

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ имени А. И. ГЕРЦЕНА»

На правах рукописи

Рэнделл Юлия Сергеевна

**МУЗЫКАЛЬНО-ПЛАСТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ВОДНОЙ
СРЕДЕ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ**

Специальность: 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания
(музыка, уровни общего и профессионального образования)
(педагогические науки)

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
профессор, доктор искусствоведения
Овсянкина Галина Петровна

Санкт-Петербург — 2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	4
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МУЗЫКАЛЬНО-ПЛАСТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВОДНОЙ СРЕДЕ КАК ИННОВАЦИОННОЙ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ	
17	
1.1. Здоровьесберегающие образовательные технологии и музыкальное искусство	17
1.2. Ключевые компоненты музыкально-пластической деятельности в водной среде	33
1.3. Педагогическая интеграция и музыкально-пластическая деятельность в водной среде	58
<i>Выводы по главе I</i>	72
ГЛАВА II. МЕТОДОЛОГИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ПЛАСТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВОДНОЙ СРЕДЕ	
74	
2.1. Педагогическая модель инновационной здоровьесберегающей образовательной технологии и алгоритм проектирования учебных программ музыкально-пластической деятельности в водной среде	74
2.2. Комплексное диагностирование и методы математической статистики	85
2.3. Праздничное мероприятие в учебной программе «Музыкально-пластическая деятельность в водной среде»	102
<i>Выводы по главе II</i>	112

ГЛАВА III. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРОВЕРКЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ МУЗЫКАЛЬНО-ПЛАСТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВОДНОЙ СРЕДЕ	114
3.1. Педагогический эксперимент в специальном (коррекционном) детском доме: цикл занятий «Музыка и вода»	114
3.2. Педагогический эксперимент в дошкольных образовательных учреждениях: балет «Щелкунчик» П. И. Чайковского в водной среде	132
<i>Выводы по главе III</i>	112
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	159
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	166
ПРИЛОЖЕНИЯ	210
Приложение 1. Структура педагогической модели музыкально-пластической деятельности в водной среде для планирования практической работы	210
Приложение 2. Примеры таблиц для комплексного диагностирования	211

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. Обращение к настоящей теме обусловлено различными аспектами. Во-первых, востребованностью музыкально-пластической деятельности в современном общем и предпрофессиональном музыкальном образовании; во-вторых, острым интересом педагогической общественности к разработке и внедрению здоровьесберегающих образовательных технологий в учебный процесс; в-третьих — характерной тенденцией современной педагогической науки, где особая роль отводится интеграционным процессам.

Первый аспект обусловлен синкретическим единством музыки и движения, которое, несмотря на древнейший генезис, содержит глубокий ресурс возможностей для решения самого широкого круга музыкально-педагогических задач. Кроме того, движение, являясь естественной потребностью ребенка, способствует его физическому развитию и доставляет удовольствие.

Второй аспект связан с тем значимым фактом, что в настоящий момент огромную важность приобретают вопросы сохранения и укрепления здоровья детей в образовательном пространстве. Исследователи констатируют с каждым годом ухудшение состояния физического и психического здоровья подрастающего поколения. Так, «абсолютно здоровые дошкольники составляют не более 7%» [218, с. 10], а в школе ситуация только усугубляется. Также фиксируется снижение познавательной активности и мотивации к учебе.

В современной системе образования устойчиво сформировались такие неблагоприятные тенденции как чрезмерные учебные нагрузки, несоответствие образовательных требований к индивидуальным возможностям детей; особенно остро выделяется проблема дефицита двигательной активности. Понимание того, что образовательная среда может и должна существенно способствовать сохранению здоровья детей обуславливает актуальность вопросов

здоровьесбережения и активного интереса к разработке и внедрению здоровьесберегающих образовательных технологий (ЗОТ). Не случайно федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) трактует новые требования к образовательной программе, в которой одной из основных задач является «охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия» [251].

Врачевательная функция музыкального искусства известна с древнейших времен, а сегодня активно развивается такое научное направление, как музыкотерапия, использующая музыку для лечения и профилактики различных заболеваний. Соответственно, для проектирования ЗОТ в рамках педагогики музыкального образования открываются широкие перспективы. Однако данная проблематика еще недостаточно разработана ни с точки зрения теоретического осмысления возможностей и выработки методологических основ, ни с точки зрения создания технологий. Вместе с тем в процессе реализации музыкально-пластической деятельности, направленной на решение сугубо педагогических задач, естественным образом решается самая актуальная проблема здоровьесбережения — снижения дефицита двигательной активности у детей.

Третий аспект апеллирует к общей тенденции современного мира к глобализации. Не случайно и для педагогической науки сегодня столь актуальны вопросы интеграции, междисциплинарности, комплексного подхода к воспитанию и образованию. Многие исследователи видят в интеграции ключевой способ совершенствования образования. Музыкальное образование — открытая педагогическая сфера для интеграции с различными образовательными областями. В педагогической практике относительно широко востребован потенциал взаимодействия различных видов искусств, в том числе музыкального. Однако нигде не раскрывается связь музыкального образования с физической культурой, в частности с ресурсами водной среды, хотя вода — источник крепкого здоровья.

Таким образом возникают противоречия в раскрытии сущности данного вопроса. Несмотря на значительный и многосторонний потенциал музыкально-пластической деятельности, не выработан целостный научно-обоснованный подход к ее теории и методике, нет классификации и обобщения существующих методов, отсутствует убедительная дефиниция.

Вместе с тем музыкально-пластические задания постулируются как обязательные в системе общего музыкального воспитания и образования наряду с пением, слушанием музыки и игрой на музыкальных инструментах. Однако если в дошкольном образовании музыкально-пластическая деятельность есть, то в школе, как правило, для нее нет специального пространства.

Нет разработок по дисциплине, в основе которой лежит музыкально-пластическая деятельность, и в системе дополнительного музыкального образования. Широко практикуется хореография, однако данный предмет служит цели развивать танцевальные навыки, а музыкально-пластическая деятельность ориентирована именно на решение задач музыкального воспитания и образования. Таким образом, можно констатировать, что глубокий потенциал музыкально-пластической деятельности не реализуется должным образом.

На основании вышеизложенного выделим основные **противоречия** между:

- обширными педагогическими возможностями музыкально-пластической деятельности и недостаточной реализацией их в музыкальном воспитании и образовании;
- глубокой потребностью системы музыкального воспитания и образования в здоровьесберегающих технологиях и небольшим количеством теоретически-обоснованных разработок, которые можно использовать в педагогическом процессе;
- широкими перспективами педагогики музыкального образования в вопросах здоровьесбережения и малым числом как научных исследований в этой области, так и ЗОТ;

- востребованностью педагогической науки в интегрированных образовательных единицах и недостатком таких единиц в сфере педагогики музыкального образования.

Эти противоречия обозначили научную проблему: поиск инновационного подхода к музыкально-пластической деятельности, включающего здоровьесберегающий компонент и возможности педагогической интеграции.

Степень разработанности темы исследования. Настоящее исследование носит междисциплинарный характер и затрагивает разные сферы научного знания.

- Различные подходы к использованию движения в музыкальном воспитании и образовании отражены у таких авторов, как Э. Жак-Далькроз, К. Орф, В. Коэн, С. Д. Руднева, Э. М. Фиш, Л. С. Генералова, Е. П. Раевская, С. И. Беккина, Т. П. Ломова, С. М. Волконский, Н. Г. Александрова, В. А. Гринер, М. А. Румер, Н. П. Збруева, Н. А. Метлов, З. К. Шушкина, В. Е. Яновская, Е. В. Конорова, Н. А. Ветлугина, Т. Э. Тютюнникова, В. А. Жилин, О. Т. Леонтьева, А. И. Буренина, И. Э. Бриске, Е. В. Николаева, Т. Е. Вендрова, Т. В. Рыбкина, О. В. Межецкая, М. А. Рычкова.

- Исследования, посвященные здоровьесбережению в системе образования, представили В. В. Колбанов, Э. Н. Вайнер, Н. Н. Мохнач, Л. Г. Татарникова, Г. К. Зайцев, А. И. Кагарманова, З. И. Тюмасева, Б. Ф. Кваша, Л. Г. Качан, Т. Ю. Никифорова, В. Э. Пахальян, В. Ф. Базарный, Н. П. Абаскалова, Т. Ф. Орехова, В. Н. Ирхин, А. Д. Маджуга, Н. В. Третьякова, Н. К. Смирнов, М. М. Безруких, В. Д. Сонькин, Т. М. Резер, В. А. Вишневский, С. Г. Сериков, Г. М. Соловьев, И. О. Ковалева, И. А. Ерохин, Л. В. Гаврючина, А. М. Сивцова, Э. М. Казин, А. М. Митяева, С. А. Солдатенко, Р. И. Айзман. Проблемы двигательной активности и физического воспитания — А. А. Головкина, М. А. Правдов, Г. Н. Голубева, Г. Ф. Агеева, В. А. Баландин, А. Р. Шахриев, Л. А. Березина, Т. Е. Виленская, Р. Т. Гаджимурадова,

М. А. Бутко, С. М. Сухарева, В. Ю. Карпов, А. С. Махов, Д. В. Козлов, Т. Е. Веселкина.

- Здоровьесберегающий потенциал музыки получает раскрытие в работах, посвященных музыкальной и танцевально-двигательной терапии: А. Понтвик, Д. Д. Кэмпбелл, С. Гроф, Х. Швабе, Г.-Г. Декер-Фойгт, А. Ноймар, П. М. Хамель, Дж. Алвин, Л. С. Брусиловский, С. В. Шушарджан, В. И. Петрушин, В. М. Элькин, А. Г. Юсфин, Р. Блаво, Т. Шуп, М. Уайтхаус, Д. Чодороу, Э. Ноак, Д. Сэлкин, А. Пессо, П. Бернштейн, М. Бергер, И. Бартефельд, Ф. Дж. Леви, Дж. МакДональд, Б. Микумс, К. Стэнтон-Джонс, Г. Лейбовитц, Х. Пейн, Т. А. Шкурко, В. Н. Никитин, В. В. Козлов, А. Е. Гиршон, Н. И. Веремеенко, А. Г. Чурашов.

- Специфику, свойства и оздоровительные возможности водной среды изучают Д. Д. Анисимов-Спиридонов, М. М. Буров, Г. П. Малахов, О. О. Иванова, В. А. Антонов, Р. Бахман, Г. Шлайнкофер, К. Дейл, Ч. Томас, Ю. А. Драгомирецкий, О. Белова, Е. Д. Коновалов, Н. А. Котловой. Вопросы, касающиеся организации и методики обучения плаванию — Н. В. Чертов, И. В. Переверзева, О. В. Арбузова, М. Г. Непочатых, А. Д. Викулов, Н. Ж. Булгакова, Т. И. Осокина.

- Теоретические и методологические аспекты педагогической интеграции освещены у таких авторов, как И. Д. Зверев, В. Н. Максимова, Г. И. Батурина, В. С. Безрукова, Ю. А. и Ю. Ю. Кустовы, Г. Ф. Федорец, А. Я Данилюк, Л. И. Балашова, И. Б. Богатова, А. Р. Габидуллина, Ю. С. Иванов, Д. Лаувс, Т. С. Комарова, М. Б. Зацепина, Б. С. Блум, Г. Павельциг, Дж. Рич, Ф. Салмон, Р. Э. Славин. Вопросы интеграции искусств: В. Н. Шацкая, Н. П. Сакулина, Т. Я. Шпикалова, Л. Г. Савенкова, С. И. Хмарский, Н. А. Терентьева, Б. П. Юсов, Е. А. Ермолинская, Е. П. Кабкова, И. Э. Кашекова, Е. П. Олесина, Л. Г. Савенкова, О. В. Стукалова, Ю. В. Ушакова, М. С. Каган.

Тем не менее, анализ существующей литературы показал острый недостаток научно-обоснованных ЗОТ, которые можно применять в музыкально-педагогическом процессе, кроме того, нигде не встречается изучения синтеза

музыки и воды. Слабая разработанность проблемы, ее актуальность, социальная значимость и практическая востребованность позволили сформулировать **тему диссертации:** «Музыкально-пластическая деятельность в водной среде как инновационная здоровьесберегающая образовательная технология».

Объект исследования — развитие здоровьесберегающих образовательных технологий в музыкальной педагогике.

Предмет исследования — музыкально-пластическая деятельность в водной среде.

Цель исследования — разработать инновационную здоровьесберегающую образовательную технологию на основе музыкально-пластической деятельности в водной среде, которая может быть реализована как учебная дисциплина в системе дополнительного музыкального образования.

Задачи исследования:

1. осуществить анализ сущности и современного состояния ЗОТ;
2. выработать методологическую базу для проектирования ЗОТ, использующих музыку;
3. определить диапазон педагогических возможностей музыкально-пластической деятельности, обобщить и систематизировать существующие методы;
4. изучить свойства, специфику и оздоровительные ресурсы водной среды;
5. на основе педагогической интеграции разработать инновационную здоровьесберегающую образовательную технологию музыкально-пластической деятельности в водной среде, выработать инструментальный методический сопровождения;
6. осуществить опытно-экспериментальную проверку эффективности музыкально-пластической деятельности в водной среде с детьми разного возраста и состояния здоровья.

Теоретико-методологическую основу исследования составили следующие научные положения и теории:

- концепции педагогической валеологии и различные подходы к ЗОТ (И. И. Брехман, В. П. Казначеев, В. В. Колбанов, Э. Н. Вайнер, Н. Н. Мохнач, В. Н. Баландин, А. И. Кагарманова, Л. Г. Татарникова, Г. К. Зайцев, М. М. Безруких, В. А. Вишнеvский, Т. М. Резер, С. Г. Сериков, Н. К. Смирнов, Г. М. Соловьев, О. И. Ковалева, Л. В. Гаврючина, А. М. Сивцова, А. М. Митяева); исследования о методах музыкальной и танцевально-двигательной терапии (Г.-Г. Декер-Фойгт, П. М. Хамель, Дж. Алвин, Л. С. Брусиловский, С. В. Шушарджан, В. И. Петрушин, В. М. Элькин, А. Г. Юсфин, Р. Блаво, Д. Чодороу, Э. Ноак, Д. Сэлкин, А. Пессо, П. Бернштейн, Ф. Дж. Леви, Х. Пейн, Т. А. Шкурко, В. Н. Никитин, В. В. Козлов, А. Е. Гиршон, Н. И. Веремеенко);
- исследования и методы в области физической культуры — плавание (Н. В. Чертов, И. В. Переверзева, О. В. Арбузова, М. Г. Непочатых, А. Д. Викулов, Н. Ж. Булгакова, Т. И. Осокина);
- музыкально-педагогические концепции, использующие движение в образовательном процессе (С. Д. Руднева, Э. М. Фиш, Л. С. Генералова, Е. П. Раевская, С. И. Бекина, Т. П. Ломова, Э. Жак-Далькроз, В. А. Гринер, М. А. Румер, Н. П. Збруева, Н. А. Метлов, З. К. Шушкина, В. Е. Яновская, Е. В. Конорова, К. Орф, А. И. Буренина, Т. Э. Тютюнникова, Е. В. Николаева, В. Коэн, Т. Е. Вендрова, Т. В. Рыбкина, О. В. Межецкая, М. А. Рычкова);
- концепции и методология педагогической интеграции (Н. К. Чапаев, Г. И. Батурина, В. С. Безрукова, Л. И. Балашова, И. Б. Богатова, А. Р. Габидуллина, А. Я. Данилюк, Ю. С. Иванов, Д. Лаувс, Т. С. Комарова, М. Б. Зацепина, Л. Г. Савенкова, Н. А. Терентьева, М. С. Каган); концепция полихудожественного образования Б. П. Юсова;
- концепция «потенциал здоровья человека» В. А. Ананьева;
- категории музыкальной психологии (Б. М. Теплов, Г. П. Овсянкина, А. Л. Готсдинер, Е. В. Назайкинский);

- положения теории музыкального содержания, идеи о взаимосвязи музыки и эмоций (Б. В. Асафьев, М. Г. Арановский, Л. А. Мазель, Е. В. Медушевский, В. Г. Ражников, В. Н. Холопова, Л. П. Казанцева, Ю. А. Кудряшов, Л. Н. Шаймухаметова);
- теория дифференциальных эмоций К. Э. Изарда.

Методы исследования связаны с междисциплинарным характером диссертации и включают как общенаучные, так и частно-научные — педагогические, музыковедческие, культурологические, психологические.

Используются теоретические методы, анализ, обобщение, систематизация, рефлексия, синтез, моделирование, прогнозирование, интерпретация.

Задействованы методы содержательного и семантического анализа музыкального материала.

Из эмпирических методов — научно-педагогический эксперимент, психологическая и музыкальная диагностика, опрос, анкетирование, тестирование, интервьюирование, беседа, наблюдение, экспертная оценка, обработка и анализ эмпирических результатов, методы математической статистики.

Гипотеза исследования: педагогический потенциал музыкально-пластической деятельности, а также здоровьесберегающие и интегративные ресурсы музыкального образования будут более эффективно реализованы, если:

- разработать инновационную технологию музыкального образования, которая: а) основана на музыкально-пластической деятельности в качестве новой учебной дисциплины в системе дополнительного музыкального образования; б) включает оздоровительные ресурсы музыкального искусства и является ЗОТ в рамках музыкально-педагогического процесса; в) углубляет постижение музыкального содержания и опирается на эмоциональную природу музыки в аспекте психологического здоровья; г) задействует интеграцию с водной средой, которая, с одной стороны, обостряет педагогический эффект музыкально-пластической деятельности, а с другой — служит целям здоровьесбережения;

- спроектировать педагогическую модель и выработать универсальный методологический аппарат с четким алгоритмом действий для практической реализации музыкально-пластической деятельности в водной среде, который можно применять в работе с детьми разного возраста и состояния здоровья.

Этапы исследования. Исследование включало три этапа.

Первый этап (2011–2014) был посвящен обоснованию актуальности исследования; анализу научной литературы; формулированию базовых методологических характеристик; теоретическому обоснованию и разработке педагогической модели музыкально-пластической деятельности в водной среде как инновационной ЗОТ; подготовке и проведению первого педагогического эксперимента, в ходе которого был реализован цикл занятий «Музыка и вода».

На втором этапе (2015–2017) была разработана методология практической реализации инновационной ЗОТ, выработан универсальный алгоритм проектирования учебных программ музыкально-пластической деятельности в водной среде. Также на данном этапе осуществлялась подготовка и проведение второго педагогического эксперимента, в ходе которого была реализована учебная программа музыкально-пластической деятельности в водной среде на основе балета «Щелкунчик» П. И. Чайковского.

На третьем этапе (2018–2021) проанализированы и обобщены результаты опытно-экспериментальной работы по апробации музыкально-пластической деятельности в водной среде; осуществлено осмысление проделанной работы; опубликованы статьи в журналах, рецензируемых ВАК; сформулированы основные выводы; проведено оформление результатов диссертационного исследования.

Экспериментальная база исследования: Государственное образовательное учреждение для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, специальный (коррекционный) детский дом для детей

с ограниченными возможностями здоровья №23 Петроградского района Санкт-Петербурга; Государственное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Центр развития ребенка — детский сад №111» Фрунзенского района Санкт-Петербурга; Частное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад №2 открытого акционерного общества “Российские железные дороги”», Санкт-Петербург.

Достоверность и обоснованность исследования обеспечивается:

- теоретической и методологической обоснованностью исследования;
- методами анализа и обобщения личного педагогического опыта;
- согласованностью экспериментальной работы с теоретическими положениями, соответствием практической деятельности разработанному алгоритму на всех этапах;
- доказательностью и практической значимостью полученных результатов экспериментальной работы.

Апробация и внедрение результатов исследования происходили в ходе выступлений с докладами на международных научно-практических конференциях: «Музыкальная культура глазами молодых ученых» (Санкт-Петербург, 2011, 2014, 2015, 2019, 2020), «Музыкотерапия в музыкальном образовании» (Санкт-Петербург, 2012), «Терапия искусством в художественном образовании» (Санкт-Петербург, 2015, 2017), «Методологические и методические проблемы педагогики искусства» (Санкт-Петербург, 2015), «Музыкальное образование в современном мире. Диалог времен» (Санкт-Петербург, 2019), «Музыкальное искусство и образование в современном социокультурном пространстве — 2019» (Белгород, 2019), в выступлении на городской междисциплинарной конференции «Здоровье и образование» (Санкт-Петербург, 2011); в публикациях 11 статей по теме исследования, в том числе 4 в рецензируемых научных журналах из списка ВАК. Апробация была связана с практической профессиональной деятельностью в образовательных учреждениях; обсуждениями на заседаниях кафедры музыкального воспитания и образования Института музыки, театра и хореографии РГПУ им. А. И. Герцена; выступлением с

мастер-классом «Движение как музыкотерапевтический прием в работе с детьми дошкольного возраста» в рамках VIII Международной научно-практической конференции «Терапия искусством в художественном образовании» (Санкт-Петербург, 2015), в проведении лекционных и практических занятий на бакалавриате в ИМТиХ РГПУ им. А. И. Герцена.

Материал исследования основывался на изучении отмеченного ранее комплекса теоретических источников, обобщении результатов педагогической деятельности и проведенных экспериментов.

Научная новизна исследования заключается в том, что в нем впервые:

1. осуществляется интеграция водной среды в дополнительное музыкальное образование, в результате чего создан новый вид музыкально-педагогической деятельности, реализующийся как инновационная ЗОТ;
2. представлен инструментарий методического сопровождения педагогического процесса музыкально-пластической деятельности в водной среде;
3. выработан алгоритм проектирования учебных программ музыкально-пластической деятельности в водной среде, рассчитанный на различный контингент детей по возрасту и состоянию здоровья;
4. экспериментально доказана высокая образовательная эффективность музыкально-пластической деятельности в водной среде;
5. разработан эмоционально-ориентированный подход к постижению музыкального содержания в педагогическом процессе в качестве эффективного образовательного и здоровьесберегающего ресурса;
6. спроектирована программа музыкально-пластической деятельности в водной среде на основе балета «Щелкунчик» П. И. Чайковского, содержащая потенциал в аспекте профилактики психоэмоциональных нарушений.

Теоретическая значимость исследования состоит в обосновании, разработке, методологическом сопровождении и экспериментальной апробации музыкально-пластической деятельности в водной среде как инновационной ЗОТ. В дальнейшей систематизации здоровьесберегающего потенциала музыки для системы образования, выработке методологических основ для

проектирования ЗОТ, использующих музыку. В разработке эмоционально-ориентированного подхода к постижению музыкального содержания, который обращен на внутренний мир ребенка. Результаты исследования могут быть востребованы для дальнейшего научного осмысления музыкально-пластической деятельности.

Практическая значимость исследования. Инновационная здоровьесберегающая образовательная технология музыкально-пластической деятельности в водной среде («Музыка и вода») может быть использована в качестве новой теоретической учебной дисциплины в вузах и средних специальных учебных заведениях. Материалы диссертации пополняют вузовские учебные курсы «Музыкальная терапия в гуманитарном образовании», «История и теория музыкальной педагогики» и др.

Разработанную технологию можно реализовать в общеобразовательных школах, детских садах, учреждениях дополнительного образования. Педагогический метод на основе эмоционально-ориентированного подхода к постижению музыкального содержания также найдет применение в общем и дополнительном музыкальном образовании. Программа музыкально-пластической деятельности в водной среде на основе балета «Щелкунчик» П. И. Чайковского может быть использована в детских садах, начальных общеобразовательных школах, учреждениях дополнительного образования, оздоровительно-спортивных клубах.

Теоретические и практические сведения, изложенные в диссертации, перспективны для разработки новых методик и иных образовательных продуктов в педагогике музыкального образования. Они могут быть задействованы на курсах по повышению квалификации педагогов-музыкантов.

Положения, выносимые на защиту:

1. Разработка новых педагогических технологий, основанных на музыкально-пластической деятельности, а также включающих здоровьесбережение и интеграцию, будет способствовать эффективности работы в области педагогики музыкального образования.

2. Музыкально-пластическая деятельность в водной среде как инновационная ЗОТ содержит масштабный спектр позитивных возможностей, здоровьесбережение осуществляется в ходе решения музыкально-педагогических задач.

3. Инновационная образовательная технология включает музыкально-пластическую деятельность, водную среду и эмоционально-ориентированный подход к постижению музыкального содержания; ядром трехкомпонентной структуры интегрированной технологии является музыка.

4. Эмоционально-ориентированный подход к постижению музыкального содержания углубляет и совершенствует педагогический процесс, способствует психологическому здоровью, развивает эмоциональную сферу и формирует навык рефлексии.

5. Эффективная реализация музыкально-пластической деятельности в водной среде возможна при обеспечении универсального методологического инструментария, включающего педагогическую модель и алгоритм проектирования учебных программ; технологию можно использовать с различным контингентом детей по возрасту и состоянию здоровья.

6. Музыкально-пластическая деятельность в водной среде — новый вид музыкально-педагогической деятельности и новая учебная дисциплина, которая может реализовываться в системе общего и дополнительного музыкального образования.

Личный вклад соискателя заключается в том, что выдвинута и исследована идея создания инновационной ЗОТ, разработаны все элементы педагогической модели данной технологии, охарактеризован эмоционально-ориентированный подход к постижению музыкального содержания в педагогическом процессе; разработана программа музыкально-пластической деятельности в водной среде на основе балета «Щелкунчик» П. И. Чайковского, раскрыт здоровьесберегающий потенциал балета.

Структура работы. Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы (393 наименования, из них 33 на иностранных языках) и двух приложений.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МУЗЫКАЛЬНО-ПЛАСТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВОДНОЙ СРЕДЕ КАК ИННОВАЦИОННОЙ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ

1.1. Здоровьесберегающие образовательные технологии и музыкальное искусство¹

Пугающие факты статистики, связанные с уровнем здоровья подрастающего поколения, а также общепризнанное понимание того, что образовательная среда может существенно способствовать сохранению здоровья детей, обуславливают сегодня актуальность вопросов здоровьесбережения и активный интерес к разработке и внедрению **здоровьесберегающих образовательных технологий (ЗОТ)**.

Обращаясь к настоящей теме, прежде всего необходимо раскрыть понятие здоровье. Здоровье является важнейшей ценностью человека, знаменитый афоризм Сократа гласит: «здоровье — не все, но все без здоровья — ничто!». Организация всемирного здравоохранения (ВОЗ) дает следующее определение: «здоровье является состоянием полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствием болезней или физических дефектов» [313, с. 1]. Несмотря на то, что на сегодняшний день существует множество определений здоровья, большинство исследователей не противоречат определению ВОЗ, при этом, наиболее традиционная классификация видов здоровья формулируется несколько иначе: физическое, психическое и

¹ Материал данного параграфа основан на статье соискателя: «Здоровьесберегающие образовательные технологии и музыкальное искусство: актуальность, перспективы» [271].

социальное. У ряда авторов выделяется нравственное и духовное здоровье, где нравственный компонент связан с критериями истины, добра, любви, красоты, что в свою очередь определяет духовность [8, 97]. Кроме того, сегодня, как самостоятельная отрасль знаний, активно развивается «психология здоровья», в которой разведены понятия психического и психологического здоровья. [241, с. 35].

Здоровье человека более чем на 50% зависит от образа жизни, на что указывают многие специалисты [8, 26, 97, 243]. Формирование культуры здоровья носит воспитательно-обучающий характер и является важнейшей задачей современного образования. Организация здоровьесберегающей среды в образовательных учреждениях, внедрение здоровьесберегающих технологий в педагогический процесс сегодня носит повсеместный характер и является ответом на вызовы современной цивилизации. Все, что происходит в стенах учебного заведения, относится к здоровью воспитанников, начиная от качества освещения и заканчивая культурой и компетентностью педагогов, в том числе в вопросах здоровьесбережения.

Несмотря на очевидную значимость данной проблематики, понятие «здоровьесберегающая образовательная технология» появилось совсем недавно. Предпосылки возникновения данных технологий лежат в 80-х годах XX века и связаны с появлением валеологии — нового междисциплинарного направления, которое стремится объединить все научные знания, касающиеся здоровья. В работах И. И. Брехмана [53], В. П. Казначеева [142], В. В. Колба нова [158, 159], Э. Н. Вайнера [60], Н. Н. Мохнач [211], В. Н. Баландина [26] раскрываются общие вопросы валеологии, вырабатывается понятийный и терминологический аппарат.

На стыке валеологии и педагогики стремительно развивается педагогическая валеология, которая является новым направлением педагогической науки. Проблемы педагогической валеологии, валеологического воспитания и образования, формирования культуры здоровья и здорового образа жизни нашли отражение у Л. Г. Татарниковой [304], Г. К. Зайцева [115, 116],

А. И. Кагармановой [243], З. И. Тюмасевой, Б. Ф. Кваши [311], Л. Г. Качан [145], Т. Ю. Никифоровой [222], Э. М. Казина [140, 141], В. Э. Пахальяна [241], В. Ф. Базарного [24], Н. П. Абаскаловой [1], Т. Ф. Ореховой [233], В. Н. Ирхина [131], О. Л. Трещевой [310] и других.

Очевидно, что ЗОТ непосредственно связаны с педагогической валеологией, поскольку нацелены на общий результат. Так, валеология является методологической основой для здоровьесберегающих образовательных технологий. Вопросы здоровьесберегающих подходов и технологий освещены в трудах М. М. Безруких [35, 36, 121], В. Д. Сонькина [36, 121], В. А. Вишневого [73], А. Д. Маджуги [189, 190], Н. В. Третьяковой [309], Т. М. Резер [260], С. Г. Серикова [284], Н. К. Смирнова [291, 292], Г. М. Соловьева [294], О. И. Ковалевой [153], И. А. Ерохиной [110], Л. В. Гаврючиной [80], А. М. Сивцовой [286], А. М. Митяевой [207], С. А. Солдатенко [293].

Значительный интерес к проблемам взаимосвязи здоровья и образования, как в исследовательском, так и в практическом смыслах, свидетельствует об особой актуальности данной темы. Однако несмотря на активное обращение научного сообщества к настоящей проблематике, все еще остро чувствуется недостаточно глубокая разработанность темы, а также отсутствие единой теоретической и методологической научной базы. На сегодняшний день отсутствует общепринятое определение понятия «здоровьесберегающая образовательная технология», иногда оно употребляется как синоним валеологии, зачастую проводят параллели с гигиенической и физкультурно-оздоровительной деятельностью.

Дополнительную сложность вызывает многозначность понятия «педагогическая технология». На сегодняшний день не выработано единого, принятого научным сообществом определения, уже к концу XX века в отечественной и зарубежной литературе их существовало более трехсот [217]. ЮНЕСКО определяет педагогическую технологию как: «систематический метод планирования, применения и оценивания всего процесса обучения и усвоения знаний путем учета человеческих и технических ресурсов и взаимодействия

между ними для достижения более эффективной формы образования» [цит. по: 112, с. 207]. Анализируя значительное количество трактовок, Г. К. Селевко приходит к выводу, что в определении термина встречается множество разночтений. Исследователь классифицирует взгляды на понятие «педагогическая технология» на четыре группы: средство обучения, способ выполнения учебных задач, научное направление, многомерное понятие [281, с. 35–36].

Анализ литературы, посвященной вопросам здоровьесберегающих технологий, позволяет сделать вывод о наличии различных подходов к данному педагогическому феномену. О. И. Ковалева определяет здоровьесберегающие технологии как «способ организации и последовательных действий в ходе учебно-воспитательного процесса, реализации образовательных программ на основе всестороннего учета индивидуального здоровья обучающихся, особенностей их возрастного, психофизического, духовно-нравственного состояния и развития» [153, с. 50]. На наш взгляд, наиболее точное определение дает Н. К. Смирнов: «ЗОТ — качественная характеристика любой образовательной технологии, ее "сертификат безопасности для здоровья", это совокупность тех принципов, приемов, методов педагогической работы, которые дополняют традиционные технологии обучения, воспитания, развития задачами здоровьесбережения» [292, с. 68].

Очевидно, что любая ЗОТ направлена на сохранение и укрепление здоровья детей, а также профилактику возможных нарушений, при этом здоровьесбережение может быть как основной целью, так и одной из педагогических задач. По степени внедрения здоровьесбережения в образовательный процесс можно выделить три уровня: внедрение отдельных методов, способствующих общему оздоровлению; применение технологий, нацеленных на решение конкретных задач; системное использование здоровьесберегающих технологий.

К настоящему моменту не существует единого, общепринятого подхода к классификации здоровьесберегающих технологий. Условно их можно

разделить на «сохраняющие здоровье» и «обучающие здоровью», также могут быть комбинированные технологии, включающие и оздоровление, и образовательно-просветительскую деятельность.

При целостном взгляде на потенциал здоровьесбережения в системе образования, по нашему мнению, можно выделить четыре основных направления:

1. *Здоровьесберегающая образовательная среда* — организация образовательного пространства и процесса, способствующая сохранению здоровья, применение специальных мер. Сюда следует отнести соблюдение обязательных требований, таких как наличие медицинской службы, здоровое питание, соблюдение санитарно-гигиенических норм, разумный режим. Кроме того, могут использоваться дополнительные средства: ортопедическая мебель, увлажнители воздуха, наличие оздоровительных кабинетов (соляная пещера, кабинет массажа), разнообразных спортивных ресурсов (спортивные площадки, бассейн, спортивный инвентарь) и др.

2. *Здоровьесберегающая педагогика* — компетентность педагогического коллектива в вопросах здоровьесбережения:

- владение здоровьесберегающими технологиями — от общих (методы физической и эмоциональной разгрузки) до специальных в рамках предмета;
- наличие элементарных медицинских и валеологических знаний;
- соблюдение гигиены среды и самого урока, где содержание образования и педагогический процесс выстроены с учетом физических, интеллектуальных и психологических нагрузок;
- здоровьесберегающий стиль преподавания, умение создавать благоприятный настрой, формировать здоровую социальную среду в группе, чувство юмора.

Также педагог должен демонстрировать собственный пример относительно здорового образа жизни, проявлять эмоциональную позитивную стабильность.

3. *Здоровьесберегающие технологии, направленные на формирование культуры здоровья, здорового образа жизни.* К настоящей группе относится,

прежде всего, валеологическое образование, а также специально организованные педагогические меры, цель которых — обучить детей навыкам здоровой жизни, от элементарных гигиенических умений до осознанного и нравственного отношения к своему здоровью. Работа по формированию культуры здоровья может осуществляться как самостоятельно (специальные уроки гигиены и здоровья, оздоровительно-просветительские мероприятия, кружки), так и в рамках предметов школьного образования (физкультура, ОБЖ, биология, природоведение, естествознание, физика, химия, труд, география, музыка, ИЗО и др.). Немаловажной является просветительская работа по вопросам культуры здоровья, обращенная к родителям.

4. Здоровьесберегающие образовательные технологии, направленные на оздоровление, сохранение и укрепление здоровья, профилактику возможных нарушений. Данные технологии можно классифицировать:

- *по масштабу* здоровьесберегающего компонента: самостоятельные технологии (физкультурные минутки, гимнастика для глаз, дыхательная гимнастика), технологии внутри содержания образования (физкультура, психологическая разгрузка в рамках образовательной деятельности по предметам эстетического цикла, уроки природоведения на природе);
- *по целевому назначению*: нацеленные на физическое (физические упражнения, утренняя гимнастика, самомассаж, занятия на свежем воздухе), психологическое (психогимнастика, арт-педагогика, игровые технологии, релаксация), нравственное и духовное (приобщение к культурным традициям, технологии внутри содержания предметов гуманитарной направленности, созерцание красоты, урок патриотизма, доброты) здоровье, а также коррекционные технологии (решение конкретных задач в сфере здоровья);
- *по практической ориентации*: технологии двигательной активности (физкультура, физкультурные минутки, гимнастика, профилактика нарушений осанки, ритмопластика, стретчинг, занятия на тренажерах, пальчиковая гимнастика), технологии эстетической направленности

(предметы эстетического цикла, специальные технологии: арт-терапия, музыкотерапия, сказкотерапия, цветотерапия, куклотерапия), натуралистические (технологии, связанные с природой, природными материалами, окружающей средой) и другие.

Представленный перечень ЗОТ не является исчерпывающим, а данная классификация не претендует на конечный вариант структурирования, предпринятая попытка систематизации задает лишь направление для дальнейшего осмысления столь активно развивающегося педагогического феномена.

Несмотря на то, что ЗОТ являются достаточно молодым направлением педагогической науки, в котором сегодня ведется активная работа по разработке теории и методологии, существуют некоторые базовые основания сохранения и укрепления здоровья, а также формирования здорового образа жизни, необходимость которых безоговорочно признают все теоретики и практики. К такому базовому основанию относится *двигательная активность*.

«Жизнь требует движения», неоспоримый постулат Аристотеля, который можно справедливо переформулировать как «здоровье требует движения». Однако, уровень цивилизационного развития, активный научно-технический прогресс, буйно-развивающаяся информационно-виртуальная реальность настоящего породили такую пугающую тенденцию, как гиподинамия — «вынужденное снижение мышечных усилий, обусловленное характером трудовой деятельности, образом жизни; недостаточная двигательная активность человека <...>. Особенно неблагоприятна гиподинамия у детей, т. к. она препятствует нормальному развитию организма в целом» [200].

Многие авторы, анализирующие проблемы сохранения здоровья, среди основных элементов здорового образа жизни на первое место ставят именно двигательную активность [60, 243]. Кроме очевидной пользы для физического здоровья, специалистами установлено положительное влияние двигательной деятельности на активность и устойчивость нервной системы, на развитие психических функций, в том числе развитие речи, мышления, памяти. Также

двигательная активность способствует творческому мышлению, воображению. Регулярные физические упражнения, особенно на свежем воздухе, устраняют умственное переутомление, нервное напряжение, мобилизуют организм на эффективную реализацию жизненного потенциала.

Известно, что современная система образования ориентирована на классно-урочную систему, в которой практически исключается двигательный компонент. Редкие уроки физкультуры не способны компенсировать необходимый объем двигательной активности, требующийся растущему организму. Не секрет, что уровень учебных нагрузок и количество задаваемого домашнего задания в нынешней школе является избыточным и перегружающим детскую психику.

В настоящее время проблема двигательной активности и формирования у детей здорового образа жизни средствами физической культуры привлекает внимание многих исследователей. Немало трудов посвящено вопросам двигательной деятельности и физического воспитания детей дошкольного возраста (А. А. Головкина [86], М. А. Правдов [250], Г. Н. Голубева [87], Г. Ф. Агеева [5]), изучению различных аспектов двигательной активности и технологиям физического воспитания школьников (В. А. Баландин [27], А. Р. Шахриев [336], Л. А. Березина [43], Т. Е. Виленская [71], Р. Т. Гаджимурадова [81], М. А. Бутко [59], С. М. Сухарева [299]), воспитанию здорового образа жизни средствами физической культуры подростков и молодежи (В. Ю. Карпов [318], А. С. Махов [318], Д. В. Козлов [157], Т. Е. Веселкина [66]).

Для разного возраста существуют свои особенности двигательной активности. Так, в первые три года жизни двигательная активность обусловлена процессами роста и развития. В среднем дошкольном возрасте осуществляется выработка контроля двигательной деятельности, необходимо включать упражнения, предотвращающие асимметрию, нарушения опорно-двигательного аппарата. В старшем дошкольном возрасте важно поддержание значительного объема двигательной активности, при этом существенное

значение в данный период приобретают формирование потребности в движении, становление поведенческих установок, таких как привычки к утренней гимнастике, прогулкам на свежем воздухе, подвижным играм. С началом школьной жизни двигательная деятельность существенно снижается, однако биологическая потребность в движении остается и требует разумной организации режима ребенка с учетом включения физической активности в разнообразных формах. В подростковом возрасте происходят существенные изменения в организме, обусловленные интенсивным ростом и половым созреванием. Именно в этом возрасте необходимо сформировать осознанное отношение к собственному здоровью, выработать потребность в активном образе жизни, регулярных занятиях спортом. В юношеском возрасте происходит гендерное распределение по предпочтениям в двигательной деятельности, в этом периоде должна сформироваться индивидуальная стратегия физической активности для последующей жизни.

По нашему мнению, среди возможных ресурсов, двигательная активность имеет самое большое количество преимуществ с точки зрения здоровьесбережения. Кроме того, двигательная деятельность содержит значительный образовательный и воспитательный потенциал. Разработка и внедрение в учебный процесс ЗОТ, содержащих двигательный компонент, является приоритетным направлением для решения актуальных проблем сохранения и укрепления здоровья детей в образовательном пространстве.

Музыкальное искусство является максимально открытой сферой для интеграции с различными оздоровительными и образовательными областями и содержит широкий потенциал для проектирования и реализации на его основе ЗОТ.

Сегодня вопросами музыки в качестве оздоровительного инструмента занимается *музыкальная терапия*. В широком понимании, существует медицинское и психотерапевтическое направления в использовании музыки для лечения и профилактики. К настоящему моменту в музыкальной терапии накоплен разнообразный опыт. Ведущие зарубежные исследования в области

музыкотерапии отражены в работах А. Понтвика [385], Д. Д. Кэмпбелл [176], С. Грофа [94], Х. Швабе [390], Г.-Г. Декер-Фойгта [103], А. Ноймара [225], П. М. Хамеля [320], Дж. Алвин [361]. Большой вклад в разработку отечественной музыкотерапии принадлежит Л. С. Брусиловскому [55], С. В. Шушарджану [347], В. И Петрушину [246, 247], В. М. Элькину [350], А. Г. Юсфину [356], Р. Блаво [49].

Методы музыкальной терапии могут встраиваться в образовательный процесс и трансформироваться в здоровьесберегающие технологии, дополняя педагогические задачи задачами здоровьесбережения. По нашему мнению, методы музыкальной терапии целесообразно классифицировать, отталкиваясь от основных видов музыкальной деятельности: *восприятие, исполнение, творчество*, что также соответствует основным видам музыкально-педагогической работы.

Отдельно следует выделить использование *музыкального движения* как в музыкально-образовательной, так и в терапевтической работе. Прежде всего, стоит упомянуть, что музыкальное движение является одним из основных видов музыкально-педагогической деятельности и само по себе имеет оздоровительный эффект. Как было установлено ранее, разработка здоровьесберегающих технологий, включающих двигательную активность, является приоритетным направлением работы, соответственно, дополнительным преимуществом музыкального искусства является потенциальная возможность использовать данный ресурс.

Теоретические основы использования музыкального движения в качестве оздоровительного средства лежат в таком направлении, как *танцевально-двигательная терапия*. Отправной теоретической предпосылкой двигательной терапии является взгляд на движение как фундамент всех жизненных проявлений человека, в том числе когнитивных и эмоциональных. Основной принцип опирается на идею, что тело и психика неразрывно связаны в единое целое и оказывают взаимное влияние друг на друга.

Достижения танцевально-двигательной терапии характеризуются значительным разнообразием методов и теоретических обоснований, что обуславливает эклектичность в теории и методологии. Различные подходы предлагают зарубежные авторы: Т. Шуп [389], М. Уайтхаус [393], Д. Чодороу [369], Э Ноак [376], Д. Сэлкин [387], А. Пессо [383, 384], П. Бернштейн [365, 366], М. Бергер [364], И. Бартеньефф [363], Ф. Дж. Леви [372, 373], Дж. МакДональд [374], Б. Микумс [375], К. Стэнтон-Джонс [392], Г. Лейбовитц [371], Х. Пейн [381, 382]. Среди отечественных авторов, разработавших собственные методы танцевально-двигательной терапии стоит выделить Т. А. Шкурко [179, 341, 342], В. Н. Никитина [220, 221], В. В. Козлова [156], А. Е. Гиршон [82, 156], Н. И. Веремеенко [65, 156], А. Г. Чурашова [301].

Внедряя методы музыкальной и танцевально-двигательной терапии в образовательный процесс, важное значение приобретает вопрос подбора музыкального материала. С одной стороны, выбор отталкивается от актуальных образовательных потребностей, а с другой — задачи здоровьесбережения могут потребовать дополнительных средств. *Принципы жанровой классификации в подборе музыкального материала для музыкотерапевтической работы* раскрыты Г. П. Овсянкиной, автор выделяет: «четыре жанрово-стилистические направления в европейской музыке — литургическое, фольклорное, классическое (в том числе его развитие в Новейшее время) и советская массовая песня — это тот базис, который является эталоном психотерапевтического репертуара как для произведений иных жанрово-стилистических культур, так и при создании прикладных сочинений в лечебных целях» [228, с. 80]. Опора на изложенные принципы позволит избежать противоречий между образовательными и здоровьесберегающими задачами, поскольку предложенные направления являются эталоном и для музыкального образования.

Для того, чтобы сориентироваться в возможностях использования музыки, способствующих здоровьесбережению в образовательном процессе, нами разработана *классификация здоровьесберегающих ресурсов музыкального искусства для системы образования*. Данная классификация может

послужить основой как для проектирования здоровьесберегающих технологий, так и для системного использования музыки в образовательном учреждении с комплексным подходом к здоровьесбережению. Итак, потенциал музыкального искусства может реализовываться в четырех направлениях:

1. *Обеспечение здоровьесберегающей среды.* Во-первых, специально подобранная музыка может выступать в качестве оформления пространства, например, приветственная музыка на прибытие детей в образовательное учреждение для поднятия настроения и активизации на продуктивную деятельность. Звучание музыки в иные режимные моменты с различными задачами, что особенно актуально для дошкольных учреждений. Организация «зоны отдыха» со звучащей музыкой, способствующей релаксации, снятию психического напряжения. Кроме того, если в образовательном учреждении присутствуют иные оздоровительные пространства, например, соляная пещера или кабинет массажа, там также целесообразно применение расслабляющей музыки. Подобный подход повсеместно используется в оздоровительных СПА-центрах и на сегодняшний день в музыкальном искусстве существует целое направление — СПА-музыка, что позволяет существенно облегчить подбор материала.

Во-вторых, для обеспечения здоровьесберегающей среды, может быть создан музыкотерапевтический кабинет, организованный музыкальным педагогом в тандеме с психологом. Наличие музыкотерапевтического кабинета приобретает наиболее важное значение для коррекционных учреждений.

2. *Интеграция музыкального искусства с другими образовательными областями.* Музыкальное искусство является весьма открытой сферой для интеграции. Прежде всего, широкие перспективы открываются для интеграции здоровьесберегающих возможностей музыки с предметами эстетического цикла (полихудожественная деятельность с элементами терапии различных видов искусств), а также областями гуманитарной направленности (музыкальный театр) и физической культурой (музыкально-пластическая деятельность в водной среде). Также возможна интеграция с общественными и техническими науками, даже с такими предметами как физика (музыкальное искусство и

физические свойства звука), математика (математика и теория музыки), информатика (музыкально-компьютерные программы). Музыкальное искусство может выступать в качестве ведущего, равноправного или дополнительного компонента. Далее будет подробно раскрыта сущность интеграции, поскольку настоящее исследование разрабатывает здоровьесберегающую технологию именно в этом направлении.

3. *Культурно-досуговая деятельность.* Реализация здоровьесберегающих возможностей музыкального искусства в рамках специально организованных музыкально-оздоровительных мероприятий, а также внутри мероприятий различной направленности, например, спортивно-оздоровительный досуг, литературные встречи, фестивали искусств, праздничные события и др. Подобные мероприятия могут иметь разовый или периодический характер

4. *Здоровьесбережение в музыкально-образовательном процессе.* Здесь кроются безграничные возможности для внедрения специальных технологий, встроенных в содержание предмета и нацеленных на решение актуальных здоровьесберегающих задач, которые решаются параллельно основным образовательным и воспитательным. Данные технологии могут опираться на обширный музыкотерапевтический опыт и методы танцевально-двигательной терапии и трансформироваться в такие формы, которые не будут нарушать основного образовательного процесса. С практической стороны технологии могут быть реализованы в ходе основных видов музыкально-педагогической работы:

- *слушание музыки:* различные выражения услышанного, интерпретации, обсуждение, работа с музыкальными образами, эмоциями в музыке, рисование музыки, рисование под музыку, специальные музыкальные аптечки (музыка для релаксации, тонуса, повышения работоспособности);
- *исполнение вокальной и инструментальной музыки:* пение специальных попевок и песен (пение позитивных аффирмаций, специальные упражнения для постановки вокального дыхания, включающие оздоровительно-профилактический эффект), индивидуальная и групповая игра на музыкальных инструментах, включающая здоровьесберегающие

методы, (специальные упражнения для духовых инструментов, разработанные для профилактики простудных заболеваний и астмы);

- *музыкальное творчество* в различных модификациях: вокальная и инструментальная импровизация (импровизация-настроение, импровизация на тему проблемной ситуации), сочинение музыки (музыка, рассказывающая историю или передающая эмоциональное состояние), сочинение музыкального спектакля, музыкальной игры;
- *музыкальное движение*: музыкально-пластическая деятельность, включающая здоровьесберегающие методы (пластическая импровизация, выражающая эмоцию, настроение), музыкально-ритмические упражнения, музыкально-двигательная игра и другое.

Резюмируя итоги данного параграфа, можно констатировать следующее:

Анализируя возможности музыки для проектирования здоровьесберегающих образовательных технологий раскрываются поистине широкие перспективы. Выработанная классификация здоровьесберегающих ресурсов музыкального искусства обеспечивает системный подход к имеющимся средствам и демонстрирует мощный потенциал, который можно реализовывать в различных направлениях, таких как обеспечение здоровьесберегающей среды, интеграция музыки с другими образовательными областями, культурно-досуговая деятельность и здоровьесбережение в музыкально-образовательном процессе. На наш взгляд, музыка относится к одной из трех лидирующих предметных областей, наряду с физкультурой и ОБЖ, являющейся ключевой для формирования здоровьесберегающей системы образования. Кроме того, в качестве центральной проблемы в вопросах сохранения здоровья детей выделяется дефицит двигательной активности и использование движения в музыкальной педагогике раскрывает дополнительные преимущества.

Здоровьесберегающий потенциал музыкального искусства простирается на все виды здоровья:

- доказано, что правильно подобранная музыка благотворно влияет на организм человека, а движение и танец сами по себе являются

«гармоничной физической практикой» [156, с. 72], соответственно, музыкальная и танцевально-двигательная деятельность естественным образом положительно воздействуют на *физическое* здоровье;

- для проектирования ЗОТ целесообразно использовать ресурс музыкального искусства с точки зрения *психологического* здоровья, поскольку заложенное в музыке эмоциональное начало раскрывает широкое поле для эмоционального отреагирования негативных эмоций и внутренних конфликтов, гармонизации психоэмоционального состояния, профилактики психоэмоциональных нарушений (данное положение доказывает анализ существующих методов в музыкальной и танцевально-двигательной терапии, большинство из которых работает именно в этом направлении);
- разумно организованная эстетическая деятельность приобщает к высочайшим достижениям искусства, национальным культурным традициям, общечеловеческим духовным ценностям, что, в свою очередь, содействует формированию и сохранению *нравственного и духовного* здоровья;
- коллективная творческая деятельность, в основе которой музыкальное искусство, способствует приобретению позитивного коммуникационного опыта взаимодействия в группе, формирует чувство социального благополучия, соответственно, положительно влияет на *социальное* здоровье;
- существует справедливое мнение, что занятия любыми видами искусств всегда является определенного рода терапией, которая позволяет осуществить эмоциональную разрядку, способствует самопознанию, доставляет удовольствие и радость, в следствии чего выделяются эндорфины — естественные «гормоны счастья», что в свою очередь положительно влияет на все аспекты здоровья, улучшает самочувствие и повышает качество жизни.

Методология разработки здоровьесберегающих образовательных технологий, включающих музыкальное искусство должна опираться на:

- основы валеологии;
- методы музыкальной и танцевально-двигательной терапии;
- принципы жанровой классификации в подборе музыкального материала (разработанные Г. П. Овсянкиной [228]);
- классификацию здоровьесберегающих ресурсов музыкального искусства для системы образования, предложенную выше.

Результаты проведенного исследования позволили определить вектор для разрабатываемой в настоящей диссертации здоровьесберегающей технологии музыкального образования. Использование движения в музыкальной педагогике содержит значительный образовательный и воспитательный потенциал и раскрывает существенное преимущество, учитывая актуальность проблемы дефицита двигательной активности. Также имеет смысл задействовать интегративные возможности музыки, в том числе с физической культурой, движение можно перенести в водную среду для значительного усиления как педагогического, так и оздоровительного эффекта. Кроме того, необходимо принимать во внимание эмоциональную природу музыки и широкие возможности в данном направлении. Таким образом, были установлены *ключевые компоненты ЗОТ: музыкально-пластическая деятельность, водная среда и эмоционально-ориентированный подход к постижению музыкального содержания.*

1.2. Ключевые компоненты музыкально-пластической деятельности в водной среде²

Педагогический потенциал музыкально-пластической деятельности. Среди проблем, связанных с музыкальным образованием, пристальное внимание исследователей в последние годы привлекает вопрос о возможностях музыкально-пластической деятельности. Известно, что использование движения в музыкально-образовательном процессе имеет обширный потенциал педагогических возможностей для решения самого широкого круга задач, от духовно-воспитательных до здоровьесберегающих. Ученый, педагог-новатор, врач, пропагандирующий здоровьеразвивающий подход в образовании, В. Ф. Базарный указывает, что «чисто вербально-информационный подход к развитию (воспитанию, образованию) детей» [24, с. 234] является причиной угасания художественно-творческих способностей, и развивает мысль далее: «усадить ребенка в учебном процессе в недвижении — значит убить зарождение и движение его собственных мыслей» [24, с. 236]. Ю. Б. Алиев пишет: «с помощью движений детям легче «войти в образ», почувствовать музыку «всем телом», глубже проникнуться ее настроением» [13, с. 27]. Кроме того, очевидно, что движение само по себе является важнейшей потребностью ребенка, развивая его физически и принося огромное удовольствие и радость.

Тесная взаимосвязь музыки и движения отмечается многими искусствоведами (Б. В. Асафьев [22], В. О. Медушевский [202, 203], Е. В. Назайкинский [216], Д. К. Кирнарская [149, 150]), педагогами (Э. Жак-Далькроз [113], К. Орф [236], З. Кодай [154], Р. Штайнер [345], Д. Б. Кабалевский [134, 135], Б. Л. Яворский [357], Н. А. Ветлугина [67], Г. С. Ригина [261, 262]), врачами

² Материал данного параграфа основан на статьях соискателя: «Педагогический потенциал пластической деятельности в музыкальном образовании» [274]; «Эмоционально-ориентированный подход к постижению музыкального содержания в педагогическом процессе» [276].

(В. М. Бехтерев [46, 47], И. М. Сеченов [285]) и психологами (Б. М. Теплов [255], А. Л. Готсдинер [91], Л. В. Занков [117]). Уже у первобытного человечества, еще до появления звуковой речи, присутствовало общение с «таинственной силой», воплощенное в единении движения и музыки. Так, создатель яфетической теории Н. Я. Марр, описывая первобытную культуру и кинетическую речь, уточняет: «все выявления своего отношения к неведомой силе <...> его воплощению в себе движением тела и звукоиспусканием и неистово или уравновешенно, внесением размеренности нормирующего такта, т. е. в конечном результате дело могло сводиться неразлучно к пляске с пением и музыкой» [196, с. 89]. Таким образом, глубинная связь музыки и движения заложена в самих истоках зарождения культуры.

Сегодня вопросу взаимодействия музыки и движения отводится значительное место в современных исследованиях. Так, Т. В. Рыбкина выявляет пластические образы ритмо-интонаций и разрабатывает авторскую программу по ритмике для музыкальных училищ [268], О. В. Межецкая исследует метод художественного движения применительно к музыкальным школам [204], внимание М. А. Рычковой сосредоточено на художественно-образном восприятии музыкально-пластической деятельности [269]. Однако, несмотря на активное рассмотрение данного вида деятельности под разным углом, нет ни одного фундаментального научного труда, глубоко изучающего весь спектр педагогических ресурсов, открывающийся в использовании движения в музыкальном образовании. Актуален вопрос о необходимости такого исследования, в котором, несмотря на многослойность и сложность изучаемого явления, будет всесторонне выявлен и теоретически обоснован педагогический потенциал рассматриваемого вида деятельности, классифицированы и систематизированы существующие подходы, обобщен накопленный опыт и сформулирован терминологический аппарат. Мы попытаемся наметить грани для всестороннего осмысления феномена музыкально-пластической деятельности в аспекте ее эффективного использования в музыкальном образовании.

Обращаясь к настоящей теме, прежде всего следует раскрыть понятие «педагогический потенциал». Категория «педагогический потенциал» нередко встречается в научной литературе, но исследователи вкладывают в данное понятие разный смысл, что обусловлено прежде всего обращением к определенному предмету, направленности или отдельной стороне вопроса, а не к проблеме в целом. Учитывая специфику нашего исследования, мы опираемся на определение «педагогического пронциала искусства», предложенное в монографии Е. Ф. Командышко: «многоплановый структурно-сложный феномен, в природе которого заложено единство познавательных, воспитательных, развивающих и коммуникативных возможностей. В педагогическом процессе они способствуют созданию эффективных условий для творческого развития личности на основе «образной модели основных видов человеческой деятельности» и художественного творчества» [161, с. 32]. В качестве «образной модели человеческой деятельности» у автора выступает «искусство» [161, с. 27]. Таким образом, педагогический потенциал, категория сложная и многомерная, требующая тщательной проработки и осмысления с точки зрения интересующего нас вида деятельности, объединяющего музыку и движение.

Далее обратимся к дефинициям понятия пластический, т.е. относящийся к *пластике*, в интересующем нас аспекте, которые встречаются в словарях (от греч. *plastiké* — ваяние, скульптура) — согласованность, соразмерность движений и жестов, общая их гармония; искусство изящных ритмических движений тела, соразмерности движений; совокупность телодвижений, соответствующих характеру и манере танца; гармоничность, художественная выразительность объемной формы; движения, жесты, внешний облик, посредством которого выражается характер, особенности действующего лица; искусство ритмических и грациозных движений человеческого тела, близкое к танцам; совокупность средств языка и стиля в художественном произведении, при помощи которых писатель создает выразительные, живые образы [290]. Уже в самих определениях можно выделить категории, которые могут содержаться в глубинных основаниях педагогического потенциала: ритмический,

изящный, грациозный, согласованность, соразмерность, гармония, художественная выразительность, характер, художественное произведение, образ, язык, стиль.

Непросто обстоит дело с определением — *«музыкально-пластическая деятельность»*. В педагогической литературе встречается различная терминология применительно к виду музыкальной деятельности, использующему движение. Так, в программе по музыке для общеобразовательных школ под руководством Д. Б. Кабалева встречаются понятия «художественное движение» [252, с. 21] и «игры, объединяющие пение с различными видами движений» [252, с. 24]. В программе Г. П. Сергеевой, Е. Д. Критской, в качестве основных видов деятельности выделяется «пластическое интонирование и музыкально-ритмические движения» [282, с. 5]. Ю. Б. Алиев в содержание школьной программы вводит «движение под музыку» [13, с. 30]. Г. С. Ригина использует определение «музыкально-пластическое движение» [262, с. 173]. В теории музыкального образования Э. Б. Абдуллина, Е. В. Николаевой встречается определение «музыкально-пластическая деятельность» [2, с. 79], а при перечислении основных видов деятельности указывается обобщающее название «движение под музыку» [2, с. 85]. Также авторы применяют понятие — «музыкально ориентированная полихудожественная деятельность — объединение двух или более видов художественной деятельности в одно целое» (музыка и искусство движения) [2, с. 111]. Л. А. Безбородова в теории и методике музыкального образования также под видом деятельности понимает «музыкально-ритмические движения» [34, с. 192].

Таким образом, повсеместное употребление различных формулировок, свидетельствует о недостаточно разработанном терминологическом аппарате, к тому же не часто встречаются законченные определения данным формулировкам и не раскрывается природа существующих различий в названиях. Мы в своем исследовании опираемся на понятие *«музыкально-пластической деятельности»*, рассматриваемой нами, как *целенаправленный музыкально-педагогический процесс, создающий эффективные условия для развития*

личности и художественного творчества, в основе которого лежит организованное музыкой движение в качестве ведущего или составного компонента (наше определение. — Ю. Р.).

Столь активный интерес к музыкально-пластической деятельности в современном музыкальном образовании очевидно свидетельствует о наличии широкого педагогического потенциала. Однако, предпринимая попытку классификации и обобщения методов музыкально-пластической деятельности, необходимо прежде всего обратиться к истории. В начале XX века новая волна, обращенная к идеалам античности, рождает «свободный танец», основоположницей которого принято считать А. Дункан. В основе данного подхода к танцу лежит призыв к естественности, раскрепощенности, самосовершенствованию. Центральная идея предполагает, что танец — искусство для всех, которое способствует развитию и переменам в жизни. Из этой концепции вырастает «метод музыкального движения», созданный С. Д. Рудневой [76, 212, 240, 264, 265] и ее последователями: Э. М. Фиш [264, 265], Л. С. Генераловой [101], Е. П. Раевской [212], С. И. Бекиной [39, 40], Т. П. Ломовой [39, 40] и другими. Суть метода заключается в активном восприятии музыки и выражении ее содержания и образа в художественном движении. Сама С. Д. Руднева дает такое определение методу: «Музыкальное движение — вид музыкально-эстетической деятельности, заключающийся в индивидуальной интерпретации слуховых музыкальных впечатлений, в пантомимических пространственных движениях всего тела» [240, с. 77-78]. На основе метода был разработан ряд методических сборников музыкально-двигательной работы для детей дошкольного и младшего школьного возраста, включающий упражнения, танцы, игры. Данные сборники являются хрестоматийными для детского сада, и не утратив своей актуальности сегодня, активно используются музыкальными руководителями. Музыкальное движение обладает неисчерпаемыми педагогическими ресурсами для воспитания любви и потребности в музыкальном искусстве, развитии музыкальности, образного мышления и творческих способностей, понимания особенностей музыкального языка.

Безусловно, в данном методе заложен широкий спектр познавательных, воспитательных, развивающих и коммуникативных возможностей.

В это же время, идею синтеза движения и музыки параллельно развивал Э. Жак-Далькроз [113, 263], разработав собственную систему музыкально-ритмического воспитания, которую назвал «методом ритмической гимнастики». Преподаватель Женевской консерватории видит в ритме не просто средство музыкального развития, но источник преобразования жизни, ритм предстает как самостоятельная сущность, начало всех искусств, которое необходимо постичь прежде всего. Цель метода: воспитание «ритмического разума» [113, с. 15], который позволит сформировать волю, открыть путь к свободе, самопознанию, радости жизни. Основным трудом Далькроза «Ритм» [113] состоит из шести лекций, раскрывающих философскую и эстетическую концепцию педагога, а также программы упражнений. В практической работе, в основе любого пластического упражнения лежит шаг равный четверти, с помощью которого осуществляется проработка такта, метра, длительностей, размеров. Немаловажная роль в работе отводится дирижированию, пластическим импровизациям, ритмическим играм. Особое внимание уделяется выразительности движений, координации, вплоть до независимости разных частей тела друг от друга, ориентации в пространстве, а также развитию слуха. Дополнительно разработана программа упражнений, применительно к развитию фортепианной техники.

В России ритмическая гимнастика обрела широкую популярность, так в начале XX века, вдохновленный системой Далькроза князь С. М. Волконский [184, 185] читал лекции о методе в различных театральных и музыкальных учебных заведениях, ученица Далькроза Н. Г. Александрова [10, 23], проводила занятия на курсах, в музыкальных школах, консерватории, организовала Московский институт ритмического воспитания. С того периода и по сегодняшний день за ритмической гимнастикой закрепляется термин «*ритмика*». Последователи нового метода — В. А. Гринер [93], М. А. Румер [266, 267], Н. П. Збруева [118], Н. А. Метлов [206, 267], З. К. Шушкина [348],

В. Е. Яновская [360], Е. В. Конорова [165] развивали и обогащали систему собственными идеями и разработками. Сегодня педагоги продолжают работать над ритмическим воспитанием, адаптируют программы по ритмике для различных учебных заведений. Н. А. Ветлугина высказывает следующую мысль: «занятия ритмикой являются воспитывающим процессом и помогают развитию многих сторон личности ребенка: музыкально-эстетической, эмоциональной, волевой и познавательной» [67, с. 122]. Данное утверждение демонстрирует безграничную обширность педагогического потенциала, охват практически всех сфер личности ребенка, к которому, по нашему мнению, целесообразно добавить сферу физического развития.

На синтезе метода музыкального движения, созданного С. Д. Рудневой [76, 212, 240, 264, 265], и идеях ритмической гимнастики Э. Жака-Далькроза [113, 263] сформировался раздел *«музыкально-ритмические движения»*, в названии которого наглядно проявляется его происхождение. Данный раздел наряду с пением, слушанием музыки и игрой на инструментах, является основным видом деятельности детей, заложенным в любую программу музыкального воспитания для детского сада. Именно на метод музыкального-ритмического движения, активно развитый в методиках музыкального воспитания для дошкольников, опираются вышеупомянутые теоретики и практики современных программ музыкального образования для школ, в чем обнаруживается принцип преемственности.

Наряду с Далькрозом, передовые идеи подхватывает К. Орф, создав собственную педагогическую концепцию, которая отражена в пятитомной антологии *«Шульверк. Музыка для детей»* [29, 236, 377]. Источником сборников послужил южно-немецкий фольклор, а также фольклор других европейских народов. В каждом томе есть песни и танцы, ритмомелодические упражнения, речевые декламации и инструментальные пьесы, которые должны взаимодополнять друг друга. Основная мысль системы Орфа заключается в синкретическом подходе к музыкальному воспитанию, где музыка, слово и движение являются одним неделимым целым. Ключевые принципы формулируются как

«обучение в действии», «принцип активного музицирования», где особое значение играет музыка, названная «элементарной», которая есть у всех народов мира. «Элементарная музыка» — это не музыка сама по себе: она связана с движением, танцем и словом; ее нужно самому создавать, в нее нужно включаться не как слушатель, а как ее участник» [236, с. 57–58]. Важное значение придается импровизации, творческой свободе, положительным эмоциям и чувству радости, полученным от занятий, что позволяет вызывать у детей желание проявлять себя в качестве активного участника. К. Орф вводит понятие «звучащих жестов», то есть игра звуками собственного тела — хлопки, шлепки, щелчки, притопы, с помощью которых можно организовать элементарное музицирование в любом месте.

Сегодня «Орф-педагогика» одна из самых известных систем музыкального воспитания, последователи используют и развивают данный подход в различных странах мира, создают Орф-сообщества. Не менее популярна система в России, сообщество насчитывает около 200 членов, среди которых Т. Э. Тютюнникова [312], В. А. Жилин [236], О. Т. Леонтьева [236], А. И. Буренина [57], И. Э. Бриске [54] и другие. Орф-система, представляя собой синкретический подход, по сути близка любой народной традиции, используемой в музыкальном образовании, поскольку любой фольклор имеет те самые глубинные корни, когда все виды искусства сосуществовали в неразрывном единстве. Соприкосновение с *традицией* в непосредственном, живом общении с ней, содержит неисчерпаемый педагогический потенциал, заложенный в самой основе формирования культуры.

Отдельного внимания заслуживает достаточно эффективный и распространенный сегодня метод «пластического интонирования», направленный на активное восприятие музыки. Данный термин введен Т. Е. Вендровой [63, 64], которая пропагандирует в России метод «музыкальных зеркал» В. Коэн [64, 370]. Под пластическим интонированием понимается воплощение воспринимаемой музыки, прежде всего движением рук, пропеваемая руками интонация. Настоящий метод наиболее приемлем в современной школе, где пространство

класса, как правило, ограничивает двигательные возможности, однако движения рук можно использовать сидя за партами. Кроме того, на наш взгляд, у пластического интонирования руками открываются выгодные перспективы в вокальной работе.

Дополнительно, к методам, использующим движение рук, можно отнести релятивную сольмизацию, тактирование, свободное дирижирование, имитацию игры на музыкальных инструментах. Особенностью упомянутых методов является их направленность на решение более узкоспециализированных педагогических задач.

Подводя итоги предшествующих рассуждений, можно констатировать, что в отечественной и зарубежной педагогической науке накоплен достаточно богатый опыт, использующий возможности движения в музыкальном образовании. В результате проведенного анализа, мы попытались наметить путь к систематизации различных подходов, обобщить наиболее значимые методы, приблизиться к осмыслению всего комплекса педагогического потенциала, заложенного в музыкально-пластической деятельности. В настоящий момент можно выделить четыре основных, исторически сложившихся направления, обобщенных понятием *«музыкально-пластическая деятельность»*: *музыкальное движение; ритмика; синкретический подход; методы, использующие движения рук*. Отталкиваясь от предложенной классификации, будет проще сориентироваться во всей многогранности потенциальных возможностей, заложенных в исследуемом нами педагогическом феномене.

Несмотря на столь обширный интерес к музыкально-пластической деятельности, использование всего потенциала в школьном учебном процессе не представляется возможным, поскольку организация музыкального класса не отличается от классов по другим предметам, всю площадь обычно занимают парты и стулья. Таким образом, из всего многообразия созданных методов, на практике, вероятно, реализуются только методы, использующие движения рук, что, безусловно, обедняет как учебную деятельность, так и результаты. Следовательно, мы приходим к выводу, что музыкально-пластическая

деятельность, являясь одним из основных видов деятельности в дошкольных учреждениях, в школе переходит в статус «один из возможных», в ограниченном диапазоне средств. Данное положение нарушает принцип преемственности и не позволяет педагогам полноценно реализовывать педагогический потенциал, заложенный во взаимодействии музыки и движения.

Инновационная здоровьесберегающая образовательная технология, которой посвящено настоящее диссертационное исследование, может компенсировать существующий пробел и в полной мере реализовать педагогический потенциал музыкально-пластической деятельности. Учитывая, что музыкально-педагогический процесс перенесен в водную среду, из выделенных четырех направлений музыкально-пластической деятельности наиболее целесообразно опираться на методы музыкального движения и ритмику. Однако, в синкретическом подходе и методах, использующих руки, также можно черпать идеи для решения образовательных и здоровьесберегающих задач.

Водная среда как оздоровительный ресурс. Вода — основа всего живого. Вода может нести в себе то, что люди всегда искали: вечную молодость и здоровье, неисчерпаемый источник энергии, разгадку всех самых сокровенных тайн природы и вообще Вселенной. Жизнь во всех известных нам формах является следствием уникальных свойств этой самой распространенной на нашей планете субстанции. Все живое, включая человека, на большую часть состоит из воды. На Земле вода находится в постоянном движении, осуществляя круговорот воды в природе, в процессе которого естественно самообновляется.

Вера в могучую силу воды рождала у народов различные обычаи и обряды. «В древней Индии считалось, что омовение водой дает десять преимуществ: ясность ума, свежесть, бодрость, здоровье, силу, красоту, молодость, чистоту, приятный цвет кожи и внимание красивых женщин» [230, с. 18]. Во многих религиях освящают воду, православное таинство крещения также связано с водой.

Свойства и оздоровительные возможности водной среды рассматриваются в литературе в различных аспектах. Так, о целебном влиянии воды на

организм, гигиене и оздоровлении, с помощью воды можно найти в книгах Д. Д. Анисимова-Спиридонова [19], М. М. Бурова [58]. Широко раскрыты вопросы водолечения, закаливания, гидротерапии, акватерапии у таких авторов как Г. П. Малахов [194], О. О. Иванова [123], В. А. Антонов [20], Р. Бахман [31], Г. Шлайнкофер [31], К. Дейл [102], Ч. Томас [102], Ю. А. Драгомирецкий [108], О. Белова [41]. Представляет интерес работа Е. Д. Коновалова: «Ты — сильнее воды» [164], в которой сделана попытка помочь тем, кто чувствует страх перед водой, объясняются физические законы водной среды, а также способы уберечься от опасных ситуаций, связанных с водой и как стать «непогрязшим». Стоит отметить кандидата физико-математических наук Н. А. Котлового, раскрывающего структуру и свойствам воды, в том числе целебные свойства [168]. Рассуждения о воде в природе отражены в пособии Т. А. Шорыгиной [343]. У авторов пособий, посвященных обучению плавания, водным видам спорта, таких как Н. В. Чертов [332], И. В. Переверзева [230], О. В. Арбузова [230], М. Г. Непочатых [219], А. Д. Викулов [70], Н. Ж. Булгакова [56, 248, 249] и другие, также уделено значительное внимание свойствам и оздоровительному воздействию водной среды на организм человека.

Водная среда является наиболее доступным природным источником, раскрывающим широкие возможности для укрепления здоровья человека. Создаваемые ею физические, механические, биологические и температурные воздействия оказывают благоприятную реакцию на организм, а также содействуют борьбе с различными недугами, укрепляют иммунитет.

Двигательная активность в воде — это всегда тренировка всей сердечно-сосудистой системы, даже легкие упражнения повышают минутный объем сердца на одну треть. Водная среда стимулирует кровообращение, которое становится значительно интенсивнее, чем на суше. Пребывание в воде в стоячем положении оказывает гидростатическое давление на нижнюю часть тела, что улучшает кровообращение в венах ног и в малом тазу. Таким образом, осуществляется профилактика заболеваний, связанных с нарушением

кровообращения, а также варикозного расширения вен и отеков. Кроме того, происходит массаж всей поверхности тела.

Плавание, ныряние, активная двигательная деятельность тренирует дыхательную мускулатуру, увеличивает жизненную емкость легких. Дыхательные упражнения, которые обычно делают в воде, такие как упражнения на задержку дыхания, тренировка удлиненного выдоха улучшают состояние иммунной системы, усиливают процесс отдачи кислорода в головной мозг.

Воздух над водой богат кислородом, как и лесной воздух, что, безусловно, оказывает благотворное влияние на весь организм человека. Особенно это актуально для жителей городской среды, экологическое состояние которой оставляет желать лучшего. Не случайно в больших городах всего мира все больше открывается СПА-салонов, где все оздоровительные процедуры прежде всего связаны с водой. В некоторых бассейнах воду дополнительно обогащают полезными веществами, например, ионами йода, соли, фтора и другими.

К специфическим особенностям воды, в которой осуществляется двигательная деятельность, относится также и характер движений. При проведении занятий в водной среде необходимо учитывать такие непривычные для человека характеристики, по сравнению с воздушной средой, как: теплоемкость воды, которая превышает теплоемкость воздуха в 25-28 раз, а плотность воды в 800 раз больше плотности воздуха.

Выталкивающая сила воды и относительная невесомость пребывания в водной среде обусловлены тем, что вес тела в воде составляет лишь одну десятую веса тела на суше. За счет этого упражнения в воде оказывают особенно щадящее воздействие на суставы, позвоночник и межпозвоночные диски. Двигательная активность в водной среде — это физическая нагрузка без нагрузки на позвоночник. В воде хорошо производить упражнения на растяжку позвоночника, поскольку позвоночник отдыхает.

Н. В. Чертов сообщает: «Эффект «гидроневесомости», возникающий в воде, освобождает хрящевые межпозвоночные диски от постоянного

сдавливания их позвонками. В раскрепощенном состоянии в дисках лучше происходят обмен веществ, питание, восстановительные процессы. Это оказывает оздоравливающее действие при распространенных сейчас остеохондрозах, позволяет исправлять дефекты осанки, искривление позвоночника. В детском возрасте улучшение обмена веществ в дисках способствует более интенсивному росту. Замечено, что у тех, кто занимается плаванием с детства, «наиболее правильное телосложение» [332].

Эффективность от упражнений, осуществляемых в водной среде в два раза выше, так как сила тяжести в воде ниже обычной, и каждое движение необходимо совершать, преодолевая сопротивление. Это ощутимо, даже тогда, когда выполняются простые движения, не требующие серьезных усилий. При этом, даже самые медленные упражнения в воде обладают более высоким тренировочным эффектом, чем быстрые упражнения на суше. Вода также осуществляет терморегуляцию. Даже теплая вода охлаждает кожу и облегчает выполнение упражнений без боязни перегрева.

Пребывание в воде стимулирует функциональное развитие всех систем, а также способствуют профилактике и лечению разных заболеваний, в том числе нервной системы. Инструкторы по плаванию уверены, что в бассейне можно смоделировать многие психологические конфликты и эмоциональные переживания, которые на суше пережить невозможно. Все что происходит в воде, можно рассматривать как своего рода психотерапию, а не просто комплекс физических упражнений.

Водная среда сама по себе обладает психотерапевтическими свойствами, оказывающими уникальное воздействие на организм. Тело, погруженное в воду, оказывается в состоянии значительного снижения сил земного притяжения, что приближает его к состоянию невесомости. Ощущение невесомости в свою очередь стимулирует физическую релаксацию, что помогает устранять ощущения стресса, психического напряжения, подавленные и гнетущие состояния, а также улучшает сон. В водной среде можно совершенно

по-новому раскрыться телесно и духовно. В добавок ко всему, пребывание в воде доставляет удовольствие и радость.

В свете настоящего исследования, следует отметить о свойствах распространения звука в водной среде, так, А. Д. Викулов поясняет: «Звуковые волны распространяются в воде значительно дальше, не затухая, и значительно быстрее. Звуковые колебания в воде распространяются со скоростью примерно 1500 м/с, тогда как в воздухе — со скоростью 330 м/с. В силу такой большой разницы наш бинауральный слух не способен дифференцировать источник звука в воде. Кроме того, звуковые колебания воды возбуждают синхронные им колебания черепа. Возникает ощущение, что звук распространяется со всех сторон» [70, с. 32]. Данные физические характеристики, создающие акустический эффект объемного звучания (звук вокруг), с точки зрения музыкально-образовательного пространства являются дополнительным преимуществом.

Резюмируя вышесказанное, можно сказать, что водная среда является неиссякаемым источником крепкого здоровья и отличного самочувствия. Даже просто пребывание в воде, и тем более активная двигательная деятельность благоприятно влияют на организм человека, позволяют налаживать терморегуляцию, улучшать кровообращение, работу сердечно-сосудистой и дыхательной систем, регулировать обмен веществ, разгружать суставы и костный скелет, укрепляя при этом мышечный корсет, а также стимулировать функциональное развитие всех систем, включая нервную.

Кроме того, бассейн активно используется в образовательных программах физической культуры, таких как обучение плаванию, водным видам спорта, где решаются не только задачи физического развития, но и множество образовательных и воспитательных задач. Соответственно, вода, с одной стороны, обладает безграничным диапазоном оздоровительных возможностей, а с другой — содержит широкий педагогический потенциал.

Таким образом, с уверенностью можно утверждать, что водная среда как составной компонент, который можно интегрировать в разработку

здоровьесберегающей образовательной технологии, не имеет себе равных с точки зрения преимуществ. Помимо неисчерпаемых позитивных ресурсов, описанных выше, по нашему мнению, перенос музыкально-пластической деятельности в воду расширит музыкально-педагогические возможности, повысит эффективность работы в решении задач музыкального воспитания и образования.

Эмоционально-ориентированный подход к постижению музыкального содержания в педагогическом процессе. Постигание музыкального содержания — сложный психический, интеллектуально и эмоционально обостренный процесс, направленный на поиск авторской идеи, раскрытие художественно-смысловой стороны произведения. Данной проблематике уделено немало внимания исследователей, однако практически не обоснован педагогический подход, ориентированный непосредственно на эмоции учеников, их внутренний мир, полный индивидуальных переживаний и чувств.

Обычно в методиках музыкального воспитания, нацеленных на восприятие и понимание музыки, дается множество рекомендаций, как раскрывать детям музыкальное содержание, каким образом обнажить чувства, выраженные музыкальным языком. Такой подход мало способствует самостоятельному поиску и постижению музыкального смысла, а лишь дает «готовый рецепт», который, в свою очередь, является субъективным. Смогут ли ребенок с его собственным эмоциональным миром прочувствовать этот «готовый рецепт» или такой подход может невольно подавить индивидуальное восприятие и переживание музыки и в конечном итоге снизить действие воображения? Неслучайно в музыкальном образовании острое значение приобретают вопросы формирования интереса к музыкальному искусству. Е. М. Акишина сообщает: «Опросив 38 тысяч российских учащихся, мы выяснили, что 73% опрошенных недовольны содержанием уроков музыки, <...> 58% школьников отметили, что эти знания и навыки не пригодятся в жизни, а 32% опрошенных сказали, что им скучно» [9, с. 30].

Ориентация на внутренний мир ребенка, его собственную смысловую значимость, с одной стороны, позволит существенно повысить мотивацию к музыкальной деятельности, а с другой — содержит глубокий педагогический потенциал, раскрывающий широкие возможности для воспитания *творческого слушателя*, способного самостоятельно постигать музыкальное содержание. Кроме того, в развороте музыкально-образовательного процесса непосредственно к личности ученика кроется ресурс здоровьесбережения, который можно направить на гармонизацию психоэмоционального состояния.

Нами разработан *эмоционально-ориентированный подход* (наш термин. — Ю. Р.) к постижению музыкального содержания в педагогическом процессе. Сущность эмоционально-ориентированного подхода заключается в поиске *личностного смысла* в музыкальном искусстве, отталкиваясь от идеи эмоционального начала, заложенного в природе музыки. Термин «личностный смысл» определяется в психологии как «осознаваемая значимость для субъекта тех или иных объектов и явлений действительности, определяемая их истинным местом и ролью в жизнедеятельности субъекта, их жизненным *смыслом* для него» [51, с. 235]. Таким образом, постижение музыкального содержания опирается непосредственно на внутренний мир детей, актуальные для них переживания, эмоции и чувства.

Существование взаимосвязи музыки и эмоций очевидно, и на это прямо и косвенно указывают практически все музыковеды, педагоги, философы, психологи. Недаром при оценке музыкальности одной из главенствующих ее характеристик Б. М. Теплов отметил *эмоциональную отзывчивость*. Данное понятие, введенное ученым, обозначило ядро музыкальности. Выдающийся психолог в качестве основного положения высказывает следующую мысль: «Музыкальное переживание по существу своему есть эмоциональное переживание; внеэмоциональным путем нельзя постигнуть содержание музыки. <...> В музыке мы через эмоцию познаем мир. Музыка есть эмоциональное познание» [255, с. 42].

Невозможно постигнуть музыкальное содержание, не обратившись к таким первоочередным категориям, как характер, настроение, содержащим уже в самой основе определенную эмоцию. А. С. Клюев, анализируя онтологию музыки, сообщает об «истолковании музыкального искусства как отражения человека. Базовым понятием здесь, обусловившим различные подходы, выступило понятие чувства» [151, с. 143]. Так, с уверенностью можно сказать, что наиболее употребительная фраза в музыкально-педагогической практике звучит как «чувствовать музыку».

Идеи об эмоциональном начале музыки возникли уже в Древней Греции. Так, уподобление музыки характеру, темпераменту и нраву человека лежит в основе учения о музыкальном этосе. Принципы античной теории нашли развитие в период Средневековья в учении о «церковных» ладах, где постулировалось, что ладам свойственно обладание собственным характером (серьезный, мрачный, гневный, радостный и др.), а воздействие музыки должно быть морально-очистительным.

Опираясь на философию древних греков, теоретики эпохи Возрождения (Дж. Царлино [323]) продолжают развивать мысль о соотношении музыкальных ладов с характером человека. Вышеизложенные идеи подготовили возникновение теории аффектов, музыкально-эстетической концепции XVII–XVIII веков, рассматривающей музыку как подражание чувствам, страстям (аффектам), согласно которой любое музыкальное произведение является носителем эмоционального состояния. XIX век — век романтизма — вносит новый взгляд на соотношение музыки и эмоций, во главу угла ставится способность музыки передавать внутренний мир человека, его переживаний. Так, музыкальное искусство становится ведущим в выражении эмоциональной, душевной жизни личности.

В XX веке идеи выражения в музыке эмоций продолжает активно развиваться теоретиками искусства, философами. Американский философ С. Лангер, рассуждая о структурной организации музыкального произведения, отмечает: «музыка — это звуковая аналогия нашей эмоциональной жизни»

[цит. по: 151, с. 152]. Понимание музыки как выражение чувств, эмоций, переживаний человека, наличие в музыке психоэмоционального фундамента затронуто в трудах многих отечественных музыковедов: Б. В. Асафьева [22], М. Г. Арановского [21], Л. А. Мазеля [191], Е. В. Медушевского [202, 203], Е. В. Назайкинского [216]. В интонационной теории Б. В. Асафьева воспроизведение музыкального произведения переходит «в акте слушания музыки в новый вид энергии — душевное переживание» [22, с. 54].

Отдельного внимания заслуживает работа В. Н. Холоповой «Музыкальные эмоции», в которой предложен целостный подход к музыкальным эмоциям как сложному научному феномену. Детальный анализ музыкальных эмоций приводит ученого к выводу о том, что «эмоция — одна из трех сторон содержания, вместе с изобразительной и символической» [324, с. 87].

Представленный обзор демонстрирует, насколько велико значение эмоций в музыкальном искусстве, однако, эмоция — категория, прежде всего, психологическая. «Эмоции (от лат. *moveo* — волновать, возбуждать) — класс психических процессов и состояний, отражающих непосредственную субъективную оценку и переживание, отношения к различным объектам, явлениям и ситуациям (предметные Э.) или к жизнедеятельности в целом (беспредметные Э.)» [183].

Попытки дать общую классификацию эмоций предпринимались многими психологами, сегодня существует множество различных подходов к классификации эмоций. Настоящее исследование опирается на теорию дифференциальных эмоций К. Э. Изарда [124], в которой выделяются десять базовых эмоций, составляющих основу мотивационной системы человеческого существования, фундамент «личностных смыслов». Так, эмоции классифицируются на следующие: радость, печаль, гнев, отвращение, презрение, страх, стыд/смущение, вина, удивление, интерес. Базовая эмоция проявляет себя в мимике, сопровождается отчетливым и специфическим переживанием, осознаваемым человеком, оказывает организующее и мотивирующее влияние на человека, служит его адаптации. Образовательный

процесс должен включать знакомство с базовыми эмоциями и их классификацией, с дальнейшим сопоставлением эмоций с музыкальным материалом.

Педагогический метод, реализующий эмоционально-ориентированный подход, включает *пять этапов работы*, где на каждом из них осуществляется переход на более глубокий уровень постижения музыкального произведения в процессе его интерпретации, при этом вектор постижения направлен к ядру музыкального содержания.

Первый этап — право на индивидуальную слушательскую интерпретацию. Конкретизация индивидуального восприятия — первый уровень интерпретации.

Музыкальное искусство — самый абстрактный из всех существующих видов искусств, язык музыки беспредметен, даже самый изобразительный музыкальный образ может рождать различные музыкальные впечатления с неограниченным числом вариантов. Понимание учащимися данного положения определяет их право на собственную индивидуальную интерпретацию и является важным этапом в формировании *творческого слушателя*, у которого, прежде всего, должен возникнуть устойчивый интерес к музыкальному искусству. Также на данном этапе необходимо раскрыть идею эмоционального начала музыкального искусства и познакомить с классификацией эмоций. Важно донести, что одна и та же эмоция в восприятии каждого человека будет неповторима с точки зрения ее характеристик, образов, рождаемых вместе с ней, набора ассоциативных связей, возникающих на уровне осмысления.

Таким образом, восприятие музыкального произведения всегда *субъективно*, каждый слушатель получает индивидуальное музыкальное представление, чувствует неповторимое эмоциональное впечатление. Такой подход освобождает восприятие от стереотипов, исключает возможность допущения ошибки. Способность к индивидуальной интерпретации рассматривается нами как важнейшая педагогическая задача, нацеленная на

обучение творчеству. Так формируется собственный взгляд на искусство как творческий процесс, при этом настоящий процесс тренируется и углубляется на практике.

Работу над музыкальным материалом можно начинать только тогда, когда право на индивидуальную интерпретацию осознанно учащимися. Прослушивание музыкального произведения (или произведений) осуществляется с целью выявить *личный смысл*, ответив на вопросы: что настоящее произведение говорит *лично* мне? Какие возникают образы, чувства, эмоции? Ответы на них формулируют *первый уровень интерпретации*. На данном этапе желательно максимально детализировать интерпретацию, можно прибегать к различным художественным нюансам и средствам, позволяя фантазии интуитивно найти личный смысл, например, цвет, герой, нарисовать возникающий образ, придумать историю.

Второй этап — сопоставление с музыкальным содержанием — следующий уровень интерпретации. На данном этапе осуществляется сопоставление созданной индивидуальной интерпретации с музыкальным языком произведения. Суть сопоставления заключается в ответе на вопросы о том, какими именно средствами музыкального языка выражается интерпретация, какой конкретно элемент музыкальной речи отражает тот или иной возникший образ, характер, за счет чего осуществляется развитие и др. Проводимое сопоставление соответствует семантическому анализу, которому сопутствует корректировка интерпретации.

Осуществление семантического анализа на данном и последующих этапах опирается на теорию музыкального содержания в трудах В. Н. Холоповой [325], Е. В. Назайкинского [216], В. В. Медушевского [202, 203], Л. П. Казанцевой [139], А. Ю. Кудряшова [171], Л. Н. Шаймухаметовой [334]. Ключевая проблематика теории — организация и воспитание мышления музыканта и *грамотного слушателя*, формирование навыков анализировать музыкальный текст, познавать содержательно-смысловую сущность. Методология теории музыкального содержания строится на выделении

смысловых структур музыкального языка, определении логического соотношения данных элементов и понимание смыслового значения в системе целого. Первоочередная роль семантического анализа при постижении музыкального содержания в педагогическом процессе подчеркнута Г. П. Овсянкиной, автор уточняет: «С музыкально-семантическим анализом тесно связан метод *содержательного анализа*, который отвечает на актуальные для педагогики вопросы: что отличает именно музыкальное содержание; как оно воплощается? Музыкальное содержание, безусловно, есть, но оно специфично в силу своей абстрактности» [229]. Семантический анализ является основным методом теории музыкального содержания, а совокупность его элементов представляет собой музыкальную семантику. Элементами могут быть музыкально-риторические фигуры, ритмические, ладоинтонационные, гармонические конструкции, лейтмотивы, каденции и другие составляющие музыкального языка. Кроме того, эти элементы обладают выразительными и изобразительными возможностями, демонстрируют связи с речью, поэзией, движением, театральными и живописными образами, реальными и другими явлениями, раскрывая проникновение во внемusикальную реальность.

Таким образом, на данном этапе должна быть установлена связь музыкальной семантики с индивидуальной интерпретацией, сформулированной найденным *личностным смыслом*, что позволяет выйти на более содержательно-осмысленный уровень — *второй уровень интерпретации*.

Третий этап — *конкретизация эмоции*. После проведенного семантического анализа предлагается выделить эмоцию или эмоции, которые лежат в основе музыки. Выбор осуществляется по желанию учащихся. Необходимо конкретизировать эмоцию, на которой слушателю предпочтительно сконцентрироваться в настоящий момент. Интуитивный выбор всегда будет останавливаться на наиболее лично значимой эмоции, крайне важно не оказывать давление в его осуществлении. Если возникает сопротивление, действовать следует опосредованно, предлагая отталкиваться

от «третьих лиц», например, от героев сказок, фильмов или другого, заранее подобранного стимульного материала, в котором представлен эмоциональный спектр.

После конкретизации эмоции осуществляется следующий уровень семантического анализа музыкального произведения, в котором выделяются все музыкальные элементы, выражающие данную эмоцию, устанавливается логика развития эмоции в музыке. Таким образом формируется *третий уровень интерпретации*.

Четвертый этап — *полихудожественное выражение музыкального содержания*. Здесь осуществляется выражение ключевой эмоции разными педагогическими методами по выбору учащихся. Это могут быть пение, игра на музыкальных инструментах, музыкально-пластическая деятельность, а также немusикальные методы, в том числе других видов искусств: литература, живопись, скульптура, театр, танец, архитектура. При этом эмоция может быть выражена одним или несколькими способами. В практической работе следует придерживаться двух правил. Первое связано с выражением негативных эмоций. Так, если ясно прослеживается внутренний конфликт, необходимо направить творческий процесс таким образом, чтобы конфликт разрешился. Например, если это страх, нужно найти символический способ его победить, если печаль, то в творческом выражении на смену печали должна прийти радость и т. д. Соответственно, у педагога всегда должна быть в наличии музыкальная подборка, включающая светлые и радостные произведения, которые помогут символически разрешить конфликт. Второе правило заключается в том, что в выражении эмоции требуется соответствовать музыкальному содержанию, проводя логические параллели художественных средств, где творческое выражение не должно быть оторвано от музыкальной семантики. Таким образом формируется *четвертый уровень интерпретации*.

Следует отметить, что на данном уровне осуществляется перевод музыкального смысла на различные художественные языки, за счет чего формируются межпредметные представления, расширяются ассоциативные

связи, развивается творческое мышление, приближение к пониманию общих закономерностей целой системы.

Пятый этап — сопоставление индивидуальной интерпретации с авторским замыслом. На данном этапе педагог раскрывает авторский замысел музыкального произведения (композиторская, музыковедческая, исполнительская интерпретации, интерпретация педагога), снова осуществляется семантический анализ. Авторский замысел сравнивается с интерпретациями учеников, устанавливаются совпадения и различия, при этом подчеркивается, что нет неправильных интерпретаций, каждая имеет право на существование. Подобное сопоставление существенно расширяет слуховые представления, позволяет по-новому услышать музыку, приближает к постижению музыкального содержания. Синтез в восприятии различных интерпретаций (включая участников группы) формирует *пятый уровень*.

Описанные этапы педагогического процесса, реализующего эмоционально-ориентированный подход, отражают уровни глубины постижения музыкального содержания. С одной стороны, данные этапы представляют собой алгоритм педагогической работы и могут применяться как самостоятельный метод. С другой стороны, опираясь на предложенные идеи, настоящий подход может использоваться вариативно, встраиваясь в различные формы музыкального образования.

Итак, можно сделать следующие выводы:

Эмоционально-ориентированный подход содержит очевидный педагогический потенциал, поскольку с практической точки зрения сосредоточен на анализе музыкального языка. При этом образовательный компонент выступает ведущим, так как весь педагогический процесс направлен на постижение музыкального произведения, раскрытие художественно-смыслового содержания.

Бесценное преимущество разработанного подхода заключается в его обращенности к внутреннему миру ребенка, его потребностям, что способствует повышению мотивации, интереса к музыкальной деятельности,

а в итоге формирует потребность и любовь к музыке. Кроме того, предложенный метод педагогической работы активно развивает воображение и воспитывает *творческого слушателя*, способного к самостоятельному анализу и постижению произведений искусства.

Помимо глубокого педагогического потенциала эмоционально-ориентированный подход содержит здоровьесберегающий компонент, поскольку обращается к эмоциям учеников. По сути, описанный метод является *здоровьесберегающей образовательной технологией*, оказывающей благоприятное влияние на психоэмоциональное состояние, где ключевое педагогическое воздействие осуществляется с помощью музыки. Важно подчеркнуть, что психоэмоциональная регуляция проходит без какого-либо конкретного вмешательства в психику ребенка, базируясь только на фантазии, работе с музыкальными образами и эмоциональной реакцией на музыку. Стоит отметить, что творческое проникновение в мир эмоций способствует самопознанию, формирует навык рефлексии. Также предложенный подход может рассматриваться в качестве музыкотерапевтического метода.

Можно сказать, что образовательный и здоровьесберегающий компоненты стимулируют, усиливая действие друг друга. Так, личностный смысл повышает интерес к музыкальному искусству, мотивирует на творческий процесс, в свою очередь, постижение музыкального языка расширяет границы внутреннего мира и, что крайне важно, обучает осознанию собственных эмоций и переживаний. Ребенок, освоивший навык разрешения внутренних конфликтов с помощью музыки, может успешно использовать его самостоятельно, помогая себе в трудных жизненных ситуациях справляться с эмоциональным напряжением, постигая при этом глубину музыкального содержания.

Отдельно следует отметить, что во время углубления в музыкальное содержание посредством эмоционально-ориентированного подхода прослеживается *мировозренческое развитие: от истинного слушателя, который любит музыку, к грамотному слушателю; от индивидуального,*

разобщенного — к сопричастному; от личностных ценностей — к общечеловеческим; от личностной гармонии — к всеобщей.

Эмоционально-ориентированный подход к постижению музыкального содержания разработан в качестве дополнительного компонента музыкально-пластической деятельности в водной среде, цель которого — расширить педагогические и оздоровительные возможности инновационной здоровьесберегающей образовательной технологии. Однако, описанные подход и метод могут быть реализованы самостоятельно и использоваться в педагогической практике как общего, так и специального музыкального образования.

Подводя итоги второго параграфа необходимо отметить следующее:

Все три ключевых компонента инновационной образовательной технологии содержат глубокий педагогический и здоровьесберегающий потенциал.

Анализ литературы показал, что музыкально-пластическая деятельность раскрывает широкие педагогические возможности, однако, несмотря на значительную разработанность данного раздела музыкального образования, на практике данные возможности не реализуются в полной мере. Вместе с тем, музыкально-пластическая деятельность — это двигательная активность, недостаток которой является центральной проблемой в вопросах здоровьесбережения.

Кроме того, музыкально-пластическая деятельность перенесена в водную среду, что, по нашему мнению, значительно усиливает положительный эффект как на музыкальное развитие, поскольку специфика воды способствует более глубокому *«проживанию музыки телом»*, так и на физическое развитие и оздоровление в целом.

Разработанный в качестве дополнительного компонента эмоционально-ориентированный подход углубляет постижение музыкального содержания, формирует потребность в музыкальном искусстве и совершенствует музыкально-педагогический процесс, при этом данный подход может

использоваться самостоятельно в различных областях музыкального образования. Более того, настоящий подход содержит здоровьесберегающий ресурс с точки зрения психологического здоровья.

Соединяясь в рамках инновационной музыкально-образовательной технологии, ключевые компоненты музыкально-пластической деятельности в водной среде могут не только дополнять, но и усиливать положительное действие друг друга, раскрывая поистине безграничный потенциал позитивных возможностей для решения широкого круга педагогических и здоровьесберегающих задач.

1.3. Педагогическая интеграция и музыкально-пластическая деятельность в водной среде

Понятие «интеграция» распространяется на множество сфер, сегодня интеграция может быть научной, педагогической, политической, социальной, экономической, финансовой, производственной, культурной. В широком смысле интеграция понимается как объединение в целое каких-либо частей, элементов. По своему масштабу интеграция выходит за рамки отдельно взятых наук, данное понятие следует относить к общенаучной категории, имеющей многомерную сущность, которая может проявляться в различных аспектах: от философского и общетеоретического до практического. В настоящее время, активный научный интерес, направленный на изучение разнообразных сторон интеграции, обусловлен тем, что интеграционные процессы отражают современную мировую тенденцию, стремящуюся к глобализации, стиранию границ.

Прежде всего, вопросами интеграции занимается философия на общетеоретическом уровне, раскрывая сущность синтеза научного знания. В философском словаре интеграция определяется как «сторона процесса развития, связанная с объединением в целое ранее разнородных частей и элементов» [319, с. 210]. Сегодня в философии и культурологии принято считать интеграцию процессом всеобщей гуманитарной ориентации, где в центре стоит человек. Данное положение коррелирует с личностно-ориентированной направленностью современного образования, а также со всеобщей гуманитаризацией образовательной системы, как основы гуманистического общества в быстроменяющихся цивилизационных условиях. Соответственно, во главу угла ставится личность ученика и его целостность, что и позволяет интеграции глубоко обосноваться в педагогике.

Понятие «интеграция» вошло в педагогическую науку в 80-х годах XX века, однако это было подготовлено достаточно длительным периодом. Начиная с XVII века, выдающиеся педагоги-гуманисты, такие как Я. А. Коменский [163], Д. Локк [163], И. Г. Песталоцци [163], А. Дистервег [105], К. Д. Ушинский [314] затрагивали вопросы интеграции, выдвигая идеи о том, что все в природе находится во взаимной связи, в такой же взаимосвязи должны находиться различные элементы содержания образования.

В отечественной педагогике XX века выделяют три периода в истории интеграции. В первую треть века формируется трудовая школа, в основе которой лежит идея о взаимосвязи обучения и труда (Н. К. Крупская [170]). Второй этап приходится на 50-е — 70-е годы, выдвигая понятие межпредметные связи, постулируемые важнейшим принципом советской педагогики (И. Д. Зверев [119, 120], В. Н. Максимова [120, 192, 193], Г. Ф. Федорец [316] и др.) Межпредметные связи подготовили появление третьего периода, собственно интеграции, который продолжается по настоящий момент.

На сегодняшний день скопилась обширная исследовательская база, изучающая различные аспекты интеграции в образовании, в том числе, ряд монографий, множество статей и методических разработок. В монографии Н. К.

Чапаева представлен анализ и классификация научных исследований, посвященных педагогической интеграции, автор выделяет две группы: философско-наукоедческие и педагогические [330]. Сущностно-категориальные характеристики педагогической интеграции раскрываются в работах И. Д. Зверева [119, 120], В. Н. Максимовой [120, 192, 193], Г. И. Батуриной [30], В. С. Безруковой [37, 38], А. Я. Данилюка [99, 100], Ю. А. и Ю. Ю. Кустовых [174], Г. Ф. Федорца [316]. Значительное внимание уделено задачам практической интеграции, что нашло отражение в трудах многих авторов: Л. И. Балашова [28], И. Б. Богатова [50], А. Р. Габидуллина [79], Ю. С. Иванов [122], Д. Лаувс [182], Т. С. Комарова [162. 280], М. Б. Зацепина [162], Б. С. Блум [367], Г. Павельциг [379, 380], Дж. Рич [386], Ф. Салмон [388], Р. Э. Славин [391].

Особое место в педагогической интеграции занимает интеграция различных видов искусств. Вопросы об интеграции искусств стали подниматься в начале XX века. В числе пионеров ученой мысли по данной проблематике следует выделить В. Н. Шацкую [106, 226, 337, 338, 339, 352], основоположницу музыкально-эстетического воспитания в СССР. Позже, начиная с 60-х годов, интеграцией искусств активно занимались Н. П. Сакулина [280, 327], Т. Я. Шпикалова [125, 344], С. И. Хмарский [321], Н. А. Терентьева [305], М. С. Каган [138] и другие.

Отдельно стоит обратиться к работам Б. П. Юсова [69, 353, 354, 355], который ввел в научное знание термин «полихудожественность», и новое направление интегрированного образования, где интеграция рассматривается с точки зрения ее применения к педагогике искусства. Ученый-художник формулирует концепцию полихудожественного образования, раскрывая природу взаимодействия искусств, родство различных художественных проявлений, где возможен перенос одной художественной формы в иную, например, цвет — в звук, звук — в пространство и так далее. Ключевой целью полихудожественного воспитания является развитие целостного художественного сознания личности. В основе концепции лежат «четыре позиции: выход за рамки одного искусства, связь с развитием культуры в широком смысле слова,

перенос педагогического акцента с изучения искусства на творческое проявление самих детей, обращение к региональной художественной культуре» [279, с. 34]. В 1987 году Б. П. Юсовым была создана научная лаборатория комплексного взаимодействия искусств, которая существует по сегодняшний день. Идеи Б. П. Юсова продолжают развивать Е. А. Ермолинская [109], Е. П. Кабкова [69, 136], Е. Ф. Командышко [161], И. Э. Кашекова [146, 147], Е. П. Олесина [231, 232], Л. Г. Савенкова [278, 279], О. В. Стукалова [297] и другие.

Приведенный обзор демонстрирует многоаспектность понятия «интеграция» и масштаб научного интереса к данной проблематике. Интеграция требует переосмысления общей структуры, содержания и организации образовательного процесса. Ведущим принципом интеграции является взаимосвязь всех элементов образовательной системы и всех компонентов процесса обучения, что в свою очередь должно обеспечить целостность и системность. Многие исследователи видят в реализации данного принципа ключевой способ совершенствования образовательного процесса.

Анализируя преимущества педагогической интеграции, открываются поистине широкие перспективы, позволяющие выходить за пределы предметно-образовательных задач и способствовать:

- развитию ассоциативного мышления;
- установлению взаимосвязи различных видов деятельности;
- развитию способности к обобщению знаний, умений, навыков.
- расширению разносторонних представлений об окружающей действительности;
- формированию целостной картины мира.

Стоит также отметить, что педагогическая интеграция содействует в повышении качества системы образования в целом, а именно:

- обогащает содержание образования;

- делает содержание образования более концентрированным в единицу времени, что позволяет сократить учебное время, предотвратить учебные перегрузки;
- объединяет педагогический коллектив, благоприятствует установлению корпоративного единства и целостности, что, в свою очередь, повышает эффективность педагогического процесса.

На сегодняшний день существует множество определений понятия «педагогическая интеграция». Настоящее исследование опирается на определение В. С. Безруковой: «педагогическая интеграция — это создание укрупненных педагогических единиц на основе взаимосвязи различных компонентов учебно-воспитательного процесса» [38, с. 16]. Музыкально-пластическая деятельность в водной среде представляет собой «укрупненную педагогическую единицу», в которой интегрированы не только образовательные области (музыкальное искусство и физическая культура), но и различные направленности педагогической деятельности (образовательная и здоровьесберегающая).

В общем смысле, под педагогической интеграцией понимается интеграция предметов и их компонентов, а также создание интегрированных курсов, где интеграционный процесс проявляется, прежде всего, на уровне межпредметных и междисциплинарных связей. С практической точки зрения сущность интеграции заключается в соединении в целое ранее разрозненных частей, выраженное в единстве целей, принципов, форм и содержания образования, что влечет за собой, с одной стороны, качественные изменения каждого включенного в интеграционный процесс элемента, а с другой — сохраняет независимость образовательных функций.

А. Я. Данилюк, раскрывая теоретико-методологические основы проектирования интегральных гуманитарных образовательных пространств, формулирует *три ключевых педагогических принципа*: принцип единства интеграции и дифференциации, где отражены крайние стороны одного процесса; принцип антропоцентризма, в соответствии с которым центральное место занимает

субъект учения; принцип культуросообразности, отталкивающийся от культуры, как от целостного образа мира [100].

Логика осуществления интеграции опирается на некое *единое основание* различных элементов, с последующим обоснованием единства данных элементов. Развертывание интеграционного процесса позволяет выделить относительно обособленные и в то же время соподчиненные элементы, которые порождают качественно новый подход, где происходит укрупнение или уплотнение содержания. Прохождение этапов интеграции приводит к образованию некой целостности, которая в свою очередь имеет собственные образовательно-воспитательные функции. Основным смыслом в проектировании интегрированного педагогического продукта заключается в получении иного качества результата, в значительной мере превышающего результаты всех интегрированных компонентов.

При моделировании музыкально-пластической деятельности в водной среде как здоровьесберегающей образовательной технологии необходимо выявить взаимосвязь двух образовательных областей — музыкальное искусство и физическая культура (плавание), а также разных направленностях целевого назначения — образовательной и здоровьесберегающей. Соответственно, *единые основания* должны быть установлены в следующих группах составных компонентов:

1. музыкальное искусство ↔ физическая культура (плавание);
2. музыкальное образование ↔ здоровьесберегающие технологии;
3. физическая культура (плавание) ↔ здоровьесберегающие технологии.

Общие основания второй и третьей группы раскрыты в предыдущих параграфах. Установлено, что в музыкальном образовании содержится глубокий здоровьесберегающий потенциал, а музыкально-пластическая деятельность — это двигательная активность. Очевидна взаимосвязь третьей группы, физическая культура значится важнейшей составляющей здорового образа жизни, сохраняя при этом образовательные функции, а водная среда является неиссякаемым источником здоровья. Таким образом, необходимо выявить

единые основания для интеграции образовательных областей: музыкальное искусство — физическая культура.

Прежде всего обратимся к уже существующим единицам, содержащим интеграцию физической культуры и музыкального искусства, то есть к видам спорта, в которых присутствует музыка. К таким видам спорта относятся: спортивная и художественная гимнастика, синхронное плавание, фигурное катание, спортивные танцы, аэробика, аквааэробика, шейпинг. Как видно, список включает значительное число видов спорта, где музыка является обязательной составляющей, при этом роль музыки крайне велика. Прежде всего, музыка организует движение, определяет скорость и ритм, в которых требуется выполнять те или иные упражнения. Кроме того, музыка стимулирует выполнять упражнения красиво, выразительно, в соответствии с характером произведения. Выразительность и артистичность являются одними из критериев оценки, от умения слышать и понимать музыку зависит качество выступлений и, соответственно, результаты на соревнованиях, таким образом, спортсменам требуется развивать музыкальный слух, чувство ритма и музыкальность. Нередко спортсмены признаются, что музыка поднимает настроение, помогает справляться с физическими и психологическими нагрузками.

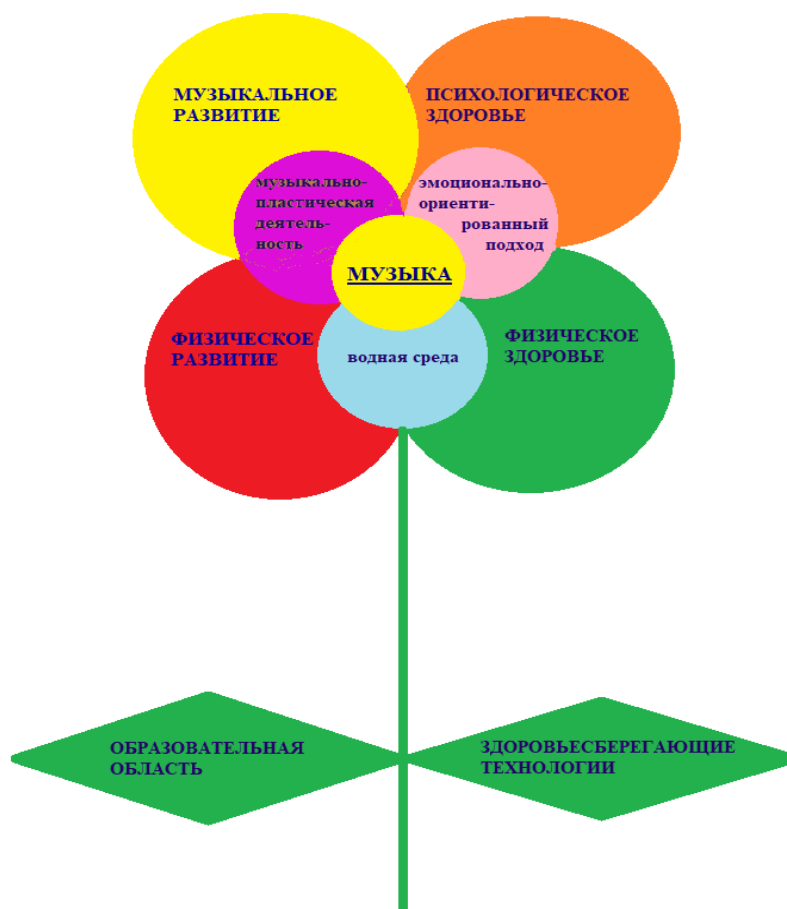
В музыкальном искусстве элементы физической культуры можно проследить в формировании техники пения и игры на музыкальных инструментах. В исполнительской технике, также как и в спорте, важны ловкость, скорость, подвижность, растяжка, владение дыханием, в необходимом объеме физическое здоровье и выносливость, и в целом развитый набор физических качеств и навыков, требующихся для исполнения музыки.

Проведенный анализ позволяет выделить следующие *единые основания для интеграции музыкального искусства и физической культуры*:

- ритмическое начало (метр, скорость/темп, ритм);
- движение и временная природа музыки, способная его организовать;
- эстетическое начало;
- развитие физических качеств, навыков.

Музыкально-пластическая деятельность в водной среде опирается на все выявленные основания. Кроме того, из вышеперечисленных видов спорта, использующих музыку, несложно заметить близость не только по музыкально-пластическому признаку, но и по включению воды. Синхронное плавание и аквааэробика также осуществляются в бассейне, однако несмотря на существующие параллели, музыкально-пластическая деятельность в водной среде отличается по самой сути. Если в спорте ключевая цель — спортивные достижения, а роль музыки прикладная, то в настоящей технологии роль музыки является приоритетной, а физическое развитие осуществляется опосредованно, в ходе решения музыкальных задач.

Музыкальное искусство является центральным ядром интеграции всех трех пар компонентов, поскольку именно *музыка организует педагогический процесс*. Конструирование ЗОТ осуществляется следующим образом: музыкальное искусство является стержнем интеграции, на который «нанизываются» остальные элементы, такие как «ключевые компоненты» технологии (музыкально-пластическая деятельность, водная среда, эмоционально-ориентированный подход) — средний уровень, целевая направленность (образовательные области, здоровьесбережение) — внешний уровень. Структурную сущность интеграции мы представляем в виде цветка «*Музыка и вода*», изображенного на *Рисунке 1*.



По сути, музыкально-пластическая деятельность в водной среде является не только здоровьесберегающей технологией, но и новым видом музыкально-педагогической деятельности, новой дисциплиной в музыкальном образовании. Для восприятия нового предмета детской аудиторией и родителями целесообразно использовать более доступное и понятное название. «Музыка и вода» — упрощенное название, которое, однако, в полной мере отображает суть интегрированной дисциплины.

Поскольку музыкально-пластическая деятельность в водной среде является новым видом музыкально-педагогической деятельности, новым предметом, соответственно, разработанную ЗОТ по праву можно определить как *инновационную*. Инновация (лат. *innovatio* — обновление, новшество, нововведение) в педагогическом словаре определяется как: «1. целенаправленное изменение, вносящее в образовательную среду стабильные элементы (новшества), улучшающие характеристики отдельных частей, компонентов и

самой образовательной системы в целом; 2. процесс освоения новшества (нового средства, метода, методики, технологии, программы и т. п.); 3. поиск идеальных методик и программ, их внедрение в образовательный процесс и их творческое переосмысление» [155, с. 47–48]. Нововведения, связанные с настоящей технологией, реализуются по трем векторам:

1. Образовательный вектор: в педагогической теории и практике до настоящего момента не встречалось образовательной единицы, в которой с помощью интеграции осуществлялся синтез музыкального образования и водной среды.

2. Оздоровительный вектор: в медицинской сфере, психотерапии, музыкальной и танцевальной терапии также не разработано лечебного или профилактического метода, основанного на музыкальной деятельности в водной среде.

3. Здоровьесбережение в образовании: на сегодняшний день в музыкальном образовании не встречалось ЗОТ на основе музыкально-пластической деятельности в водной среде, где теоретически обоснована совокупность образовательного и здоровьесберегающего компонентов.

Помимо всех составных элементов разработанной технологии, изображенных на *Рисунке 1*, музыкально-пластическая деятельность в водной среде содержит дополнительный потенциал, который можно интегрировать в педагогический процесс, а именно: «потенциал интеграции искусств» и «потенциал здоровья».

Опираясь на идеи интеграции искусств и полихудожественную концепцию Б. П. Юсова [69, 353, 354, 355], о чем говорилось выше, в музыкально-пластическую деятельность в водной среде можно интегрировать различные виды искусств. Стержневыми элементами всех видов искусств являются образы. Крайне важным представляется необходимость выстроить определенную логическую взаимосвязь образных воплощений, используемых в интегративной работе. Наиболее очевидная связь у музыкально-пластической деятельности с танцем, а также театром и литературой, поскольку возможно

включение сюжета, способного объединить творческий процесс в единое действие. Работа с образами может включать изобразительное искусство, например, выражение в живописи, скульптуре, а также декоративно-прикладное во- площение. Стоит упомянуть, что эмоционально-ориентированный подход, являющийся одним из ключевых элементов технологии, также предполагает полихудожественную интерпретацию музыкального содержания.

Применение интеграции искусств в здоровьесберегающей образовательной технологии является не обязательным, а дополнительным потенциалом, который можно использовать в соответствии с поставленными задачами. Центром интеграции искусств в музыкально-пластической деятельности также выступает музыкальное искусство, что отражено на *Рисунке 2*.

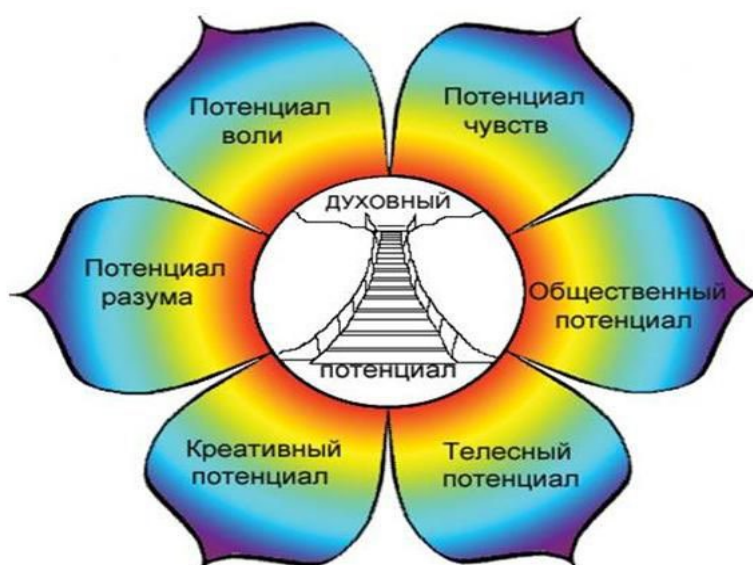
Рисунок 2. Полихудожественный потенциал



Под «потенциалом здоровья» мы понимаем комплексную универсальную профилактическую модель «Потенциал человека», созданную В. А. Аняевым [16]. Данная концепция опирается на холистический подход, рассматривая человека как целостность, которую можно достичь при гармоничном развитии всех составляющих, через раскрытие потенциалов человека. Ученый разрабатывает профилактическую комплексную учебную программу «Цветок потенциалов», направленную на решение основных задач психологии здоровья. «Цветок» включает в себя семь основных потенциалов человека, взаимосвязанных между собой и «отражающих различные аспекты душевного,

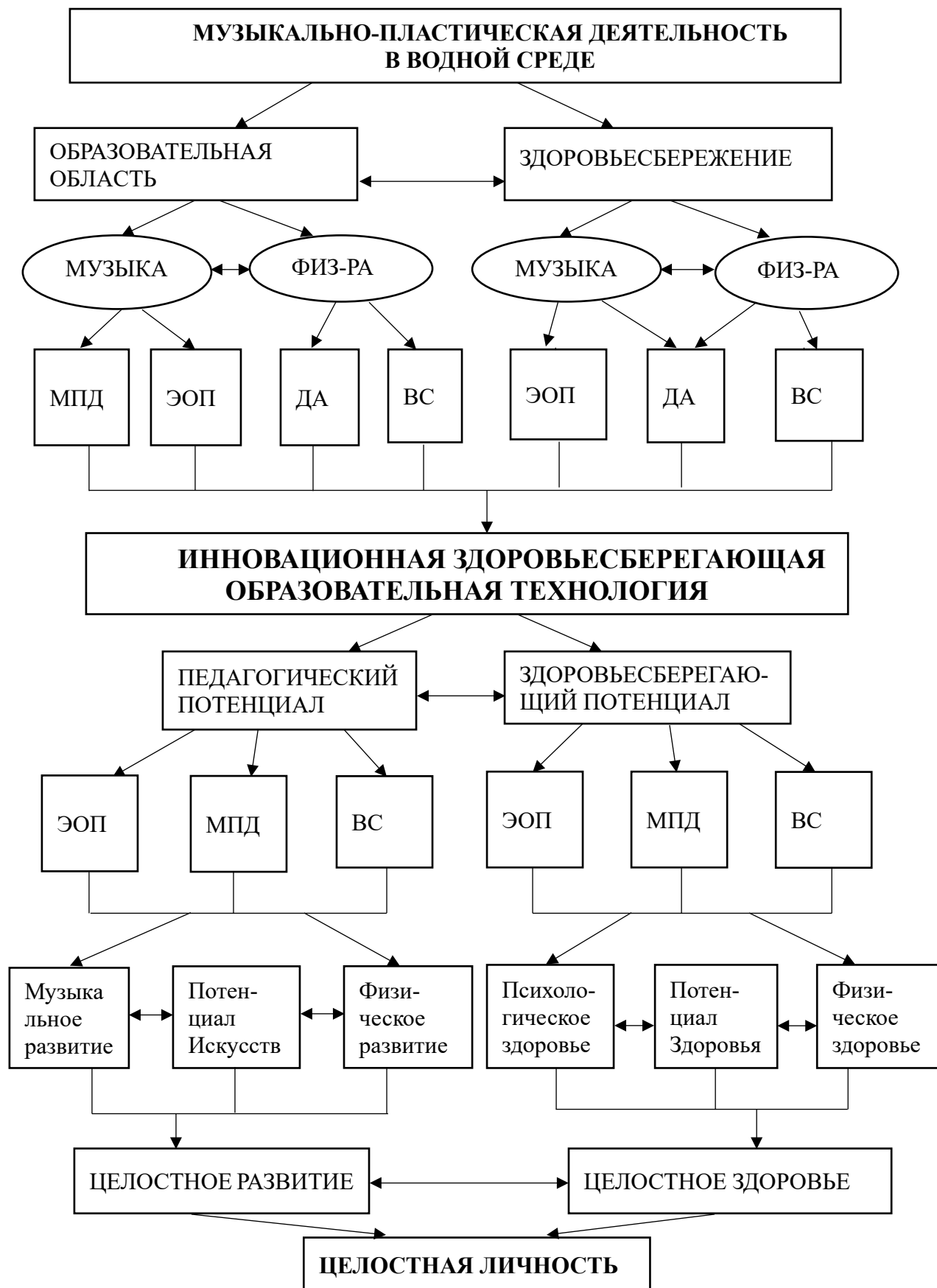
телесного и социального здоровья человека» [16, с. 19]. Каждый потенциал представляет собой компетентность, раскрывающуюся как совокупность знаний, умений, навыков и способностей, необходимых для адаптации к жизни. Каждая компетентность имеет важное значение сама по себе, но при этом имеет влияние на другие. Холистического здоровья можно достичь только через максимальное развитие всех компетентностей. «Цветок потенциалов» содержит интеллектуальный, личностный, эмоциональный, физический, социальный, творческий, духовный аспекты. Модель В. А. Ананьева представлена на *Рисунке 3* [181].

Рисунок 3. «Потенциал человека» В. А. Ананьева



Исходя из вышеизложенного, назрела необходимость на основе педагогической интеграции спроектировать инновационную здоровьесберегающую образовательную технологию музыкально-пластической деятельности в водной среде. Структура разработанной технологии представлена на *Схеме 1*.

Схема 1. Инновационная здоровьесберегающая образовательная технология³



³ На схеме указываются сокращенные названия: МПД — музыкально-пластическая деятельность; ЭОП — эмоционально-ориентированный подход; ВС — водная среда; ДА — двигательная активность.

Как видно на схеме, в основе инновационной образовательной технологии сложная педагогическая интеграция со значительным числом компонентов, пересекающихся на разных уровнях. В предыдущем параграфе было установлено, что каждый ключевой компонент технологии, а именно: музыкально-пластическая деятельность, водная среда и эмоционально-ориентированный подход — содержит как образовательный, так и здоровьесберегающий потенциал. Предложенная структура наглядно отражает как взаимосвязь ключевых компонентов, так и роль каждого аспекта в целостной системе «укрупненной педагогической единицы».

Стоит отметить, что при проектировании здоровьесберегающей образовательной технологии были соблюдены три основных принципа интеграции: единство интеграции и дифференциации, антропоцентризм, культуросообразность.

В заключении параграфа подчеркнем, что интеграционные процессы как современная мировая тенденция крайне актуальны и для педагогики, что подтверждает обширный интерес к данной проблематике исследователей и практиков. Интеграция зачастую рассматривается как центральный способ совершенствования образования, поскольку с ее помощью раскрывается огромное количество преимуществ как для педагогического процесса, так и для системы образования в целом. Широко разработаны теоретическая и методологическая базы педагогической интеграции, позволяющие углублять, расширять и обновлять педагогическую действительность, в том числе создавать новые образовательные единицы.

Опираясь на проведенное исследование, нами разработана инновационная ЗОТ, в основе которой интегрированный вид деятельности, соединяющий музыкальное образование и физическую культуру (плавание), где *музыкально-педагогическая составляющая является ведущей*.

Логика педагогической интеграции опирается на единые основания различных элементов. Музыкально-пластическая деятельность в водной среде — сложная, многокомпонентная образовательная технология, для разработки

которой потребовалось установить единые основания не только между образовательными областями, но и между различными направленностями целевого назначения. Педагогическая интеграция позволила собрать все компоненты в единую структуру, ядром которой является музыка, поскольку именно музыка организует педагогический процесс. Кроме того, с помощью интеграции можно обнаружить дополнительные возможности, так, в контексте настоящего исследования может быть использован «потенциал интеграции искусств» и «потенциал здоровья».

Главным достоинством музыкально-пластической деятельности в водной среде является единовременное позитивное воздействие на интеллектуальную, психоэмоциональную, физическую и духовную сферы личности ребенка. На представленной схеме четко отображен процесс ведущий свое направление к *целостности*. Все компоненты инновационной здоровьесберегающей технологии являются *универсальными педагогическими ресурсами*, которые могут эффективно использоваться в образовательной работе с детьми *любого возраста и состояния здоровья*, единственное требование — медицинский допуск к занятиям в бассейне.

Выводы по главе I

1. Сегодня особое значение приобретают вопросы здоровьесбережения в системе образования и это признается многими исследователями. Активно разрабатываются и внедряются ЗОТ. В современном цифровом пространстве остро поднимается проблема дефицита двигательной активности у детей.

2. Музыкальное образование — наиболее открытая предметная область как для проектирования здоровьесберегающих технологий, так и для

интеграции с другими образовательными областями. Проведенный анализ позволил выделить в качестве ключевых компонентов для разработки инновационной образовательной технологии — музыкально-пластическую деятельность и водную среду.

3. Музыкально-пластическая деятельность является одним из основных видов деятельности в музыкальном образовании и содержит широкий педагогический потенциал. Однако данный потенциал не реализуется в полной мере, что обедняет как учебный процесс, так и результаты.

4. Водная среда — идеальный природный источник здоровья, наилучший ресурс для проектирования здоровьесберегающей технологии. Кроме того, учитывая специфику водной среды, перенос музыкально-пластической деятельности в воду расширит и углубит музыкально-педагогический процесс.

5. В качестве дополнительного ключевого компонента нами разработан эмоционально-ориентированный подход к постижению музыкального содержания. Преимуществом данного подхода является то, что его можно использовать самостоятельно в разных формах музыкального образования.

6. Педагогическая интеграция позволила спроектировать инновационную технологию музыкального образования, объединив все ключевые компоненты. Разработанная технология содержит неисчерпаемые образовательные и здоровьесберегающие возможности, к числу существенных достоинств следует отнести диапазон контингента — дети любого возраста и состояния здоровья.

7. Музыкально-пластическая деятельность в водной среде или «Музыка и вода» является новым видом музыкально-педагогической деятельности и новой музыкально-образовательной дисциплиной, которая может найти применение в системе дополнительного музыкального образования.

ГЛАВА II. МЕТОДОЛОГИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ПЛАСТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВОДНОЙ СРЕДЕ

2.1. Педагогическая модель инновационной здоровьесберегающей образовательной технологии и алгоритм проектирования учебных программ музыкально-пластической деятельности в водной среде

Главной характеристикой любой педагогической технологии является наличие системы взаимосвязанных и последовательных действий, которые реализуют заранее спланированный педагогический процесс, направленный на решение поставленных целей и задач.

К существенным *характеристикам педагогической технологии* можно отнести следующие:

- концептуальность — научная основа педагогической технологии;
- системность и целостность, предполагающие логику технологического процесса, взаимосвязь составных частей;
- управляемость — наличие диагностического инструментария, позволяющего определять педагогические задачи и оценивать результаты, возможность планировать и, при необходимости корректировать, на различных этапах педагогического процесса;
- воспроизводимость, то есть возможность использования технологии разными педагогами, опираясь на разработанную систему педагогических действий;
- наличие технологических средств, позволяющих адресное обращение к различному контингенту;
- эффективность — достижение высоких результатов при оптимальном количестве затрачиваемых ресурсов.

- гибкость, вариативность, адаптивность.

Наиболее целесообразной формой представления образовательной технологии является построение *педагогической модели*, позволяющей объединить теоретические основания и практическую реализацию. Моделью является искусственно оформленный объект, который в упрощенном варианте отражает свойства, структуру и ключевые особенности педагогической технологии. Как правило, к проектированию модели прибегают, когда технология включает объемную совокупность различных компонентов и является сложной для восприятия. Для построения модели чаще всего используется принцип формализации, то есть выделение и перевод основной структуры в определенную информативную форму, которая может представлять собой логико-семиотическую конструкцию или структурную схему, позволяющую отображать конкретный процесс или охватывать всю систему.

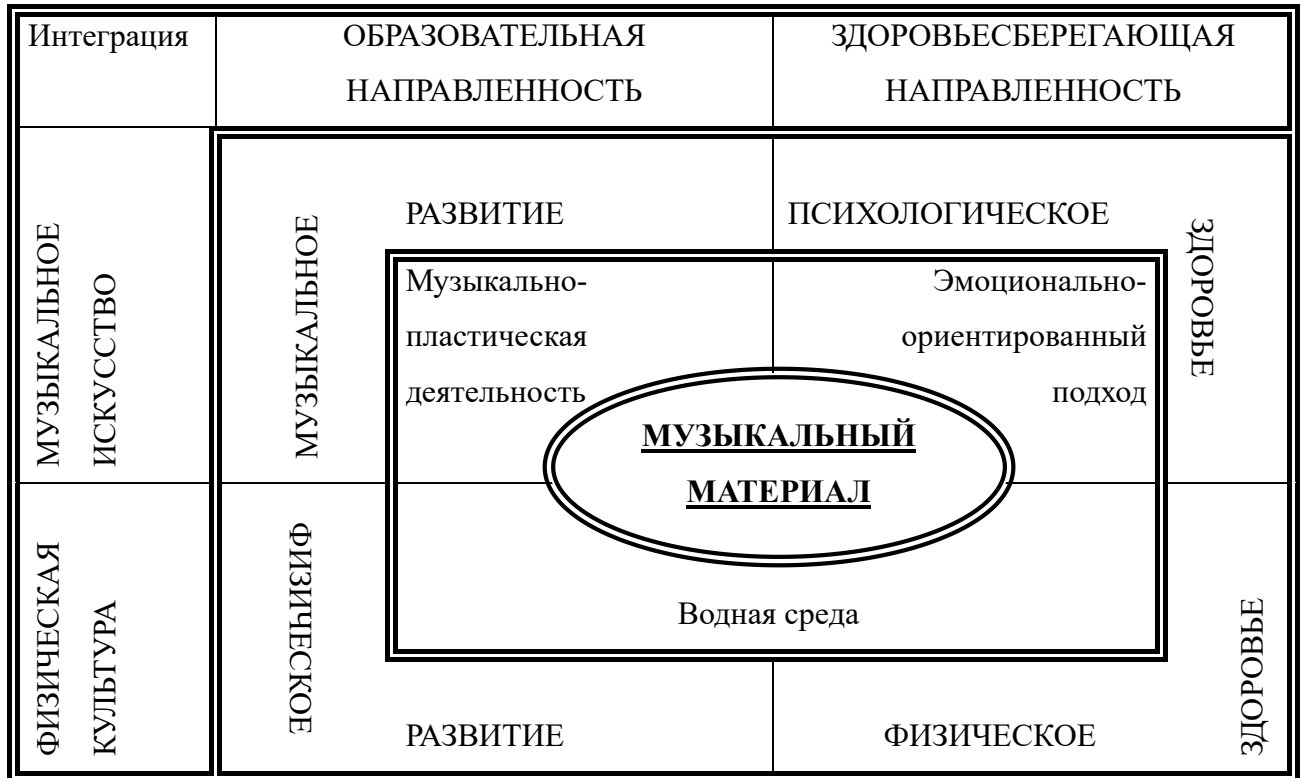
К основным этапам моделирования относят:

1. определение общей концепции;
2. конструирование, обоснование связей и отношений;
3. апробация в педагогическом эксперименте;
4. интерпретация результатов и внедрение в образовательный процесс.

Практическая методология музыкально-пластической деятельности в водной среде как инновационной ЗОТ, разработанной и теоретически обоснованной в первой главе, опирается на педагогическую модель, представленную на *Схеме 2*. Настоящая модель отражает принципиальную сущность технологии, построенной на основе педагогической интеграции, включает все основные компоненты и служит опорой для *проектирования рабочих программ*. Предложенная модель также может быть использована в качестве *шаблона* как для проектирования рабочих программ, так и для формирования образовательного блока, цикла занятий или даже для планирования одного занятия (см. Приложение 1). Примеры учебной

программы и цикла занятий, спроектированных с использованием данного шаблона представлены в третьей главе.

Схема 2. Педагогическая модель инновационной здоровьесберегающей образовательной технологии музыкально-пластической деятельности в водной среде



Как видно на схеме, *педагогическая модель содержит четыре уровня:*

1. уровень интеграции образовательных областей и целевых направленностей (внешний) — *уровень целей;*
2. уровень интеграции образовательных и здоровьесберегающих задач — *задач музыкального и физического развития, задач психологического и физического оздоровления;*
3. уровень интеграции методов и средств ключевых компонентов — *музыкально-пластической деятельности, водной среды, эмоционально-ориентированного подхода к постижению музыкального содержания;*
4. *стержень технологии — музыкальный материал.*

Алгоритм проектирования рабочих программ осуществляется сквозным методом движения, начиная от крайнего уровня — уровня определения целей, к центру — подбору музыкального материала, а затем в обратной последовательности. Так, движение начинается от установления главной цели, конкретизации задач каждого из четырех квадратов интегрированной технологии, затем, определении методов и средств трех ключевых компонентов, продвигаясь к центру, где осуществляется подбор музыкального материала. В обратном направлении движение опирается на музыку, прорабатывая все уровни в соответствии с музыкальным содержанием, детализируя средства достижения задач и постепенно достигая цели и цельности рабочей программы.

Алгоритм содержит шесть этапов:

1. *Комплексное диагностирование* — осуществляется на этапе проектирования рабочей программы и после ее практической реализации, также может быть промежуточное диагностирование при необходимости. Диагностика определяет начальное состояние участников образовательного процесса, а также конечный результат — эффективность работы. Комплексное диагностирование предполагает всестороннее обследование, объем определяется в зависимости от контингента (возраст, состояние здоровья) и специфики образовательного учреждения. Обследование может включать медицинскую диагностику, психодиагностику и педагогическую — музыкальную диагностику и диагностику физического развития. Таким образом, диагностирование осуществляют несколько специалистов: врач/медицинская сестра, психолог, музыкальный педагог и инструктор по физической культуре. Проектирование рабочей программы для образовательных учреждений, которые посещают здоровые дети, прежде всего опирается на педагогическую диагностику, однако могут быть включены рекомендации психологов. Медицинская и психологическая диагностики приобретают важное значение в учреждениях, которые посещают дети с проблемами со здоровьем. Комплексное диагностирование и

методы обработки результатов будут подробно рассмотрены в следующем параграфе.

2. *Определение цели и задач каждого «квадрата»* осуществляется по результатам комплексного диагностирования, так, устанавливается главная цель педагогического процесса, которая определяет общую направленность работы. Главная цель может быть образовательной или оздоровительной (в «специальных» учреждениях), а также обе цели могут иметь равноправное значение.

После определения цели заполняется каждый «квадрат» второго уровня интеграции, где формулируются задачи педагогической работы. В первую очередь заполняется квадрат «музыкальное развитие», поскольку разработанная технология, прежде всего, музыкально-педагогическая. Однако педагогическая модель содержит возможности для попутного решения задач из всех квадратов, полноту реализации которых, с одной стороны, определяет главная цель, а с другой — рекомендации специалистов. Рекомендации могут давать преподаватели по физической культуре, психологи или врачи (если технология прежде всего используется с оздоровительной направленностью). Поскольку из двух интегрированных образовательных областей ведущей является музыкальная, соответственно, задачи физического развития должны встраиваться в музыкально-педагогический процесс, не нарушая основного замысла. Рекомендации преподавателей по физической культуре могут иметь следующий характер — отработать какие-либо упражнения: ныряние, определенный стиль плавания, ориентацию в пространстве и другое. Рекомендации психологов и врачей носят обязательный характер. Если рекомендаций нет и при проектировании программы основное внимание сконцентрировано на задачах музыкального развития, всегда будут параллельно осуществляться физическое развитие и здоровьесбережение, о чем уже говорилось ранее, так, в квадратах можно отметить: общее физическое развитие, общее оздоровление и закаливание, профилактика эмоциональных нарушений посредством эмоционально-ориентированного подхода и творческой деятельности.

3. *Определение методов и средств ключевых компонентов технологии* — музыкально-пластической деятельности, водной среды и эмоционально-ориентированного подхода к постижению музыкального содержания. На данном этапе анализируется набор возможных средств и методов квадратов третьего уровня для решения поставленных задач, определяется *диапазон педагогического инструментария*.

В квадрате «музыкально-пластическая деятельность» определяются методы и средства работы, которые можно направить на решение поставленных задач музыкального развития. Педагогический потенциал музыкально-пластической деятельности, а также возможности и методы, использующие движение раскрыты в первой главе исследования. Например, если стоит задача развития метроритмического чувства, то в качестве основного источника средств будут упражнения и игры из «ритмической гимнастики». Для развития ладового слуха можно использовать игры на определение лада, построение фигур в зависимости от лада и так далее. Полный диапазон возможностей в соответствии с задачами и будет составлять инструментарий средств и методов.

В квадрате «эмоционально-ориентированный подход» определяется диапазон эмоциональных предпочтений в соответствии с задачами в квадрате психологического здоровья. Например, если в процессе психодиагностики выявлен повышенный уровень страхов, то эта наиболее актуальная эмоция должна быть отражена в музыке, а также необходимо выстроить предположительное разрешение данной негативной эмоции средствами выражения образа в движении⁴. Кроме того, устанавливается приблизительный круг личностных смыслов, соответствующих возрасту и другим особенностям детей, для которых проектируется программа.

В квадрате «водная среда» устанавливается диапазон физических возможностей, который могут выполнять участники педагогического процесса

⁴ Настоящий пример более подробно раскрыт во втором педагогическом эксперименте, описанном в третьей главе.

в водной среде. Инструментарий зависит от возраста, сформированных навыков и рекомендаций инструктора по физической культуре.

4. *Подбор музыкального материала.* Выше было установлено, что методология разработки здоровьесберегающих образовательных технологий, основанных на музыкальном искусстве, должна опираться на принципы жанровой классификации в подборе музыкального материала, сформулированные Г. П. Овсянкиной [228]. Напомним, что автор выделяет четыре эталонных жанрово-стилистических направления: литургическое, фольклорное, классическое и советскую массовую песню. Учитывая специфику настоящей образовательной технологии, не рекомендуется использовать вокальную музыку, поскольку зачастую возникает естественная потребность подпевать, что может быть опасно в условиях водной среды. Рекомендуется использовать преимущественно инструментальную классическую и народную музыку, представляющую собой высокохудожественные образцы музыкального искусства и содержащую глубокий духовный потенциал. Примеры литургической музыки могут найти применение в программах, рассчитанных на средний и старший школьный возраст.

Очевидно, что музыка маршевого и танцевального характера, как из образцов классической, так и народной, наиболее соответствует виду деятельности. Также, в подборе музыкального материала разумно использовать балетную музыку и музыку, созданную специально для движения в педагогическом процессе, например, сочинения из сборников «музыкально-ритмические движения» и других. Однако не стоит ограничивать диапазон музыкального искусства, возможности музыкально-пластической деятельности открыты разнообразному музыкальному материалу. Например, можно использовать вокальную музыку в инструментальном исполнении, отметим, что особенно удачные варианты встречаются в народном творчестве, в основаниях которого лежит синкретичный подход, объединяющий пение и движение, и, соответственно, в самой природе музыки, в том числе в народной песне, заложено естественное двигательное начало.

Прежде всего подбор музыкального материала должен осуществляться в соответствии с задачами музыкального развития, а также учитывать задачи из других квадратов. Кроме того, при подборе необходимо исходить из диапазона педагогического инструментария методов и средств, определенных на третьем этапе, и возможностей музыки полноценно реализовать данный потенциал.

К подбору музыкального материала для музыкально-пластической деятельности в водной среде применимы все традиционные принципы педагогики. Музыка должна быть доступной и соответствовать возрасту, необходимо придерживаться принципа единства содержания и формы, последовательного усложнения в решении задач музыкального развития, ориентироваться на зону ближайшего развития.

Выбор музыкального материала должен всегда осуществляться в пользу ярких, образных произведений, максимально приближенных к личностным смыслам детей, соответствовать их интересам. Не стоит выбирать произведения с перегруженной формой и слишком усложненными элементами.

Подбор музыкального материала для музыкально-пластической деятельности в водной среде может строиться в соответствии с различными подходами:

- выбор может остановиться на произведении крупной формы и быть основой всей рабочей программы, например: балеты «Щелкунчик», «Спящая красавица» П. И. Чайковского, Симфоническая сказка «Петя и волк» С. С. Прокофьева, Сюита «Карнавал животных» К. Сен-Санса, цикл фортепианных пьес «Картинки с выставки» М. П. Мусоргского, циклы «Времена года» различных композиторов;
- выбор может отталкиваться от определенной темы, объединяющей музыкальный материал, например: «Картины природы», «Танцы народов мира», «Музыка венских классиков», «Сказки А. С. Пушкина» и другие;
- выбор может опираться на сюжетную линию, это особенно актуально, если стоит определенная задача в квадрате психологического здоровья.

Здесь может быть программная музыка, опора на определенный литературный сюжет, история, придуманная детьми, импровизационные этюды, проигрывающие актуальные потребности, например: «Настоящая дружба», «Добрый поступок» и др.;

- выбор может осуществляться без определенной темы, то есть подбор различных музыкальных фрагментов, нацеленных на решение поставленных задач.

5. *Проработка музыкального материала.* На данном этапе проектирования рабочей программы движение по уровням педагогической модели идет в обратном направлении — от стержня технологии к внешнему уровню, то есть от музыки к основной цели. Так, подробно прорабатывается музыкальный материал в соответствии с педагогическим инструментарием методов и средств ключевых компонентов, а именно:

- музыкально-пластическими возможностями, которые реализуют задачи музыкального развития;
- физическими возможностями участников образовательного процесса применительно к водной среде;
- диапазоном эмоционально-ориентированных предпочтений.

Далее, проработанный материал сопоставляется с уровнем задач и внешним уровнем — целью, при необходимости делается корректировка. В результате детальной проработки должна сформироваться *партитура музыкально-пластической деятельности*, выстроенная в пропорциональном единстве с музыкальным содержанием, поставленными задачами и основной целью.

Следует отметить, что на данном этапе формирования рабочей программы важно учитывать специфику водной среды с точки зрения организации двигательного режима, допустимых двигательных нагрузок, возрастных норм длительности пребывания в водной среде, этапов организации занятий в бассейне (как правило занятия состоят из разминки, основной и заключительной частей) и других специфических правил. Вся необходимая информация

содержится в пособиях, посвященных обучению плавания, указанных в первой главе.

6. *Праздничное мероприятие.* Целесообразно завершать учебную программу, а также крупные смысловые блоки музыкально-пластической деятельности в водной среде открытыми праздничными мероприятиями. Подготовка к празднику существенно повышает мотивацию, вносит для участников образовательного процесса чувство осмысленного движения к цели. Проведение праздничного мероприятия подытожит творческий процесс, внесет чувство завершенности и удовлетворения, позволит продемонстрировать проделанную работу на публике. Соответственно, рабочая программа должна включать сценарные разработки праздников, которые необходимо учитывать в процессе проектирования. Следует уточнить, что в учебной программе может быть несколько праздничных мероприятий, в зависимости от того, на какой период разрабатывается программа, но в любом случае праздник — это всегда «итог», даже если он промежуточный. Разумно проводить один или два праздника в году. Более подробно вопросы организации и проведения праздника «Музыка и вода» рассматриваются ниже.

Форма организации музыкально-пластической деятельности в водной среде строится следующим образом: *групповые занятия в музыкальном зале* (1–2 раза в неделю), где осуществляется теоретическая работа, разбор музыкальных произведений, формирование и разучивание содержания программы; *групповые занятия в бассейне* (1–2 раза в неделю), где отрабатываются разученные элементы, закрепляются и повторяются. Разъяснения и разучивания в воде невозможны в связи с двигательным режимом и спецификой пребывания в водной среде. Количество человек в группе зависит от различных факторов: контингента (возраст, состояние здоровья, умение плавать), специфики учреждения, размера бассейна, соответственно, численность групп может быть различной. Наиболее комфортное количество участников для занятий музыкально-пластической деятельностью в воде — от 8 до 16 человек, однако, может быть меньше или больше.

Материально-техническое обеспечение. *Обязательное:* бассейн с соблюдением всех технических требований для проведения занятий с детьми, спортивный инвентарь для бассейна, музыкальный зал с фортепиано и необходимым пространством для музыкально-пластической деятельности (желательно наличие зеркал), звуковое оборудование (музыкальный проигрыватель, колонка). *Дополнительное:* синтезатор, микрофон, реквизит и декорации, которые можно использовать в бассейне, световое оборудование.

Суммируя материал параграфа, можно сказать, что представленная педагогическая модель инновационной здоровьесберегающей образовательной технологии и алгоритм проектирования рабочих программ музыкально-пластической деятельности в водной среде являются *универсальными и простыми инструментами практической методологии* музыкально-пластической деятельности в водной среде, позволяющими создавать учебные программы для детей любого возраста и состояния здоровья.

Несмотря на универсальность и простоту в использовании, представленная модель и алгоритм разработаны таким образом, чтобы при проектировании учебной программы, с одной стороны, можно было извлечь максимальный потенциал технологии, а с другой — планировать практическую работу, отталкиваясь от актуальных потребностей участников педагогического процесса. Такой подход позволит реализовывать настоящую технологию в полном объеме, достигая высоких образовательных и здоровьесберегающих результатов музыкально-пластической деятельности в водной среде.

Из всех перечисленных этапов проектирования рабочей программы первый и заключительный, а именно: комплексное диагностирование и организация праздничного мероприятия — имеют собственную методологию, о чем и пойдет речь в последующих параграфах.

2.2. Комплексное диагностирование и методы математической статистики⁵

Проектирование условий для эффективности педагогической деятельности начинается с анализа первичной информации о реальном состоянии личности. Тщательно проведенное комплексное диагностирование позволяет четко планировать работу, избегать ошибок, отслеживать результаты.

Понятие «диагностика» (от греческого — *diagnostikos* — способный распознавать) активно используют в медицине, психологии, педагогике. Учитывая специфику разработанной ЗОТ, диагностическое исследование может осуществляться по четырем направлениям: медицинская диагностика, психодиагностика, диагностика физического развития, музыкальная диагностика. Рекомендованная периодичность — два-три раза в год: первичная, промежуточная (при необходимости) и итоговая.

Как уже сообщалось, объем диагностического исследования определяется в зависимости от контингента и специфики образовательного учреждения. Так, медицинская и психологическая диагностика требуется, если программа разрабатывается для детей с проблемами со здоровьем и могут быть специальные рекомендации специалистов — врача, психолога. Для обычных образовательных учреждений достаточно осмотра медицинской сестрой и заключение о допуске к занятиям в бассейне, соответственно, учебная программа опирается на педагогическую диагностику — музыкальную и диагностику физического развития, однако, учитывая здоровьесберегающую направленность технологии, также могут быть рекомендации психологов.

⁵ Материал данного параграфа основан на статьях соискателя: «Комплексная диагностика как неотъемлемая часть музыкальной терапии с использованием водной среды» [88]; «К вопросу о применении статистических методов в музыкально-педагогических исследованиях» [272]; «Методы математической статистики в музыкально-педагогических экспериментах» [273].

Поскольку технология музыкально-педагогическая и программу проектирует и реализует музыкальный педагог, наиболее важное значение имеет музыкальная диагностика. Диагностика других специалистов также важна, однако, их рекомендации, прежде всего, встраиваются в музыкально-образовательный процесс. Соответственно, музыкальному педагогу необходимо иметь общее представление о всех видах диагностики.

Медицинская диагностика. Диагностика — «распознавание болезни у конкретного больного, т. е. установление диагноза. <...> Термин «диагностика» используют также для обозначения раздела клинической медицины, изучающего методы и принципы распознавания болезней и постановки диагноза и включающего семиотику медицинскую, методы диагностического обследования больного (диагностическую технику) и методологию формирования диагноза» [215]. Медицинская диагностика основывается на всестороннем и систематическом изучении физического состояния человека, которое включает: сбор анамнеза, объективное исследование состояния организма, анализ результатов лабораторных исследований.

На основании полученных данных определяется общее состояние здоровья, уровень возможных физических нагрузок, индивидуальные особенности. По результатам медицинской диагностики врач или медицинская сестра составляет заключение и дает рекомендации, необходимые для планирования практических занятий музыкально-пластической деятельностью в водной среде. Особое значение медицинская диагностика приобретает в тех случаях, когда есть специальные медицинские показания относительно двигательной активности в водной среде.

Психологическая диагностика. Психологическая диагностика определяет индивидуально-психологические особенности личности. Диагностика проводится для определения уровня развития высших психических функций и изучения личностных особенностей.

При диагностике высших психических функций выделяются такие параметры, как произвольная, произвольная слуховая и зрительная память,

логическое и творческое мышление, концентрация, устойчивость, переключаемость внимания, нарушение звукопроизношения, логичность, полнота речи. Используются стандартизированные методики, имеющие параметры нормы, различные для каждой возрастной группы: «Заучивание 10 слов» [253, с. 38], «Последовательные картинки» [197, с. 37], «Четвертый лишний» [42], «Корректирующая проба» [253, с. 35], Матрицы Равена [197, с. 32].

Для диагностики личностных особенностей исследуется самооценка, эмоциональное состояние, коммуникативные навыки, особенности поведения, сфера проявления интереса, наличие агрессивности, тревожности, демонстративности, астении, школьная мотивация для учеников. Применяются стандартизированные методики, например: тест школьной тревожности Филлипса [48, с. 240], тест на определение нервно-психического напряжения [253, с. 73], шкала астенического состояния [253, с. 55] и другие. Также применяются проективные методики, предназначенные для диагностики личности, основным механизмом которых является символический перенос содержания внутреннего мира на внешний, такие как: цветовой тест М. Люшера [188], рисуночные тесты Р. Сильвер [167, с. 85], методика «Несуществующее животное», [197, с. 57], «Hand-Тест» [173] и другие.

Дополнительно может осуществляться диагностика эмоционального состояния перед началом и после окончания каждого занятия с целью отследить влияние музыкально-пластической деятельности в водной среде на настроение и эмоциональную сферу, а также проследить динамику изменений в течении реализации учебной программы. Для этого участникам предлагается выбрать определенный цвет, соответствующий настроению, и закрасить квадрат в таблице «Экран настроения» (см. Приложение 2).

Результаты диагностики предоставляются в сводных таблицах (см. Приложение 2) и индивидуальных картах. По результатам исходной диагностики производится оценка индивидуальных особенностей каждого участника музыкально-пластической деятельности в водной среде, и разрабатываются

рекомендации, которые могут найти применение в реализации эмоционально-ориентированного подхода к постижению музыкального содержания.

Диагностика физического развития. Физическое развитие определяется как: «совокупность морфологических и функциональных свойств организма, которые определяют запас физических сил и работоспособность человека на определенном этапе жизни» [242, с. 9].

Для оценки физического развития используют измерение *антропометрических показателей*, к которым относятся: соматометрия, соматоскопия, физиометрия. Качественная и количественная оценка *функциональной подготовленности* определяет состояние и реакции функциональных систем на физическую нагрузку. Оценка осуществляется с помощью: функциональной пробы физической нагрузки, определение функционального состояния нервной, дыхательной, сердечно-сосудистой систем. *Индивидуальная оценка физического развития* определяет физические качества, характеризующие состояние организма по следующим параметрам: координация, двигательная реакция, гибкость, скорость, прыгучесть, ловкость, сила отдельной мышцы или группы мышц, выносливость, осанка, время восстановления пульса после нагрузок. Методы диагностики отражены в работах А. А. Пашина [242], Б. Х. Ланды [180], В. Ю. Давыдова [98], А. П. Щербака [349].

На основании диагностики физического развития инструктор по физической культуре составляет заключение и дает рекомендации (см. Приложение 2). Заключение о физическом развитии содержит: общую оценку по антропометрическим показателям, оценку по типу телосложения и осанке, негативные особенности, выявленные в результате диагностики, индивидуальные характеристики двигательных возможностей. Рекомендации могут быть направлены как на устранение выявленных негативных особенностей, с конкретизацией методов и средств по их устранению, так и на совершенствование физического развития, с уточнением средств и способов работы.

Для проектирования учебной программы музыкально-пластической деятельности в водной среде необходимо получить общее представление о

физическом развитии и индивидуальных особенностях, качестве двигательных навыков и диапазоне двигательных средств, которые могут использоваться в бассейне.

Музыкальная диагностика. Музыкальная диагностика является крайне актуальной исследовательской областью в музыкальной педагогике и психологии, представляя собой неотъемлемую составляющую процесса обучения музыке. Грамотно проведенное диагностирование дает точное представление об индивидуальных особенностях, уровне развития музыкальных способностей, склонностях к той или иной музыкальной деятельности. Анализируя результаты диагностики, педагог намечает перспективы работы, нацеленные на максимальную реализацию творческого потенциала, выявляет тенденции, динамику формирования и развития способностей. Таким образом, подбор адекватных методов музыкальной диагностики является чрезвычайно важной частью работы педагога-музыканта.

Учитывая специфику разработанной ЗОТ, целесообразно проводить диагностическое исследование по трем направлениям: диагностика музыкальных способностей, уровень музыкально-пластической деятельности, мониторинг музыкальной культуры. Данный комплексный подход послужит надежной опорой для проектирования рабочих программ музыкально-пластической деятельности в водной среде и полноценным инструментом всестороннего анализа, оценки результатов.

Диагностирование осуществляется такими методами, как *наблюдение, беседа, тестирование, анкетирование, эксперимент, анализ.*

Диагностика музыкальных способностей. На сегодняшний день наиболее теоретически разработанным является метод В. П. Анисимова [18], рассчитанный на дошкольный и младший школьный возраст. Также можно обратиться к разработкам К. В. Тарасовой для дошкольников [303].

Оригинальный метод В. П. Анисимова основан на известных и модифицированных тестах изучения структурных компонентов музыкальности. По мнению исследователя, «музыкальные способности — это совокупность

(система) психомоторных, чувственно-эмоциональных и рациональных функциональных свойств субъекта, проявляющихся в его эмоциональной отзывчивости на музыку и успешной реализации музыкальной деятельности» [18, с. 41].

В структуре музыкальных способностей автор выделяет такие компоненты, как: операциональный (поведенческий), когнитивный (знания, умения, навыки), мотивационный (интонационно-эмоциональные потребности) и структурные компоненты музыкальности: эмоциональная отзывчивость (центральная составляющая), темпо-метроритмическое, звуковысотное (регистрово-мелодическое), тембровое, гармоническое (ладовое), формообразующее, динамическое чувства [18, с. 45–50]⁶. По каждому критерию разработаны комплексы заданий, тестов, опросников. Оценивать предлагается по уровням: высокий средний низкий.

Итоговые показатели по каждому параметру заносятся в специальные индивидуальные карты «Диагностический конструктор» (см. Приложение 2), с помощью которого можно увидеть как слабые, так и сильные стороны музыкальных способностей, в том числе личную ориентацию.

По нашему мнению, опираясь на предложенный метод В. П. Анисимова и выработанные критерии можно модифицировать диагностический инструментарий для среднего и старшего школьного возраста.

Диагностика музыкально-пластической деятельности оценивает умение пластически передавать характер музыки, ритм, темп, динамику, изменять движения в соответствии с формой музыкального произведения, владеть навыками выразительного пластического интонирования. Диагностика осуществляется методом наблюдения за детьми в процессе движения под музыку, в условиях выполнения обычных и специально подобранных заданий.

Для подбора диагностических заданий можно использовать программу «Ритмическая мозаика» А. И. Бурениной [57], сборники Е. П. Раевской [212],

⁶ В опытно-экспериментальной работе, которая будет описана в третьей главе настоящей диссертации, мы используем метод музыкальной диагностики В. П. Анисимова, однако в классификации музыкальных способностей исходим из терминологии Г. П. Овсянкиной [227]: чувство музыкального ритма, тембровый, звуковысотный, гармонический, динамический, архитектурный слух.

С. И. Бекиной [39, 40], методики, предложенные в пособиях В. П. Анисимова [18], Н. Г. Куприной [172], А. Г. Гогоберидзе, В. А. Деркунской [85], а также систему «Ритмической гимнастики» Э. Жак-Далькроза [23, 113].

Уровень музыкально-пластической деятельности целесообразно оценивать по параметрам, разработанным А. И. Бурениной [57, с. 41]:

1. интерес и потребность в музыкальном движении;
2. музыкальность, как способность к отражению в движении характера музыки и основных средств выразительности;
3. эмоциональность, выразительность исполнения;
4. креативность, т.е. способность к импровизации в движении под музыку, с учетом оригинальности;
5. владение достаточным объемом разнообразных движений;
6. уровень двигательных качеств: координации, точности, ловкости, гибкости, пластичности;
7. подвижность, лабильность нервных процессов: умение переключаться с одного движения на другое в соответствии с музыкой, менять направление движения, перестраиваться;
8. правильная осанка;
9. навык ориентировки в пространстве.

Параметры оцениваются по 10-ти бальной шкале: 0–3 — низкий уровень; 4–7 — средний уровень; 8–10 — высокий уровень. Результаты заносятся в индивидуальные диагностические карты (см. Приложение 2).

Мониторинг музыкальной культуры осуществляется с помощью различных диагностических методик. В исследовании уровня музыкальной культуры выделяются три составляющих: эстетический опыт, музыкальная грамотность и музыкально-творческое развитие. Используются методики Л. В. Школяр: «Встреча с музыкой на уроке», «Музыка для домашней фонотеки», «Музыкальная программа для друзей», «Музыкально-жизненные ассоциации», «Выбери музыку», «Открой себя через музыку», «Определи

композитора незнакомой музыки», «Выбери роль», «Сочиняю музыку», «Ребенок и музыка» [213, с. 217–230].

Результаты по всем направлениям музыкального диагностического исследования сопоставляются и тщательно анализируются для конкретизации педагогически-целесообразных задач, прогнозирования и оценки динамики развития.

Следует отметить, что описанные методы музыкальной диагностики не являются исчерпывающими или обязательными. Предложенный инструментарий может служить базой, на основе которой педагог-музыкант может разрабатывать собственные диагностические задания, определять критерии, отталкиваясь от актуальных образовательных потребностей.

Результаты комплексной диагностики всех этапов исследования заносятся в «Итоговые индивидуальные карты» (см. Приложение 2), где определяются приоритетные задачи, опираясь на результаты и рекомендации по всем видам диагностического исследования. Итоговые карты комплексной диагностики заполняются всеми специалистами, осуществлявшими диагностику.

Итоговая по каждому этапу обработка результатов осуществляется с учетом комплексного, целостного обследования личности, сопоставлении всех аспектов и доскональном анализе полученных данных. Основным результатом всестороннего диагностического исследования является четкое представление о текущем состоянии участников образовательного процесса по всем интересующим характеристикам, что позволит планировать образовательную работу с учетом всех особенностей и потребностей.

Как уже сообщалось, полученные результаты комплексного диагностического исследования определяют цель и задачи учебной программы музыкально-пластической деятельности в водной среде. Опираясь на результаты медицинского исследования и диагностики физического развития выстраивается форма и дозировка физической нагрузки, подбираются индивидуальный двигательный режим и специальные физические упражнения, при этом уточняется их количество, интенсивность. По результатам психодиагностики

определяются психоэмоциональное состояние, индивидуальные личностные особенности, намечается направление работы согласно эмоционально-ориентированному подходу. По результатам музыкальной диагностики выявляется оптимальный путь развития музыкальных способностей, повышения качества музыкально-пластической деятельности, совершенствования музыкальной культуры и культуры в целом.

Комплексная диагностика является первым и крайне важным этапом формирования рабочей программы музыкально-пластической деятельности в водной среде, а также инструментом контроля эффективности учебной программы в результате ее реализации. Как уже упоминалось, диагностическое исследование должно проводиться два-три раза в год. Соответственно, сравнение результатов итоговой диагностики с первичными данными позволит оценить успешность выполнения поставленных задач и достижение цели.

Дополнительно эффективность спроектированной учебной программы музыкально-пластической деятельности в водной среде можно оценить с помощью *педагогического эксперимента*. Это позволит получить более развернутое представление о результатах работы, выявить эффективность используемых методов и средств в решении поставленных задач, вскрыть слабые места с целью дальнейшего усовершенствования.

В структуре педагогического эксперимента, как правило, выделяются основные этапы: констатирующий, формирующий, контрольный. Наиболее распространенным экспериментальным планом является план, предполагающий наличие экспериментальной и контрольной групп⁷. Соответственно, к педагогическому эксперименту, апробирующему спроектированную учебную программу музыкально-пластической деятельности в водной среде, следует привлечь контрольную группу, с учетом правила подбора однородных групп. Например, детей из одного класса в школе можно разделить на две группы:

⁷ Более подробно ознакомиться с экспериментальными планами можно в статье Е. В. Яковлева, Н. О. Яковлевой [358].

посещающих музыкально-пластическую деятельность в водной среде и не посещающих данные занятия.

Этапы экспериментальной работы:

1. констатирующий этап — комплексная диагностика экспериментальной и контрольной групп;
2. формирующий этап — реализация учебной программы музыкально-пластической деятельности в водной среде в экспериментальной группе;
3. контрольный этап — повторная диагностика обеих групп, с целью сравнительного анализа, выявления предполагаемой разницы в полученных результатах.

Результаты диагностического исследования, в том числе результаты музыкальной диагностики, представляют собой некие данные, требующие тщательной обработки **методами математической статистики**, поскольку только эти методы позволяют сделать достоверные выводы относительно эффективности проделанной работы. Необходимость проверки результатов методами математического анализа обусловлена тем, что без их использования можно прийти к ложным выводам, направив педагогическую работу в ошибочное русло. П. В. Середенко указывает: «Изучаемые исследователями факты и психолого-педагогические явления должны быть проверены с точки зрения их статистической значимости, т. е. отвечать требованиям статистической достоверности» [283, с. 4], далее автор приводит пример, где две группы студентов получили результаты равные 40% и 60%, очевидно, что у одной группы результаты выше, однако статистические методы выявили, что положительный эффект не является статистически значимым.

Несмотря на глубокую разработанность статистических методов для педагогики (Л. Б. Ительсон [133], Дж. Гласс [83], М. И. Грабарь [92], Д. А. Новиков [224], П. В. Середенко [283], С. И. Осипова [237], В. П. Губа [95, 198], В. В. Пресняков [95], С. В. Сильченкова [287]), при обращении к специальной литературе могут возникнуть трудности, поскольку использование данных методов требует серьезной математической подготовки. Музыкальная

педагогика не является исключением, также как и в других отраслях педагогической науки, экспериментальная работа в области музыкального образования требует умения корректно использовать статистические методы применительно к эмпирическим данным, что является довольно сложной задачей для гуманитария, работающего в сфере музыкального искусства. Однако владение настоящими методами является обязательным условием как для проведения грамотного музыкально-педагогического эксперимента, с целью апробации спроектированной программы, так и для проведения сравнительного анализа результатов музыкальной диагностики, полученных до и после реализации рабочей программы музыкально-пластической деятельности в водной среде.

Любые данные представляют собой некое множество значений, которые оформлены в определенной системе, согласующейся с поставленными задачами. Но уже на этапе формулирования задач необходимо учитывать планируемые манипуляции с эмпирическими результатами, а также, с помощью каких критериев предполагается производить анализ. Для корректного использования статистических методов необходимо иметь представление о существующих типах измерительных шкал.

Шкала — «числовая система, в которой отношения между различными свойствами изучаемых явлений, процессов переведены в свойства того или иного множества, как правило — множества чисел» [224, с. 11]. Существует 4 типа шкал: наименований, ранговая, интервальная, отношений.

Шкала наименований — номинальная шкала, строится при определении критерия, позволяющего распределить объекты на несколько классов так, чтобы каждый объект мог попасть только в один класс. Например: классификация по полу (девочка/мальчик); по выполнению задания (выполнил/не выполнил); по состоянию двух признаков (девочка/мальчик, выполнил/не выполнил) и др. В данной шкале количественная обработка данных производится с числами, соответствующими количеству объектов, попавших в данный класс. Шкала наименований допускает самый широкий диапазон преобразований, сохраняющий различимость объектов. Приведем примеры для музыкальной

педагогике, в которых может использоваться шкала наименований: выявить, у кого проявляется большая склонность к музыкально-пластической деятельности — у мальчиков или девочек; оценить по половому признаку сформированность исполнительского аппарата к 10 годам, к 15 годам; определить, в какой музыкальной школе выше процент учащихся, рассматривающий музыкальное искусство, как будущую профессию.

Порядковая (ранговая) шкала — упорядочивает объекты, устанавливая для них ранги, образующие монотонную последовательность. Например: классификация по уровням (высокий, средний, низкий); традиционное школьное пятибалльное оценивание; выстраивание по возрастанию/убыванию (порядковое место по успеваемости в классе). Данная шкала является самой распространённой в педагогике, повсеместно приходится сталкиваться с оцениванием уровня знаний, умений, навыков. Поскольку нельзя отличить несколько равных единиц объекты отличаются друг от друга, с полученными данными в порядковой шкале нельзя производить арифметических операций: вычислять суммы, средние арифметические (самая распространённая ошибка), дисперсии и др. Для порядковой шкалы допустимыми являются только строго монотонные преобразования. Данная шкала занимает самое высокое положение в музыкальной педагогике, поскольку наиболее распространённые диагностические параметры, такие как музыкальные способности, проявление заинтересованности, выполнение различных творческих заданий чаще всего можно оценить, отталкиваясь от уровней, например: высокий, средний, низкий. Предлагаемые подходы в педагогической литературе по музыкальной диагностике, описанные выше, также отсылают к данным уровням, что, возможно, обусловлено самой спецификой музыкального искусства, которое сложно подчинить строгой системе числовых измерений.

Интервальная шкала — шкала равных единиц, которая выстраивается только в том случае, если можно установить точный интервал между объектами в состоянии изучаемого свойства, характеризуется отсутствием естественной точки отсчета, например: температурная шкала, шкала времени. Для

интервальной шкалы допустимы линейные преобразования. Принято считать, что в педагогике в настоящее время нет измерительных шкал интервального типа, однако в музыкальном искусстве интервальной шкалой является звуковысотная шкала. Таким образом несмотря на то, что данную шкалу не рассматривают приемлемой для педагогических экспериментов, в музыкально-педагогических исследованиях данная шкала возможна в тех случаях, где критерием измерения является непосредственно звуковысотные замеры, допустим, если речь идет о диапазонах голоса или каких-либо интервальных соотношениях.

Шкала отношений — наилучшая, самая мощная шкала, позволяет оценить на сколько и во сколько раз один объект больше/меньше другого, характеризуется наличием естественной точки отсчета. В педагогических науках используется, где измеряется время выполнения задания, количество правильно выполненных заданий или количество допущенных ошибок. Для данной шкалы допустимо лишь преобразование подобия (умножение на положительное число), однако к полученным измерениям применимы все арифметические операции и методы математической статистики. В музыкальной педагогике данная шкала может применяться для решения различных задач. Например, временные замеры: определение промежутка времени, за которое учащийся справится с написанием музыкального диктанта, где выработан точный критерий (выполнен без ошибок); выявление скорости исполнения (техники). Оценка количества правильно выполненных заданий или допущенных ошибок — любые тестовые задания, с точно сформулированными вопросами, имеющими один правильный ответ (тест-прослушивание музыкальных фрагментов с целью их определения; контрольная работа по сольфеджио, гармонии, истории или теории музыки и т. п.).

Из вышеизложенного ясно, что наиболее применимыми шкалами для музыкально-пластической деятельности в водной среде являются *порядковая шкала и шкала отношений*,

Известно, что основной целью любого педагогического эксперимента является подтверждение или опровержение выдвинутой гипотезы.

«*Статистическая гипотеза* — любое предположение о свойствах случайных величин или событий» [92, с. 26]. В педагогических исследованиях наиболее распространен тип гипотез «о принадлежности наблюдений двух выборок к одной и той же совокупности или к различным совокупностям, имеющим одинаковый (или различный) закон распределения изучаемого свойства» [92, с. 29]. Для данного типа гипотез как правило используются непараметрические методы математической статистики.

Гипотезы обычно строятся парами: H_0 — нулевая гипотеза (формулируется как отсутствие различий) и H_1 — альтернативная гипотеза (гипотеза о значимости различий). Примеры построения гипотез для апробации разработанной программы музыкально-пластической деятельности в водной среде:

1. H_0 — учебная программа музыкально-пластической деятельности в водной среде не оказывает существенного влияния на музыкальное развитие;
 H_1 — учебная программа музыкально-пластической деятельности в водной среде оказывает существенное влияние на музыкальное развитие.
2. H_0 — учебная программа музыкально-пластической деятельности в водной среде не способствует развитию метроритмического чувства;
 H_1 — учебная программа музыкально-пластической деятельности в водной среде способствует развитию метроритмического чувства.

Для обоснованного принятия или опровержения выдвинутой гипотезы необходимо тщательно проанализировать полученные эмпирические данные.

К типовым задачам анализа данных относят:

1. *описательная статистика* — информативное изложение измеренных характеристик или качеств, которые исследуются;
2. *установление совпадений* измеренных характеристик экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе;
3. *установление различий* измеренных характеристик экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе.

Методы описательной статистики служат цели компактно и информативно описать полученные эмпирические результаты. Особое значение

описательная статистика приобретает в случае необходимости обработать большой объем данных, также некоторые показатели используются при расчете статистического критерия. Для *порядковой шкалы* единственным показателем описательной статистики является гистограмма — графическое изображение значений. Для *шкалы отношений* к данным методам относятся: показатели положения (максимальный и минимальный элементы выборки, среднее значение, медиана, мода), показатели разброса (дисперсия, интервал между минимальным и максимальным значением), показатели асимметрии; гистограмма и др.

Установление совпадений и различий характеристик сравниваемых групп осуществляется с помощью **статистического критерия**, представляющего собой определенное правило, позволяющего принять или опровергнуть выдвигаемую гипотезу. Так, существует *эмпирическое и критическое* значение критерия. Эмпирическое значение вычисляется с помощью формулы, выведенной в математической статистике, критическое значение является постоянным или эталонным, с которым сравнивается полученное эмпирическое число. Таким образом, *если эмпирическое значение меньше или равно критическому (эталонному), то устанавливается совпадение характеристик сравниваемых групп, а если эмпирическое число строго больше критического, то устанавливается различие характеристик.*

Существует широкий выбор статистических критериев, однако для музыкально-педагогического эксперимента достаточно выбрать один из наиболее распространённых применительно к педагогике. Таковыми являются: для шкалы порядка — критерий χ^2 (хи-квадрат), угловое преобразование Фишера; для шкалы отношений — критерий Крамера-Уэлча, критерий Вилкоксона-Манна-Уитни⁸. Формулы для расчетов, а также критические значения критериев можно найти у перечисленных выше авторов, кроме того, сегодня

⁸ С алгоритмом выбора критерия можно ознакомиться у Д. А. Новикова [224, с. 59], П. В. Середенко [283, с. 26].

существуют онлайн-калькуляторы, использование которых существенно облегчает процесс [199].

Соответственно, в педагогическом эксперименте, апробирующем рабочую программу музыкально-пластической деятельности в водной среде, статистический критерий применяется для установления совпадений экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе, установления предполагаемых различий на контрольном, а также для сравнительного анализа результатов экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах.

Справедливо отметить, что если на констатирующем этапе эксперимента не установить достоверность совпадений групп, то проводить следующие этапы представляется нецелесообразным, поскольку будет невозможно выявить влияние вводимого педагогического фактора на формирующем этапе. Е. В. Яковлев уточняет: «Контрольные и экспериментальные группы, как правило, представляют собой естественные учебные коллективы, где работает педагог. Выбранные для проведения эксперимента группы обязательно должны быть сходными, то есть допускающими только статистически несущественные различия по оцениваемым параметрам» [358, с. 58].

Описанный алгоритм обработки эмпирических данных методами математической статистики является универсальным инструментом для сравнительного анализа результатов музыкальной диагностики. Как уже сообщалось, музыкальному педагогу, осуществляющему диагностику в педагогическом процессе также необходимо использовать статистические методы. Соответственно, данный алгоритм обработки данных подходит как для педагогического эксперимента, апробирующего учебную программу музыкально-пластической деятельности в водной среде, так и для педагогического процесса, реализующего учебную программу, с целью оценки эффективности. Разница заключается в том, что в первом случае сравниваются результаты экспериментальной и контрольной групп, а также первичные результаты с итоговыми в экспериментальной группе, а во втором случае — только

результаты первичной и итоговой диагностики непосредственно участников музыкально-пластической деятельности в водной среде.

По сути, мониторинг эффективности учебной программы с помощью сравнительного анализа первичных и итоговых данных схож с экспериментом, в котором экспериментальный план учитывает только экспериментальную группу. Однако проведение эксперимента с привлечением контрольной группы позволит получить более развернутую и качественную оценку.

Итак, подводя итоги, можно констатировать следующее:

Для практической реализации музыкально-пластической деятельности в водной среде необходимо проведение комплексного диагностирования. Учитывая специфику инновационной ЗОТ диагностическое исследование может включать медицинскую диагностику, психодиагностику, диагностику физического развития и музыкальную диагностику, объем зависит от контингента и специфики учреждения. Данный комплексный подход отражает интегративную сущность технологии.

Наиболее важное значение имеет музыкальная диагностика, поскольку технология прежде всего музыкально-педагогическая, однако рекомендации других специалистов должны учитываться в проектировании рабочей программы. Результаты комплексной диагностики дают представление о первоначальном состоянии участников образовательного процесса по интересующим характеристикам, что позволяет точно сформулировать цель и задачи практической работы.

Кроме того, проведение музыкальной диагностики является обязательным требованием к мониторингу педагогических результатов, а для получения достоверных выводов и правильной оценки собственной работы необходимо применение статистических методов.

Для корректного применения методов математической статистики необходимо: ориентироваться в основных понятиях, разбираться в свойствах измерительных шкал, знать основные этапы и способы обработки данных, уметь правильно подбирать статистический критерий, владеть способами расчета

эмпирического значения критерия, понимать правила, на которые нужно опираться, чтобы делать обоснованные выводы.

Таким образом, комплексное диагностирование и методы математической статистики являются важнейшими инструментами методологии музыкально-пластической деятельности в водной среде, позволяющими четко планировать педагогический процесс и оценивать полученные результаты.

2.3. Праздничное мероприятие в учебной программе «Музыкально-пластическая деятельность в водной среде»⁹

Детский праздник выполняет важные общественные функции, имеет глубокий смысл, приобщает к ценностям отечественной культуры, обычаям, традициям общенационального и локального характера. Культивирование праздника необходимо для сохранения экологии культуры и преемственности поколений.

Организация и проведение праздничных мероприятий относятся к сфере досуга, культурного времяпрепровождения, как рационально-организованной эстетической деятельности участников, содержащей созидательный потенциал. Праздник — это особое состояние души, эмоциональный подъем, радость общения, творчества, самовыражения.

Детский праздник является синтезом практически всех видов искусств (литература, музыка, танец, театр, изобразительное искусство), а учитывая специфику разработанной ЗОТ, физической культуры в том числе. Праздник представляет собой уникальную систему творческого взаимодействия

⁹ Материал данного параграфа основан на статье соискателя: «Праздничные события в детском доме» [90].

взрослых и детей, специфическую форму коллективного единения, которая помогает создавать модели общественного поведения, ориентироваться в жизненных ситуациях, чувствовать себя членом коллектива.

Подготовка и проведение праздничного мероприятия представляется не только как форма досуга, но и как важная составная часть образовательной культурно-просветительской программы. Праздник, как некий педагогический феномен, содержит огромный ресурс для решений широкого диапазона образовательных, воспитательных, развивающих и здоровьесберегающих задач. Кроме того, как уже упоминалось, подготовка к праздничному мероприятию существенно повышает мотивацию детей к творческой деятельности непосредственно в образовательном процессе, стимулирует стремление к достижению результата работы.

Педагогически-целесообразно организованный детский праздник целостно влияет на всестороннее развитие личности, духовно обогащает ум и сердце, расширяет знания о многообразии окружающего мира, способствует нравственному воспитанию, является идеальной ситуацией для активизации творческого потенциала, предоставляет возможность реализовать лучшее, что есть в личности.

Выход на публику всегда связан с моментом концентрации сил, преодоления себя, поэтому участие в празднике для ребенка становится личностно значимым процессом, который, с одной стороны, позволяет проявить себя, самореализоваться, испытать чувство собственной значимости, заслужить одобрение и признание, а с другой — осознать принадлежность к чему-то важному, общественному, церемониальному.

Различные теоретические и технологические аспекты праздничных мероприятий отражены в работах Н. М. Андрейчук [17], А. Д. Жаркова [114], О. И. Маркова [195], А. Я. Михайловой [208], О. Л. Орлова [235], Л. А. Сущенко [300], И. Г. Шароева [335].

В связи с вышесказанным, в учебную программу музыкально-пластической деятельности в водной среде обязательно должны быть включены праздничные мероприятия. Рекомендованная периодичность: 1–2 раза в год.

Цель праздника — подытожить творческий процесс, реализующий учебную программу музыкально-пластической деятельности в водной среде ярким праздничным мероприятием, которое способствует выработке положительных эмоций, чувствам внутреннего удовлетворения и радости.

В ходе подготовки и проведения праздника «Музыка и вода» можно решать следующие **задачи**:

- раскрывать и активизировать творческий потенциал, индивидуальность, прививать интерес к активной творческой деятельности;
- приобщать к культурным традициям, формировать эстетические воззрения, нравственные чувства;
- воспитывать музыкальный и художественно-эстетический вкус, интерес и любовь к искусству, развивать музыкальные и пластические способности;
- способствовать здоровьесбережению, формировать здоровый образ жизни, приобщать к спорту;
- расширять кругозор, знания и представления на тему проводимого мероприятия;
- совершенствовать коммуникативную и социальную сферы: навыки сотрудничества, коллективного взаимодействия, умение соблюдать нормы и правила поведения в ходе публичных мероприятий;
- содействовать гармонизации эмоционально-волевой сферы: повышать эмоциональный тонус, способствовать эмоциональной разрядке, снятию напряжения, вырабатывать волевые качества, создавать условия для проявления эмпатии;
- улучшать исполнительские навыки, артистизм, способствовать раскрепощению посредством публичных выступлений.

Ожидаемые результаты:

- осуществление яркого, зрелищного музыкально-пластического представления в водной среде;
- включение группы детей и взрослых в совместную творческую деятельность, объединение участников в единый творческий коллектив;
- получение удовольствия от совместной творческой деятельности;
- зрительские овации.

Успех проведения праздничного мероприятия прежде всего определяет, насколько хорошо и детально продуман сценарий.

Методика создания сценария

Сценарий — это подробное описание действия, предназначенного для постановки на сценической площадке, на основе которого создается праздничная программа. Учитывая специфику, сценической площадкой является бассейн. Основные критерии — высокохудожественность, яркость, зрелищность.

Создать оригинальный сценарий можно путем соединения различных составляющих: информационных компонентов, театрализованных сцен, концертных номеров, видеофрагментов (если есть техническая возможность), художественного оформления и других элементов в единую логическую композицию, подчиненную общему замыслу, теме, идее. От того, насколько все элементы сценического действия будут гармонировать между собой, взаимодействовать в сюжетной конструкции, соподчиняться и дополнять друг друга зависит эмоциональное и эстетическое восприятие праздника как участниками программы, так и ее зрителями.

В создании сценария следует решать такие задачи, как максимально широко и информативно раскрыть тему, отразить нравственную идею, создать праздничное настроение. К основным принципам создания сценария можно отнести: логичность, стройность, целостность, контрастность, взаимосвязь и соподчиненность частей целому, подчиненность выразительных средств художественному замыслу, единство содержания и формы, соразмерность,

доступность, учет возрастных особенностей. Крайне важным является учет физических возможностей и правил пребывания в водной среде.

Работа над созданием сценария начинается с *творческого замысла* — задуманное построение программы, включающее разработку основной мысли (генеральной темы) и элементов ее воплощения. Замысел является каркасом сценария, содержащим общий смысл и влияющим на отбор художественных средств.

Конструкция творческого замысла:

1. Идеино-тематический план;
2. Форма и содержание.

Идеино-тематический план формируется в несколько этапов работы:

1. *Определение темы.* У каждого праздника своя тема, «лицо». Из всего многообразия фактов, явлений необходимо отобрать наиболее важные, интересные, отвечая на вопросы: «Что мы хотим сказать?», «Какое отношение к увиденному сформируется?». В рамках макротемы определяется микротема. Например: макротема — Новый год, микротема — балет «Щелкунчик» П. И. Чайковского.
2. *Определение идеи.* Идея — основная мысль, оценка изображаемых событий, как общий главный вывод. Осознание идеи подчинено развитию действия. Для решения ряда воспитательных задач целесообразно воплощать такие вечные идеи, как идеи добра, любви, красоты, справедливости, равенства, свободы и т. д. Идея должна способствовать переживанию идеальных устремлений. Например, победа добра над злом в балете «Щелкунчик» П. И. Чайковского.
3. *Сюжетно-образная концепция.* Для того чтобы наметить сюжетно-образное решение, подчиненное теме и идее, необходимо:
 - определить действующих героев;
 - определить конфликтную ситуацию;
 - определить время, место и действие — цепь конкретных событий, ситуаций, связанных единым сюжетом;

- выстроить композицию — организация действия и соответствующее расположение материала, реализация конфликта, сюжета.

Герои могут быть: реальные люди, исторические герои, литературные и сказочные персонажи, герои из мультфильмов, фильмов, вымышленные образы.

Конфликт — противоречие между потребностью и неудовлетворенностью этой потребности, основная движущая сила действия. Например, герой в поисках счастья, которого у него нет; Баба-яга и Кащей украли Новый год.

Время, место и действие зависит от того, как наилучшим образом реализовать тему, идею, конфликтную ситуацию. Время чаще всего определяется как настоящее, если не передаются конкретные исторические события, вымышленное прошлое или будущее, путешествия во времени. При выборе места действия обязательно нужно учесть возможности его воплощения в условиях бассейна.

Композиция выстраивается согласно классическим законам драматургии, но возможны и иные решения. Основные компоненты композиции:

- экспозиция — ввод в действие, событие, предшествующее конфликту;
- завязка — начало конфликта;
- развитие основного действия — построение и развитие темы;
- кульминация — наивысшая точка конфликта;
- развязка — разрешение конфликта.

При необходимости могут также использоваться такие структурные компоненты, как пролог и эпилог, не связанные с основным действием.

В основном развитии действия укладывается весь сюжет программы, где предусматривается как целостный образ, так и соотношение отдельных частей. Каждый эпизод должен быть связан смысловыми «мостиками» с предыдущим и последующим. Для этого существует такой прием, как *единый сюжетный ход* — стержень,двигающий развитие сюжета, некий связующий момент, необходимый для единства формы и содержания, и делающий сценарий неповторимым и оригинальным по композиционному построению. Например:

путешествие Героя по сказкам; преодоление препятствий с целью получения чего-то необходимого.

Форма и содержание:

Работа над формой и содержанием осуществляется одновременно. Под формой понимается способ существования содержания. Праздники «Музыка и вода» могут иметь различные формы:

- музыкально-пластическая композиция;
- театрализованное представление;
- гала-концерт;
- игровые и конкурсные программы;
- театральное-концертное представление;
- музыкально-спортивный праздник.

Как видно, перечень форм представляет достаточно широкий выбор для организации праздничного мероприятия музыкально-пластической деятельности в водной среде. Кроме того, внутри формы могут соединяться различные элементы, например: музыкально-пластическая композиция, включающая театрализованные сцены и концертные номера, форма игровых и конкурсных программ с элементами спортивного праздника. Также форму можно строить из относительно завершенных блоков, связанных общим смыслом, общей концепцией сценария, между которыми могут вставляться иные по контрасту фрагменты.

Заключительный этап работы над содержанием — написание полной сценарной программы. Учитывая специфику музыкально-пластической деятельности в водной среде, содержание сценария не может предполагать активного вербального выражения участников в бассейне, соответственно, сценарий праздника строится следующим образом:

1. С участием ведущего или ведущих, находящиеся не в водной среде, которые выполняют информативную функцию, а также запись диктора, сопровождающего праздничное действие.

2. Без участия ведущих. Если в этом случае необходимо донесение какой-либо информации до зрителей, то информативную функцию может нести заранее подготовленная программка, в которой излагается суть происходящего или вводное слово педагога перед праздничным представлением.

Уровни сценарной записи:

1. Сценарный план — набросок композиционного построения с разработанной темой, идеей; включает основную последовательность действия, ключевые моменты;

2. Сценарный эскиз — более подробная разработка, чем сценарный план, с предварительным детальным описанием всех частей (элементов) сценария;

3. Литературный сценарий — если предполагается наличие ведущих, литературная разработка идейно-тематического замысла с полным текстом;

4. Музыкальный сценарий — подбор музыкального материала согласно сценарному эскизу, литературному сценарию;

5. Музыкально-пластическая партитура — подробная проработка пластического материала в соответствии с музыкальным содержанием;

6. Режиссерский сценарий — развернутый план литературного и музыкально-пластического сценария с точным указанием времени, исполнителей, организационных моментов, технических служб.

Характер организации праздничных мероприятий в образовательном учреждении предполагает, что педагог является и автором сценария, и режиссером-постановщиком. Таким образом, уже на этапе создания сценария необходимо учитывать реальные возможности воплощения, такие как материально-техническое оснащение, звуковое и световое оборудование, наличие реквизита или возможность их изготовления, а также человеческие ресурсы (взрослые), организационные возможности, временные ограничения.

Этапы работы над праздничным мероприятием:

1. *Разучивание музыкально-пластических номеров.* Под номером понимается отдельное законченное выступление. Музыкально-пластические номера разучиваются в музыкальном зале и в бассейне согласно учебному расписанию, проходя следующие этапы: ознакомление с материалом, разъяснение содержания, разучивание, работа над выразительностью исполнения, артистизмом.

Принципы подбора репертуара для номеров:

- художественная значимость, эстетическая ценность;
- яркость образа, зрелищность;
- соответствие возрасту, уровню подготовки.

2. *Распределение ролей* сценария среди детей и взрослых. Следует учитывать: желание, артистические возможности, типаж, соответствие роли.

3. *Техническая подготовка:* организация необходимого оформления пространства вокруг бассейна, подготовка реквизита, музыкального и светового оборудования, другие организационные моменты (костюмы ведущим, подарки и др.)

4. *Репетиции.* Для того чтобы репетиции проходили максимально продуктивно, их необходимо тщательно планировать, ставить конкретные художественные и организационные задачи, своевременно утверждать расписание репетиций, соблюдать регламент.

1. Первая (вводная) репетиция — проводится с целью познакомить детей с общим сюжетом сценария, местом и значением каждого участника, наметить выразительные акценты.
2. Репетиции по блокам или музыкально-пластическим номерам — постановка пластических сцен, расположение и ориентация в сценическом пространстве, работа над выразительностью, эмоциональностью исполнения, художественным образом, актерским «вхождением в роль», также вырабатывается слаженность коллективного взаимодействия участников.

3. Техническая репетиция — проводится без участников программы, представляет собой репетицию технических средств.
4. Первая сводная репетиция — общий прогон всей программы со всеми участниками, с целью сведения всех элементов в единое целое. Перед началом репетиции подробно разъясняется весь ход программы со всеми организационными деталями. После проведения репетиции необходим тщательный анализ для последующего плана работы.
5. Общие (сводные) репетиции — проводятся для закрепления программы, реализации общих художественных задач.
6. Генеральная репетиция — последняя репетиция, которая проводится как окончательный вариант праздничной программы с полным техническим оформлением. По окончании следует прокомментировать полученный результат, дать последние рекомендации, позитивно настроить всех участников на публичное выступление.
5. *Проведение мероприятия.* В день проведения мероприятия репетиции не проводятся. До начала праздника обязательно нужно перепроверить состояние бассейна, оформления, реквизита, готовности технического оборудования, проверить полную готовность участников, пожелать всем удачного выступления.
6. *Подведение итогов.* После проведения праздника необходимо детально проанализировать состоявшийся праздник, прокомментировать выступления, выяснить впечатления участников, совершить работу над ошибками.

В заключении отметим, что праздник «Музыка и вода» является кульминацией творческого процесса, смысловым итогом в учебной программе. Педагогическая уникальность праздника заключается в том, что, во-первых, это синтез искусств, а во-вторых, действие происходит в бассейне, таким образом, раскрываются безграничные возможности для широкого спектра педагогических и здоровьесберегающих задач.

Успех праздничного мероприятия музыкально-пластической деятельности в водной среде зависит от оригинального, хорошо продуманного сценария

и четко организованного процесса подготовки. Подготовка и проведение праздника объединяет детей и взрослых в увлекательный творческий процесс, а яркое праздничное представление доставит удовольствие не только участникам, но и зрителям.

Детский праздник — важная часть жизни образовательного учреждения, торжественное событие, впечатление от которого сохраняется в памяти на долгие годы. Учитывая необычность и оригинальность здоровьесберегающей технологии, соединение таких компонентов как музыка, вода и праздник, безусловно, является источником положительных эмоций, радости и удовлетворения.

Выводы по главе II

1. Практическая реализация музыкально-пластической деятельности в водной среде требует четкой методологии, которая позволит раскрывать максимальный потенциал образовательной технологии и применять новый вид музыкально-педагогической деятельности в работе с детьми любого возраста и состояния здоровья в различных образовательных учреждениях.

2. Для целостного восприятия здоровьесберегающей образовательной технологии разработана педагогическая модель. Моделирование систематизирует все аспекты, объединяет интегрированные составляющие, приводит все компоненты к единству, отражая сущность технологии в полном объеме. При этом схематичное изображение позволяет в простой и доступной форме визуализировать методологический аппарат.

3. На основе педагогической модели выработан универсальный алгоритм проектирования учебных программ музыкально-пластической деятельности в водной среде. С его помощью музыкальный педагог может

использовать технологию с учетом актуальных образовательных и здоровьесберегающих потребностей.

4. Методология музыкально-пластической деятельности в водной среде включает такие необходимые инструменты, как комплексное диагностирование и методы математической статистики, что позволит четко планировать практическую работу, оценивать полученные результаты.

5. Кульминацией реализации учебной программы является детский праздник, раскрывающий широкие возможности для решения самых разнообразных педагогических и здоровьесберегающих задач. Организация праздника также осуществляется согласно определенному алгоритму.

6. Теоретическое обоснование инновационной здоровьесберегающей образовательной технологии, представленное в первой главе, в совокупности с практической методологией музыкально-пластической деятельности в водной среде позволяет утверждать, что разработанная технология соответствует всем основным *характеристикам педагогической технологии*, которые были изложены в начале настоящей главы.

ГЛАВА III. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРОВЕРКЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ МУЗЫКАЛЬНО-ПЛАСТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВОДНОЙ СРЕДЕ

3.1. Педагогический эксперимент в специальном (коррекционном) детском доме: цикл занятий «Музыка и вода»¹⁰

На базе «Специального (коррекционного) детского дома №23 Санкт-Петербурга», имеющего все необходимые материальные условия был поставлен педагогический эксперимент. Длительность эксперимента — 3 месяца. Эксперимент включал констатирующий (2 недели), формирующий (2 месяца) и контрольный (2 недели) этапы. В эксперименте приняли участие 19 девочек в возрасте 12–15 лет (две группы девочек в детском доме: 12–13 лет, 14–15 лет). Испытуемым было предложено участие в музыкальных занятиях в бассейне, желание проявили 7 человек, составившие экспериментальную группу, соответственно, оставшиеся 12 человек составили контрольную группу.

Цель эксперимента — выявить эффективность применения инновационной здоровьесберегающей технологии музыкально-пластической деятельности в водной среде в коррекционном образовательном учреждении.

Прежде чем перейти к описанию эксперимента, необходимо отметить специфику учреждения:

Во-первых — это дом для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей¹¹. Многочисленными исследованиями доказано, что лишение

¹⁰ Материал данного параграфа основан на статье соискателя: «О музыкальном развитии детей, обучающихся по коррекционной программе (седьмой и восьмой виды) в процессе игр в воде» [89].

¹¹ Психология детей-сирот раскрывается в пособии Л. М. Шипицыной [340].

детей материнской заботы катастрофически сказывается на их социальном, психическом и физическом здоровье. Основные проблемы, с которыми приходится сталкиваться — это депривация¹² (в том числе материнская), социальная изоляция, нарушения адаптации. С точки зрения соматического и психического здоровья, с учетом отягощенной наследственности, неблагоприятного протекания перинатального развития, тяжелых условий жизни в раннем возрасте эти дети относятся к *группе риска* по возникновению психических заболеваний. Нередко воспитанники детских домов имеют отклонения в развитии, признаки невроза, нарушения в эмоционально-волевой сфере, неуравновешенное поведение, социальную и педагогическую запущенность.

Во-вторых, специфика также связана с тем, что проживающие в доме дети обучаются по **коррекционным программам 7–8-го видов**.

Специальная школа *7-го вида* предназначена для детей, испытывающих стойкие затруднения в обучении, имеющих **задержку психического развития (ЗПР)**¹³. Данное понятие употребляется по отношению к детям с минимальными органическими повреждениями или функциональной недостаточностью центральной нервной системы, а также к детям, которые длительный период находились в условиях социальной депривации. Для детей с ЗПР характерны незрелость эмоционально-волевой сферы и недоразвитие познавательной деятельности. Это выражается в замедленной по сравнению с нормой скорости приема и переработки сенсорной информации, недостаточной сформированности умственных операций и действий, слабости познавательных интересов, ограниченности, отрывочности знаний и представлений об окружающем. Нередко дети отстают в речевом развитии (недостатки произношения, ограниченность словаря).

¹² «Депривация — лишение / утрата или приближающиеся к ним по выраженности и значению для субъекта недостаточность чего-либо желанного / необходимого. Употребляется по отношению к широкому кругу явлений и объектов: Д. материнская, сенсорная, сна, пищевая, эмоциональная, родительская, обучения и др. Термин используется для обозначения ситуации, когда субъекту (ребенку, взрослому и т.п.) не предоставлены условия для удовлетворения его основных, витальных потребностей в течении достаточно длительного времени» [295, с. 76].

¹³ Коррекционно-педагогические и социально-психологические аспекты сопровождения детей с ЗПР рассматриваются в работе Л. Г. Мустаевой [214].

В специальных школах *8-ого вида* обучаются дети *с легкой степенью умственной отсталости*. К ним относятся лица со стойким, необратимым нарушением преимущественно познавательной сферы, возникающим вследствие органического поражения коры головного мозга. У детей с легкой степенью умственной отсталости наблюдается нарушение познавательных процессов (ощущений, восприятия, памяти, мышления, воображения, речи, внимания), затруднена моторика, также страдают эмоционально-волевая сфера и личность в целом. Умственно отсталые дети представляют собой разнородную по своему составу группу, они способны к развитию, хотя оно и осуществляется замедленно, атипично, иногда с резкими отклонениями.

К общей характеристике контингента следует добавить отсутствие выраженного интереса к познавательной и творческой деятельности. Кроме того, учитывая, что в детском доме имеется бассейн, дети, особенно девочки (в том числе испытуемые), зачастую отказывались посещать занятия по плаванию.

Из вышесказанного следует, что в реализации музыкально-пластической деятельности в водной среде в коррекционном детском доме крайне важное значение имеет здоровьесберегающая направленность технологии. Однако параллельно должны решаться задачи музыкального развития, поскольку технология, прежде всего, музыкально-педагогическая и именно музыкально-педагогические средства позволяют раскрывать в том числе здоровьесберегающий потенциал. Соответственно, в практической работе оздоровительная и образовательная целевые направленности выступают в равных правах.

Стоит также добавить, что если музыкальная составляющая замотивирует детей посещать бассейн, то уже будет решена важнейшая задача в вопросах физического оздоровления и развития. При этом следует упомянуть, что данный аспект рассматривается нами как естественный результат практической деятельности, не требующий дополнительных усилий, в то время как здоровьесберегающий потенциал разработанной технологии

сконцентрирован на психологическом здоровье в рамках эмоционально-ориентированного подхода.

Таким образом, были сформулированы *две гипотезы*:

1. Музыкально-пластическая деятельность в водной среде как инновационная здоровьесберегающая образовательная технология способствует гармонизации психологического состояния детей, оказавшихся в сложной жизненной ситуации.

2. Музыкально-пластическая деятельность в водной среде как инновационная здоровьесберегающая образовательная технология способствует музыкальному развитию.

На констатирующем этапе эксперимента было проведено комплексное диагностирование, которое включало все виды диагностики: медицинскую, психодиагностику, диагностику физического развития и музыкальную диагностику.

По результатам *медицинской диагностики* все участники педагогического эксперимента были допущены к занятиям в бассейне, с точки зрения физического здоровья отсутствовали какие-либо противопоказания или специальные рекомендации.

Диагностика *физического развития* выявила, что все испытуемые не имеют выраженных нарушений в физическом развитии, двигательные качества в пределах нормы, большинство детей имеют навыки плавания, все дети могут держаться на воде. Среди рекомендаций присутствовало пожелание включить в музыкально-педагогический процесс плавание разными стилями на животе и спине.

Психодиагностику проводил врач-психиатр, использовались тесты: опросник нервно-психического напряжения (НПН) [253, с. 73] и шкала астенического состояния (ШАС) [253, с. 55]. Данные тесты выявляют наиболее характерные нарушения у детей, вовлеченных в эксперимент. Кроме того, тесты выбраны с учетом простоты и доступности в использовании, а также возможности оценить динамику психологического состояния за короткий срок.

НПН — тест оценивает *нервно-психическое напряжение* органов и систем, которое «является особым видом психического состояния, развивающегося у человека в сложных условиях его жизни и деятельности. Оно протекает как системный процесс, вовлекающий в себя различные уровни нервно-психической и соматофизиологической организации человека, сопровождается как положительно, так и отрицательно заряженными переживаниями, существенными сдвигами в организме человека и изменениями его работоспособности» [253, с. 73]. Интерпретация результатов: 30–50 баллов — слабое напряжение; 51–70 — умеренное напряжение; 71–90 — чрезмерное напряжение. В результате диагностирования по НПН-тесту были получены следующие результаты: экспериментальная групп — **48,6**; контрольная — **49,5**. Как видно, выявлено слабое напряжение, однако, показатели практически у верхней границы с показателями умеренного напряжения.

Шкала астенического состояния (ШАС) — визуально выраженные данные, результаты которых являются динамическим показателем качества адаптации нервной системы ребенка к учебным и психологическим нагрузкам. «Астения — болезненное состояние, характеризующееся повышенной утомляемостью, истощением, неспособностью к длительному умственному и физическому труду». [104, с. 12]. Интерпретация результатов: 30–50 баллов — отсутствие астении; 51–75 — слабая астения; 76–100 — умеренная астения; 101–120 — сильно выраженная астения. В результате диагностирования по ШАС были получены следующие результаты: экспериментальная групп — **57,6**; контрольная — **58,4**. Соответственно, выявлена слабая астения.

Содержание *музыкальной диагностики*, выбор критериев и подбор заданий учитывали специфику учреждения и особенности контингента. Долгое и тщательное диагностирование могло стать утомительным, а также вызвать у детей подозрение, что их обследуют, потому что они «особенные», что в свою очередь могло спровоцировать негативную реакцию. Кроме того, цикл занятий рассчитан на 2 месяца — период, за который невозможно достичь значительного скачка во всех параметрах музыкального развития, при этом

участники эксперимента в целом имеют разный уровень и различные потенциальные возможности. Однако продолжительность экспериментальной работы позволяет добиться общего сдвига в музыкальном развитии, сконцентрировавшись на отдельных показателях, а также повысить уровень музыкальной культуры, что, на наш взгляд, является приоритетной задачей в работе с данной категорией детей.

В качестве критериев были выбраны следующие параметры музыкальных способностей: чувство музыкального ритма, звуковысотный и гармонический слух, а также эмоциональная отзывчивость. Общая оценка музыкальной культуры предполагала выявление интереса к музыкальному искусству, музыкальных предпочтений, элементарных знаний в области классической музыки (знание композиторов, стилей, жанров). Диагностические задания должны были соответствовать следующим требованиям: простые и удобные в использовании и оценке, доступные и неустойчивые для детей, проверяемые методами математической статистики. На диагностические процедуры было отведено три занятия, использовались такие методы, как беседа, наблюдение, опрос, тестирование.

Первое занятие было нацелено на выявление общей музыкальной культуры, музыкального опыта, интереса к музыкальному искусству. В ходе беседы необходимо было выяснить отношение детей к музыке, какую роль она занимает в их жизни, диапазон музыкальных предпочтений (методика Л. В. Школяр «Музыкальная программа для друзей» [213, с. 221]), музыкальный кругозор. В результате диагностики было обнаружено полное отсутствие интереса к классической музыке, не было выявлено элементарных представлений о стилях и жанрах классической музыки, форме и гармонии музыкальных произведений. Музыкальные предпочтения были полностью отданы популярной и рок-музыке, слушание классической музыки определялось как «скучное» времяпрепровождение. Музыкальный кругозор детей можно определить как крайне ограниченный.

На втором занятии детям предлагалось прослушивание фрагментов классической музыки с целью выявления эмоциональной отзывчивости, понимания характера музыкального произведения. После прослушивания фрагмента дети должны были назвать эпитеты, характеризующие прослушанную музыку, отвечая на вопрос: «Какая музыка?». После повторного прослушивания предлагалось определить, что, по их мнению, хотел рассказать композитор, то есть ответить на вопрос: «О чем музыка?». В результате беседы было установлено следующее: девочки определяли характер музыки примитивным набором эпитетов: плохой/хороший, веселый/грустный, добрый/злой, вопрос «что хотел рассказать композитор» вызывал недоумение и ставил в тупик, содержание музыкального произведения воспринималось как недоступное, оторванное от реальной жизни, непонятное.

Для третьего занятия нами был разработан тест, состоящий из трех блоков:

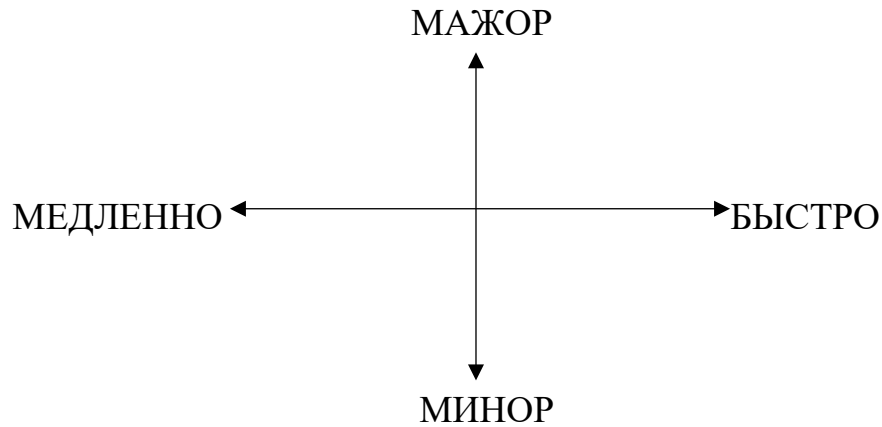
1. Задания для определения уровня звуковысотного слуха:

- на фортепиано и металлофоне исполнялись последовательно два звука (интервалы в пределах двух октав), задача — определить какой звук выше/ниже;
- на фортепиано и металлофоне исполнялись различные мелодии с общим движением вверх/вниз, задача — определить направление мелодии.

За каждый правильный ответ присваивался один балл, максимальное количество баллов в данном блоке — 10.

2. Задания для определения уровня гармонического слуха и чувства темпа: предлагалось прослушивание 10-ти фрагментов классической музыки с целью определить лад — мажор/минор и темп — быстрый/медленный. Ответы (номера музыкальных фрагментов) заносились в диагностический ключ-матрицу, представленный на *Схеме 3*. Использовались произведения с ясно выраженным ладом и темпом. Максимальное количество баллов в данном блоке — 20.

Схема 3. Диагностический ключ-матрица¹⁴



3. Задание на определение общей музыкальной культуры формулировалось в тесте следующим образом: «Напишите фамилии композиторов, которых Вы знаете». За каждого композитора присваивался один балл.

Результаты теста отражены в *Таблице 1*.

Таблица 1. Результаты музыкального теста на констатирующем этапе

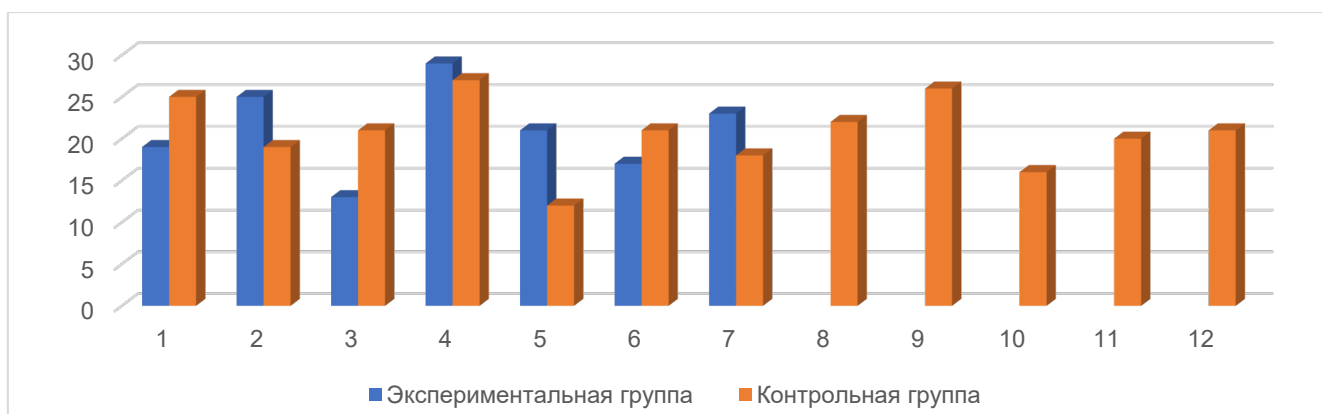
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Экспериментальная группа	19	25	13	29	21	17	23					
Контрольная группа	25	19	21	27	12	21	18	22	26	16	20	21

Как видно в таблице, по тесту получены достаточно низкие результаты, было допущено много ошибок в заданиях из первого и второго блоков, в задании назвать композиторов девочки указывали одну-три фамилии, встречались тесты без фамилий композиторов.

Результаты теста были обработаны статистическими методами. Описательная статистика отражена на *Гистограмме 1*.

¹⁴ В основе диагностического ключа-матрицы лежит «ключ-матрица эмоций», разработанный В. П. Анисимовым [18, с. 120].

*Гистограмма 1. Результаты музыкального теста
на констатирующем этапе*



Сравнение характеристик экспериментальной и контрольной групп осуществлялось с помощью критерия Крамера-Уэлча, так, критическое значение: $T_{кр.} = 1,96$, а эмпирическое: $T_{эмп.} = 0,15$. Эмпирическое значение меньше критического, соответственно, установлено совпадение характеристик сравниваемых групп.

Результаты комплексного диагностирования определили содержание **формирующего этапа**, в ходе которого был реализован цикл занятий «Музыка и вода» в экспериментальной группе. Разработка цикла осуществлялась согласно выработанной методологии, что отражено на *Схеме 4*.

К основным задачам, представленным на схеме, можно добавить сопутствующие: привлечение к активной музыкально-творческой деятельности, формирование навыка творческого проявления, стимулирование мотивации к спорту, профилактика психоэмоциональных нарушений и социокультурная реабилитация посредством активной музыкальной деятельности, способствование осознанию собственного Я.

Схема 4. Педагогическая модель цикла занятий «Музыка и вода»

Интеграция	ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ Цель: музыкальное развитие, повышение уровня музыкальной культуры	ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ Цель: гармонизация психологического состояния	
МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО	Задачи: развивать звуковысотный и гармонический слух, чувство ритма; формировать эмоциональную отзывчивость; воспитывать музыкальный и художественно-эстетический вкус;	Методы/средства: музыкальный эквалайзер; пластическое построение гармонических фигур; плавание разными стилями в зависимости от лада и темпа; пластическая импровизация; музыкальная игра; музыкально-пластическое творчество; публичное выступление.	Задачи: способствовать гармонизации психологического состояния посредством активной музыкальной деятельности; содействовать устранению астенического состояния, снижению психологического напряжения.
	Задачи: мотивировать на двигательную активность, занятия в бассейне; содействовать физическому развитию; способствовать совершенствованию ванию техники плавания.	Методы/средства: передвижение по бассейну и различные движения в воде; упражнения с предметами; плавание разными стилями (кроль на груди/спине, брасс); лежание на поверхности воды на спине.	Музыкальный материал: <i>классическая музыка (Й. Гайдн, В.-А. Моцарт, Л. ван Бетховен, М.И. Глинка, С.С. Прокофьев и др.); па-де-де из балета «Щелкунчик» П. И. Чайковского; песня «Калинка-малинка» И.П. Ларионова.</i>
ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА		Задачи: способствовать общему оздоровлению; приобщать к здоровому образу жизни.	

Практические занятия проводились в следующем режиме: 1 раз в неделю в бассейне — 10 занятий; 1 раз в неделю в музыкальном зале — 10 занятий. Соответственно, в музыкальном зале осуществлялась работа, требующая объяснений, беседы, показа и разучивания. В бассейне выполнялись упражнения и музыкально-пластические задания, а также закреплялся разученный материал согласно двигательному режиму в водной среде.

Каждое занятие в бассейне длилось 45 минут и проводилось совместно с преподавателем по плаванию. Структура занятий состояла из 3-х частей:

1. Разминочная — комплекс упражнений, направленный на согревание и подготовку организма к двигательной нагрузке, адаптацию к водной среде (7 минут);
2. Основная часть — решение поставленных задач (30 минут);
3. Заключительная часть — релаксация (8–10 минут).

Перед началом основной части, для позитивного настроения, а также ориентира на командную работу, произносилась *речевка*: «Мы девчонки лучше всех, любим спорт и любим смех, мы талантливы во всем, лишь к победе мы идем» (наш текст. — Ю. Р.).

Виды музыкально-пластической деятельности в основной части:

1. Упражнения на развитие звуковысотного слуха и чувства ритма.

Дети встают в одну линию на относительно большом расстоянии, каждому присваивается определенная нота, от *до* до *си*. Ребенку, который является нотой *до*, дается мячик. Звучит фонограмма с медленным проигрыванием гаммы. Когда звучит тон *до*, ребенок, за которым закреплен этот тон, пропевает его и одновременно подбрасывает, и ловит мяч. Далее несет мяч ноте *ре*. Так проигрывается вся гамма вверх и вниз. Стоит отметить, что во время выполнения этого упражнения дети должны твердо стоять на дне бассейна таким образом, чтобы голова была над водой. Пение допустимо, поскольку дети достаточно взрослые и уверенно чувствуют себя в воде, однако, пение осуществляется вместе с подбрасыванием вверх мяча, таким образом, дети не перемещаются,

что способствует безопасному выполнению упражнения, при этом мяч должен быть легким (надувным) и небольшого размера.

Второй вариант этого же упражнения проходит в более быстром темпе, причем у каждой девочки в руках свой мяч, и она должна вовремя подбросить его и пропеть свою ноту. Также можно использовать для разнообразия упражнения обручи, флажки, нудлсы (пенопластовые «макаронины», палки).

После закрепления этих упражнений осуществляется переход к более усложненному варианту, такому как исполнение мелодии, в том числе без пения. Мелодия должна быть знакомой и доступной для пластического исполнения в воде. Поскольку участвовало 8 человек (включая инструктора по плаванию) диапазон мелодии не должен превышать октаву, таким образом, выбор остановился на песне «Калинка-малинка» И. П. Ларионова. Когда песня была разучена, то ее исполнение группой напоминало графический *музыкальный эквалайзер*.

2. Упражнения на развитие гармонического слуха.

- С помощью нудлсов дети совершают перестроения и построения геометрических фигур. Звучит фонограмма с меняющейся гармонической последовательностью: T-S-D-T, девочки выстраиваются на T в круг, на S в квадрат, на D в треугольник, на T возвращаются в круг. Вначале меняют фигуры по подсказке, далее самостоятельно реагируют на смену гармоний. В дальнейшем можно усложнять гармонические цепочки и геометрические фигуры.
- Звучат фрагменты классической музыки, под которую дети выполняют свободную импровизацию. В определенный момент произведение обрывается и с помощью электронного музыкального инструмента фиксируется гармония, на которой оборвалось звучание (в пределах T-S-D), после чего детям необходимо определить гармоническую функцию и выстроить геометрическую фигуру.

3. Игра на развитие гармонического слуха и чувства темпа. Дети встают у бортика и слушают фрагменты классической музыки, определяют ее

характер и по команде плывут к противоположному бортику, самостоятельно выбирая вид плавания, соответствующий музыке. Используются четыре вида плавания: мажор — плавание на груди, минор — плавание на спине; быстрый темп — кролем, медленный — брассом. В подборе музыкального материала предпочтение отдается произведениям с ясно выраженным ладом и темпом, однако, постепенно можно усложнять задания, например, включать произведения в умеренном темпе, для которого используется плавание с доской. Кроме того, можно добавить элемент соревновательности: «кто проплывет первый и правильным стилем».

Наблюдения свидетельствуют, что данные задания оказались сложными для детей, на первых занятиях они почти не справлялись, однако, к 10-му — выполняли практически без ошибок и с интересом слушали классическую музыку. Следовательно, можно констатировать положительную динамику. Стоит отметить, что во время выполнения заданий инструктор по плаванию давал индивидуальные рекомендации по технике плавания, поправлял ошибки.

В музыкальном зале также осуществлялось прослушивание музыкальных фрагментов с целью определить лад, темп, характер, эмоциональную окраску, выразительные особенности. Каждое занятие было посвящено определенной теме, например: «Венские классики: Й. Гайдн, В.-А. Моцарт, Л. ван Бетховен»; «Музыка П. И. Чайковского» и т.д. Прослушивания сопровождались комментариями, содержащими краткую информацию о композиторах и произведениях.

Практическая работа опиралась на «ключ-матрицу эмоций», разработанный В. П. Анисимовым [18, с. 120], а также применялся полный список эпитетов из «Словаря признаков характера звучания» В. Г. Ражникова [258, с. 136–140]. В рамках эмоционально-ориентированного подхода проводились параллели между эпитетами, определяющими характер музыки, и эпитетами, определяющими эмоциональные состояния детей, выявлялся личностный смысл посредством сопоставления внутреннего мира с музыкальным содержанием.

Использование эпитетов в музыкально-педагогическом процессе выполняет ряд важных функций: во-первых, расширяет словарный запас, во-вторых, расширяет и углубляет представления о содержательной стороне музыкального искусства, а в-третьих, обогащает эмоциональную палитру, способствует становлению эмоционального интеллекта.

4. Пластическая импровизация на музыку па-де-де из балета «Щелкунчик» П. И. Чайковского. Данное задание представляло собой групповое творчество, где требовалось самостоятельно придумать пластическую импровизацию, которую можно показать зрителям. В ключе эмоционально-ориентированного подхода была дана установка — выразить в пластике себя и свои чувства. Созданное *пластическое действие* включало: музыкальный эквалайзер (нисходящее движение темы), перестроения и построение геометрических фигур, индивидуальные импровизационные элементы и групповые танцевальные элементы. Заканчивалась импровизация фигурной композицией в виде большого цветка в центре бассейна, сделанного с помощью нудлсов. В выражении своих эмоций девочки решили выплеснуть все накопившиеся негативные чувства, ударяя изо всех сил нудлсами по воде в момент наибольшего напряжения в музыке и создавая максимальное количество брызг, при этом расстановка участниц была в определенной двигающейся фигуре таким образом, чтобы брызги приобретали художественную ценность с точки зрения зрелищности. Настоящая пластическая импровизация была представлена на спортивном празднике и вызвала бурные овации зрителей. Стоит отметить, что нацеленность на публичное выступление мотивировала девочек на серьезный подход к творческому процессу, а положительная оценка и аплодисменты принесли радость и чувство удовлетворения от проделанной работы.

Заключительная часть урока направлена на релаксацию и развитие умения слышать себя. Детям предлагалось лежать или медленно плавать на спине, в том числе с помощью нудлсов и досок, и, опустив уши в воду, напевать любую мелодию с закрытым ртом, слушая свой голос. В воде возникает специфическое ощущение, голос как будто слышно изнутри. Задание

заключалось в том, чтобы услышать себя и назвать эпитеты, которые могут охарактеризовать собственный голос. Фоном звучала СПА-музыка — звуки природы. В процессе практической работы были зафиксированы следующие наблюдения: на первом занятии дети могли назвать только три эпитета с негативной окраской (плохой, грубый, некрасивый), к 10-му занятию девочки могли не только охарактеризовать свой голос, но и написать сочинение на тему: «Какой мой голос, и что он может рассказать».

На контрольном этапе эксперимента было проведено повторное комплексное диагностирование.

С точки зрения *физического воспитания* инструктором по плаванию были сделаны следующие наблюдения: расширение спектра двигательных умений, прогресс в развитии физических качеств, плавательных навыков, технике плавания, а также появление устойчивого интереса к занятиям в бассейне, повышение мотивации к двигательной активности, физической культуре и здоровому образу жизни.

Психодиагностика выявила следующие результаты по НПП-тесту: экспериментальная группа — **46,4**, контрольная — **49,4**. На основе сравнения показателей нельзя не отметить, что, несмотря на незначительную динамику в экспериментальной группе, тем не менее, уровень напряжения уменьшился. Полученный результат демонстрирует: напряжение, находящееся почти у верхней границы нормы, переходящей в умеренное напряжение (48,6), удалось понизить, соответственно, достигнута положительная динамика. В контрольной группе не отмечено изменений.

По ШАС были получены следующие результаты: экспериментальная группа — **42,8**; контрольная — **58,9**. Таким образом, по шкале астенического состояния в экспериментальной группе был получен отличный результат, свидетельствующий о существенном снижении уровня астении, так, дети с показателем слабой астении (57,6) перешли в группу с отсутствием астении. В контрольной группе также не отмечено существенных изменений.

Снижение уровней нервно-психического напряжения и астении в экспериментальной группе объективно говорит об успехе эксперимента и подтверждает здоровьесберегающий потенциал музыкально-пластической деятельности в водной среде, соответственно, *подтверждена первая гипотеза*.

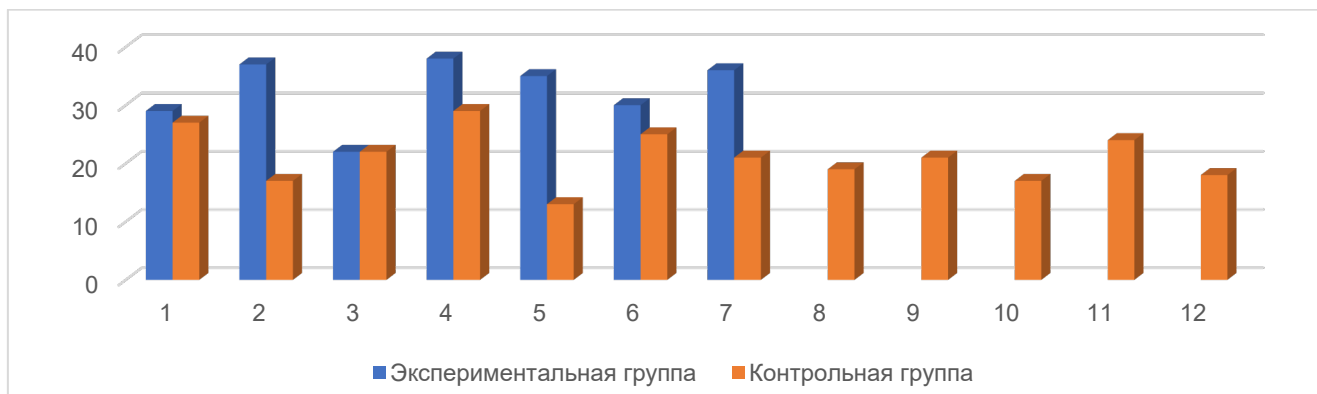
Для *музыкальной диагностики* на контрольном этапе использовались те же методы, что и на констатирующем. В ходе беседы было выявлено, что у девочек экспериментальной группы изменилось отношение к прослушиванию классической музыки, появился интерес, желание слушать. Дети признавались, что классическая музыка стала ближе, понятней, высказывались о содержащихся смыслах, которые они находили в услышанном. Кроме того, сформировались элементарные представления о стилях и жанрах, в том числе появились индивидуальные предпочтения. Также наблюдался существенный прогресс в определении характера музыки, эмоциональной окраски, значительно расширился набор эпитетов. В контрольной группе заметных изменений не наблюдалось, более того, повторное прослушивание классической музыки вызвало некоторое раздражение. Также было проведено тестирование, полученные результаты отражены в *Таблице 2*.

Таблица 2. Результаты музыкального теста на контрольном этапе

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Экспериментальная группа	29	37	22	38	35	30	36					
Контрольная группа	27	17	22	29	13	25	21	19	21	17	24	18

Данные, приведенные в таблице, наглядно демонстрируют, что в экспериментальной группе произошёл существенный рост. Обработка результатов тестирования выявила значительное улучшение в выполнении заданий, дети стали делать гораздо меньше ошибок. Кроме того, в значительной степени повысилось количество композиторов, которых девочки могли назвать, в среднем число выросло до 7-10-ти. В контрольной группе показатели остались на прежнем уровне. Описательная статистика отражена на *Гистограмме 2*.

Гистограмма 2. Результаты музыкального теста на контрольном этапе



Сравнение характеристик экспериментальной и контрольной групп также осуществлялось с помощью критерия Крамера-Уэлча, так, $T_{эмп.} = 4,71$. Эмпирическое значение больше критического, соответственно, установлено различие характеристик сравниваемых групп. Дополнительно был произведен расчет по критерию, сравнивающий данные экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах, так, $T_{эмп.} = 3,87$. Расчеты свидетельствуют о статистически значимой динамике в экспериментальной группе.

Результаты музыкальной диагностики продемонстрировали существенный скачок в музыкальном развитии детей экспериментальной группы, таким образом, *подтверждена вторая гипотеза*.

Итак, в результате проведенного эксперимента раскрыт потенциал музыкально-пластической деятельности в водной среде, доказаны выдвинутые гипотезы. Сочетание наблюдения и тестирования позволило комплексно оценить эффект инновационной технологии, выявить педагогическое и здоровьесберегающее воздействие.

Реализация цикла занятий «Музыка и вода» поспособствовала значительному прогрессу в вопросах музыкального воспитания и развития: улучшилось качество звуковысотного и гармонического слуха, метроритмического чувства, возрос интерес к классической музыке, заметно повысился уровень эмоциональной отзывчивости, сформировались предпосылки ценностно-смыслового восприятия и понимания музыкального содержания, а также произошел существенный сдвиг в развитии музыкальной культуры. На протяжении всего эксперимента наблюдался явный прогресс в выполнении заданий,

рост заинтересованности детей к занятиям, творческой деятельности, увлеченность и радость в работе. Также отмечено позитивное влияние на физическое развитие и повышение мотивации к занятиям физической культурой.

Помимо очевидной пользы музыкально-пластической деятельности в водной среде для общего физического оздоровления, экспериментальным путем выявлен глубокий здоровьесберегающий потенциал с точки зрения психоэмоциональной регуляции. За относительно короткий срок удалось достичь отличных результатов — снижения нервно-психического напряжения и уровня астении. Следует также отметить, что с точки зрения эмоционально-ориентированного подхода выявлен ресурс, способствующий формированию навыка самопознания, рефлексии. Кроме того, можно сказать, что в эксперименте полноценно использован «потенциал здоровья», поскольку в педагогическом процессе были задействованы все аспекты данного потенциала — интеллектуальный, личностный, эмоциональный, физический, социальный, творческий, духовный. Учитывая специфику контингента испытуемых, данные здоровьесберегающие возможности приобретают особое значение.

Результаты педагогического эксперимента объективно свидетельствуют о высокой эффективности инновационной здоровьесберегающей образовательной технологии. Музыкально-пластическая деятельность в водной среде может быть рекомендована к использованию в коррекционных образовательных учреждениях.

3.2. Педагогический эксперимент в дошкольных образовательных учреждениях: балет «Щелкунчик» П. И. Чайковского в водной среде¹⁵

*«Я желал бы всеми силами души, чтобы музыка моя распространялась, чтобы увеличивалось число людей, любящих ее, находящихся в ней утешение и подпору». П. И. Чайковский
(Письмо к Н. Ф. фон Мекк от 13 августа 1880 г.) [328, с. 350].*

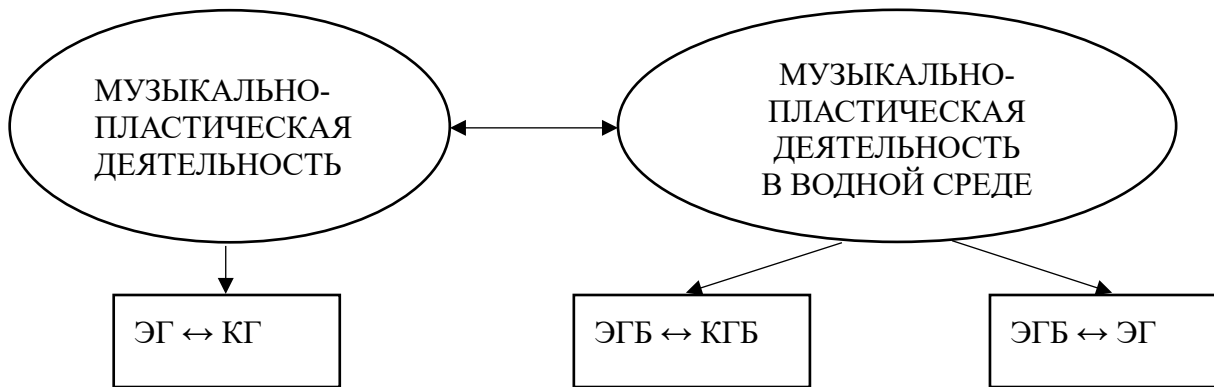
Результаты первого педагогического эксперимента продемонстрировали высокую образовательную и оздоровительную эффективность применения музыкально-пластической деятельности в водной среде в коррекционном учреждении. Проведение второго эксперимента обусловлено потребностью ответить на вопрос: какой коэффициент полезного действия можно извлечь, применяя разработанную здоровьесберегающую технологию в обычных образовательных учреждениях, которые посещают здоровые дети.

Педагогический эксперимент проводился в двух детских садах города Санкт-Петербурга: Детский сад №2 ОАО «РЖД» и ГБДОУ ЦРР — Детский сад №111, в одном из которых имеется бассейн. Эксперимент включал констатирующий (2 недели), формирующий (4 месяца) и контрольный (2 недели) этапы, общей продолжительностью 5 месяцев. В экспериментальной работе приняли участие 82 ребенка старшего дошкольного возраста из четырех групп: экспериментальная группа, использующая бассейн (ЭГБ — 14 человек), контрольная группа, использующая бассейн (КГБ — 15 человек), и две группы,

¹⁵ Материал данного параграфа основан на статьях соискателя: «Характеристика педагогического эксперимента по апробации музыкально-пластической деятельности в водной среде» [275]; «Балет «Щелкунчик» П. И. Чайковского в музыкальной образовательной программе с использованием водной среды» [270]; «Эмпирическое исследование музыкально-пластической деятельности в водной среде: результативный аспект» [277].

экспериментальная и контрольная (ЭГ — 26 человек, КГ — 27 человек), не использующие водную среду¹⁶. (Далее в тексте используются сокращенные обозначения групп.) В ЭГ музыкально-пластическая деятельность осуществлялась по тому же алгоритму, что и в ЭГБ; в контрольных группах музыкальные занятия, а также уроки по физкультуре проходили в обычном режиме. Наличие четырех групп позволило выделить два среза исследования и сравнить результаты музыкально-пластической деятельности вне бассейна (ЭГ) и музыкально-пластической деятельности в бассейне (ЭГБ), дополнительно выявляя влияние водной среды, где ЭГ является контрольной группой по отношению к ЭГБ, что наглядно отражено на *Схеме 5*.

Схема 5. Экспериментальные факторы



Цель эксперимента — выявление масштаба педагогического и здоровьесберегающего потенциала музыкально-пластической деятельности в водной среде.

Поскольку эксперимент рассчитан на здоровых детей, образовательная целевая направленность являлась ведущей, в то время как потенциал здоровьесбережения рассматривался в качестве профилактических мер. В настоящем эксперименте не стояло задачи исследовать положительное воздействие движения и водной среды на физическое развитие и оздоровление, на наш взгляд, польза обоих компонентов для укрепления здоровья очевидна и не

¹⁶ Разное количество детей в группах связано с тем, что эксперимент проводился в реальных условиях работы дошкольных образовательных учреждений. В детском саду, в котором имеется бассейн, группы немногочисленны по сравнению со вторым. Разница в численности не препятствует извлечению искомой информации с помощью методов математической статистики.

требует доказательств. Под здоровьесберегающим потенциалом, на котором сфокусировано внимание исследования, понимается прежде всего психологический аспект в рамках эмоционально-ориентированного подхода к постижению музыкального содержания. Таким образом, были сформулированы *две группы рабочих гипотез*.

Первая группа гипотез связана с педагогическим потенциалом:

1. Эмоционально-ориентированный метод музыкально-пластической деятельности повышает уровень музыкального развития.
2. Эмоционально-ориентированный метод музыкально-пластической деятельности в водной среде повышает качество музыкального развития.
3. Включение водной среды в образовательный процесс усиливает качество музыкального развития.

Вторая группа гипотез сформулирована в ключе здоровьесберегающих технологий:

1. Эмоционально-ориентированный метод музыкально-пластической деятельности содержит здоровьесберегающий потенциал.
2. Эмоционально-ориентированный метод музыкально-пластической деятельности в водной среде содержит высокий здоровьесберегающий потенциал.
3. Включение водной среды в образовательный процесс повышает возможности здоровьесбережения.

Для того, чтобы проверить выдвигаемые гипотезы необходимо установить эффективность вводимых факторов и сделать сравнительный анализ. Таким образом, был сформирован экспериментальный план, представленный в *Таблице 3*.

Таблица 3. Экспериментальный план

ЭГБ	С1	АВ	С2
КГБ	С1		С2
ЭГ	С1	А	С2
КГ	С1		С2

С1, С2 — срезы на фоне вводимых экспериментальных факторов — результаты диагностики на констатирующем (С1) и контрольном (С2) этапах;

А — вводимый фактор: музыкально-пластическая деятельность;

АВ — вводимый фактор: музыкально-пластическая деятельность в водной среде.

Воздействие вводимых факторов можно оценить, если сравнить результаты контрольного этапа с результатами констатирующего в экспериментальных группах (С1/ЭГ — С2/ЭГ, С1/ЭГБ — С2/ЭГБ), сопоставить результаты экспериментальных групп с результатами контрольных (С2/ЭГБ — С2/КГБ, С2/ЭГ — С2/КГ) и сравнить результаты экспериментальных групп (С2/ЭГБ — С2/ЭГ).

Проверка первой группы гипотез осуществляется с помощью анализа результатов музыкальной диагностики. Сочетание эмпирических результатов, где:

$C2/ЭГ > C1/ЭГ^{17}$ и $C2/ЭГ > C2/КГ$ выявляет эффективность вводимого фактора А и подтверждает гипотезу №1.

$C2/ЭГБ > C1/ЭГБ$ и $C2/ЭГБ > C2/КГБ$ выявляет эффективность вводимого фактора АВ и подтверждает гипотезу №2.

$C2/ЭГБ > C2/ЭГ$ выявляет эффективность вводимого компонента — водной среды и подтверждает гипотезу №3.

Проверка второй группы гипотез осуществляется с помощью анализа результатов психодиагностики.

На констатирующем этапе эксперимента было проведено комплексное диагностирование, определяющее исходное состояние участников эксперимента. Внимание, прежде всего, было сфокусировано на музыкальной и психологической диагностике.

С *медицинской* точки зрения все дети были здоровы и допущены к занятиям в бассейне. Диагностика *физического развития* также выявила, что у всех испытуемых уровень физического развития в норме. В качестве рекомендаций инструктора по плаванию были пожелания включить

¹⁷ Знак «>» в данных неравенствах обозначает не любое неравенство, а лишь статистически значимое, то есть проверенное по статистическому критерию.

в практическую деятельность актуальные для ЭГБ упражнения: ныряние, плавание с доской при помощи движений ног способом кроль на груди.

Музыкальная диагностика выявляла степень развитости музыкальных способностей по методу В. П. Анисимова [18], где предлагается заносить результаты в две таблицы, а также уровень музыкально-пластической деятельности при помощи метода А. И. Бурениной [57]. В совокупности оценивалось 19 параметров, результаты представлены в *Таблицах 4 — 6*. Показатели в таблицах являются статистически обработанными, то есть количественные показатели (количество человек), распределенные по критериям в таблицах, переведены в процентные соотношения. Соответственно, в каждой ячейке зафиксирована процентная доля, соответствующая заданному уровню измеряемого параметра во всех группах.

Таблица 4. Результаты диагностики структурных компонентов музыкальных способностей констатирующего этапа

Уровень развития %	Эмоциональная отзывчивость				Личностные характеристики											
					Мотивационный компонент				Когнитивный компонент				Операциональный компонент			
	ЭГ Б	ЭГ	КГ Б	КГ	ЭГ Б	ЭГ	КГ Б	КГ	ЭГ Б	ЭГ	КГ Б	КГ	ЭГ Б	ЭГ	КГ Б	КГ
Высокий	7	8	13	11	7	8	13	7	21	12	7	15	14	8	7	15
Средний	36	42	20	37	29	34	34	37	36	50	60	30	43	54	40	44
Низкий	57	50	67	52	64	58	53	56	43	38	33	55	43	38	53	41

Таблица 5. Результаты диагностики параметров музыкальных способностей констатирующего этапа

Уровень развития %	Параметры музыкальных способностей																							
	Метроритмическое чувство				Тембровый слух				Звуковысотный слух				Гармонический слух				Динамический слух				Архитектонический слух			
	ЭГ Б	ЭГ	КГ Б	КГ	ЭГ Б	ЭГ	КГ Б	КГ	ЭГ Б	ЭГ	КГ Б	КГ	ЭГ Б	ЭГ	КГ Б	КГ	ЭГ Б	ЭГ	КГ Б	КГ	ЭГ Б	ЭГ	КГ Б	КГ
Высокий	14	15	13	11	7	4	13	4	21	23	20	19	7	15	7	15	21	30	20	22	14	4	6	11
Средний	57	39	40	37	50	27	27	26	36	42	40	33	57	31	33	22	43	35	33	37	36	31	47	41
Низкий	29	46	47	52	43	69	60	70	43	35	40	48	36	54	60	63	36	35	47	41	50	65	47	48

Таблица 6. Результаты диагностики уровня развития музыкально-пластической деятельности констатирующего этапа

Уровень развития % Параметры	ЭГБ			ЭГ			КГБ			КГ		
	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
Интерес	14	29	57	12	46	42	7	40	53	19	37	44
Музыкальность	14	29	57	8	34	58	13	20	67	7	26	67
Эмоциональность	7	22	71	8	31	61	13	27	60	15	30	55
Креативность	14	22	64	12	27	61	7	27	66	11	48	41
Объем разнообразных движений	14	29	57	12	31	57	7	40	53	11	33	56
Уровень двигательных качеств	14	50	36	8	34	58	7	47	46	7	33	60
Подвижность, лабильность нервных процессов	7	43	50	12	38	50	7	33	60	15	41	44
Правильная осанка	14	36	50	19	42	39	7	33	60	22	37	41
Ориентировка в пространстве	14	36	50	12	27	61	13	34	53	19	26	55

Для того чтобы получить обобщённое представление о начальном состоянии уровня развития музыкальных способностей и музыкально-пластической деятельности был произведен подсчет итоговых данных¹⁸. Полученные результаты отражены в Таблице 7 и на Гистограмме 3. Сравнение характеристик групп осуществлялось с помощью критерия χ^2 Пирсона (хи-квадрат), проверка показала совпадение групп по всем параметрам¹⁹.

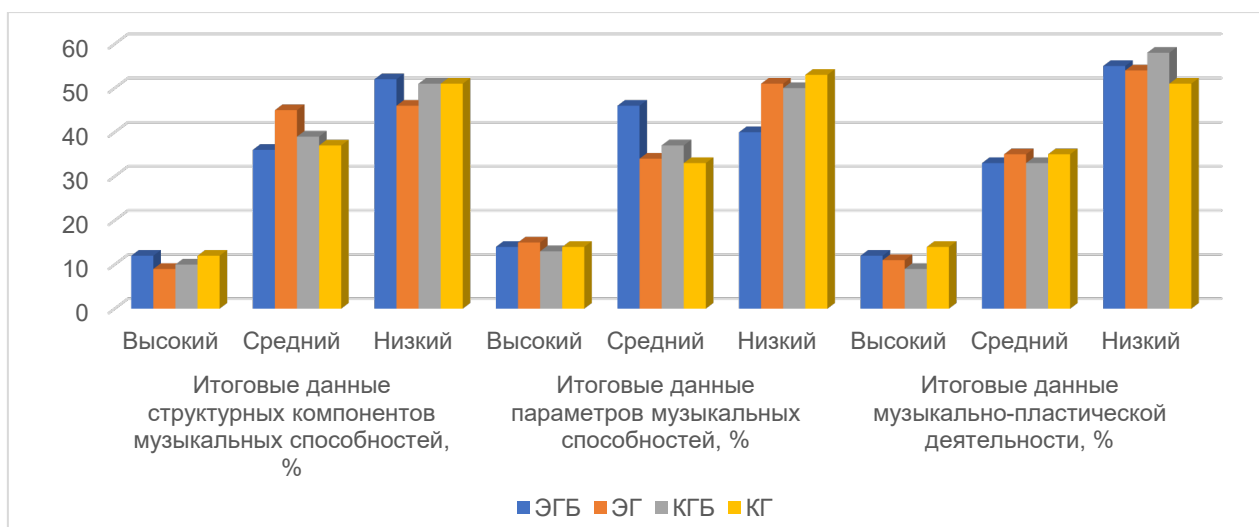
Таблица 7. Результаты музыкальной диагностики констатирующего этапа

Группа	Итоговые данные структурных компонентов музыкальных способностей, %			Итоговые данные параметров музыкальных способностей, %			Итоговые данные музыкально-пластической деятельности, %		
	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
ЭГБ	12	36	52	14	46	40	12	33	55
ЭГ	9	45	46	15	34	51	11	35	54
КГБ	10	39	51	13	37	50	9	33	58
КГ	12	37	51	14	33	53	14	35	51

¹⁸ В качестве показателей вычисляется средняя процентная доля совокупностей параметров по каждой таблице.

¹⁹ Полученные значения в результате проверки по статистическому критерию представлены в сводных таблицах ниже.

Гистограмма 3. Результаты музыкальной диагностики констатирующего этапа



Полученные результаты свидетельствуют о преобладании низкого и среднего уровней во всех четырех группах, участвующих в эксперименте. Кроме того, в беседах с испытуемыми был выявлен стереотип в отношении музыки как дисциплины, не имеющей важного значения для их будущего, а также отсутствие представления о необходимости развивать музыкальные способности. У части наблюдаемых отмечалось отсутствие интереса к творческой деятельности, а также проявления фантазии и воображения.

Психодиагностика включала следующие методы: цветовой тест Люшера [188], «Hand-тест» [173], тест «Автопортрет» [144, с. 143], тест «Страхи в домиках» [239, с. 58], тест «Лесенка» (исследование самооценки) [197, с. 54], а также анкетирование воспитателей, отражающее наблюдение за каждым ребенком на «признаки агрессивности» [187, с. 165], «признаки импульсивности» [187, с. 174] и «анкета по выявлению тревожного ребенка» [187, с. 185]. По результатам психодиагностического исследования у части детей был выявлен низкий уровень коммуникативных навыков, у некоторых отмечалась высокая агрессивность, низкая самооценка. Самым тревожным результатом являлось обнаружение высокого уровня страхов. В *Таблице 8* приведены результаты теста «Страхи в домиках», возрастные нормы для детей старшего дошкольного возраста: девочки — 11–12, мальчики — 8–9 [239, с. 60], всего в тесте — 29 страхов.

Таблица 8. Результаты диагностики страхов констатирующего этапа

Группа	Кол-во девочек/мальчиков	Кол-во страхов															Среднее значение
		№1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
ЭГБ	<i>Д-9</i>	21	18	26	18	18	19	18	18	20							19,6
	<i>М-5</i>	21	10	18	26	13											17,6
ЭГ	<i>Д-13</i>	21	16	19	17	23	18	20	17	21	16	18	15	21			18,6
	<i>М-13</i>	16	20	18	17	21	13	19	20	22	15	18	18	16			17,9
КГБ	<i>Д-6</i>	20	26	18	19	22	17										20,3
	<i>М-9</i>	15	19	24	22	18	20	11	19	18							18,4
КГ	<i>Д-15</i>	21	19	18	16	22	25	19	19	21	17	16	20	15	23	20	19,4
	<i>М-12</i>	17	16	20	15	19	22	10	19	20	18	18	16				17,5

Из приведенных результатов видно, что уровень страхов значительно превышает норму. Психологи объясняют столь печальные показатели повсеместной невротизацией общества, чрезмерным количеством негативного контента в средствах массовой информации.

Результаты музыкальной и психологической диагностики определили содержание **формирующего этапа**, в ходе которого была реализована экспериментальная учебная программа в ЭГБ и ЭГ. Разработка учебной программы опиралась на выработанный алгоритм проектирования рабочих программ музыкально-пластической деятельности в водной среде и учитывала тот факт, что найдет практическое применение в том числе без водной среды. Педагогическая модель программы отражена на *Схеме 6*.

Схема 6. Педагогическая модель учебной программы музыкально-пластической деятельности в водной среде

Интеграция	<p>ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ Цель: постижение музыкального содержания балета «Щелкунчик» П. И. Чайковского средствами музыкально-пластической деятельности в водной среде</p>	<p>ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ Цель: профилактика психоэмоциональных нарушений</p>	
МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО	<p>Задачи: развивать музыкальные способности; обогащать музыкальные впечатления; воспитывать эмоциональную отзывчивость на музыку; совершенствовать музыкально-пластическую деятельность, формировать пластические навыки; способствовать целостному осмыслению крупного музыкального сочинения; приобщать к высшим достижениям музыкальной культуры;</p>	<p>пробуждать интерес и любовь к музыкальному искусству, содействовать становлению устойчивой потребности к музыкальной деятельности; совершенствовать воображение, стимулировать фантазию, творческую активность; обогащать интеллектуально-волевою сферу.</p>	<p>Задачи: развивать эмоциональную сферу; способствовать гармонизации психологического состояния; содействовать снижению уровня страхов, совершенствовать коммуникативные навыки.</p>
		<p>Методы/средства: музыкально-ритмические упражнения; музыкальное движение; пластическая импровизация; музыкально-пластические игры; постановочные танцы; музыкально-игровое творчество; танцевальное творчество; музыкально-пластическая театрализация; постановка музыкально-пластического представления для публичного выступления.</p>	<p>Методы/средства: театрализация; методы сказкотерапии; работа с эмоциями (знакомство с эмоциями, упражнения и игры, пластическое воплощение эмоций); музыкально-пластическая игра в «страхи», коммуникативные игры; методы музыкальной и танцевально-двигательной терапии.</p>
ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА	<p>Задачи: содействовать физическому развитию: развивать координацию движений, гибкость, равновесие; способствовать становлению целенаправленности, саморегуляции в двигательной сфере,</p>	<p>Методы/средства: упражнения для рук и ног; передвижение по бассейну и простейшие движения в воде; погружение в воду, ныряние; лежание на поверхности воды; скольжение; плавание с доской при помощи движений ног способом кроль на груди.</p>	<p>Задачи: укреплять здоровье, формировать навыки здорового образа жизни;</p>

Музыкальный материал:
Балет «Щелкунчик»
П. И. Чайковского

На схеме видно, что в качестве основного музыкального материала был взят балет П. И. Чайковского «Щелкунчик», музыка которого обладает неиссякаемым педагогическим потенциалом. Произведение является классическим шедевром, литературным источником либретто служит сказка, доступная и близкая данной возрастной группе, а музыкальное содержание наполнено яркими образами, к тому же это балетная музыка, то есть музыка, которая создана специально для воплощения хореографического спектакля.

Известно, что знакомство с балетом П. И. Чайковского, а также использование отдельных фрагментов из «Щелкунчика» в различных видах деятельности часто встречаются в программах дошкольного и школьного образования (преимущественно в начальных классах). Тем не менее, на наш взгляд, педагогический ресурс балета недостаточно раскрыт, поскольку чаще всего используется фрагментарное знакомство с отдельными музыкальными номерами, при этом ни одно из предлагаемых решений не обращено здоровьесбережению. В нашем исследовании мы исходим из того, что музыка П. И. Чайковского, с одной стороны, обладает неисчерпаемым ресурсом для решения широкого диапазона педагогических задач, а с другой — содержит здоровьесберегающий потенциал.

Исходя из специфики разработанной педагогической модели, балет «Щелкунчик» П. И. Чайковского является наиболее подходящим музыкальным произведением для практической реализации разработанной технологии. Прежде всего его музыка ориентирована на высокохудожественное движение, воплощающее литературно-музыкальные образы в танце. Другим важным качеством балета «Щелкунчик» для предложенного вида деятельности является наличие характерного сюжета для театрализации, который открывает широкие возможности для пластического перевоплощения, погружения в сказку, где роль ребенка не абстрактна, а творческий процесс осмысленный и целостный. К еще одному существенному достоинству балета «Щелкунчик», необходимому для настоящей учебной программы, следует отнести наличие в нем дивертисмента, музыкальные номера которого предельно выразительны,

миниатюрны и ясны по форме, обладают выразительными национальными чертами, что увеличивает диапазон как педагогических перспектив, так и пластических средств для постановки танцев и двигательных импровизаций.

Кроме широких педагогических возможностей, по нашему мнению, балет «Щелкунчик» содержит психологический ресурс, который можно направить на работу со страхами. В исследовании И. А. Скворцовой отмечено: «Причудливость и странность, отмеченные в сценах Дроссельмейера, в “ночных” сценах оборачиваются чувством страха, что связано с религиозно-мифологическим аспектом. “Ночные” сцены становятся психологически переломным моментом, переходом в “пространство небытия”. В таком контексте идея *страха* воспринимается как порог смерти. Тесно сплетенная с темой смерти, идея *страха* воплощена не только в “Щелкунчике”. Она охватывает все крупные сочинения позднего периода творчества Чайковского» [289, с. 52].

Спроектированная учебная программа рассчитана на первое полугодие учебного года, поскольку итог должен совпадать с наступлением Нового года. Реализация программы осуществлялась в следующем режиме: ЭГ занималась 2 раза в неделю в музыкальном зале, ЭГБ — 1 раз в неделю в музыкальном зале и 1 раз в неделю в бассейне, продолжительность занятий — 30 минут. Отличительной особенностью в организации экспериментальной работы было вовлечение в педагогический процесс ряда специалистов: воспитателей, психологов, инструктора по плаванию.

Практическая работа с детьми над балетом «Щелкунчик» содержала три этапа: осмысление сюжета, проработка музыкальных образов, сценическая постановка пластического действия. Все три этапа осуществлялись в тесной взаимосвязи друг с другом и завершались итоговым представлением.

Первый этап включал в себя раскрытие сущности балета как синтетического жанра, в создании которого принимает участие коллектив авторов (писатель, композитор, либреттист, художник, балетмейстер, танцовщики, костюмер и др.); знакомство с сюжетом балета, его литературным первоисточником — сказкой Э. Т. А. Гофмана; формирование представлений о драматургии

и композиции сказки; ознакомление с понятием либретто, сравнение либретто балета с литературным оригиналом. По мнению И. А. Скворцовой, «Гофман предстает в своих произведениях как тонкий психолог, великолепный знаток человеческой психики, в особенности детской» [289, с. 7]. Из этого следует, что уже в самом первоисточнике «Щелкунчика» кроется здоровьесберегающий потенциал.

На втором этапе следовало ознакомление с музыкальным содержанием балета, анализ музыкальных образов. Одной из главных задач данного этапа являлось формирование заинтересованности у детей в активной творческой работе. Ключевым моментом вовлеченности в педагогический процесс, в рамках эмоционально-ориентированного подхода, представлялся совместный поиск «личностного смысла» для каждого участника процесса. Детям предлагалось прожить жизнь лично придуманной елочной игрушки. Каждый ребенок самостоятельно решал — какой елочной игрушкой он хочет быть и из какого материала создана эта игрушка, также предлагалось вместе с родителями (или воспитателем) сделать реальную игрушку своими руками и повесить ее на новогоднюю елку. Кроме этого, дети формулировали свою новогоднюю мечту, которая впоследствии актуализировалась в пластической игре.

При анализе художественных образов музыки П. И. Чайковского параллельно осуществлялась работа над эмоциями. Дети с помощью игр и упражнений знакомились с классификацией базовых эмоций и систематизировали их, а затем сопоставляли с музыкальным содержанием балета «Щелкунчик». Очевидно, основной конфликт в сюжете балета связан с образом мышей, угрожающих игрушечному царству. Данный образ наиболее соотносится с эмоцией страха, завышенная значимость которой выявлена в результате психодиагностики. В работе над сюжетом балета и музыкальными образами дети перевоплощались в придуманные елочные игрушки, затем ненавязчиво предлагалось перенести собственные страхи на образ мышей и проиграть переживания в музыкально-пластической игре. Таким образом, в центре сюжета музыкально-пластического действия выступали елочные игрушки, которые сражались со

страхами-мышами и одерживали победу над злом. О. А. Ворожцова, характеризуя роль музыки в работе со страхами, уточняет: «Конкретизация страха может происходить в процессе рисования, игры и музицирования. Чем более зримым, а также слышимым и конкретным становится образ, тем более успешно им можно манипулировать» [74, с. 60].

Третий этап предполагал постановку пластического действия, которое можно представить зрителям как сценическое зрелище в итоге практической работы. На этом этапе тщательно прорабатывались отдельные музыкальные номера балета «Щелкунчик», анализировались средства музыкальной выразительности, особенности формы, разучивались танцы и пластические игры.

Итоговая программа пластической фантазии для зрителей была представлена следующими номерами:

1. *Увертюра* — дети попадают в сказку, играют со снежинкой-мечтой — постановочный танец, коммуникативная пластическая игра;
2. *Украшение и зажигание елки* (1-я сцена, № 1–4) — дети украшают елку, загадывают желание, превращаются в Елочную игрушку — игра-упражнение, где необходимо нырнуть и отыскать свою игрушку на дне бассейна, затем повесить на новогоднюю елку;
3. *Марш* (2-я сцена, № 5) — постановочный танец Елочных игрушек;
4. *Детский галоп* (3-я сцена, № 6) — торжество, парный танец –коммуникативная пластическая игра-упражнение;
5. *Появление мышей и сражение*:
 - ♦ *Мыши наступают* (6-я сцена, № 19 — три заключительных такта «тремоло ужаса», № 20) — Дети по очереди изображают мышей и пугают друг друга — коммуникативная пластическая игра;
 - ♦ *Чудесное превращение* (6-я сцена, № 21; 7-я сцена, № 22 — шесть тактов) — Елочные игрушки пробуждаются из сказки, превращаясь в детей, возвращение из сказки в реальность (обновленную реальность без страхов) — пластическая импровизация;

6. *Вальс снежных хлопьев* (9-я сцена) — вальс со снежинкой-мечтой — постановочный танец, коммуникативная пластическая игра.

Элементы движений на музыку увертюры были заимствованы из сборника музыкально-игрового материала Н. Н. Алпаровой, В. А. Николаева [11, с. 25–27], остальные танцы и игры разработаны автором настоящего исследования.

Номера дивертисмента использовались для пластических импровизаций. Предлагалось представить себя елочными игрушками, сделанными из разных материалов, ощутить различные свойства пластического самовыражения и сопоставить их с качеством тембров оркестровых инструментов.

На всех этапах работы использовался широкий арсенал методов, среди которых есть и традиционные методы обучения: словесные — рассказ, объяснение, беседа; наглядные — разнообразные методы показа — демонстрация аудиовизуального материала, личный показ педагога; практические — пластическая деятельность, упражнения, тренировки, творческие задания; методы активного обучения — эвристический, анализ конкретных ситуаций, метод пластической импровизации, игра, игровое проектирование, разыгрывание ролей.

Важную роль в создании и реализации учебной программы музыкально-пластической деятельности в водной среде играли цели и задачи физической культуры (плавание). Формирование двигательных умений и навыков осуществлялось во взаимосвязи с учебным планом по физическому развитию и учитывало рекомендуемые формы работы и объем двигательных нагрузок. Таким образом, танцы, пластические игры и импровизации содержали в себе элементы упражнений, техник и перестроений, соответствующих программе по физической культуре. Разработка настоящей программы опиралась на систему обучения плаванию в детском саду Т. И. Осокиной [238].

На контрольном этапе было проведено повторное диагностирование во всех четырех группах. С точки зрения *физического развития* в ЭГ, КГ и КГБ не было выявлено значимых изменений, результаты диагностики демонстрировали среднюю динамику, согласно ожидаемым результатам в ходе обычного педагогического процесса. Однако в ЭГБ у детей было обнаружено

существенное развитие двигательных качеств, улучшение ориентации в водном пространстве. Наблюдения инструктора по плаванию свидетельствуют, что дети стали значительно уверенней чувствовать себя в бассейне, более свободно передвигаться в воде различными способами, в играх и упражнениях повысился уровень самостоятельности и инициативности. Кроме того, отмечено, что проведенные экспериментальные занятия заметно поспособствовали развитию плавательных навыков, а также повысили мотивацию и интерес к спортивной деятельности.

Результаты *музыкальной диагностики* отражены в *Таблицах 9-11*.

Таблица 9. Результаты диагностики структурных компонентов музыкальных способностей контрольного этапа

Уровень развития %	Эмоциональная отзывчивость				Личностные характеристики											
					Мотивационный компонент				Когнитивный компонент				Операциональный компонент			
	ЭГ Б	ЭГ	КГ Б	КГ	ЭГ Б	ЭГ	КГ Б	КГ	ЭГ Б	ЭГ	КГ Б	КГ	ЭГ Б	ЭГ	КГ Б	КГ
Высокий	64	19	20	15	57	15	20	11	64	23	20	15	50	23	20	18
Средний	29	58	40	52	36	50	33	56	29	46	47	52	43	50	33	56
Низкий	7	23	40	33	7	35	47	33	7	31	33	33	7	27	47	26

Таблица 10. Результаты диагностики параметров музыкальных способностей контрольного этапа

Уровень развития %	Параметры музыкальных способностей																							
	Метроритмическое чувство				Тембровый слух				Звуковысотный слух				Гармонический слух				Динамический слух				Архитектонический слух			
	ЭГ Б	ЭГ	КГ Б	КГ	ЭГ Б	ЭГ	КГ Б	КГ	ЭГ Б	ЭГ	КГ Б	КГ	ЭГ Б	ЭГ	КГ Б	КГ	ЭГ Б	ЭГ	КГ Б	КГ	ЭГ Б	ЭГ	КГ Б	КГ
Высокий	71	31	20	15	57	27	20	4	36	31	40	26	50	46	13	15	36	39	20	26	43	15	7	15
Средний	22	58	40	44	36	31	33	30	50	46	40	41	36	27	34	44	50	42	47	44	50	46	53	52
Низкий	7	11	40	41	7	42	47	66	14	23	20	33	14	27	53	41	14	19	33	30	7	39	40	33

Таблица 11. Результаты диагностики уровня развития музыкально-пластической деятельности контрольного этапа

Уровень развития % Параметры	ЭГБ			ЭГ			КГБ			КГ		
	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
Интерес	71	22	7	19	50	31	13	47	40	18	56	26
Музыкальность	64	29	7	23	54	23	20	27	53	7	37	56
Эмоциональность	57	29	14	16	42	42	13	40	47	15	37	48
Креативность	50	36	14	16	42	42	13	27	60	11	52	37
Объем разнообразных движений	71	15	14	38	35	27	20	33	47	11	33	56
Уровень двигательных качеств	79	14	7	35	34	31	20	47	33	7	37	56
Подвижность, лабильность нервных процессов	43	43	14	19	50	31	7	40	53	15	48	37
Правильная осанка	43	50	7	35	38	27	13	40	47	22	41	37
Ориентировка в пространстве	50	43	7	19	39	42	13	40	47	19	33	48

По полученным результатам, представленным в таблицах, можно оценить итоговое состояние диагностируемых групп по измеряемым характеристикам. Сравнительный анализ данных контрольного этапа с данными констатирующего этапа позволяет проследить за изменениями в каждом отдельно выделенном параметре. В целом, можно сказать, что если на констатирующем этапе показатели были близки друг к другу во всех четырех группах, то на контрольном этапе результаты диагностического исследования обнаруживают существенную разницу в группах. Например, высокий уровень эмоциональной отзывчивости на констатирующем этапе распределялся следующим образом: ЭГБ — 7%; ЭГ — 8%; КГБ — 13%; КГ — 11%, а на контрольном: ЭГБ — 64%; ЭГ — 19%; КГБ — 20%; КГ — 15%, таким образом, в ЭГБ уровень вырос в значительной степени по сравнению с другими группами. Кроме того, в таблицах видно, что различные параметры проявляют разную динамику. Так, по сравнению с эмоциональной отзывчивостью, звуковысотный слух несущественно обострился во всех группах, сохраняя относительную близость показателей как на констатирующем, так и на контрольном этапах.

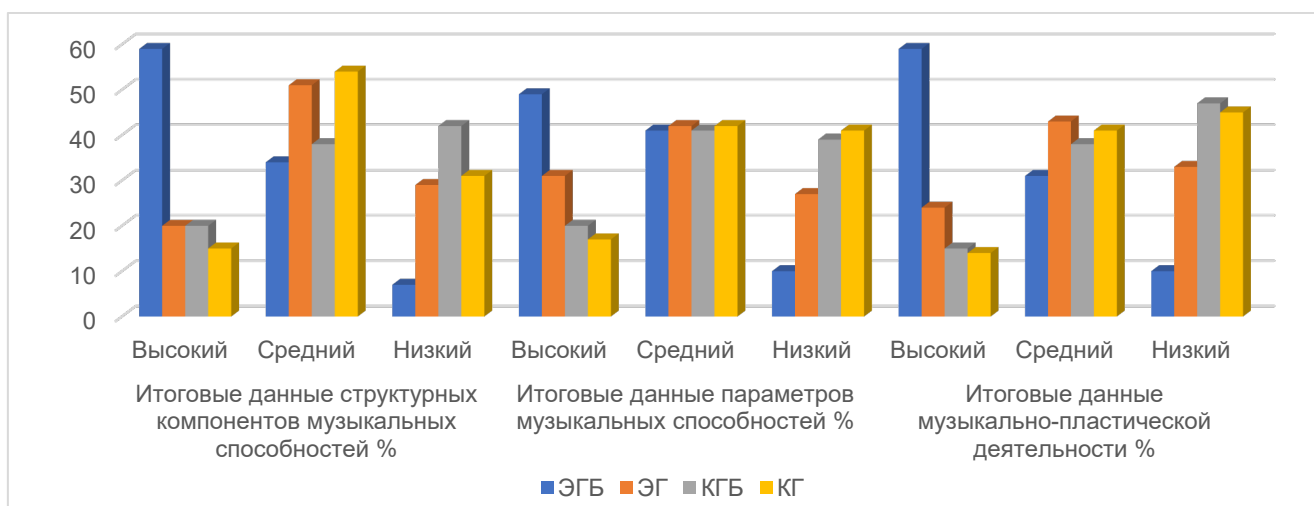
Подсчет итоговых данных представлен в *Таблице 12*, также полученные результаты наглядно отражены на *Гистограмме 4*.

Таблица 12. Результаты музыкальной диагностики контрольного этапа

Группа	Итоговые данные структурных компонентов музыкальных способностей %			Итоговые данные параметров музыкальных способностей %			Итоговые данные музыкально-пластической деятельности %		
	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
ЭГБ	59	34	7	49	41	10	59	31	10
ЭГ	20	51	29	31	42	27	24	43	33
КГБ	20	38	42	20	41	39	15	38	47
КГ	15	54	31	17	42	41	14	41	45

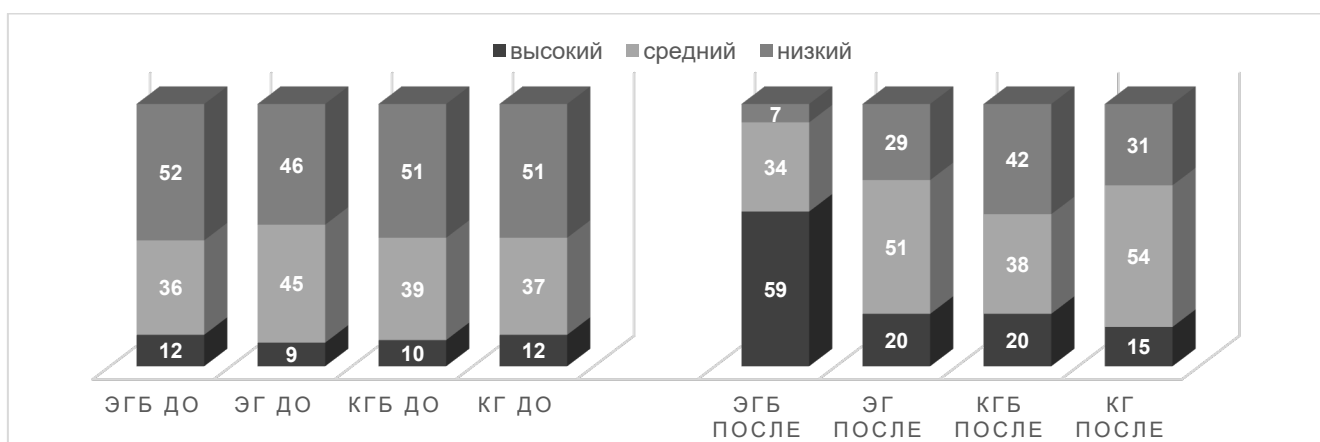
Гистограмма 4. Результаты музыкальной диагностики контрольного

этапа

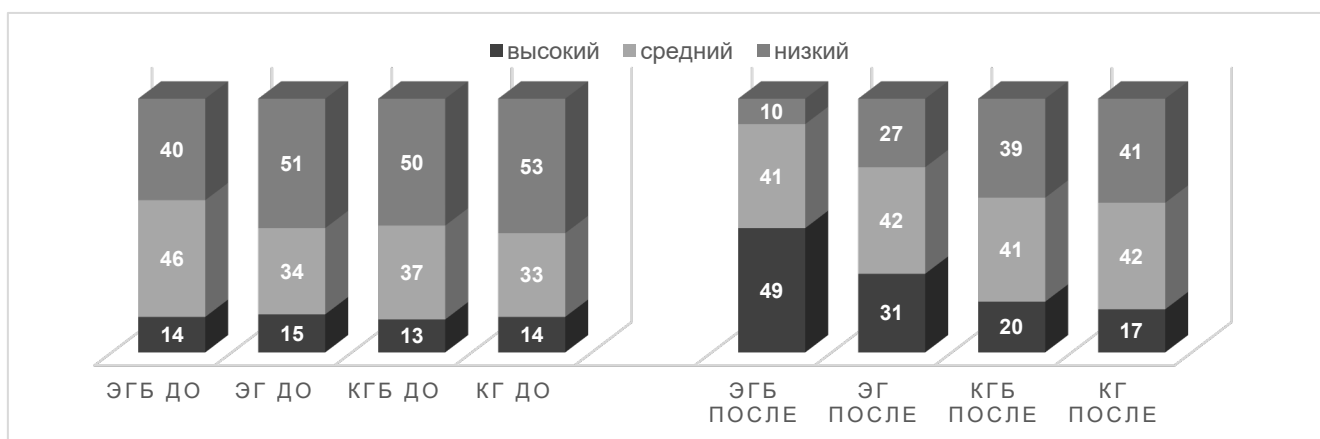


Для того чтобы получить обобщение сравнительного наблюдения, более целостные изменения, произошедшие в результате эксперимента целесообразно произвести построение сравнительных гистограмм. Сопоставление итоговых данных музыкальной диагностики констатирующего и контрольного этапов, наглядно отражающее общую динамику во всех группах, представлено на *Гистограммах 5-7*.

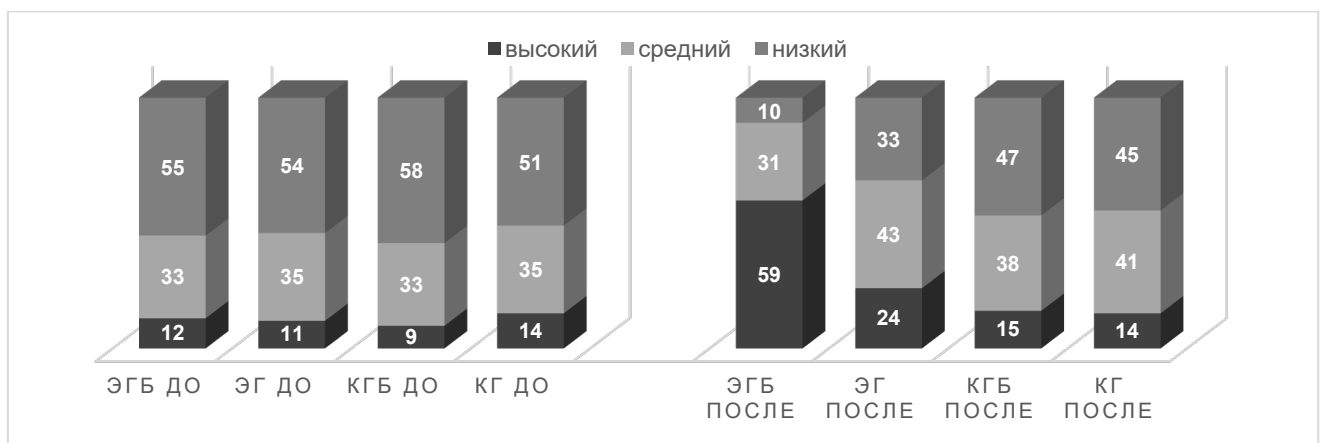
Гистограмма 5. Сравнение итоговых данных структурных компонентов музыкальных способностей на констатирующем и контрольном этапах



Гистограмма 6. Сравнение итоговых данных параметров музыкальных способностей на констатирующем и контрольном этапах



Гистограмма 7. Сравнение итоговых данных музыкально-пластической деятельности на констатирующем и контрольном этапах



Как подтверждает описательная статистика, во всех группах произошел рост по диагностируемым параметрам, но в контрольных группах (КГБ, КГ)

этот рост можно назвать незначительным, особенно относительно музыкально-пластической деятельности, таким образом, обе группы остались в рамках среднего и низкого уровней развития. В ЭГ итоговые показатели демонстрируют заметные изменения по сравнению с контрольными, которые позволяют констатировать переход на твердый средний уровень. ЭГБ обнаруживает самую высокую динамику, превышающую более чем в два раза результаты ЭГ, и переход на высокий и средний уровни, что говорит об успехе педагогического эксперимента, однако, этого недостаточно для достоверных выводов.

Для того, чтобы подтвердить или опровергнуть *первую группу выдвинутых гипотез*, связанных с педагогическим потенциалом, необходимо проверить полученные данные по выработанным в математической статистике критериям, сопоставив сочетания эмпирических результатов. Кроме того, расчеты по критерию позволят осуществить детальный анализ, выявить педагогическое воздействие вводимых факторов (А, АВ), а также установить качественный и количественный педагогический потенциал музыкально-пластической деятельности в водной среде.

Как уже сообщалось, в педагогическом эксперименте с фиксацией данных в порядковой шкале принято использовать критерий χ^2 Пирсона (хи-квадрат). Данный критерий позволяет установить статистическое значение параметра в 2-х выборках, выявляя допустимое сходство или различие. Критическое значение критерия хи-квадрат с тремя градациями: $\chi^2 = 5,99$. Соответственно, если полученное значение меньше критического, то это свидетельствует об отсутствии значимых различий, а если больше, устанавливаются значимые различия. Таким образом, на констатирующем этапе все группы должны совпадать по параметрам, то есть не превышать критическое значение, а различия, выявленные на контрольном, позволят оценить воздействие вводимых экспериментальных факторов. Итак, в *Таблицах 13, 14* представлены результаты расчетов (все значения округляются до сотых)²⁰.

²⁰ Дополнительно была произведена проверка по критерию Фишера (угловое преобразование), результаты расчетов по двум критериям совпадают по всем показателям.

Таблица 13. Расчеты по критерию хи-квадрат диагностики музыкальных способностей

Критическое значение критерия — $\chi^2 = 5,99$										
Музыкальные и общие способности	Установление совпадений на констатирующем этапе			Установление различий на контрольном этапе						
	C1/ЭГБ C1/КГБ	C1/ЭГ C1/КГ	C1/ЭГБ C1/ЭГ	C2/ЭГБ C1/ЭГБ	C2/ЭГ C1/ЭГ	C2/КГБ C1/КГБ	C2/КГ C1/КГ	C2/ЭГБ C2/КГБ	C2/ЭГ C2/КГ	C2/ЭГБ C2/ЭГ
Эмоциональная отзывчивость	1,02	0,27	0,19	11,96	4,48	2,2	1,9	6,95	0,73	8,22
Мотивационный компонент	0,47	0,03	0,17	11,96	2,89	0,27	2,7	6,75	0,27	8,45
Когнитивный компонент	2,2	2,32	1,05	6,68	1,26	1,3	3,14	6,46	0,59	7,08
Операциональный компонент	0,59	0,85	0,66	6,35	2,57	1,16	1,33	6,16	0,22	3,91
Метроритмическое чувство	1,07	0,28	1,42	9,41	7,73	0,28	0,69	8,32	6,22	6,18
Тембровый слух	1,72	0,01	2,64	9,35	6,26	0,56	0,09	6,75	6,17	6,04
Звуковысотный слух	0,06	1,0	0,28	2,83	0,93	2,0	1,26	0,33	0,69	0,45
Гармонический слух	1,8	0,56	2,71	6,48	6,4	0,39	3,29	6,35	6,19	0,91
Динамический слух	0,39	0,52	0,46	1,86	1,57	0,67	0,73	1,75	1,25	0,27
Архитектонический слух	0,63	1,99	1,75	6,83	4,42	0,14	1,23	7,18	0,19	6,02

Таблица 14. Расчеты по критерию хи-квадрат диагностики музыкально-пластической деятельности

Критическое значение критерия — $\chi^2 = 5,99$										
Музыкально-пластическая деятельность	Установление совпадений на констатирующем этапе			Установление различий на контрольном этапе						
	C1/ЭГБ C1/КГБ	C1/ЭГ C1/КГ	C1/ЭГБ C1/ЭГ	C2/ЭГБ C1/ЭГБ	C2/ЭГ C1/ЭГ	C2/КГБ C1/КГБ	C2/КГ C1/КГ	C2/ЭГБ C2/КГБ	C2/ЭГ C2/КГ	C2/ЭГБ C2/ЭГ
Интерес	0,7	0,71	1,18	10,92	1,01	0,7	2,32	10,48	0,19	10,73
Музыкальность	0,33	0,5	0,5	9,9	6,94	0,57	0,8	8,42	6,51	6,73
Эмоциональность	0,5	0,68	0,43	10,92	2,07	0,65	0,37	6,75	0,2	7,95
Креативность	0,5	2,71	0,18	7,73	1,96	0,39	0,09	7,32	0,53	6,26
Объем разнообразных движений	0,7	0,04	0,07	9,6	6,74	1,16	0,0	7,81	6,66	3,99
Уровень двигательных качеств	0,63	0,01	1,81	11,68	6,59	1,33	0,09	9,99	6,62	7,14
Подвижность, лабильность нервных процессов	0,31	0,21	0,22	6,35	2,08	0,15	0,35	7,15	0,32	2,93
Правильная осанка	0,55	0,17	0,51	6,83	1,72	0,67	0,1	6,55	1,16	2,23
Ориентировка в пространстве	0,03	0,51	0,5	7,37	1,96	0,16	0,39	7,25	0,2	6,67

Как показывают данные таблиц, на констатирующем этапе установлено совпадение характеристик сравниваемых групп по всем параметрам, то есть между экспериментальными и контрольными группами были только статистически несущественные различия, соответственно, выявленные различия на контрольном этапе свидетельствуют о том, что изменения произошли вследствие вводимых экспериментальных факторов.

По итогам расчетов, устанавливающих различия на контрольном этапе, были получены следующие результаты:

1. В контрольных группах (КГ, КГБ) не произошло статистически значимых изменений по всем показателям;

2. Экспериментальная группа (ЭГ) продемонстрировала статистически значимую динамику по таким параметрам музыкальных способностей, как метроритмическое чувство, тембровый и гармонический слух; по музыкально-пластической деятельности — музыкальность, объем разнообразных движений, уровень двигательных качеств. Полученные результаты позволяют утверждать, что развитие вышеперечисленных параметров обусловлено введением фактора **A**, то есть доказана эффективность экспериментального метода музыкально-пластической деятельности. Таким образом, *подтверждена гипотеза №1*.

3. Экспериментальная группа, использующая водную среду (ЭГБ), продемонстрировала статистически значимую динамику по всем структурным компонентам общих способностей (эмоциональная отзывчивость, мотивационный, когнитивный, операциональный компоненты), по таким параметрам музыкальных способностей, как метроритмическое чувство, тембровая, гармоническая, архитектурная стороны музыкального слуха, а также по всем характеристикам музыкально-пластической деятельности. Полученные результаты позволяют утверждать, что развитие вышеперечисленных параметров обусловлено введением фактора — **AB**, то есть доказана эффективность экспериментального метода музыкально-пластической деятельности с использованием водной среды, таким образом, *подтверждена гипотеза №2*.

4. Сравнительный анализ результатов экспериментальных групп (ЭГБ–ЭГ) выявил позитивную разницу в пользу метода с использованием водной среды. Статистически значимые различия установлены по следующим параметрам: эмоциональная отзывчивость, мотивационный и когнитивный компоненты, метроритмическое чувство, тембровый, архитектурный слух, а также по 6-ти из 9-ти измеряемых характеристик, оценивающих уровень музыкально-пластической деятельности. Из вышеперечисленных параметров статистически значимые различия отмечены даже тогда, когда ЭГ продемонстрировала активную динамику, что свидетельствует об очень высоком росте параметров в ЭГБ, среди которых параметры музыкальных способностей — метроритмическое чувство, тембровый слух, а также параметры музыкально-пластической деятельности — музыкальность и уровень двигательных качеств. Кроме того, очень высокие показатели зафиксированы в таких параметрах как эмоциональная отзывчивость, мотивационный компонент, а также интерес и эмоциональность в музыкально-пластической деятельности. Соответственно, сопоставление результатов ЭГБ и ЭГ установило не только количественную разницу в положительной динамике развития диагностируемых параметров (в ЭГ — 6, в ЭГБ — 17, всего — 19 параметров), но и обнаружило значительную разницу в качестве. Следовательно, доказана эффективность включения водной среды в образовательный процесс, осуществляющий экспериментальный метод музыкально-пластической деятельности. Таким образом, *подтверждена гипотеза №3.*

Проверка *второй группы гипотез*, связанных со здоровьесберегающим потенциалом, опирается на анализ результатов *психодиагностики*. В *Таблице 15* представлены результаты теста «Страхи в домиках» на контрольном этапе.

Таблица 15. Результаты диагностики страхов контрольного этапа

Группа	Кол-во девочек/мальчиков	Кол-во страхов															Среднее значение
		№1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
ЭГБ	Д-9	11	12	18	9	12	11	10	12	12							11,9
	М-5	16	8	9	15	6											10,8
ЭГ	Д-13	15	14	13	19	16	17	15	18	17	19	14	11	16			15,7
	М-13	14	17	17	19	16	13	15	14	20	17	16	17	11			15,8
КГБ	Д-6	18	20	21	20	21	19										19,8
	М-9	17	16	22	25	19	17	16	16	19							18,6
КГ	Д-15	19	20	16	17	20	23	20	19	19	19	17	18	16	22	20	19
	М-12	20	14	22	16	15	26	15	20	17	19	15	19				18,2

Как видно из таблицы, в контрольных группах (КГБ, КГ) не выявлено значительных изменений, показатели все еще далеки от нормы. В экспериментальной группе (ЭГ) наблюдается заметное снижение уровня страхов (девочки: 18,6 — 15,7; мальчики: 17,9 — 15,8), что доказывает положительное влияние эмоционально-ориентированного метода музыкально-пластической деятельности, соответственно, *подтверждена гипотеза №1*. В экспериментальной группе, использующей водную среду (ЭГБ), зафиксировано существенное снижение уровня страхов (девочки: 19,6 — 11,9; мальчики: 17,6 — 10,8), так, 79 % детей достигли нормы, у оставшихся 21 % отмечено снижение, таким образом, *подтверждена гипотеза №2*. Значительная разница в результатах ЭГ и ЭГБ *подтверждает гипотезу №3*.

В результате анализа рисунков, полученных в ходе проведения теста «Автопортрет», только в ЭГБ были обнаружены следующие позитивные тенденции: появилось значительно больше цвета, что говорит о возрастании жизненной энергии, улучшении настроения, более благоприятном самоопределении; увеличился размер фигуры — признак того, что повысилась уверенность в себе, самооценка; наблюдалось повышение степени детализации в изображении, что говорит о лучшем осознания схемы тела, а также о развитии мышления. Кроме того, обработка данных «Hand-теста» установила прогресс в развитии коммуникативных навыков у части ЭГБ. Именно наличие водной среды, в которой осуществлялась музыкально-пластическая деятельность, послужило

условием достижения наилучшего результата образовательной деятельности с точки зрения здоровьесбережения. Полученные результаты также *подтверждают гипотезы №2 и №3.*

В процессе практической работы были сделаны следующие наблюдения, которые и обусловили, по нашему мнению, столь высокую результативность:

1. 100 %-ная вовлеченность в музыкально-педагогический процесс детей ЭГБ, проявление радости и интереса в решении поставленных задач, ожидание каждого занятия «как праздника», высокая сконцентрированность на запоминании, обусловленная невозможностью в бассейне «посмотреть на соседа». В ЭГ, осуществляющей ту же работу в музыкальном зале, дети довольно часто отвлекались.

2. Влияние водной среды, обусловленное специфическим, более глубоким проживанием музыкального движения всем телом, испытывающем влияние другого измерения, в том числе преодоление сопротивления. Возможность большей свободы самовыражения, поскольку устранен «эффект стеснения».

3. Использование эмоционально-ориентированного подхода к постижению музыкального содержания, в котором есть личностный смысл и его воплощение в пластической деятельности в водном пространстве, что в значительной степени углубляет уровень взаимодействия с музыкой, повышает результат педагогической работы, а также мотивацию.

Следует также отметить восторженные отзывы родителей ЭГБ, которые благодарили за увлекательное зрелище и интересовались возможностью таких занятий в будущем. В ЭГ отзывы были сдержаннее, отмечалось ожидание более привычного новогоднего «праздника-шоу» с использованием популярных детских песен, некоторые родители оценили пластическое представление как «странное», «непонятное». Безусловно, отношение родителей косвенно влияет на отношение детей к проделанной работе.

Подводя итоги экспериментальной работы, можно сказать следующее:

Проведенный эксперимент раскрывает масштаб педагогических и здоровьесберегающих возможностей разработанной инновационной

образовательной технологии. Сформированный экспериментальный план, включающий четыре группы испытуемых, позволил выявить степень позитивного воздействия вводимых факторов: музыкально-пластической деятельности и музыкально-пластической деятельности в водной среде. В результате сравнительного анализа установлено, что использование бассейна значительно повышает коэффициент полезного действия, который можно извлечь из практической работы. Подтверждены выдвигаемые гипотезы.

В процессе эксперимента, согласно выработанной методологии, спроектирована учебная программа музыкально-пластической деятельности в водной среде на основе балета «Щелкунчик» П. И. Чайковского. Отличительной особенностью разработанной программы является ориентация на целостное постижение крупного музыкального сочинения. Кроме того, в рамках эмоционально-ориентированного подхода раскрыт здоровьесберегающий потенциал балета «Щелкунчик», который можно направить на гармонизацию психоэмоционального состояния. Настоящая программа может найти применение в работе с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Описанный алгоритм работы является вариативным и может использоваться педагогами с различной долей модификаций при сохранении основных принципов.

В результате реализации спроектированной учебной программы музыкально-пластической деятельности в водной среде обнаружен значительный прогресс в музыкальном развитии, особенно прослеживающийся в динамике роста таких параметров, как эмоциональная отзывчивость, мотивационный и когнитивный компоненты, метроритмическое чувство, чувство тембра, формы, а также во всех параметрах музыкально-пластической деятельности. Стоит также добавить, что в педагогическом процессе был активно задействован «потенциал искусств», таких как литература, театр, танец, скульптура, изобразительное и декоративно-прикладное искусства. Вместе с тем, в ЭГБ отмечены наилучшие результаты в вопросах физического воспитания и развития.

Результаты экспериментальной работы раскрыли широкие здоровьесберегающие возможности музыкально-пластической деятельности в водной

среде с точки зрения профилактики психоэмоциональных нарушений. Так, удалось достичь существенного снижения уровня страхов, развития коммуникативных навыков и повышения уверенности в себе у детей ЭГБ.

Разработанная инновационная образовательная технология продемонстрировала высокую эффективность в решении педагогических и здоровьесберегающих задач. Таким образом, музыкально-пластическая деятельность в водной среде может быть рекомендована к применению в любых образовательных учреждениях, которые посещают здоровые дети.

Выводы по главе III

1. В результате апробации разработанной инновационной образовательной технологии выявлен мощный педагогический и здоровьесберегающий потенциал музыкально-пластической деятельности в водной среде.

2. Подтверждено, что включение в музыкально-педагогический процесс водной среды способствует музыкальному воспитанию и развитию. Экспериментальным путем зафиксирован существенный прогресс в развитии музыкальных способностей и качества музыкальной пластики. Кроме того, музыкально-пластическая деятельность в бассейне содействует физическому развитию.

3. Помимо очевидной пользы для здоровья, содержащейся в физической культуре как интегрированной составляющей предложенной образовательной технологии, обнаружен глубокий оздоровительный ресурс в аспекте психологического здоровья, который можно направить на регуляцию психоэмоционального состояния и профилактику нарушений в данной сфере.

4. Педагогические эксперименты продемонстрировали высокую эффективность разработанного эмоционально-ориентированного подхода к постижению музыкального содержания как в решении педагогических задач, так и в вопросах здоровьесбережения.

5. В ходе экспериментальной работы раскрыты широкие педагогические и здоровьесберегающие возможности балета «Щелкунчик» П. И. Чайковского.

6. Опытным путем показано, что разработанный методологический аппарат является универсальным и удобным инструментом практической реализации инновационной образовательной технологии в работе с различным контингентом.

7. В рамках педагогических экспериментов были соблюдены все необходимые условия и процедуры, такие как подбор однородных групп генеральной совокупности, репрезентативность выборки, выбор измеряемых параметров и проверенных методик их диагностирования, использование наиболее достоверного экспериментального плана, предполагающего наличие контрольных групп, формулирование гипотез, следование необходимым этапам работы, обработка результатов диагностирования методами математической статистики, что свидетельствует о высокой надежности и валидности проведенных экспериментов.

8. Опытно-экспериментальная работа доказала значительную эффективность инновационной здоровьесберегающей образовательной технологии. Новый вид музыкально-пластической деятельности в водной среде может быть рекомендован к применению как в коррекционных, так и в обычных образовательных учреждениях, где имеются бассейн и необходимые технические условия.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В условиях глубокой трансформации современного мира музыкальному образованию требуются инновации, направленные, с одной стороны, на совершенствование музыкально-педагогической деятельности, а с другой — на решение актуальных проблем системы образования в целом. К такой проблеме, имеющей острое социальное значение, следует отнести здоровьесбережение детей в образовательной среде. Вместе с тем, отражая общемировую тенденцию к глобализации, внимание педагогов также устремлено к интеграции, укрупнению педагогических единиц, что в свою очередь расширяет область задач и экономит учебное время.

Идея синтеза музыки и воды послужила толчком для создания инновационной здоровьесберегающей образовательной технологии, которая реализуется как музыкально-пластическая деятельность в водной среде. Анализ существующей литературы позволяет утверждать, что до настоящего момента в музыкальном образовании не встречалось подобного синтеза, в то время как в данном виде деятельности кроются широкие образовательные и здоровьесберегающие возможности.

В диссертации раскрыто важное значение здоровьесберегающих технологий в педагогическом процессе, необходимость создавать и внедрять их на всех уровнях образования. Особое место настоящие технологии могут занять в музыкальной педагогике, однако на сегодняшний день данная проблематика совершенно не разработана ни в теоретическом, ни в практическом планах. В результате проведенного исследования выработана классификация здоровьесберегающих ресурсов музыкального искусства для системы образования и методологическая база для проектирования здоровьесберегающих технологий, включающих музыку, что и послужило основой для музыкально-пластической деятельности в водной среде.

Инновационная образовательная технология включает три ключевых компонента: музыкально-пластическая деятельность, водная среда и эмоционально-ориентированный подход к постижению музыкального содержания. Каждый компонент содержит как педагогический, так и здоровьесберегающий потенциал, которые не только взаимодополняют, но и усиливают действие друг друга.

Музыкально-пластическая деятельность — раздел музыкальной педагогики, который остро нуждается в научном осмыслении диапазона педагогических возможностей, теоретической и методической разработанности, а также активном внедрении в образовательный процесс, в том числе в систему дополнительного музыкального образования. *В этом видится одна из перспектив разработки данной темы.* Анализ накопленного опыта, использующего движение в музыкальном образовании, позволил суммировать потенциал музыкально-пластической деятельности, выработать единое определение, обобщить и классифицировать существующие методы.

Преимущества музыкально-пластической деятельности раскрываются за счет телесного проживания музыки, что выводит как восприятие, так и выражение музыкальных образов на более глубокий уровень. Эффект усиливает природный синкретизм музыки и движения, который, с одной стороны, облегчает обращение к интуитивному постижению музыкального содержания, а с другой — конкретизирует это постижение в пластическом выражении.

В основе музыкально-пластической деятельности лежит двигательная активность, которая естественным образом способствует сохранению здоровья, а также ее острый дефицит выделен в качестве центральной проблемы в вопросах здоровьесбережения детей. Однако в разработанной технологии музыкально-педагогический процесс перенесен в водную среду, что в значительной степени усиливает позитивный эффект. Вода — наилучший природный ресурс для крепкого здоровья, отличного самочувствия и полноценного физического развития. Даже пребывание в водной среде, а тем более двигательная активность благотворно влияют на все системы организма, включая нервную.

Таким образом, на занятиях музыкальным развитием параллельно осуществляется мощное оздоровительное воздействие.

Вместе с тем водная среда имеет уникальные специфические условия, такие как относительная невесомость, сопротивление и другие физические свойства, создающие «иное измерение» для пребывания тела и движения. Перенос музыкально-пластической деятельности в водное пространство существенно углубляет телесное проживание музыкального содержания, повышает качество движений, что в свою очередь заметно совершенствует музыкально-педагогический процесс. Кроме того, важное значение приобретает устранение чувства стеснения, поскольку тело в воде не видно другим участникам, что способствует большему проявлению фантазии, раскрепощенности, творческой свободе.

Эмоционально-ориентированный подход, разработанный в качестве дополнительного ключевого компонента, базируется на взаимосвязи эмоционального начала музыкального искусства и поиске личностного смысла, отражающего внутренний мир участников образовательного процесса. В такой взаимосвязи искусство становится не отвлеченным, а лично значимым, ценным. Эмоции и актуальные переживания ребенка повышают мотивацию и интерес к музыкальной деятельности, что в результате формирует устойчивую потребность и любовь к музыке. В свою очередь, процесс постижения музыкального содержания обогащает и развивает эмоциональную сферу, раздвигает границы внутреннего мира, а также формирует навыки рефлексии и разрешения внутренних конфликтов.

Подробно рассматривается педагогический метод, реализующий эмоционально-ориентированный подход, который включает пять этапов работы. На каждом этапе формируется новый уровень интерпретации музыкального произведения, где каждая последующая интерпретация определяет переход на более глубокий уровень постижения музыкального содержания. Движение идет от индивидуальной интерпретации музыки к постижению истинного содержания произведения, соответственно, вектор устремлен от личностного смысла

и ценностей к общечеловеческим и вечным, что способствует мировоззренческому развитию.

Существенное достоинство эмоционально-ориентированного подхода заключается в том, что он может использоваться самостоятельно как универсальный педагогический метод в различных формах музыкального образования. Вместе с тем данный подход является здоровьесберегающей образовательной технологией, а также может рассматриваться в качестве музыкотерапевтического метода.

Теоретической базой инновационной технологии служит педагогическая интеграция, которая собрала ключевые компоненты в цельную учебную единицу. Структура опирается на интеграцию образовательных областей (музыка и физическая культура) и целевых направленностей (образование и здоровьесбережение), а также объединяет имеющиеся элементы, обосновывает взаимосвязи. Музыка — ведущая составная интеграции и ядро технологии, поскольку именно она организует педагогический процесс. Таким образом, на основе музыкального воспитания и образования попутно осуществляется физическое развитие и здоровьесбережение. Новый учебный предмет представлен в виде цветка «Музыка и вода».

Для практической реализации музыкально-пластической деятельности в водной среде выработан универсальный инструментарий методического сопровождения. В его основе лежит педагогическая модель, которая, во-первых, отражает основную сущность многокомпонентной технологии, во-вторых, делает ее более доступной для восприятия, в-третьих — визуализирует методологический аппарат согласно алгоритму проектирования рабочих программ. Представленные модель и алгоритм разработаны таким образом, чтобы извлекать максимальный педагогический и здоровьесберегающий потенциал, отталкиваясь от актуальных потребностей участников образовательного процесса.

С целью апробации инновационной образовательной технологии в работе с детьми разного возраста и состояния здоровья было проведено два

педагогических эксперимента в Специальном (коррекционном) детском доме и двух детских садах. В ходе опытно-экспериментальной работы отдельно выделен фактор водной среды и доказано, что именно наличие данного фактора способствует достижению наиболее высоких педагогических и здоровьесберегающих результатов.

Несмотря на существенное отличие по содержанию, оба эксперимента продемонстрировали высокую эффективность в решении задач музыкального воспитания и образования. Выявлен значительный прогресс в развитии музыкальных способностей и качества музыкальной пластики, повысился уровень музыкальной культуры и грамотности, заметно возрос интерес к музыкальной деятельности и классической музыке. Также отмечено положительное влияние на физическое развитие. В процессе практической работы сделаны такие наблюдения как 100%-ная заинтересованность детей в занятиях, высокая концентрация в решении поставленных задач, проявление радости и удовлетворения от творческого процесса.

Помимо очевидной пользы для физического здоровья, в рамках эмоционально-ориентированного подхода вскрыт глубокий ресурс музыкально-пластической деятельности в водной среде с точки зрения психоэмоциональной регуляции и профилактики нарушений в данной сфере. Безусловно, настоящий ресурс приобретает особое значение для коррекционных учреждений, по итогам эксперимента в детском доме зафиксировано снижение уровня нервно-психического напряжения и астении. Однако не менее актуально здоровьесбережение в аспекте гармонизации психологического состояния и для здоровых детей. Так, у всех участников второго эксперимента был выявлен существенно завышенный уровень страхов, который удалось снизить до показателей нормы в ходе реализации разработанной учебной программы на основе балета «Щелкунчик» П. И. Чайковского.

Таким образом, экспериментальная работа продемонстрировала высокую эффективность инновационной образовательной технологии и позволила

комплексно оценить масштаб позитивных возможностей музыкально-пластической деятельности в водной среде. Также в результате апробации доказана эффективность эмоционально-ориентированного подхода к постижению музыкального содержания.

Музыкально-пластическая деятельность в водной среде — уникальная инновационная технология музыкального образования, которая содержит мощный педагогический и здоровьесберегающий потенциал, открывает безграничные перспективы для решения широкого диапазона задач в одном виде деятельности и не имеет аналогов в системе образования с точки зрения коэффициента полезного действия. Существенное преимущество разработанной технологии заключается в комплексном воздействии на все сферы личности ребенка, что отражает устремленность на формирование гармоничности и целостности.

Музыкально-пластическая деятельность в водной среде или «Музыка и вода» является не только новым видом музыкально-педагогической деятельности, но и новой учебной дисциплиной для системы дополнительного музыкального образования, которая может реализовываться с детьми любого возраста и состояния здоровья (исключение — медицинские противопоказания к занятиям в бассейне) в различных образовательных учреждениях, в том числе коррекционных, в которых имеются все необходимые технические условия.

Полученные в ходе исследования результаты доказывают правомерность выдвинутой гипотезы и положений, выносимых на защиту. Диссертационная работа раскрывает новые грани педагогического потенциала музыкально-пластической деятельности, раздвигает диапазон задач в музыкально-образовательном процессе, от сугубо педагогических к здоровьесберегающим, размыкает интегративные границы музыкального образования в свете инноваций.

Диссертация носит междисциплинарный характер и обращается к различным аспектам научного знания, таким как здоровьесберегающие образовательные технологии, интеграция, физическая культура и водная среда, музыка и эмоции, методология музыкально-педагогических технологий и

инструментарий методического сопровождения. Материалы научной работы могут быть ценными как для дальнейшего осмысления перечисленных областей, так и для создания новых здоровьесберегающих и интегративных технологий музыкального образования.

Перспективы развития диссертационной темы предполагают проектирование различных учебных программ, в том числе с более узким целевым профилем, с последующей апробацией, что позволит выявить новые педагогические и здоровьесберегающие потенциалы музыкально-пластической деятельности в водной среде. Также, учитывая специфику созданной технологии, исследование может получить развитие в таких областях как коррекционная педагогика и психология (в качестве музыкотерапевтического метода), физическая культура (особенно в работе со спортсменами, чей вид спорта содержит музыкальный компонент), медицина (в качестве методов лечебно-оздоровительной физкультуры).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абаскалова, Н. П. Системный подход в формировании здорового образа жизни субъектов образовательного процесса «школа — вуз»: монография / Н. П. Абаскалова. — Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2001. — 316 с.
2. Абдуллин, Э. Б. Николаева, Е. В. Теория музыкального образования: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. — Москва: Издательский центр «Академия», 2004. — 336 с.
3. Абдуллин, Э. Б. Николаева, Е. В. Методика музыкального образования: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева; под общ. ред. М. И. Ройтерштейна. — Москва: Музыка, 2006. — 336 с.
4. Аврамкова, И. С. От рождения игрушки к рождественской мистереии: системное описание современного опыта создания музыки для детей / И. С. Аврамкова. — Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2012. — 345 с.
5. Агеева, Г. Ф. Стимулирование двигательной активности детей дошкольного возраста средствами физического воспитания: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.04 / Агеева Гульназ Фаритовна. — Набережные Челны, 2013. — 140 с.
6. Адмакина, Т. А. Психологические характеристики эмоциональной отзывчивости на музыку: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук: 19.00.01 / Адмакина Татьяна Анатольевна. — Санкт-Петербург, 2012. — 218 с.
7. Айдаркин, Е. К. Возрастные основы здоровья и здоровьесберегающие образовательные технологии / Е. К. Айдаркин, Л. Н. Иваницкая; Федеральное агентство по образованию Российской Федерации, Федеральное гос. образовательное учреждение высш. проф. образования «Южный федеральный

ун-т», Биологический фак. — Ростов-на-Дону: Изд-во Южного федерального ун-та, 2008. — 175 с.

8. Айзман, Р. И. Здоровьесберегающие технологии в образовании: учебное пособие для среднего профессионального образования / Р. И. Айзман, М. М. Мельникова, Л. В. Косованова. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2019. — 281 с.

9. Акишина, Е. М. Современные тенденции художественного образования как ответ социокультурным вызовам / Е. М. Акишина // Мир науки, культуры, образования. — 2021. — № 1 (86). — С. 29–32.

10. Александрова, Н. Г. О ритмическом воспитании / Н. Г. Александрова; Наркомпрос. Отд. единой труд. школы. — Б. м.: [б. и.], 1920. — 7 с.

11. Алпарова, Н. Н., Николаев, В. А. Музыкально-игровой материал для дошкольников и младших школьников: В зимнем лесу: Учеб.-метод. пособие / Н. Н. Алпарова, В. А. Николаев. — Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. — 192 с.

12. Алиев, Ю. Б. Методика музыкального воспитания детей (от детского сада к начальной школе) / Ю. Б. Алиев. — Воронеж: НПО МОДЭК, 1998. — 352 с.

13. Алиев, Ю. Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта / Ю. Б. Алиев. — Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. — 336 с.

14. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды: в 2 томах / Б. Г. Ананьев. — Москва: Педагогика, 1980. — Т. 1. — 231 с.

15. Ананьев, В. А. Введение в психологию здоровья: Учебное пособие / В. А. Ананьев. — Санкт-Петербург: Балтийская Педагогическая Академия, 1998. — 148 с.

16. Ананьев, В. А. Основы психологии здоровья. Книга 1. Концептуальные основы психологии здоровья / В. А. Ананьев. — Санкт-Петербург: Речь, 2006. — 384 с.

17. Андрейчук, Н. М. Основы профессионального мастерства сценариста массовых праздников: Учебное пособие / Н. М. Андрейчук. — 4-е изд.,

стер. — Санкт-Петербург: Издательство «Лань»; Издательство «ПЛАНЕТА МУЗЫКИ», 2019. — 232 с.

18. Анисимов, В. П. Диагностика музыкальных способностей детей: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. П. Анисимов. — Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. — 128 с.

19. Анисимов-Спиридонов, Д. Д. Вода — это жизнь, здоровье и долголетие / Д. Д. Анисимов-Спиридонов, А. Д. Лабза. — Москва: Кооператив «Экология», 1991. — 63 с.

20. Антонов, В. А. Водолечение — просто и доступно / В. А. Антонов. — Москва: Олма-пресс, 2005. — 126 с.

21. Арановский, М. Г. Музыка. Мышление. Жизнь. Статьи, интервью, воспоминания / М. Г. Арановский; Ред.-сост. Н. А. Рыжкова. — Москва: Государственный институт искусствознания, 2012. — 440 с.

22. Асафьев, Б. В. Музыкальная форма как процесс / Б. В. Асафьев (Игорь Глебов); Ред., вступ. статья и коммент. Е. М. Орловой. — 2-е изд. — Ленинград: Издательство «Музыка» Ленингр. отд-ние, 1971. — 376 с.

23. Ассоциация ритмистов (Москва). Сборник материалов для занятий по ритмике (система Жак-Далькроза) в музыкальных школах, техникумах и консерваториях: С прил. примеров из музыкальной литературы / Под ред. Н. Г. Александровой; Асс-ция ритмистов при Гос. акад. худ. наук. — Москва: Гос. изд-во. Муз. сектор, 1930. — 32, 71 с.

24. Базарный, В. Ф. Дитя человеческое. Психофизиология развития и регресса / В. Ф. Базарный. — Москва: Пульс, 2009. — 328 с.

25. Базелюк, Н. Н. Социально-философские проблемы здорового образа жизни и индивидуального (валеологического) здоровья: диссертация на соискание ученой степени кандидата философских наук: 09.00.11 / Базелюк Надежда Николаевна. — Москва, 2008. — 161 с.

26. Баландин, В. М. Валеология: учеб. пособие / В. М. Баландин. — Владимир: Изд-во ВлГУ, 2017. — 120 с.

27. Баландин, В. А. Научно-технологические основы обновления процесса физического воспитания в начальной школе: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук: 13.00.04 / Баландин Валерий Александрович. — Краснодар, 2001. — 466 с.

28. Балашова, Л. И. Одновременное изучение взаимосвязанных тем на уроке / Л. И. Балашова. — Москва: Изд-во Моск. обл. пед. ин-та им. Н. К. Крупской, 1973. — 144 с.

29. Баренбойм, Л. А. Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа / Л. А. Баренбойм. — Москва: Советский композитор, 1978. — 376 с.

30. Батурина, Г. И. Пути интеграции научно-педагогических знаний / Г. И. Батурина // Интегративные процессы в педагогической науке и практике коммунистического воспитания и образования: сб. науч. тр. — Москва: Изд-во Акад. пед. наук, 1983. — С. 4–27.

31. Бахман, Р., Шлайнкофер, Г. Естественное оздоровление по Кнайппу. Водолечение / Р. Бахман, Г. Шлайнкофер; Пер. с нем. В. Куковякин. — Санкт-Петербург: Питер, 2004. — 160 с.

32. Бачиева, Э. Ю. Научно-теоретические основы развития системы валеологического образования младших школьников: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Бачиева Эльмира Юнусовна. — Махачкала, 2004. — 22 с.

33. Беглова, О. А. Коррекция психофизических проявлений в структуре заикания подростков и взрослых средствами танцевально-двигательных техник: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.03 / Беглова Ольга Александровна. — Москва, 2009. — 24 с.

34. Безбородова, Л. А. Теория и методика музыкального образования: учеб. пособие / Л. А. Безбородова. — 2-е изд., стер. — Москва: ФЛИНТА, 2014. — 240 с.

35. Безруких, М. М. Здоровьесберегающая школа / М. М. Безруких. — Москва: Изд-во МПСИ, 2004. — 240 с.
36. Безруких, М. М. Методика комплексной оценки и организация системной работы по сохранению и укреплению здоровья школьников: методические материалы / М. М. Безруких; под ред. М. М. Безруких, В. Д. Сонькина. — Москва: Новый учебник, 2003. — 201 с.
37. Безрукова, В. С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике: монография / В. С. Безрукова. — Екатеринбург: [б. и.], 1994. — 152 с. — URL: <https://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/6963?>
38. Безрукова, В. С. Педагогическая интеграция: сущность, состав, механизмы реализации / В. С. Безрукова // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике: сб. науч. трудов. Вып. 1 / Свердлов. инж.-пед. ин-т; ред. В. С. Безрукова. — Свердловск: Издательство СИПИ, 1990. — С. 5–25. — URL: <https://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/16878?mode=full&>
39. Бекина, С. И. Музыка и движение: (Упражнения, игры и пляски для детей 5–6 лет). Из опыта работы муз. руководителей дет. садов / Авт.-сост.: С. И. Бекина, Т. П. Ломова, Е. Н. Соковнина. — Москва: Просвещение, 1983. — 208 с.
40. Бекина, С. И. Музыка и движение (упражнения, игры и пляски для детей 6–7 лет): Из опыта работы муз. руководителей дет. садов / Авт.-сост.: С. И. Бекина, Т. П. Ломова, Е. Н. Соковнина. — Москва: Просвещение, 1984. — 288 с.
41. Белова, О. Сила воды. Современные оздоровительные методики / О. Белова. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. — 320 с.
42. Белопольская, Н. Л. Исключение предметов (Четвертый лишний): модифицированная психодиагностическая методика: руководство по использованию / Н. Л. Белопольская. — 3-е изд., стер. — Москва: Когито-Центр, 2009. — 29 с.
43. Березина, Л. А. Оптимизация двигательного режима учащихся младшего школьного возраста в учебных заведениях нового типа: диссертация

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.04 / Березина Лариса Анатольевна. — Волгоград, 2003. — 152 с.

44. Беспалько, В. П. Природосообразная педагогика / В. П. Беспалько. — Москва: Народное образование, 2008. — 512 с.

45. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. — Москва: Педагогика, 1989. — 192 с.

46. Бехтерев, В. М. Вопросы, связанные с лечебным и гигиеническим значением музыки / В. М. Бехтерев // Обозрение психиатрии, неврологии и экспериментальной психологии. — 1916. — № 1–3. — С. 105–124.

47. Бехтерев, В. М. Значение музыки в эстетическом воспитании ребенка с первых дней его детства / Акад. В. М. Бехтерев; Психоневрол. ин-т. — Москва: Типо-литогр. Т-ва И. Н. Кушнерев и К^о, 1916. — 13 с.

48. Битянова, М. Р. Работа психолога в начальной школе / М. Р. Битянова, Т. В. Азарова, Е. И. Афанасьева, Н. Л. Васильева. — Москва: Изд-во «Совершенство», 1998. — 352 с.

49. Блаво, Р., Мессинг, М. Кто дал людям исцеляющую музыку / Р. Блаво, М. Мессинг. — Санкт-Петербург: Издательство «Веды», 2009. — 192 с.

50. Богатова, И. Б. Интеграция учебных дисциплин в контексте ноосферного мышления (На примере обучения в средних профессиональных учебных заведениях): автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Богатова Ирина Борисовна. — Тольятти, 2004. — 21 с.

51. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. — Москва: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. — 672 с.

52. Бонфельд, М. Ш. Введение в музыкознание: Учеб. пособие для студентов вузов / М. Ш. Бонфельд. — Москва: ВЛАДОС, 2001. — 219 с.

53. Брехман, И. И. Введение в валеологию — науку о здоровье / И. И. Брехман. — Москва: Наука, 1987. — 125 с.

54. Бриске, И. Э. Основы детской хореографии. Педагогическая работа в детском хореографическом коллективе: учеб. пособие / И. Э. Бриске; Челябинская гос. акад. культуры и искусств. — Изд. 2-е, перераб., доп. — Челябинск: Челябинская гос. акад. культуры и искусств, 2013. — 180 с.

55. Брусиловский, Л. С. Музыка в системе восстановительного лечения психически больных: Опыт организации и формы проведения музыкотерапии: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата медицинских наук: 14.00.18 / Брусиловский Леонид Семенович. — Ленинград, 1973. — 20 с.

56. Булгакова, Н. Ж. Познакомьтесь — плавание / Н. Ж. Булгакова. — Москва: ООО «Издательство АСТ»: ООО «Издательство Астрель», 2002. — 160 с.

57. Буренина, А. И. Ритмическая мозаика: Программа по ритмической пластике для детей дошкольного и младшего школьного возраста / А. И. Буренина. — Изд. 3-е, перераб. и доп. — Санкт-Петербург: РЖ «Музыкальная палитра», 2012. — 192 с.

58. Буров, М. М. Вода. Гигиена, оздоровление, лечение / М. М. Буров. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2017. — 155 с.

59. Бутко, М. А. Педагогическая технология регулирования двигательной активности детей младшего школьного возраста в образовательной среде: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Бутко Марина Анатольевна. — Калининград, 2015. — 220 с.

60. Вайнер, Э. Н. Валеология: Учебник для вузов / Э. Н. Вайнер. — Москва: Флинта: Наука, 2001. — 416 с.

61. Васильева, О. С. Психология здоровья. Феномен здоровья в культуре, психологической науке и обыденном сознании / О. С. Васильева, Ф. Р. Филатов. — Ростов-на-Дону: Мини Тайп, 2005. — 480 с.

62. Венгер, А. Л. Психологические рисуночные тесты: иллюстрированное руководство / А. Л. Венгер. — Москва: ВЛАДОС-Пресс, 2007. — 159 с.

63. Вендрова, Т. Е. Интонационное учение Б. В. Асафьева как одна из основ новой программы по музыке для общеобразовательной школы: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Вендрова Татьяна Ефимовна. — Москва, 1981. — 153 с.

64. Вендрова, Т. Е. «Пластическое интонирование» музыки в методике Вероники Коэн / Т. Е. Вендрова // Искусство в школе. — 2021. — № 4. — С. 24–29.

65. Веремеенко, Н. И. Социально-психологические особенности применения танцевально-двигательных методов в групповой форме работы: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук: 19.00.05 / Веремеенко Наталья Ивановна. — Ярославль, 2003. — 193 с.

66. Веселкина, Т. Е. Самостоятельный контроль и коррекция двигательной активности студентов с использованием информационной технологии: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.04 / Веселкина Татьяна Евгеньевна. — Санкт-Петербург, 2014. — 161 с.

67. Ветлугина, Н. А. Методика музыкального воспитания в детском саду: Учебник для учащихся пед. уч-щ по спец. «Дошкольное воспитание» / Н. А. Ветлугина. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва: Просвещение, 1982. — 271 с.

68. Взаимодействие искусств в педагогическом процессе: Межвуз. сб. науч. тр. / Ленингр. гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена; Редкол.: Н. А. Яковлева (отв. ред.) и др. — Ленинград: ЛГПИ, 1989. — 155 с.

69. Виды искусства и их взаимодействие: пособие для учителя: сборник статей / Б. П. Юсов, Е. П. Кабкова, Л. Н. Мун и др.; ред.-сост. Е. П. Кабкова, Л. Н. Мун. — Москва: ИХО РАО, 2001. — 211 с.

70. Викулов, А. Д. Плавание: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. Д. Викулов. — Москва: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. — 367 с.

71. Виленская, Т. Е. Теория и технология здоровьесбережения в процессе физического воспитания детей младшего школьного возраста:

диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук: 13.00.04 / Виленская Татьяна Евгеньевна. — Краснодар, 2007. — 529 с.

72. Виноградова, Л. В. Влияние различных режимов двигательной активности на состояние здоровья и морфофункциональные особенности учащихся первых классов г. Смоленска: диссертация на соискание ученой степени кандидата медицинских наук: 14.00.09 / Виноградова Лариса Викторовна. — Смоленск, 2004. — 138 с.

73. Вишневский, В. А. Здоровьесбережение в школе (педагогические стратегии и технологии): монография / В. А. Вишневский. — Москва: Научно-издательский центр «Теория и практика физической культуры и спорта», 2002. — 270 с.

74. Ворожцова, О. А. Музыка и игра в детской психотерапии / О. А. Ворожцова. — Москва: Изд-во Института психотерапии, 2004. — 90 с.

75. Воспитание музыкой: Из опыта работы: Сб. ст. / Составители Т. Е. Вендрова, И. В. Пигарева. — Москва: Просвещение, 1991. — 203 с.

76. Воспоминания счастливого человека: Стефанида Дмитриевна Руднева и студия музыкального движения «Гептахор» в документах Центрального московского архива-музея личных собраний / авт-сост. А. А. Кац; Главное архивное управление города Москвы. — Москва: Изд-во Главархива Москвы: ГИС, 2007. — 854 с.

77. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк: Кн. для учителя / Л. С. Выготский; Послесл. В. В. Давыдова. — 3-е изд. — Москва: Просвещение, 1991. — 90 с.

78. Выготский, Л. С. Психология искусства / Предисл. А. Н. Леонтьева; Комментар. Л. С. Выготского, Вяч. В. Иванова. — 3-е изд. — Москва: Искусство, 1986. — 572 с.

79. Габидуллина, А. Р. Педагогическая лингвистика. Учебное пособие для студентов высш. уч. зав. / А. Р. Габидуллина. — Горловка: ГГПИИЯ, 2011. — 157 с.

80. Гаврючина, Л. В. Здоровьесберегающие технологии в ДОУ: Методическое пособие / Л. В. Гаврючина. — Москва: ТЦ Сфера, 2008. — 160 с.

81. Гаджимурадова, Р. Т. Педагогические условия проектирования и реализации здоровьесформирующей технологии физического воспитания младших школьников: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Гаджимурадова Райханат Тинамагомедовна. — Махачкала, 2012. — 199 с.

82. Гиршон, А. Е. Истории, рассказанные телом. Практика Аутентичного Движения / А. Е. Гиршон. — Изд. 2-е, расширенное и дополненное. — Санкт-Петербург: Речь, 2010. — 158 с.

83. Гласс, Дж. Статистические методы в педагогике и психологии / Пер. с англ. Л. И. Хайрусовой; общ. ред. Ю. П. Адлера. — Москва: Прогресс, 1976. — 495 с.

84. Гогоберидзе, А. Г., Деркунская, В. А. Образовательная область «Музыка». Как работать по программе «Детство»: Учебно-методическое пособие / А. Г. Гогоберидзе, В. А. Деркунская; науч. ред. А. Г. Гогоберидзе. — Санкт-Петербург: ООО ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2012. — 256 с.

85. Гогоберидзе, А. Г. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. Г. Гогоберидзе, В. А. Деркунская. — Москва: Издательский центр «Академия», 2005. — 320 с.

86. Головкина, А. А. Интеграция двигательной и познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Головкина Анна Алексеевна. — Шуя, 2002. — 220 с.

87. Голубева, Г. Н. Формирование активного двигательного режима ребенка (до 6-ти лет) средствами физического воспитания в основные периоды адаптации к условиям среды: диссертация на соискание ученой степени

доктора педагогических наук: 13.00.04 / Голубева Галина Николаевна. — Ма-
лаховка, 2008. — 331 с.

88. Горбунова, Ю. С., Дмитриева, К. Н. Комплексная диагностика как неотъемлемая часть музыкальной терапии с использованием водной среды / Ю. С. Горбунова; К. Н. Дмитриева // Музыкальная культура глазами молодых ученых: Сборник научных трудов / Ред.-сост. Н. И. Верба, научн. ред. Р. Г. Шитикова. — Санкт-Петербург: Астерион, 2015. — С. 157–167.

89. Горбунова, Ю. С. О музыкальном развитии детей, обучающихся по коррекционной программе (седьмой и восьмой виды) в процессе игр в воде / Ю. С. Горбунова // Музыкальная культура глазами молодых ученых: Сборник научных трудов / Н. И. Верба, ред.-сост. — Санкт-Петербург: Астерион, 2012. — С. 213–221.

90. Горбунова, Ю. С. Праздничные события в детском доме / Ю. С. Горбунова // Сборник научно-методических материалов / под науч. ред. Н. В. Пановой. — Санкт-Петербург: ИВЭСЭП, 2012. — С. 81–94.

91. Готсдинер, А. Л. Музыкальная психология / А. Л. Готсдинер. — Москва: изд. «НВ МАГИСТР», 1993. — 190 с.

92. Грабарь, М. И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы / М. И. Грабарь, К. А. Краснянская. — Москва: Педагогика, 1977. — 136 с.

93. Гринер, В. А. Логопедическая ритмика для дошкольников: Пособие для работников логопедич. учреждений / В. А. Гринер. — 2-е изд. — Москва: Учпедгиз, 1958. — 168 с.

94. Гроф, С. Приключения в самопознании: Информ. материалы: Специализир. информ. по общеакад. прогр. «Человек, наука, общество: комплекс. исслед.» / С. Гроф; АН СССР, ИНИОН, Всесоюз. межвед. центр наук о человеке (при президиуме АН СССР). — Москва: ИНИОН, 1991. — 77 с.

95. Губа, В. П., Пресняков В. В. Методы математической обработки результатов спортивно-педагогических исследований: учебно-методическое пособие / В. П. Губа, В. В. Пресняков. — Москва: «Человек», 2015. — 288 с.

96. Гундорова, Е. Ю. Двигательный аналог музыки / Е. Ю. Гундорова, Т. С. Волынкина, Э. Н. Игожева // Искусство в школе. — 2002. — № 6. — С. 63–64.

97. Давиденко, Д. Н. Здоровье и образ жизни студентов: Учебное пособие / Д. Н. Давиденко, Ю. Н. Щедрин, В. А. Щеголев; Под. общ. ред. проф. Д. Н. Давиденко. — Санкт-Петербург: СПбГУИТМО, 2005. — 124 с.

98. Давыдов, В. Ю., Шамардин, А. И. Методика проведения общероссийского мониторинга физического развития и физической подготовленности учащихся общеобразовательных школ, ссузов, вузов: Учебно-методическое пособие / В. Ю. Давыдов, А. И. Шамардин; ВГАФК. — Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2004. — 92 с.

99. Данилюк, А. Я. Теория интеграции образования: монография / А. Я. Данилюк; РАО Юж. от-ние, Рост. гос. пед. ун-т. — Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. пед. ун-та, 2000. — 440 с.

100. Данилюк, А. Я. Теоретико-методологические основы проектирования интегральных гуманитарных образовательных пространств: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук: 13.00.01 / Данилюк Александр Ярославович. — Ростов-на-Дону, 2001. — 347 с.

101. Движение и музыка: Игры, пляски, хороводы для детского сада в сопровожд. ф.-п. (баяна) / Сост. Л. С. Генералова. — Москва: Музыка, 1966. — 120 с.

102. Дейл, К. Гидротерапия / К. Дейл, Ч. Томас; пер. с англ. М. Э. Усаков. — поселок Заокский, Тульская область: Изд-во «Источник жизни», 2011. — 160 с.

103. Декер-Фойгт, Г.-Г. Введение в музыкотерапию / Пер. с нем. О. Гофман. — Санкт-Петербург: Питер Принт, 2003. — 205 с.

104. Дефектология: Словарь-справочник / Авт.-сост. С. С. Степанов; под. ред. Б. П. Пузанова. — Москва: НОВАЯ ШКОЛА, 1996. — 80 с.

105. Дистервег, Ф. А. В. Избранные педагогические сочинения / Ф. А. В. Дистервег; Сост. и вступ. статья В. А. Ротенберга. — Москва: Учпедгиз, 1956. — 374 с.

106. Дорошенко, С. И., Леванова, Т. Ю. В. Н. Шацкая об интеграции урока музыки и внеурочной музыкально-воспитательной деятельности / С. И. Дорошенко, Т. Ю. Леванова // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». — 2015. — № 3 (11). — С. 148–158.

107. Досаева, Р. Н. Психолого-педагогическая коррекция эмоциональных состояний различной этиологии у дошкольников средствами музыкального фольклора: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук: 19.00.07 / Досаева Руфина Наримановна. — Саратов, 2011. — 214 с.

108. Драгомирецкий, Ю. А. Аква-терапия — целебные свойства воды / Ю. А. Драгомирецкий. — Москва: АСТ; Донецк: Сталкер, 2004. — 318 с.

109. Ермолинская, Е. А. Взаимодействие искусств как условие активизации педагогического творчества учителя изобразительного искусства: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Ермолинская Елена Александровна. — Москва, 2004. — 194 с.

110. Ерохина, И. А. Здоровьесберегающие технологии в профилактике наркозависимости подростков: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Ерохина Ирина Антоновна. — Тамбов, 2005. — 28 с.

111. Есина, Е. М. Влияние двигательной активности на развитие функциональных показателей и физических качеств у детей дошкольного возраста Санкт-Петербурга: диссертация на соискание ученой степени кандидата биологических наук: 03.00.13 / Есина Елена Михайловна. — Санкт-Петербург, 2001. — 124 с.

112. Ефремов, О. Ю. Педагогика: Краткий курс / О. Ю. Ефремов. — Санкт-Петербург: Питер, 2009. — 256 с.

113. Жак-Далькроз, Э. Ритм / Э. Жак-Далькроз. — Москва: Классика XXI, 2001. — 248 с.
114. Жарков, А. Д. Теория и технология культурно-досуговой деятельности: Учебник для студентов вузов культуры и искусств / А. Д. Жарков. — Москва: МГУКИ, 2007. — 480 с.
115. Зайцев, Г. К. Валеология. Культура здоровья: Кн. для учителей и студентов пед. специальностей / Г. К. Зайцев, А. Г. Зайцев. — Самара: Бахрах-М, 2003. — 268 с.
116. Зайцев, Г. К. Валеолого-педагогические основы обеспечения здоровья человека в системе образования: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук: 13.00.01 / Зайцев Георгий Кирович. — Санкт-Петербург, 1998. — 409 с.
117. Занков, Л. В. Избранные педагогические труды / Л. В. Занков; АПН СССР. — Москва: Педагогика, 1990. — 418 с.
118. Збруева, Н. П. Ритмическое воспитание: Пособие для театральных техникумов, вузов, студий / Предисл. Н. Г. Александрова. — Москва: Гослитиздат, 1935. — 109 с.
119. Зверев, И. Д. Взаимная связь учебных предметов / И. Д. Зверев. — Москва: Знание, 1977. — 64 с.
120. Зверев, И. Д. Межпредметные связи в современной школе / И. Д. Зверев, В. Н. Максимова. — Москва: Педагогика, 1981. — 160 с.
121. Здоровьесберегающие технологии в общеобразовательной школе: методология анализа, формы, методы, опыт применения: методические рекомендации / под ред. М. М. Безруких, В. Д. Сонькина. — Москва: Триада-фарм, 2002. — 87 с.
122. Иванов, Ю. С. Особенности интеграции учебных дисциплин при компьютеризации обучения в техникуме / Ю. С. Иванов // Специалист. — 1992. — № 8. — С. 103-109.
123. Иванова, О. О. Золотые правила водолечения / О. О. Иванова. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. — 320 с.

124. Изард, К. Э. Психология эмоций / К. Э. Изард. — Санкт-Петербург: Питер, 2006. — 464 с.
125. Изобразительное искусство и художественный труд: программа и тематическое планирование / Т. Я. Шпикалова и др. — Москва: Просвещение, 2008. — 90 с.
126. Ильенков, Э. В. Философия и культура / Э. В. Ильенков. — Москва: Политиздат, 1991. — 464 с.
127. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. — Санкт-Петербург: Питер, 2001. — 752 с.
128. Инновационные тенденции интеграции и гуманитаризации образования: материалы Всероссийской конференции «Интеграция как условие гуманитаризации современного образования: Юсовские чтения» / Науч. ред. Е. П. Олесина, ред.-сост. О. И. Радомская; под общ. ред. Л. Г. Савенковой. — Москва: ФГБНУ ИХОиК РАО, 2015. — 294 с.
129. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике: современные педагогические технологии: сб. науч. трудов. Вып. 4 / под ред. В. С. Безруковой, Н. К. Чапаева. — Свердловск: Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та, 1993. — 223 с.
130. Интеграция общего и дополнительного образования: Практическое пособие / под ред. Е. Б. Евладовой, А. В. Золотарёвой, С. Л. Паладьева. — Москва: АРКТИ, 2006. — 296 с.
131. Ирхин, В. Н. Педагогическая система школы здоровья: Генезис, принципы и закономерности развития: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук: 13.00.01 / Ирхин Владимир Николаевич. — Барнаул, 2002. — 374 с.
132. Истоки и специфика детского художественного творчества / А. А. Мелик-Пашаев и др.; ред. А. А. Мелик-Пашаева, З. Н. Новлянской. — Москва: Навигатор, 2014. — 177 с.

133. Ительсон, Л. Б. Математические и кибернетические методы в педагогике / Л. Б. Ительсон; Акад. пед. наук. — Москва: Просвещение, 1964. — 248 с.
134. Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца: Кн. для учителя / Д. Б. Кабалевский. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва: Просвещение, 1984. — 206 с.
135. Кабалевский, Д. Б. Как рассказывать детям о музыке? : кн. для учителя / авт. вступ. ст. И. В. Пигарева. — 4-е изд., дораб. — Москва: Просвещение, 2005. — 224 с.
136. Кабкова, Е. П. Развитие способности школьников к художественному обобщению на уроках искусства: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук: 13.00.02 / Кабкова Елена Павловна. — Москва, 2005. — 56 с.
137. Каверляг, А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А. А. Каверляг. — Таллинн: Валгус, 1980. — 334 с.
138. Каган, М. С. Музыка в мире искусств: учебное пособие для вузов / М. С. Каган. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2022. — 218 с.
139. Казанцева, Л. П. Основы теории музыкального содержания: Учеб. пособ. для студ. муз. вузов / Л. П. Казанцева. — Астрахань: Астраханьгазпром: Факел, 2001. — 366 с.
140. Казин, Э. М. Образование и здоровье: медико-биологические и психолого-педагогические аспекты: монография / Э. М. Казин; Департамент образования и науки Кемеровской обл., Кемеровский гос. ун-т, Кузбасский региональный ин-т повышения квалификации и переподгот. работников образования, Кемеровский обл. психолого-валеологический центр. — Кемерово: КРИПКиПРО, 2010. — 214 с.
141. Казин, Э. М. Здоровьесберегающая деятельность в системе образования: теория и практика. Учебное пособие. / Э. М. Казин; Ред. коллегия:

Н. Э. Касаткина, Е. Л. Руднева, О. Г. Красношлыкова и др. — Кемерово: Изд-во КРИПКиПРО, 2009. — 347 с.

142. Казначеев, В. П. Основы общей валеологии. Учебное пособие / В. П. Казначеев. — Москва: Изд-во Институт практической психологии, 1997. — 48 с.

143. Каневская, Н. В. Структурированный танец как средство гармонизации психических состояний и отношений у подростков: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук: 19.00.13 / Каневская Нина Викторовна. — Санкт-Петербург, 2004. — 197 с.

144. Карелин, А. А. Большая энциклопедия психологических тестов / А. А. Карелин. — Москва: Эксмо, 2007. — 416 с.

145. Качан, Л. Г. Проблемы педагогической валеологии и ее взаимосвязь с содержанием общего образования: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Качан Любовь Геннадьевна. — Кемерово, 1998. — 22 с.

146. Кашекова, И. Э. Опытнo-экспериментальная работа по подготовке педагогического коллектива школы к работе в интегрированном образовательном пространстве с систематизированной ролью искусства / И. Э. Кашекова // Актуальные проблемы художественного образования (по материалам диссертационных исследований). Вып. II. — Москва: ИХОРАО, 2006. — С. 15–31.

147. Кашекова, И. Э. Педагогические технологии построения интеграционного образовательного пространства школы средствами искусства: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук: 13.00.08 / Кашекова Ирина Эмильевна. — Москва, 2007. — 48 с.

148. Кирикова, З. З. Педагогическая технология: теоретические аспекты / З. З. Кирикова. — Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. — 284 с.

149. Кирнарская, Д. К. Музыкальное восприятие / Д. К. Кирнарская. — Москва: Кимос-Ард, 1997. — 157 с.

150. Кирнарская, Д. К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности / Д. К. Кирнарская. — Москва: Таланты-XXI век, 2004. — 496 с.
151. Ключев, А. С. Философия музыки / А. С. Ключев. — 2-е изд., испр. и перераб. — Санкт-Петербург: Астерион, 2010. — 227 с.
152. Ключев, А. С. Музыкотерапия как метод музыкальной педагогики / А. С. Ключев // Искусство и образование. — 2012. — № 4 (78). — С. 106–109.
153. Ковалева, О. И. Личностно-ориентированное обучение студентов современных вузов как фактор сохранности здоровья: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Ковалева Олеся Ивановна. — Ставрополь, 2004. — 175 с.
154. Кодай, З. Избранные статьи / Предисл. И. Мартынова. — Москва: Сов. композитор, 1982. — 288 с.
155. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. — Москва: Академия, 2000. — 176 с.
156. Козлов, В. В. Интегративная танцевально-двигательная терапия / В. В. Козлов, А. Е. Гиршон, Н. И. Веремеенко. — Изд-е 2-е, расш. и доп. — Санкт-Петербург: Речь, 2006. — 286 с.
157. Козлов, Д. В. Повышение двигательной активности студентов на основе интеграции форм физического воспитания в вузе: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.04 / Козлов Дмитрий Викторович. — Красноярск, 2009. — 157 с.
158. Колбанов, В. В. Основы педагогики здоровья: монография / В. В. Колбанов; Гос. бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования «Первый Санкт-Петербургский гос. мед. ун-т им. акад. И. П. Павлова» М-ва здравоохранения Российской Федерации. — Санкт-Петербург: Изд-во СПбГМУ, 2015. — 191 с.
159. Колбанов, В. В. Валеология: Основные понятия, термины и определения / В. В. Колбанов. — 2. изд. — Санкт-Петербург: ДЕАН, 2000. — 253 с.

160. Колесникова, И. А. Особенности формирования здоровья и физическая подготовленность детей и подростков в период школьного обучения: диссертация на соискание ученой степени кандидата медицинских наук: 14.00.09 / Колесникова Ирина Алексеевна. — Архангельск, 2008. — 183 с.

161. Командышко, Е. Ф. Педагогический потенциал искусства в творческом развитии учащейся молодежи: интегративный подход. Монография / Е. Ф. Командышко. — Москва: Издательство «ИХО РАО», 2011. — 292 с.

162. Комарова, Т. С., Зацепина, М. Б. Интеграция в системе воспитательно-образовательной работы детского сада. Пособие для педагогов дошкольных учреждений / Т. С. Комарова, М. Б. Зацепина. — Москва: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010. — 144 с.

163. Коменский, Я. А., Локк, Д., Руссо, Ж.-Ж., Песталоцци, И. Г. Педагогическое наследие / Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци; Сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. — Москва: Педагогика, 1989. — 416 с.

164. Коновалов, Е. Д. Ты — сильнее воды / Е. Д. Коновалов. — Москва: Мол. гвардия, 1983. — 127 с.

165. Конорова, Е. В. Методическое пособие по ритмике. Вып. 1. Занятия по ритмике в первом и втором классах музыкальной школы: В помощь преп. сред. муз. школ / Е. В. Конорова; Предисл. авт. — Москва: Музыка, 1972. — 116 с.

166. Константинова, И. С. Музыкальные занятия как средство психолого-педагогической помощи детям с множественными нарушениями развития: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук: 19.00.10 / Константинова Ирина Сергеевна. — Москва, 2011. — 304 с.

167. Копытин, А. И., Свистовская, Е. Е. Арт-терапия детей и подростков / А. И. Копытин, Е. Е. Свистовская. — 2-е стереотип, изд. — Москва: Когито -Центр, 2014. — 197 с.

168. Котловой, Н. А. Персональный сайт. Научные исследования аномальных явлений. Книга 2. Вода / Н. А. Котловой. — Москва: [б. и.], 2020. — URL: <https://koltovoi.nethouse.ru/>

169. Кряжева, Н. Л. Развитие эмоционального мира детей. Популярное пособие для родителей и педагогов / Н. Л. Кряжева. — Ярославль: Академия развития, 1996. — 208 с.

170. Крупская, Н. К. О политехническом образовании, трудовом воспитании и обучении: Сборник / Примеч. Ф. С. Озерской. — Москва: Просвещение, 1982. — 223 с.

171. Кудряшов, А. Ю. Теория музыкального содержания: художественные идеи европейской музыки XVII–XX вв.: учеб. пособие для музык. вузов и вузов искусств / А. Ю. Кудряшов. — Санкт-Петербург: Лань: Планета музыки, 2006. — 427 с.

172. Куприна, Н. Г. Диагностика и развитие личностных качеств ребенка дошкольного возраста в музыкально-игровой деятельности: Учебно-методическое пособие / Н. Г. Куприна. — Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2011. — 120 с.

173. Курбатова, Т. Н., Муляр, О. И. Проективная методика исследования личности «Hand-тест». Методическое руководство / Т. Н. Курбатова, О. И. Муляр. — Санкт-Петербург: ГМНППИ «Иматон», 2001. — 64 с.

174. Кустов, Ю. А. Интеграция как педагогическая проблема / Ю. А. Кустов, Ю. Ю. Кустов // Интеграция в педагогике и образовании: сборник научно-методических работ / ред. Ю. А. Кустов, Е. М. Садыков, И. Н. Рязанова. — Самара: Изд-во Самар. гос. ун-та, 1994. — С. 7–17.

175. Кучма, В. Р., Соколова, С. Б. Поведение детей, опасное для здоровья: современные тренды и формирование здорового образа жизни. Монография / В. Р. Кучма, С. Б. Соколова. — Москва: ФГБНУ НИЦЗД, 2014. — 160 с.

176. Кэмпбелл, Д. Д. Эффект Моцарта / Д. Д. Кэмпбелл; Пер. с англ. Л. М. Щукин; Худ. обл. М. В. Драко. — Минск: ООО «Попурри», 1999. — 320 с.

177. Лаборатория интеграции искусств и культурологии имени Б. П. Юсова / Зав. лаб. О. И. Радомская. — URL: <http://www.art-education.ru/laboratoriya-integracii-iskusstv-i-kulturologii-imeni-bp-yusova>.

178. Лабунская, В. А. Введение в психологию невербального поведения / В. А. Лабунская. — Ростов-на-Дону: изд-во РГУ, 1994. — 112 с.

179. Лабунская, В. А., Шкурко Т. А. Развитие личности методом танцевально-экспрессивного тренинга / В. А. Лабунская, Т. А. Шкурко // Психологический журнал. — 1999. — Т. 20. — № 1. — С. 31–38.

180. Ланда, Б. Х. Методика комплексной оценки физического развития и физической подготовленности: учебное пособие / Б. Х. Ланда. — 4-е изд., испр. и доп. — Москва: Советский спорт, 2008. — 242 с.

181. Лассан, Л. П., Малыхина, Я. В. В. А. Ананьев — ученый, учитель, ученик / Л. П. Лассан, Я. В. Малыхина // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. — 2010. — № 3. — URL: http://medpsy.ru/mprj/archiv_global/2010_3_4/nomer/nomer16.php.

182. Лаувс, Д. Пути интеграции: учебный план в помощь социально-эмоциональному развитию детей с особыми нуждами: перевод с английского / Д. Лаувс // Дефектология. — 1994. — № 6. — С. 76–81.

183. Леонтьев, Д. А. Эмоции / Д. А. Леонтьев // Большая российская энциклопедия. Электронная версия. — 2017. — URL: <https://bigenc.ru/philosophy/text/4935036>.

184. Листки Курсов ритмической гимнастики / директор кн. С. М. Волконский. — Санкт-Петербург: Типо-Литография «Братья Ревины», 1913. — № 1. — 62 с.

185. Листки Курсов ритмической гимнастики / директор кн. С. М. Волконский. — Санкт-Петербург: Типо-Литография «Братья Ревины», 1913. — № 2. — 44 с.

186. Львова, Т. В. Музыкально-педагогические технологии в психологической реабилитации детей: диссертация на соискание ученой степени

кандидата педагогических наук: 13.00.02, 19.00.01 / Львова Татьяна Владимировна. — Москва, 2012. — 215 с.

187. Лютова, Е. К., Моница, Г. Б. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми / Е. К. Лютова, Г. Б. Моница. — Санкт-Петербург: ООО Издательство «Речь», 2000. — 190 с.

188. Люшер, М. Цвет вашего характера: Пер. с англ. / М. Люшер. — Москва: РИПОЛ классик, 1997. — 236 с.

189. Маджуга, А. Г. Здоровьесозидающее образование: теория, методология, практика: монография / А. Г. Маджуга. — Уфа: Изд-во РУМНЦ, 2010. — 300 с.

190. Маджуга, А. Г. Психолого-педагогические основы проектирования здоровьесозидающей образовательной среды в современной школе: учебное пособие / А. Г. Маджуга, Э. Н. Ильясова. — Стерлитамак: Изд-во СГПА, 2011. — 314 с.

191. Мазель, Л. А. Строение музыкальных произведений: Учеб. пособие / Л. А. Мазель. — 2-е изд. доп. и перераб. — Москва: Музыка, 1979. — 536 с.

192. Максимова, В. Н. Межпредметные связи в процессе обучения / В. Н. Максимова. — Москва: Просвещение, 1988. — 191 с.

193. Максимова, В. Н. Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе: Учеб. пособие к спецкурсу / В. Н. Максимова. — Ленинград: ЛГПИ, 1979. — 80 с.

194. Малахов, Г. П. Закаливание и водолечение / Г. П. Малахов. — Москва: АСТ: Астрель, 2008. — 174 с.

195. Марков, О. И. Сценарно-режиссерские основы художественно-педагогической деятельности клуба / О. И. Марков. — Москва: Просвещение, 1988. — 158 с.

196. Марр, Н. Я. Яфетическая теория: Программа общего курса учения об языке / Н. Я. Марр; Вост. фак-т Азерб. гос. ун-та им. В. И. Ленина. — Баку: АзГИЗ, 1927. — 156 с.

197. Марцинковская, Т. Д. Диагностика психического развития детей. Пособие по практической психологии / Т. Д. Марцинковская. — Москва: ЛИНКА-ПРЕСС, 1997. — 176 с.

198. Математические методы в теории и практике (измерения, вычисления, методы математического моделирования и статистики): учебное пособие для вузов / Под ред. В. П. Губы, Г. Е. Сенькиной. — Москва: Принт-Экспресс, 2011. — 270 с.

199. Математические методы обработки данных // Психологическая помощь [Электронный ресурс]. — Москва, 2006–2022. — URL: <https://www.psychol-ok.ru/lib/statistics.html>.

200. Матюхин, В. В., Ямпольская, Е. Г. Гиподинамия / В. В. Матюхин, Е. Г. Ямпольская // Большая российская энциклопедия. Электронная версия (2016). — URL: <https://bigenc.ru/medicine/text/2361587#litra>

201. Матюшкин, А. М. Мышление, обучение, творчество / А. М. Матюшкин. — Москва: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «Модек», 2003. — 718 с.

202. Медушевский, В. В. Интонационная форма музыки: монография / В. В. Медушевский. — Москва: Композитор, 1993. — 262 с.

203. Медушевский, В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В. В. Медушевский. — Москва: Музыка, 1976. — 253 с.

204. Межецкая, О. В. Обучение учащихся детских школ искусств художественному движению на музыкально-ритмических занятиях: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Межецкая Оксана Васильевна. — Екатеринбург, 2013. — 158 с.

205. Мезенцева, О. И. Современные педагогические технологии: учебное пособие / Куйб. фил. Новосиб. гос. пед. ун-та. — Новосибирск: Немо Пресс, 2018. — 140 с.

206. Метлов, Н. А. Музыка — детям: Пособие для воспитателя и муз. руководителя дет. сада / Н. А. Метлов. — Москва: Просвещение, 1985. — 144 с.
207. Митяева, А. М. Здоровьесберегающие педагогические технологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. М. Митяева. — 2-е изд., стер. — Москва: Издательский центр «Академия», 2010. — 192 с.
208. Михайлова, А. Я. Театр в эстетическом воспитании младших школьников: Пособие для учителей нач. классов / А. Я. Михайлова. — Москва: Просвещение, 1975. — 128 с.
209. Михеева, Ю. В., Смирнова, Л. М. Теоретическая и практическая работа со страхами / Ю. В. Михеева, Л. М. Смирнова // Социосфера. — 2012. — № 1. — С. 24–29. — URL: http://sociosfera.com/journals/journals1/sociosfera_2012_1/
210. Мозгот, В. Г. Развитие музыкально-пластических способностей учащихся младшего школьного возраста средствами междисциплинарного синтеза / В. Г. Мозгот, Т. Н. Нестеренко, Е. А. Тупичкина // Вестник АГУ, серия «Педагогика и психология». — 2018. — № 1. — С. 111–117.
211. Мохнач, Н. Н. Валеология / Н. Н. Мохнач. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. — 256 с.
212. Музыкально-двигательные упражнения в детском саду / Е. П. Равевская, С. Д. Руднева, Г. Н. Соболева, З. Н. Ушакова. — 2-е изд., испр. — Москва: Просвещение, 1969. — 222 с.
213. Музыкальное образование в школе: Учеб. пособие для студ. муз. фак. и отд. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Школяр, В. А. Школяр, Е. Д. Критская и др.; под. ред. Л. В. Школяр. — Москва: Издательский центр «Академия», 2001. — 232 с.
214. Мустаева, Л. Г. Коррекционно-педагогические и социально-психологические аспекты сопровождения детей с задержкой психологического развития: Пособие для учителей начальной школы, психологов-практиков, родителей / Л. Г. Мустаева. — Москва: АРКТИ, 2005. — 52 с.

215. Мухин, Н. А. Диагностика / Н. А. Мухин // Большая российская энциклопедия. Электронная версия (2016). — URL: <https://bigenc.ru/medicine/text/1954102>.
216. Назайкинский, Е. В. О психологии музыкального восприятия / Е. В. Назайкинский. — Москва: Музыка, 1972. — 383 с.
217. Назарова, Т. С. Педагогические технологии: новый этап эволюции / Т. С. Назарова // Педагогика. — 1997. — № 3. — С. 20–27.
218. Намазова-Баранова, Л. С. Заболеваемость детей в возрасте от 5 до 15 лет в Российской Федерации / Л. С. Намазова-Баранова, В. Р. Кучма, А. Г. Ильин, Л. М. Сухарева, И. К. Рапопорт // Медицинский Совет. — 2014. — № 1. — С. 6–10. — URL: <https://www.med-sovet.pro/jour/article/view/1214/1174>.
219. Непочатых, М. Г. Теория и методика обучения плаванию студентов высших учебных заведений: Учебно-методическое пособие / М. Г. Непочатых, В. А. Богданова, К. С. Лабзо, И. Ю. Никитина, О. И. Алексеева, А. М. Смирнов. — Санкт-Петербург: Изд-во СПбГУЭФ, 2009. — 69 с.
220. Никитин, В. Н. Психология телесного сознания / В. Н. Никитин. — Москва: Алетейя, 1999. — 488 с.
221. Никитин, В. Н. Онтология телесности: Смыслы, парадоксы, абсурд / В. Н. Никитин. — Москва: Когито-Центр, 2006. — 320 с.
222. Никифорова, Т. Ю. Валеологическое образование в формировании культуры здоровья у школьников: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Никифорова Татьяна Юрьевна. — Липецк, 2002. — 232 с.
223. Новиков, А. М., Новиков, Д. А. Методология научного исследования / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. — Москва: Либроком, 2010. — 280 с.
224. Новиков, Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) / Д. А. Новиков. — Москва: МЗ-Пресс, 2004. — 67 с.

225. Ноймар, А. Музыка и медицина. Гайдн, Моцарт, Бетховен, Шуберт / А. Ноймар. — Москва: Издательский дом «Классика-XXI», 2009. — 312 с.

226. Общие вопросы эстетического воспитания в школе / Под ред. действ. чл. АПН РСФСР В. Н. Шацкой; Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т худож. воспитания. — Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1955. — 184 с.

227. Овсянкина, Г. П. Музыкальная психология: Учебник для факультетов музыки педагогических университетов, консерваторий и гуманитарных вузов / Г. П. Овсянкина. — Санкт-Петербург: Союз художников, 2007. — 240 с.

228. Овсянкина, Г. П. Принципы жанровой классификации музыкального материала в аспекте музыкотерапии / Г. П. Овсянкина // Музыкальное образование в современном мире. Диалог времен: Сборник статей по материалам V Международной научно-практической конференции (27–28 ноября 2012 года): в 2 ч. / Ред.-сост. М. В. Воротной; научн. ред. Р. Г. Шитикова. — Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ А. И. Герцена, 2013. — Часть I. — С. 74–80.

229. Овсянкина, Г. П. Современные методы исследования в области педагогики музыкального образования / Г. П. Овсянкина // Современные проблемы науки и образования. — 2018. — № 6. — URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=28478>.

230. Оздоровительное плавание в вузе: теория и практика: учебное пособие / сост. И. В. Переверзева, О. В. Арбузова. — Ульяновск: УлГТУ, 2012. — 143 с.

231. Олесина, Е. П. Механизмы внедрения интеграционных педагогических технологий в общее образование / Е. П. Олесина, Н. А. Новикова, О. И. Радомская // Педагогика искусства. — 2013. — №1. — URL: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/mehanizmy-vnedreniya-integracionnyh-pedagogicheskikh-tehnologiy-v-obshchee>.

232. Олесина, Е. П. Педагогические условия совершенствования художественно-эстетического сознания учителя мировой художественной

культуры: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Олесина Елена Петровна. — Москва, 2004. — 229 с.

233. Орехова, Т. Ф. Организация здоровьесотворяющего образования в школе: монография / Т. Ф. Орехова. — Магнитогорск: Изд-во МаГУ, 2001. — 350 с.

234. Орлов, Г. А. Дерево музыки / Г. А. Орлов. — 2-е изд., испр. — Санкт-Петербург: Композитор, 2005. — 440 с.

235. Орлов, О. Л. Праздничная культура России / О. Л. Орлов; М-во культуры Рос. Федерации. С.-Петерб. гос. ун-т культуры и искусств. — Санкт-Петербург: КультИнформПресс, 2001. — 159 с.

236. Орф, К. Музыка для детей: русская версия: учебное пособие. Т. 1 / К. Орф; [вступ. ст. и коммент. авт.]; сост., пер. с нем.: Вячеслав Жилин, Оксана Леонтьева; пер. стихов Г. Хохряковой. — Челябинск: МРІ, 2008. — 78 с.

237. Осипова, С. И. Математические методы в педагогических исследованиях: учебное пособие / С. И. Осипова, С. М. Бутакова, Т. Г. Дулинец, Т. Б. Шаипова. — Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2012. — 264 с.

238. Осокина, Т. И. Обучение плаванию в детском саду: Кн. для воспитателей дет. сада и родителей / Т. И. Осокина, Е. А. Тимофеева, Т. Л. Богина. — Москва: Просвещение, 1991. — 157 с.

239. Панфилова, М. А. Игротерапия общения: Тесты и коррекционные игры. Практическое пособие для психологов, педагогов и родителей / М. А. Панфилова. — Москва: Издательство ГНОМид, 2001. — 160 с.

240. Пасынкова, А. В., Руднева, С. Д. Роль моторных компонентов в восприятии музыки / А. В. Пасынкова, С. Д. Руднева // Тезисы Пятой научной конференции по вопросам развития певческого голоса, музыкального слуха, восприятия и музыкально-творческих способностей детей и юношества. — Москва: НИИ ХВ, 1977. — С. 77–79.

241. Пахальян, В. Э. Развитие и психологическое здоровье личности в дошкольном и школьном возрасте: Учебное пособие / В. Э. Пахальян. — Саратов: Издательство «Вузовское образование», 2015. — 235 с.

242. Пашин, А. А. Мониторинг физического развития, физической и функциональной подготовленности учащейся молодежи: учеб. пособие / А. А. Пашин, Н. В. Анисимова, О. Н. Опарина. — Пенза: Изд-во ПГУ, 2015. — 142 с.
243. Педагогическая валеология: учеб. пособие / авт.-сост. А. И. Кагарманова. — Уфа: Изд-во БГПУ, 2013. — 268 с.
244. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. М. Бимбад. — Москва: Большая рос. энцикл., 2002. — 527 с.
245. Педагогические технологии: учеб. пособие для студентов пед. спец. / под общ. ред. В. С. Кукушина. — Ростов-на-Дону: Март, 2002. — 320 с.
246. Петрушин, В. И. Музыкальная психология / В. И. Петрушин. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС-ПРЕСС, 1997. — 384 с.
247. Петрушин, В. И. Музыкальная психотерапия: Теория и практика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Петрушин. — Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. — 176 с.
248. Плавание с методикой преподавания: учебник для СПО / под общ. ред. Н. Ж. Булгаковой. — 2-е изд. — Москва: Издательство Юрайт, 2018. — 344 с.
249. Плавание: Учебник для вузов / Под общ. ред. Н. Ж. Булгаковой. — Москва: Физкультура и спорт, 2001. — 400 с.
250. Правдов, М. А. Интеграция двигательной и познавательной деятельности детей на физкультурных занятиях в дошкольных образовательных учреждениях: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук: 13.00.04 / Правдов Михаил Александрович. — Шуя, 2003. — 419 с.
251. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 г. № 1155 «Федеральные государственные образовательные стандарты: ФГОС дошкольного образования». — URL: <https://fgos.ru>.

252. Программы общеобразовательных учреждений. Музыка 1–8 классы / Под рук. Д. Б. Кабалевского. — 3-е изд. — Москва: Просвещение, 2006. — 225 с.

253. Психологическая диагностика в практике врача: учебно-методическое пособие / редакторы-составители И. Ф. Дьяконов, Б. В. Овчинников. — Санкт-Петербург: СпецЛит, 2008. — 143 с.

254. Психология здоровья: электрон. учебное пособие / Е. А. Денисова и др. — Тольятти: Изд-во ТГУ, 2017. — 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

255. Психология музыки и музыкальных способностей: Хрестоматия / Сост.-ред. А. Е. Тарас. — Москва: АСТ; Мн.: Харвест, 2005. — 720 с.

256. Пузанкова, Е. Н. Современная педагогическая интеграция, ее характеристики / Е. Н. Пузанкова, Н. В. Бочкова // Образование и общество. — 2009. — № 1. — С. 9–13.

257. Пчёлкина, Т. В. Диагностика и развитие музыкальных способностей: дидактические игры на занятиях с младшими школьниками / Т. В. Пчёлкина. — Москва: Чистые пруды, 2006. — 32 с.

258. Ражников, В. Г. Диалоги о музыкальной педагогике / В. Г. Ражников. — Москва: Музыка, 1989. — 141 с.

259. Ражников, В. К. О программе эмоционально-эстетического развития детей. “Маленький ЭМО” / В. К. Ражников // Дошкольное воспитание. — 1996. — № 9. — С. 53–65.

260. Резер, Т. М. Здоровьесохраняющая технология в образовательном учреждении: учебно-методическое пособие / Т. М. Резер. — Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2002. — 100 с.

261. Ригина, Г. С. Методические рекомендации к курсу «Музыка». 1–2 класс: обоснование курса, программа 1 и 2 класса, пояснения к темам, дополнительный материал для учителя / Г. С. Ригина. — Самара: Федоров: Учебная лит., 2012. — 108 с.

262. Ригина, Г. С. Музыка / Г. С. Ригина // Образовательные программы. Начальное общее образование. 1–4 классы. Система Л. В. Занкова:

учебно-методическое пособие / Сост. Н. В. Нечаева, С. В. Сабина. — Москва: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2020. — С. 171–188.

263. Ритм: Ежегодник Института Жак-Далькроза в Геллерау близ Дрездена: Т. 1 / Предисл. А. Боровской. — Берлин-Фриденау: Издание А. Боровского, 1912. — 88 с.

264. Руднева, С. Д., Фиш Э. М. Ритмика. Музыкальное движение / С. Д. Руднева, Э. М. Фиш. — Москва: Просвещение, 1972. — 334 с.

265. Руднева, С. Д., Фиш, Э. М. Музыкальное движение. Методическое пособие для педагогов музыкально-двигательного воспитания, работающих с детьми дошкольного и младшего школьного возраста / С. Д. Руднева, Э. М. Фиш; под ред. В. Г. Царьковой. — 2-е изд., перераб. и дополн. — Санкт-Петербург: Издательский Центр «Гуманитарная Академия», 2000. — 320 с.

266. Румер, М. А. Из опыта работы по музыке и ритмике в детском саду / М. А. Румер; Предисл.: Д. Авксентьевский. — Москва: Отд. О.П.У. Главсоцвоса, 1926. — 38 с.

267. Румер, М. А. На летней площадке: 30 песен и ритмических игр с методическими указаниями / Составили М. А. Румер, Н. А. Метлов. — Москва: Гос. изд-во. Музыкальный сектор, 1928. — 44 с.

268. Рыбкина, Т. В. Музыкальное восприятие: пластические образы ритмо-интонации в свете учения Б. Асафьева: диссертация на соискание ученой степени кандидата искусствоведения: 17.00.02 / Рыбкина Татьяна Вячеславовна. — Магнитогорск, 2004. — 225 с.

269. Рычкова, М. А. Развитие художественно-образного восприятия младших школьников в процессе музыкально-пластической деятельности: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Рычкова Мария Алексеевна. — Санкт-Петербург, 2013. — 171 с.

270. Рэнделл, Ю. С. Балет «Щелкунчик» П. И. Чайковского в музыкальной образовательной программе с использованием водной среды / Ю. С. Рэнделл // Научное мнение. — 2021. — № 3. — С. 106–111.

271. Рэнделл, Ю. С. Здоровьесберегающие образовательные технологии и музыкальное искусство: актуальность, перспективы / Ю. С. Рэнделл // Музыкальная культура глазами молодых ученых: сборник научных трудов / Ред.-сост. Н. И. Верба, научн. ред. Р. Г. Шитикова. — Санкт-Петербург: Астерион, 2021. — С. 278–288.

272. Рэнделл, Ю. С. К вопросу о применении статистических методов в музыкально-педагогических исследованиях / Ю. С. Рэнделл // Музыкальное образование в современном мире. Диалог времен: Сборник научных трудов / Ред.-сост. М. В. Воротной; научн. ред. Р. Г. Шитикова. — Санкт-Петербург: СКИФИЯ-ПРИНТ, 2020. — Выпуск 10. — Часть 1. — С. 45–52.

273. Рэнделл, Ю. С. Методы математической статистики в музыкально-педагогических экспериментах / Ю. С. Рэнделл // Музыкальная культура глазами молодых ученых: сборник научных трудов / Ред.-сост. Н. И. Верба, научн. ред. Р. Г. Шитикова. — Санкт-Петербург: Астерион, 2020. — С. 220–229.

274. Рэнделл, Ю. С. Педагогический потенциал пластической деятельности в музыкальном образовании / Ю. С. Рэнделл // Музыкальное искусство и образование в современном социокультурном пространстве — 2019: сборник материалов III Международной научно-практической конференции (Белгород, 23–24 октября 2019 г.): в 3 томах. Т. 1 / ответственные редакторы О. Н. Хмельницкая, А. Н. Ткачева, Т. Ю. Афанасьева. — Белгород: БГИИК, 2020. — С. 40–47. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42743084>.

275. Рэнделл, Ю. С. Характеристика педагогического эксперимента по апробации музыкально-пластической деятельности в водной среде / Ю. С. Рэнделл // Современные наукоемкие технологии. — 2021. — № 3. — С. 182–187. — URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=38553>.

276. Рэнделл, Ю. С. Эмоционально-ориентированный подход к постижению музыкального содержания в педагогическом процессе / Ю. С. Рэнделл // Мир науки, культуры, образования. — 2021. — № 2 (87). — С. 216–218. — URL: <http://amnko.ru/index.php/russian/journals>.

277. Рэнделл, Ю. С. Эмпирическое исследование музыкально-пластической деятельности в водной среде: результативный аспект / Ю. С. Рэнделл // Бюллетень международного центра «Искусство и образование». — 2021. — № 1. — С. 223–239. — URL: <http://www.art-in-school.ru/bul/2021-1.pdf>.

278. Савенкова, Л. Г. Воспитание человека в пространстве мира и культуры: интеграция в педагогике искусства. Монография / Л. Г. Савенкова. — Москва: МАГМУ-РАНХиГС, 2014. — 156 с.

279. Савенкова, Л. Г. Научная школа Б.П. Юсова. Интегрированное обучение и полихудожественное воспитание / Л. Г. Савенкова // Научные школы в педагогике искусства. Часть 1 / Под редакцией Л. Г. Савенковой. — Москва: Издательский дом Российской академии образования, 2008. — С. 33–68.

280. Сакулина, Н. П. Изобразительная деятельность в детском саду: Пособие для воспитателей / Н. П. Сакулина, Т. С. Комарова. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва: Просвещение, 1982. — 208 с.

281. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. / Г. К. Селевко. — Москва: Народное образование, 2005. — Т. 1. — 556 с.

282. Сергеева, Г. П. Музыка. Рабочие программы. Предметная линия учебников Г. П. Сергеевой, Е. Д. Критской. 1–4 классы: пособие для учителей общеоб. орг. / Г. П. Сергеева, Е. Д. Критская, Т. С. Шмагина. — 5-е изд. — Москва: Просвещение, 2014. — 64 с.

283. Середенко, П. В. Методы математической статистики в психолого-педагогических исследованиях: Учебное пособие / П. В. Середенко, А. В. Должикова. — 2-е изд., испр. и доп. — Южно-Сахалинск: СахГУ, 2009. — 52 с.

284. Сериков, С. Г. Здоровьесберегающее образование: паритет здоровья и образованности учащихся: монография / С. Г. Сериков. — Челябинск: Изд-во ЧелГНОЦ УрО РАО, 2002. — 226 с.

285. Сеченов, И. М. Элементы мысли / И. М. Сеченов. — Санкт-Петербург: Питер, 2001. — 416 с.

286. Сивцова, А. М. Организационно-педагогические условия реализации здоровьесберегающих педагогических технологий в работе с детьми

старшего дошкольного — младшего школьного возраста: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Сивцова Антонина Михайловна. — Санкт-Петербург, 2008. — 24 с.

287. Сильченкова, С. В. Информационно-педагогическое сопровождение использования статистических методов в педагогических исследованиях: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Сильченкова Светлана Владимировна. — Смоленск, 2014. — 212 с.

288. Система музыкально-оздоровительной работы в детском саду: занятия, игры, упражнения / авт.-сост. О. Н. Арсеновская. — Волгоград: Учитель, 2011. — 204 с.

289. Скворцова, И. А. Балет П. И. Чайковского «Щелкунчик»: опыт характеристики: учебное пособие / И. А. Скворцова. — Москва: Научно-издательский центр «Московская консерватория», 2011. — 68 с.

290. Словари онлайн: интернет-портал. — 2010–2023. — URL: <https://slovaronline.com>.

291. Смирнов, Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя и школы / Н. К. Смирнов. — Москва: АРКТИ, 2003. — 270 с.

292. Смирнов, Н. К. Руководство по здоровьесберегающей педагогике. Технологии здоровьесберегающего образования / Н. К. Смирнов. — Москва: АРКТИ, 2008. — 288 с.

293. Солдатенко, С. А. Здоровьесберегающие образовательные технологии на уроках ОБЖ как системный подход к обучению и воспитанию / С. А. Солдатенко // Современная педагогика. — 2013. — №2. — URL: <http://pedagogika.snauka.ru/2013/02/852>.

294. Соловьев, Г. М. Здоровьесберегающая система в обеспечении качества образования, здоровья и формирования культуры здорового образа жизни учащейся молодежи: Монография / Г. М. Соловьев. — Москва: Илекса, 2009. — 264 с.

295. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста / В. В. Абраменкова, Н. Н. Авдеева, М. Ю. Арутюнян и др.; Под ред. С. Ю. Циркина; Ассоц. дет. психиатров и психологов. — Санкт-Петербург: Питер, 1999. — 748 с.

296. Старикова, Л. Д. Методология педагогического исследования: учебник для академического бакалавриата / Л. Д. Старикова, С. А. Стариков. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2017. — 348 с.

297. Стукалова, О. В. Культурно-творческое развитие и профессиональное становление будущих специалистов в сфере культуры и искусства / О. В. Стукалова. — Москва: ИХО РАО, 2011. — 280 с.

298. Стуль, М. П. Школьник в театре / М. П. Стуль. — Москва: Знание, 1983. — 96 с.

299. Сухарева, С. М. Формирование физической активности школьников с учетом типовых особенностей ее структуры средствами легкоатлетических упражнений: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.04 / Сухарева Светлана Михайловна. — Санкт-Петербург, 2015. — 24 с.

300. Сущенко, Л. А. Режиссерские технологии детско-юношеских культурно-досуговых программ: учеб.-метод. пособие / авт.-сост. Л. А. Сущенко. — Кемерово: Кемеров. гос. ин-т культуры, 2018. — 95 с.

301. Танцевально-двигательная терапия: практикум / сост. А. Г. Чурашов. — Челябинск: Изд-во Южно-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2018. — 60 с.

302. Тарасова, К. В. Онтогенез музыкальных способностей / К. В. Тарасова; НИИ дошк. воспитания АПН СССР. — Москва: Педагогика, 1988. — 173 с.

303. Тарасова, К. В. Диагностика музыкальных способностей у дошкольников / К. В. Тарасова // Музыкальный руководитель. — 2016. — № 10. — С. 6–9; № 11. — С. 6-14.

304. Татарникова, Л. Г. Педагогическая валеология: Генезис. Тенденции развития / Л. Г. Татарникова. — Изд. 2-е, перераб. и доп. — Санкт-Петербург: Петроградский и К, 1997. — 416 с.

305. Терентьева, Н. А. Художественно-творческое развитие младших школьников на уроках музыки в процессе целостного восприятия различных видов искусства / Н. А. Терентьева; М-во нар. образования РСФСР. — Москва: Прометей, 1990. — 184 с.

306. Тихомирова, Л. Ф. Упражнения на каждый день. Уроки здоровья для детей 5-8 лет (пособие для родителей и педагогов) / Л. Ф. Тихомирова; Федеральная программа книгоиздания России. — Ярославль: Академия развития, 2002. — 144 с.

307. Тихомирова, Л. Ф. Теоретико-методические основы здоровьесберегающей педагогики / Л. Ф. Тихомирова. — Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2004. — 240 с.

308. Тренинг программ по сказкотерапии / под ред. Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой. — Санкт-Петербург: Речь, 2005. — 254 с.

309. Третьякова, Н. В. Формирование готовности учащихся образовательных организаций к здоровьесберегающей деятельности: монография / Н. В. Третьякова; под науч. ред. В. А. Федорова. — Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2014. — 159 с.

310. Трещева, О. Л. Валеологическое воспитание младших школьников: учебно-методическое пособие / О. Л. Трещева, И. П. Асташина. — Омск: [б. и.], 1999. — 100 с.

311. Тюмасева, З. И., Кваша, Б. Ф. Валеология и образование / З. И. Тюмасева, Б. Ф. Кваша. — Санкт-Петербург: МАНЭБ, 2002. — 191 с.

312. Тютюнникова, Т. Э. Уроки музыки: Система обучения К. Орфа / Т. Э. Тютюнникова. — Москва: Изд-во АСТ: Астрель, 2000. — 94 с.

313. Устав (Конституция) Всемирной организации здравоохранения / Всемирная организация здравоохранения // Основные документы. — 48-е

издание. — 2014. — С. 1–26. — URL:
<https://www.who.int/ru/about/governance/constitution>.

314. Ушинский, К. Д. Собрание сочинений. Т. 8: Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии. Том первый / К. Д. Ушинский; сост. и подгот. к печати В. Я. Струминский; гл. ред. А. М. Еголин. — Москва-Ленинград: Издательство АПН РСФСР, 1950. — 776 с.

315. Факторович, А. А. Сущность педагогической технологии / А. А. Факторович // Педагогика. — 2008. — № 2. — С.19-27.

316. Федорец, Г. Ф. Проблема интеграции в теории и практике обучения: (Предпосылки. Опыт): учебное пособие к спецкурсу / Г. Ф. Федорец; науч. ред. З. И. Васильева. — Ленинград: Изд-во Ленингр. гос. пед. ин-та им. А. И. Герцена, 1989. — 93 с.

317. Фёдорова, Н. Г. Применение методов лечебной физкультуры и активной музыкальной терапии в комплексной реабилитации пациентов, перенесших инсульт: диссертация на соискание ученой степени кандидата медицинских наук: 14.03.11 / Фёдорова Наталья Геннадьевна. — Москва, 2013. — 167 с.

318. Физическая культура и спорт в воспитании здорового образа жизни подростков и молодежи: коллективная монография / под общ. ред. В. Ю. Карпова, А. С. Махова. — Москва: Издательство РГСУ, 2016. — 126 с.

319. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. — Москва: Сов. энциклопедия, 1983. — 840 с.

320. Хамель, П. М. Через музыку к себе. Как мы познаем и воспринимаем музыку / П. М. Хамель. — Москва: Издательский дом «Классика-XXI», 2007. — 248 с.

321. Хмарский, С. И. Художественное развитие младших подростков в процессе изучения предметов гуманитарного цикла: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Хмарский Сергей Иванович. — Москва, 1996. — 17 с.

322. Холопов, Ю. Н. К проблеме музыкального анализа / Ю. Н. Холопов // Проблемы музыкальной науки. — Вып. 6. — Москва: Сов. композитор, 1985. — С. 130–151.

323. Холопов, Ю. Н., Поспелова Р. Л. Теория музыки времени Палестрины. О трактате Дж. Царлино «Установление гармонии» / Ю. Н. Холопов, Р. Л. Поспелова // Русская книга о Палестрине: к 400-летию со дня смерти / Научные труды Московской государственной консерватории им. П. И. Чайковского. Сборник 33. — Москва: Московская государственная консерватория им. П. И. Чайковского, 2002. — С. 32–53.

324. Холопова, В. Н. Музыкальные эмоции: учебное пособие для музыкальных вузов и вузов искусств / В. Н. Холопова. — Москва: Мультипринт, 2010. — 346 с.

325. Холопова, В. Н. Теория музыкального содержания / В. Н. Холопова. — Москва: Научно-издательский центр «Московская консерватория», 2009. — 24 с.

326. Холопова, В. Н. Теория музыкальных эмоций: опыт разработки проблемы / В. Н. Холопова // Музыкальная академия. — 2009. — № 1. — С. 12–19.

327. Художественное воспитание в детском саду / Н. П. Сакулина, Н. А. Ветлугина, В. А. Езикеева, Н. С. Карпинская. — 2-е изд. — Москва: Учпедгиз, 1957. — 152 с.

328. Чайковский, М. И. Жизнь Петра Ильича Чайковского (По документам, хранившимся в архиве в Клину): в 3-х томах / М. И. Чайковский. — Москва: Алгоритм, 1997. — Т. 2. (1877–1884) — 607 с.

329. Чайковский, П. И. Щелкунчик [Ноты]: Балет-феерия в 2 д., 3 карт.: Соч. 71 / П. И. Чайковский; Либр. М. Петипа по сказке Э. Т. А. Гофмана в переложке А. Дюма-сына; Облегч. перелож. для фп. авт. — Москва: Музыка, 2003. — 158 с.

330. Чапаев, Н. К. Педагогическая интеграция: методология, теория, технология: монография / Н. К. Чапаев. — 3-е изд., доп. и перераб. — Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2019. — 372 с.

331. Чекалов, А. Е. Культурологические аспекты здоровья / А. Е. Чекалов; Науч. ред. С. Е. Резванов. — Ростов-на-Дону: Изд-во СКНЦ ВШ, 1999. — 35 с.

332. Чертов, Н. В. Плавание. Электронный учебник / Н. В. Чертов; М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное гос. автономное образовательное учреждение высш. проф. образования «Южный федеральный ун-т», Фак. физ. культуры и спорта. — Ростов-на-Дону: Изд-во Южного федерального ун-та, 2011. — URL: https://sport.sfedu.ru/smiming_book_online/moduly.html.

333. Шавкина, М. И. Комплексная физическая реабилитация детей, больных бронхиальной астмой, с использованием танцевальных упражнений: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.04 / Шавкина Мария Игоревна. — Москва, 2004. — 125 с.

334. Шаймухаметова, Л. Н. Семантический анализ музыкальной темы: Учеб. пособие для вузов искусства и культуры / Л. Н. Шаймухаметова. — Москва: Российская академия музыки им. Гнесиных, 1998. — 265 с.

335. Шароев, И. Г. Режиссура эстрады и массовых представлений: Учеб. для студентов высш. театр. учеб. заведений / И. Г. Шароев. — Москва: Просвещение, 1986. — 463 с.

336. Шахриев, А. Р. Педагогические основы оптимизации режима двигательной активности младших школьников во внеучебное время: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Шахриев Али Рабаданович. — Махачкала, 2003. — 237 с.

337. Шацкая, В. Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества / вступит. ст. д-ра пед. наук, проф. Н. А. Ветлугиной. — Москва: Педагогика, 1975. — 198 с.

338. Шацкая, В. Н. Музыка в школе: Худож. воспитание средствами муз. искусства / В. Н. Шацкая, действ. чл. Акад. пед. наук РСФСР; Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т худож. воспитания. — Москва: изд. и тип. Изд-ва Акад. пед. наук РСФСР, 1950. — 176 с.

339. Шацкий, С. Т., Шацкая В. Н. Сохраним то, что есть в детях. Статьи, практические советы / Сост., предисловие М. Б. Зацепиной. — Москва: Карапуз, 2011. — 349 с.

340. Шипицына, Л. М. Психология детей-сирот: Учебное пособие / Л. М. Шипицына; М-во образования и науки Рос. Федерации, С.-Петерб. гос. ун-т. — Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2005. — 627 с.

341. Шкурко, Т. А. Динамика отношений личности в процессе танцевально-экспрессивного тренинга: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук: 19.00.05 / Шкурко Татьяна Алексеевна. — Ростов-на-Дону, 1997. — 22 с.

342. Шкурко, Т. А. Танцевально-экспрессивный тренинг / Т. А. Шкурко. — Санкт-Петербург: Речь, 2002. — 192 с.

343. Шорыгина, Т. А. Беседы о воде в природе: методические рекомендации / Т. А. Шорыгина. — Москва: Сфера, 2008. — 95 с.

344. Шпикалова, Т. Я. Уроки изобразительного искусства. Поурочные разработки. 1-4 классы: пособие для учителей общеобразоват. организаций / Т. Я. Шпикалова, Л. В. Ершова. — 2-е изд. — Москва: Просвещение, 2015. — 254 с.

345. Штайнер, Р. Принципы вальдорфской педагогики: методика обучения и необходимые условия воспитания: пять лекций, прочитанных в Штутгарте с 8 по 11 апреля 1924 г. / Р. Штайнер; пер. с нем. О. Каплиной. — Москва: Энигма, 2018. — 158 с.

346. Шушарджан, Р. С. Рецептивная музыкотерапия в программе комплексного лечения больных гипертонической болезнью: диссертация на соискание ученой степени кандидата медицинских наук: 14.03.11/ Шушарджан Рубен Сергеевич — Москва, 2013. — 134 с.

347. Шушарджан, С. В. Руководство по музыкотерапии / С. В. Шушарджан. — Москва: Медицина, 2005. — 478 с.
348. Шушкина, З. К. Ритмика: Пособие для преподавателей и учащихся вокальных отд-ний муз. училищ / З. К. Шушкина. — Москва: Музыка, 1967. — 80 с.
349. Щербак, А. П. Педагогические методы диагностики физического развития детей дошкольного возраста: методические рекомендации / А. П. Щербак. — Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2019. — 40 с.
350. Элькин, В. М. Театр цвета и мелодии Ваших страстей. Цветовая психология и психотерапия шедеврами искусства. Гармонизация цветовых программ жизни и Ваши тайные способности / В. М. Элькин. — Санкт-Петербург: ИД «Петрополис», 2005. — 292 с.
351. Энциклопедический словарь медицинских терминов: Ок. 60000 терминов. В 3-х т. / Гл. ред. Б. В. Петровский. — 1-е изд. — Москва: Сов. энциклопедия, 1982–1984. — 3 т.
352. Эстетическое воспитание в детском доме: Пособие для воспитателя / Под ред. действ. чл. АПН РСФСР проф. В. Н. Шацкой; Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т худож. воспитания. — Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1953. — 248 с.
353. Юсов, Б. П. Взаимодействие и интеграция искусств в полихудожественном развитии школьников / под ред. Б. П. Юсова. — Луганск: Лугань, 1995. — 180 с.
354. Юсов, Б. П. Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусство»: избр. тр. по истории, теории и психологии художеств. воспитания детей / Б. П. Юсов; ред.-сост.: Л. Г. Савенкова; Ин-т художеств. образования, Рос. акад. образования. — Москва: Компания Спутник+, 2004. — 252 с.

355. Юсов, Б. П. Современная концепция образовательной области «Искусство» в школе. Виды искусства и их взаимодействие / Б. П. Юсов. — Москва: ИХО РАО, 2001. — 210 с.

356. Юсфин, А. Г. Музыка — сила жизни / А. Г. Юсфин. — Санкт-Петербург: ООО «Аюрведа Плюс», 2006. — 260 с.

357. Яворский, Б. Л. Избранные труды. Т. 2, Часть первая / Б. Л. Яворский; Ред.-сост. И. С. Рабинович; Общ. ред. Д. Д. Шостаковича; Предисл. И. Саца. — Москва: Советский композитор, 1987. — 366 с.

358. Яковлев, Е. В., Яковлева, Н. О. Педагогический эксперимент в диссертационных исследованиях / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева // Современная высшая школа: инновационный аспект. Научно-методический журнал. — 2011. — № 1. — С. 52–63. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15648063>.

359. Яковлев, Е. В., Яковлева, Н. О. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева. — Челябинск: Изд-во РБИУ, 2010. — 317 с.

360. Яновская, В. Е. Ритмика: практическое пособие для хореографических училищ / В. Е. Яновская. — Москва: Музыка, 2011. — 96 с.

Литература на иностранных языках

361. Alwin, J. Music therapy / J. Alwin. — London: Baker, 1966. — 274 p.

362. American Music Therapy Association: сайт / American Music Therapy Association. — 1998-2022. — URL: <https://www.musictherapy.org>.

363. Bartenieff, I., Lewis, D. Body Movement: Coping with the Environment / I. Bartenieff, D. Lewis. — London: Gordon and Breach, 1980. — 186 p.

364. Berger, M. Psychological Investigation on Humanstructural Dance / M. Berger // Dynamic Psychology. — 1988. — № 108/109. — P. 128–157.

365. Bernstein, P., Bernstein, L. A conceptualization of group dance-movement therapy as a ritual process / P. Bernstein, L. Bernstein // American Dance Therapy Association Proceedings Monograph. — 1973-1974. — № 3. — P. 120–132.

366. Bernstein, P. Theory and methods in dance-movement therapy: A manual for therapists, students, and educators / P. Bernstein. — Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Publ., 1972. — 208 p.

367. Bloom, B. S. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: handbook cognitive domain / B. S. Bloom. — New York: Logman, 1956. — 178 p.

368. British Association for Music Therapy (BAMT): сайт / British Association for Music Therapy. — URL: <https://www.bamt.org>.

369. Chodorow, J. Dance Therapy and Depth Psychology. The Moving Imagination / J. Chodorow. — London: Routledge, 1991. — 200 p.

370. Cohen, V. W. Explorations of Kinesthetic Analogues for Musical Schemes / V. W. Cohen // Bulletin of the Council for Research in Music Education. — 1997 (Winter). — № 131. — P. 1-13.

371. Leibowitz, G. Individual Dance Movement Therapy in an Inpatient Psychiatric Setting / G. Leibowitz // Dance Movement Therapy: Theory and Practice / Edited by H. Payne. — London: Routledge, 1992. — P. 102-122.

372. Levy, F. J. The evolution of modern dance therapy / F. J. Levy // Journal of Physical Education, Recreation and Dance. — 1988 (May). — Vol. 59. — P. 34-41.

373. Levy, F. J. Dance Movement Therapy: A Healing Art / F. J. Levy. — Reston, Virginia: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance, 2015. — 212 p.

374. MacDonald, J. Dance? Of course, I can! Dance movement therapy for people with learning difficulties / J. MacDonald // Dance Movement Therapy: Theory and Practice / Edited by H. Payne. — London: Routledge, 1992. — P. 202-217.

375. Meekums, B. The love bugs: dance movement therapy in a Family Service Unit / B. Meekums // Dance Movement Therapy: Theory and Practice / Edited by H. Payne. — London: Routledge, 1992. — P. 18-38.

376. Noack, A. On a Jungian approach to Dance Movement Therapy / A. Noack // *Dance Movement Therapy: Theory and Practice* / Edited by H. Payne. — London: Routledge, 1992. — P. 182-201.

377. Orff, C. Orff-Schulwerk: Music for Children: Vol. I / C. Orff, G. Keetman, arr. Margaret Murray. — London: Schott Music, 1958. — 152 p.

378. Pawelzig, G. Integration als philosophische Kategorie / G. Pawelzig // *Deutsche Zeitschrift für philosophie*. — 1966. — № 9. — S. 25-31.

379. Pawelzig, G. Integration, desintegration, differenzierung und dedifferenzierung. Komplexer dynamischer Systeme vom Typ der Wissenschaft / G. Pawelzig // *Weltanschauung und Methode*. — Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften, 1969. — S. 52-73.

380. Pawelzig, G. Zum Integrations — und Differenzierung mechanismus dynamischer Systeme vom Typ der Wissenschaft / G. Pawelzig // *Wissensch. Zeitschr.* — 1968. — № 5. — S. 123–128.

381. Payne, H. Introduction / H. Payne // *Dance Movement Therapy: Theory and Practice* / Edited by H. Payne. — London: Routledge, 1992. — P. 1–17.

382. Payne, H. Shut in, shut out: Dance Movement Therapy with Children and Adolescents / H. Payne // *Dance Movement Therapy: Theory and Practice* / Edited by H. Payne. — London: Routledge, 1992. — P. 39-80.

383. Pessó, A. Experience in action: A Psychomotor Psychology / A. Pessó. — New York: New York University Press, 1973. — 263 p.

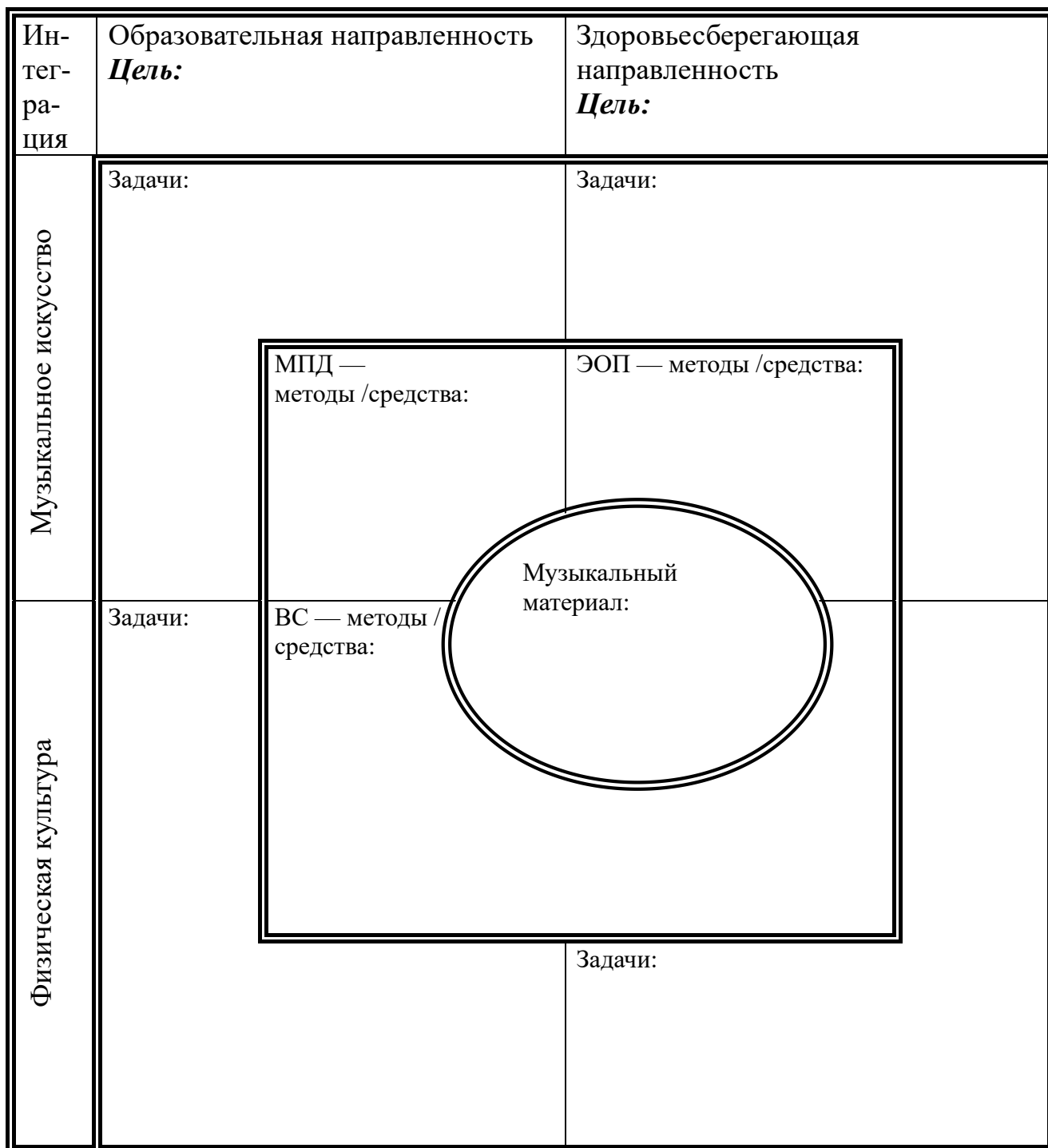
384. Pessó, A. Movement in psychotherapy: Psychomotor techniques and training / A. Pessó. — New York: New York University Press, 1969. — 221 p.

385. Pontvik, A. Grundgedanken zur psychischen Heilwirkung durch Musik: unter besonderer Berücksichtigung der Musik von J.-S. Bach / A. Pontvik. — Zürich: Rascher, 1948. — 79 s.

386. Rich, J. The potential contribution of school counseling to school integration / J. Rich // *Journal of counseling and development*. — 1987. — Vol. 65, № 9. — P. 495-498.

387. Salkin, J. *Body Ego Technique: An Educational and Therapeutic Approach to Body Image and Self Identity* / J. Salkin. — Springfield, Illinois: Charles C. Thomas Pub Ltd, 1973. — 200 p.
388. Salmon, P. *Classroom collaboration* / P. Salmon, H. Claire. — London: Routledge and Kegan Paul, 1984. — 245 p.
389. Schoop, T. *Won't You Join in the Dance? A Dancer's Essay into the Treatment of Psychosis* / T. Schoop, P. Mitchell. — Palo Alto, California: Mayfield Publishing Company, 1974. — 208 p.
390. Schwabe, C. *Musiktherapie bei Neurosen und funktionellen Störungen* / C. Schwabe. — Jena: Fischer, 1969. — 191 s.
391. Slavin, R. E. *Cooperative Learning* / R. E. Slavin. — New York: Longman, 1983. — 222 p.
392. Stanton-Jones, K. *An Introduction to Dance Movement Therapy in Psychiatry* / K. Stanton-Jones. — London: Routledge, 1992. — 288 p.
393. Whitehouse, M. G. *Jung and dance therapy: Two major principles* / M. Whitehouse // *Eight theoretical approaches in dance-movement therapy* / Ed. P. Bernstein. — Dubuque, Iowa: Kendall Hunt, 1979. — P. 51–70.

**СТРУКТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ
МУЗЫКАЛЬНО-ПЛАСТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВОДНОЙ
СРЕДЕ ДЛЯ ПЛАНИРОВАНИЯ ПРАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ²¹**



²¹ На схеме указываются сокращенные названия:
 МПД — музыкально-пластическая деятельность;
 ЭОП — эмоционально-ориентированный подход;
 ВС — водная среда.

ПРИМЕРЫ ТАБЛИЦ ДЛЯ КОМПЛЕКСНОГО ДИАГНОСТИРОВАНИЯ

Психологическая диагностика

Таблица 1. Экран настроения

	Фамилия, Имя	дата		дата		дата	
		до	после	до	после	до	после
1							
2							

Выбери цвет, соответствующий эмоциональному состоянию:

красный — хорошее, приподнятое настроение

зеленый — спокоен, достаточно благоприятный фон настроения

коричневый — раздражен, напряжен

желтый — сниженный фон настроения

Таблица 2. Сводная таблица результатов диагностики высших психических функций, школьной мотивации

	Фамилия, имя	Память зрительная	Память слуховая произвольная	Память слуховая произвольная	Внимание	Мышление	Школьная мотивация
1							
2							

Таблица 3. Сводная таблица эмоционального состояния, самооценки, личностных особенностей

	Фамилия, имя	Самооценка	Эмоциональное состояние	Агрессивность	Тревожность	Коммуникативные навыки
1						
2						

Диагностика физического развития

Таблица 4. Общая оценка физического развития

Фамилия, имя:

Возраст ребёнка:

Дата:

	<i>Общая оценка</i>	<i>Рекомендации</i>
Антропометрические показатели		
Функциональная подготовленность		
Индивидуальные особенности		
Негативные особенности		

Индивидуальная оценка физического развития		
<i>Параметры</i>	<i>Общая оценка</i>	<i>Рекомендации</i>
Координация		
Двигательная реакция		
Гибкость		
Скорость		
Прыгучесть		
Ловкость		
Сила		
Выносливость		
Осанка		
Время восстановления пульса после нагрузок		

Высокий																
Средний																
Низкий																

Уровень развития	Параметры музыкальных способностей ²²																	
	Метро-ритмическое чувство			Тембровый слух			Звуковысотный слух			Гармонический слух			Динамический слух			Архитектонический слух		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Высокий																		
Средний																		
Низкий																		

Таблица 6. Диагностическая карта уровня музыкально-пластической деятельности

Фамилия, имя ребёнка _____

Возраст ребенка _____

Дата: констатирующего этапа (1) _____

промежуточного этапа (2) _____

контрольного этапа (3) _____

	Параметры	1	2	3
1	Интерес			
2	Музыкальность			
3	Эмоциональность			
4	Креативность			
5	Объемом разнообразных движений			
6	Уровень двигательных качеств			
7	Подвижность, лабильность нервных процессов			
8	Правильная осанка			
9	Ориентировки в пространстве			

²² Используется терминология Г. П. Овсянкиной (Овсянкина, Г. П. Музыкальная психология / Г. П. Овсянкина. — СПб.: Издательство «Союз художников», 2007. — 240 с.).

Итоговые результаты

Таблица 7. Итоговые результаты индивидуальной комплексной диагностики

• Фамилия, Имя:

Дата:

Этапы	Приоритетные задачи	Рекомендации
Медицинская диагностика		
Психодиагностика		
Диагностика физического развития		
Музыкальная диагностика		