

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

*На правах рукописи*

**ХАО ЦЗАНСЮИ**

**Интерпретация российских методик игровой деятельности  
в условиях музыкального воспитания детей в КНР**

Специальность: 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания  
(музыка, музыкальное искусство (начальное общее образование))  
(педагогические науки)

Диссертация  
на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель  
Кузнецова Елена Олеговна  
кандидат педагогических наук, профессор

Санкт-Петербург  
2024

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>Введение .....</b>	<b>...4</b>
<b>Глава 1. Теоретико-методологические основы начального музыкального воспитания детей в процессе занятий игровой деятельностью .....</b>	<b>...19</b>
1.1. Сущность понятия «музыкальное воспитание детей» в процессе занятий игровой деятельностью: анализ российского и китайского педагогического опыта.....	...19
1.2. Педагогический потенциал игровой деятельности в процессе начального музыкального воспитания детей.....	...49
1.3. Анализ российских методик игровой деятельности в начальном музыкальном воспитании и их творческая адаптация в практике современных образовательных учреждений КНР.....	...75
<b>Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по апробации и внедрению авторской методики музыкального воспитания детей в процессе игровой деятельности.....</b>	<b>...99</b>
2.1. Диагностика по выявлению уровня музыкального развития детей в процессе игровой деятельности .....	...99
2.2. Основные направления работы на формирующем этапе эксперимента по музыкальному воспитанию детей средствами игровой деятельности.....	...126
2.3. Реализация и проверка эффективности авторской методики по начальному музыкальному воспитанию детей в процессе игровой деятельности.....	...146
<b>Заключение .....</b>	<b>...173</b>
<b>Список литературы .....</b>	<b>...180</b>
 Приложение 1. Методические рекомендации для организации музыкально-игровой деятельности: сборники детских песен на CD...	...218
 Приложение 2. Музыкальные инструменты для игровой исполнительской деятельности детей.....	...223

Приложение 3. Популярные персонажи для организации музыкально-игровой деятельности детей.....	...224
Приложение 4. Вопросы интервью для родителей детей 5-7 лет, посещающих образовательный учреждения с целью музыкального развития ребенка.....	...228
Приложение 5. Вопросы активирование педагогов образовательных учреждений, осуществляющих музыкальных занятия с детьми 5-7 лет	...230
Приложение 6. Методические материалы к музыкально-игровому сюжету «Гуси поют».....	...232
Приложение 7. Апробация авторской методики музыкального воспитания детей в процессе игровой деятельности.....	...233

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность темы исследования.** Сложившаяся практика начального музыкального воспитания детей в современном Китае реализуется, преимущественно, в системе государственных, частных и ведомственных образовательных учреждений. В соответствии с принятым Планом модернизации образования в Китае (срок действия документа распространяется до 2035 г.), юным гражданам страны и их родителям гарантированы образовательные услуги на высоком уровне, включая сферу развития в области искусств. Нельзя не отметить выдающиеся достижения китайской музыкальной педагогики, в основе которой всестороннее изучение традиционного искусства, творческое использование образовательного потенциала наследия конфуцианства, даосизма, а также опора на изучение мировой музыкальной культуры, представленной в творчестве композиторов, исполнителей, педагогов-музыкантов разных стран. Имеющиеся успехи служат прочным фундаментом для дальнейшей эволюции китайской сферы образования, массового приобщения детей к искусству.

Начальному музыкальному образованию на протяжении тысячелетней истории существования Китая всегда уделялось значительное внимание. Традиционно целенаправленное музыкальное развитие детей вне семьи начинается преимущественно с 5-ти летнего возраста. Погружение ребенка в мир звуков определило особенности китайского музыкального воспитания, которое регламентируется официальными документами, определяющими нормативы в области дошкольного и младшего школьного возраста. В 2001 г. была принята «Директивная программа по дошкольному образованию», предполагающая воспитание искусством для комплексного формирования эстетических чувств, эмоциональной отзывчивости, созидательной творческой деятельности детей. Таким образом, на первый взгляд, ситуация с художественно-эстетическим и музыкальным воспитанием выглядит вполне благополучно.

Вместе с тем, изучение достижений сложившейся практики приобщения к музыкальному искусству детей 5–7 лет показывает, что остается недостаточно исследованной роль игровой деятельности как важнейшего инструмента в области обучения, воспитания, социализации и личностного развития ребенка. Музыкально-педагогические программы начального уровня в основном копируют принципы организации образовательной деятельности школьных учреждений. При этом не учитывается, что, согласно принципам онтогенетического развития, игра в этом возрастном периоде является ведущей деятельностью, в ходе которой происходит становление возрастных новообразований ребенка и раскрытие его способностей.

Соответственно, изменение общей педагогической стратегии музыкально-эстетического воспитания в направлении максимального использования игровых методик как целесообразного и эффективного педагогического ресурса является крайне востребованным современной китайской педагогикой начального музыкального образования. При этом важно, чтобы игра как форма музыкальных занятий не представляла собой имитацию игры как особой конфигурации существования организуемого в учебный коллектив детского социума, но сохраняла в себе важнейшие признаки реального детского игрового опыта, составляющего основное содержание жизни ребенка. Следовательно, актуальной представляется задача изменения базовой структуры начальной музыкальной подготовки в направлении синтеза учебно-воспитательной и игровой деятельности при ведущей роли последней в качестве конституирующего и формообразующего фактора всего процесса музыкального воспитания детей этой возрастной группы.

**Актуальность диссертационного исследования** определяется важностью разрешения **противоречий** в китайской педагогике начального музыкального образования между:

- требованиями «Директивной программы по дошкольному образованию» к музыкальному развитию детей и реальной ситуацией, сложившейся в системе государственных образовательных учреждений;

- необходимостью применения игровых технологий в процессе начального музыкального воспитания детей и сложившейся практикой использования классно-урочной структуры и ее аналогов для организации занятий в системе внешкольных образовательных учреждений;

- имеющимися современными игровыми практиками в области начального музыкального воспитания детей в России и практически полным игнорированием их потенциала в качестве базовых алгоритмов музыкально-педагогической деятельности, значимой для всех типов образовательных учреждений КНР;

- необходимостью применения дифференцированного подхода к отбору методик организации игровой деятельности в музыкальном воспитании детей с опорой на субъектный подход как основополагающую методологическую направляющую современной педагогической деятельности, и его отсутствием в большинстве реализуемых музыкальных программ для детей 5–7 лет в Китае.

Исходя из перечисленных противоречий, **проблемой исследования** является необходимость дальнейшего совершенствования принципов методической организации начального музыкального воспитания детей 5–7 лет в образовательных учреждениях Китая на основе российских методик игровой деятельности, как ведущей траектории развития личности ребенка.

Недостаточная изученность применения потенциала российских методик игровой деятельности в процессе начального музыкального воспитания детей, а также необходимость исследования их потенциала для системы образовательных учреждениях Китая обусловили тему диссертационного исследования **«Интерпретация российских методик игровой деятельности в условиях музыкального воспитания детей в КНР»**.

**Состояние научной разработанности проблемы.** В достаточно многочисленных исследованиях музыкального образования детей в Китае установлен факт распространенности методики раннего развития М. Монтессори, методики «Музыка для детей» К. Орфа; рассматриваются также основные направления музыкального воспитания в образовательных учреждениях и способы их усовершенствования на основе игровой деятельности; выявляется специфика развития музыкальных способностей, творческого потенциала личности ребенка средствами музыкального искусства.

Для современной дошкольной педагогики значимыми являются исследования В.В. Ванслова, А.М. Ветлугиной, Д.Б. Кабалевского, Б.Т. Лихачева, Б.М. Неменского, В.Н. Шацкой и др., подходы Л.В.Горюновой, Н.А.Терентьевой, Н.П. Шишлянниковой и др. к пониманию алгоритмов формирования картины мира и целостного видения проявлений искусства, на развитие творческих способностей ребенка и становление его эстетической позиции (Г.Н. Кудина, А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская).

Важный вклад в понимание особенностей влияния музыки на эстетическое и нравственное воспитание детей 5–7 лет внесли идеи, предложенные Ю.Б. Алиевым, В.П. Анисимовым, А.М. Ветлугиной, М.С. Каганом, Е.В. Квятковским, В.И. Лейбсоном, Б.Т. Лихачевым, К.В. Тарасовой и др.

Различные аспекты концепции игровой деятельности были углублены А.Н. Леонтьевым, Д.Б. Элькониным, В. Н. Мясищевым и другими исследователями, что позволило сформулировать миссию игры как самоценного феномена, активизирующего многоаспектную познавательную деятельность ребенка, способствующего становлению социализации.

Среди китайских исследователей, труды которых имеют особое значение для начальной музыкальной педагогики КНР, следует выделить таких ученых, как Цзян Сюхун с компаративным анализом систем музыкального воспитания детей в российских и китайских образовательных

учреждениях; Вэн Хэ с вкладом в теорию и практику воспитания, включая концепцию целостного развития детей; Чжао Цэнши, автора субъектной концепции развития детей; Ли Цзимей и Лю Янь, развивающих идеи дифференцированного обучения.

Применению идей К. Орфа в музыкально-ритмическом воспитании детей 5–7 лет в Китае посвящены работы Чжан Цин, Чжан Вэйминя, Сю Хайлиня и Инь Айцина; системе Э. Жак-Далькроза посвящает свое исследование Чэнь Жун. Чень Хэ, Сюй Чжуоя изучают современное состояние и методику музыкального воспитания детей в образовательных учреждениях Поднебесной.

Определенное значение для данного исследования имеют представленные Чзун Чэнцзюй результаты сравнительного анализа модернизации национальных систем дошкольного образования России и Китая, функционирующих в период конца XX — начала XXI вв. Автор диссертационного исследования (2018 г.), обозначает несомненную перспективность экстраполяции ведущих достижений российской музыкальной педагогики на современную китайскую практику.

Между тем, на периферии внимания исследователей в педагогике начального музыкального образования по-прежнему остается ключевая роль игровой деятельности в развитии интеллекта, мышления, познавательной сферы, коммуникации, социализации, эстетических чувств, эмпатии и др. Диссертант считает, что в существующей практике начальной педагогики потенциал игры используется явно недостаточно, что существенно снижает возможности музыкального воспитания этой возрастной группы. Современная картина и имеющиеся подходы к использованию потенциала игровой деятельности детей в организации процесса начального музыкального воспитания представителей этой возрастной группы в Китае изучены недостаточно. Интерпретация российских методик игровой деятельности в музыкальном воспитании в этой связи представляет собой



одно из самых востребованных педагогической теорией и практикой направлений исследований в КНР.

**Объект исследования:** процесс начального музыкального воспитания детей в Китае на материале российских методик игровой деятельности.

**Предмет исследования:** педагогические условия, направленные на повышение эффективности процесса начального музыкального воспитания детей в КНР на основе методик игровой деятельности, представленных российскими учеными-исследователями.

**Цель исследования:** создать и апробировать авторскую методику начального музыкального воспитания детей в образовательных учреждениях Китая на основе российских принципов организации игровой деятельности.

**Задачи исследования:**

- раскрыть категориальный аппарат начального музыкального воспитания детей в КНР в процессе занятий игровой деятельностью на основе анализа китайского и российского педагогического опыта;
- адаптировать основные положения ведущих российских методик игровой деятельности к процессу начального музыкального воспитания детей в Китае;
- определить основные параметры, принципы, критерии, уровни начального музыкального воспитания детей на основе российских методик игровой деятельности в образовательных организациях Китая;
- разработать и апробировать авторскую экспериментальную методику начального музыкального воспитания детей 5–7 лет, разработанную на материале интерпретированных российских методик игровой деятельности;
- реализовать и проверить действенность авторского методического и диагностического инструментария, форм, технологий работы педагога-музыканта по начальному музыкальному воспитанию детей в процессе игровой деятельности в китайских образовательных учреждениях, созданного на основе разработанных российскими учеными-методистами музыкально-игровых технологий.

В соответствии с основными положениями диссертации была определена **гипотеза исследования**, в соответствии с которой использование российских методик игровой деятельности в процессе начального музыкального воспитания детей 5–7 лет в КНР будет успешным, если:

- музыкальное воспитание будет рассматриваться как особая форма творческой жизнедеятельности детей, включающая в органичном единстве поведенческие, когнитивные, сенсорные и коммуникативные компоненты общего педагогического процесса;

- уровень музыкально-эстетического развития детей в китайских образовательных учреждениях, сформированный на основе интерпретированных российских методик игровой деятельности, будет проявляться в уровне духовно-нравственных, художественно-эстетических потребностей и запросов детей, а также в будущей успешной адаптации и социализации в условиях образовательного процесса;

- на основе авторской модели будет разработана и апробирована экспериментальная методика музыкального воспитания детей в процессе игровой деятельности в китайских образовательных учреждениях, созданной на опосредованной особенностями традиционного менталитета экстраполяции российского опыта применения игровых технологий в обучении и воспитании подрастающего поколения;

- будут использованы педагогические условия, разработанные автором исследования и направленные на музыкальное воспитание детей в процессе игровой деятельности на материале интерпретированных российских игровых технологий.

**Методология диссертационного исследования** включала в себя:

- научные исследования психологов, связанные с широким спектром проблематики развития личности (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Ф. Лазуровский, А.Н. Леонтьев, В.Е. Михайличенко, В.С. Мухина, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн, К.В. Тарасова, Б.М. Теплов и др.);

- разработки и исследования Л.И. Божович, Л.С. Выготского, И.Г. Галянт, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, Т.А. Марковой, В.Н. Мясищева, Б.П. Никитина, О.В. Солнцевой, Д.Б. Эльконина, М.Г. Яновской и др., направленные на углубление качественных параметров и направлений психолого-педагогической концепции организации игровой деятельности детей;

- интегрированный и модернизационный подходы в образовательной среде, предложенные отечественными исследователями Н.М. Абдуллаевой, Н.И. Ануфриевой, В.П. Борисенковым, Е.В. Бондаревской, О.В. Гукаленко, Е.И. Кристининой, В.Я. Новоблаговещенским, А.И. Щербаковой, китайскими учеными Ван Ангуо, Го Синь, Гуань Цзяньхуа, Ма Да, Су Цзюнь, Сяо Бин, Фу Сяо Ся и др.;

- исследования, посвященные методологической подготовке педагогов-музыкантов Э. Б. Абдуллина, И.С. Аврамковой, О.С. Анисимова, В.И. Андреева, М.П. Блиновой, О.В. Гончаровой, М.С. Кагана, Л.С. Майковской, А.А. Мелик-Пашаева, Ли Биндэ, Ли Цзюньюй, Е.В. Николаевой, Б.М. Целковникова, Г.М. Цыпина и др.;

- публикации А.А. Аронова, Е.В. Бондаревской, Н.И. Вьюновой, В.А. Кан-Калик, Сяопин Ло, Хайлинь Сю и др., раскрывающие сущность личностно-ориентированного подхода в образовании гуманитарной направленности;

- методические подходы, раскрывающие многогранность процесса игровой деятельности в дошкольном музыкальном воспитании, изложенные в трудах Н.А. Ветлугиной, И.Г. Галянт, А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунской, И.Л. Держинской, Т.А. Дмитриевой, М.Б. Зацепиной, А.Н. Зиминной, Р.Г. Казаковой, Т.Г. Казаковой, Т.С. Комаровой, Л.Н. Комиссаровой, Н.А. Метлова, Л.И. Михайловой, Г.А. Прасловой, О.П. Радыновой, О.С. Ушаковой, С.М. Шломович и др.

**Теоретическая база исследования:**

- психологические работы Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, В.Н. Мясищева, Г.С. Тарасова, Б.М. Теплова, Д.Б. Эльконина, раскрывающие деятельностный аспект музыкальной культуры;

- работы музыковедческого характера А.С. Клюева, А.С. Соколова, В.Н. Холоповой, Т.В. Чередниченко, Е.В. Назайкинского и др., выявляющие сущность онтологических основ музыкального искусства;

- исследования о влиянии теории развития творческой личности Е.В. Бондаревской, Л.С. Выготского, Г.Д. Гачева, Б.Д. Критского, Цзямэй Лу, Г.М. Цыпина и др., исполнительско-просветительского компонента в подходах С.В. Ручимской, Е.Н. Шумиловой, Е.Н. Яковлевой на современные векторы развития музыкального образования и др.

В соответствии с гипотезой, а также сформулированными задачами, применялись следующие **методы исследования**: изучение достижений начальной музыкальной педагогики; анализ технологий и методик музыкального воспитания детей; педагогическое наблюдение; комплексное диагностирование уровня личностного и музыкального развития; опросы; интервью; моделирование игровых ситуаций, значимых для выявления основных закономерностей музыкального воспитания детей 5–7 лет на основе интерактивного подхода, педагогический эксперимент, интерпретация полученных количественных и качественных данных.

В качестве методологической основы для создания авторской методики по музыкальному воспитанию детей в процессе игровой деятельности в КНР были выбраны работы Н.А. Ветлугиной (Музыкальное развитие ребенка, 1968), Ю.Б. Алиева (Методика музыкального воспитания детей (От детского сада к начальной школе), 1998), А.Г. Гогоберидзе (Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста, 2007), А.Н. Зиминной (Основы музыкального воспитания и развития детей младшего возраста, 2000), Н.Г. Кононовой (Музыкально-дидактические игры для дошкольников, 1982), Э.П. Костиной (Камертон. Программа музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста, 2008), Н.М. Михайловской (Музыка

и дети, 1977), О.П. Радыновой (Музыкальные шедевры. Авторская программа и методические рекомендации, 1999).

**В рамках первого, поисково-констатирующего, этапа экспериментальной деятельности (2017–2019 гг.)** был проведен анализ научной литературы, российских и китайских достижений в области начальной музыкальной педагогики по теме исследования, проведена диагностика педагогического процесса в области начального музыкального воспитания в образовательных учреждениях Китая, выявлены актуальные проблемы музыкального воспитания детей 5–7 лет, определены цель, задачи, объект, предмет, гипотеза исследования, отобран исследовательский инструментарий, сформирована методологическая база исследования.

В 2019–2021 годах была вынужденная остановка практической экспериментальной работы, так как в декабре 2019 все образовательные учреждения были переведены на дистанционную форму работы. Это период был посвящен дальнейшим научным поискам, систематизации накопленного диагностического материала, теоретической проработке авторской методики музыкального воспитания детей в процессе игровой деятельности.

**На втором этапе (2021–2023 гг.)** была проведена формирующая часть педагогического эксперимента по внедрению методики начального музыкального воспитания детей в процессе игровой деятельности. В качестве испытуемых были привлечены 80 детей (4 группы по 20 человек — 2 контрольные и 2 экспериментальные), наблюдение за которыми велось в течение двух лет. Были разработаны авторские диагностические материалы, позволяющие оценить уровень музыкального развития детей по трем значениям (ниже среднего, средний, выше среднего).

**Третий этап** — контрольно-оценочный (2023 г.) позволил систематизировать накопленные в ходе проведения методические, диагностические, эмпирические материалы, подвести итоги, оформить результаты исследования, выявить дальнейший потенциал авторской

методики начального музыкального воспитания детей 5–7 лет средствами игровой деятельности в КНР.

**Достоверность диссертационного исследования** была обеспечена благодаря:

- использованию достижений современной и традиционной китайской музыкальной педагогики в контексте их соотнесения с ресурсами российских методик игровой деятельности детей;

- соответствия методологической основы исследования целям, задачам, объекту, предмету диссертации;

- использованию и критическому оцениванию личного педагогического опыта автора исследования в соответствии с темой работы;

- апробации основных положений исследования в ходе педагогического эксперимента.

**Научная новизна исследования** заключается в следующем:

1. Введен в научный оборот целый ряд источников, необходимых для создания целостной картины исследуемой проблематики.

2. Решена актуальная задача начальной музыкальной педагогики КНР в отношении выполнения требований «Директивной программы по дошкольному образованию» на основе максимально полного включения средств, форм, принципов организации игровой деятельности в процесс музыкального воспитания детей, что соотносится с постулатами мирового педагогического опыта.

2. Разработана комплексная педагогическая диагностика музыкального развития детей, направленная на выявление, формирование и развитие творческого потенциала ребенка на основе интерпретированных российских методик игровой деятельности.

3. Определены основные критерии личностного и музыкального развития детей 5–7-летнего возраста в контексте освоения разнообразной музыкально-игровой деятельности.

4. Разработана авторская методика музыкального воспитания детей 5–7 лет в КНР, созданная на основе достижений российского опыта реализации игровой деятельности в образовательных учреждениях.

**Теоретическая значимость исследования.** Разработанная автором методика по эффективному использованию педагогического потенциала российского опыта организации игровой деятельности детей в КНР обеспечила создание типовых моделей взаимосвязи различных видов искусств, а также полный учет возрастных особенностей при организации программ музыкально-творческого, социально-коммуникативного, художественно-эстетического развития ребенка. Предложена перспективная авторская методика проведения интерактивных музыкальных занятий, открывающая возможности органичного включения детей в игровую деятельность в процессе музыкального воспитания. Выявлены комплексные показатели личностного, музыкального, художественно-эстетического развития детей 5–7 лет, благодаря использованию российских методик игровой деятельности при организации музыкальных занятий, которые представляют значимость для дальнейшего развития китайской педагогики музыкального образования.

**Практическая значимость исследования.** Разработанная авторская методика музыкального воспитания детей 5–7 лет в КНР на основе российских принципов организации игровой деятельности позволяет значительно повысить эффективность образовательного процесса, существенно повысить уровень музыкального развития детей. Сформированный комплексный диагностический инструментарий, предложенные методические разработки и типовые варианты использования программного репертуара в процессе музыкального воспитания могут быть применены в практике разнообразных образовательных учреждений Китая.

Результаты работы рекомендованы к использованию при разработке специальных программ системы профессиональной подготовки, переподготовки, а также повышения квалификации педагогов-музыкантов

в КНР, реализующих в образовательных учреждениях программы начального музыкального воспитания детей 5–7 лет, а также при разработке соответствующих учебно-методических материалов, связанных с решением актуальных задач музыкального и общего художественно-эстетического развития детей данной возрастной группы.

**Личный вклад соискателя:**

- создана и адаптирована авторская экспериментальная методика организации музыкального воспитания детей в КНР с использованием педагогического потенциала игровой деятельности, в основе которой заложен российский опыт обучения и воспитания подрастающего поколения;

- доказана эффективность применения авторской методики педагогами-музыкантами в образовательных учреждениях Китая при организации процесса начального музыкального воспитания детей на основе интерпретированных российских методик игровой деятельности.

**Апробация и внедрение результатов проведенного исследования происходило:**

- в ходе опытно-экспериментальной работы;
- в музыкальном воспитании детей 5–7 лет в образовательных учреждениях Китая;
- в обсуждении основных положений диссертации на заседаниях кафедры музыкального воспитания и образования института музыки, театра и хореографии РГПУ им. А.И. Герцена;
- в выступлениях на международной научно-практической конференции: «Музыкальное искусство в современном мире: диалог культур» (Санкт-Петербург);
- в опубликованных статьях по теме исследования, в том числе, рецензируемых журналах списка ВАК.

Апробация и внедрение авторской методики по музыкальному воспитанию детей в процессе игровой деятельности проводилась на базе двух центров художественно-эстетического развития: образовательного



учреждения «Китайский центр музыки и искусства Ихай» г. Синьсян (провинции Хэнань)<sup>1</sup> и Музыкального просветительского центра Хуншэн г. Аньян (провинции Хэнань)<sup>2</sup>.

Для более точной оценки современного состояния проблемы были задействованы пять образовательных учреждений КНР: Китайский центр музыкального искусства г. Синьсян (China Xinxiang Music Art Center 中国新乡市音乐艺术中心), Китайский центр музыки и искусства Ихай (China Yihai Music and Art Center 中国艺海音乐艺术中心), Музыкальный центр г. Куньмин «До-ре-ми» (Kunming Doremi Music Center 昆明哆来咪音乐中心); Музыкальный просветительский центр Хуншэн г. Аньян провинции Хэнань (The Hongsheng music enlightenment center, Anyang City, Henan Provinc 在这次实验中, 我们选取的是位于中国河南省安阳市文峰路的一所音乐启蒙中心); Центр фортепианного искусства Аванти (Avanti Piano Art Center 阿凡提钢琴艺术中心): классы музыкального развития для детей 5–7 лет.

#### **На защиту выносятся следующие положения исследования:**

1. Начальное музыкальное воспитание в КНР на основе игровой деятельности — это специфическая форма художественно-эстетической, творческой практики, проявляющаяся в своеобразии и неповторимости процесса сотворчества педагога-музыканта и детей в органичном единстве поведенческих, когнитивных, сенсорных и коммуникативных компонентов общего педагогического процесса.

2. Начальное музыкальное воспитание на основе интерпретированных российских методик игровой деятельности как сообразно организованный процесс совместных, коллективных действий педагога-музыканта и детей, направлено на формирование духовно-нравственных, художественно-эстетических потребностей, а также навыков успешной социализации

<sup>1</sup>中国艺海音乐艺术中心: Китайский центр музыки и искусства Ихай: официальный сайт. URL: <http://www.xxqsng.com/> (дата обращения: 23.09.2023)

<sup>2</sup>在这次实验中, 我们选取的是位于中国河南省安阳市文峰路的一所音乐启蒙中心: Музыкальный просветительский центр Хуншэн г. Аньян провинции Хэнань: официальный сайт. URL: <https://www.huangye88.com/city4507/713094.html> (дата обращения: 24.09.2023)

каждого ребенка, способствующих его эффективному личностному развитию.

3. Процесс музыкального воспитания детей в образовательных учреждениях Китая, в основе которого заложен российский опыт применения игровых технологий в обучении и воспитании, предполагает наличие специальных педагогических условий, способствующих формированию мировоззренческих ориентаций, расширению художественно-эстетического кругозора, мотивации к совместной поисково-творческой деятельности.

4. Особенность реализующегося на основе интерпретированных российских методик игровой деятельности процесса начального музыкального воспитания детей 5–7 лет в КНР заключается в выявлении творческого потенциала ребенка, формировании базовых навыков музыкально-исполнительской деятельности, развитии его эмоционально-чувственной сферы и др.

5. Педагогические траектории применения российских методик игровой деятельности в процессе начального музыкального воспитания детей в КНР предполагают многомерность их интерпретации, включающих в себя освоение программного репертуара, формирование навыков этичной социальной коммуникации, поисково-творческого мышления, импровизации, самовыражения, самопрезентации.

**Структура диссертации:** работа содержит введение, две главы (шесть параграфов), заключение, список литературы (279 источников на русском и китайском языках) и приложений, включающих в себя диагностический инструментарий для оценки проблем и перспектив музыкально-образовательного процесса (материалы анкетирования, интервьюирования), выявления уровня музыкального развития детей, методические разработки для организации занятий с применением игровых технологий: рекомендуемые репертуарные сборники китайских детских песен, перечень целесообразных для организации музыкально-игровой деятельности персонажей современной китайской детской культуры, список необходимых

элементарных музыкальных инструментов, методические материалы к музыкально-игровому сюжету, а также фотографии, сделанные в ходе апробации авторской методики музыкального воспитания детей в процессе игровой деятельности .

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ НАЧАЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ

## 1.1. Сущность понятия «музыкальное воспитание детей» в процессе занятий игровой деятельностью: анализ российского и китайского педагогического опыта

*每个孩子都是天才，只是你从未发现  
Каждый ребенок талантлив,  
вы лишь пока не обнаружили его талант  
(Китайская народная пословица)*

Начальному музыкальному воспитанию детей уделялось огромное внимание во многих культурах мира. Не стала исключением и китайская цивилизация, традиционно считавшая занятия музыкой привилегированным времяпрепровождением, возводившая музицирование до уровня обязательного для каждого образованного человека способа самосовершенствования, действенного инструмента влияния на окружающее пространство и, наконец, философского постижения бытия. Логично, что при таком глубоком понимании значения музыкального развития, многие родители стремятся как можно раньше приобщить своего ребенка в миру музыки.

Последние исследования свидетельствуют о том, что уровень музыкальной культуры детей в КНР поднимается с каждым годом все выше и выше. Перед деятелями музыкального искусства, представителями современного педагогического сообщества образования стоит задача поиска новых эффективных технологий начального музыкального образования. Чем глубже обществом научно осмысливалась сущность музыкального воспитания, его значение в развитии ребенка, тем больше снижался возраст, с которого должно начинаться организационно-целенаправленное

воздействие ресурсами музыкального искусства на формирование личности ребенка в деятельности образовательных учреждений.

Первые шаги в систематическом музыкальном образовании дети обычно делают в 5-6 лет, что соответствует старшему дошкольному возрасту (в ряде случаев это может быть первый год обучения в школе). Так как ведущим видом деятельности для детей в этот период является игра, то организация музыкальных занятий с опорой на игровые технологии представляется результативным способом повышения эффективности образовательной и воспитательной деятельности.

Китайская система образования известна во всем мире как эффективная, нацеленная на достижение высоких результатов. О трудолюбии, усидчивости, упорстве в достижении целей китайских школьников и студентов ходят легенды, основанные на реальном положении дел. На достижение высоких результатов, максимальную эффективность деятельности, решимость стать первым и лучшим направлена китайская культура в целом, стремление к достижению вершин является особенностью менталитета, закрепленной в мышлении с древних времен и до наших дней.

Именно поэтому дети в Китае испытывают огромный стресс в процессе обучения. После относительно безмятежного детства и комфортной обстановки в семье, ребенок попадает в ситуацию достаточно жесткой конкуренции, строгой дисциплины, иерархии в общении с детьми других возрастных групп и педагогами-взрослыми. Его поведение становится строго регламентированным, а на личность ребенка ложится большая ответственность за регуляцию и коррекцию собственных действий. Помимо этого, ребенок проводит в образовательном учреждении значительную часть суток, возвращается домой только вечером для подготовки домашнего задания. Количество занятий может достигать 10-12 в день.

На фоне такой напряженной учебной деятельности занятия по музыке — это одни из самых любимых уроков абсолютным большинством учеников, даже для тех, кто по своей природе и способностям не склонен

к музыке. Этому есть несколько причин. Первая, и самая очевидна, состоит в том, что на занятиях по музыке не предполагается такая интенсивная интеллектуальная нагрузка, как на других уроках. Музыка обращается к чувствам ребенка, его эмоциям, переживаниям, побуждает размышлять об окружающей действительности, заставляет задуматься о взаимодействии с другими людьми вне регламентированных конфуцианским этикетом ситуаций, и просто дает минуты отдыха, возможность сконцентрироваться на своем эмоциональном состоянии, попытаться понять его, научиться корректировать на доступном детям уровне.

Так как на занятиях по музыке преобладает коллективная деятельность, то на периферию уходит ситуация конкуренции с другими детьми, что также дает возможность переключиться на более комфортную ситуацию, особенно для ребенка, которому обучение дается с усилиями, а на освоение новых знаний требуется более длительное время, чем большинству его сверстников. В такой непростой для 5–7-летнего ребенка ситуации использование знакомых игровых технологий представляется чрезвычайно эффективным инструментом, помогающим достичь максимального результата при освоении музыкального искусства в образовательных учреждениях. Мир детства и мир музыки имеют много общих черт, и это позволило А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунской констатировать, что пространство детства и музыки «неразрывно связаны с понятием игры»<sup>3</sup>.

При этом целесообразным представляется внедрение в практику начального музыкального воспитания в КНР игровых технологий, разработанных российскими учеными-методистами для детей старшего дошкольного возраста. Опора на актуальные и интересные виды и формы игровой деятельности для ребенка представляется очень важной, так как позволяет окунуться в комфортную с психологической точки зрения

---

<sup>3</sup> Гогоберидзе, А. Г. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений, обучающихся по направлению 540500 (050700) — Педагогика / А. Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская. 2-е издание, стереотипное. М., 2007. С.5.

атмосферу, выстроить преемственность в музыкальном образовании на его начальном этапе, оптимизировать значительный объем образовательной нагрузки. Внедрение игровых технологий целесообразно осуществлять по трем основным направлениям:

- использование российских игровых технологий на материале китайских традиционных и авторских музыкальных произведений с постепенным расширением слушательского и исполнительского кругозора обучающихся;
- адаптация правил музыкальной игры с учетом традиционных для китайской культуры установок в обучении, общении и социальном взаимодействии;
- корректировка траектории применения технологий игровой деятельности в опоре на конкретную группу детей.

Группы технологий в соответствии с видами музыкальной деятельности:

- ✓ инструментально-игровые технологии;
- ✓ вокально-игровые технологии;
- ✓ танцевально-игровые технологии;
- ✓ игровые технологии с применением нескольких видов музыкальной деятельности.

Определяя сущность понятия «игра», можно предложить кумулятивное понимание категории как самостоятельного вида развивающей деятельности детей, сообразно базовой совокупности принципов, способов, обеспечивающих жизнедеятельность подрастающего поколения, их коммуникацию и социализацию для освоения действительности. Пониманию механизма игры способствуют предложенные в российской музыкальной педагогике классификации игр, основанные на происходящей в них «специализации», как считает Н.А. Ветлугина<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Ветлугина, Н.А. Музыкальное развитие ребенка / Н.А. Ветлугина. Москва: Просвещение, 1968. С. 35.

Таким образом, применение игровых технологий в начальном периоде обучения музыке в учреждениях КНР позволяет осуществить ряд важнейших функций, которые, согласно конфуцианской философии, призвано выполнять музыкальное искусство:

1. Музыкально-образовательная функция: развитие общих музыкальных способностей (музыкальное мышление, музыкальная память, внимание), навыков музыкально-инструментальной, музыкально-пластической, певческой деятельности, в том числе и хорового исполнения.

2. Коммуникативно-регулятивная (развивает навыки музыкальной коммуникации, регуляции поведения и действий конкретного ребенка в соответствии с общими для группы целями).

3. Социально-адаптационная (снимает напряженность ситуации конкуренции, раскрывает возможности творческого взаимодействия, создает ситуации личного успеха в условиях коллективной деятельности).

4. Здоровьесберегающая — особенно важная и ценная в китайском мировоззрении, нацелена на формирование навыков понимания собственного состояния, его коррекции в соответствии с пронизывающими традиционное мышление законами всеобщей красоты и гармонии.

5. Ценностно-смысловая (постижение важнейших философских и нравственно-этических установок осуществляется в музыкальной деятельности, в условиях конкретных заданий учителя, эмоциональной вовлеченности обучающихся в творческий процесс, возможности получать ощутимые результаты своих усилий на каждом уроке).

Соответственно, направленность на максимальное использование игровых методик в качестве педагогического ресурса является крайне востребованным современной китайской педагогикой. При этом важно, чтобы игра в качестве формы музыкальных занятий не представляла собой имитацию игры как особой конфигурации существования детского социума, организуемого как учебный коллектив, но сохраняла в себе структуру актуального игрового опыта, образующего магистральную линию развития



ребенка в исследуемом возрасте. Следовательно, актуальной остается задача изменения базовой структуры начальных музыкальных занятий детей в направлении синтеза учебно-воспитательной, коммуникативно-регулятивной, здоровьесберегающей, социально-адаптивной деятельности на основе игры при ведущей роли последней в качестве конституирующего и формообразующего фактора всего процесса музыкального воспитания детей.

Педагогический потенциал игровой деятельности в процессе музыкального развития детей включает в себя возможности не только развития собственно музыкальных умений, знаний, навыков, но также является действенным инструментом для формирования личности ребенка, его социализации, духовно-нравственного, эстетического, интеллектуального развития. Специфика организации начального музыкального образования детей на основе игровой деятельности состоит в том, что используемый музыкальный материал является полифункциональным. Выстраиваемый на основе отобранных веками традиционных детских песен, а также созданных по их образцу композиторских произведений, педагогический процесс выполняет различные функции, от непосредственного музыкального развития ребенка, до формирования его этических, эстетических эталонов, гармонизации и многоаспектного раскрытия творческого потенциала.

В теории и практике мировой музыкальной педагогики музыкальное воспитание детей рассматривается как одно из значимых направлений нравственно-эстетического формирования личности (О.А. Апраксина, Б.В. Асафьев, С.Н. Беляева-Экземплярская, Ю.Б. Бореев, Н.А. Ветлугина, Д.Б. Кабалевский, Е.И. Левит, Ли Юе, В.В. Медушевский, Б.М. Неменский, А.П.Рубинштейн, У Дэннин, Чжан Вэйминь, О. Denacb, B.S. Kafola, J. Kim., T.Stegemann, K. Zalard, J. Znidarsicc и др.). основополагающей тенденцией в данном аспекте является нравственное развитие личности средствами музыкального искусства, независимо от уровня природной музыкальной одаренности и начальных показателей музыкальных способностей.

Сущность начального музыкального воспитания детей определяется его включенностью в процесс формирования общей эстетической культуры, которая предполагает наличие способностей к эстетическому восприятию, основанному на художественно-эстетическом кругозоре, ценностно-мировоззренческих ориентациях в мире прекрасного и творческого отношения к эстетической реальности, начиная от доступной данной возрастной категории самостоятельности в восприятии искусства, заканчивая индивидуальными эстетическими переживаниями, собственной исполнительской деятельностью, включенностью в ритмоорганизованную активность.

Соответственно, музыкальное воспитание детей можно определить, как педагогическую деятельность, предполагающую формирование общей музыкальной культуры, включающую в себя развитие способностей к музыкальному восприятию, усвоение знаний о музыкальном искусстве, формирование и развитие музыкального вкуса, совершенствование музыкальных запросов, основанных на нравственно-эстетическом отношении к реальности, активное включение в доступную музыкально-исполнительскую деятельность.

В современной теории и практики начального музыкального воспитания принято разделять и учитывать специфику понятий «эстетическое» и «музыкальное» воспитание. Если первое направлено на развитие способности воспринимать прекрасное во всех его проявлениях, то второе есть приобщение к миру музыкальных звуков, отражающих красоту существующего мира, представленную в окружающей действительности не только в аудиальной, но и в визуальной (например, программная музыка), в кинестетической (танцевальная музыка), в поведенческой (музыкально-театральное искусство) формах.

В широком смысле начальное музыкальное воспитание детей есть процесс, направленный на становление, развитие, формирование духовных потребностей ребенка, его нравственных представлений, интеллекта,

эмоционального восприятия и эстетической оценки жизненных явлений. Так называемый узкий подход позволяет выстроить рамки понимания исследуемого явления, ограниченные развитием способности к восприятию музыки, осуществляемом в разных формах музыкальной активности, направленных на достижение цели, заключающейся в совершенствовании музыкальных способностей, в воспитании эмоциональной отзывчивости на музыку, в понимании и глубоком переживании его содержания детьми дошкольного возраста.

К авторам-разработчикам педагогических классификаций игр детей последней трети XX — начала XXI веков отнесем С.А. Шмакова<sup>5</sup>, С.Л. Новоселову<sup>6</sup>, Л.А. Парамонову<sup>7</sup>, Е.В. Чиркову<sup>8</sup>.

Организация начального музыкального воспитания в процессе игровой деятельности представляет особую значимость, если учесть, что игра, по признанию большинства философов, педагогов и ведущих психологов, является ведущей деятельностью детей дошкольного возраста<sup>9</sup>. Для данного исследования важными являются результаты на основе актуальных

---

<sup>5</sup> Шмаков, С. А. Игры, развивающие психические качества личности школьника : Метод. Пособие / С.А. Шмаков. — Москва: ЦГЛ, 2003. — 110, [1] с.

<sup>6</sup> Новоселова С. Л. Система «Модуль-игра» : Новая развивающая предметно-игровая среда для дошкольников и педагогическая технология ее использования / С.Л. Новоселова ; Российская академия естественных наук (отделение дошкольного образования и детского творчества) и др. — Москва : Общероссийский общественный фонд "Социал. развитие России", 2004. — 40 с.

<sup>7</sup> Парамонова, Л.А. Дошкольное и начальное образование за рубежом : История и современность : Учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений, обучающихся по специальностям: 030900 - Дошкольная педагогика и психология, 031100 — Педагогика и методика дошкольного образования, 031200 - Педагогика и методика начального образования / Л. А. Парамонова, Е. Ю. Протасова. - Москва : Academia, 2001. - 239, [1] с.

<sup>8</sup> Чиркова, Е.В. Игровая деятельность дошкольников: Учебно-методическое пособие / Е.В. Чиркова. — Астрахань: ОАОУ СПО «Астраханский социально-педагогический колледж», 2015. — 76 с.

<sup>9</sup> Системогенез деятельности. Игра. Учение. Труд : в 4 томах : Том 2 : Системогенез игровой деятельности : методологические и теоретические основы исследования / А. В. Карпов, В. Д. Шадриков, Е. В. Карпова, Л. Ю. Субботина. / Государственная академия наук, Российская академия образования. Москва : Издательский дом Российской академии образования (РАО), 2017. 491 с.; Хейзинга, Й. Homo ludens. Человек играющий [Текст] : Йохан Хейзинга ; [перевод с нидерландского Дмитрия Сильвестрова]. Санкт-Петербург : Азбука, 2018. 396 с.

фактических данных, представленные Е.О. Смирновой, М.В. Соколовой, Е.Г. Шеиной в публикации, освещающей подходы современных психологов к пониманию игры и игровой деятельности детей, включая контент-анализ статей из периодических иностранных изданий за 2005-2017 годы, относительно природы детской игры как загадочного феномена в психологии, сохраняющихся трудностей в терминологическом и содержательном аспектах<sup>10</sup>. Некоторые подходы к игре, к игровой деятельности детей дошкольного возраста российских педагогов проанализированы Л.С. Кудиновой, указывающей на необходимость дальнейших исследований, направленных на системное изучение принципов организации игровой деятельности детей<sup>11</sup>.

Как показал анализ научной и методической литературы, до сих пор не сложилось однозначного понимания и определения категории «музыкальная игра». Несмотря на достаточно широкую распространенность такого вида игр в жизни детей, их несомненно глубокие исторические корни, их наличие в том или ином виде в практике традиционного воспитания большинства народов мира, они остаются на периферии системного осмысления педагогики музыкального образования. Т.А. Вилькорейская, Е.Х. Кершнер определяют музыкальную игру как одну из форм музыкального обучения и воспитания дошкольника, ими выделяются обычные игры с правилами, включающие образ, который должны передать в движении, например, «Игра в снежки», игры-инсценировки, например, «Большие кошки» на основе детской китайской песенки «Про тигров», игры-пляски<sup>12</sup>.

---

<sup>10</sup> Смирнова, Е.О. Исследования феномена игрушки в западной психологии [Электронный ресурс] / Е.О. Смирнова, М.В. Соколова, Е.Г. Шеина / Современная зарубежная психология. 2012. Т.1. № 3. С. 26–39. URL: [https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2012\\_n3/56546](https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2012_n3/56546) (дата обращения: 21.03.2023).

<sup>11</sup> Кудинова, Л. С. Основные подходы к феномену «Игра» как средству формирования познавательной активности детей дошкольного возраста / Л.С. Кудинова // Вестник ТГУ. — 2009. — №1 (69). — С. 149–153.

<sup>12</sup> Вилькорейская, Т.А. Музыка у дошкольников [Текст] : Метод. пособие по дошкольному муз воспитанию / Т. А. Вилькорейская, Е.Х. Кершнер. — Москва : [Огиз] : Гос. муз. изд-во, 1931 (тип. "Образцовая"). — 109 с.

А.В. Кенеман рассматривает музыкальную игру как деятельность ребенка, в которой ему предписано выполнить определенные музыкальные задания, направленные на развитие музыкального восприятия, музыкальных способностей и совершенствование различных движений<sup>13</sup>. Такого рода подход, ставший одной из важнейших основ советского направления в художественно-эстетическом и музыкальном развитии детей дошкольного возраста, отчетливо показывает взаимосвязь обучения и музыкального воспитания.

Н.А. Ветлугина относит музыкальную игру к важнейшим средствам музыкального воспитания. Вместе с тем, музыкальная игра есть разновидность детской игры вообще. Во всех таких играх несомненную роль играет музыка, она усиливает, эмоционально окрашивает переживания детей. По мере взросления ребенка воспитатели и музыкальные работники используют усложненный музыкальный материал, более развернутые построения и разнообразные виды движений. Соответственно, от детей ожидают большая выразительность движений, следование ими музыкальному ритму, например, в музыкальной игре «Лошадки» (песня Ц. Кюи «Борзый конь») дети должны перейти от бега галопом к бегу рысью. Развиваемые музыкально-двигательные навыки помогают дошкольникам распознавать не только основной характер музыки, но и ее разнообразные средства выразительности (форму, динамику, темп, нарастание и ослабление силы звука).

Сохранение устойчивого исследовательского интереса к вопросу классификации игр детей, пожалуй, объясняет вывод Й. Хейзинга, состоящий

---

<sup>13</sup> Кенеман, А. В. Музыкальная игра как одно из средств музыкального воспитания в советском детском саду : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.00 / Кенеман Александра Владимировна. — Москва, 1955. — 515 с.; Ветлугина, Н. А. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду : [Учеб. пособие для педагогических институтов по специальности «Дошкольная педагогика и психология»] / Н. А. Ветлугина, А. В. Кенеман. — Москва : Просвещение, 1983. — 255 с.

в том, что «игра старше культуры»<sup>14</sup>. И действительно, игровая деятельность свойственная не только детскому возрасту. Архетипический смысл игры направляет сознание человека в тот период, который условно можно назвать Эдемом, самым счастливым в жизни, так как детство для абсолютного большинства людей во всем мире является эталонным, своеобразным барометром душевного благополучия, которое они осознанно или же бессознательно ищут и воспроизводят в последующие годы жизни.

Многие выдающиеся исследователи составляли собственную (авторскую) классификацию игровой деятельности и игровых технологий, на основании предлагаемого параметра. Известны классификации Ф. Фребеля, П.Ф. Лесгафта, Н.К. Крупской, Л.С. Новоселовой<sup>15</sup>. Обобщенный характер носит следующая классификация игр детей 5-7 лет:

- дидактические,
- развивающие,
- воспитательные,
- социально-коммуникативные.

Применительно к музыкально-эстетическому воспитанию *дидактические игры* направлены на усвоение различных знаний, умений и навыков, связанных с восприятием музыкального искусства и исполнительской деятельностью. *Развивающие игры* ориентированы, в первую очередь, на функциональное развитие дошкольников средствами музыкального искусства: музыкального слуха, памяти, воображения, эмоциональности и т.д. *Воспитательные игры* акцентированы на воспитание нравственных качеств личности ребенка в процессе приобщения к музыкальному искусству, включая такие личностные свойства как гуманизм, способность к эмпатии, состраданию, сопереживанию,

<sup>14</sup> Хейзинга, Й. Homo ludens. Человек играющий [Текст] : Йохан Хейзинга ; [перевод нидерландского Дмитрия Сильвестрова]. — Санкт-Петербург : Азбука, 2018. — С.20.

<sup>15</sup> См. об этом: Чиркова, Е.В. Игровая деятельность дошкольников: Учебно-методическое пособие / Е.В. Чиркова. Астрахань: ОАОУ СПО «Астраханский социально-педагогический колледж», 2015. С. 16–17.

патриотизм, коллективизм, а также целостное духовно-нравственное мировоззрение (Н.П. Анিকেева<sup>16</sup>, Л.Г. Савенкова<sup>17</sup>, Д.Б. Сушенцева<sup>18</sup>, Л.В. Школяр<sup>19</sup> и др.).

Важными для данного исследования представляются выводы современного ученого Д.Б. Сушенцевой, изложенные в диссертационном исследовании, включая мысль, что на основе создания развивающей музыкально-игровой среды происходит эффективное воспитание характеристик личности гуманистического вектора<sup>20</sup>.

Переходя от условий среды, укажем на необходимость создания эффективных педагогических ситуаций включенности детей дошкольного возраста в игровую деятельность. Первая ситуация, названная М.М. Кашаповым «учебно-производственной», заключается в организации процесса учебно-познавательной деятельности детей, связанной с подготовкой к школе или с достижением социально и культурно значимого результата, предназначенного для публичной демонстрации своих знаний, умений и навыков в области художественного творчества: изобразительного, музыкального, театрального<sup>21</sup>.

---

<sup>16</sup> Анিকেева, Н. П. Воспитание игрой : Книга для учителя / Н. П. Анিকেева. — Москва : Просвещение, 1987. — 143,[1] с.

<sup>17</sup> Савенкова, Л. Г. Дидактика художественного образования как составляющая часть педагогики искусства: новое знание [Текст] : учебно-методическое пособие для системы общего и высшего профессионального образования / Л. Г. Савенкова. — Москва : ИХО РАО, 2011. - 279 с.; 21 см. - (Библиотека Института художественного образования).; ISBN 978-5-9901848-4-8; Савенкова, Л. Г. Детский сад как прообраз воспитания поколения будущего [Текст] : монография / Л. Г. Савенкова, Л. В. Школяр. - Москва : [б. и.], 2018. - 151 с. : табл.; 21 см.; ISBN 978-5-905675-99-7

<sup>18</sup> Сушенцева, Д.Б. Воспитание основ жизнестойкости у детей старшего дошкольного возраста в музыкально-игровой деятельности : Учебно-методическое пособие для студентов педагогических вузов факультетов дошкольного воспитания / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2005. — 136 с.

<sup>19</sup> Школяр, Л.В. Сад Детства [Текст] : новый взгляд на дошкольное образование / Л. В. Школяр, Л. Г. Савенкова. — Москва : ТЦ Сфера, 2014. — 126, [2] с.

<sup>20</sup> Сушенцева, Д.Б. Воспитание у дошкольников качеств личности гуманистической направленности средствами музыкально-игровой деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Сушенцева Дарья Борисовна ; [Уральск. гос. пед. ун-т]. — Екатеринбург, 2006. — С.5.

<sup>21</sup> Кашапов, М.М. Психология педагогического мышления / М. М. Кашапов. — Санкт-Петербург : Алетей, 2000. — С.65.

Вторая педагогическая ситуация определяется М.Б. Зацепиной как развлекательно-досуговая ситуация, она основана исключительно на добровольном участии детей в предлагаемых занятиях, доставляющих удовольствие и положительные эмоции<sup>22</sup>. Очевидно, что в каждой из упомянутых ситуаций функциональная направленность и содержание игровой деятельности будут различными.

В «учебно-производственной ситуации» на первый план выходят обучающая и регулятивная функция организуемого игрового процесса. Игра в данном случае становится вспомогательным инструментом для наилучшего усвоения необходимых знаний, умений и навыков, предусмотренных образовательной программой. Обучающая функция игры реализуется как средство большей наглядности, эмоциональности и доступности обучения. Регулятивная функция в этой ситуации представлена как возможность управления вниманием, развитием волевых качеств и способности детей к коллективной учебной деятельности.

В «развлекательно-досуговой ситуации» основными являются коммуникативная, социализирующая и терапевтическая функция игры, а две другие, названные выше, носят лишь вспомогательный характер. Суть коммуникативной функции заключается в развитии у детей умений и навыков межличностного общения друг с другом и с педагогами, что является одним из важнейших средств социализации, психологического и нравственного развития детей и носит самоценный характер (А.В. Запорожец<sup>23</sup>, А.А. Леонтьев<sup>24</sup>, М.А. Панфилова<sup>25</sup>, А.П. Усова<sup>26</sup> и др.).

---

<sup>22</sup> Зацепина, М. Б. Развитие ребенка в музыкальной деятельности : обзор программ дошкольного образования / М. Б. Зацепина. Москва : Творческий Центр Сфера, 2010. С.58.

<sup>23</sup> Запорожец, А.В. Основы дошкольной педагогики: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. зав. / А.В. Запорожец, Т.А. Маркова. — Москва : Просвещение, 1980. — 144 с.

<sup>24</sup> Леонтьев, А. Н. Психологические основы дошкольной игры / А. Н. Леонтьев // Психологическая наука и образование / редактор В. В. Рубцов, А.А. Марголис, В. А. Гуружапов. 1996, № 3. С. 19–31.

<sup>25</sup> 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.



Так, например, А.П. Усова рассуждает о значении подлинной социальной практики детей дошкольного возраста, приобретаемой ими в ходе совместной игровой деятельности, отмечая присущую дошкольникам самостоятельность в выборе партнеров для игры<sup>27</sup>.

Здоровьесберегающая (терапевтическая) функция игры предполагает включение дошкольников в виды активности, которые способствуют снятию имеющихся психологических проблем, как ситуативного характера, так и достаточно серьезных, начиная от пробелов родительского воспитания, общих проблем того или иного социального круга, заканчивая недостаточной эффективностью работы дошкольных педагогов. Указанная функция в настоящее время «подкреплена» специально разработанными занятиями в образовательных учреждениях, целым рядом методических и дидактических пособий, целевой аудиторией которых, наряду с учителями, воспитателями, педагогами, родителями, являются также музыкальные работники.

В процессе развертывания первой или второй педагогической ситуации включенности детей в игровую деятельность наиболее оптимальным вариантом является первоначальный ввод ребенка в «развлекательно-досуговую» ситуацию с последующим их переходом в «учебно-производственную». Причем, этот переход не является общеобязательным и всеобщим, поскольку многие дети дошкольного возраста предпочитают оставаться в ситуации детства, никак не связанной с учебной деятельностью. Но и в этом случае процесс обучения может и должен быть реализован в латентной, преимущественно игровой форме, а педагогическая результативность может быть достигнута.

Применительно к музыкальному воспитанию анализируемые педагогические ситуации проявляются следующим образом.

---

<sup>26</sup> Усова, А. П. Воспитание общественных качеств у ребенка в игре / А. П. Усова. [Москва] : [б. и.], [1963]. 15 л.

<sup>27</sup> Усова, А. П. Роль игры в воспитании детей : [Статьи] / А. П. Усова ; Под ред. [и с вступ. статьей] А. В. Запорожца. Москва : Просвещение, 1976. 96 с.

«Развлекательно-досуговая» представляет собой органичное включение того или иного музыкального материала в более широкий процесс игровой деятельности в виде музыкального сопровождения, элемента игрового действия. Именно, в связи с этим Л.В. Школяр пишет не просто о необходимости приближения музыки к детям, а именно проживания ими собственного, своего детства в музыке<sup>28</sup>.

В «учебно-производственной» ситуации освоение музыкального материала тем или иным способом становится основной задачей, а игровая деятельность служит одним из средств этого освоения. Это различие в организации музыкальных занятий на начальном этапе представляется крайне важным, если учесть отторжение многими детьми дошкольного возраста попыток их приобщения к музыкальному искусству, организуемого с самого начала как учебное занятие, пусть даже с игровыми элементами, но не как часть актуальной и привлекательной для детей игровой деятельности.

Анализ мирового педагогического опыта использования игровых технологий в начальном музыкальном воспитании показывает, что он формировался на протяжении столетий. Игровое мышление в сфере музыкального искусства было присуще уже древним народам, где значительное место занимала мифология. Не стала исключением и китайская традиционная музыкальная культура, в которой изначально большое значение в формировании и развитии личности человека уделялось искусству. И хотя мир детства нашел отражение в музыкальном искусстве Китая относительно недавно<sup>29</sup>, только в начале прошлого века, традиционные музыкальные игры были распространены на протяжении многих веков.

Народная педагогика формировала игровой опыт приобщения к музыкальному искусству через обрядовые действия, земледельческие

---

<sup>28</sup> Школяр, Л. В. Музыка в системе развивающего обучения Часть II / Л.В. Школяр // Гуманитарное пространство (Humanity space International almanac). 2012, № 1–2. С. 34.

<sup>29</sup> См. об этом: Пань, Хуньюй. Детская тема в фортепианном творчестве китайских композиторов / Хуньюй Пань // Электронный научный журнал «Медиамузыка». 2022, № 13. URL: [http://mediamusic-journal.com/Issues/13\\_6.html](http://mediamusic-journal.com/Issues/13_6.html) (дата обращения: 12.02.2022).

праздники (календарно-бытовой цикл), поворотные жизни человека (семейно-бытовой цикл), сельские игры (внеобрядовый фольклор). Среди российских педагогов, внесших свой вклад в художественно-эстетические и, в частности, в музыкальное воспитание, можно выделить К.Д. Ушинского, который рассматривал приобщение детей к искусству в непосредственной взаимосвязи с нравственным воспитанием<sup>30</sup>. Эта взаимосвязь в том или ином виде прослеживается в трудах и других выдающихся деятелей педагогики, философии и культуры России: Л.Н. Толстого, С.Т. и В.Н. Шацких, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского и др.

О важности формирования благоприятной музыкальной среды для развития личности ребенка в разные периоды рассуждали известные музыкальные деятели Б.В. Асафьев, Б.Л. Яворский, Л.А. Баренбойм, чьи методические и практические разработки позволили масштабировать вовлечение детей в музыкально-эстетическую деятельность, придать ей массовый характер. Анализ педагогических воззрений педагога-музыканта Л.А. Баренбойма и его потенциал для современности неоднократно становился предметом диссертационных исследований<sup>31</sup>. Это утверждение в полной мере относится к идеям Д.Б. Кабалевского, творчески развившего достижения своих предшественников в области музыкального воспитания подрастающего поколения. Основу созданной им музыкально-педагогической системы составило освоение музыкального искусства через изучение интонации и музыкальных жанров, через умение не просто

---

<sup>30</sup> Алиев, Ю. Б. «Какое это могучее педагогическое средство хоровое пение!» (К.Д. Ушинский о художественном образовании) / Ю. Б. Алиев // Проблемы современного образования. 2014, №3. С. 29–35.

<sup>31</sup> Заломнова, С.П. Педагогические воззрения Л.А. Баренбойма в контексте развития отечественного музыкального образования середины XX столетия : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Заломнова Светлана Петровна; [Место защиты: Чувашский государственный педагогический ун-т им. И.Я. Яковлева]. Чебоксары, 2004. 19 с.; Слесарева, В.Г. Научно-педагогическое наследие Л.А. Баренбойма в русле современных образовательных проблем : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Слесарева Виктория Георгиевна; [Место защиты: Московский педагогический государственный университет]. Москва, 2012. 161 с.

слушать, но слышать музыку во всем ее смысловом разнообразии и эмоциональной глубине.

Методические труды российских ученых и педагогов Б.В. Асафьева, Б.Л. Яворского, Л.А. Баренбойма, Д.Б. Кабалева относительно начального музыкального воспитания детей особенно востребованы китайскими педагогами в настоящее время в той их части, которая связана с развитием эмпатии средствами музыкального искусства, формирования культуры чувств на материале музыкальных произведений как возможность противостояния не только традиционно характерному для китайского мышлению рационализму и прагматичности, но и господствующим в современном мире тенденциями информатизации, стандартизации мыслительных операций, типизации и схематизации различных проявлений (в том числе, эмоциональных) и видов деятельности человека. Если учесть, что музыка есть передача мира человеческих чувств, то важность этого социального запроса трудно переоценить.

Для успешной адаптации российских методик игровой деятельности начального музыкального воспитания в Китае необходима ассимиляция накопленного российского опыта приобщения к музыке детей через художественные образы, в доступной детскому восприятию форме отражающие реальную жизнь, а также способствующее ее этическому, эстетическому, духовно-нравственному осмыслению.

Эти образы выражаются через соответствующие художественно-выразительные возможности музыкального искусства: особенности ладогармонической организации музыкальной ткани, специфику темпоритма, структуры мелодики, и т.д., вызывающие соответствующие эмоциональные реакции ребенка и внутренний душевный отклик. Не менее важным является и влияние музыкального искусства на интеллектуальное развитие ребенка, формирование его когнитивных способностей, для которых особенно необходима методически верно организованная игровая деятельность,

технологии которой будут более подробно в следующих разделах диссертационной работы.

Уже с самого начала становления музыкальной педагогики были выделены три основных компонента музыкального воспитания детей, которые неизменно присутствовали практически во всех методических разработках в дальнейшем — это взаимосвязь восприятия, воспроизведения и познания нового музыкального материала. В этом отношении организуемая для старших дошкольников музыкально-игровая деятельность оказалась наиболее эффективным средством органичного объединения обозначенных компонентов музыкального воспитания. В этой триаде начальным компонентом рассматривалось обучение восприятию музыкального искусства, его пониманию на эмоционально-образном уровне. Не случайно, что музыкальных педагогов, осуществляющих свою деятельность для массовой детской аудитории, выдающийся российский музыкальный педагог и музыковед Б.В. Асафьев называл «индукторами», то есть специалистами способными научить детей «наблюдать» музыку<sup>32</sup>.

Проведенный диссертантом ретроспективный анализ убедительно показал, что в фундаментальных источниках имеется целый ряд образных определений назначения данного вида активности: укажем на аристотелевский подход к игре как источнику развития тела и души в гармонии; ее оценки В.А. Сухомлинским как живительного потока представлений, знаний, проникающих через огромные, светлые окна, как искры, зажигающей огонёк любознательности, к оценке свободы личности и воображения в воззрениях А.Н. Леонтьева. Такие определения и поэтичность ассоциативно-образного ряда оказываются чрезвычайно созвучными традиционному и современному китайскому пониманию предназначения музыкального искусства, функции музицирования и миссии музыканта.

---

<sup>32</sup> Асафьев, Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б.В. Асафьев ; редакция и вступительная статья Е. М. Орловой. 2-е издание. Ленинград : Музыка. Ленинградское отделение, 1973. С. 72.

Среди наиболее известных зарубежных систем музыкального воспитания детей с использованием игровой деятельности выделяют:

- эвритмику Э.Ж. Далькроза, предполагающую системный подход к музыкально-ритмическому и эмоциональному развитию<sup>33</sup>;
- хоровую систему З. Кодая, развивающую идею приобщения детей к мировому музыкальному искусству через фольклорный материал родной культуры; оло7нгор
- музыкально-театральную систему К. Орфа;
- уникальный авторский метод комплексного развития детей дошкольного возраста, разработанный М. Монтессори;
- методику музыкального воспитания Ш. Судзуки, основывающуюся на триаде «учитель — мать — ребенок».

Особое место в этих системах музыкального воспитания занимало развитие чувства ритма, которое рассматривалось в качестве основы формирования общей музыкальности детей дошкольного возраста.

Исследователями при этом в зарубежном опыте выделяются различные подходы к музыкально-эстетическому воспитанию — включение последнего в более широкий спектр воспитательных и дидактических задач; связь художественно-эстетического воспитания, в первую очередь, с музыкально-образовательными задачами; синхронизация процесса музыкального воспитания с этапами личностного развития ребенка.

Обоснованность и несомненный потенциал использования игровых технологий в начальном музыкальном образовании подтверждает и ряд новейших работ, например, исследование Л.П. Айкиной, в котором приводится следующее определение: «под развитием музыкальных способностей детей следует понимать комплексную целенаправленную совместную деятельность педагога и учащегося по актуализации творческого потенциала личности ребенка, сочетающую развитие музыкальных

---

<sup>33</sup> Жак-Далькроз, Э. Ритм / Э. Жак-Далькроз ; предисловие, комментарии и примечания Ж. Панова. Москва. : Классика-XXI, 2002. 244, [3] с.

способностей с организованной направленной художественно-творческой активностью детей, соответствующей их личностным потребностям и психофизиологическим возрастным особенностям»<sup>34</sup>. Именно такие задачи в начальном музыкальном образовании способны решать игровые технологии, системно вводимые в педагогический процесс.

Анализ передового мирового опыта начального музыкального воспитания детей с использованием игровой деятельности позволяет сделать вывод, что при всех различиях в музыкально-педагогических подходах можно выделить основное и общее в их содержании — развитие музыкальности как интегративного личностного качества ребенка. Это качество включает в себя широкий набор свойств, как непосредственно связанных с музыкальным искусством, так и выходящих далеко за рамки освоения того или иного музыкального материала.

Исходя из задачи развития музыкальности и музыкальных способностей ребенка в самом широком смысле этого понятия, формируется общая стратегия разработки музыкальных игр, способствующая более глубокому и творческому погружению в мир музыкального искусства. Как отмечал Б.М. Теплов, «основой признак музыкальности — переживание музыки как выражения некоторого содержания <...> способность эмоциональной отзывчивости на музыку должна составлять поэтому как бы центр музыкальности»<sup>35</sup>. В обобщенном смысле музыкальность означает, прежде всего, способность эмоционально-смыслового восприятия музыки и — шире — окружающей действительности, способность чувствовать психологическое состояние окружающих, чуткость, умение выражать собственные внутренние состояния адекватно той или иной ситуации взаимодействия с реальной действительностью.

---

<sup>34</sup> Айкина, Л.П. К вопросу о развитии музыкальных способностей школьников / Л.П. Айкина // Мир науки, культуры, образования. 2017, № 3 (64). С.222.

<sup>35</sup> Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов ; Академия педагогических наук РСФСР. Институт психологии. Москва ; Ленинград : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1947. С.38.

Все приведенные выше параметры соответствуют современной теории эмоционального интеллекта (*Emotional Intelligence Quotient* или *EQ*) в его понимании Д. Гоулманом. Ученый сформулировал следующее определение: «Эмоциональный интеллект — способность человека истолковывать собственные эмоции и эмоции окружающих для того, чтобы использовать принятую информацию для реализации своих целей»<sup>36</sup>.

Для педагогики начального музыкального образования важно следующее: «Эмоциональный интеллект, в отличие от интеллекта как такового, не только обуславливает действие всех когнитивных процессов, но и придает данному процессу эмоциональную окрашенность, что, в свою очередь, ведет к более качественной, эффективной и продуктивной работе протекания его внутренних механизмов»<sup>37</sup>. Следовательно, в начале XXI века научно подтверждается необходимость практически всеобщего начального музыкального развития детей, то, что было одним из основных постулатов мировоззрения любой развитой цивилизации мира.

В этом случае развитой музыкальности, сформированной способности эмоционального восприятия музыки, и шире — окружающей действительности, у ребенка формируется как готовность к созерцанию, мировосприятию, так и способность к динамичности психологических переживаний и состояний, выражаемых в эстетической форме. В этой связи необходимо отметить достаточно распространенную тенденцию в китайском музыкальном искусстве — яркую доминанту созерцательного мироощущения, в противовес действенному (западному) началу, что создает определенные предпосылки к ее формированию у детей в процессе начального музыкального воспитания.

Актуальность, перспективность и педагогическая целесообразность начального музыкального воспитания в возрасте 5–7 лет подтверждается

---

<sup>36</sup> Цит. по: Рыжов, Д. М. Эмоциональный интеллект в системе психологических знаний Д.М. Рыжов // Мир науки, культуры, образования. 2014, № 4 (47). С. 88.

<sup>37</sup> Рыжов, Д. М. Эмоциональный интеллект в системе психологических знаний Д.М. Рыжов // Мир науки, культуры, образования. 2014, № 4 (47). С. 88–89.



выводами современных российских ученых. Музыка в этом возрасте воспринимается, прежде всего, как имманентно присущей эмоционально-образный компонент окружающей действительности, а эмоциональное развитие ребенка представляется как одно из важнейших новообразований этого периода: «эмоциональное развитие характеризуется развитием социальных эмоций и качественной перестройкой аффективной сферы, где эмоции приобретают прогнозирующий, предвосхищающий характер. Эмоции начинают выполнять регулятивную функцию. Развитие эмпатии, сопереживания и понимания чувств и состояний другого человека дошкольником становится важным регулятором его поведения в моральных дилеммах»<sup>38</sup>.

При трактовке понятия музыкальности в исследовании мы опираемся на мнения К. В. Тарасовой и Д.К. Кирнарской, на пересечении которых располагается ключ к комплексному развитию детей. Ученые отмечают два взаимодополняющих начала: «сенсорное (т.е. связанные с ощущениями, в том числе слуховыми) и интеллектуальное»<sup>39</sup>, «синтез слуховой (аналитический слух) и эмоциональной (интонационный слух) музыкальных способностей»<sup>40</sup>. Опора на эмоциональный и образно постигаемый рациональный (интеллектуальный) компоненты для детей 5-7 лет наиболее удачно сочетается в таком виде деятельности, как игра. При этом путь к музыкальности в широком смысле слова лежит через ее узкое понимание, которое включает в себя набор следующих приобретаемых навыков:

1. Переживание эмоций и чувств, адекватных характеру воспринимаемого музыкального произведения. Этот навык формируется при условии создания специальных сценариев игровых действий с использованием

---

<sup>38</sup> Немов Р.С. Психология. Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений. В 3 кн. Кн. 2. Психология образования. 2-е изд. М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. С. 57.

<sup>39</sup> Тарасова, К. В. Онтогенез музыкальных способностей / К. В. Тарасова; НИИ дошк. воспитания АПН СССР. Москва: Педагогика, 1988. С.78.

<sup>40</sup> Кирнарская, Д. К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности / Д. К. Кирнарская. Москва: Таланты-XXI век, 2004. С.304.

соответствующего музыкального репертуара. Главная проблема при разработке таких педагогических программ заключается в избегании двух крайностей — навязывания педагогами собственных музыкальных аллюзий, ассоциаций и представлений и, наоборот, — следования спонтанному, не всегда адекватному и обоснованному детскому восприятию характера того или иного музыкального произведения.

Преодоление этих крайностей, состоящее в совмещении восприятия педагогов и детей, представляет собой важную творческую и методическую задачу. Подбираемый для музыкального прослушивания сценарно-сюжетный материал должен отвечать актуальным для конкретной группы детей маршрутам целенаправленно выстраиваемого педагогического процесса. Он не должен быть также слишком сложным или, наоборот, чересчур примитивным в сравнении со звучащей музыкой. Это требование также относится и к самому предлагаемому музыкально-игровому материалу.

2. Следующий формируемый навык заключается в способности анализировать, изучать, познавать содержание звучащего музыкального произведения. На это также указывает Б.М. Теплов: «музыкальность предполагает также достаточно тонкое, дифференцированное восприятие, “слышание” музыки»<sup>41</sup>. Если в предыдущем случае музыкальный и сценарно-сюжетный материал рассматривались как относительно равнозначные параметры в рамках целостной музыкально-игровой композиции, то в данном случае безусловный приоритет принадлежит музыкальному искусству как объекту изучения (постижения). В этом случае определяющая роль отводится игровым технологиям: формирование начальных знаний о структуре и содержании музыкальных произведений, музыкальных инструментах, элементах музыкального языка, жанрах и т. д. В этом случае необходимо избегать перегруженности восприятия и памяти информацией, не подкрепляемой доступными образами и ассоциациями, структуризацией

---

<sup>41</sup> Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов ; Академия педагогических наук РСФСР. Институт психологии. Москва ; Ленинград : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1947. С.38.

и схематизацией изучаемого материала, исходя из факта преобладания у детей этого возраста конкретного и наглядно-образного мышления.

3. Еще один важный навык для формирования музыкальности детей 5-7 лет состоит в развитии собственной музыкально-творческой (исполнительской) деятельности, включающей в себя воображение, импровизацию (вокальную, инструментальную, пластическую), способность нахождения (подбора) собственных художественных образов на основе того или иного музыкального материала. В этом случае существенной является педагогическая установка на стимулирование у каждого ребенка начального проявления и дальнейшего развития этого навыка при условии, что музыкально-творческая деятельность трактуется достаточно широко в зависимости от индивидуально-психологических особенностей ребенка.

Например, ребенок с явной склонностью к рациональному типу мышления, предпочитающий игру со схемами, моделями и вариантами, может быть вовлечен в творческий процесс через попытку продуманного комбинирования тех или иных музыкальных звуков на простейших шумовых инструментах, чтобы создать у слушателей целостное впечатление от выстроенной композиции; ребенку с развитым воображением будет предложено игровое задание на сочинение сюжета в соответствии с прослушанным музыкальным произведением и т. д.

Развитие вышеназванных навыков может обеспечить педагогическую эффективность музыкального развития в сочетании с эстетическим воспитанием, которое формирует восприимчивость детей к миру прекрасного, закладывает фундамент художественно-образного постижения действительности.

В этой связи становится объяснимым особый интерес Карла Орфа, создавшего свою музыкальную систему «Шульверк», к развитию навыков музыкального творчества, включая также детей, не имеющих предварительной музыкальной подготовки. Этому выдающемуся немецкому педагогу удалось приобщить многих детей к искусству через импровизацию.

Разработанная им педагогическая методика является структурно организованной, основывается на базовых вариантах инструментально-исполнительской деятельности, в которых сочетаются искусство слова, движение, игра на музыкальных инструментах, интонационные модели, дополняемые детьми в процессе музыкальных занятий. В качестве главного педагогического средства музыкального воспитания детей К. Орф использовал театрализованные музыкальные игры, которые позволяли достигать этого синтеза<sup>42</sup>.

Игровые компоненты музыкального воспитания детей присутствуют и в системе З. Кодая (игровые сочетания пения, жестов и слогов), и в методе Ш. Судзуки (коллективная игра на инструменте, начиная с трехлетнего возраста), и в программе Д.Б. Кабалевского, в основу которой положен принцип развития музыкального восприятия и детского воображения через игровую деятельность<sup>43</sup>.

В статье Хэ Чень, И.Э. Рахимбаевой «Современное состояние развития музыкального воспитания в детском саду Китая», опубликованной в 2021 году, наряду с анализом сложившейся картины исследуемого явления, авторы уделяют внимание применяемым методикам, технологиям, средствам музыкального развития детей дошкольного возраста, все они направлены на решение различных задач общего эстетического и конкретного музыкального воспитания<sup>44</sup>.

Далее проанализируем существующие виды игр и педагогическую перспективность их применения в начальном музыкальном образовании.

---

<sup>42</sup> 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. С. 45.

<sup>43</sup> Кабалевский, Д. Б. Педагогические размышления : избранные статьи и доклады / Д.Б. Кабалевский. Москва : Педагогика, 1986. 192 с.

<sup>44</sup> Чень, Хэ. Современное состояние развития музыкального воспитания в детском саду Китая / Хэ. Чень, И. Э. Рахимбаева // Развитие личности средствами искусства : Материалы VIII международной научно-практической конференции студентов, бакалавров, магистрантов и молодых учёных, Саратов, 14–15 мая 2021 года / Под общей редакцией Ю.Ю. Андреевой, И.Э. Рахимбаевой. Саратов: Издательство «Саратовский источник», 2021. С. 216–222

*Театрализованные игры.* Это могут быть игры с элементами театрализации, которые предполагают, что фактически все занятия с детьми 5-7 лет представляют собой развернутое музыкально-игровое действо, погружаясь в него ребята постоянно находятся в состоянии эмоциональной вовлеченности, при которой ими не замечается процесс обучения и воспитания, образовательные задачи решаются достаточно эффективно на основе общей заинтересованности и эмоционально-психологического комфорта всех участников педагогического процесса. В данном случае погружение детей в тот или иной музыкальный материал происходит как бы само собой и выглядит как организуемая взрослыми игра, развлечение, доставляющее удовольствие. К этому же типу игр могут быть отнесены игры-драматизации, театрализованные представления.

*Познавательные игры.* Этот тип игр ориентирован в первую очередь на знакомство с миром музыки, особенностями тех или иных музыкальных произведений, музыкальными инструментами, композиторами, стилями, жанрами и т.д. На таких занятиях дети получают новую информацию о мире музыки, которая потом закрепляется в игровой форме. Причем и само восприятие этой информации предлагается также в игровой форме, с помощью педагога ребята вовлекаются в познавательно-поисковую деятельность в сфере музыкального искусства.

*Функциональные игры.* К этому типу игр можно отнести те, которые развивают отдельные стороны личности ребенка средствами музыкального искусства. Это может быть развитие мелкой моторики (что эффективно стимулирует развитие мышления), координации движений, речевого развития, основ пения, воображения, эмоциональности, волевых качеств, коммуникабельности и т. д. Конечно, эти и многие другие свойства личности могут развиваться и в других типах игр, но в данном случае игровые занятия

носят целенаправленный характер и дифференцируются в зависимости от личностных особенностей того или иного ребенка<sup>45</sup>.

*Игры, ориентированные на духовно-нравственное развитие.* Любая педагогически организованная музыкальная игра воспитывает. О практически всеобъемлющем воспитательном потенциале игры замечательно написал Д.Б. Эльконин: «в игре ребенок как бы переходит в развитой мир высших форм человеческой деятельности, в развитой мир правил человеческих взаимоотношений. Нормы, лежащие в основе человеческих взаимоотношений, становятся через игру источником развития морали самого ребенка. В этом отношении значение игры едва ли может быть переоценено. Игра является школой морали, но не морали в представлении, а морали в действии»<sup>46</sup>.

Вместе с тем, остается актуальной и самоценная задача формирования социально-этического облика ребенка, становление идеалов и принципов взаимодействия человека и общества в его мировоззрении. В этой связи в мировой практике музыкального воспитания большие педагогические достижения располагаются в сфере организации игровой активности детей, участвующих в музыкальном театре. Не случайно именно эту форму организации музыкальной деятельности выбрал К.Орф для своей педагогической системы, вовлекая в нее всех детей независимо от уровня их исполнительских и музыкальных способностей.

Сам процесс подготовки спектакля и его показ на сцене благодаря наличию в нем поучительных сюжетов, возможностей перевоплощения в разных героев, театрализованному действию, эмоциональному сопереживанию, испытываемому как самими исполнителями, так и юными зрителями, способен оказывать значительное духовно-нравственное влияние на детей 5-7 лет, вовлеченных в соответствующую репетиционную и постановочную работу.

---

<sup>45</sup> Игра дошкольника / Под ред. С.Л. Новоселовой. М.: Просвещение, 1989. 286 с.

<sup>46</sup> Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. 2-е издание. Москва : ВЛАДОС, 1999. С. 220.

В начальном музыкальном воспитании детей сложилась и своя возрастная дифференциация. Так, в младшем дошкольном возрасте ребенок вовлекается в музыкально-игровые действия, главным образом подражая взрослым. Основное содержание таких игр заключается в адекватности двигательных реакций на характер звучащей музыки, ее громкость, темп. Соответственно, актуальным является разработка игровых стратегий для детей этого возраста, объединяющих движение, слуховое различение и эмоциональное переживание на основе актуального и интересного для этой возрастной группы музыкального материала.

При этом особенно значимым становится развитие множества двигательных навыков с участием всех частей тела и разнообразной моторики, способной выражать то или иное музыкальное содержание. Актуально в этой связи наличие своеобразного двигательного алфавита для детей, начинающих свое приобщение к музыке с освоения пластических, двигательных и ритмических элементов. В этом же возрасте зарождаются и первые певческие навыки, а также осваивается исполнительство на детских шумовых и ударных инструментах.

К трем годам, как известно, ребенок, как правило, начинает осознавать свое «Я», появляется первый возрастной кризис, получивший у психологов определение «Я сам». Эту психологическую особенность учитывают в сложившейся практике педагогики музыкального образования. Детям предоставляется больше возможностей знакомиться самостоятельно с миром музыкальных звуков. Например, получили распространение музыкальные площадки-модули, которые могут разворачиваться в супермаркетах, на площадях, в скверах, на которых дети могут извлекать музыкальные звуки в виде хождения по специальной музыкальной клавиатуре, стучания по размещенным в соответствии с музыкальным звукорядом бутылкам, извлечения звука / игры / исполнения на простейших духовых игрушечных инструментах и т.д.

Особое значение для начального музыкального воспитания детей имеет вовлеченность в музыкальные сюжеты, где требуется передать через движение, пение, танцевальную пластику характер того или иного персонажа; воплотить тот или иной сюжет или его небольшую часть. Можно утверждать, что уже начиная с трехлетнего возраста, дети способны включаться в разнообразные коллективные игровые действия на основе знакомых и доступных им сюжетов, узнаваемых художественных образов.

Необходимо отметить, что даже в трехлетнем возрасте достаточно часто проявляется стремление к музыкальной импровизации в пении или звукоизвлечении при помощи различных предметов и игрушечных инструментов, рифмовании слогов. Эта особенность учитывается опытными музыкальными педагогами в качестве исходного материала для организации соответствующих игровых занятий, данная тема многоаспектно раскрывается в исследованиях Т.Э. Тютюнниковой<sup>47</sup>.

Начиная с четырехлетнего возраста, дети начинают проявлять более глубокий интерес к содержанию музыкальных произведений, могут дифференцировать простейшие музыкальные жанры, что, как известно, использовал в своей музыкально-педагогической системе Д.Б. Кабалевский. По мере взросления дети готовы воспринимать все больший объем музыкального материала, что позволяет педагогам усложнять соответствующий музыкально-игровой репертуар, который включает в себя игровые задания на развитие музыкального воображения, изображение под музыку различных театральных персонажей, участие в хоровом пении как элементе игрового действия, в драматизированных музыкальных играх.

Игровые и исполнительские возможности детей 5-7 лет в значительной мере обеспечены уже сформированными простейшими танцевальными и певческими навыками, умением вести театральный диалог, играть простейшие произведения на элементарных музыкальных инструментах (для

---

<sup>47</sup> Тютюнникова, Т. Э. Видеть музыку и танцевать стихи... Творческое музицирование, импровизация и законы бытия / Т. Э. Тютюнникова. Москва: Либроком, 2018. 259 с.



каждой культуры набор этих инструментов будет своим) в составе шумовых и ударных ансамблей.

Анализ практики начального музыкального воспитания детей позволяет сделать вывод о реальности формирования полноценного творческого коллектива при условии восприятия игровой деятельности в качестве базовой. Основная направленность игровых занятий в этом случае заключается в развитии и совершенствовании творческих взаимодействий между детьми в процессе учебно-воспитательной работы. Это становится возможным при условии учета психологической совместимости детей в процессе совместных музыкально-игровых занятий, а также соответствующей организации детского творческого коллектива, предполагающей его поэтапное развитие и самосовершенствование. Этот процесс более детально будет рассмотрен в следующих разделах работы.

**Выводы параграфа.** Таким образом, было установлено, что сложился широкий и узкий подход к рассмотрению сущности начального музыкального воспитания детей. Согласно первому, музыкальное воспитание есть процесс, направленный на становление, развитие, формирование духовных потребностей ребенка, его этических, нравственных представлений, интеллекта, эмоционального восприятия и эстетической оценки жизненных явлений; сообразуясь с узким подходом можно рассматривать исследуемое явление как развитие способности к восприятию музыки, осуществляемой в разных формах музыкальной активности, направленных на достижение цели, заключающейся в совершенствовании собственно музыкальных способностей, формировании эмоционального отклика на музыку, способности ее «структурного слышания», понимании содержания, становлении личного, субъектного отношения к тому или иному музыкальному произведению.

С учетом возрастных особенностей детей, приобщение их к различным видам музыкальной деятельности, в число которых органично входят слушание музыки, вокальное музицирование, музыкально-ритмические

движения, инструментальное музицирование, знакомство с нотной грамотой, элементами музыкального языка и др.), учителя организуют процесс детского песенного, танцевального, инструментального творчества на основе игровых технологий вообще и музыкально-дидактических игр, в частности.

## **1.2. Педагогический потенциал игровой деятельности в процессе начального музыкального воспитания детей**

**花开在春天, 知识在少年。**

*Цветы цветут весной,  
знания усваиваются в детстве*  
(Китайская народная пословица)

Игровая деятельность сопровождает процесс формирования и развития ребенка, начиная с ранних лет, на протяжении всей жизни оставаясь значимым аспектом самореализации творческого потенциала личности. В раннем детстве игра носит преимущественно манипуляционно-предметный характер с использованием соответствующих предметов (игрушек). В контексте музыкально-эстетического воспитания целесообразно использовать врожденную сенсомоторную потребность ребенка, побуждающую к спонтанной игровой деятельности, при этом важным становится как отбор педагогом игровых объектов, так и игровой репертуар. Особое внимание необходимо уделять развитию системы непосредственного музыкального восприятия, которая и должна являться основой педагогической стратегии начального музыкального развития ребенка средствами игровой деятельности. Реализация этого постулата представляет собой важную исследовательскую и методическую задачу.

Необходимо изучать, систематизировать и обобщать лучшие достижения педагогов-музыкантов в сфере игровых технологий,

развивающих восприимчивость дошкольников к «искусству интонируемого смысла» (Б.В. Асафьев), прежде всего, его академического и фольклорного направлений. Формы этой восприимчивости могут быть самыми разнообразными, начиная от эмоциональной включенности детей в прослушивание выбранного репертуара, заканчивая теми или иными двигательными реакциями (от элементарных, основных движений до сложных, требующих навыков координации), адекватными характеру воспринимаемого произведения. Задача состоит в исследовании специфики музыкального восприятия на разных возрастных стадиях в соотнесении с предлагаемой детям игровой деятельностью, что предполагает переосмысление уже существующего опыта педагогики игры в этом возрасте и обогащение, совершенствование игровых технологий, способствующих начальному музыкально-эстетическому развитию. Проведенное исследование было акцентировано преимущественно на данную теоретико-методическую задачу. При этом выяснилось, что от одной возрастной стадии к другой меняется характер взаимодействия педагогов и детей.

Если на ранних стадиях развития дошкольник целиком зависит в своем музыкально-эстетическом развитии от деятельности педагога, то уже в среднем дошкольном возрасте мы имеем дело с реальными возможностями процесса интеракции, осуществляемого педагогом совместно с ребенком, где задача педагога состоит в своевременной фиксации разнообразных импульсов, реакций детей на музыкальный материал, и вовлечении дошкольников в соответствующее игровое пространство, предоставляющее достаточно большую свободу в осмыслении и интерпретации предлагаемого репертуара. При этом эволюция игровой деятельности дошкольников имеет реальные педагогические перспективы при условии все большего включения детей в сюжетно-ролевые игры как основного средства организации музыкально-эстетического воспитания. Данная динамика применения игровых технологий в музыкально-педагогическом процессе составила основное содержание исследования.

Основное внимание уделялось методу наблюдения и моделирования в изучении игровой деятельности как средства начального музыкально-эстетического воспитания. Наблюдение осуществлялось за деятельностью педагогов, использующих игровые занятия как способ интеракции<sup>48</sup> в процессе приобщения детей к музыкальному искусству. Выявлялись варианты музыкальной интеракции, включающие в себя показ педагогом тех или иных игровых действий детям (преимущественно в раннем дошкольном возрасте); развитие педагогом демонстрируемой игровой активности средних дошкольников в качестве соучастника музыкально-игрового действия; занятие педагогом позиции сценариста и режиссера игровой деятельности с учетом пожеланий самих детей и ситуативно демонстрируемого характера их активности по отношению к предложенному музыкальному материалу.

В более широком смысле необходимо отметить тенденцию играизации современного общества, культуры и, как следствие, играизацию всей системы образования. С.А. Кравченко отмечает, что играизация в целом является ответом на нелинейность происходящих в социуме процессов, характерную для новой постмодернистской парадигмы<sup>49</sup>. Термин имеет несколько трактовок. Для нашего исследования наиболее актуальным представляется понимание играизации как «иррациональной рациональности», внедрения «принципов игры, эвристических элементов в прагматические жизненные стратегии, что позволяет индивидам посредством саморефлексии достаточно эффективно выполнять основные социальные роли»<sup>50</sup>.

---

<sup>48</sup> Понятие интеракция (англ.: interaction – взаимодействие) используется в определении, данном основателем философского учения символического интеракционизма Дж. Мидом, постулирующем необходимость формирования личности в активном взаимодействии с окружающим социумом.

<sup>49</sup> Кравченко, С.А. Нелинейная социокультурная динамика: играизационный подход: монография / Моск. гос. ин-т межд. отношений (ун-т) МИД России, каф. социологии. М.: МГИМО-Университет, 2006. С. 10.

<sup>50</sup> Кравченко, С.А. Нелинейная социокультурная динамика: играизационный подход: монография / Моск. гос. ин-т межд. отношений (ун-т) МИД России, каф. социологии. М.: МГИМО-Университет, 2006. С. 10.

Осуществлялось системное теоретико-методическое функциональное моделирование педагогического процесса, в основе которого находились технологии организации музыкально-игровой деятельности. Оно включало в себя целенаправленное и перспективное моделирование развития функциональных возможностей детей, непосредственно коррелирующих с практическим освоением музыкального искусства, и включающих в себя развитие навыков музыкального восприятия, воспроизведения (в различных формах), формирование музыкального кругозора, вкуса, багажа начальных знаний. Кроме того, средствами музыкально-игровой деятельности моделировалось развитие личностных параметров, связанных с психологическими, социальными и физическими характеристиками, включавших в себя: развитие эмоциональности, эмпатии, способности к переживанию, пониманию собственных эмоций и эмоций окружающих (эмоционального интеллекта), образного мышления, воображения, социально-коммуникативных навыков, самостоятельности, подвижности, дальнейшее развитие игрового мышления и поведения. Отметим, что оба процесса моделирования (связанных непосредственно с музыкальным искусством и функционированием в окружающем ребенка социуме) осуществлялись во взаимосвязи во взаимной корректировке для обеспечения педагогической эффективности используемых музыкально-игровых технологий.

Проведенное исследование потенциала игровой деятельности как средства начального музыкального воспитания детей позволило выявить три типа игр в качестве ведущих для того или иного возрастного периода: *игры-уподобления, игры-интерпретации, игры-импровизации.*

В раннем дошкольном возрасте наиболее предпочтительными оказались *игры-уподобления*, так как в этом возрастном периоде окружающая действительность в основном осваивается через механизм подражания. Это важно учитывать в музыкально-эстетическом воспитании детей этого возраста. Музыкально-игровой репертуар в этом случае должен включать

в себя процесс уподобления детей тому, что они воспринимают в окружающем мире. Важное место в этом типе игр занимает психомоторика, соответствующая тому или иному характеру музыки. Эмоциональные состояния детей в данном случае находят свое выражение в соответствующих звучащему произведению двигательных реакциях. Уже на этой стадии действенным является использование тех или иных простых сюжетов, историй, литературного текста педагогом, который обеспечивает организацию двигательной активности, включенной в соответствующий музыкальный контекст.

В процессе игр-уподоблений появляется возможность избегания двух крайностей, встречаемых в музыкальной педагогике для детей младшего возраста, а именно насыщение эмоциональными компонентами музыкальной активности детей при дефиците других рациональных компонентов или перегруженность познавательными элементами при недостаточной эмоциональности музыкальных занятий.

Игры-уподобления стимулируют в первую очередь пластику рук, которые могут выражать различные музыкальные нюансы, особенности того или иного музыкального произведения. Эффективным средством организации таких игр также является наличие разнообразных ритмически и смыслово организованных движений, упражнений, оформленных через соответствующий способ осмысления музыкального.

*Игры-интерпретации.* Основное содержание этих игр составляет формирование у детей оценки музыкального произведения, развитие навыков эмоционально-образного восприятия музыки. В процесс соответствующих игровых действий включаются литературные герои, персонажи, воплощающие те или иные музыкальные темы и образы. Сами дети при этом пытаются осуществить субъективную интерпретацию предлагаемых героев, самостоятельную оценку их действий и чувств, опираясь на приобретенные ассоциации и собственные фантазии.

В этом типе игровых действий создаются ситуативные вариации игровых моделей в виде инсценированных сюжетов, в которых основой могут стать ситуации, эмоции, образы и т.д. Основными морфологическими единицами музыкально-игровых программ в этом случае могут являться ритмические задания, пластические решения, танцевальные движения, музыкально обоснованные элементы мимики и жестикуляции.

В процессе экспериментальной исследовательской работы использовались следующие типы игровых заданий: музыкальные игры, воссоздающие образы животных, явлений природы, окружающих детей предметов (в том числе бытовых), сказочных (мифологических) персонажей традиционного китайского эпоса и современной культуры; непосредственная игровая активность дидактической (познавательной, этической, эстетической, социально-коммуникативной) направленности.

К играм-интерпретациям также можно отнести игры-образы, которые предполагают использование не только программной, но и любой другой музыки, если она носит достаточно образный характер. Основное содержание этих игр составляет обыгрывание музыкальных образов в пластической, театральной, изобразительной деятельности.

*Игры-настроения.* Основу этих игр составляет погружение детей в специально организуемое эмоциональное состояние средствами музыкального искусства с помощью игровых технологий. Если в раннем дошкольном возрасте педагог апеллирует к простейшим эмоциональным реакциям ребенка на тот или иной музыкальный материал, то этот тип игр призван максимально насытить эмоциональным разнообразием игровой процесс, разворачиваемый в соответствии с предлагаемой музыкальной семантикой. Этот тип игр уместен в среднем и старшем дошкольном возрасте, он закладывает основы развития эмоционального интеллекта, формирует культуру чувств, которые отличаются от скоротечных и ситуативных эмоций большей осознанностью, глубиной, многообразием

оттенков и проявлений. Для такого типа игр наиболее продуктивным будет использование произведений программной музыки.

*Игры-импровизации.* Этот тип игр предоставляет детям возможность проявлять те или иные навыки музыкальной и, шире, — поведенческой импровизации. Обычно этот навык оказывается сформирован в том или ином виде у детей старшего дошкольного возраста. При этом следует иметь в виду, что способность к импровизации есть у каждого ребенка (Б.В. Асафьев, Н.А. Ветлугина), если у него отсутствует ярко выраженная патология в развитии. Можно выделить два вида импровизации: общедоступная импровизация, которая сводится к комбинаторике тех или иных простых элементов (в игре на простейших музыкальных инструментах или в танцевальных движениях под музыку и т. д.) или придумывание некоторыми детьми собственных новых элементов и форм самовыражения на том или ином музыкальном материале.

В педагогике начального музыкального образования выделяют такие разновидности игр-импровизаций, как игры в сказочные сюжеты, игры с элементами оперы, карнавальные игры, игры-фантазии. Стимулирование к музыкальным игровым импровизациям приводит к выявлению наиболее одаренных детей, которые способны к литературному и музыкальному сочинительству, роли актеров, организаторов.

Особенно продуктивными в педагогическом отношении являются игры с использованием сказочных сюжетов, которые могут «достраиваться» или развиваться самими юными участниками постановок. Чаще всего в этом случае можно использовать или уже известные сказочные сюжеты или сочинительство новых сюжетов, компоновку сюжетных линий. В каждом из этих вариантов есть свои преимущества и ограничения.

Использование уже известного сказочного (мифологического) сюжета существенно расширяет возможности привлечения самого разнообразного, часто неожиданного музыкального материала, который может значительно обогатить и развить исходную коллизию. Желательно, чтобы этот материал



сопровождался соответствующим визуальным рядом в виде произведений изобразительного искусства, которые также могут способствовать формированию новых сюжетных поворотов и обстоятельств. Как пример, слушание определенной музыки позволяет герою сказки набраться сил в будущей борьбе с тем или иным антагонистом, чтобы спасти из плена сказочную героиню или пройти необходимые испытания. При этом ему приходится преодолевать на этом пути природные преграды (соответственно демонстрируются подходящие для этой ситуации виды природы в изобразительном искусстве). Следовательно, в таких инсценированных играх присутствует достаточно весомый художественно-просветительский компонент, реализуемый в форме знакомства детей с шедеврами мировой литературы, музыкального и изобразительного искусства

Консолидация в едином игровом пространстве различных видов искусства на основе заданного литературно-сказочного сюжета может вызывать возражение у тех педагогов, которые избегают закрепления однозначных музыкальных ассоциаций и образов за конкретными литературными сюжетами. Однако в данном случае для многих детей прием широкого использования литературных сюжетов при освоении музыкальных произведений является практически единственной возможностью на практике познакомиться с достижениями классической и народной музыки. Если дети также приобщаются к сочинению и обыгрыванию новых сюжетов, то появляется возможность развития собственной фантазии, образного мышления и творческой самостоятельности. Задача педагога при этом заключается в умении занять позицию творческого соучастника, партнера, который незаметно управляет всей игровой ситуацией в качестве консультанта, помощника, эксперта и т. д.

Такая педагогическая стратегия усиливает необходимость тщательного отбора исходного музыкального материала, который сам по себе должен носить развивающий характер, независимо от того или иного обыгрываемого сюжета. С другой стороны, используемый репертуар должен соответствовать

игровым запросам детей, их творческой фантазии. Педагог в этом случае становится в известном смысле «заведующим музыкальной частью» детского музыкального театра. Важно также иметь в виду, что в зависимости от выбора уже готовых игровых сюжетов или создания новых мы имеем дело с разным педагогическим процессом в контексте начального музыкально-эстетического воспитания.

Если используется уже готовый, известный детям сюжет (например, популярная народная сказка), то педагог получает возможность максимально разнообразить его с помощью использования различных музыкальных произведений, синтеза с другими видами искусств. Акцент в этом случае делается на воспитании чувств по аналогии с «театром переживания».

Если же создается новый сценарий (на основе архетипичного сюжета) с участием самих детей, то возникает ситуация, стимулирующая развитие творческого мышления, фантазии, воображения, где важен именно назидательный смысл, новые идеи и мысли, рождаемые необычным поворотом событий или характеристиками главных героев. Такая игровая стратегия будет уже близка к «театру представления», где особенно важна оригинальность форм внешнего самовыражения и ярких художественных решений.

Имеет смысл обращаться к обоим вариантам игрового использования сюжетов в начальном музыкальном воспитании. Если в первом случае акцент делается на развитии эмоциональной сферы личности ребенка, то во втором активизируется творческо-поисковое мышление и познавательная активность.

Выше отмечалась важность не только музыкально-эстетического воспитания детей, но и значение их личностного развития, для которого применение игровых технологий создает благоприятные педагогические условия. Во втором случае можно выделить следующие типы игр, обладающие значительным функционально-развивающим потенциалом.

*1. Диагностические игры.* Основная направленность игр этого типа состоит в обнаружении тех или иных проблем физического, психологического, социально-коммуникативного развития детей, которые важно зафиксировать для выстраивания направлений дальнейшей педагогической работы. Здесь сама диагностика личности ребенка осуществляется в игровой форме. В практике психолого-педагогической диагностики широко используются следующие игровые методики: тесты «Несуществующее животное», «Дом. Дерево. Человек». Эти тесты могут стать основой соответствующих игровых и сказочных сюжетов. Нарисованное «несуществующее животное» может быть затем обыграно самим ребенком в процессе музыкально-исполнительской деятельности (пластической, интонационной, инструментальной импровизации и т. д.). Аналогичным образом можно обыгрывать и тест «Дом. Дерево. Человек». Одновременно педагог получает и ценный материал для проверки уровня развития музыкальных способностей, и достаточно развернутую картину личностных особенностей того или иного ребенка.

*2. Игры, способствующие эмоциональному развитию ребенка.* Понятием «эмоциональность» целесообразно обозначать определенную совокупность психологических качеств, которые могут не всегда проявляться непосредственно. Зачастую внешние признаки эмоциональной экспрессии могут демонстрироваться индивидами холодными, расчетливыми, рациональными как подражательный механизм, который часто руководит проявлениями ребенка. И, наоборот, тот или иной застенчивый и внешне эмоционально зажатый ребенок может оказаться глубоко чувствующим маленьким человеком, с наполненным переживаниями внутренним миром.

В этой связи музыкальное искусство обладает уникальной возможностью органичного раскрытия и развития эмоционального мира каждого ребенка с учетом его индивидуально-психологических особенностей и привычных форм самопроявления. В этой связи перспективным представляется разработка эмоциональной партитуры музыкальных игр

с использованием словаря музыкальных терминов. Как известно, последние, так или иначе, выражают огромное разнообразие музыкальных переживаний, которые должны быть «прочувствованы» музыкальным исполнителем и «переданы» слушателям. В этом разнообразии эмоций и чувств особенно востребованными в современном рационализированном социуме становятся лирические переживания, основанные на сострадании, сочувствии, эмпатии, которым в таких музыкальных играх следует уделять особое внимание.

*3. Игры, развивающие творческое мышление.* Как отмечалось выше, многолетние наблюдения ученых-психологов и музыкантов-методистов показывают возможность развития творческого мышления и способности к импровизации у каждого ребенка дошкольного возраста. Соответствующие музыкальные произведения, включенные в игровую поисковую деятельность, могут инициировать использование ресурсов различных видов искусства при создании игровых ситуаций (изобразительное творчество, театральное искусство, литературное сочинительство и т.д.). Предоставляя детям возможность быть соавторами игровых программ и сюжетов, педагоги тем самым способствуют развитию творческого мышления детей.

*4. Игры, развивающие музыкальную пластику.* Этот тип игр в функциональном отношении является значимым для снятия телесной закрепченности, развития координации, оптимизации двигательных реакций и т. д. Игровое пространство здесь может вводиться в процессе пластического воплощения различных персонажей и отображения сюжетов, требующих яркого выражения через жест, движение, мимику.

*5. Игры, повышающие самооценку.* Вовлечение ребенка через игру в разнообразные формы самовыражения (пение, танец, игра на музыкальных инструментах и т. д.) способствует появлению у многих детей уверенности, развитию самообладания в ситуации публичного выступления, желанию показать свои достижения с помощью музыкального искусства. Сама по себе такая педагогическая ситуация представляется реальной предпосылкой для полноценной социальной адаптации детей, испытывающих страх публичного

самопроявления и любой ситуации, когда надо быть на виду. Музыкальные игры в этом отношении способствуют значительному смягчению этой психологической проблемы.

Исследование педагогического потенциала игровой деятельности как средства начального музыкального воспитания детей показывает, что этот потенциал может быть эффективно реализован при следующих условиях.

1. Необходимо введение педагогического принципа игризации как главного в начальном музыкальном воспитании детей. Это означает наличие требования выбора игровой формы приобщения к музыкальному искусству в качестве ведущей. Реализация данного принципа предполагает занятие самими педагогами позиции аниматоров, играющих персонажей, действующих лиц сказочных сюжетов и т. д.; приобщение детей к музыкальному искусству также осуществляется в процессе игрового действия; важное значение приобретает художественное оформление музыкальных занятий, приближенное к театрально-игровой ситуации с наличием разнообразного игрового реквизита, не ограниченного только специальными музыкальными игрушками, набором элементарных музыкальных инструментов, но и с возможностью моделировать игровое пространство с помощью мультимедийного оборудования, видеопроекций, освещения и т.д.

2. Системно выстроенная взаимосвязь собственно музыкальных и функциональных игр, использование разнообразных игровых технологий в музыкально-образовательном процессе. В настоящее время, как правило, такая взаимосвязь отсутствует, что приводит к низкой педагогической эффективности многих музыкальных занятий, а также к отсутствию стратегий формирования мотивации у детей к приобщению к музыкальному искусству. Между тем, взаимосвязь игровых стратегий обеспечивает включенность в музыкально-эстетические игровые программы как детей, проявляющих интерес к музыкальному искусству, так и не имеющих на данный момент такой мотивации. Увлекающая детей музыкальная игра

может стать тем катализатором, который пробудит у ребенка любопытство, поможет сформироваться заинтересованности, привлечет возможностью пребывания в комфортных условиях, впечатлит ярким результатом совместной музыкально-игровой деятельности.

3. Игровые технологии в сфере начального музыкального воспитания детей будут педагогически продуктивными при условии учета особенностей развития ребенка в онтогенезе, что предполагает творческое использование игрового репертуара, соответствующего конкретному возрастному периоду. Следовательно, важным представляется дальнейшее сближение направлений исследовательских поисков в области возрастной психологии и достижений начальной музыкальной педагогики.

Согласимся с мнением О.С. Алейниковой, считающей, что основное педагогическое содержание игровой деятельности дошкольников в сфере музыкального воспитания должно заключаться «в социальном и духовно-нравственном развитии, имеющем свою специфику»<sup>51</sup>. Социальное развитие, осуществляемое средствами музыкального искусства, предполагает особое понимание самого феномена социальности, в котором на первый план выходит «воспитание чувств», где музыке принадлежит ведущая роль.

Социальность и, соответственно, социализация личности в процессе приобщения к музыкальному искусству есть способность к сопереживанию, развитие эмпатии по отношению к окружающим, включенность ребенка в эмоциональный опыт, реализуемый как внимание, чуткость и готовность к сотрудничеству в реальных социальных взаимодействиях, что предполагает соответствующую культуру чувств, которую и призвано формировать музыкальное искусство. В том случае, если соответствующее «воспитание чувств» происходит в формах групповых игр, дети воспринимают и постигают музыкальное искусство как универсальный язык

---

<sup>51</sup> Алейникова, О.С. Педагогическая поддержка эстетического воспитания детей дошкольного возраста средствами музыки : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Алейникова Ольга Сергеевна; [Место защиты: Сев.-Кавказ. государственный технический ун-т]. Ставрополь, 2011. С.5.

художественно-эстетических коммуникаций, возможность комфортно и социально (этически) приемлемо выразить собственные внутренние эмоционально-психологические переживания в непосредственном творческом процессе. Дети учатся достижению общих интересов со сверстниками, организации своего поведения в группе с учетом потребностей, интересов и запросов окружающих.

Среди приобретаемых с помощью музыкально-игровой деятельности поведенческих навыков можно выделить следующие: умение непринужденно вступать в межличностную коммуникацию и завершать ее; непринужденность общения и взаимодействия непосредственно в процессе игровых действий; инициативность в межличностных контактах.

Главной направленностью игровых технологий в начальном музыкальном образовании детей становится их ориентированность на принятие и проявление разнообразных эмоций, способствующих успешной социализации. Среди распространенных личностных проблем детей 6–7 лет, особенно значимых для взаимодействия с окружающими педагоги и психологи Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская выделяют:

- недостаточную развитость речевых и слуховых навыков при доминировании визуальных восприятий в процессе взаимодействия со сверстниками и взрослыми;

- дефицит выразительных и экспрессивных средств в выражении собственных эмоциональных состояний;

- недостаточность опыта игровой поведенческой импровизации во взаимодействиях с окружающими.

Е.О. Смирнова, Н.Ю. Матушкина, С.Ю. Смирнова приводят данные, красноречиво свидетельствующие о том, что растет процент детей дошкольного возраста, вытесняемых из реального физического игрового пространства и погружаемых в виртуальный мир ярких компьютерных развлечений: «использование электронных средств нарушает развитие

моторики и сенсорики, дезорганизует внимание детей, искажает социальное и эмоциональное развитие»<sup>52</sup>.

Тенденция к тотальному проникновению виртуальной реальности в современный игровой универсум влияет на формирование и развитие социально-коммуникативных навыков детей 6–7 лет. Включение в увлекательную и комфортную реальную игровую действительность оказывается в этой ситуации особенно педагогически действенным, если представляет собой продуманную стратегию компенсации образовавшихся в этой сфере проблем, пробуждения интереса и мотивации к проявлению себя в режиме offline и реальному взаимодействию. При этом музыкальный компонент игровой деятельности детей способствует развитию эмоциональной сферы личности в качестве привлекательной альтернативы общения с гаджетами, опосредованного взаимодействия, всеобщей рационализированности и преобладающей агрессивности игровой компьютерной среды.

Музыкальное искусство в этом отношении являет собой уникальную возможность предоставления детям принципиально иного опыта переживания и взаимодействия, опыта, насыщенного естественным уровнем эмоционального послания, подлинными чувствами, возможностью выхода за пределы схемы запрограммированной матрицы VR, разнообразными индивидуальными и спонтанными реакциями участников коммуникации, дефицит которых ощущается достаточно остро в современном информатизированном социуме.

Например, разработанный комплекс музыкально-игровых заданий Н.А. Ветлугиной, А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунской, Л.Н. Комиссарова, Г.В. Кузнецова способствуют формированию такого опыта, имеющего в значительной мере характер восполнения целостности личности детей, прежде всего, в эмоциональной сфере. Соответствующая поведенческая

---

<sup>52</sup> Смирнова, Е.О. Виртуальная реальность в раннем и дошкольном детстве / Е.О. Смирнова, Н.Ю. Матушкина, С.Ю. Смирнова // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 3. С. 44.



коррекция, осуществляемая педагогом в условиях образовательного учреждения на основе организованного игрового пространства должна включать в себя: разнообразие чувств и эмоциональных реакций детей при их взаимодействии друг с другом; возможность непосредственно выразить свое отношение к окружающему миру в эмоциональной форме с помощью музыкального искусства, включенного в игровое действие; умение понимать и чувствовать состояние окружающих, идентифицировать и оценивать собственные ощущения и чувства с помощью музыкальных игр.

Как известно, основным в современной педагогике, ориентированной на воспитание личности, признан деятельностный подход. Можно обозначить следующую последовательность этапов развития музыкальной деятельности ребенка. Первый этап связывается с музыкально-предметной деятельностью, в процессе которой ребенок использует различные звучащие игрушки, шумовые инструменты и т. д. Второй этап представляет собой опыт эмоциональных отношений и переживаний, связанных с музыкальным искусством. Третий этап заключается в установлении социальных отношений ребенка с миром под влиянием музыкальных впечатлений и музыкальной информации.

На взгляд диссертанта, такая последовательность музыкального воспитания ребенка не имеет перспектив в контексте начального музыкального образования, так как не учитывает главного условия вхождения детей в музыкальную культуру, способную оказывать на них эстетическое и воспитывающее влияние — полноту и комплексный характер музыкальных восприятий ребенка, воздействующих на его внутренний мир и формирующих первичные нравственные ориентиры. Не отрицая важности указанной выше последовательности этапов приобщения детей к музыкальному искусству, отметим, что эти этапы только тогда приносят ощутимые результаты, когда будут сопровождаться педагогическим воздействием в обратной последовательности.

Предметно-манипулятивная деятельность, как известно, является ведущей в раннем дошкольном возрасте. Соответственно всякие попытки звукоизвлечения из самых различных предметов, включая музыкальные игрушки, выглядят достаточно естественными. В этом возрастном периоде очень важно, чтобы отношение к миру звуков у ребенка не ограничивалось только спонтанными манипуляциями со звучанием окружающих его предметов (музыкальных и не музыкальных в равной мере). Важным является целенаправленное влияние взрослых, которые включаются в процесс извлечения звуков, способствуют зарождению в сознании ребенка эстетики и семантики звучания мира, переводя разрозненные тоны и шумы в проекцию музыкального искусства. Постижения многообразия мира музыки начинается с простейших интонационных оборотов (попевок, потешек, прибауток и т.д.), развивается на основе восприятия детского фольклора (колыбельных и др. песен), достигая уровня простейших художественных сюжетов. Ребенок, играя и исследуя загадочный мир звуков, начинает получать первый опыт постижения реальности с помощью музыки, что в дальнейшем сделает его восприимчивым к образно-эмоциональному, духовно-нравственному содержанию искусства как в результате своих первых игровых манипуляций с предметами, так и под воздействием педагога, основывающего свое влияние на уже имеющемся у него отношении с миром под влиянием музыкального искусства.

Если же дети в старшем дошкольном возрасте, уже получив достаточно насыщенный опыт восприятия музыкального искусства для формирования их внутреннего мира, готовы вступать в различные формы музыкальной коммуникации (пение, танец, игра на простейших музыкальных инструментах, музыкально-театральную активность), то именно в этом случае процесс музыкального исполнительства будет идти с помощью педагогов особенно интенсивно.

Таким образом обеспечивается эффективность начального музыкального воспитания, предполагающего не просто овладение детьми 5–7

лет теми или иными навыками в области музыкального исполнительства, а также определенным сводом знаний о музыкальном искусстве, но и формирование фундамента художественной коммуникации с окружающей ребенка реальностью на духовно-нравственной и гуманистической основе, что предполагает акцентирование внимания на игровых технологиях в музыкально-образовательном процессе, разработка стратегии освоения музыкально-игровому репертуару, выстраивания целостного музыкально-образовательного маршрута с использованием потенциала игровой деятельности.

Л.С. Кудинова анализирует важность педагогического потенциала празднично-игровой деятельности в процессе музыкального воспитания дошкольников<sup>53</sup>. Являясь комплексной и полифункциональной формой организации досуга дошкольников и способом вовлечения детей в музыкально-игровую активность, празднично-игровая деятельность может развивать чувство общности, способность к импровизации, навыки свободного художественного самовыражения. Создается особая праздничная эстетическая среда, стимулирующая каждого ребенка к поиску способов реализации творческого потенциала, стремление к участию в коллективных музыкальных действиях.

Исследователями детского музыкального творчества Н.А. Ветлугиной, Л.С. Выготским, А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунской выявлен факт предрасположенности абсолютного большинства дошкольников к исполнительской импровизации, если ей предшествует достаточно насыщенный и разнообразный опыт восприятия и осмысления музыкальных произведений, стимулирующих различные виды спонтанной активности ребенка в игровой форме.

Например, это может быть игра на изображение движений сказочных животных, героев, явлений природы, сопровождающаяся контрастными по

---

<sup>53</sup> Кудинова, Л. С. Основные подходы к феномену «Игра» как средству формирования познавательной активности детей дошкольного возраста / Л.С. Кудинова // Вестник Тамбовского государственного университета. 2009, №1 (69). С. 149–153.

своему характеру музыкальными произведениями. Для этой же цели могут быть использованы считалки, прибаутки, стишки, рифмовки, которые дети могут пропевать (озвучивать, декламировать — в зависимости от конкретной музыкально-игровой задачи), в сопровождении простейших музыкальных инструментов. Подготовка к музыкальным театрализованным представлениям может предполагать активизацию творческого воображения детей, их фантазии для демонстрации своих костюмов, обыгрывания поведения персонажей, которые настраивают детей на участие в ситуативных, импровизированных формах музыкального исполнительства в соответствии с предложенными сюжетами, образами, художественными решениями.

Отдельной задачей начального музыкального воспитания детей представляется выявление и развитие музыкальных и творческих задатков детей. Она является взаимосвязанной с духовно-нравственным развитием, что особенно важно для выстраивания продуктивной коммуникации детей с различным уровнем музыкальных способностей (предотвращения самолюбования, тщеславия, высокомерия талантливых детей, сравнивающих себя с менее способными). Следует также учитывать, что скорость проявления способностей к музыкальному и другим видам искусства может проявляться у детей на разных возрастных этапах, и это тоже необходимо учитывать, организуя коллективные и индивидуальные игры музыкально-воспитательной направленности.

Чувство лада и восприятие ритма, простейшие музыкально-слуховые представления, как показывает музыкально-педагогическая практика в России и КНР относятся к быстро развивающимся музыкальным способностям. Сложнее осваивается умение точно интонировать мелодию даже при наличии хорошего музыкального слуха, подбирать эту мелодию на музыкальном инструменте. Ладогармонические представления, точность голосового интонирования мелодии и чувство ритма относятся к базовым музыкальным способностям в деле начального музыкального воспитания

детей. В свою очередь развитие этих способностей есть основа общего музыкального (шире — художественно-творческого) и личностного развития, восприимчивости к музыке в целом, музыкального воображения, эмоциональности, адекватности темпоритмических взаимодействий в той или иной коллективной деятельности, способности к сотрудничеству и т. д.

Имеются также различия по типам восприятия, а именно: какой вид информации является основным, ведущим. Так, различают детей *аудиалов* (наиболее восприимчивых к слуховым раздражителям), *визуалов* (предпочитающих визуальную информацию), *кинестетиков* (ориентированных на психомоторные стимулы) и *дискретов* (информации воспринимается с помощью схем, цифр, логических построений). Соответственно для каждого из этих типов ребенка предпочтителен соответствующий набор музыкально-развивающих игр: связанных со слушанием музыки, ее визуальными представлениями, двигательными реакциями на тот или иной музыкальный материал, осмыслением структур, последовательностей, логики, сопутствующей информации. Среди художественно одаренных детей достаточно часто встречаются ребята, которые в равной мере восприимчивы к каждому из обозначенных каналов (модальностей) восприятия информации.

Отношение к игре как средству, обладающему мощным обучающим, воспитательным, развивающим, коррекционно-гармонизирующим потенциалом для начального музыкального образования детей прошло длительную проверку временем. Например, Б.В. Асафьев относил к главным условиям полноценного музыкального воспитания освоение интонации как основного «строительного элемента» развития музыкальности<sup>54</sup>. Это положение следует трактовать широко, используя в музыкально-эстетическом воспитании понятие «интонация» не только применительно к музыкальному искусству, но и к вербальной коммуникации.

<sup>54</sup> Асафьев, Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. В. Асафьев ; редакция и вступительная статья Е.М. Орловой. 2-е издание. Ленинград : Музыка. Ленинградское отделение, 1973. С.51.

Чуткость к интонированию устной речи является основой формирования у детей «чувства языка», коммуникабельности, овладения всем художественно-образным богатством словесного творчества, что является крайне важным и для освоения языка музыки. Китайский язык с его уникальной тоновой системой предоставляет для этого широчайшие возможности. Соответственно, театрализованные игры, предполагающие использование всего разнообразия выразительной речи в ее интонациях и соответствующих смыслах, могут рассматриваться как часть игровой стратегии начального музыкально-эстетического образования и воспитания детей. Эффективное использование поистине неисчерпаемых интонационных возможностей китайского языка является особенно существенным в процессе формирования и развития музыкального мышления.

Музыкальное воспитание детей средствами игровой деятельности будет результативным при условии рассмотрения ребенка как субъекта педагогического процесса, обладающего собственной волей, предпочтениями, индивидуальными психологическими особенностями. Эта субъектность определяется отношением к музыкальному искусству и его исполнению как к жизненно важной ценности в контексте традиционного китайского мировоззрения.

Например, девочка, поющая песенку любимой игрушке, уже интегрировала соответствующее музыкальное произведение в мир собственных ценностей. Также важным представляется наличие реального интереса к музыкальному искусству, избирательность в выборе музыкальных впечатлений и музыкальном исполнительстве, наличие собственной инициативы в выборе музыкального материала, свободы выбора последнего, возможность творческой самореализации средствами музыкального искусства. Все эти характеристики проявления активности детей в мире музыки как самостоятельных субъектов, конечно, не являются врожденными. Они могут и должны в той или иной мере формироваться (развиваться, поддерживаться) педагогом, поддерживая при этом индивидуальность

ребенка. В любом случае дошкольник – это, прежде всего, самостоятельный деятель, осваивающий окружающую действительность с помощью взрослых преимущественно предметно-практическим путем, и игровая практика предоставляет ему такую возможность.

В исследованиях А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунской в отношении значимых для музыкального воспитания субъектных проявлений детей с помощью игровой деятельности, ученые выделяют эмоциональную и деятельностную субъектность<sup>55</sup>. К первой относят эмоциональную включенность ребенка в тот или иной музыкальный материал, которая может инициироваться и стимулироваться организуемыми музыкальными играми. Ко второй — попытки самостоятельного осмысления и интерпретации того или иного содержания музыкального произведения как через реакции на его прослушивание, так и попытки самостоятельного исполнительства. Отталкиваясь от этих проявлений, педагог получает направление для способов организации соответствующих игр, развивающих деятельное начало в процессе музыкального воспитания.

Потенциал игровой деятельности в рамках осуществляемого начального музыкального воспитания детей используется для:

- формирования общей музыкальной культуры, выраженной, прежде всего, в культуре музыкального восприятия;
- развития навыков самореализации при помощи исполнительской и музыкально-игровой деятельности: в пении, танце, музицировании, в которых отыгрываются (воспроизводятся, осмысляются) значимые для детей эмоции, чувства, переживания;
- развития навыков двигательной активности, связанной с музыкальным исполнительством через игровые ритмические движения, игру на шумовых инструментах;

---

<sup>55</sup> Гогоберидзе, А. Г. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений, обучающихся по направлению 540500 (050700) — Педагогика / А. Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская. 2-е издание, стереотипное. М., 2007. С. 34.

- активизации развития крупной и мелкой моторики, координации движений через музицирование (пластическое исполнительство);
- формирования вокальных навыков преимущественно в процессе участия в игровых сюжетах, ситуациях, музыкальных театрализациях;
- предоставления возможностей выразить как можно больше собственных эмоциональных состояний, чувств через предлагаемые игровые роли и персонажи во время пения, танцев, различных форм музицирования.

Исследователями игры отмечается, что сами цели игровой деятельности, ее содержание в основном разворачиваются и осознаются уже в самом игровом процессе. Следовательно, появляются дополнительные возможности для простейшей саморефлексии участников игры, которые представляют собой дополнительный педагогический ресурс начального музыкального воспитания детей.

Значительное место в этом процессе принадлежит осознанию ребенком смысла того или иного игрового сюжета, прежде всего, в нравственно-эстетическом аспекте, что способствует формированию отношения к музыкальному искусству как к возможности познания окружающего мира и оптимизации взаимодействия с ним.

Благодаря погружению детей в различные игровые программы музыкального воспитания само участие в таких занятиях способствует развитию творческого мышления, стремлению к поисковой деятельности и художественно-творческой активности в качестве устойчивой поведенческой доминанты.

Самоценность игры как активности, развивающей личность ребенка 6–7 лет, обусловлена ее следующими педагогическими особенностями:

1. Игра (а не ее имитация) есть деятельность, осуществляемая по желанию самого ребенка, и именно в этом качестве она становится предпосылкой развития творческого потенциала, способности к музыкальной импровизации.



2. Выбранная ребенком игровая деятельность есть источник положительных эмоций, удовольствия, связанный с противостоянием игры быту, рутинной повседневности, часто перегруженной системой социальных запретов и ограничений, не оставляющих ребенку пространства для ощущения собственной свободы и творческого самовыражения.

3. При этом игра не оставляет играющих детей в позиции дискомфортной неопределенности, которая может возникнуть в ситуации отсутствия каких-либо норм и ограничений, и принуждает детей осуществлять самостоятельное определение (выбор) вариантов той или иной социальной и культурной активности. Игровые правила как неотъемлемый атрибут игры являются соответствующим инструментом саморегуляции, помогая получить уникальный опыт сбалансированности необходимости и свободы для соответствующей продуктивной и культурно значимой деятельности.

Необходимо также отметить, что не только игры обладают потенциалом включения детей во взаимодействие с музыкальным искусством, но и последнее обладает безграничным игровым потенциалом, способным развивать само игровое мышление детей и их игровые навыки. Это означает, что приобщение к музыкальному искусству детей в качестве исполнителей, даже на самом начальном уровне, несет в себе игровой элемент. И этот элемент для начального музыкального воспитания детей должен быть ведущим. Освоение тех или иных исполнительских навыков в этом случае осуществляется не столько в форме разучивания, сколько в виде игровых проб, умело направляемых педагогом.

Освоение знаний о музыкальном искусстве также целесообразно организовывать в игровой форме, в которой удовольствие доставляет сам процесс расширения кругозора, эрудиции, интересов. Музыкальные занятия могут сохранять игровое начало при условии соответствующей сценарно-режиссерской подготовки. Специальная педагогическая режиссура игровых музыкальных занятий позволяет обеспечить взаимодействие и сотворчество

всех участников образовательного процесса. Это оказывается возможным при условии отказа педагогов от авторитарного стиля общения.

Одной из возможных альтернатив авторитарному стилю обучения представляется авторитетный стиль, при котором педагог принимает на себя роль какого-либо сказочного персонажа, от лица которого ведутся занятия. Таким образом формируется общее художественно-игровое пространство, в котором взаимодействуют все субъекты образовательного процесса, что усиливает эффект игрового начала и поддерживает творческую атмосферу музыкальных занятий.

Поведение педагога, как и его внешний вид, в этой связи должны учитывать такие психологические особенности возрастного периода, как восприимчивость к доброму и негромкому голосу, мягким интонациям, особой плавной пластикой. Для детей должен быть важен сам процесс участия в игре, и соответственно, каждый ребенок независимо от его результата в игре должен быть отмечен. Так, может оцениваться не только музыкальное исполнительство или музыкальные познания, но и внешний вид исполнителя, его смелость, артистичность, находчивость, эмпатия, деликатность, фантазия и т. д. Эти достижения могут быть выделены в отдельные номинации, если организуется тот или иной игровой конкурс. Даже самое небольшое достижение ребенка при выполнении того или иного игрового задания также должно быть замечено педагогом.

Также важно, чтобы педагог не злоупотреблял собственным показом. Гораздо важнее стимулировать и умело направлять действия самих детей в процессе участия в игровых действиях согласно древней китайской мудрости: «Услышал-забыл. Увидел-запомнил. Сделал-понял» (我听见了, 我就忘了; 我看见了, 我就记得了; 我做过了, 我就理解了).

В использовании сценарно-режиссерских российских методик игровой деятельности при организации музыкальных занятий детей должны преследоваться две взаимосвязанные цели — овладение необходимым

учебным материалом (рациональное начало) и апелляция к чувственно-образной сфере (эмоциональное начало).

В этой связи можно предложить три этапа подготовки учебного занятия: планирование (проектирование), открытое режиссерско-игровое действие, осмысление проведенного занятия педагогом и самими детьми. Л.С. Киселёва отмечает, что проектный подход в дошкольной педагогике получает все большее распространение<sup>56</sup>. Планирование или проектирование занятия включает в себя создание сценария занятия, продумывание игровых мизансцен, разработку эмоциональной партитуры игровых действий. Также необходимо заранее продумать атмосферу игрового занятия, в которую могут быть погружены дошкольники; экспозицию (завязку) общего театрально-игрового действия, сюжетную линию, кульминацию, финал, необходимые точки дидактических фокусировок для педагога.

В процессе непосредственного проведения игрового занятия детям может быть предложено главное разыгрываемое событие, которое и составит основное содержание, значимое для приобщения к музыкальному искусству. У каждого такого занятия должна быть своя сверхзадача в соответствии с поставленной педагогической целью, а также кульминация и развязка. В этом случае сама эмоционально-художественная форма занятия будет адекватной эмоционально-художественным свойствам изучаемого музыкального материала. Для создания продуктивной творческой атмосферы музыкальных занятий желательно сами игры организовывать в интерьере, соответствующем характеру и тематической направленности осваиваемого материала.

**Выводы параграфа.** Таким образом, для начального музыкального воспитания детей важны игры, направленные на развитие музыкального слуха (звуковысотного, тембрового, ладового, динамического), чувства ритма, игры, в которых могут присутствовать наиболее доступные формы

---

<sup>56</sup> Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения: пособие для руководителей и практических работников ДОУ / Авт.-сост. : Л. С. Киселева, Т. А. Данилина, Т.С. Лагода, М. Б. Зуйкова. 3-е изд. пспр. и доп. Москва, 2011. 96 с.

самовыражения (например, пение, движение, игра на элементарных инструментах, театрализованные музыкально-игровые представления, отдельные музыкально-сюжетные композиции). При этом ценным является не только выбор той или иной игровой технологии, но сам характер организации игрового действия, актуализирующий ту или иную задачу функционального развития личности ребенка в целом и музыкального воспитания в частности.

### **1.3. Анализ российских методик игровой деятельности в начальном музыкальном воспитании и их творческая адаптация в практике современных образовательных учреждений КНР**

*黑发不知勤学早，白首方悔读书迟。*

*Если ребенок не умеет усердно  
учиться, то, когда он подрастет,  
будет поздно сожалеть об учебе  
(Китайская народная пословица)*

Прежде чем перейти к анализу российских методик игровой деятельности в начальном музыкальном воспитании, необходимо очертить те основополагающие принципы китайской системы образования в целом и национального самосознания, которые определяют возможность адаптации той или иной методики, а также успешность ее интеграции в современную образовательную практику КНР.

Как выше отмечалось, система начального музыкального воспитания в Поднебесной в своих важнейших чертах сложилась в 1950-е годы, включая эстетическое и музыкальное развитие детей 5-7 лет. По многим компонентам она выстраивалась на основе принципов советской системы воспитания, охватывая теоретические положения и практическую составляющую.

И.А. Тагунова в процессе анализа зарубежных практик дошкольного образования и воспитания на современном этапе к отличительным качествам китайского опыта относит суровость, сверх организованность и отсутствие индивидуального подхода<sup>57</sup>. Ван Цихэн отмечает приоритетность сферы образования, в том числе и музыкального, для китайского общества на всех уровнях, от государственной политики до семейных предпочтений.

Вместе с тем, китайская педагогика имеет ряд существенных, исторически сложившихся особенностей, которые определяют образовательные реалии до настоящего времени: «в музыкальной педагогике, также, как и в системе общего образования, преобладает императивно-декларативный стиль обучения, исторически основанный на национальных традициях, менталитете китайского народа. Декларативно-авторитарный подход в образовании (дети беспрекословно запоминают информацию “непогрешимого” учителя) обуславливает применение соответствующих форм и методов обучения учащихся музыке»<sup>58</sup>. Обозначенные особенности являются основой всей китайской системы образования, независимо от его сферы (гуманитарное, естественно-научное и др.) и уровня (от самых маленьких детей до взрослых профессионалов). Не стало исключением и начальное музыкальное воспитание.

Ч.Ц. Цзун прослеживает историю и основные этапы становления и развития системы начального воспитания в Китае в XX веке, показывает, каким образом происходил процесс отказа от копирования зарубежных программ и совершенствование национальной практики, включая нормативную базу организации деятельности детских садов и подготовку для

---

<sup>57</sup> Тагунова, И. А. Модель мирового образовательного пространства в контексте Интернет / И.А. Тагунова // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2009, № 4. С.3–16.

<sup>58</sup> Цихэн, Ван Особенности современной системы музыкального образования в Китае/ Ван Цихэн // Молодежный сборник научных статей «Научные стремления». С.38.

них квалифицированных кадров<sup>59</sup>. Ученый делает вывод о необходимости сегодня распространять лучший национальный опыт в стране, использовать инновационные иностранные методики дошкольного воспитания с целью модернизации данного звена образования в Китае, что соответствует ожиданиям социума и возросшим запросам китайцев.

В 50-е годы XX века воспитателями китайских образовательных учреждений была осознана необходимость в создании благоприятных педагогических условий для формирования целостной личности ребенка на основе музыкальной деятельности в составе ключевой триады «пение — слушание музыки — движение под музыку», соответственно, музыка была признана одним из ярких и сильно воздействующих средств воспитания. Для того чтобы научить детей петь, слушать музыку, двигаться под нее, нужна определенная система и программная последовательность проведения музыкальных занятий, требуется применение совокупности методов, приемов, педагогических технологий (дидактическая основа), обеспечивающих прочное усвоение музыкальных умений и знаний.

Эффективная система начального музыкального воспитания детей, реализация мероприятий которой в каждом образовательном учреждении является задачей педагогов складывалась последовательно, целенаправленно, и была тесно взаимосвязана со всеми разделами и направлениями (областями) воспитательной работы в них, как единого педагогического процесса. При переходе к другим разделам воспитательной работы образовательного учреждения — игре, родному языку, знакомству с окружающим миром, связь всех музыкальных занятий с ними четко просматривается, ибо игра является стимулом для развития всех сторон деятельности детей дошкольного возраста. Музыкальная игра как одно из средств всестороннего воспитания и развития, помогает ребенку эмоционально воспринимать музыку, воспитывает его чувства, помогает

---

<sup>59</sup> Цзун, Ч.Ц. дошкольное воспитание в Китае: опыт развития образовательной системы / Цзун, Ч.Ц. // Современные Проблемы науки и образования. 2015. № 1-1. ; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=18235> (дата обращения: 04.04.2023).

уточнить и выразить в двигательльно-игровом образе его представления об окружающей жизни, развивает мышление, воображение, волю.

Переходя к анализу творческого переосмысления опыта детских образовательных учреждений СССР китайскими педагогами, воспитателями и научными работниками в 1950–1980-е годы, отметим что ими учитывались нормативные документы, принятые ЦК КПСС и Советом министров СССР, направленные на осуществление преемственности воспитания детей, включая специальное внимание к музыкально-эстетической стороне становления личности юных граждан (например, Постановление 1959 года «О мерах по дальнейшему развитию детских дошкольных учреждений, улучшению воспитания и медицинского обслуживания детей дошкольного возраста» и др.)<sup>60</sup>.

Большой вклад в разработку вопросов теории эстетического развития, содержания и методов начального музыкального обучения и воспитания внесла Н.А. Ветлугина, возглавлявшая в 1971 году лабораторию эстетического воспитания Института дошкольного воспитания Академии педагогических наук СССР, здесь получили развитие ее основные постулаты, изложенные в докторской диссертации «Музыкальное воспитание и развитие ребенка»<sup>61</sup>, защищенной в 1967 году. В диссертационном исследовании приводились материалы из изданного в 1955 году учебного пособия «Методика музыкального воспитания в детском саду», монографии «Развитие музыкальных способностей дошкольников», коллективной работы «Система эстетического воспитания в детском саду» (1962).

---

<sup>60</sup> Постановление Центрального правительства Китая от 1959 года «О мерах по дальнейшему развитию детских дошкольных учреждений, улучшению воспитания и медицинского обслуживания детей дошкольного возраста»: 关于进一步发展学前机构、改善学前教育 and 医疗的措施》主要内容包括以下几个方面的重点。URL: <https://ml.mbd.baidu.com/r/1hm3q2iVbMs?f=cp&u=b660fd5e6e484bc8> (дата обращения: 23.01.2023).

<sup>61</sup> Ветлугина, Н.А. Музыкальное воспитание и развитие ребенка : Автореферат дис. на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Ленингр. гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена. Москва : [б. и.], 1967. 46 с.

В монографии «Развитие музыкальных способностей дошкольников» Н.А. Ветлугина анализирует музыкальную игру как средство развития художественно-творческих и музыкальных способностей детей, раскрывает возможные особенности их индивидуального проявления и специфику, обусловленную данным возрастным этапом, определяет педагогические условия, способствующие развитию музыкальных способностей<sup>62</sup>. Автором также предложена классификация музыкальных способностей, развивающихся в ходе игровой деятельности. По мнению Н.А. Ветлугиной, для того чтобы определить место музыкальной игры в системе дошкольной педагогики, необходимо выявить особенности игровой деятельности и дать классификацию игр, этому посвящена вторая глава монографии. Автор делает вывод о связи и несомненном влиянии музыкальных игр как на собственно музыкальное, так и на общее развитие дошкольников<sup>63</sup>.

Более глубоко и развернуто содержание, виды и формы музыкальной деятельности детей дошкольного возраста раскрываются Н.А. Ветлугиной в первом и последующем изданиях учебного пособия «Методика музыкального воспитания в детском саду», в нем наряду с методическим инструментарием, способствующим освоению ключевой триады «пение — слушание музыки — движение под музыку», раскрывается суть авторских программ, специфики чередования и планирования различных форм музыкальной деятельности<sup>64</sup>. Фундаментальный характер носит монография «Музыкальное развитие ребенка», изданная в 1968 году. В ней исследованы особенности взаимосвязи музыкального воспитания и развития ребенка, возможности педагогического влияния и его необходимые ограничения,

---

<sup>62</sup> Ветлугина, Н.А. Развитие музыкальных способностей дошкольников в процессе музыкальных игр [Текст] / Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т худож. воспитания. Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. 248 с.

<sup>63</sup> Там же. С.35.

<sup>64</sup> Методика музыкального воспитания в детском саду : [По специальности 03.08. «Дошкольное воспитание» / Н.А. Ветлугина и др.]; Под ред. Н.А. Ветлугиной. 3-е изд., испр. и доп. Москва : Просвещение, 1989. 269 с.



условия формирования детского творчества в процессе разнообразной музыкальной деятельности.

Н.А. Ветлугиной была создана собственная научная школа, в число выдающихся учеников которой входят И.Л. Дзержинская, А.И. Катинене, Л.Н. Комиссарова, О.П. Радынова и др.<sup>65</sup> Разработанная выдающимися российскими ученым в начале 1980-х годов модель эстетического отношения ребенка к музыке и музыкальной деятельности, стала перспективной для следующего поколения исследователей, она по-прежнему базировалась на необходимости управления музыкальным развитием ребенка через опору на индивидуальные особенности субъекта образования и совершенствование его музыкально-творческих способностей.

После 1970-х годов воспитатели образовательных учреждений Китая в собственной практической деятельности стали использовать подход Н.А. Ветлугиной к разработке программы по слушанию музыки. Благодаря системности выстраивания работы, по расширению слушательского кругозора, многие педагоги стали знакомить своих воспитанников с высокохудожественными, но при этом доступными для детского восприятия образцами народной и современной музыки, развивать способность эмоционально откликаться на чувства, выраженные в музыкальном произведении, учить дифференцировать музыкальные образы, формировать знания о музыке.

Отличительной особенностью российских и китайских программ 1960-1980-х годов по слушанию музыки был ориентир и преобладание произведений, помогающих углубить чувство любви к Родине, разучивание песен о вождях партии, лучших людях своей страны, о государственных праздниках и значимых событиях в прошлом и настоящем. Программы были ориентированы на коллективную работу, массовый охват воспитанников,

---

<sup>65</sup> Радынова, О. П. Музыкальное воспитание дошкольников : учеб. для студентов фак. дошк. воспитания сред. и высш. пед. учеб. заведений / О. П. Радынова, А. И. Катинене, М. Л. Палавандишвили. — 2-е изд., стер. Москва : Academia, 1998. 235 с.

поэтому включали мероприятия с высоким уровнем эмоционально-эстетического содержания, способствующих проявлению совместных переживаний.

Широкое привлечение народных китайских песен, народной музыки помогает ребенку в восприятии фольклорного наследия китайского народа. Народное песенное творчество в условиях образовательного учреждения ценно тем разнообразием форм, в которых она может быть преподнесена: через слушание, в играх с песнями, в танцах, хороводах, показах театральных представлений и др. Пение, слушание и движение под музыку объединяет детский коллектив, дисциплинирует его. Благодаря инструментальной музыке воспитанники образовательных учреждений погружаются в мир художественных образов, воплощающих различные явления природы, персонажей растительного и животного мира, окружающей среды.

Воспитатели образовательных учреждений Китая применяют методики обучения навыкам слушания музыки, реализованные Н.А. Метловым, Л.И. Михайловой, Н.А. Ветлугиной, благодаря их реализации дошкольники начинают различать и осознавать европейские принципы организации музыки, средства музыкальной выразительности, жанры, форму произведений, совершенствуются их эстетические чувства.

Проблеме отбора и формирования репертуара для в процессе начального музыкального воспитания уделяла специальное внимание Н.М. Михайловская. В книге «Музыка и дети» автор последовательно раскрывает значение музыки для детей, в частности, определяя роль песен для дошкольников, акцентирует внимание на искренности посылы композитора к адресату, на том, что «лучшие песни всегда национально-почвенны. В них точно подслушана национально- и возрастно-характерная детская интонация — отношение к описываемому событию, восприятие его»<sup>66</sup>. Эта идея представляется очень созвучной китайской современной

---

<sup>66</sup> Михайловская, Н.М. Музыка и дети / Н.М. Михайловская. Москва : Советский композитор, 1977. С. 139.

педагогике, активно расширяющей окружающий детей художественно-образовательный контекст включением в него шедевров китайского фольклора, наследия прошлого, выдающихся образцов музыкального, поэтического, изобразительного искусства.

Вопрос создания «качественной» музыки для детей очень волновал Д.Б. Кабалевского, в своей книге «Воспитание ума и сердца» (М., 1984) композитор вывел правило трех оснований (условий) «правильных» детских музыкальных произведений: автор должен представлять собой триединство «композитор — педагог — воспитатель». В этом случае рождается педагогически целесообразная увлекательная музыка с правильно обозначенными, заложенными смысловыми качествами, воспитывающими художественный вкус и творческое воображение.

Большое значение для оценки педагогического наследия имело издание книги «Музыка в воспитании и развитии ребенка. Роль музыкальной культуры в жизни детей», где были в полной мере собраны высказывания выдающегося советского педагога-композитора, включая, замечание, что выявленное правило, «гармония этих трех важнейших элементов нарушается слишком часто»<sup>67</sup>.

Некоторые из российских педагогов-методистов (Р.С. Краснобродская, Н.М. Михайловская и др.) считают, что музыкальные произведения должны быть преимущественно веселыми, бодрыми, жизнерадостными, разнообразными по тематике и художественной форме, доступными для детского восприятия и исполнения. Н.М. Михайловская в книге «Музыка и дети» перечисляет имена композиторов, написавших прекрасные песни для детей, включая дошкольников, в них выражено тонкое понимание детской психологии, представлены средства музыкальной образности, они несут большую радость узнавания знакомого и открытия нового, характеризуются искренней, теплой интонацией, живой увлеченностью.

---

<sup>67</sup> Дмитрий Кабалевский. Музыка в воспитании и развитии ребенка. Роль музыкальной культуры в жизни детей / Составители: Л.В. Школяр, Е.Д. Критская. Серия Антология гуманной педагогики. Москва : Армита, 2022. С. 89.

В любом случае, такого рода утверждение не противоречат посылу Д.Б. Кабалевского, который к «трем китам» формируемой у детей музыкальной культуры, относил песню, марш и танец. Автор данного диссертационного исследования солидарен с мнением Н.А. Ветлугиной, что «детская песня рождается в играх. Практика детских игр <...> есть первоначальная школа музыкальной культуры детей»<sup>68</sup>.

Наряду со слушанием музыки, китайские педагоги-музыканты, осуществляющие начальное музыкальное воспитание детей, привнесли в свою повседневную практику подход российских теоретиков, воспитателей и музыкальных работников к занятиям вокальным музицированием. И в российских, и в китайских образовательных учреждениях однозначно положительное отношение к исполнению народных песен, в том числе и потому, что в них соединяются высокие образцы народной музыки народной поэзии, отношение к которой в КНР всегда было очень почтительным.

В доступной детям высокохудожественной форме народная песня знакомит маленького человека с окружающей жизнью, природой, домом, семьей; с народом — его историей, характером, бытом, обычаями. Воспитатели образовательных учреждений ждут от современных китайских музыкальных произведений и их авторов связи с жизнью людей, непосредственно выраженной чувств, опоры на традиционные этические основы мироустройства.

В песенный репертуар детских китайских садов включены такие произведения композиторов, как «Колыбельная» Хе Лутина, «Игра в прятки» Ли Фана, «Веселый пастушок» Хуан Хувей, сохраняют популярность песни, инструментальные сочинения для слушания из сборника «Детская музыка разных авторов» таких авторов, как Тан Шаньта, Ли Чжонгуан, Лю Шикун, Ли Сиан и др. Сборник был опубликован в 1979 году, безусловно,

---

<sup>68</sup> Ветлугина, Н. А. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду : [Учеб. пособие для педагогических институтов по специальности «Дошкольная педагогика и психология»] / Н. А. Ветлугина, А. В. Кенеман. Москва : Просвещение, 1983. С.115.

«пронизан» идеологическими установками, верностью национальным идеалам, например, «Коммунистическая песня для детей» или «Пастушок ждёт Красную армию». (Развернутые рекомендации по подбору репертуара представлены в Приложении 1).

Песня как совершенно доступный вид музыкального искусства, хорошо организует детский коллектив, способствует его сплочению, объединяет общими интересами, общим настроением. Песни эмоционально окрашивают жизнь дошкольников; самые разные по своему характеру, они различно воздействуют на детей в группе: шуточные вызывают дружный смех, колыбельные успокаивают. В процессе работы над певческими умениями педагоги добиваются напевного звучания, чистоты интонации, четкого произношения, слитности детского пения.

Доступность вокального музицирования заключается в том, что его может проводить воспитатель с неглубокой музыкальной подготовкой, без музыкального инструмента. Педагогик китайских образовательных учреждений ответственно подходят к выбору песен для детей, репертуар определяется конкретными задачами, тесно увязывается с детскими творческими играми, в связи с этим выбирается веселая, грустная, торжественная, маршевая или спокойная песня. Отметим, что в различных сборниках детских песен включено немало китайских фольклорных музыкальных произведений, представляющих, по сути своей, важный источник дидактического материала при проведении мероприятий музыкально-игровой направленности.

Для педагогов-музыкантов китайских образовательных учреждений критериями при отборе песен и определении последовательной работы с ними служат особенности поэтического текста и музыки. Предпочтение отдается рифмованному и ритмическому тексту: он лучше и быстрее запоминается. Также обязательным является проверка педагогом того, что дети полностью понимают содержание стихотворения, правильно интерпретируют встречающиеся метафоры и аллегории, могут соотнести

смысл стихотворения с повседневной действительностью. Для развития музыкальности необходимыми условиями, как справедливо пишет известный уругвайский педагог А.Л. де Арисменди, выступает совокупность следующих факторов: восприятие музыки, аккумуляция получаемых впечатлений, свободное пение, правильное воспроизведение мелодии<sup>69</sup>. Повторение песен способствует развитию музыкальной памяти.

В процессе организации процесса работниками образовательных учреждений Китая по музыкальному воспитанию детей используются различные игры на узнавание компонентов (структурных элементов) музыкального произведения. Начиная учить детей новой песне, учитель продумывает, какие дидактические приемы ими будут применяться, поэтому идет поиск чего-то интересного, например, забавного поворота, сравнения, шутки, некой «изюминки», привлекающей внимание детей и позволяющей без проблем несколько раз повторить песню. Так, при разучивании детской китайской песни «Лягушка в колодце» (井底之蛙) взрослый рассказывает об особом отношении к амфибии в стране, вспоминает волшебные сказки, в которых животное представлено как символ внутренней трансформации персонажей фольклорных произведений, о том, почему лягушка до сих пор ассоциируется в китайской культуре с успехом и богатством (см. Таблицу 1).

Таблица 1. Слова песни (перевод Навалихиной Ю.А.)

<p>水井里居住着一只青蛙，从来没有到外面去游玩过。</p> <p>一天，东海里来了</p> <p>一只乌龟。</p> <p>青蛙非常得意的对乌龟谈论起井底的“世界”是多么的宽阔和美妙。</p>	<p>«— Меня зовут Квакушка, В колодце родилась я, И выросла я тут же, здесь вся моя семья.</p> <p>И мир, который знаю, — Он весь на дне колодца, Такой прекрасный, светлый, как будто сон мечты. Эй, кто там шевелится? — Я, черепаха с моря. — Ну заходи, подруга, как поживаешь ты?</p> <p>— Увы, я не влезаю: Проход здесь очень узкий. А знаешь ты, что значит кататься на волне? — Бывает рыбь в колодце. — Видала ли ты Солнце? — Не знаю, что такое. — Слыхала ль о Луне?</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<sup>69</sup> Легаспи де Арисменди А. Дошкольное музыкальное воспитание / Пер. с испанского [и вступительная ст.] Ю. Ванникова ; Общ. ред. М. Шуаре Послесл. Л.И. Айдаровой, Б.Н. Захарова. Москва : Прогресс, 1989. С.93.

<p>并且邀请乌龟到井中来做客。</p> <p>乌龟刚要进去，</p> <p>一只脚就被水井边的石头卡住了。</p> <p>于是，乌龟把海洋如何宽广讲给青蛙听。青蛙听了大吃一惊，感到非常惭愧。</p> <p>“井底之蛙”这个成语用来讥笑眼界狭小，见识短浅。</p>	<p>— Мне кажется, вопросов ты задаёшь мне много. Зачем мне знать всё это? Мне хорошо вполне.</p> <p>— Ты говоришь, что мир твой просторен и прекрасен, Что светел он и ясен, красив и безопасен.</p> <p>Но море, где живу я, поистине огромно. Всю жизнь в нём можно плавать, но не познать его.</p> <p>Дельфины, киты, корабли и кораллы, Встречаются рыбы, большие и малые, Медузы, коньки, осьминоги, ракушки... О чём бы ещё рассказать мне лягушке?</p> <p>— Постой, погоди, ты и так очень много Мне вдруг рассказала, чего я не знала. Прости мою гордость, моё самомнение. Меня ты повергла сейчас в изумление»<sup>70</sup>.</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Важное место в начальном музыкальном воспитании детей отводится музыкально-двигательным упражнениям. В методической литературе встречаются следующие дефиниции: «музыкально-ритмические движения», «движения под музыку», «ритмические движения». Перечисленные термины отличаются, с точки зрения диссертанта, полнотой и широтой включенности детей в содержание и характер музыкального произведения. Музыкально-ритмические движения являются эффективным средством музыкального воспитания, преследуют решение задач музыкального, общего, моторного развития ребенка.

Отметим, что музыку и движения органично соединил в музыкальном воспитании детей швейцарский педагог и музыкант Э. Жак-Далькроз в начале XX века. До сих пор его система воспитания популярна и востребована во всем мире, в том числе и в Китае. В России созданием методики ритмического воспитания детей возраста на основе музыкальных произведений в период с 50-х по 80-е годы XX века занимались Н.Г. Александрова, Н.Р. Бунина, Н.А. Ветлугина, Н.И. Вьюнова, А.Г. Гогоберидзе, Ю.А. Двоскина, В.А. Деркунская, Е.В. Конорова,

<sup>70</sup> Сайт Юлии Навалихиной. URL: <https://navalihin.ru/pesnya-lyagushka-v-kolodce> (дата обращения: 23.01.2023).

М.А. Кошелева, Н.И. Подъяков, М.А. Румер и другие исследователи, методисты, педагоги-практики.

В детских образовательных учреждениях России и Китая программы предусматривают работу над развитием движений детей по разделам физического и музыкального воспитания. Однако, решаемые на них задачи, совершенно разные: в первом случае движения являются средством выразительности, передачи музыкальных впечатлений, углубления музыкального восприятия детей. Характер, форма, выразительность музыкально-двигательных упражнений продиктованы музыкой: в них передается музыкально-двигательный образ.

Большая часть упражнений, которые дети делают под музыкальное сопровождение, содержат в себе конкретику образа, игровые элементы, характер, что значительно облегчает процесс восприятия музыкального сочинения, придает эмоциональную выразительность движениям. Особое место в данном процессе отводится упражнениям, которые диктуют детям воображаемые действия, при выполнении которых им приходится активизировать свою зрительную память, наблюдательность, воображение, например, «срывать цветы», «гладить кошку», «изображать бег лошадки», «бросить мячик» и др.

С.М. Шоломович, И.Н. Рудченко, Р.Т. Зинич к задачам начального музыкально-ритмического воспитания относят формирование у детей навыка согласованности движения с характером музыки, средствами музыкальной выразительности, чувства ритма, танцевальной активности; развитие художественно-творческих способностей за счет поисковых форм ребенком отразить игровой образ, придумывания, комбинирования танцевальных движений<sup>71</sup>. Н.А. Ветлугина расширяет перечень решаемых задач за счет

---

<sup>71</sup> Шоломович, С.М. Методика музыкального воспитания в детском саду / С.М. Шоломович, И.Н. Рудченко, Р.Т. Зинич. 3-е изд., испр., доп. Киев : Муз. Украина, 1985. С.89–90.



формирования у дошкольников музыкально-ритмического навыка <sup>72</sup> . Н.А. Ветлугина достаточно подробно проанализировала виды музыкально-ритмических движений, ученым выделены музыкальные игры, хороводы, пляски, танцы, упражнения, драматизации. Авторы пособия «Музыкально-двигательные упражнения в детском саду» (Е.П. Раевская и др.) акцентируют внимание на общих установках музыкально-двигательного воспитания, то есть углублении музыкального восприятия детей, содержательности и эмоциональности их движений, на развитии самостоятельности и творческой активности<sup>73</sup>.

Как движение помогает детям усваивать характер и структуру музыкального отрывка, отдельные средства музыкальной выразительности, так и сама музыка помогает развитию движений. При помощи музыки дети приучаются изменять свои движения в зависимости от характера звучания, громкости, темпа, ритма, общего характера мелодии. Благодаря такой практике улучшается координация, движения под музыку способствуют развитию у ребенка временной и пространственной ориентации.

В процессе начального музыкального обучения детей в образовательных учреждениях к формированию музыкально-ритмических движений применяется весь арсенал методов и приемов, в том числе наглядно-зрительный, наглядно-слуховой, словесный методы, а также упражнения, игровые приемы, индивидуальная, групповая, массовая работа и пр. Благодаря наглядно-слуховому методу воспитатель выразительно, ярко может способствовать развитию восприятия, следить за качеством выполнения движений. Показ танцев, игр или отдельных движений должен быть эмоциональным, органично сочетаться с музыкой.

При подготовке к занятию педагог продумывает возможность использования наглядных пособий, которые помогут детям глубже понять

---

<sup>72</sup> Ветлугина, Н.А. Музыкальное развитие ребенка / Н.А. Ветлугина. М.: Просвещение, 1968. С.121.

<sup>73</sup> Музыкально-двигательные упражнения в детском саду / Е. П. Раевская, С. Д. Руднева, Г. Н. Соболева, З. Н. Ушакова. 2-е изд., испр. Москва: Просвещение, 1969. С.8.

музыкальные образы (картинки, игрушки, различные атрибуты), включая их визуализацию с помощью современных технических средств и компьютерных технологий. На музыкальных занятиях используется также художественное слово (загадка, небольшое стихотворение, куплет песни), благодаря чему возникает особенное настроение, которое поможет детям найти верное пластическое решение.

В ходе обучения музыкально-ритмическим движениям большое значение имеет также слово педагога. Тщательно продуманное пояснение игры, танца, упражнения лучше сделать в форме короткого рассказа или беседы. Характер пояснения изменяется в зависимости от жанра и содержания музыкального произведения, от конкретных воспитательных задач и возрастных особенностей детей. Между детьми и учителем постоянно должна существовать коммуникация: в процессе пояснений, в ходе выполнения движений, при завершении занятия (задания). Для закрепления игры дети, отвечая на вопросы взрослого, рассказывают ее содержание, подчеркивают правила, анализируют выступления товарищей.

Для лучшего усвоения и запоминания игр, танцев эффективно использование такого метода, как упражнение, он помогает ребенку лучше усвоить определенное движение или отдельный его элемент. Упражнения обогащают запас музыкально-пластического «лексикона». Наряду с перечисленными методами, воспитатели-педагоги используют разнообразные педагогические технологии, в частности, игровые приемы делают занятие особенно интересным, способствуют быстрому и качественному их усвоению. Методические приемы видоизменяются в зависимости от сложности заданий и этапа разучивания. Кроме танцев с зафиксированными и выученными движениями, дети обычно с радостью исполняют свободные танцы, легко импровизируют.

Безусловно, организация работы по музыкально-ритмическому воспитанию в образовательном учреждении строится, исходя из возраста воспитанников, уровня сформированности музыкально-ритмических

навыков, выразительности движений. Исходя из перечисленных факторов, определяется объем музыкальных требований к движениям: если в младшей группе большинству из детей с трудом удастся показать согласованность своих движений с музыкой, то к переходу в старшую группу дети приобретают хороший запас разнообразной сложности движений, могут детально передавать характер музыки, музыкальную форму и средства музыкальной выразительности, например, в игре «разведчики» ребята, передавая характер музыки, демонстрируют твердый или крадущийся шаг, остановку на месте, используют мимику, задействуют руки и др.

Выше отмечалось, что игры подразделяются по тематике, содержанию, построению, ходу и типу разворачиванию действия (Н.А. Метлов, Л.И. Михайлова). Н.А. Ветлугина пишет о двух видах игр: игре под инструментальную музыку и игре под пение<sup>74</sup>. С.М. Шоломович, И.Н. Рудченко, Р.Т. Зинич среди дидактических игр под инструментальную музыку выделяют сюжетные и бессюжетные игры<sup>75</sup>.

Тематика и содержание сюжетных игр разнообразны, целесообразным представляется использование воспитателями близких и понятных образов и действий, встречающихся в окружающей жизни, в природе, в семье, например, «Пастух и козлята», «На зарядку», «Бабушка тигра», «Идем за покупками», «Поезд», «Праздник фонарей» и др. Бессюжетные игры можно отнести к подвижным играм. Основной задачей таких игр является обучение детей умению двигаться, согласно содержанию и характеру музыки, средствами музыкальной выразительности. Правила таких игр связаны с музыкой. Например, в игре «Карусель» дети учатся выполнять или показывать движения, сообразно ее содержанию и темпу: замедлять или ускорять движение «карусели», вовремя садиться на нее к концу музыки

---

<sup>74</sup> Ветлугина, Н.А. Музыкальное развитие ребенка / Н.А. Ветлугина. М.: Просвещение, 1968. С.125.

<sup>75</sup> Шоломович, С.М. Методика музыкального воспитания в детском саду / С.М. Шоломович, И.Н. Рудченко, Р.Т. Зинич. 3-е изд., испр., доп. Киев : Муз. Украина, 1985. С.90.

и др. Бессюжетные игры включают много движений: перебежки, построение, хождение, прыжки. Словесные сигналы в них заменены музыкальными, то есть по окончании звучания музыки обязательно проводится соревнование. В таких играх ребята учатся быть внимательными, ловкими, смелыми, быстрыми, чтобы достичь поставленной цели, например, кто первым услышит конец музыки, тот возьмет флажок (игра «Бери флажок»).

Игры под пение — это хороводы, инсценирование песен, в них дети учатся передавать движениями содержание песни, общий характер музыки, форму (запев, припев) и средства музыкальной выразительности (темп, динамика, ритм, регистр). В Китае хороводный рисунок называется «Танец в круге» (圆舞). Многим детям нравится водить хороводы под уже рассматривавшуюся песню З. Чэньюй «Лягушка в колодце» (井底之蛙), а также под народные китайские песни.

Научившись петь, танцевать, двигаться в такт музыке и драматизировать исполняемое, дети оказываются подготовленными к следующей ступеньке — объединению всех этих умений в различных формах сюжетных музыкальных игр и представлений. Это вызывает к жизни новые разновидности жанра разной степени сложности. Соответственно, в музыкальный репертуар педагоги включают песни, позволяющие показывать театральные-драматические сценки, пантомимы, музыкальные игры-сценки, музыкально-танцевальные представления, сказки. Все они постепенно готовят детей к восприятию и активному участию в одной из наиболее сложных синтетических музыкально-драматических форм — опере-игре, а затем к восприятию настоящей оперы.

В повседневной практике учителя охотно обращаются к организации процесса слушания детских опер, написанных китайскими композиторами, а затем, после необходимой подготовки, к исполнению их (фрагментов из них) самими детьми. Безусловно, необходимо начинать с небольших отрывков, затем переходить к более развернутым музыкальным инсценировкам, удачно использование опер-игр, наконец, детям становятся

доступны объемные оперы. К истории детской оперы и ее создателям в Китае обращается современный исследователь Сюй Иньчэнь<sup>76</sup>. Ученый начинает анализ с обращения к творчеству китайского композитора Ли Цзиньхуэй (黎錦暉), им было создано двенадцать детских опер, первые появились в 1920-е годы, и, хотя музыкальные критики отмечают влияние западноевропейской традиции, тем не менее, в них отчетливо прослеживается традиционная китайская самобытность. Образцом первой детской китайской оперы принято считать «Воробей и ребенок», в ней Ли Цзиньхуэй в пяти из шести песен использовал народный музыкальный песенный материал.

Таким образом, проводя параллели между российской и китайской системами начального музыкального воспитания детей периода 1950-х конца 1970-х годов, было установлено, что музыкальной работе в указанные годы отводилось значительное место в деятельности педагогического состава образовательных учреждений. Эстетическое воспитание подрастающего поколения в СССР и Китае входило в перечень государственных задач, было ресурсом коммунистической пропаганды. Китайская система музыкального воспитания детей довольно успешно адаптирует теоретические основы и дидактико-методологический инструментарий, применяет лучшие технологии, заимствованные из практики работы детских садов в СССР.

Необходимо отметить, что в начале 1950-е годов задача всеобщего музыкального воспитания была выдвинута в Китайской Народной Республике как задача национальной важности, ибо политические и экономические задачи не могли решаться без использования ресурсов культуры и искусства, хотя и были «отодвинуты» на вспомогательные позиции. Первые экспериментальные образовательные учреждения для самых маленьких в Китае появились в стране в 1949 году, в них воспитывались дети из разных социальных слоев, образцом их создания

---

<sup>76</sup> Сюй, Иньчэнь. У истоков современной китайской оперы «Гэцзюй»: Ли Цзиньхуэй и его детские оперы / Иньчэнь Сюй // Вестник музыкальной науки. 2021. №1. С.92-99.

и организации деятельности являлись детские сады на территории СССР, безусловно, все они были государственными учреждениями.

Образовательные учреждения этого периода использовали адаптированные к китайским условиям российские программы, в которых эстетическому и музыкальному воспитанию уделялось достаточно серьезное внимание. К сожалению, период заметных успехов на поприще массового музыкального воспитания, включая сферу работы с детьми дошкольного возраста, довольно скоро «погрузился» в эпоху десятилетней «культурной революции». С 1966 года уровень педагогического состава в китайских образовательных учреждениях резко снизился, преобладающим стал аскетично-патриотический способ воспитания.

Отбираемый для прослушивания, исполнения и использования музыкальный репертуар для детей и взрослых находился под тотальным контролем, жестко пресекались попытки хороших музыкантов и певцов выйти из рамок «эстетических стандартов», установленных правящей партией Китая, в стране перестали решать вопрос обучения высококвалифицированных воспитателей для детских садов, обладающих музыкальной подготовкой, проблема оснащения образовательных учреждений музыкальными инструментами «ушла» из числа актуальных. Перечисленные выше и другие «фильтры» отразились негативным образом в системе начального воспитания (как составной части общего воспитания и образования), на отношении подрастающего поколения китайцев, как будущих родителей новых юных поколений, к музыке, как величайшей Гуманистической Идее, как к основе многообразной музыкально-воспитательной практики, как к надежному фундаменту развития и совершенствования самого государства, всеобщего музыкального просвещения китайского народа.

В 1980-е годы в КНР стали заметны положительные перемены, обусловленные переосмыслением национального опыта эстетического (музыкального) воспитания детей, включая возврат к анализу учебных

программ, предложенных китайскими учеными и практиками в 1930-1940-е годы, критический разбор трудов теоретиков Тао Синьджи, Чэнь Хэцин, Чжан Сюэ, Джан Цзунлинь, Лян Шицзе и др., с открытием частных образовательных учреждений, с привнесением инновационных подходов, заимствованных из классического дошкольного образования европейских стран.

Укажем, что длительный период программы воспитания в детских учреждениях были ориентированы на обучение труду, бытовым работам (приготовление пищи, починка одежды), основам строительства, столярному делу, садоводству, то есть в первую очередь на практическую занятость будущих работников, хотя и прививалась любовь к рисованию, изготовлению поделок из бумаги, шитью, игре с песком.

Позже благодаря разработанному основополагающему документу «Руководящая программа воспитания в детском саду», большое внимание стало уделяться формированию эстетической культуры детей дошкольного и младшего школьного возраста, например, Вэн Хэ (温晓) создал две концепции по целостному и деятельностному процессу развития ребенка<sup>77</sup>.

В свою очередь Чжао Цзунши предлагает свое авторское видение субъектного (личностного) развития ребенка. По мнению авторов Ли Цзимэй и Лю Янь, не менее важными составляющими концепции развитию ребенка должны стать индивидуально-дифференцированные подходы. Перечисленные концепции «роднит» то обстоятельство, что все они при кажущейся разновекторности деятельности гарантируют развитие подрастающего поколения.

В детских садах Китая воспитатели-педагоги используют проверенные временем методики М. Монтессори, К. Орфа, систему Э. Жак-Далькроза. С учетом того, что в приоритете министерства образования КНР стала линия

---

<sup>77</sup> Ван Хэ. Концепция целостного развития ребёнка. Пекин: Народное издательство. URL: <https://m.fx361.com/news/2022/1123/11421830.html> (дата обращения 07.02.2023) 教育全面发展的概念. 王贺: 北京师范大学出版社 (на китайском языке)

на гуманитарный блок предметов, а в образовательных учреждениях воспитываются дети с 3 до 6 лет, то были добавлены в учебные программы изучение иностранных языков, арифметики, важных социальных умений. В настоящее время деятельность образовательных учреждений начального уровня скорректирована с учетом принятой программы модернизации образования в Китае до 2035 г., данный долгосрочный документ гарантирует детям и их родителям получение качественного образования, включая детей с ограниченными возможностями здоровья.

Отметим, что в Китае имеются собственные разработки, идеи и подходы к воспитанию подрастающего поколения, не имеющие аналогов, как в российской, так и в зарубежной теории и практике. Интересным представляется «Гармоничный подход». Данная разработка, авторами которой выступают Ван Цзинлун, Лянь Хуайцзюн, У.Фэй, Хэ Цзунци<sup>78</sup> и др., содержит основополагающие принципы по развитию таких важных личностных качеств как нравственность, интеллект, познавательная активность, эмпатия и др. Духовно-нравственные качества личности при гармонически выстроенной проекции жизненно-важных принципов базируются на системе эстетически-оправданных, мировоззренческих ценностях ребенка, которые способны обеспечить процесс развития комплекса познавательных ресурсов и эстетических основ личности ребенка в их единстве.

Ван Тао, Ду Вэй, Инь Сунбо, Ли Пэнфэй — авторы весьма известной концепции «Три взгляда»<sup>79</sup>, вбирающей в себя систему духовно-нравственных и мировоззренческих ценностей, формирует у детей навыки

---

<sup>78</sup> Ван Цзинлун. Концепция развития детей «Гармоничный подход» / Ван Цзинлун, Лянь Хуайцзюн, У.Фэй, Хэ Цзунци - Шанхай: Народная музыка, 2021. 240 с. URL : [http://product.m.dangdang.com/detail29302659-0-1.html?main\\_pid=&product\\_medium=0&category\\_id=51003&pod\\_pid=&category\\_path=01.43.54.09.00.00](http://product.m.dangdang.com/detail29302659-0-1.html?main_pid=&product_medium=0&category_id=51003&pod_pid=&category_path=01.43.54.09.00.00) (дата обращения 03.04.2023). 学龄前儿童发展概念《和谐方法》/ 王京龙. 上海交通大学出版社. 240. (на китайском языке).

<sup>79</sup> Ван Тао. Дети и учебная программа «Три взгляда»/ Ван Тао, Ду Вэй, Инь Сунбо, Ли Пэнфэй. Фуцзянь: Педагогика, 2017. 110 с. 儿童与课程. 杜威 福建人民出版社 110 с. (на китайском языке).



восприятия реальной жизненной ситуации. Формирование позитивного отношения на жизненные реалии, составляет сущностную основу «Трех взглядов». Следует подчеркнуть выбор авторами педагогических технологий, направленных на обеспечение позитивного отношения к миру. В качестве основных подходов при реализации концепции «Трех взглядов» музыкантами-педагогами избраны широко известные во всем педагогическом пространстве индивидуально-личностное, проблемное, дифференцированное обучение, а также метод кейсов.

В последние десятилетия в КНР у представителей научно-педагогического сообщества наблюдается активный интерес к полисубъектному (диалогическому) подходу, основоположниками которого являются М.М. Бахтин, последователями — В.С. Библер, Л.П. Буева, С.И. Дорошенко и др. Данный подход помогает создать диалогическое взаимодействие, взаимное общение и эффективную коммуникацию среди субъектов образовательного процесса на гибкой и современной творческой основе. Ключевое понятие — диалог — достигается через проблемно-диалоговое обучение, дискуссию, применение игровых технологий и др.

Диссертанту представляется важным рекомендовать к использованию методику О.П. Радыновой, как ценный развивающий ресурс детей в начальном музыкальном образовании и воспитании, но, к сожалению, мало знакомый педагогам китайских образовательных учреждений. С точки зрения ее применимости и направленности на семью (семейные отношения и семейное воспитание детей в Китае по-прежнему чрезвычайно ценны), на этно-педагогические традиции (что также востребовано в китайской системе образования, и находит широкую поддержку на государственном уровне), обращение к методике О.П. Радыновой имеет хорошие перспективы, в том числе в условиях преемственности национального самосознания. Безусловно, рекомендуются к использованию педагогические технологии музыкального воспитания и развития детей дошкольного возраста, разработанные в соавторстве А.Г. Гогоберидзе и В.А. Деркунской.

Таким образом, начальное музыкальное воспитание детей как важная часть сложившейся к настоящему времени системы образования начала XXI века и в России, и в Китае, адекватно реагирует на современные вызовы, инициированные очередным витком культурно-исторического развития страны. На смену устоявшейся и привычной унификации типов детских садов пришли разнообразные виды начальных образовательных учреждений с вариативными учебными планами, авторскими программами, современными педагогическими технологиями.

**Выводы параграфа.** Система начального музыкального воспитания детей в Китае активно развивалась на протяжении XX–XXI веков, в ней имели место «взлеты» и «падения». В настоящее время педагогами образовательных учреждений, теоретиками и практиками начальной музыкальной педагогики накоплен ценный опыт, состоящий из нескольких компонентов: собственного аутентичного (традиционно-национального), освоенного (ассимилированного) зарубежного, и российского опыта. Однако в российской педагогике начального музыкального образования существует ценнейший пласт теоретико-методических разработок, основанных на применении игровых технологий, представляющихся чрезвычайно перспективными, целесообразным и эффективным для современной системы музыкального воспитания детей 5-7 лет в КНР.

**Выводы по первой главе.** Осуществленный в главе комплексный анализ теоретико-методических основ начального музыкального воспитания детей в процессе игровой деятельности показывает, что опыт применения игровых технологий, накопленный педагогами России, Китая и других стран, представляется на современном этапе перспективной стратегией приобщения детей 5-7 лет к музыкальному искусству. Метод компаративного анализа педагогических традиций начального музыкального воспитания России и Китая позволил выявить как единые истоки (закономерности), так и национальные особенности применения рассматриваемых в диссертации образовательных технологий. Педагогический потенциал применения игровых

методик в процессе начального музыкального воспитания детей является полифункциональной, так как включает в себя возможности не только собственно музыкального воспитания, но и формирование личности ребенка, значимой для его социализации, духовно-нравственного развития.

Организация начального музыкального воспитания на основе экстраполяции опыта применения российских игровых технологий на педагогические принципы китайской образовательной традиции представляется эффективной также с точки зрения решения проблем, связанных с повышенной интеллектуальной и эмоциональной загруженностью, ответственностью, нацеленностью на достижение лучших результатов среди сверстников, обостренной конкуренцией между детьми в современной системе образования Китая.

## ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО АПРОБАЦИИ И ВНЕДРЕНИЮ МЕТОДИКИ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*茂盛的禾苗需要水分, 成长的少年需要学习。*

*Как пышной рассаде нужна вода,  
так растущим детям нужно учиться  
(Китайская народная пословица)*

### 2.1. Диагностика по выявлению уровня музыкального развития детей в процессе игровой деятельности

Для проверки теоретических выводов, оценки эффективности разработанной методики начального музыкального воспитания детей 5–7 лет в процессе игровой деятельности была организована экспериментальная работа, состоящая из последовательности реализованных этапов (поисково-констатирующий, формирующий, контрольно-оценочный). Каждый из перечисленных этапов экспериментальной работы имел свой методический и технологический инструментарий (цель, задачи, содержательное наполнение, систематизация и оценка полученных результатов и др.).

В рамках **первого** этапа экспериментальной деятельности (2017–2019) был проведен анализ научной литературы, достижений в области начальной музыкальной педагогики по теме исследования, проведена диагностика педагогического процесса в области начального музыкального воспитания в образовательных учреждениях Китая, выявлены проблемы музыкального воспитания детей 5-7 лет, определены цель, задачи, объект, предмет, гипотеза исследования, отобран исследовательский инструментарий, сформирована методологическая база.

В системе начального музыкального образования Китая в настоящее время ведущую роль играют специальные образовательные учреждения, в которых развитию детей в сфере различных видов искусства уделяется основное внимание. Эти учреждения могут иметь государственный, частный и ведомственный статус. Они функционируют по утвержденной программе, с минимальными возможностями ее расширения или изменения.

Существуют также специальные центры художественного воспитания детей, работающих с разным возрастом, начиная от 3 лет и до 10-11 летнего возраста. В них педагоги более свободны в выборе программы и методики, на основе которой будут организованы музыкальные занятия.

В диагностике на поисково-констатирующем этапе приняли участие следующие учреждения:

1. Китайский центр музыкального искусства г. Синьсян (China Xinxiang Music Art Center 中国新乡市音乐艺术中心) : <http://www.xxqsng.com/>

2. Китайский центр музыки и искусства Ихай (China Yihai Music and Art Center 中国艺海音乐艺术中心) [http://m.yimeiyinyue.com/ykdy/?source=baidu26&plan=a6&unit=011&semd=MO&e\\_keywordid=590169888957&bd\\_vid=8138462421627123105](http://m.yimeiyinyue.com/ykdy/?source=baidu26&plan=a6&unit=011&semd=MO&e_keywordid=590169888957&bd_vid=8138462421627123105)

3. Музыкальный центр г. Куньмин «До-ре-ми» (Kunming Doremi Music Center 昆明哆来咪音乐中心) <https://m.qcc.com/firm/0881449098bf047fcd0714465f073e83.html>

4. Музыкальный просветительский центр Хуншэн г. Аньян провинции Хэнань (The Hongsheng music enlightenment center, Anyang City, Henan Provinc 在这次实验中, 我们选取的是位于中国河南省安阳市文峰路的一所音乐启蒙中心) <https://www.huangye88.com0/city4507/713094.html>

5. Центр фортепианного искусства Аванти (Avanti Piano Art Center 阿凡提钢琴艺术中心): Классы музыкального развития для детей 5–7 лет. <https://m.58.com/taishanqu/ysjiajiaozr/djxxdetail.58.com/shigu/ysjiajiaozr/?reform=pcfront>

Экспериментальная работа на поисково-констатирующей этапе была направлена на выявление внутренних педагогических ресурсов для повышения эффективности музыкального воспитания детей 5–7 лет средствами игровой деятельности, не требующее дополнительных материальных или временных затрат, то есть без привлечения дополнительного времени для занятий. В большинстве образовательных учреждений музыкальные занятия проводятся два раза в неделю по 45 минут, по группам детей одного возраста.

Целью констатирующего этапа эксперимента стала фиксация исходного уровня начального музыкального воспитания детей, посещающих пять обозначенных выше образовательных учреждений. Исходя из данной цели, были сформулированы следующие задачи:

- определить диагностические методы для проведения контрольных срезов на протяжении всей экспериментальной работы;
- выделить для оценки музыкального воспитания детей уровни характеризующих его параметров;
- сформулировать критерии для выявления уровней динамики музыкального развития детей;
- разработать способы применения эффективных игровых технологий, музыкальных игр как важнейшую составляющую начального музыкального обучения и воспитания детей;
- провести наблюдение, осуществить необходимые диагностические процедуры, проанализировать полученные материалы, представить результаты работы посредством табличного и графического способов их фиксации.

Существующая в 2017–2019 годах ситуация в области начального музыкального воспитания детей в образовательных учреждениях Китая анализировалась с точки зрения выявления наиболее острых проблем теоретико-методической организации занятий и результативности их реализации, а также количественного и качественного показателя

использования игровых технологий в процессе музыкальных занятий. Педагогический процесс музыкального воспитания детей оценивался по следующим параметрам:

1. Музыкально-технологический компонент (формирование музыкальных навыков по основным видам деятельности).

2. Дидактический компонент (базовые знания о музыкальном искусстве, композиторах, традиционных и европейских музыкальных инструментах, знания по элементарной теории европейской и китайской музыки и т.д.).

3. Эмотивно-эмпатийный компонент как фундамент для формирования эмоционального интеллекта (распознавание эмоций в музыкальном произведении, понимание собственных эмоций и эмоций окружающих, становление основ здоровьесберегающего поведения, стремления самосовершенствованию и гармоничному существованию в окружающей действительности).

4. Этико-коммуникативный компонент (умение устанавливать коммуникацию, находиться во взаимодействии, выполнять индивидуальные и коллективные музыкальные задания, следование установленным правилам, в том числе, правилам музыкальной игры, продуктивное поведение по отношению к сверстникам и учителям, выработка навыка этичного реагирования на конфликтные ситуации, элементы соревнования и соперничества в ходе музыкальных занятий).

5. Мотивационно-творческий компонент (желание заниматься музыкой, стремление постигать и осваивать новое, готовность к музыкальной поисково-творческой деятельности).

Для выявления проблем изучались методические материалы конкретных образовательных учреждений, проводились лонгитюдные педагогические наблюдения, позволяющие оценить результативность реализуемых в учреждении программ. Также в проведении контрольно-диагностического методического среза принимали участие 15 педагогов

образовательных учреждений. Проведенные с учителями беседы-интервью, опросы, позволили рассмотреть существующую ситуацию с трех различных сторон: методического обеспечения, практической реализации, эффективности проводимого музыкально-образовательного процесса. Каждый компонент оценивался по 10-балльной шкале. Критерии уровня эффективности реализации обозначенных компонентов определялись согласно Таблице 2:

Таблица 2.

Средний балл (по параметрам)	Соответствие уровню
10–7 баллов	Выше среднего
6–4 баллов	Средний
3–1 балл	Ниже среднего

Результаты теоретико-методического анализа современной ситуации в области музыкального воспитания детей 5-7 лет в выбранных образовательных учреждениях Китая были оформлены в виде сравнительной таблицы, отражающей средний балл по уровню диагностики реализации компонентов в общей структуре музыкального воспитания детей (см. Таблицу 3).

Таблица 3.

№	Образовательное учреждение	Компоненты образовательных программ (методик)				
		Музыкально-технологический компонент	Дидактический компонент	Эмотивно-эмпатийный компонент	Этико-коммуникативный компонент	Мотивационно-творческий компонент
1.	Китайский центр музыкального искусства г. Синьсян	5,5	3,1	4,5	3,6	4,8
2.	Китайский центр музыки и искусства Ихай	4,7	4,2	2,8	3,2	3,5
3.	Музыкальный центр г. Куньмин «До-ре-ми»	3,9	4,9	3,5	4,8	3,8
4.	Музыкальный просветительский центр Хуншэн г. Аньян	3,2	3,6	4,2	4,2	5,7
5.	Центр фортепианного искусства Аванти	5,7	2,1	3,4	2,8	4,5



*Педагогическое (лонгитюдное) наблюдение.* Целенаправленное наблюдение осуществлялось в исходной ситуации свободной музыкальной деятельности детей 5–7 лет и продолжалось в течение всего эксперимента, рассчитанного на два года. Диагностические замеры проводились по десятибалльной шкале по итогам первого и второго года экспериментальной программы. Разработанная авторская методика музыкального воспитания детей в процессе игровой деятельности была апробирована в рамках формирующего этапа экспериментальной работы. Наблюдение за музыкальными занятиями детей осуществлялось с использованием специальной видеоаппаратуры, что не создавало помех для реализации методики, не нарушало привычной детям и учителям обстановки музыкальных занятий, а также анализа предоставляло возможность последующего детального анализа полученного материала.

На основании классификации видов музыкальной деятельности были выделены следующие критерии для определения уровня собственно музыкального развития детей:

1. Интонирование — певческая деятельность (звуковысотная и ритмическая точность, эмоциональность, осмысленность, стабильность демонстрируемых показателей).

2. Игра на музыкальных инструментах (элементарных, традиционных, европейских) — инструментально-исполнительская деятельность.

3. Движения под музыку — музыкально-пластическая деятельность (адекватность движений конкретному произведению, эмоциональность, разнообразие движений, гибкость следования звучащему материалу при его изменениях).

4. Поисково-творческая деятельность (импровизация, сочинение, выполнение творческих музыкальных заданий).

5. Интеллектуальная деятельность (усвоение музыкальной информации, ее переработка (интерпретация), рефлексия собственной музыкальной деятельности).

В начале и в конце каждого года обучения, а также по итогам всей экспериментальной работы ее результаты по каждому из приведенных выше показателей анализировались, результаты анализа фиксировались систематизировались в виде таблицы. По окончании каждого года эксперимента и в итоге экспериментальной работы все показатели сводились в единую таблицу, на основе подсчета баллов выводился общий итог сравнения результатов контрольной и экспериментальной групп. Данная диагностика использовалась также для рандомной выборки при проведении поисково-констатирующего этапа экспериментальной работы (см. Таблицу 4).

Таблица 4.

**Диагностическая карта № 1. Индивидуальная диагностика уровня музыкального развития ребенка**

<b>Общая характеристика личности ребенка в контексте музыкального развития</b>	<b>Уровни (результаты диагностики)</b>		
	<b>Ниже среднего</b>	<b>Средний</b>	<b>Выше среднего</b>
Интонирование (певческая деятельность)			
Игра на музыкальных инструментах (инструментально-исполнительская деятельность)			
Музыкально-пластическая деятельность (движения под музыку)			
Поисково-творческая деятельность (импровизация, сочинение, выполнение творческих музыкальных заданий)			
Интеллектуальная деятельность			

Кроме того, принималась во внимание оценка общих личностных характеристик детей, непосредственно связанных с общим художественно-эстетическим развитие как результатом комплексного музыкального воспитания и проводимой с ними работы с использованием педагогического потенциала музыкально-игровой деятельности. Результаты также оценивались по десятибалльной шкале.

Набор анализируемых психолого-педагогических характеристик личности ребенка выглядел следующим образом:

1. Эмоциональность, эмоциональная отзывчивость на музыку.
2. Ассоциативное мышление.

3. Пластическая выразительность.
4. Эмпатия, готовность к состраданию, сопереживанию.
5. Адекватность самооценки.
6. Творческое воображение.

Выбор приведенных выше общих личностных показателей обусловлен их неоспоримой значимостью для общего психологического и специального музыкального развития ребенка.

Показатель «эмоциональность» (общая эмоциональная отзывчивость, способность испытывать и выражать эмоции), представляется особенно важным в условиях увеличения объема и доступности информационного потока, цифровизации современного социума, а также преобладания рационализма как отличительной особенности традиционного китайского мышления. Необходимость мониторинга эмоциональной сферы ребенка необходима, так как этот показатель способен отчасти компенсировать некоторые негативные последствия этого процесса в виде недоразвитости эмоционально-чувственной сферы многих современных людей, их равнодушия к искусству и сфере эстетического во всех его проявлениях.

*Ассоциативное мышление* также требует специального педагогического внимания для его формирования и развития. Без этого оно остается нераскрытым у многих детей, предпочитающих в повседневной жизни стратегии прямолинейности, склонные выбирать виды деятельности, предполагающие точность и однозначность, не требующие умений постигать скрытые смыслы.

Развитие *пластической выразительности* является одним из важнейших способов самопроявления личности, которое имеет особое значение для музыкального воспитания детей. После 7-8 лет наступает период активного развития мелкой моторики, которая базируется на развитии крупной моторики, умения совершать управляемые волей движения, контролировать действия рук, ног, корпуса, головы. Общему физическому воспитанию детей 5-7 лет в образовательных учреждениях

и семьях современного Китая уделяется значительно внимание, так как этот показатель является своего рода «маркером» благополучия общего психического развития ребенка.

Развитие музыкально-ритмических движений позволяет научить детей ощущать и осознавать совершаемые движения, координировать их, согласовывать их с содержанием музыкальной игры, конкретным заданием учителя, что способствует развитию и углублению музыкального восприятия детей 5–7 лет, развивают у них произвольность двигательной активности, самостоятельность, творческую активность и инициативность. Музыкально-ритмические движения помогают детям лучше почувствовать и полюбить музыку, проникнуться ее настроением, осознать характер музыкального произведения, различать отдельные средства музыкальной выразительности, форму. Музыка придает движениям большую эмоциональную окраску, благодаря близкому ребенку ассоциативному ряду непосредственно влияет на качество выполнения, благодаря чему движения получаются более четкими, точными и красивыми.

*Эмпатия, готовность к состраданию, сопереживанию* является альтернативой распространенному индивидуализму и эгоизму в современном социуме. В этой ситуации литература и искусство могут рассматриваться как важный ресурс для фундамента, на котором в дальнейшем будут развиваться гуманистические человеческие взаимоотношения, и этот фундамент необходимо заложить уже в дошкольном возрасте, чтобы с годами доброжелательное внимание к людям стало нормой взаимодействия личности и социума.

*Адекватность самооценки.* Необходимо своевременно выявлять склонность к заниженной или завышенной самооценке детей, которая создает значительные трудности на пути их полноценного социального и духовного развития. Погружение детей этого возраста в музыкально-игровую реальность создает благоприятные условия для самопроявления, например, в обычной ситуации ребенок «зажат», плохо коммуницирует

с другими детьми в группе, тогда как на специальных занятиях он хорошо запоминает текст, мелодию, становится солистом, или, например, лучше других выговаривает отдельные звуки, слова и др.

*Творческое воображение.* Это качество индивидуального мышления необходимо развивать у каждого ребенка. Оно становится особенно востребованным в современном мире, с его преобладанием ситуаций, характеризующихся изменчивостью, нарастанием неопределенности, непредсказуемости результатов той или иной социальной активности в обществе. Эпоха постмодерна отличается повышением энтропии, и к этой особенности необходимо готовить новое поколение с детства. Способность к творческому воображению является одной из уникальных возможностей, помогающих предвидеть последствия своих действий и создавать поведенческие сценарии на благо самого индивида и общества. Воспитатель-педагог, варьируя и постепенно усложняя задания (в песенном, исполнительском, слушательском, ритмически-пластическом отношении) в разных видах музыкальной деятельности детей, помогает им разнообразнее проявлять себя, с интересом (предвкушением) ждать изменений как возможности самопроявления, побуждает их к самостоятельному творчеству (сочинению слов, движений, мелодий) как ответу на происходящие, заданные условиями педагогической ситуации, изменения.

В соответствии с этими показателями, была разработана диагностическая карта, фиксирующая уровень музыкального развития ребенка, которая заполнялась в начале экспериментального цикла, в начале и в конце каждого года обучения, а также по итогам всех экспериментальных серий (см. Таблицу 5):

Таблица 5

Диагностическая карта № 2. Индивидуальная психолого-педагогическая характеристика личности ребенка  
в контексте музыкального развития

Общая характеристика личности ребенка в контексте музыкального развития	Уровни (результаты диагностики)		
	Средний	Выше среднего	Высокий

Эмоциональность, эмоциональная отзывчивость на музыку			
Ассоциативное мышление			
Пластическая выразительность			
Эмпатия, готовность к состраданию, сопереживанию			
Адекватность самооценки			
Творческое воображение			

Сделаем некоторые пояснения по сведениям, образующим Таблицу 5. На первый взгляд кажется необязательной соотнесенность характеристики «Пластическая выразительность» как показателя личностного развития, а также развития музыкально-ритмических движений. В реальности предварительные наблюдения показывают наличие определенной взаимосвязи между этими показателями при условии, если музыкальное исполнительство детей не является результатом их механического натаскивания и выполнения обязанности публичных выступлений, но соотносится с особенностями и запросами самих детей. Этот факт должен был быть подтвержден/опровергнут результатами экспериментальных серий.

Поясним также соотнесенность показателя «Адекватность самооценки» с музыкальным развитием ребенка: речь идет о преодолении заниженной или завышенной самооценки через участие в музыкально-игровых программах, обладающих безусловно высоким потенциалом для корректировки этого показателя музыкальной и личностного развития в правильном направлении.

Диагностические замеры уровня личностного развития также проводились по 10-балльной шкале в начале каждого года обучения и по его итогам, а также в результате всех экспериментальных серий. Особый интерес для исследования составило выявление зависимостей между уровнями начального музыкального воспитания и личностного развития детей по каждому показателю. Последний фиксировался в ситуациях, непосредственно не связанных с контактом с музыкальным искусством, в свободном взаимодействии между детьми, их взаимоотношениях, в игровой

активности как таковой, проявляемой в свободное от занятий время (см. Таблицу 6).

Таблица 6.

**Диагностический инструментарий для выявления общей психолого-педагогической характеристики личности ребенка**

<b>Игровые диагностические задания, упражнения</b>	<b>Анализируемый показатель</b>
«Поймай дракона за хвост»; «Шумовой оркестр»; «Волшебный дождь»; «Горячо-холодно»; «Сделай добрым»	Выявление уровня эмоциональности, эмоциональной отзывчивости на музыку
Китайская традиционная игра чуйвань (словесная игра стихи-цепочки)	Выявление уровня ассоциативного мышления
Упражнения «Пластические движения под музыку»; «Мы – обезьянки»; Упражнение-игра «Лиса и зайцы», «Хлопки в ладоши»	Выявление уровня пластической выразительности
Игра «Запомни внешность»; «Игра с мячом»	Выявление уровня эмпатии, готовности к состраданию, сопереживанию
Старинная китайская игра «Орел поймал курицу»; «Цирк! Цирк! Цирк!»	Выявление уровня адекватности самооценки
Задание на изображение человека, животного; упражнения «Змея»; «Игрушки»	Выявление уровня творческого воображения

В Приложении 4 приведен опросник в форме стандартизованного интервью, который использовался для бесед с родителями, кроме того, позже по итогам проведенных экспериментальных серий фиксировались изменения мнений родителей в отношении возможностей музыкального воспитания и личностного развития их детей.

В интервью приняли участие 110 родителей. Основной вопрос звучал так: «Какой результат Вы получили от музыкальных занятий Вашего ребенка в нашем образовательном учреждении?». Анкета включает пять вопросов, предполагающих весьма развернутые ответы. Второй вопрос связан с выяснением ожиданий родителей от проводимых занятий, он включает двенадцать вариантов ответов, каждый из которых «оценен» в баллах стоимостью от 1 до 3. Самыми «дорогими» оказались ожидания, связанные с обучением музыкально-исполнительским умениям и навыкам, развитием интереса к музыкальному искусству, углублением творческих способностей. Менее значимыми в иерархии потребностей стали развитие интереса

к прослушиванию музыкальных произведений, воспитанием музыкального вкуса, развитием личности. Наименее востребованными у респондентов оказались общение с другими детьми, возможность обрести новых знакомых, формирование новых досуговых увлечений. На вопрос, какую музыку любит слушать ребенок, большинство анкетированных ответили: народную (81%), классическую 16 (%), иноязычных исполнителей (западных, Кореи, Японии; 3%). Достаточно сложным оказался вопрос, связанный с организацией для детей свободного времени: родители считают, что у детей вообще не должно быть свободного времени, все силы ребенка должны быть направлены на обучение и усвоение разнообразных навыков.

В образовательных учреждениях государственного статуса детей приучают, мотивируют, дисциплинируют трудовым воспитанием, учат выполнять бытовые заботы, понимать природные явления, готовят к школе (понимание, написание иероглифов, выучивание наизусть стихотворений и прозы, счет, чтение). В рамках дополнительной подготовки (в кружках) востребованы занятия рисованием, изучение иностранных языков, гимнастика (спорт), танцы, музыка (пение и игра на музыкальных инструментах, преимущественно, фортепиано). На вопрос о природных задатках, способностях детей взрослые члены семьи отмечали склонность к различным видам художественной деятельности (разные формы музицирования, танцы), технического творчества, спорта.

Таким образом, опрос-интервью родителей позволило получить достаточно развернутую картину субъективного отношения к различным видам музыкально-эстетической деятельности, музыкальных интересов и предпочтений в семьях, заинтересованности взрослых в различных видах художественного творчества и формирования художественно-эстетической культуры воспитанников рассматриваемых образовательных учреждений.

Отдельное направление диагностики уровня музыкального воспитания и личностного развития детей 5–7 лет составил специально разработанный игровой репертуар, который одновременно являлся и средством решения



поставленных музыкально-воспитательных задач. Разработку такого инструментария инициировало исследование А.Г. Гогоберидзе, посвятившей девятую главу обозначенной проблеме. В лаконичном историческом экскурсе ученый-методист пишет: «В диагностике, предложенной Н. А. Ветлугиной в пятидесятые годы прошлого столетия, есть много идей, которые требуют возрождения и возвращения в современную практику <...> в изучении музыкальных способностей особое внимание уделялось поведению детей, описанию их индивидуальных особенностей, проявлений музыкальности, которые составлял воспитатель, наблюдая за ребенком в повседневной жизнедеятельности и в процессе музыкальных занятий. Для диагностики исследователем использовались музыкальные игры и игровые задания»<sup>80</sup>.

Эти игры использовались в начале и конце каждого года обучения, а также по завершению всех экспериментальных серий. Остальные игры использовались непосредственно как основа авторской методики, средство музыкального воспитания детей. Ниже приведено описание игр и игровых заданий диагностического характера.

***Выявление уровня эмоциональности, эмоциональной отзывчивости на музыку.***

Китайская игра «*Поймай дракона за хвост*». Игроки встают друг за другом и кладут правую руку на правое плечо впереди стоящего игрока. Игрок, который стоит первым, является головой дракона, а последний — его хвостом. Игроки в цепочке движутся за головой, которая ловит хвост дракона. Те игроки, которые находятся ближе к хвосту дракона, стараются не дать голове дракона добраться до хвоста (последнего игрока в цепочке). Если голова дракона добирается до хвоста, то последний игрок становится головой дракона и игра продолжается. Игровая задача — наблюдение за участниками

---

<sup>80</sup> Гогоберидзе, А. Г. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений, обучающихся по направлению 540500 (050700) — Педагогика / А. Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская. 2-е издание, стереотипное. М., 2007. С. 132.

игры, чтобы выявить насколько тот или иной ребенок включен в нее эмоционально.

«*Шумовой оркестр*». С помощью элементарных музыкальных инструментов и подручных предметов (банок, колотушек и т. д.) передавать чувства, называемые учителем. Другой вариант — исполнять координируемый учителем шумовой аккомпанемент музыкальному произведению. Игровая задача — совместная инструментально-исполнительская деятельность, чтобы получился ансамбль.

«*Волшебный дождь*» (снятие негативных эмоций). Предлагается тот или иной предмет, изображение в качестве страшного зверя. Дети берут газеты, журналы и рвут их на мелкие кусочки в корзину. Затем комкают эти кусочки и забрасывают ими зверя под веселую музыку, позже бумага собирается в корзину.

«*Горячо-холодно*» (свобода самовыражения эмоций). Поиск спрятанного предмета по очереди каждым ребенком. В качестве маркера приближения к предмету выступает громкость звучащей музыки.

«*Сделай добрым*» (развитие способности к реализации этического начала, милосердия). Подготовлены картинки с изображениями сказочных персонажей, традиционно считающихся злыми. Детям предлагается дополнить каждый рисунок какой-либо деталью, делающей героя добрым, и подобрать герою соответствующую песню. Оценивается стереотипность / неординарность мышления и эмоций ребенка.

В Таблице 7, Диаграмме 1 представлены результаты исходного уровня эмоциональности, способности к сопереживанию в контрольной и экспериментальной группах<sup>81</sup> на констатирующем этапе педагогического эксперимента.

---

<sup>81</sup> Здесь и далее приводится средний показатель диагностики детей в двух образовательных учреждениях, выбранных для проведения экспериментальной работы: Китайский центр музыки и искусства Ихай города Синьсян, провинции Хэнань и Музыкальный просветительский центр Хуншэн г. Аньян провинции Хэнань.

Таблица 7.

Результаты исходного уровня эмоциональности, способности к сопереживанию в обеих группах на констатирующем этапе

Название группы	Выявленный уровень		
	Ниже среднего	Средний	Выше среднего
Контрольная группа (КГ)	40 (100%)	-	-
Экспериментальная группа (ЭГ)	40 (100%)	-	-

Таким образом, у 100 процентов испытуемых обеих групп на констатирующем этапе эксперимента был выявлен уровень «ниже среднего» относительно развития эмоциональности, способности к сопереживанию, что требует проведения специальной работы в рамках следующего (формирующего) этапа исследовательской деятельности. Проиллюстрируем ниже графически (Диаграмма 1).

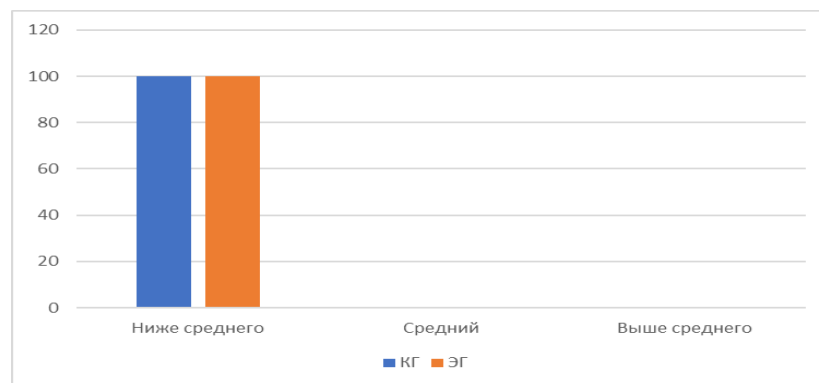


Диаграмма 1. Результаты исходного уровня эмоциональности, способности к сопереживанию на констатирующем этапе

### **Выявление уровня ассоциативного (творчески-поискового) мышления.**

*Китайская игра чуйвань 捶丸 (Словесная игра стихи-цепочки).* Дети по очереди, продолжая друг за другом начатое стихотворение (первую строчку) или другой текст, используя последний иероглиф в первом предложении, выполняют задание.

В Таблице 8 представлены результаты исходного уровня творческо-поискового мышления испытуемых обеих групп на констатирующем этапе экспериментальной работы.

Результаты исходного уровня творчески-поискового мышления в обеих группах на констатирующем этапе экспериментальной работы

Название группы	Выявленный уровень		
	Ниже среднего	Средний	Выше среднего
Контрольная группа (КГ)	40 (100%)	—	—
Экспериментальная группа (ЭГ)	40 (100%)	—	—

Таким образом, у 100 процентов испытуемых обеих групп на констатирующем этапе эксперимента был выявлен уровень «ниже среднего» относительно творчески-поискового мышления, что требует проведения специальной работы в рамках следующего (формирующего) этапа исследовательской деятельности (Диаграмма 2).

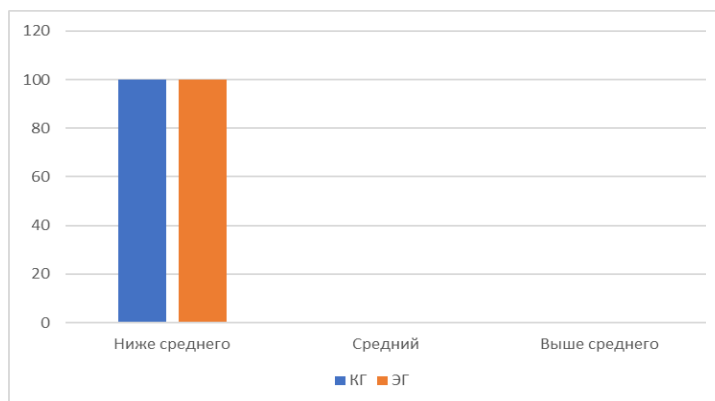


Диаграмма 2. Результаты исходного уровня творчески-поискового мышления на констатирующем этапе

### ***Выявление уровня пластической выразительности***

*«Пластические движения под музыку»*. Предлагается изображать что-либо через пластику под музыку. Дети по очереди прослушивают подвижную, плясовую, танцевальную музыку, должны показать, что они могут легко оттолкнуться от пола, мягко приземлиться, умеют выполнять пружинящие полуприседания, делать небольшие махи руками и ногами, а также показывать медленные движения рук, корпуса, плавный шаг, многие изобразительные движения.

Игра *«Мы обезьянки»* 我们是猴子 (развитие наблюдательности и творческой интерпретации образов). Инструкция: дети по очереди должны изобразить ту или иную фигуру, а все остальные — ее повторить.

Было использовано упражнение-игра *«Лиса и зайцы»* 狐狸和野兔 на проверку чувства ритма, на быстроту реакции, на проверку творческой интерпретации образов, выполняется под детскую песню на китайском языке «О зайце». «Зайцы» находятся у одной из стен зала, «лисица» — у соседней стены. Дети получают задание придумать, какого каждый из них будет изображать зайца: хитрого, робкого, смелого, веселого, трусливого, ловкого зверя, а может быть, солнечного зайчика? Ребенок, который получает роль «Лисы», также получает задание придумать для себя образ, который ассоциируется с этим красивым, хитрым, коварным зверем.

На первую часть музыки «Лиса» легким, неслышным, красивым шагом переходит площадку, доходит до противоположной стены и присаживается возле нее на корточки. Во время движения хитрый лис делает вид, что не замечает зайчиков, иногда он останавливается, смотрит по сторонам, становится на цыпочки и пр. На вторую часть музыки на середину площадки выбегают зайцы, бегают врассыпную, часть зайцев резвится, играет в «догонялки», некоторые из них прыгают на месте или торопливо осматриваются, затем все вместе поворачиваются к «Лисе», медленно присаживаются на корточки и замирают до полной неподвижности. Одновременно «Лиса» начинает медленно подниматься и встает во весь рост.

На повторении первой части музыки «Лиса» направляется к зайцам, ходит возле них и, заметив пошевелившегося, ходит вокруг него до конца музыки и уже без музыки утаскивает его в себе норку. Если никто из зайцев не шевелился, «Лиса» уходит ни с чем на первоначальное место. Игру можно продолжать, выбрав на роль «Лисы» другого ребенка.

Цель упражнения-игры *«Хлопки в ладоши»* — проверить степень развития у детей чувства ритма, быстроту их реакции. При его проведении звучал «Немецкий танец» Ф. Шуберта. Дети получили следующую

инструкцию. Воспитатель попросил их встать парами, лицом друг к другу, на расстоянии вытянутых вперед рук. При этом руки должны быть подняты в стороны. При первом такте дети плавно переводят руки вперед. При втором такте легко и четко три раза хлопают в ладоши в этом положении. При тактах три и четыре отводят руки назад и хлопают в ладоши за спиной. На такты пять, шесть, семь и восемь повторяют те же движения.

На такты девять и десять дети плавно поднимают руки вверх и, подняв головы, хлопают руками над головой. При тактах одиннадцать и двенадцать опускают руки за спину и хлопают в ладоши за спиной. На такты тринадцать и четырнадцать повторяют движения девятого и десятого тактов. На такт пятнадцать дети плавно опускают руки вперед. На такт шестнадцать в каждой паре дети берутся за руки. Упражнение носит характер шутливой игры детей друг с другом; в конце они дружно берутся за руки. Дети должны уметь легко переходить с движения медленного и плавного на быстрое, отрывистое, в соответствии с характером и ритмическим рисунком мелодии. Все движения должны исполняться легко, непринужденно, без излишнего напряжения.

В Таблице 9, Диаграмме 3 представлены результаты исходного уровня **пластической выразительности** испытуемых обеих групп на констатирующем этапе экспериментальной деятельности.

Таблица 9

Результаты исходного уровня пластической выразительности в обеих группах на констатирующем этапе экспериментальной работы

Название группы	Выявленный уровень		
	Ниже среднего	Средний	Выше среднего
Контрольная группа (КГ)	40 (100%)	—	—
Экспериментальная группа (ЭГ)	40 (100%)	—	—

Таким образом, у 100 процентов испытуемых обеих групп на констатирующем этапе эксперимента был выявлен уровень «ниже среднего» относительно пластической выразительности, что требует проведения

специальной работы в рамках следующего (формирующего) этапа исследовательской деятельности (диаграмма 4).

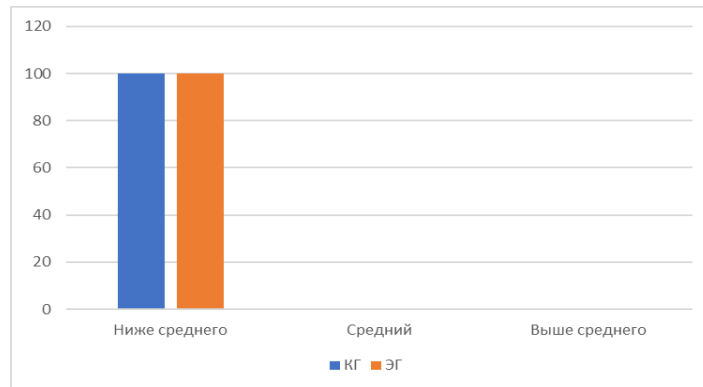


Диаграмма 3. Результаты исходного уровня пластической выразительности на констатирующем этапе

### ***Игровые задания на выявления уровня эмпатии***

«Запомни внешность». Дети поочередно смотрят друг на друга, изучая друг друга в движении. Затем поворачиваются спиной друг к другу и воспроизводят по памяти движения товарища.

«Игра с мячом». «Сосед справа, сосед слева»: ребенок, в руках которого находится мяч, называет свое имя и бросает соседу слева или справа. Поймавший мяч называет свое имя и имя бросившего мяч и бросает следующему и т. д. Звучит спокойная музыка, дети должны бросать мяч друг другу с определенной периодичностью.

### ***Выявление уровня адекватности самооценки***

Старинная китайская игра «Орел поймал курицу» 老鹰抓到了一只小鸡. Дети получают разные задания: выбранный орел должен схватить и «вырвать» курицу из вереницы детей, причем первый ребенок в цепочке играет роль наседки-курицы, его задача уберечь своих деток. Цыпленок, которого вытащили, не участвует больше в игре. В этой игре фиксируется, насколько тот или иной ребенок не боится брать на себя инициативу, проявлять уверенность при исполнении ролей, заданной игровым сюжетом. Игра сопровождается музыкой, подбираемой в зависимости от конкретного эмоционального состояния детей: активная в случае проявления робости

и неуверенности, более спокойная, если дети перевозбуждены и слишком активны.

«Цирк! Цирк! Цирк!». Ребенку предлагается стать дрессировщиком. Другие дети играют в животных, которых надо обучить интересным трюкам. Вначале они должны отказываться подчиняться дрессировщику, но он должен с помощью педагога их уговорить себя слушаться. Условие игры: на зверей нельзя кричать, ругать их. На протяжении игры фоном звучит музыка, ассоциирующаяся с тем или иным животным.

В Таблице 10, Диаграмме 4 представлены результаты исходного уровня адекватности самооценки испытуемых обеих групп на констатирующем этапе экспериментальной деятельности.

Таблица 10

Результаты исходного уровня адекватности самооценки в обеих группах на констатирующем этапе экспериментальной работы

Название группы	Выявленный уровень		
	Ниже среднего	Средний	Выше среднего
Контрольная группа (КГ)	40 (100%)	—	—
Экспериментальная группа (ЭГ)	40 (100%)	—	—

Таким образом, у 100 процентов испытуемых обеих групп на констатирующем этапе эксперимента был выявлен уровень «ниже среднего» относительно адекватности самооценки, что требует проведения специальной работы в рамках следующего (формирующего) этапа исследовательской деятельности (Диаграмма 4).

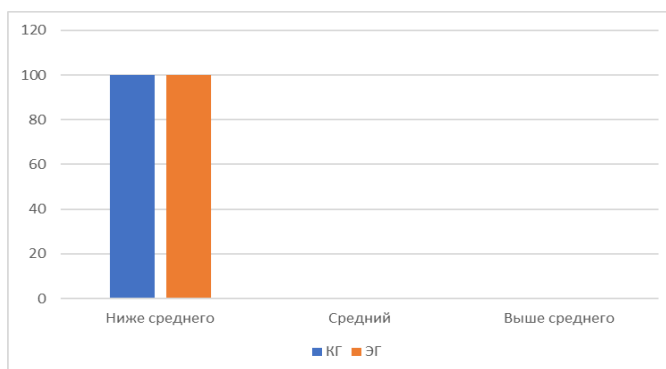


Диаграмма 4. Результаты исходного уровня адекватности самооценки на констатирующем этапе



### ***Игровые задания на выявление уровня творческого воображения***

#### *Задание на изображение человека, животного:*

- изобразить особенности походки человека: бодрого, усталого, сонного, обьевшего, голодного, пожилого и т.д.;
- изобразить движения какого-либо животного в радости или ярости;
- изобразить поведение животного (воробья, зайца, лягушки и др.) в выбранной ребенком ситуации: убегает от хищника, прилетел к кормушке, играет с друзьями, ищет еду и т.д.

Упражнение «Змея» 蛇. В этом упражнении будут «задействованы» руки, а участники будут изображать ветку дерева с лежащей на ней змеей. Ветка дерева — это рука, согнутая в локте, с ладонью, опущенной вниз. Вторая рука запястьем лежит «ветке», что символизирует голову змеи, пальцы, сложенные в щепоть – имитируют пасть. Просим изобразить этюды, когда змея греется на солнце, ползет по ветке, демонстрирует угрозу, нападает на врага, играет со своими детьми, борется за добычу и др.

Упражнение «Игрушки» 玩具. Каждый ребенок выбирает себе ту или иную воображаемую игрушку. Каждая из игрушек ходит, как положено этой игрушке; двигает руками, издает звуки, смотрит.

В Таблице 11, Диаграмме 5 представлены результаты исходного уровня развития творческого воображения испытуемых обеих групп на констатирующем этапе экспериментальной деятельности.

Таблица 11.

Результаты исходного уровня развития творческого воображения в обеих группах на констатирующем этапе экспериментальной работы

Название группы	Выявленный уровень		
	Ниже среднего	Средний	Выше среднего
Контрольная группа (КГ)	40 (100%)	—	—
Экспериментальная группа (ЭГ)	40 (100%)	—	—

Показатели достаточно стабильные, у 100 процентов испытуемых обеих групп на констатирующем этапе эксперимента был выявлен уровень

«ниже среднего» относительно развития творческого воображения, что требует проведения специальной работы в рамках следующего (формирующего) этапа исследовательской деятельности. Проиллюстрируем ниже графически (Диаграмма 5).

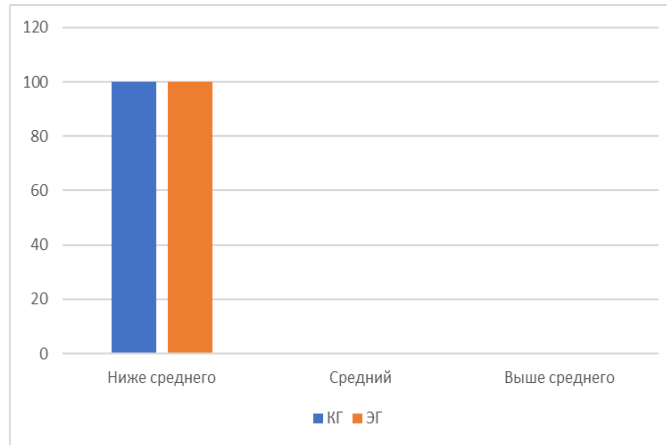


Диаграмма 5. Результаты исходного уровня развития музыкально-ритмических движений на констатирующем этапе

Диагностика уровня личностного развития и уровня музыкального воспитания осуществлялась в процессе занятий, на которых детям предоставлялась возможность проявить самостоятельность, собственное творчество; продемонстрировать уже имеющиеся различные музыкально-исполнительские навыки, восприимчивость к различным музыкальным произведениям. Тем самым, благодаря музыкальному материалу удалось диагностировать весь комплекс важнейших характеристик личности каждого ребенка, имеющих значение для его музыкального воспитания средствами игровой деятельности.

В Таблице 12, Диаграмме 6 представлены средние показатели результатов исходного уровня музыкального развития испытуемых обеих групп на констатирующем этапе экспериментальной деятельности. По всем этим критериям уровень развития детей контрольной и экспериментальной групп был на одинаково низком уровне и выглядел следующим образом:

Таблица 12

Результаты оценки исходного уровня музыкального развития обеих групп на констатирующем этапе экспериментальной деятельности

Название группы	Выявленный уровень		
	Ниже среднего	Средний	Выше среднего
Контрольная группа (КГ)	40 (100%)	—	—
Экспериментальная группа (ЭГ)	40 (100%)	—	—

По Таблице 12, в контрольной и экспериментальной группах дети имели низкий уровень личностного и музыкального развития. Следовательно, закономерно проведение специальной работы, направленной на повышение эффективности процесса музыкального воспитания (Диаграмма 6).

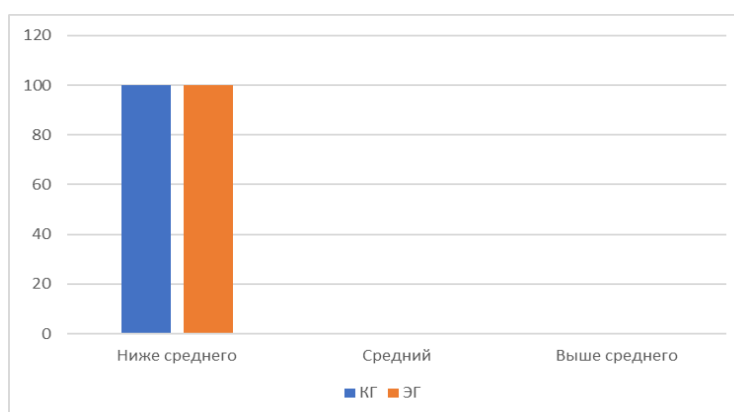


Диаграмма 6. Результаты исходного уровня музыкального развития на констатирующем этапе

Авторский подход к музыкально-эстетическому воспитанию детей в процессе игровой деятельности включал следующие деятельностно-методические блоки:

1. Музыкально-исполнительская деятельность (интонирование, игра на музыкальных инструментах, музыкально-пластическая деятельность).
2. Формирование эмоционально-эстетического отношения к музыкальному искусству, и — шире, окружающей действительности, создание фундамента для развития эмоционального интеллекта.
3. Развитие музыкально-познавательной (интеллектуальной) активности.
4. Выработка навыков продуктивного этичного выстраиваемого взаимодействия в коллективе и между индивидуумами (со сверстниками, учителями, самим собой).

5. Развитие поисково-творческого мышления и мотивации к занятиям музыкальным искусством.

При этом выделялись базовые, приоритетные, авангардные блоки для каждого года обучения. Направления работы по базовым блокам являлись опорой выстраивания экспериментальной деятельности, выбор приоритетных блоков определялся зоной актуального развития (ЗАР, Л.С. Выготский) работой по авангардному блоку становилась деятельность, находящаяся в зоне ближайшего развития (ЗБР) ребенка.

Распределение по обозначенным блокам не закрепляет уделяемого им времени работы и не выстраивает их иерархию в музыкальном воспитании ребенка, но отражает опорные возрастные особенности с точки зрения этапов становления личности и общего психологического развития той или иной возрастной категории. Работа по блокам позволяет методически целесообразно организовать работу по музыкальному воспитанию детей, рассматривая собственно музыкальное развитие как часть системного организованного комплексного развития личности ребенка (см. Таблицу 13).

Таблица 13.

Направление музыкально-экспериментальной работы по блокам	1 год обучения (группа детей 5–6 лет)	2 год обучения (группа детей 6–7 лет)
<b>авангардные</b>	Развитие музыкально-познавательной (интеллектуальной) активности	Выработка навыков продуктивного этичного выстраиваемого взаимодействия в коллективе и между индивидуумами (со сверстниками, учителями, самим собой).
<b>приоритетные</b>	Формирование эмоционально-эстетического отношения к музыкальному искусству, и — шире, окружающей действительности, создание фундамента для развития эмоционального интеллекта	Развитие музыкально-познавательной (интеллектуальной) активности
	Развитие поисково-творческого мышления и мотивации к занятиям музыкальным искусством	Развитие поисково-творческого мышления и мотивации к занятиям музыкальным искусством

	Выработка навыков продуктивного этичного выстраиваемого взаимодействия в коллективе и между индивидуумами (со сверстниками, учителями).	Формирование эмоционально-эстетического отношения к музыкальному искусству, и — шире, окружающей действительности, создание фундамента для развития эмоционального интеллекта
<b>базовые</b>	Музыкально-исполнительская деятельность (интонирование, игра на музыкальных инструментах, музыкально-пластическая деятельность)	

Учитывая, что авторская методика начального музыкального воспитания детей 5-7 лет в процессе игровой деятельности направлена на комплексное музыкально-эстетическое развитие ребенка, углубление эмоционального отношения к музыкальному искусству, изучение музыкальных произведений, считаем необходимым привести данные, характеризующие исходное состояние обозначенных деятельностно-методических блоков. В этом виде диагностики приняли участие 80 детей двух основных выбранных для апробации методики образовательных учреждений: 4 группы по 20 детей в каждой (Таблица 14).

Таблица 14.

Оценка исходного уровня комплексного музыкально-эстетического развития детей (по блокам)

Показатели музыкально-эстетического воспитания детей в процессе игровой деятельности по блокам	Группа	Выявленный уровень		
		Ниже среднего	Средний	Выше среднего
Музыкально-исполнительская деятельность (интонирование, игра на музыкальных инструментах, музыкально-пластическая деятельность)	КГ	38 (95%)	2 (5%)	—
	ЭГ	39 (97,5%)	1 (2,5%)	—
Формирование эмоционально-эстетического отношения к музыкальному искусству, окружающей действительности, создание фундамента для развития эмоционального интеллекта	КГ	40 (100%)	—	—
	ЭГ	40 (100%)	—	—
Развитие музыкально-познавательной (интеллектуальной) активности	КГ	37 (92,5%)	3 (7,5%)	—
	ЭГ	39 (97,5%)	1 (2,5%)	—

Выработка навыков продуктивного этичного выстраиваемого взаимодействия в коллективе и между индивидуумами (со сверстниками, учителями, самим собой)	КГ	39 (97,5%)	1 (2,5%)	—
	ЭГ	38 (95%)	2 (5%)	—
Развитие поисково-творческого мышления и мотивации к занятиям музыкальным искусством	КГ	40 (100%)	—	—
	ЭГ	40 (100%)	—	—

При анализе данных Таблицы 14 получается что одинаково низкий показатель (100% испытуемых) выявлен у контрольной и экспериментальной групп по двум блокам: «формирование эмоционально-эстетического отношения к музыкальному искусству» и «развитие поисково-творческого мышления и мотивации»; по блоку «музыкально-исполнительская деятельность» в контрольной группе 95% детей показали уровень ниже среднего, 5% — средний, в экспериментальной 97,5 % ниже среднего, 2,5% — средний; по блоку «развитие музыкально-познавательной (интеллектуальной) активности» в контрольной группе 92,5% детей показали уровень ниже среднего, 7,5% — средний, в экспериментальной 97,5 % ниже среднего, 2,5% — средний; по блоку «выработка навыков продуктивного этичного выстраиваемого взаимодействия в коллективе и между индивидуумами в контрольной группе 97,5% детей показали уровень ниже среднего, 2,5% — средний, в экспериментальной 95 % ниже среднего, 5% — средний.

Учитывая представленные выше значения показателей, состояние деятельностно-методических блоков музыкально-эстетического развития детей на поисково-констатирующем этапе экспериментальной деятельности, приблизительно одинаковое (с незначительным превышением по одному из пяти показателей в контрольной группе).

**Выводы по параграфу.** В рамках констатирующего этапа исследовательской деятельности была организована и проведена работа, связанная с фиксацией исходного комплексного уровня музыкального развития детей 5–7 лет, включенных в контрольную и экспериментальную

группы. Были решены задачи по отбору диагностических методов для первого среза экспериментальной работы, сформирован оценочно-балльный инструментарий для оценки уровня комплексного музыкального развития детей, позволивший выявить исходные параметры, проведено анкетирование учителей образовательных учреждений, интервьюирование родителей, а также тестирование обучающихся, полученные результаты представлены посредством табличного и графического способов, проанализированы и сформулированы предложения для работы в рамках второго (формирующего) этапа опытной работы, закономерно проведение специальной работы, направленной на повышение уровня перечисленных выше параметров.

В 2019–2021 годах была вынужденная остановка практической экспериментальной работы, так как в декабре 2019 все образовательные учреждения были переведены на дистанционную форму осуществления деятельности. Это период был посвящен дальнейшим научным поискам, систематизации накопленного диагностического материала, теоретической проработке авторской методики музыкального воспитания детей в процессе игровой деятельности.

## **2.2. Основные направления работы на формирующем этапе эксперимента по музыкальному воспитанию детей средствами игровой деятельности**

На втором этапе (2021–2023 гг.) была проведена формирующая часть педагогического эксперимента по внедрению методики музыкального воспитания детей в процессе игровой деятельности. Апробация авторской методики по музыкальному воспитанию детей в процессе игровой деятельности проводилась на базе двух центров художественно-

эстетического развития детей: образовательного учреждения «Китайский центр музыки и искусства Ихай» города Синьсян, провинции Хэнань и Музыкальный просветительский центр Хуншэн г. Аньян провинции Хэнань.

В качестве испытуемых были привлечены 80 детей: 4 группы по 20 человек — 2 контрольные и 2 экспериментальные (по две группы в каждом образовательном учреждении), а также 8 педагогов, принимавших непосредственное участие в реализации авторской методики. В эксперименте принимали участие группы детей 5–6 и 6–7 лет, в каждой из которых сообразно возрасту учитывался объем требований к уровню музыкального развития, использовался педагогически целесообразный музыкальный репертуар и набор музыкально-дидактических игр. Апробация проводилась в течение двух лет. Всего в экспериментальном исследовании участвовали 40 детей контрольной и 40 детей экспериментальной группы в возрасте 5–7 лет.

Для оценивания эффективности апробации авторской методики использовался разработанный диагностический инструментарий с применением следующих способов мониторинга уровня музыкального развития: педагогические лонгитюдное наблюдение (по предварительно составленному графику с последующим заполнением разработанных диагностических карт), целенаправленный опрос (тестовые таблицы), тестирование (выполнение тестовых заданий в игровой форме), интервью с педагогами, принимающими участие в апробации авторской методики музыкального воспитания детей, позволяющий оценить уровень музыкального развития детей по трем значениям (ниже среднего, средний, выше среднего).

Все формируемые личностные качества и уровни музыкального развития распределились по группам в соответствии с принятой в Китае «Руководящей программой воспитания в детском саду». Это блок «Развитие эстетического и эмоционального отношения к музыкальному искусству», куда вошли «Эмоциональная восприимчивость к музыке»; «Способность



к сопереживанию под воздействием музыкальных произведений»); блок «Изучение музыкальных произведений», включившего в себя «Готовность к ассоциативному восприятию музыкального искусства»; «Музыкально-творческое воображение»; блок «Исполнительская деятельность» («Готовность к музыкальному исполнительству (инструментальной, вокальной, пластической)»); «Самостоятельность самопроявления в музыкально-игровых программах»).

На каждом этапе экспериментальной работы в качестве доминирующей выделялась определенная музыкально-педагогическая задача, которая определяла содержание занятий, отбор репертуара, конкретный способ применения музыкально-игровых технологий. Так как основу авторской методики музыкального воспитания детей составили российские методики игровой деятельности, то акцент в процессе апробации неизменно делался на музыкально-исполнительской деятельности. Вместе с тем, для детей 5–6 лет преобладающей была педагогическая задача, сформулированная как «Развитие эстетического и эмоционального отношения к музыкальному искусству»; для детей 6–7 лет «Развитие музыкально-познавательной (интеллектуальной) активности, поисково-творческой деятельности». Остальные блоки при этом являлись производными от доминирующего блока, обеспечивая необходимую комплексность начального музыкального воспитания детей. Также на протяжении формирующего этапа экспериментальной работы значительное внимание уделялось «контекстному» музыкальному воспитанию, подразумевавшему поиск в окружающей действительности и повседневной жизни аналогий изучаемого на музыкальном занятии.

В процессе исследования использовалась методологическая стратегия, основу которой составил принцип игрового взаимодействия педагогов с детьми и организации игрового взаимодействия детей между собой, вместо распространенной схемы одновекторного педагогического влияния. Преимущество применяемых при реализации авторской разработки

российских методик игровой деятельности в начальном музыкальном воспитании детей состоит в том, что изначально они ориентированы на формирование *временного детского творческого коллектива* как особой структуры, позволяющей реализовывать различные виды игровой активности, направленные на формирование единой системы познавательных, исполнительских, слушательских, музыкально-аналитических, коммуникативно-творческих навыков в контексте целостного процесса музыкального воспитания всей возрастной группы.

В параграфе 1.3 отмечалось, что компоненты ключевой триады, выстроенной по видам музыкальной деятельности «пение — слушание музыки — движение под музыку», был сформулирован тезис, что для того чтобы научить детей петь, слушать музыку, двигаться под нее, нужна определенная система и программная последовательность проведения музыкальных занятий, требуется применение совокупности методов, приемов, педагогических технологий, обеспечивающих прочное усвоение музыкальных умений и знаний. Рассмотрим эту последовательность по годам обучения.

Большое место в воспитательной работе с детьми 5–6 лет уделялось пению. Для обучения пению была использована методика развития музыкальных способностей известного российского ученого-методиста Н.А. Ветлугиной.

Вначале экспериментатор оценивал уровень развития певческих навыков и способностей: может ли каждый ребенок спеть знакомые песни с фортепианным сопровождением; какие песни и кто из детей может спеть самостоятельно, без сопровождения; поют ли дети по собственной инициативе вне занятий; удастся ли всем петь достаточно чисто, ритмически точно, могут ли различать звуки по высоте (использовались широкие интервалы: октава, септима, секста, квинта), по длительности (воспроизводя хлопками простейший рисунок).

В процессе работы было замечено, что в основном дети 5–6 лет легче справляются с правильной передачей мелодии, четким воспроизведением текста, но они еще недостаточно умеют управлять своим голосом, поэтому могут петь крикливо. При подготовке детей к участию в песенном творчестве был реализован ряд игр-упражнений. В первую очередь проводилась работа над нахождением тоники за счет правильного исполнения знакомой детям песни, вовлечения их к совместному пению с допеванием последнего звука. Предлагался сценарий, когда диссертантом исполнялась незнакомая песня, он останавливался на неустойчивом звуке, предлагая детям окончить мелодию на устойчивом звуке.

Следующим шагом стало так называемое «подстраивание к звукам», то есть точное повторение отдельных звуков, интервалов, попевок, коротких мелодий. Здесь хорошо зарекомендовала себя музыкальная игра «Эхо»: экспериментатор вначале исполняет самостоятельно, а дети, как эхо, повторяют. Очередной этап работы в обучении песенному творчеству состоит в понимании отличий мажора и минора (в том числе, мажорной и минорной пентатоники).

Например, при исполнении упражнения «*Наш дом*» 我们的家 детей просили различить, а затем воспроизвести «веселый» и «грустный» бубенчики. Для закрепления различения мажора и минора удачным музыкальным материалом являются любимые многими русские и китайские народные песни, фольклорные песни считалки, дразнилки, потешки, прибаутки, интересные их игровым компонентом. Ярким примером проникновения народного начала в современную китайскую детскую песню стали «*Кукушка*» 布谷鸟, «*Солнышко*» 太阳, «*Я – большое яблочко!*» 我是一个大苹果! и др.

Постепенно дети начинали правильно интонировать отдельные интервалы и исполнять несложные мелодии, что позволило им увереннее различать и воспроизводить звуки по высоте и длительности, определять направления мелодического движения. Например, при выполнении

упражнения «Птенчики» (小鸡) диссертант (учитель) показывает иллюстрацию, на которой на ветке дерева сидят птенцы, а птичка-мама — внизу. Он объясняет, что птичка поет низко, а птенцы — высоко, затем выразительно исполняет звуки до<sup>1</sup> и до<sup>2</sup>, соответственно, опуская руку вниз (поет птичка) и, поднимая ее вверх (поет птенец). В упражнении «Бубенчики» (钟声) предлагает узнать, какой из трех бубенчиков звучит выше, а какой — ниже. Для различения длительности звуков детям предлагаются упражнения «Петушок», «Волчок», «Скакалочка» и др.

Дальше детям были предложены творческие задания, что позволило исследователю приучать их к песенным импровизациям, например, подражание пению кукушки, пропевание имен, придумывание переключек. Сначала он пропевает имя ребенка в нескольких вариантах — в разном ритме, на разных интервалах, в разных направлениях. Ребенок придумывает свою собственную мелодию-ответ и поет «Я здесь, учитель» 我来了老师. Затем ребенок пропевает свое имя, а все дети хором повторяют его. Иногда им предлагалось подобрать придуманную попевку на металлофоне (синтезаторе или фортепиано, в зависимости от наличия инструментов в образовательном учреждении).

Для быстрого усвоения мелодии диссертант использовал такие приемы, как игра на дудочке (ду-ду), на звоночках (динь-динь), подражание звукам животных и др. Для точного воспроизведения ритмического рисунка мелодии детям предлагалось прихлопывать, выстукивать кубиками или стаканчиками трудную в этом отношении часть песни.

Специальное внимание уделялось формированию первичных вокальных навыков, при котором голос приобретал естественные для возраста характеристики: полетность, легкость, звонкость, напевность или подвижность. Иногда дети пели так называемым открытым звуком или, наоборот, сильным. Основным приемом преодоления характерных недочетов был показ правильного звучания и подбор образных аналогий-ощущений.

Подражание должно быть осмысленным, и детям предлагалось самим вслушиваться в свое исполнение, оценивать его.

К концу эксперимента дети 5–6 лет стали охотнее петь, естественнее интонировать, точнее исполнять мелодию из репертуара своей возрастной группы с инструментальным сопровождением и с помощью учителя, правильно артикулировать слова песни, воспроизводить динамические оттенки (в полный голос, тихо). Дети стали более внимательными, сосредоточенными и заинтересованными на занятиях, научились исполнять мелодию более протяжно, то есть у них сформировались первоначальные навыки певческого дыхания.

В этот период музыкальный тезаурус детей активно пополнялся новыми музыкально-теоретическими понятиями. Дети знакомились с терминами, которые относились к характеру исполнения песни (весело, оживленно, подвижно, спокойно, нежно, мягко, быстро, четко, празднично, торжественно); к построению песни (музыкальная фраза, вступление, заключение, запев, припев, куплеты); к звукообразованию (протяжно, напевно, легко, отрывисто); к дикции (правильно, ясно, отчетливо); к строю (высокие, низкие звуки, мелодия движется вверх, вниз).

Следует отметить, что достаточно большое количество ребят стали достаточно уверенно ориентироваться в высотном расположении звуков и интервалов, например, терции, кварты. У них развился слуховой контроль, повысились навыки владения голосом. У детей 5–6 лет возраста голос стал приобретать тембральную окраску, полетность, заметно расширился диапазон ( $c^1 - h^1$ ). В результате проведенной работы многие дети стали петь без напряжения, естественным голосом, более слаженно исполнять песню вместе, сформировался навык достаточно точного исполнения мелодической линии, без помощи воспитателя под аккомпанемент инструмента и без него (воспитатель задает тональность или тон на музыкальном инструменте); исполнять песню выразительно, произнося четко и правильно слова при

выполнении динамических оттенков в зависимости от характера музыки и текста (громко, тихо, делать замедление, фермату).

Особенно нравилось детям исполнять детскую китайскую песню «Лягушка в колодце», другие песни с диалогом. Главные персонажи этой песенки — лягушка и черепаха поют в разных тональностях и диапазонах. Так как черепаха уверена в себе, довольна своей жизнью, у нее всегда хорошее настроение. Лягушка не довольна своим положением, ей хочется увидеть луну и солнце, очутиться в океане (перевод слов песни приведен в параграфе 1.3 диссертации).

Дети этого возраста начинают проявлять индивидуальные способности и склонности: одни дети любят исполнять и слушать веселые песни, другие — спокойные, третьи — танцевальные и т.д.

За время первого года эксперимента дети выучили более 50 песен, приобрели навык интонирования интервалов, научились исполнять небольшие по объему попевок сначала в нисходящем, потом в восходящем движении.

По-прежнему для точного воспроизведения ритмического рисунка мелодии детям предлагалось прихлопывать, выстукивать кубиками, стаканчиками, воспроизводить на элементарных шумовых инструментах (бубнах, барабанах, погремушках) трудные в метроритмическом отношении произведения (и их фрагменты). Большое внимание уделялось развитию музыкально-слуховых представлений, в ходе музыкальных игр они учились различать (называть и определять) запев, припев, вступление и заключение песни.

В процессе музыкальных занятий, например, при разучивании песен, автор исследования в доступной форме сообщал детям их содержание, характер мелодии. Успешность освоения певческих навыков, терминологии (характер, темп, динамика) дала возможность практически каждому ребенку использовать эти обозначения при ответах.

Проанализировав песню, экспериментатор на каждом занятии ставил

перед собой новую методическую задачу, например, давал упражнение для выработки навыка у детей исполнения трудных для интонирования мелодических ходов, исполнения динамических оттенков, агогических отклонений и т.д. Чаще всего на занятии исполнялись по две-три песни. Предварительно проводилась распевка, упражнения-игры на развитие слуха. После этого разучивалась новая песня, что требовало от детей более сконцентрированного внимания. Затем дети исполняли песни, ранее разученные на музыкальных занятиях с целью совершенствования исполнительских навыков. Занятие заканчивалось игрой-исполнением песни по выбору детей.

У детей 6–7 лет жизни диссертантом были отмечены значительное продвижение в эмоциональном восприятии музыкального текста, сопереживании, усвоении музыкальных терминов и др. Дети стали мотивированы на выражение своих предпочтений, например, в слушании музыки, в вокальном, инструментальном музицировании, музыкально-пластической деятельности. Они проявляли активность при обсуждении вопросов о музыкальном содержании, высказывании своих ассоциаций, атрибуции собственных чувств при переживании художественных образов. Исполнение песен, танцев, игр становились более выразительными, свидетельствовали о попытках детей передать свое отношение к тому, что они исполняют.

В работе с детьми 6–7 лет достаточное внимание уделялось игре на элементарных музыкальных инструментах (индивидуально и в ансамбле): металлофоне, триоле, ударных, шумовых инструментах и др.

В обучении вокальному песенному творчеству диссертант уделял внимание совершенствованию выразительности исполнения, развитию вокальных навыков (звукообразование, певческое дыхание, дикция), а также хоровых навыков (стройное пение с чистым интонированием, навыки ансамблевого музицирования).

Проводилась работа для развития чистоты интонирования мелодии как в сольном, так и коллективном музицировании; по достижению детьми «полетного», легкого, звонкого певческого тембра, с одной стороны, с другой стороны, важно было добиться напевности, подвижности. Соответственно, в репертуар отбирались песни с короткими, а затем и с более длинными музыкальными фразами. Например, песни «Краб» 螃蟹, «Буйвол» 水牛, «Хороший ребенок» 好孩子.

С целью формирования вокальных навыков проводилась работа по воспроизведению гласных<sup>82</sup>. Использовался прием пения без слов, на фонему «啦啦-啦啦-啦啦» («la-la-la-la») и с полужакрытым ртом, обращалось внимание на точную артикуляцию, особенно в конце слов.

Работа над певческим дыханием была связана со звукообразованием. Специально отбирались песни с музыкальными фразами, сначала короткими, а затем все удлиняющимися. Систематические игры-упражнения, требование не прерывать пение вдохом, постепенно приучили детей к правильным принципам интонирования.

Уделялось внимание развитию дикции, ребенок должен произносить слова осмысленно, а не как случайно воспринятое сочетание звуков. Полезными стали приемы произнесения текста шепотом, но в ритме песни и под фортепианное сопровождение, а также выразительное чтение. Важную роль играло выделение отдельных мотивов, отрывков мелодии песен, где дано обращение, например, в детской песенке «Привет! Привет!» 你好! 你好, «Кто говорит, что мы маленькие?» 谁说我们渺小? и др.

В репертуар детей 6–7 лет были включены разнообразные по содержанию и характеру сочинения: детский мир, общественная жизнь, герои, времена года, животные; это бодрые, веселые, шуточные, напевные,

<sup>82</sup> В китайском языке есть 36 финалей (гласный звук или фонема, в которой главной частью является гласный звук). Вначале в вокальной работе использовались наиболее распространенные в речи и простые в интонировании, а затем в игровой форме пропевались большинство из них: a o e i u ü ai ei ui ao ou iu ie üe an en in un ün ang eng ing ong er ia iao ian iang iong ua uo uai uan uang ueng üan.



лирические музыкальные произведения. Детьми были выучены, обыграны и с удовольствием исполнялись такие песни, как *«Песенка для детей»* (儿童适宜一首歌), *«Пастушок ждёт своих ягнят»* (牧童在等他的羊羔), *«Моя семья»* (我的家人), *«Наследники дракона»* (龙的继承人), *«Зебра»* (斑马), *«О слоненке»* (关于小象), *«О десяти цветах»* (约十种颜色), *«Песня крокодила Гены»* (鳄鱼基因之歌, на китайском языке), *«Сбор лотоса»* (收集莲花), *«Слушай рассказ матери о прошлом»* (听听你母亲关于过去的故事) и др.

Детям этого возраста важно знать, как соединяются в исполняемых или песнях древние поэтические тексты, наделенные эстетическими ценностями прошлого, с глубоким эмоциональным содержанием, особенным музыкальным оформлением (темп, мелодия, гармония, ритм). В качестве примера приведем комплексное занятие, на котором звучало древнее стихотворение *«Гуси поют»* 大雁在歌唱, рассматривалась одноименная картина Хоу Иминя и исполнялась песня Гу Цзяньфэня *«Гуси поют»* (методические материалы к музыкально-игровому сюжету *«Гуси поют»* представлены в Приложении б).

Большое внимание уделялось развитию музыкально-творческих способностей детей. Они инсценировали песни, сочиняли собственные сюжеты песни, импровизировали, исполняли небольшие песни без музыкального сопровождения.

Параллельно во всех группах проводилась работа по слушанию музыки. Детям 5–6 лет для слушания предлагалась мелодия песни доступная по содержанию, форме, средствам музыкальной выразительности (ритм, темп, динамика, лад). Дети этого возраста, как показала работа, на начальном этапе работы лучше всего воспринимают простые образы, например, зайчики легко прыгают, медведи ходят тяжело, лодка плывет медленно, то есть способны следить за одним свойством или обращать внимание на повторяющееся, типичное действие (лошадка скачет, дождик капает, птичка поет). Поэтому в состав репертуара экспериментатором были включены колыбельные песни, танцевальная музыка и марши. Также была

организована музыкальная деятельность во время их самостоятельных игр. Они могли музицировать на детских инструментах, игрушках, играть в музыкально-дидактические игры, водить хороводы, петь, танцевать, разыгрывать простые музыкально-сюжетные сценарии.

В процессе проведения работы среди детей 5–6 лет по слушанию музыки, было установлено, что они хорошо реагируют на мелодические линии при слушании музыки, демонстрируют сопереживание, им присущи живая реакция, сосредоточенное внимание, оживленная мимика и т.д. Дети с удовольствием слушают музыкальные произведения, исполняемые на китайских традиционных инструментах: бамбуковой флейте ди-цзы (笛子), бамбуковой флейте сяо (簫), гуцинь (七絃琴), пипе (琵琶), окарине сюнь (埙) и др.

Постепенно репертуар с различными тематическими сюжетами расширяется за счет включения в список произведений разных жанров, что влечет за собой усложнение музыкального языка. Именно поэтому автором исследования был применён метод контрастного сопоставления, при котором изучаемые произведения были противоположны по характеру и жанровой специфике. Для более полного понимания и усвоения детьми содержания музыкальных произведений были проведены специальные дидактические игры, в ходе которых объяснялись и усваивались знания по элементарной теории музыки.

Самым эффективным подходом к поставленной педагогической задаче было выполнение детьми музыкально-пластических упражнений, которые коррелировали с художественным образом произведения, его жанровым первоисточком (песня, танец, марш). В то же время для решения поставленной задачи был использован прием, при котором дети должны были выбрать карточку с соответствующим действием: с изображением марширующих или танцующих (детей, зверей, героев сказок и т.д.), с изображением мамы, укачивающей ребенка и др.

Весьма эффективен был прием использования музыкально-дидактических. В них были вопросы, связанные с определением средств музыкальной выразительности (высота звуков, ритм, тембр, динамика). Так, например, в игре «Отгадай, кто поет?» дети должны определить по тембральной окраске голоса ребенка, кто пел в данный момент.

В основе сознательного отношения детей к музыкальному произведению заложены ранее сформированные навыки восприятия музыки, то есть накопленный ими музыкальный опыт. Неоднократно слушая произведения, двигаясь под музыку, разучивая песни, дети обращают внимание на то, что музыка меняется по высоте, темпу, характеру и др. В данном возрастном периоде у ребенка должны уже достаточно четко сложиться представления также и о форме произведения (из каких частей оно состоит). В этот период ребенок свободно должен представлять структуру произведения в его простых составляющих: вступление, части (первая, вторая), характер данных частей и др. Автор считает, что наиболее плодотворным в этом аспекте работы с детьми выступают музыкальные иллюстрации с ярко выраженными аналогами движения мелодической линии, изменения ритма, тембра, темпа, регистра (бабочка, медведь, птичка) и др.

При выполнении детьми этих заданий автор применял метод игровых повторений, то есть повторного исполнения музыкальных иллюстраций на ранее проведенных занятиях. При каждом повторном проигрывании внимание детей обращалось на разнообразие особенностей данных иллюстраций. Через некоторое время (спустя примерно два месяца) при повторном проигрывании ранее звучащих произведений было проверено качество запоминания детьми ранее изученного материала. Был получен положительный результат. Имело место постепенное репертуарное накопление музыкальных иллюстраций, которые полюбились детям.

В процессе проведения работы среди детей 6–7 лет по слушанию музыки было установлено, что они активно и позитивно воспринимают

вокальную и инструментальную музыку, способны услышать тембры различных инструментов (фортепиано, скрипка, различные китайские традиционные инструменты), могут более тонко различать характер музыки в пределах одного жанра. Например, в танцевальной музыке они различают веселую пьесу «Танец феи», плавную напевную мелодию «Вальса» Н. Лотт, задорную мелодии танца «Пастушок».

Среди детей этой группы экспериментатором проводилась также работа по организации и управлению их самостоятельной музыкальной деятельностью. При наблюдении за самостоятельной музыкально-игровой деятельностью наиболее выпукло проявлялась динамика в развитии ребенка. Диссертантом фиксировались, насколько изменился объем его музыкального опыта, способность применять полученные знания и навыки, как часто проявляются музыкальные интересы, творческие способности, могут ли они действовать самостоятельно и т.д.

В ходе проведения работы среди детей экспериментальных групп по развитию музыкально-ритмических способностей (преимущественно в форме музыкально-пластической деятельности), учитывались их возрастные особенности. Автором работы было замечено, что непременным условием формирования восприятия метро-ритма музыкального произведения выступает яркое, выразительное исполнение музыкального примера. Однако в начале экспериментальной работы детям был необходим показ конкретных движений и четких пояснений. Поэтому был разработан перечень-сценарий педагогических ситуаций, в которых детям давались задания на самостоятельный поиск нужных движений, и тех, в которых была целесообразна наглядная помощь учителя.

Первый тип приемов был ориентирован на использование сюжетных музыкальных игр. Отбирались музыкальные сочинения, благодаря которым дети могли передать общий характер образа того или иного персонажа. Например, под пьесу «Медведь» (熊) дети сами хорошо передают неуклюжие движения большого зверя.

В том случае, если разучивались танец или упражнения, в которых зафиксированы и движения, и их последовательность, экспериментатор после проигрывания музыки фиксировал внимание детей на характере сочинения, а затем показывал движения, объяснял их построение. Последовательность при определении временных рамок, сроков разучивания различных по сюжету игр, танцев варьировалась в зависимости от качества освоения детьми материала. Если игра, хоровод, упражнение легко усвоились детской группой, то есть играя, танцуя, они живо откликались на музыкальное сопровождение, прислушивались к нему, движения становились точными и после некоторого времени непринужденными.

Иногда детей затрудняла ориентировка в пространстве и перестроении, иногда им не удавалось выполнить тот или иной элемент заданных движений, танцевально-игрового рисунка. Например, в «*Пляске с флажками*» 与旗帜共舞 дети машут ими, кружатся, бегают. Дети меняют характер движений на запев и припев. Все это не представляет особого труда, но одно из движений — дробный шаг — часто вызывает затруднения. Его необходимо учить с детьми отдельно, повторять в разных музыкально-игровых ситуациях и сюжетах.

При проверке уровня развития музыкально-ритмических навыков диагностировалось, способны ли дети к импровизационной (спонтанной) музыкально-пластической деятельности (в том числе элементарной — шагать, маршировать, подпрыгивать и т.д.) под незнакомое музыкальное произведение, передавая его основное настроение в самых простых движениях, чувствуют ли изменения характера двухчастного произведения, останавливаются ли с окончанием звучания без напоминания взрослого.

Проверке подлежало качество усвоения отдельных элементов танца, некоторых гимнастических движений и перестроений. В конце обучения было отмечено, что после формирующего эксперимента дети стали способны самостоятельно или при небольшой поддержке комбинировать знакомые элементы танца под плясовую музыку. Положительным результатом работы

стал заметный интерес к музыкально-пластической деятельности, вместе с тем, большее предпочтение они отдают танцу, чем упражнениям, то есть у них появляются любимые песни, игры, пляски. Уровень владения двигательными навыками таков, что дети свободно выполняли различные движения, следовательно, могли активнее вслушиваться в звучание музыки и точнее двигаться в соответствии с ее характером.

В ходе проведения работы среди детей 5–6 лет по освоению музыкально-пластической деятельности имело место усложнение требований, которые были первоначально определены в качестве программы и репертуара. Это повлияло на выбор автором исследования более сложных заданий, построенных на разнообразных музыкальных произведениях с более усложненным ритмическим рисунком, так как способность адекватно воспринимать, сопереживать, определять образ, средства выразительности музыкального произведения, при параллельном их отражении в пластических движениях выступало любимой многими детьми игровой задачей.

В процессе проведения музыкальных занятий была поставлена задача по формированию у детей мотивации к восприятию различных музыкальных произведений, образов, которые должны были адекватно отражаться в выполняемых детьми движениях. И вновь автором подчеркивается, что если педагог-музыкант иллюстрирует музыкальный материал ярко, выразительно, эмоционально окрашивая свою речь, жесты, мимику, движения, то дети выполняют движения более четко, соответствующе метро-ритмическому рисунку, музыкальным средствам выразительности и др.

В процессе выполнения детьми музыкально-игровых задач, которые исследователь определял с учетом разнообразия двигательных упражнений на метро-ритмической основе, учитель давал детям конкретные установки по выполнению движений в конкретной последовательности движений, их объеме и пластической выразительности.

Принимая во внимание, что музыкальная игра, построенная на определенном сюжете, предполагает создание определённых

художественных образов, коррелирующих с конкретными персонажами, автор предварял выполнение своих указаний эмоционально выразительными пояснениями. Так, например, музыкальная игра «Филин» (猫头鹰), в основе которой заложена мелодия народной песни, предполагает выполнение детьми плавных движений по кругу, так как музыкальная иллюстрация китайской песни исполнялась в темпе *Andante*.

В то же время в процессе разучивания музыкальной игры без определенного сюжета, учитель путем показа и подробного объяснения рассказывал детям, как должна ими воплощаться основная идея. В данном случае главная роль отводилась именно музыкальному сопровождению игры. Экспериментатором были даны подробные пояснения по форме, характера, настроения музыки, так как выполняемые им пластические упражнения должны были соответствовать движению музыкальной ткани, структуре.

Для подтверждения закрепленных у детей навыков определения составляющих частей заданий по музыкальным играм, автор прибегал к методу свободного выбора детьми сюжета, ритмических движений, составления образной и эмоциональной канвы музыкальной игры. Данный метод позволил автору сформировать у детей навыки адекватного реагирования на музыкальное сопровождение игры, активного восприятия всего музыкального материала, самостоятельности при отборе определенных ритмически-выразительных движений.

При реализации танцевальных композиций с детьми 5–6 лет процесс разучивания хореографической канвы танца проходил по тому же алгоритму, однако процесс затрудняли незнакомые танцевальные элементы. Именно поэтому автор предварительно ставил задачу по освоению данных элементов также при помощи музыкальной-пластической игровой деятельности. Типы игровых сюжетов зависели от педагогических задач.

Усвоение техники отдельных элементов танца, достижение легкости и непринужденности движений не было самоцелью, так как основной задачей была адекватность отображения характера музыкального

произведения, поиск соответствия пластической выразительности и музыкальной мысли (эмоции, настроения). Формирование умений создавать музыкально-игровые образы происходило также в форме творческих заданий: дети сами искали способы выражения характерных движений персонажей. Наконец, некоторые игры-упражнения носили вспомогательный характер: они обеспечивали усвоение тех элементов движений, которые затрудняли детей.

Практическая работа показала, что дети 5–6 лет свободно, с удовольствием выполняют задания педагога-музыканта, проявляют активность в процессе поиска способов передачи художественного образа музыкального произведения, а, главное, пытались самостоятельно определить характер, форму, настроение произведения, выразить свое восприятие путем пластического воплощения этого образа в движении. Безусловно, разнообразие музыкального репертуара предоставляет возможность выразить в движении, эмоциях усвоенные ими навыки участия в музыкальной игре.

Занятие строилось следующим образом: вначале предлагались музыкально-ритмические задания (2-3 мин.), а затем педагог вновь возвращался к ним после заданий по исполнению и слушанию музыки (6-8 мин.). Музыкально-пластическая деятельность хорошо организует внимание детей, создают физическую разрядку после предыдущих занятий. Вторые проходят уже в форме игр, танцев, импровизации, что создает особый эмоциональный настрой. Обычно, при этом одна игра (или танец) разучивается, другая, уже хорошо знакомая, повторяется и закрепляется.

По окончании формирующего эксперимента была проведена диагностика уровня усвоения материала, соответствующего программным требованиям по развитию восприятия музыки, передачи ее характера в ритмических движениях. Например, китайская народная песня «Облака» (云彩), образ которой передан плавной, светлой, «невесомой» мелодией, способствовал выбору детей соответствующего эмоционально окрашенного



пластического воплощения. Поочередно проходя парами по залу, дети импровизировали, пытаясь передать движение белых облаков по небу.

Успешно складывался этап работы по развитию музыкально-ритмических движений у детей 6–7 лет. Проходило это за счет установление логически оправданных связей между различными организационными формами. Важным условием выступала правильная расстановка акцентов в процессе проведения праздников, конкурсов и занятий. В праздники дети с удовольствием исполняли то, что уже хорошо усвоили на занятиях, выразительность их музыкально-исполнительской деятельности значительно повысилась.

В процессе формирующего этапа экспериментальной работы формировались более дифференцированные, чем ранее, навыки выразительного и непринужденного движения в соответствии с динамически окрашенными музыкальными образами, характером музыки, различными элементами музыкального языка. Репертуар отбирался в соответствии с этим требованием. Усвоение навыков и развитие навыка музыкально-пластической деятельности происходило при разучивании музыкальных игр, плясок, хороводов, упражнений и т.д.

Методические приемы обучения музыкально-ритмическим движениям носили вариативный характер, они зависели от наличия или отсутствия сюжетности (выраженной литературным текстом песни или названием программной пьесы), от содержания игры и комплекса умений, усвоение которых необходимо для успешного ее исполнения, от этапа разучивания материала, наконец, от тех качеств, способностей, которые учитель стремился развить на данном этапе педагогической работы.

Приемы развития музыкально-исполнительских навыков иногда предполагали действия детей в строго фиксированной форме: автор делал установку на следование определенному эталону, в таких случаях применялись показ, точные инструкции. Когда ребенок усвоил движения, автор исследования мотивировал его выполнять их свободно,

непринужденно. Однако есть немало игр, хороводов, инсценировок, которые дали детям возможность действовать творчески, поэтому экспериментатор предлагал к выполнению творческие задания, постепенно усложняя их.

На последних занятиях в конце года важно было выявить результаты обучения по видам музыкально-исполнительской деятельности, уровни музыкального развития и формирования контекстных по отношению к процессу музыкального воспитания навыков. Задания давались по всем этим видам, но группировались таким образом, чтобы дети воспринимали их как обычное занятие.

При проверке уровня развития навыка слушания музыки детей просили назвать любимое произведение, объяснить, почему оно нравится (опрос проводится индивидуально); определить части узнаваемого им музыкального произведения (вступление, первая, вторая часть, заключение). Автором был проведен опрос каждого ребенка из группы. Музыкальные произведения были проиллюстрированы для каждого ребенка. Большая часть детей уверенно отвечали на вопросы по определению характера, формы, регистра, несмотря на достаточно сложный музыкальный материал. Так, например, при определении характера произведения «*Полет дракона*» (龙的飞行) дети использовали карточки, предварительно подготовленные автором исследования.

При иллюстрации песни, танца, марша, дети показывали соответствующие картинки, на которых изображен ребенок, поющий, танцующий или марширующий). При определении трехчастной формы (при условии динамических и темповых изменений в средней части), дети отмечали фишками разного цвета начало звучания каждой новой части; перечисляли знакомые марши; различали инструментальную и вокальную музыку.

Для оценки уровня сформированности вокально-исполнительской деятельности детям предлагалось спеть знакомые две-три песни по своему выбору (из числа выученных в течение года) с инструментальным

сопровождением; спеть несложную знакомую песню без сопровождения; спеть простейшую попевку от двух разных звуков (тональность и первый тон задает экспериментатор); определить движение мелодии вверх-вниз на примере отрезка звукоряда из песни; определить более высокие и низкие звуки мелодии, которые исполняются поочередно (опрос индивидуальный); ответить, правильно ли спел песню другой ребенок.

Для оценки уровня развития музыкально-пластической деятельности дети должны были выразительно передать образ различных персонажей под музыку незнакомых произведений различного характера по выбору диссертанта («*Песня крестьянина*» (农民之歌), «*Дровосек колет дрова*» (樵夫在砍木头), «*Шагающая кукла*» (一个行走的娃娃) и др.); исполнить парный танец (оценку дают наблюдающие дети, ее уточняет экспериментатор); сочинить танец по задуманному плану (дети самостоятельно выбирают себе партнеров, обсуждают последовательность движений); инсценировать незнакомую детям песню в процессе исполнения.

Разработанная авторская методика музыкального воспитания детей в процессе игровой деятельности представляется достаточно гибкой, адаптируемой к условиям конкретной группы и уровню музыкального развития детей, выявляемого с помощью комплекса сформированного диагностического инструментария и континуального педагогического мониторинга, предполагаемого при выстраивании субъект-субъектного образовательного процесса.

### **2.3. Реализация и проверка эффективности авторской методики по начальному музыкальному воспитанию в процессе игровой деятельности**

На основе авторской методики музыкального воспитания детей 5–7 лет в процессе игровой деятельности в течение двух лет анализировались

результаты осуществляемой экспериментальной деятельности. По итогам каждого года осуществлялись замеры в обеих группах, а также общий замер по итогам всей экспериментальной серии. Как это было показано выше, в начале эксперимента участники контрольной и экспериментальной групп имели одинаковый уровень личностного и музыкального воспитания.

Важным итогом эксперимента стало формирование положительной мотивации по отношению к восприятию музыкального искусства и музыкально-исполнительской деятельности, исключающих психологические состояния в виде страха возможной неудачи, тревоги в ситуациях конкуренции внутри группы, тех или иных возможных педагогических санкций или реакции родителей в случае допусаемых ошибок и несовершенств в музыкально-исполнительской деятельности. Дети участвовали в музыкально-игровых программах, ожидая от них положительных эмоций и ощущая готовность к дальнейшему самопроявлению и творчеству на том или ином музыкальном материале.

По итогам первого этапа формирующего эксперимента было проведено второе диагностирование испытуемых обеих групп, для чего применялся тот же диагностический инструментарий, что и в первой экспериментальной ситуации. В Таблице 15 представлены промежуточные результаты уровня эмоциональности, способности к сопереживанию в обеих группах по завершении одного года работы с детьми в рамках первой части формирующего эксперимента.

Таблица 15.

Промежуточные результаты оценки уровня эмоциональности, способности к сопереживанию в обеих группах после проведения первой части формирующего эксперимента

Название группы	Выявленный уровень		
	Ниже среднего	Средний	Выше среднего
Контрольная группа (КГ)	10 (25%)	10 (25%)	20 (50%)
Экспериментальная группа (ЭГ)	22 (75 %)	10 (5%)	8 (20%)

Как видно из Таблицы 15, у одной четвертой испытуемых контрольной группы был констатирован уровень «ниже среднего» относительно развития эмоциональности, способности к сопереживанию, тогда как в экспериментальной группе он был выявлен у трех четвертых; средний уровень констатирован у одной четверти детей контрольной группы и пяти процентов детей экспериментальной группы; уровень выше среднего констатирован у половины респондентов контрольной группы и двадцати процентов экспериментальной группы (Диаграмма 7).

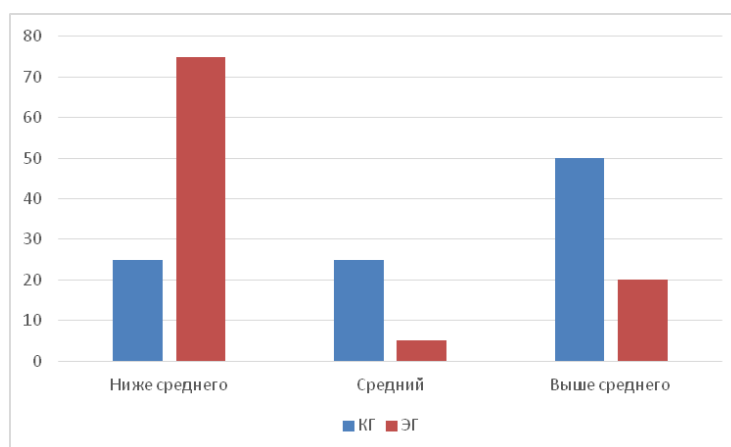


Диаграмма 7. Промежуточные результаты уровня эмоциональности, способности к сопереживанию после первой части формирующего эксперимента

Таким образом, в обеих группах зафиксирована положительная динамика по сравнению с констатирующим этапом эксперимента, когда у 100% испытуемых был выявлен уровень эмоциональности, способности к сопереживанию ниже среднего.

В Таблице 16 представлены промежуточные результаты уровня поискового-творческого мышления испытуемых обеих групп по завершении одного года работы с детьми в рамках первой части формирующего эксперимента.

Таблица 16.

Промежуточные результаты уровня поискового-творческого мышления после проведения первой части формирующего эксперимента

Название группы	Выявленный уровень		
	Ниже среднего	Средний	Выше среднего
Контрольная группа	24 (60%)	8 (20%)	8 (20%)
Экспериментальная группа	6 (15%)	14 (35%)	20 (50%)

Как видно из Таблицы 16, у 60% испытуемых контрольной группы был констатирован уровень «ниже среднего» относительно развития творчески-поискового мышления, тогда как в другой группе 15% детей продемонстрировали тот же уровень; что касается среднего уровня, то он был показан 20% испытуемых контрольной группы и 35% испытуемых другой группы; выше среднего уровень диагностирован у 20% испытуемых контрольной группы и у половины детей экспериментальной группы. Проиллюстрируем ниже графически (Диаграмма 8).

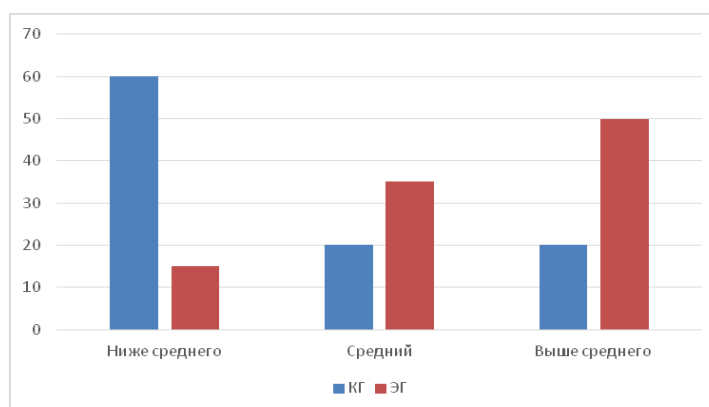


Диаграмма 8. Промежуточные результаты уровня поискового-творческого мышления после первой части формирующего эксперимента

В обеих группах наблюдается положительная динамика поискового-творческого мышления по сравнению с констатирующим этапом эксперимента, когда у 100% испытуемых был выявлен уровень ниже среднего.

В Таблице 17, Диаграмме 9 представлены промежуточные результаты адекватности самооценки испытуемых обеих групп по завершении одного года работы с детьми в рамках первой части формирующего эксперимента.

Таблица 17.

Промежуточные результаты уровня адекватности самооценки в обеих группах после проведения первой части формирующего эксперимента

Название группы	Выявленный уровень		
	Ниже среднего	Средний	Выше среднего
Контрольная группа	20 (50%)	10 (25%)	10 (25%)
Экспериментальная группа	10 (25%)	8 (20%)	22 (55%)

Таким образом, ровно у половины респондентов контрольной группы диагностирован уровень относительно адекватности самооценки «ниже среднего», тогда как в другой группе он был диагностирован у четверти испытуемых; средний уровень диагностирован у четверти испытуемых контрольной группы и двадцати процентов испытуемых экспериментальной группы; выше среднего уровень диагностирован у четверти испытуемых контрольной группы и пятидесяти пяти процентов испытуемых экспериментальной группы (Диаграмма 9).

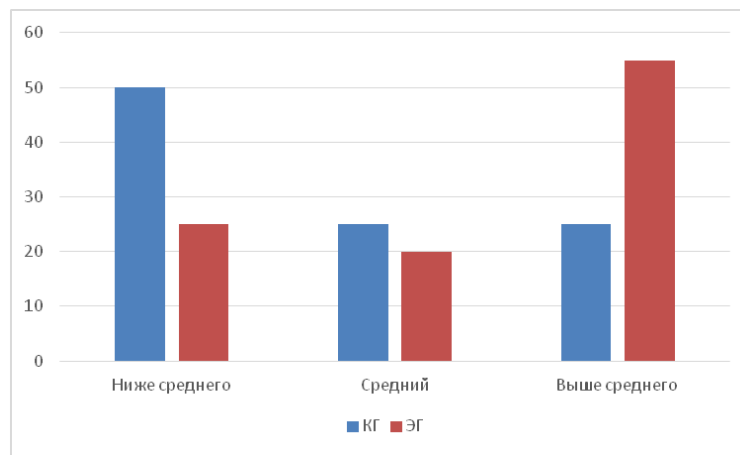


Диаграмма 9. Промежуточные результаты уровня адекватности самооценки после первой части формирующего эксперимента

Таким образом, в обеих группах наблюдается положительная динамика по сравнению с констатирующим этапом эксперимента, когда у 100% испытуемых был выявлен уровень ниже среднего.

В Таблице 18, Диаграмме 10 представлены промежуточные результаты уровня пластической выразительности испытуемых обеих групп после первой части формирующего эксперимента.

Таблица 18.

Промежуточные результаты уровня пластической выразительности в обеих группах после первой части формирующего эксперимента

Название группы	Выявленный уровень		
	Ниже среднего	Средний	Выше среднего
Контрольная группа	18 (45%)	10 (25%)	12 (30%)
Экспериментальная группа	8 (20%)	14 (35%)	18 (45%)

Согласно представленным данным, у меньше половины (45%) испытуемых контрольной группы диагностирован уровень относительно пластической выразительности – «ниже среднего», тогда как в экспериментальной группе он был диагностирован у одной пятой всех испытуемых (20%); средний уровень диагностирован у одной четверти испытуемых контрольной группы и тридцати пяти процентов испытуемых другой группы; выше среднего уровень диагностирован у тридцати процентов испытуемых контрольной группы и немногим меньше половины (45%) испытуемых второй группы (Диаграмма 10).

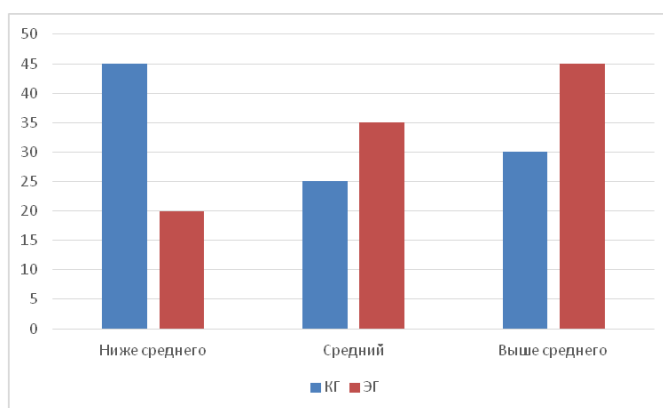


Диаграмма 10. Промежуточные результаты уровня пластической выразительности после первой части формирующего эксперимента

Таким образом, в обеих группах наблюдается положительная динамика по сравнению с констатирующим этапом эксперимента, когда у 100% испытуемых был выявлен уровень ниже среднего.

В Таблице 19, Диаграмме 11 представлены промежуточные результаты уровня пластической выразительности навыков испытуемых обеих групп после первой части формирующего эксперимента.

Таблица 19.

Промежуточные результаты уровня навыков пластической выразительности в обеих группах после проведения первой части формирующего эксперимента

Название группы	Выявленный уровень		
	Ниже среднего	Средний	Выше среднего
Контрольная группа	18 (45%)	10 (25%)	12 (30%)
Экспериментальная группа	8 (20%)	14 (35%)	18 (45%)



Таким образом, у немногим меньше половины (45%) испытуемых контрольной группы диагностирован уровень навыков пластической выразительности – «ниже среднего», тогда как в экспериментальной группе он был диагностирован у одной пятой всех испытуемых (20%); средний уровень диагностирован у одной четверти испытуемых контрольной группы и тридцати пяти процентов испытуемых другой группы; выше среднего уровень диагностирован у тридцати процентов испытуемых контрольной группы и немногим меньше половины (45%) испытуемых второй группы. Проиллюстрируем ниже графически (Диаграмма 11).

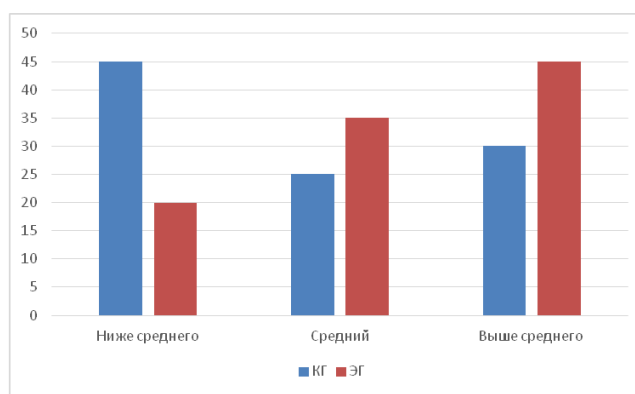


Диаграмма 11. Промежуточные результаты уровня навыков пластической выразительности после первой части формирующего эксперимента

В Таблице 20, Диаграмме 12 представлены усредненные результаты промежуточной диагностики музыкально-эстетического развития испытуемых обеих групп после первой части формирующего эксперимента.

Таблица 20.

Результаты оценки промежуточного уровня музыкально-эстетического развития обеих групп после первой части формирующего эксперимента

Название группы	Выявленный уровень		
	Ниже среднего	Средний	Выше среднего
Контрольная группа (КГ)	45%	24%	31%
Экспериментальная группа (ЭГ)	31%	26%	43%

По данным в Таблице 20 становится очевидным, что уровень «ниже среднего» относительно музыкально-эстетического развития диагностирован у 45% испытуемых контрольной группы и у 31% испытуемых другой группы; у 24% детей контрольной группы диагностирован средний уровень

против 26% испытуемых второй группы; выше среднего уровень диагностирован у 31% испытуемых контрольной группы, тогда как во второй группе он диагностирован у 43% испытуемых второй группы. Проиллюстрируем ниже графически (Диаграмма 12).

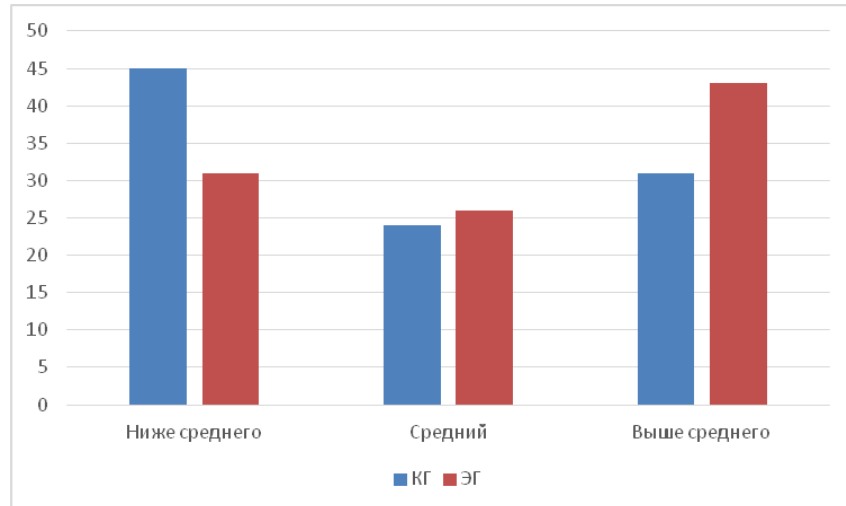


Диаграмма 12. Результаты оценки промежуточного уровня музыкально-эстетического развития после первой части формирующего эксперимента

Ниже приведены данные, отражающие промежуточные результаты оценки уровня музыкально-эстетического развития детей в обеих группах после первой части формирующего эксперимента по деятельностно-методическим блокам (Таблица 21).

Таблица 21.

Оценка промежуточного уровня комплексного музыкально-эстетического развития детей (по блокам)

Показатели музыкально-эстетического воспитания детей в процессе игровой деятельности по блокам	Группа	Выявленный уровень		
		Ниже среднего	Средний	Выше среднего
Музыкально-исполнительская деятельность (интонирование, игра на музыкальных инструментах, музыкально-пластическая деятельность)	КГ	16 (40%)	8 (20%)	8 (20%)
	ЭГ	10 (25%)	20 (50%)	10 (25%)
Формирование эмоционально-эстетического отношения к музыкальному искусству, окружающей действительности, создание фундамента для развития эмоционального интеллекта	КГ	30 (75%)	6 (15%)	4 (10%)
	ЭГ	8 (20%)	22 (55%)	10 (25%)
Развитие музыкально-познавательной	КГ	35 (87,5%)	3 (7,5%)	2 (5%)

(интеллектуальной) активности	ЭГ	13 (32,5%)	15 (37,5%)	12 (30%)
Выработка навыков продуктивного этичного выстраиваемого взаимодействия в коллективе и между индивидуумами (со сверстниками, учителями, самим собой)	КГ	26 (65%)	8 (20%)	6 (15%)
	ЭГ	8 (20%)	18 (45%)	14 (35%)
Развитие поисково-творческого мышления и мотивации к занятиям музыкальным искусством	КГ	29 (72,5%)	4 (10%)	7 (17,5%)
	ЭГ	3 (7,5%)	19 (47,5%)	18 (45%)

При сравнении показателей Таблицы 21 выявлена положительная динамика уровня комплексного музыкально-эстетического развития присутствует в обеих группах, однако в экспериментальной группе показатели существенно выше: по блоку МИД («Музыкально-исполнительская деятельность») в контрольной группе 40% испытуемых показали уровень ниже среднего, 20% средний, 20% — выше среднего, в экспериментальной группе по 10% детей показали уровень ниже среднего и выше среднего, и 50% достигли среднего уровня; по блоку ЭЭО («Формирование эмоционально-эстетического отношения к музыкальному искусству») в контрольной группе 75% испытуемых показали уровень ниже среднего, 15% — средний и 10% выше среднего, в экспериментальной группе по 20% детей показали уровень ниже среднего, 55% соответствовали среднему уровню и 25% выше среднего; по блоку МПА («Развитие музыкально-познавательной (интеллектуальной) активности») в контрольной группе 87,5% испытуемых остались на уровне ниже среднего, 7,5% показали средний уровень, 5% достигли уровня выше среднего, в экспериментальной группе показатели ниже среднего и среднего уровня были приблизительно равны — 32,5% и 37,5% соответственно, 30% достигли уровня выше среднего; по блоку ЭВВ («Выработка навыков продуктивного этичного выстраиваемого взаимодействия») в контрольной группе 65% испытуемых показали уровень ниже среднего, 20% средний, 15% выше среднего, в экспериментальной группе 20% испытуемых показали уровень ниже среднего, 45% средний, 35% выше среднего; по блоку ПТМ («Развитие

поисково-творческого мышления и мотивации») в контрольной группе показатели поляризовались: 72,5% испытуемых остались на уровне ниже среднего, 10% показали средний уровень, 17,5 достигли выше среднего уровня, в экспериментальной группе были выявлены высокие показатели по блокам — только 7,5% детей остались на уровне ниже среднего, 47,5% соответствовали среднему уровню, и 45% достигли уровня выше среднего.

Таким образом, выявлена положительная динамика в обеих группах в отношении музыкально-эстетического развития детей по деятельностно-методическим блокам после первой части формирующего эксперимента. В экспериментальной группе зафиксированы более значимые результаты по сравнению с достижениями респондентов контрольной группы, что является подтверждением эффективности реализуемого диссертантом авторского подхода.

На втором этапе значительно увеличился объем прослушиваемых детьми музыкальных произведений и их фрагментов. Интенсивность восприятия этих произведений обеспечивалась соответствующей игровой деятельностью, которая выстраивалась таким образом, что позволяла усиливать эмоциональные впечатления от предлагаемого для восприятия музыкального репертуара.

Соответственно, предлагаемая затем в игровой форме на основе полученного эмоционального опыта исполнительская деятельность, оценивалась педагогами, прежде всего, с позиций художественной выразительности. Причем дети осваивали здесь как отдельные виды и формы исполнительской деятельности, так и их комплексные виды (например, театрализованную музыкально-пластическую деятельность).

На этом этапе также широко практиковались различные формы визуализации музыкального восприятия, начиная от музыкально-пластических игровых решений, вплоть до участия детей в изобразительном творчестве, выражающем их впечатление от услышанного музыкального репертуара. И уже на основе полученных эмоциональных впечатлений,

развития на определенном уровне способности «чувствовать» музыку дети развивали не только свою исполнительскую деятельность, но и погружались в игровой форме в изучение музыкальных произведений.

Также детям предлагалось принять участие в театрализации сказочных сюжетов и игровых программах, способствующих установлению ассоциативных связей между литературным и музыкальным материалом, активизации музыкально-творческого воображения. Эта работа продолжала линии развития эстетического и эмоционального отношения к музыкальному искусству, поисково-творческого мышления, свободы самовыражения, повышения навыка эффективности социального взаимодействия на основе музыкальных игр.

Подведем итоги второго года работы с детьми, представим полученные результаты с помощью табличного и графического методов. Был использован тот же диагностический инструментарий, что и в двух предыдущих сессиях.

В Таблице 22, Диаграмме 13 представлены результаты итогового уровня эмоциональности, способности к сопереживанию в обеих группах по завершении второго года работы в рамках формирующего эксперимента.

Таблица 22.

Результаты оценки итогового уровня эмоциональности, способности к сопереживанию в обеих группах после проведения второй части формирующего эксперимента

Название группы	Выявленный уровень		
	Ниже среднего	Средний	Выше среднего
Контрольная группа (КГ)	6 (15%)	14 (35%)	20 (50%)
Экспериментальная группа (ЭГ)	—	8 (20%)	32 (80%)

Таблица 22 раскрывает, что у 15% испытуемых контрольной группы был констатирован уровень «ниже среднего» относительно развития эмоциональности, способности к сопереживанию, тогда как в экспериментальной группе он не был выявлен; средний уровень констатирован у 35% участников эксперимента из контрольной группы

и у детей-респондентов экспериментальной группы из 20%; у 50% участников из контрольной группы был зафиксирован уровень выше среднего, в то время как у респондентов экспериментальной группы — 80%.

Отметим некоторую положительную динамику также и в контрольной группе, в которой с 20% до 15% уменьшилось количество испытуемых с уровнем «ниже среднего» относительно их уровня эмоциональности, способности к сопереживанию, а также увеличилось с 30% до 35% количество испытуемых с уровнем «средний». Впечатляющая динамика присутствует в экспериментальной группе: с 35 до 0% уменьшилось количество испытуемых с уровнем «ниже среднего», уменьшилось с 30% до 20% количество испытуемых с уровнем «средний» (но в данном случае это положительный признак), увеличилось количество испытуемых с 35 до 80% с уровнем «выше среднего» (см. Диаграмму 13).

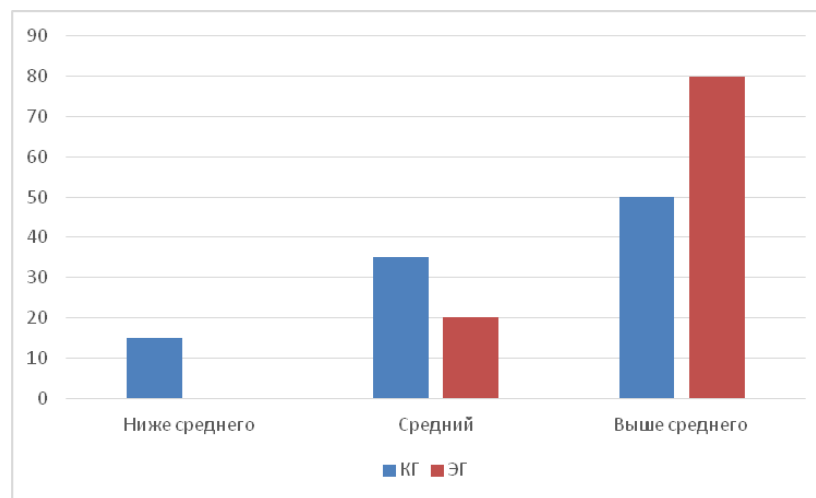


Диаграмма 13. Результаты итогового уровня эмоциональности, способности к сопереживанию после второй части формирующего эксперимента

Таким образом, весомая положительная динамика выявлена в экспериментальной группе, что подтверждает эффективность проведенной диссертантом развивающей работы.

В Таблице 23 представлены результаты итогового уровня творческо-поискового мышления испытуемых обеих групп в рамках завершающей части формирующего эксперимента.

Таблица 23.

Результаты итогового уровня творчески-поискового мышления в обеих группах после проведения второй части формирующего эксперимента

Название группы	Выявленный уровень		
	Ниже среднего	Средний	Выше среднего
Контрольная группа (КГ)	20 (50%)	12 (30%)	8 (20%)
Экспериментальная группа (ЭГ)	2 (5%)	2 (5%)	36 (90%)

Таблица 23 показывает, что у 50% испытуемых контрольной группы был констатирован уровень «ниже среднего» относительно развития творчески-поискового мышления, тогда как у 5% участников экспериментальной группы был обнаружен средний уровень; в то же время у респондентов из контрольной группы результат выразился в 30%: а детей-дошкольников экспериментальной группы — 5%; уровень выше среднего продемонстрировали 20% детей из контрольной группы и участники экспериментальной группы — 90%.

Заметная динамика присутствует в экспериментальной группе: с 10 до 5% уменьшилось количество испытуемых с уровнем «ниже среднего» относительно их уровня творчески-поискового мышления, увеличилось количество испытуемых с 50 до 55% с уровнем «выше среднего». Проиллюстрируем выявленную динамику ниже графически (Диаграмма 14).

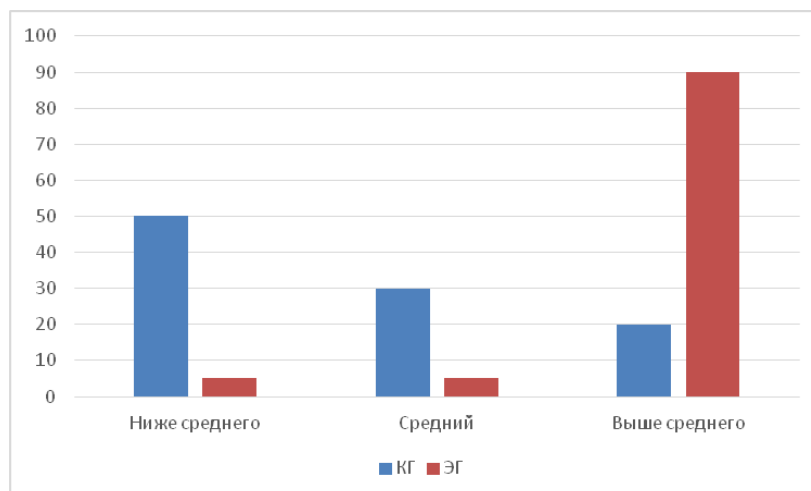


Диаграмма 14. Результаты итогового уровня творчески-поискового мышления после второй части формирующего эксперимента

Таким образом, весомая положительная динамика выявлена в экспериментальной группе, что подтверждает эффективность проводимой диссертантом развивающей работы.

В Таблице 24, Диаграмме 15 представлены итоговые результаты адекватности самооценки испытуемых обеих групп по завершении второго года работы с детьми в рамках завершающей части формирующего эксперимента.

Таблица 24.

Результаты итогового уровня адекватности самооценки в обеих группах после проведения второй части формирующего эксперимента

Название группы	Выявленный уровень		
	Ниже среднего	Средний	Выше среднего
Контрольная группа (КГ)	18 (45%)	10 (25%)	12 (30%)
Экспериментальная группа (ЭГ)	2 (5%)	4 (10%)	34 (85%)

Согласно результатам диагностики, у 45% испытуемых контрольной группы был констатирован уровень «ниже среднего» относительно адекватности самооценки, тогда как у детей-респондентов экспериментальной группе был определен у 5%; показатель среднего уровня был зафиксирован у 25% респондентов контрольной группы и у детей из экспериментальной группы 10%; уровень выше среднего был отмечен экспериментатором у 30% детей контрольной группы и показатель в 85% зафиксирован у обучающихся из экспериментальной группы.

Отметим, что среди испытуемых экспериментальной группы выявлена весьма хорошая динамика: дети стали вести себя максимально уверенно, их мнение о себе приблизилось к реальной картине, большинству присущи зрелые суждения о собственной персоне и о своих одноклассниках. Проиллюстрируем ниже графически (Диаграмма 15).



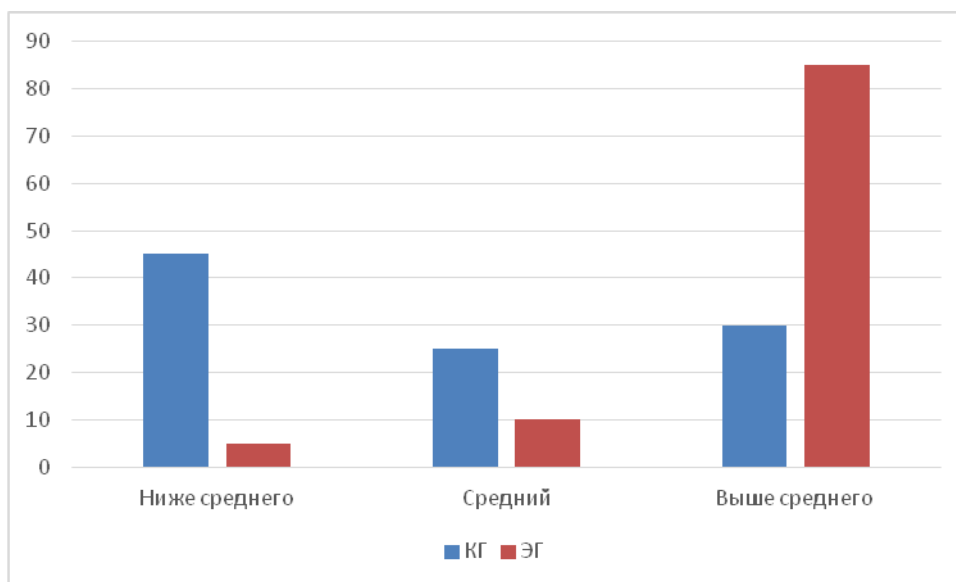


Диаграмма 15. Результаты итогового уровня адекватности самооценки после второй части формирующего эксперимента

Таким образом, в контрольной группе положительная динамика не наблюдалась, тогда как в экспериментальной группе результаты весьма впечатляющие, благодаря уменьшению количества испытуемых с уровнем «ниже среднего» и ростом количества респондентов с уровнем «выше среднего».

В Таблице 25, Диаграмме 16 представлены результаты итогового уровня пластической выразительности испытуемых обеих групп после второй части формирующего эксперимента.

Таблица 25.

Результаты итогового уровня пластической выразительности в обеих группах после второй части формирующего эксперимента

Название группы	Выявленный уровень		
	Ниже среднего	Средний	Выше среднего
Контрольная группа (КГ)	16 (40%)	12 (30%)	12 (30%)
Экспериментальная группа (ЭГ)	2 (5%)	10 (25%)	28 (70%)

Таким образом, у 40% испытуемых контрольной группы был констатирован уровень «ниже среднего» относительно уровня пластической выразительности (против 45% ранее), тогда как у респондентов

экспериментальной результат составил 5%; показатели среднего уровня был зафиксирован у 30% детей их контрольной группы, а показатель, выявленный у детей из экспериментальной группы — 25%; уровень выше среднего был зафиксирован у детей из контрольной группы (30%), респонденты из экспериментальной группы продемонстрировали результат выше среднего 70%.

В экспериментальной группе выявлена устойчивая положительная динамика: с 10 до 5% уменьшилось количество испытуемых с уровнем «ниже среднего» относительно их уровня пластической выразительности, а также уменьшилось с 40 до 25% количество испытуемых с уровнем «средний» (в данном случае это положительное явление), увеличилось количество респондентов с 50 до 70% с уровнем «выше среднего», что подтверждает эффективность проведенной работы. Проиллюстрируем ниже графически (Диаграмма 16).

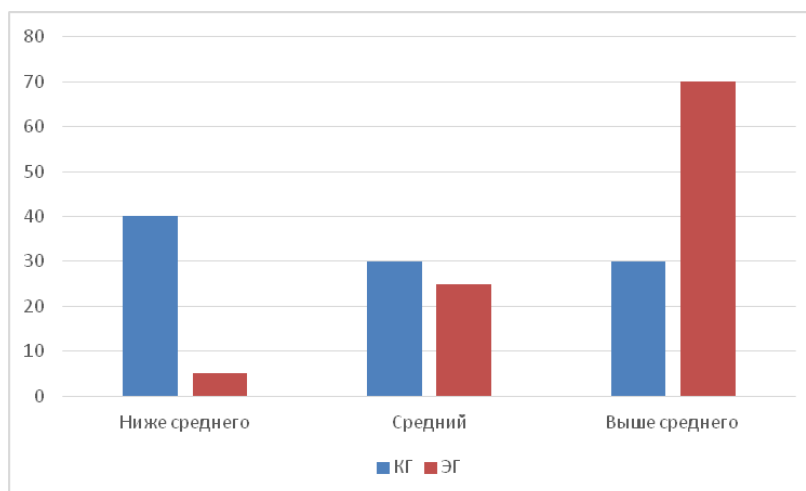


Диаграмма 16. Результаты итогового уровня пластической выразительности после второй части формирующего эксперимента

Таким образом, изменений в контрольной группе практически не выявлено, тогда как детьми экспериментальной группы достигнуты хорошие успехи, благодаря уменьшению количества испытуемых с уровнем «ниже среднего» и росту количества респондентов с уровнем «выше среднего», что подтверждает эффективность проведенной работы.

В Таблице 26, Диаграмме 17 представлены результаты итогового уровня навыков музыкально-пластической выразительности испытуемых обеих групп после второй части формирующего эксперимента.

Таблица 26.

Результаты итогового уровня навыков музыкально-пластической выразительности после проведения второй части формирующего эксперимента

Название группы	Выявленный уровень		
	Ниже среднего	Средний	Выше среднего
Контрольная группа (КГ)	18 (45%)	10 (25%)	12 (30%)
Экспериментальная группа (ЭГ)	—	6 (15%)	34 (85%)

Таким образом, у 45% испытуемых контрольной группы вновь был констатирован уровень «ниже среднего» относительно уровня навыков музыкально-пластической выразительности, тогда как в экспериментальной группе он не был выявлен; средний уровень констатирован у 25% дошкольников, представляющих контрольную группу и результат, выраженный 15%, у детей-дошкольников из числа экспериментальной группы; уровень выше среднего показали дети из числа участников контрольной группы, то есть 30%, респонденты экспериментальной группы - 85%.

Отметим, что все значения уровней в контрольной группе сохранились неизменными. В экспериментальной группе выявлена устойчивая положительная динамика: с 10% до нуля сократилось количество испытуемых с уровнем «ниже среднего», с 40 до 15% уменьшилось количество испытуемых с уровнем «средний», возросло количество испытуемых с 50 до 85% с уровнем «выше среднего», что подтверждает эффективность проведенной работы (Диаграмма 17).

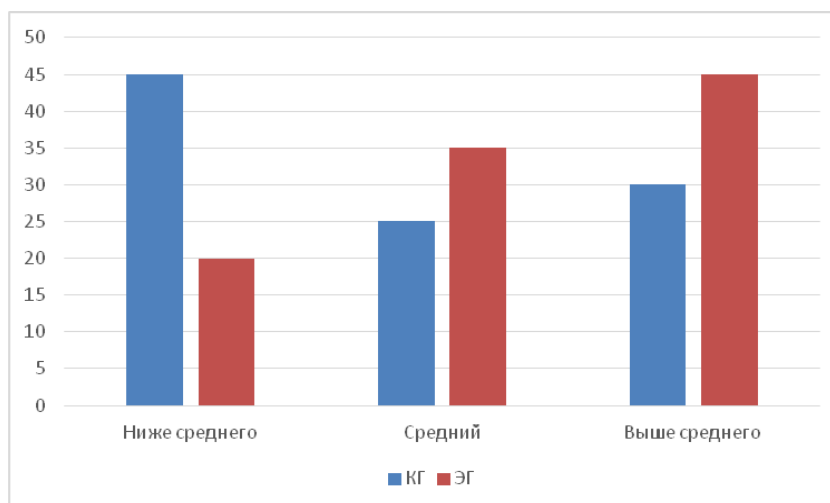


Диаграмма 17. Результаты итогового уровня навыков музыкально-пластической выразительности после второй части формирующего эксперимента

Таким образом, изменений в контрольной группе практически не выявлено, тогда как детьми экспериментальной группы достигнуты хорошие успехи, благодаря росту количества респондентов с уровнем «выше среднего», что подтверждает эффективность проведенной работы.

В Таблице 27 представлены усредненные результаты итогового уровня музыкально-эстетического развития испытуемых обеих групп после второй части формирующего эксперимента.

Таблица 27.

Результаты оценки итогового уровня музыкально-эстетического развития обеих групп после второй части формирующего эксперимента

Название группы	Выявленный уровень		
	Ниже среднего	Средний	Выше среднего
Контрольная группа (КГ)	39%	29%	32%
Экспериментальная группа (ЭГ)	3%	15%	82%

Согласно показателям в Таблице 27, у 39% испытуемых контрольной группы был констатирован уровень «ниже среднего» относительно музыкально-эстетического развития, тогда как у детей, вошедших в число экспериментальной группы был отмечен результат 3%; средний уровень

показали дети, представляющих контрольную группу, что составляет у 29% и процентный показатель в 15% был зафиксирован у дошкольников из числа экспериментальной группы; уровень выше среднего автор отметил дошкольников – респондентов, ставшими участниками контрольной группы - 32% и показатель в 82% показали дети – участники из экспериментальной группы (Диаграмма 18).

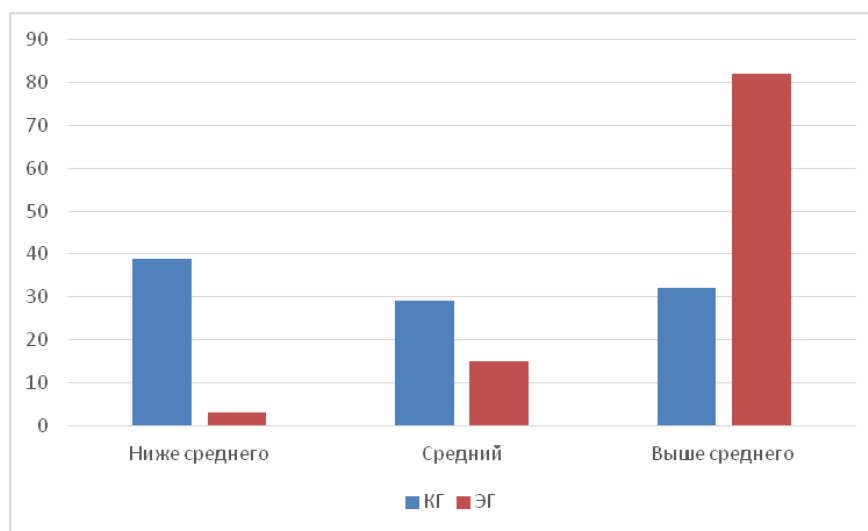


Диаграмма 18. Усредненные результаты итогового уровня музыкально-эстетического развития

Ниже приведены результаты оценки итогового уровня музыкально-эстетического развития обеих групп после второй части формирующего эксперимента по деятельностно-методическим блокам (Таблица 28).

Таблица 28.

Оценка итогового уровня комплексного музыкально-эстетического развития детей (по блокам)

Показатели музыкально-эстетического воспитания детей в процессе игровой деятельности по блокам	Группа	Выявленный уровень		
		Ниже среднего	Средний	Выше среднего
Музыкально-исполнительская деятельность (интонирование, игра на музыкальных инструментах, музыкально-пластическая деятельность)	КГ	12 (30%)	10 (25%)	8 (20%)
	ЭГ	4 (10%)	8 (20%)	28 (70%)
Формирование эмоционально-эстетического отношения к музыкальному искусству, окружающей действительности, создание фундамента для развития эмоционального интеллекта	КГ	28 (70%)	8 (20%)	4 (10%)
	ЭГ	1 (2,5%)	3 (7,5%)	36 (90%)

Развитие музыкально-познавательной (интеллектуальной) активности	КГ	29 (72,5%)	8 (20%)	3 (7,5%)
	ЭГ	1 (2,5%)	9 (22,5%)	30 (75%)
Выработка навыков продуктивного этичного выстраиваемого взаимодействия в коллективе и между индивидуумами (со сверстниками, учителями, самим собой)	КГ	10 (25%)	12 (30%)	8 (20%)
	ЭГ	—	5 (12,5%)	35 (87,5%)
Развитие поисково-творческого мышления и мотивации к занятиям музыкальным искусством	КГ	18 (45%)	14 (35%)	8 (20%)
	ЭГ	2 (5%)	6 (15%)	32 (80%)

При сравнении показателей Таблицы 28 выявлена ярко выраженная положительная динамика уровня комплексного музыкально-эстетического развития в экспериментальной группе, тогда как в контрольной группе положительная динамика выражена незначительно: по блоку МИД («Музыкально-исполнительская деятельность») в контрольной группе 30% испытуемых показали уровень ниже среднего, 25% средний, 20% — выше среднего, в экспериментальной группе по 10% детей показали уровень ниже среднего, 20% достигли среднего уровня и 70% показали уровень выше среднего; по блоку ЭЭО («Формирование эмоционально-эстетического отношения к музыкальному искусству») в контрольной группе 70% испытуемых показали уровень ниже среднего, 20% — средний и 10% выше среднего, в экспериментальной группе только по 2,5% детей показали уровень ниже среднего, 7,5% соответствовали среднему уровню и основная часть — 90% выявила повышение уровня до выше среднего; по блоку МПА («Развитие музыкально-познавательной (интеллектуальной) активности») в контрольной группе 72,5% испытуемых остались на уровне ниже среднего, 20% показали средний уровень, 7,5% достигли уровня выше среднего, в экспериментальной группе также была выявлена динамика от уровня ниже среднего — остался только 1 ребенок, что составляет 2,5%, на среднем уровне оказались 22,5%, 75% достигли уровня выше среднего; по блоку ЭВВ («Выработка навыков продуктивного этичного выстраиваемого взаимодействия») в контрольной группе 25% испытуемых показали уровень

ниже среднего, 30% средний, 20% выше среднего, в экспериментальной группе на уровне ниже среднего не осталось испытуемых, 12,5% показали средний уровень, 87,5% проявили уровень выше среднего; по блоку ПТМ («Развитие поисково-творческого мышления и мотивации») в контрольной группе показатели поляризовались: 45% испытуемых остались на уровне ниже среднего, 35% показали средний уровень, 20% достигли выше среднего уровня, в экспериментальной группе были выявлены высокие показатели по блокам — только 5% детей остались на уровне ниже среднего, 15% соответствовали среднему уровню, и 80% достигли уровня выше среднего.

В Таблице 29 представлены результаты того, как менялись значения уровней музыкально-эстетического развития обеих групп на протяжении всего периода экспериментальной работы.

Таблица 29.

Динамика уровней музыкально-эстетического развития исследуемых групп в ходе формирующего эксперимента по показателям

Группа	Ниже среднего уровня			Средний уровень			Выше среднего уровня		
	I	II	III	I	II	III	I	II	III
Контрольная (КГ)	45	41	39	24	27	29	31	32	43
Экспериментальная (ЭГ)	31	16	3	26	34	15	43	50	82

Как видно из Таблицы 32, уровень «ниже среднего» у испытуемых контрольной группы за три года уменьшился с 45 до 29%, у испытуемых второй группы он просто «обрушился» с 31% до 3%, средний уровень в контрольной группе увеличился незначительно, всего на пять позиций — с 24% до 29%, во второй группе уменьшился с 26% до 15% за счет перехода испытуемых с уровнем «ниже среднего» и «среднего» в группу с уровнем «выше среднего», последний вырос с 43% до 82%.

Проиллюстрируем динамику данных всех трех срезов (начальный промежуточный, итоговый) графически по сравнению с результатами исходного уровня, полученными в рамках поисково-констатирующего этапа экспериментальной работы (Диаграмма 19).

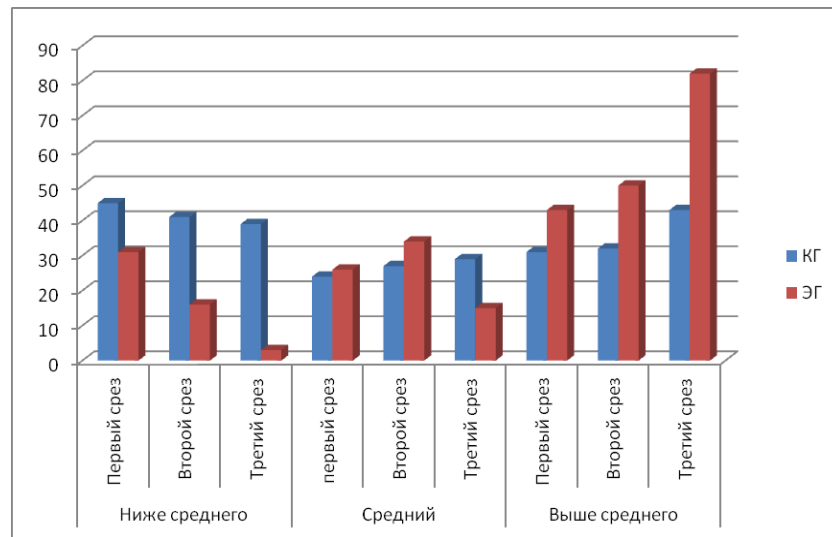


Диаграмма 19. Динамика уровней музыкально-эстетического развития испытуемых обеих групп, полученных в ходе трех срезов

После проведения второй части формирующего эксперимента положительные результаты представляются как весьма ощутимые у респондентов экспериментальной группы.

По итогам проведенного эксперимента выяснилось, что включение детей в активную и разнообразную игровую деятельность полностью себя оправдало как эффективная технология организации процесса музыкального воспитания. Практически по каждому блоку абсолютное большинство детей экспериментальной группы достигли высоких показателей как в плане активности участия в предложенных музыкально-педагогических игровых программах, так и в показателях музыкального развития.

Итоги второго этапа эксперимента подтвердили сформированность дееспособного детского временного детского творческого коллектива, способного решать разные творческие задачи. Большинство детей оказались готовыми усваивать достаточно разнообразный музыкальный репертуар в условиях предложенных сюжетно-ролевых игровых ситуаций. Отмечается значительно возросшая эмоционально-эстетическая восприимчивость детей к музыкальным произведениям в экспериментальной группе, результативность сформированной общей атмосферы заинтересованности, инициативности, воодушевления, которая стала привычным состоянием



большинства участников экспериментальной группы. У детей, участвовавших в эксперименте, сложился устойчивый интерес не только к музыкальному искусству, но и к художественно-эстетической стороне окружающей их действительности.

Экспериментальные серии показали важность применения авторской методики музыкального воспитания детей в процессе игровой деятельности при изучении музыкальных произведений. У участников экспериментальной группы резко возрос интерес к музыкальному классическому репертуару и китайскому народному творчеству, а также музыкальному фольклору народов мира. Значительно расширилась музыкальная эрудиция, углубились знания о содержании и художественно-выразительных возможностях музыкального искусства.

Кроме того, благодаря используемой игровой методике участники экспериментальной группы сумели освоить гораздо больший музыкальный репертуар, если сравнить с достижениями контрольной группы. Так, если в контрольной группе для прослушивания в течение двух лет (с 5-летнего до 7-летнего возраста) было освоено 62 музыкальных произведения, то в экспериментальной группе их общее количество достигло 110 произведений. Выявилась также зависимость музыкально-творческого развития детей и их личностных навыков: эмоциональности, ассоциативного мышления, готовности к состраданию, сопереживанию; поисково-творческих поведенческих навыков, адекватности самооценки.

При помощи итогового анкетирования родителей (Приложение 4) был подтвержден высокий уровень удовлетворенности занятиями опрошенных родителей детей экспериментальной группы в сравнении с контрольной по следующим позициям: развитие у ребенка интереса к музыкальному искусству; обучение музыкально-исполнительским умениям и навыкам; удовлетворенность интересным досугом, отдыхом ребенка; получение ребенком радости, удовольствия от участия в предлагаемых занятиях; удовлетворенность общения ребенка с другими детьми; развитие поисково-

творческих способностей; получение знаний о музыкальном искусстве; возможность обрести новых друзей, знакомых; воспитание музыкального вкуса; формирование характера, развитие личности ребенка; развитие интереса к прослушиванию музыкальных произведений; формирование новых досуговых увлечений.

Уровень удовлетворенности проведенными занятиями представляется важным показателем эффективности применяемой методики. Изучение мнений родителей осуществлялось не только в виде входной и итоговой анкеты, представленной в Приложении 4, но и в ходе постоянных бесед с родителями, наблюдения за их реакциями в ходе открытых занятий.

В Таблице 30 представлены результаты того, как менялись значения уровней музыкально-эстетического развития детей обеих групп на протяжении всего периода экспериментальной работы.

Таблица 30.

Сравнение уровневого показателя комплексного музыкально-эстетического развития детей (по блокам)

Показатели музыкально-эстетического воспитания детей в процессе игровой деятельности по блокам		МИД		ЭЭО		МПА		ЭВВ		ПТМ		
		КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	
Выявленный уровень	начальный показатель	группа										
		Ниже среднего	38 95%	39 97,5%	40 100%	40 100%	37 92,5%	39 97,5%	39 97,5%	38 95%	40 100%	40 100%
		Средний	2 5%	1 2,5%	—	—	3 7,5%	1 2,5%	1 2,5%	2 5%	—	—
	Выше среднего	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
	промежуточный показатель	Ниже среднего	16 40%	10 25%	30 75%	8 20%	35 87,5%	13 32,5	26 65%	8 20%	29 72,5%	3 7,5%
		Средний	8 20%	20 50%	6 15%	22 55%	3 7,5%	15 37,5	8 20%	18 45%	4 10%	19 47,5%
		Выше среднего	8 20%	10 25%	4 10%	10 25%	2 5%	12 30%	6 15%	14 35%	7 17,5%	18 45%
	итоговый показатель	Ниже среднего	12 30%	4 10%	28 70%	1 2,5%	29 72,5%	1 2,5%	10 25%	—	18 45%	2 5%
		Средний	10 25%	8 20%	8 20%	3 7,5%	8 20%	9 22,5%	12 30%	5 12,5%	14 35%	6 15%
Выше среднего		8 20%	28 70%	4 10%	36 90%	3 7,5%	30 75%	8 20%	35 87,5%	8 20%	32 80%	

При сравнении показателей Таблицы 30 выявлена ярко выраженная положительная динамика уровня комплексного музыкально-эстетического развития в экспериментальной группе, тогда как в контрольной группе положительная динамика выражена незначительно: по блоку МИД («Музыкально-исполнительская деятельность») в контрольной группе уровень ниже среднего снизился с 95% до 12%, средний вырос с 2% до 25%, появилось 8% детей, показавших к концу исследуемого периода уровень выше среднего; в экспериментальной группе уровень ниже среднего существенно снизился с 97,5% до 10%, средний вырос с 1% до 8%, подавляющее большинство детей в группе достигло уровня выше среднего — 70% испытуемых; по блоку ЭЭО («Формирование эмоционально-эстетического отношения к музыкальному искусству») в контрольной группе уровень ниже среднего снизился с абсолютного максимума 100% до 70%, показатель среднего уровня увеличился до 20%, появилось 10% детей, показавших к концу исследуемого периода уровень выше среднего; в экспериментальной группе уровень ниже среднего показал высокие результаты, снизившись с абсолютного максимума 100% до 2,5%, средний вырос до 7,5 %, абсолютное большинство детей в группе достигло уровня выше среднего — 90% испытуемых; по блоку МПА («Развитие музыкально-познавательной (интеллектуальной) активности») в контрольной группе уровень ниже среднего несколько снизился с 92,5% до 72,5%, средний вырос с 7,5% до 20%, появилось 20% детей, показавших к концу исследуемого периода уровень выше среднего; в экспериментальной группе уровень ниже среднего существенно снизился, показав зеркальные результаты с 97,5% до 2,5%, средний вырос с 2,5% до 22,5%, три четверти детей в группе достигло уровня выше среднего — 75% испытуемых; по блоку ЭВВ («Выработка навыков продуктивного этичного выстраиваемого взаимодействия») в контрольной группе снижение уровня ниже среднего достигло хороших показателей с 97,5% до 25%, средний вырос с 2,5% до 30%, появилось 30% детей, показавших к концу исследуемого периода уровень выше среднего;

в экспериментальной группе 95% детей, показавших уровень ниже среднего успешно преодолели его; средний вырос с 5% до 12,5%, большинство детей в группе достигло уровня выше среднего — 87,5% испытуемых; по блоку ПТМ («Развитие поисково-творческого мышления и мотивации») в контрольной группе снижение уровня ниже среднего сократился практически на половину со 100% до 45%, средний достиг показателя в 35%, появилось 20% детей, показавших к концу исследуемого периода уровень выше среднего; в экспериментальной группе только 5% детей остались на уровне ниже среднего; показатель среднего уровня вырос до 15%, 80% детей в группе достигло уровня выше среднего.

**Выводы параграфа.** В рамках контрольного этапа экспериментальной деятельности повторно проводилась работа по оценке и интерпретации полученных результатов среди детей-респондентов контрольной и экспериментальной групп. Были сделаны три диагностических среза (начальный, промежуточный, итоговый), позволившие с помощью количественных и качественных показателей, осуществить анализ эффективности проведенной экспериментальной работы. Благодаря проведенной теоретико-методической (диагностической, аналитической, проектной) и эмпирической работе у испытуемых экспериментальной группы произошли значительные количественные и качественные изменения по всем показателям музыкального и личностного развития, что свидетельствует об эффективности предложенной авторской методики музыкального воспитания детей 5–7 лет в процессе игровой деятельности в образовательных учреждениях Китая.

### **Выводы по Второй главе**

Используемый диагностический инструментарий исследования оказался достаточно эффективным, так как был разработан применительно к двум взаимосвязанным задачам: начальному музыкальному воспитанию детей 5–7 лет и обусловленных этим процессом показателей личностного развития. Как показали результаты проведенной экспериментальной работы,

две обозначенные педагогические стратегии способствуют максимальному музыкальному развитию детей, многоаспектному раскрытию их творческого потенциала. В основе всех этапов проведенного экспериментального исследования лежала стратегия комплексного расширения музыкально-творческих возможностей детей для раскрытия их внутреннего мира, развития музыкальных задатков и способностей, где особая роль принадлежала освоению достижений музыкального искусства с применением игровых технологий. В этой связи авторская методика музыкального воспитания детей 5–7 лет в процессе игровой деятельности в образовательных учреждениях Китая показала свою эффективность в количественном и качественном значениях.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование в соответствии с гипотезой позволило выявить условия использования игровой деятельности в начальном музыкальном воспитании детей. Избранный системно организованный подход на основе выстраивания творческого взаимодействия субъектов образовательно-воспитательного процесса включал в себя поведенческие, когнитивные, сенсорные и коммуникативные компоненты общего педагогического процесса, который предполагал формирование творческой, музыкально развитой личности ребенка в качестве основного содержания учебной и воспитательной работы.

Также было реализовано еще одно условие, включенное в содержание исходной гипотезы исследования: формирование на основе игровых технологий детского творческого коллектива как базовой формы организации направленных на музыкальное воспитание занятий, сочетающих в себе возможности различных видов искусства и разнообразных игровых ситуаций функционально-ролевого взаимодействия детей. Исходя из гипотезы исследования основным ресурсом музыкального воспитания стали сами дети с их творческим потенциалом, который реализовывался по мере организации разнообразных педагогически направленных музыкально-игровых ситуаций.

Было рассмотрено основное содержание понятия начального музыкального воспитания, которое предполагает развитие систем музыкального восприятия, передачу разнообразных знаний о музыке, формирование и развитие музыкальных запросов, музыкальных вкусов, способствующих духовно-нравственному развитию личности, вовлечению детей в музыкально-исполнительскую деятельность.

Исходя из этого понимания начального музыкального воспитания изучались возможности применения разнообразных игровых технологий, предполагающих использование следующих типов педагогически ориентированных игр: дидактических игр, активизирующих познавательную деятельность детей в мире музыкального искусства; развивающих игр, способствующих функциональному развитию детей (звуковысотного слуха, музыкального воображения, эмоциональной отзывчивости на музыкальные произведения, чувства ритма и т.д.); воспитательных игр, способствующих формированию эмоционального интеллекта, основ этики и социально значимых качеств личности ребенка.

Выяснилось, что на музыкальных занятиях, ориентированных на музыкальное воспитание детей средствами игровой деятельности, необходимо постоянно находить педагогически целесообразный сложившейся ситуации в группе баланс музыкального восприятия, воспроизведения музыкального материала и музыкально-интеллектуальной (познавательной) деятельности. Исследование показало важность формирования такого интегрального личностного качества как музыкальность, включающую в себя как свойства личности, непосредственно связанные с музыкальным искусством, так и ряд личностных качеств, значимых для формирования навыков социального поведения, закладывающихся в значительной мере именно под влиянием мира искусства. К ним относятся такие качества, как общая эмоциональность, способность к эмпатии, творческое воображение, инициативность, игровое мышление и поведение и т. д.

Важным результатом исследования явилось выявление педагогического потенциала игровой деятельности в процессе начального музыкального воспитания детей 5–7 лет. Основное педагогическое содержание игровой деятельности в сфере музыкального воспитания должно заключаться в социальном и духовно-нравственном развитии, имеющем свою специфику. Осуществляемая средствами музыкального искусства

первичная социализация ребенка предполагает особое понимание самого феномена социальности и этического поведения, в котором на первый план выходит «воспитание чувств», где музыке принадлежит ведущая роль. Следовательно, социальное развитие невозможно без духовно-нравственного развития личности.

Если решение этой задачи осуществляется средствами групповых игр, то возникает реальная возможность овладения детьми умениями и навыками музыкальной коммуникации в той или иной музыкально-игровой форме. Формируемое таким образом коммуникативное пространство способствует этически приемлемому выражению эмоциональных состояний, стремлению находить новые варианты проявления симпатии, закладывает фундамент эмпатии по отношению к другим детям на основе постановки музыкально-игровых задач и специально отобранного звукового материала. По результатам исследования можно также сделать вывод, что разнообразный игровой опыт детей, стимулирующий различные виды спонтанной игровой активности, способствует формированию склонности к разнообразной исполнительской импровизации в качестве одного из важнейших направлений музыкального воспитания.

Проведенное исследование позволило реализовать такую важную педагогическую задачу как своевременное выявление и развитие музыкальных и творческих задатков детей 5–7 лет. Это оказалось возможным благодаря реализуемой установке восприятия ребенка как динамичного, активного субъекта педагогического процесса, обладающего собственной волей, интересами, комплексом неповторимых личностно-обусловленных психологических особенностей. Благодаря погружению в целенаправленно выстраиваемые игровые программы музыкального воспитания участие ребенка в таких занятиях способствует развитию творческого мышления, стремления к поисковой деятельности и художественно-творческой активности в качестве устойчивой поведенческой доминанты.



Необходимо также отметить, что не только игры обладают потенциалом включения детей во взаимодействие с музыкальным искусством, но и оно само обладает безграничным игровым потенциалом, способным развивать игровое мышление детей и их игровые навыки. Это означает, что приобщение к музыкальному искусству детей в качестве исполнителей, даже на самом начальном уровне, несет в себе безусловный игровой элемент, и этот элемент для музыкального воспитания детей должен быть ведущим. При этом освоение тех или иных исполнительских навыков осуществляется не столько в форме разучивания, сколько в виде игровых проб, умело направляемых педагогом.

Освоение знаний о музыкальном искусстве желательно также организовывать в игровой форме, в которой доставляет удовольствие сам процесс расширения музыкального кругозора, эрудиции, способствует формированию устойчивых музыкальных интересов. Сами же музыкальные занятия могут сохранять игровое начало при условии их предварительной соответствующей сценарно-режиссерской подготовки.

Специфика процесса музыкального воспитания детей 5–7 лет на основе игровой деятельности музыкально-эстетической направленности во многом состоит в демонстрации самим педагогом творческого и игрового начала в своем социальном поведении и взаимодействии с детьми. Указанная база складывается из владения учителем навыками музыкального исполнительства, артистизма, готовности стать активным участником различных сюжетно-ролевых и исполнительских ситуаций, не подавляя при этом художественно-эстетическую активность самих детей. Фактически речь идет о новой педагогической парадигме реального взаимодействия педагогов и детей, сущность которой заключается в создании тотального игрового взаимодействия, в котором происходит косвенное педагогическое управление процессом самораскрытия обучающихся на том или ином музыкальном материале.

Применяемые с этой целью музыкальные игры, характеризующиеся эффективным педагогическим потенциалом для развития гармонично развитой личности ребенка, включают в себя:

- формирование навыков социализации и адаптации в художественно-эстетически организованной среде, развивающей поведенческие и музыкально-импровизационные качества, поисково-творческое мышление, эмоционально-чувственную сферу ребенка. Включение детей в процесс игровой деятельности и импровизации при выполнении заданий педагога-музыканта активно развивает комплекс творческих способностей, общий, музыкальный и эмоциональный интеллект, художественно-образное мышление, эмоционально-эстетическое восприятие окружающей действительности во всем ее разнообразии;

- разнообразие и содержательность эмоционального опыта, организуемого средствами музыкально-игровой деятельности в процессе вхождения в сюжетный мир музыкальных игр и сопровождаемого высокохудожественным музыкальным материалом, способствует приобретению неоценимого опыта творческой, музыкальной деятельности во всех ее видах, что значительно расширяет для ребенка процесс познания мира и себя в нем.

Разработанная диагностика уровней музыкального развития личности ребенка в процессе игровой деятельности позволила выявить не только развитие способностей, знаний, умений и навыков в сфере музыкального искусства, но и степень сформированности социально значимых личностных характеристик ребенка. Выявилась устойчивая внутренняя взаимосвязь этих аспектов развития, что имеет важное значение для современной начальной музыкальной педагогики.

На основе игровой методики интерактивного музыкального воспитания детей были проанализированы накопленные за два года результаты проведенного педагогического эксперимента. По итогам каждого года

осуществлялись замеры в обеих группах, а также общий замер по итогам всей экспериментальной серии.

Сравнение результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента показало, что уровень «ниже среднего» у испытуемых контрольной группы за два года уменьшился с 45% до 29%, у испытуемых второй группы он просто «обрушился» с 31% до 3%, уровень средний в контрольной группе увеличился незначительно, всего на пять позиций: с 24% до 29%, во второй группе уменьшился с 26% до 15% за счет перехода испытуемых с уровнем «ниже среднего» и «среднего» в группу с уровнем «выше среднего», последний вырос с 43% до 82%.

Соответственно, у испытуемых экспериментальной группы в блоке «Музыкально-исполнительская деятельность» существенно снизился уровень ниже среднего с 97,5% до 10%, средний вырос с 1% до 8%, подавляющее большинство детей в группе достигло уровня выше среднего — 70%; в блоке «Формирование эмоционально-эстетического отношения к музыкальному искусству» уровень ниже среднего показал высокие результаты, снизившись с абсолютного максимума 100% до 2,5%, средний вырос до 7,5%, абсолютное большинство детей в группе достигло уровня выше среднего — 90% испытуемых; в блоке «Развитие музыкально-познавательной (интеллектуальной) активности» уровень ниже среднего существенно снизился, показав зеркальные результаты с 97,5% до 2,5%, средний вырос с 2,5% до 22,5%, три четверти детей достигло уровня выше среднего — 75%; в блоке «Выработка навыков продуктивного этичного выстраиваемого взаимодействия» 95% детей, показавших уровень ниже среднего успешно преодолели его; средний вырос с 5% до 12,5%, большинство детей в группе достигло уровня выше среднего — 87,5% испытуемых; в блоке «Развитие поисково-творческого мышления и мотивации» только 5% детей остались на уровне ниже среднего; показатель среднего уровня вырос до 15%, и 80% детей в группе достигло уровня выше среднего.

Таким образом, закономерен вывод, что формирующий этап эксперимента был проведен успешно, у испытуемых экспериментальной группы произошли количественные и качественные изменения, что доказывает эффективность авторской методики музыкального воспитания детей 5–7 лет в процессе игровой деятельности.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Абдуллин, Э. Б. 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. — Текст : непосредственный.
2. Абдуллин, Э. Б. Теория музыкального образования: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. — Москва: Издательский центр «Академия», 2004. — 336 с. — Текст : непосредственный.
3. Айкина, Л. П. К вопросу о развитии музыкальных способностей школьников / Л. П. Айкина. — Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. — 2017. — № 3 (64). — С. 221–223.
4. Алейникова, О.С. Педагогическая поддержка эстетического воспитания детей дошкольного возраста средствами музыки : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Алейникова Ольга Сергеевна; [Место защиты: Сев.-Кавказ. государственный технический ун-т]. — Ставрополь, 2011. — 236 с.
5. 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. — Текст : непосредственный.
6. Алпарова, Н. Н. Музыкально-игровой материал для дошкольников и младших школьников: В зимнем лесу: Учебно-методическое пособие / Н. Н. Алпарова, В. А. Николаев. — Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2002. — 192 с. — Текст : непосредственный.
7. Анисимов, В. П. Диагностика музыкальных способностей детей: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений /

В. П. Анисимов. — Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. — 128 с. — Текст : непосредственный.

8. Ануфриева, Н. И. Педагогические условия развития познавательной активности учащихся в процессе начального специального музыкального образования : дис. ... канд. педагогических наук : 13.00.02 / Наталья Ивановна Ануфриева. — Москва, 2005. — 247 с. — Текст : непосредственный.

9. Апраксина, О. А. Методика музыкального воспитания в школе : Учеб. пособие для педагогических институтов по специальности 2119 «Музыка и пение». — Москва : Просвещение, 1983. — 222 с. — Текст : непосредственный.

10. Апраксина, О. А. Современный ребенок и музыка / О.А. Апраксина. — Текст : непосредственный // Музыкальное воспитание в школе. Выпуск 8 : сборник статей / составитель О. Апраксина. — Москва: Музыка, 1972. — С. 38–48.

11. Арсентьева, В. П. Игра — ведущий вид деятельности в дошкольном детстве : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. П. Арсентьева. — Москва : ФОРУМ, 2009. — 142 с. — Текст : непосредственный.

12. Артёмова, Л. В. Театрализованные игры дошкольников / Л. В. Артёмова. — Москва: Просвещение, 1991. — 233 с. — Текст : непосредственный.

13. Артемьева, Т. В. Диагностика и коррекция развития младшего школьника / Т. В. Артемьева ; ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет». — Казань : Отечество, 2013. — 156 с. — Текст : непосредственный.

14. Артоболевская, А. Д. Первая встреча с музыкой : учебное пособие. Из опыта работы педагога-пианиста с детьми дошкольного и младшего школьного возраста / А. Д. Артоболевская. — Москва : «Советский композитор», 1992. — 103 с. — Текст : непосредственный.

15. Арчажникова, С. Н. Развитие творческих способностей младших школьников (6–8 лет) на основе взаимосвязи преподавания «сольфеджио» и «фортепиано» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : специальность 13.00.02 / Арчажникова Светлана Николаевна ; Московский государственный открытый педагогический университет. — Москва : Б. и., 2000. — 23 с. — Текст : непосредственный.

16. Асафьев, Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. В. Асафьев ; редакция и вступительная статья Е.М. Орловой. — 2-е издание. — Ленинград : Музыка. Ленинградское отделение, 1973. — 144 с. — Текст : непосредственный.

17. Асафьев, Б. В. Импровизация. Попевки. Орнамент. Мелодические и речитативные образования / Б. В. Асафьев. — Текст : непосредственный // О народной музыке / составитель, вступительная статья и комментарии И. И. Земцовского, А. Б. Кунанбаевой. — Ленинград : Музыка. Ленинградское отделение, 1987. — С. 162–172.

18. Баренбойм, Л. А. О музыкальном воспитании в СССР / Л. А. Баренбойм. — Текст : непосредственный // Музыкальное воспитание в СССР / составитель и редактор Л. А. Баренбойм. — Вып. 1. — Москва : Советский композитор, 1978. — С. 3–58. — Текст : непосредственный.

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

20. Барышева, Т. А. Диагностика эстетического развития личности : учебно-методическое пособие / Т. А. Барышева ; Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. — Санкт-Петербург : Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 1999. — 140 с. — Текст : непосредственный.

21. Барышникова, Г. Б. Детская игра : теория, практика, дидактические материалы / Г. Б. Барышникова, А. В. Карпов, Е. П. Карпова,

Л. Ю. Субботина; под научной редакцией Е. В. Карповой ; Министерство образования и науки Российской Федерации, ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского». — Ярославль : Издательство ЯГПУ, 2013. — 565 с. — Текст : непосредственный.

22. Барышникова, Е. В. Психология детей младшего школьного возраста : учебное пособие / Е. В. Барышникова ; Министерство образования и науки Российской Федерации, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет». — Челябинск : Изд-во ЮУрГГПУ, 2018. — 173 с. — Текст : непосредственный.

23. Безбородова, Л. А. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях / Л.А. Безбородова, Ю.Б. Алиев. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва: Издательство «Лань», «Планета музыки», 2014. — 512 с. — Текст : непосредственный.

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

25. 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. — Текст : непосредственный.

26. Богат, В. Ф. Технология творчества / В.Ф. Богат. — Текст : непосредственный // Дошкольное воспитание. — 1999. — № 3. — С.18-23. — Текст : непосредственный.

27. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте : Психол. исследование / Л. И. Божович ; Академия педагогических наук СССР. — Москва : Просвещение, 1968. — 464 с. — Текст : непосредственный.



28. Болеслав Леопольдович Яворский : [Сборник : В 2 т.] / редактор-составитель И. С. Рабинович; Общая редакция Д. Шостаковича ; предисловия И. Рабиновича и И. Саца. Том 1 : Статьи, воспоминания, переписка. — 2-е издание, исправленное и дополненное. — 1972. — 711 с. — Текст : непосредственный.

29. Бочкарев, Л. Л. Психология музыкальной деятельности : учебное пособие / Л. Л. Бочкарев. — Москва : Классика-XXI, 2008. — 350 с. — Текст : непосредственный.

30. 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. — Текст : непосредственный.

31. Васильченко, Е. В. Музыкальные культуры мира: культура звука в традиционных восточных цивилизациях ближний и Средний Восток, ближняя Азия, Дальний Восток, Юго-Восточная Азия / Е. В. Васильченко. — Москва: Издво РУДН, 2001. — 408 с. — Текст : непосредственный.

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

33. 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. — Текст : непосредственный.

34. 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. — Текст : непосредственный.

35. Ветлугина, Н. А. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду : [Учеб. пособие для педагогических институтов по

специальности «Дошкольная педагогика и психология»] / Н. А. Ветлугина, А. В. Кенеман. — Москва : Просвещение, 1983. — 255 с. — Текст : непосредственный.

36. Ветлугина, Н.А. Развитие музыкальных способностей дошкольников в процессе музыкальных игр [Текст] / Н.А. Ветлугина; Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т худож. воспитания. — Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. — 248 с. — Текст : непосредственный.

37. Ветлугина, Н.А. Музыкальное развитие ребенка / Н.А. Ветлугина. — М.: Просвещение, 1968. — 415 с. — Текст : непосредственный.

38. Вилькорейская, Т.А. Музыка у дошкольников : Методическое пособие по дошкольному муз воспитанию / Т. А. Вилькорейская, Е.Х. Кершнер. — Москва : [Огиз] : Гос. муз. изд-во, 1931 (тип. "Образцовая"). — 109 с. — Текст : непосредственный.

39. Виноградова, Н. А. Сюжетно-ролевые игры для старших дошкольников / Н.А. Виноградова, Н.В. Позднякова. — Москва : Айрис Пресс, 2008. — 128 с. — Текст : непосредственный.

40. Ворожцова, О. А. Музыка и игра в детской психотерапии / О. А. Ворожцова. — Москва: Издательство Института психотерапии, 2004. — 90 с. — Текст : непосредственный.

41. Воспитание музыкой: Из опыта работы: сборник статей / Составители Т. Е. Вендрова, И. В. Пигарева. — Москва: Просвещение, 1991. — 203 с. — Текст : непосредственный.

42. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте : Психологический очерк : Книга для учителя / Л. С. Выготский ; послесловие В. В. Давыдова — 3-е издание. — Москва : Просвещение, 1991. — 90 с. — Текст : непосредственный.

43. Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л. С. Выготский. — Текст : непосредственный // Вопросы психологии. — 1966. — № 6. — С. 62–68.

44. Выготский, Л. С. Инструментальный метод в психологии / Л. С. Выготский. — Текст : непосредственный // Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 томах. Том 1 : Вопросы теории и истории психологии. — Москва : Педагогика, 1982. — С. 103–108.

45. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. — Москва : Педагогика-Пресс, 1999. — 534 с. — Текст : непосредственный.

46. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский ; составитель, автор послесловия доктор психологических наук, профессор М. Г. Ярошевский ; комментарии кандидата психологических наук В. В. Умрихина. — Ростов-на-Дону : Издательство «Феникс», 1998. — 480 с. — Текст : непосредственный.

47. Выготский, Л. С. Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. — Москва : ЭКСМО, 2004. — 507 с. — Текст : непосредственный.

48. Выготский, Л. С. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка / Л. С. Выготский. — Текст : непосредственный // Вопросы психологии. — 1996. — № 6. — С. 25–29.

49. Гайдай, П. В. Рецепция идей российской музыкальной педагогики в системе высшего музыкального образования Китая / П. В. Гайдай. — Текст : непосредственный // Подготовка музыканта-педагога : исторический опыт, проблемы, перспективы : материалы междунар. науч. конф. Седьмой сессии Науч. совета по проблемам истории музыкального образования. — Вологда : Вологодский государственный университет, 2019. — С. 127–135.

50. Гальперин, П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / П. Я. Гальперин. — Москва : Изд-во МГУ, 1985. — 45 с. — Текст : непосредственный.

51. Галянт, И. Г. Музыкально-игровая деятельность как средство развития творческих способностей старших дошкольников : диссертация ...

кандидата педагогических наук : 13.00.07 / Галянт Ирина Геннадьевна. — Екатеринбург, 2006. — 186 с.

52. Геталова, О. Секреты Дилидона. Нотная грамота для маленьких музыкантов. Рабочая тетрадь-раскраска / О. Геталова. — СПб. : Издательство Композитор, 2016. — 42 с. — Текст : непосредственный.

53. Гогоберидзе, А. Г. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений, обучающихся по направлению 540500 (050700) – Педагогика / А. Г. Гогоберидзе, В. А. Дергунская. — 2-е издание, стереотипное. — Москва : Академия, 2007. — 316 с. — Текст : непосредственный.

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

55. 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. — Текст : непосредственный.

56. Гончарова, О. В. Теория и методика музыкального воспитания : учебник для использования в учебном процессе образовательных учреждений, реализующих программы среднего профессионального образования по специальности «Дошкольное образование», по учебной дисциплине «Теория и методика музыкального воспитания», МДК.02.05 : [профессиональный модуль: Организация различных видов деятельности и общения детей] / О. В. Гончарова, Ю. С. Богачинская. — 6-е изд., стер. — Москва : Академия, 2017. — 254, [1] с.

57. Готсдинер, А. Л. Музыкальная психология / А. Л. Готсдинер ; Международная академия педагогических наук ; Московский гуманитарный актерский лицей. — Москва : Малое изд. предприятие «NB Магистр», 1993. — 190 с. — Текст : непосредственный.
58. Гринер, В. А. Логопедическая ритмика для дошкольников : пособие для работников логопедических учреждений / В. А. Гринер. — 2-е издание. — Москва : Учпедгиз, 1958. — 168 с. — Текст : непосредственный.
59. Гринер, В. А. Логопедическая ритмика для дошкольников: Пособие для работников логопедич. учреждений / В. А. Гринер. — 2-е изд. — Москва: Учпедгиз, 1958. — 168 с. — Текст : непосредственный.
60. Гришина, Г. Н. Любимые детские игры / Г. Н. Гришина. — Москва : Просвещение, 1997. — 332 с. — Текст : непосредственный.
61. Груздова, И. В. Навстречу музыке : музыкальные игры и занятия для детей : пособие / И. В. Груздова, Е. К. Лютова, Е. В. Никитина. — Ростов-на-Дону : Феникс, 2010. — 254 с. — Текст : непосредственный.
62. Губанова, Н. Ф. Игровая деятельность в детском саду. Программа и методические рекомендации. — Москва : Мозаика-Синтез, 2006. — 128с. — Текст : непосредственный.
63. Гудкин, Даг. Пой, играй, танцуй : введение в Орф-педагогику / Даг Гудкин ; перевод с английского Е. Ботнева, Е. Лысова. — Москва : Классика-XXI, 2013. — 250 с. — Текст : непосредственный.
64. Гурулева, Т. Л. Система образования в Китайской Народной Республике: структура и основные направления развития / Т.Л. Гурулева. — Текст : непосредственный // Высшее образование в России. — 2017. — №7. — С. 152–164.
65. Давидчук А. Н. Обучение и игра: Методическое пособие / А.Н. Давидчук. — М.: Мозаика-синтез, 2006. — 168 с. — Текст : непосредственный.

66. Давидчук А. Н. Развитие у дошкольников конструктивного творчества / А.Н. Давидчук. – Москва : Просвещение, 1976. — 219 с. — Текст : непосредственный.

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

68. Дмитриева, Т. А. Развитие музыкальных способностей дошкольников средствами игровой деятельности на уроках ритмики : на материалах работы в ДМШ : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Дмитриева Татьяна Александровна; [Место защиты: Моск. гор. пед. ун-т]. — Москва, 2011. — 186 с.

69. Дмитрий Кабалевский. Музыка в воспитании и развитии ребенка. Роль музыкальной культуры в жизни детей / Составители: Л.В. Школяр, Е.Д. Критская. Серия Антология гуманной педагогики. — Москва : Армита, 2022. — 224 с. — Текст : непосредственный.

70. Дорошенко, С. И. Музыкальное образование в России : ист.-пед. исслед. / С. И. Дорошенко ; Мин-во общего и проф. образования Российской Федерации, Владимирский гос. пед. ун-т. – Владимир : ВГПУ, 1999. — 211 с. — Текст : непосредственный.

71. Дружинин, В. Н. Психология способностей : избранные труды / В. Н. Дружинин ; отв. ред. : А. Л. Журавлев, М. А. Холодная. — Москва : Изд-во Ин-та психологии РАН, 2007. — 541 с. : ил. — (Выдающиеся ученые Ин-та психологии РАН). — Текст : непосредственный.

72. Дубровская, Е. А. Музыкальное развитие ребенка : практ. советы педагога / Е.А. Дубровская. — Москва : Школьная Пресса, 2005 (ГУП Чехов. полигр. комб.). — 26,[2] с. — Текст : непосредственный.

73. Дубровская, Е. А. Эстетическое воспитание и развитие детей дошкольного возраста / Е.А. Дубровская, С.А. Козлова.. — Москва : Просвещение, 2002. — 234 с. — Текст : непосредственный.

74. Дыбина, О. В. Игровые технологии ознакомления дошкольников с предметным миром. Практико-ориентированная монография. — Москва : Педагогическое общество России, 2008. — 128 с. — Текст : непосредственный.

75. Дьяченко, О. М. Дневник воспитателя: развитие детей дошкольного возраста / О.М. Дьяченко, Т.В. Лаврентьева. — Москва : Детский центр Венгера, 1996. — 51 с. — Текст : непосредственный.

76. Ермолаева, М. Г. Игра в образовательном процессе: Методическое пособие / М.Г. Ермолаева. — 2-е изд., доп. — СПб.: СПбАППО, 2005. — 112 с. — Текст : непосредственный.

77. Жак-Далькроз, Э. Ритм / Э. Жак-Далькроз ; предисловие, комментарии и примечания Ж. Панова. — Москва. : Классика-XXI, 2002. — 244, [3] с. — Текст : непосредственный.

78. Жукова, Г.Е. Формирование музыкально-творческих способностей детей дошкольного возраста в культурно-досуговой деятельности: дисс... канд. педагогических наук / Г.Е. Жукова. — Москва, 2014. — 193 с. — Текст : непосредственный.

79. Жуковская, Р. И. Воспитание ребенка в игре / Р.И. Жуковская. — Москва : Академия педагогических наук РСФСР, 1963. — 318 с. — Текст : непосредственный.

80. Жуковская, Р. И. Творческие ролевые игры в детском саду / Р.И. Жуковская. — Москва : Академия педагогических наук РСФСР, 1960. — 159. — Текст : непосредственный.

81. Закон об образовании Китайской Народной Республики от 18 марта 1995 г. с поправками от 27 декабря 2015 г. URL: [https://spbu.ru/sites/default/files/zakon\\_ob\\_obrazovanii\\_v\\_kitayskoy\\_narodnoy\\_republice\\_rus.pdf](https://spbu.ru/sites/default/files/zakon_ob_obrazovanii_v_kitayskoy_narodnoy_republice_rus.pdf) (дата обращения: 15.04.2023). — Текст : электронный.

82. Запорожец, А.В. Основы дошкольной педагогики: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. зав. / А.В. Запорожец, Т.А. Маркова. — Москва : Просвещение, 1980. — 144 с. — Текст : непосредственный

83. Зарудная, И. Г. Проблема музыкально-эстетического развития детей в истории советской педагогики : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.01 / И. Г. Зарудная. — Москва, 1992. — 19 с. — Текст : непосредственный.

84. Зацепина, М. Б. Музыкальное воспитание в детском саду. 6–7 лет : методические рекомендации, конспекты занятий, тематическое планирование : / М. Б. Зацепина, Г. Е. Жукова. — Москва : Мозаика-Синтез, 2022. — 263 с. — Текст : непосредственный.

85. Зацепина, М. Б. Развитие ребенка в музыкальной деятельности : обзор программ дошкольного образования / М. Б. Зацепина. — Москва : Творческий Центр Сфера, 2010. — 124, [1] с. — Текст : непосредственный

86. Зворыгина, Е. В. Первые сюжетные игры малышей / Е. В. Зворыгина. — Москва : Просвещение, 1988. — 192 с. — Текст : непосредственный

87. Зими́на, А. Н. Основы музыкального воспитания и развития детей младшего возраста / А. Н. Зими́на. — Москва : Владос, 2016. — 302 с. — Текст : непосредственный

88. Игра дошкольника / Под ред. С. Л. Новоселовой. — Москва : Просвещение, 1989. — 286 с. — Текст : непосредственный

89. Игра и дошкольник. Развитие детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности: сборник / Под. ред. Т.И. Бабаевой, З.А. Михайловой. — СПб.: Детство-Пресс, 2007. — 192 с. — Текст : непосредственный

90. Из истории музыкального воспитания : Хрестоматия / составитель О. А. Апраксина. — Москва : Просвещение, 1990. — 206 с. — Текст : непосредственный.

91. Интеграция общего и дополнительного образования: Практическое пособие / под ред. Е. Б. Евладовой, А. В. Золотарёвой, С. Л. Паладьева. — Москва: АРКТИ, 2006. — 296 с. — Текст : непосредственный



92. Кабалевский, Д. Б. Воспитание ума и сердца : Книга для учителя / Д. Б. Кабалевский. — 2-е издание, исправленное и дополненное. — Москва : Просвещение, 1984. — 206 с. — Текст : непосредственный.

93. Кабалевский, Д. Б. Педагогические размышления : избранные статьи и доклады / Д. Б. Кабалевский. — Москва : Педагогика, 1986. — 192 с. — Текст : непосредственный.

94. 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. — Текст : непосредственный

95. Казакова, С. В. Музыкальное воспитание и обучение детей в современном образовательном пространстве : монография / С. В. Казакова, С. А. Коновалова, М. Р. Шамтиева, О. С. Изюрова и другие ; ответственный редактор: С. А. Коновалова ; Министерство образования и науки Российской Федерации, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Уральский государственный педагогический университет». — Екатеринбург : УрГПУ, 2011. — 177 с. — Текст : непосредственный.

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

97. Карпов, А. В. Системогенез игровой деятельности: постановка проблемы и подход к изучению / А. В. Карпов. — Текст : непосредственный // Вестник ЯрГУ. Серия Гуманитарные науки. — 2015. — № 4. — С. 78–83.

98. Кашапов, М. М. Психология педагогического мышления / М. М. Кашапов. — Санкт-Петербург : Алетейя, 2000. — 459 с. — Текст : непосредственный

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

100. Кирнарская, Д. К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности / Д. К. Кирнарская. — Москва: Таланты-XXI век, 2004. — 496 с. — Текст : непосредственный
101. Кодай, З. Избранные статьи : перевод с венгерского / предисловие И. Мартынова, с. 3–20 ; комментарии П. Ф. Вейса. — Москва : Советский композитор, 1982. — 288 с. — Текст : непосредственный.
102. Комарова, Т. С. Интеграция в системе воспитательно-образовательной работы детского сада : пособие для педагогов дошкольных учреждений / Т. С. Комарова, М. Б. Зацепина. — Москва : Мозаика-Синтез, 2010. — 141 с. — Текст : непосредственный.
103. Кравченко, С. А. Нелинейная социокультурная динамика: играйзационный подход: монография / Моск. гос. ин-т международных отношений (ун-т) МИД России, каф. социологии. — Москва: МГИМО-Университет, 2006. — 172 с. — Текст : непосредственный.
104. Краснощекова Н.В. Сюжетно-ролевые игры для детей дошкольного возраст / Н.В. Краснощёкова. — Ростов н/Д.: Феникс, 2008. — 251 с. — Текст : непосредственный.
105. Кривко-Апинян Т.А. Мир игры, Эйдос / Т.А. Кривко-Апинян. — Б.м.: Б.и., 1992.— 160 с. — Текст : непосредственный.
106. Кудинова, Л. С. Основные подходы к феномену «Игра» как средству формирования познавательной активности детей дошкольного возраста / Л.С. Кудинова. — Текст : непосредственный. // Вестник ТГУ. — 2009. — №1 (69). — С. 149–153.
107. Кукушин, В.С. Педагогика начального образования / В.С. Кукушин, А.В. Болдырева-Вараксина ; Под общ. ред. В.С. Кукушина. — Москва : ИКЦ «МарТ»; Ростов н\Д: Издательский центр «МарТ», 2005. — 592 с. — Текст : непосредственный.
108. 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. — Текст : непосредственный.

109. Лагутин, А. И. Основы педагогики музыкальной школы : учебное пособие для музыкальных училищ / А. И. Лагутин. — Москва : Музыка, 1985. — 143 с. — Текст : непосредственный.

110. Левит, Е. И. Формирование эстетической культуры у детей младшего школьного возраста в музыкальном дополнительном образовании : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Елена Ильинична Левит. — Нижний Новгород, 2003. — 194 с. — Текст : непосредственный.

111. Легаспи, де Арисменди А. Дошкольное музыкальное воспитание / Пер. с исп. [и вступ. ст.] Ю. Ванникова ; Общ. ред. М. Шуаре. Послесл. Л.И. Айдаровой, Б.Н. Захарова. — Москва : Прогресс, 1989. — 174 с. — Текст : непосредственный.

112. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — 2-е издание. — Москва : Политиздат, 1977. — 304 с. — Текст : непосредственный.

113. Леонтьев, А. Н. Психологические основы дошкольной игры / А. Н. Леонтьев. — Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование / редактор В. В. Рубцов, А. А. Марголис, В. А. Гуружапов. — 1996. — № 3 — С. 19–31.

114. Ли, Юе. Китайское музыкальное образование в XX веке и его состояние на рубеже XX-XXI веков / Ли Юе. — Текст : непосредственный // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. — 2017. — № 40. — С. 225–230.

115. Луговская, А. Ритмические упражнения, игры и пляски : для детей дошкольного и младшего школьного возраста : в сопровождении фортепиано / общая редакция Т. Дормидонтовой. — Москва : Советский композитор, 1991. 110 с. — Текст : непосредственный.

116. Лю, Цзин. Государственная политика Китая в сфере музыкального образования / Лю Цзин. — Текст : непосредственный // Музыкальное и художественное образование в современном мире: Традиции и инновации: Сборник материалов Международной научно-практической конференции Таганрог. ин-та им. А.П. Чехова, Таганрог, 14 апр. 2017 г. — Таганрог, 2017. — С. 199–206.

117. Майковская, Л. С. Артистизм действий : художественно-коммуникативная деятельность педагога-музыканта : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 030700- Музыкальное образование / Л. С. Майковская. — Москва : Музыка, 2006 (М. : Тип. "Наука"). — 109 с. — Текст : непосредственный

118. Мариупольская, Т. Г. Проблема национальных традиций в преподавании музыки: теоретический и методический аспекты : автореф. дис. ... док. пед. наук : 13.00.02 / Мариупольская Татьяна Геннадьевна ; Моск. пед. гос. ун-т. — М., 2002. — 53 с. — Текст : непосредственный.

119. Марцинковская, Т. Д. Диагностика психического развития детей. Пособие по практической психологии / Т. Д. Марцинковская. — Москва: ЛИНКА-ПРЕСС, 1997. — 176 с. — Текст : непосредственный.

120. Матвеева, Л. В. Теория и практика музыкального образования ребенка в семье : монография / Л. В. Матвеева ; Министерство образования и науки Российской Федерации, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Уральский государственный педагогический университет». — Екатеринбург : УрГПУ, 2015. — 241 с. — Текст : непосредственный.

121. Мелик-Пашаев, А. А. Концепция способностей Б. М. Теплова: точки роста / А. А. Мелик-Пашаев, З. Н. Новлянская. — Текст : непосредственный // Международная юбилейная конференция «Б. М. Теплов и современное состояние дифференциальной психологии и дифференциальной психофизиологии: к 120-летию со дня рождения

Б. М. Теплова» / под редакцией М. К. Кабардова, А. К. Осницкого. — Москва : Издательство «Перо», 2017. — С. 53–59.

122. Мелик-Пашаев, А. А. Психология художественного творчества. Развитие художественной одаренности детей в пространстве общеобразовательной школы : учебное пособие для средних и высших педагогических учебных заведений / А. А. Мелик-Пашаев, З. Н. Новлянская. — Москва : Издательство Московского университета, 2022. — 239 с. — Текст : непосредственный.

123. Мелик-Пашаев, А. А. Ступеньки к творчеству / А. А. Мелик-Пашаев ; З. Н. Новлянская. — 2-е издание, исправленное и дополненное. — Москва : Бином. Лаб. знаний, 2012. — 158 с.— Текст : непосредственный.

124. Менджерицкая, Д. В. Воспитателю о детской игре / Д. В. Менджерицкая; Под. ред. Т.А. Марковой. — Москва: Просвещение, 1982. — 128 с. — Текст : непосредственный.

125. Менчинская, Н. А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка / Н. А. Менчинская ; под редакцией Е. Д. Божович. — Москва : Институт практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1998. — 443 с. — ISBN 5-89112-008-9. — Текст : непосредственный.

126. Метлов, Н. А. Музыка — детям: Пособие для воспитателя и муз. руководителя детского сада / Н. А. Метлов. — Москва: Просвещение, 1985. — 144 с. — Текст : непосредственный.

127. Методика музыкального воспитания в детском саду : [По специальности 03.08. «Дошкольное воспитание» / Н.А. Ветлугина и др.]; Под ред. Н.А. Ветлугиной. — 3-е изд., испр. и доп. — Москва : Просвещение, 1989. — 269 с. — Текст : непосредственный.

128. Михайленко, Н.Я. Как играть с ребенком? / Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова. — Москва : Просвещение, 1990. — 160 с. — Текст : непосредственный.

129. Михайленко, Н.Я. Организация сюжетной игры в детском саду / Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова. — Москва.: Академия, 2000. — 154 с. — Текст : непосредственный.

130. Михайленко, Н.Я. Формирование замысла совместной сюжетно-ролевой игры / Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова. — Текст : непосредственный // Дошкольное воспитание. — 1981. — № 11. — С. 19–23.

131. Михайленко, Н.Я. Формирование сюжетной игры у детей шестого года жизни / Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова. — Текст : непосредственный // Дошкольное воспитание. — 1989. — № 8. — С. 39–44.

132. Михайленко, Т. М. Игровые технологии как вид педагогических технологий / Т. М. Михайленко. — Текст : непосредственный // Педагогика: традиции и инновации : материалы I Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). — Т. 1. — Челябинск : Два комсомольца, 2011. — С. 140–146.

133. Михайлова, А. Я. Театр в эстетическом воспитании младших школьников: Пособие для учителей нач. классов / А. Я. Михайлова. — Москва : Просвещение, 1975. — 128 с. — Текст : непосредственный.

134. Михайловская, Н. М. Музыка и дети / Н. М. Михайловская. — Москва : Советский композитор, 1977. — 260 с. — Текст : непосредственный.

135. Музыкально-двигательные упражнения в детском саду / Е. П. Раевская, С. Д. Руднева, Г. Н. Соболева, З. Н. Ушакова. — 2-е изд., испр. — Москва: Просвещение, 1969. — 222 с. — Текст : непосредственный.

136. Музыкальное воспитание и обучение детей в современном образовательном пространстве: монография / [С. В. Казакова и другие] ; [ответственный редактор С. А. Коновалова] ; Министерство образования и науки Российской Федерации, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Уральский государственный педагогический университет». — Екатеринбург : УрГПУ, 2011. — 177 с. — Текст : непосредственный.

137. 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. — Текст : непосредственный.

138. Назайкинский, Е. В. О психологии музыкального восприятия / Е. В. Назайкинский. — Москва: Музыка, 1972. — 383 с. — Текст : непосредственный.

139. Неверович, Я. З. Развитие предметных движений у ребенка-дошкольника / Я.З. Неверович. — Текст : непосредственный // Развитие движений у дошкольников : хрестоматия / составитель Е. В. Горшкова. — Москва : АНО ПЭБ, 2008. — С. 420–427.

140. Немов, Р. С. Психология. Учеб. для студентов высших педагогических учебных заведений. В 3 кн. Кн. 2. Психология образования / Р.С. Немов. — 2-е изд. — М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. — 496 с. — Текст : непосредственный.

141. Нижегородцева, Н. В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе: Пособие для практических психологов, педагогов и родителей / Н. В. Нижегородцева, В. Д. Шадриков. — Москва : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2001. — 256 с. Текст : непосредственный.

142. Николаева, Е. В. Музыкальное образование в России: историко-теоретический и педагогический аспекты : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук : 13.00.02, 13.00.01 / Е. В. Николаева ; Московский педагогический университет. — Москва, 2000. — 62 с. — Текст : непосредственный.

143. Николаева, Е. И. Психология детского творчества : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 540600 (050700) Педагогика / Е. И. Николаева. — 2-е издание, переработанное и дополненное. — Санкт-Петербург [и другие] : Питер, 2010 [т. е. 2009]. — 232 с. — Текст : непосредственный.

144. Нисканен, Л. Г. Интеллектуальное развитие и воспитание дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. учеб. зав. / Л. Г. Нисканен. — Москва : Сфера, 2002. — 414 с. — Текст : непосредственный.

145. Новиков, А. М. Методология игровой деятельности / А.М. Новиков. — Москва : Издательство «Эгвес», 2006. — 48 с. — Текст : непосредственный.

146. Новоселова, С. Л. Система «Модуль-игра» : Новая развивающая предметно-игровая среда для дошкольников и педагогическая технология ее использования / С.Л. Новоселова ; Российская академия естественных наук (отделение дошкольного образования и детского творчества) и др. — Москва : Общероссийский общественный фонд «Социал. развитие России», 2004. — 40 с. — Текст : непосредственный.

147. Новоселова, С.Л. Игра дошкольника / С.Л. Новоселова: под. ред. С.Л.Новоселовой. — Москва : Просвещение, 1989. — 199 с. — Текст : непосредственный.

148. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/> (дата обращения: 12.03.2023). — Текст : электронный.

149. 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. — Текст : непосредственный.

150. 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. — Текст : непосредственный.



151. Пань, Хуньюй. Детская тема в фортепианном творчестве китайских композиторов / Хуньюй Пань. — Текст : непосредственный // Электронный научный журнал «Медиамузыка». — 2022. — № 13. URL: [http://mediamusic-journal.com/Issues/13\\_6.html](http://mediamusic-journal.com/Issues/13_6.html) (дата обращения: 12.02.2022). — Текст : электронный.

152. Парамонова, Л.А. Дошкольное и начальное образование за рубежом : История и современность : Учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений, обучающихся по специальностям: 030900 — Дошкольная педагогика и психология, 031100 — Педагогика и методика дошкольного образования, 031200 - Педагогика и методика начального образования / Л. А. Парамонова, Е. Ю. Протасова. — Москва : Academia, 2001. — 239, [1] с. — Текст : непосредственный.

153. 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. — Текст : непосредственный.

154. Педагогика искусства и развитие личности ребенка : Материалы науч.-практ. конф / [Ред. Крискович И. И. и др.]. — Ульяновск : ИПКПРО, 2000. — 71 с. — Текст : непосредственный.

155. Педагогические технологии: учеб. пособие для студентов пед. спец. / под общ. ред. В. С. Кукушина. — Ростов-на-Дону: Март, 2002. — 320 с. — Текст : непосредственный.

156. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. М. БимБад. — Москва: Большая рос. энцикл., 2002. — 527 с. — Текст : непосредственный.

157. Петрушин, В. И. Музыкальная психология / В. И. Петрушин. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОСПРЕСС, 1997. — 384 с. — Текст : непосредственный.

158. Петрушин, В. И. Музыкальная психология : учебное пособие для вузов / В. И. Петрушин. — 2-е изд. — Москва : Трикста : Акад. проект, 2008. — 398, [1] с. : табл. — Текст : непосредственный.

159. Пидкасистый, П.И. Технология игры в обучении и развитии: учебное пособие / П.И. Пидкасистый, Ж.С. Хайдаров. — Москва : МПУ, Рос. пед. агентство. 1996. — 269 с. — Текст : непосредственный.

160. Пожидаева, Т. Ф. Игра как технология личностного развития младшего школьника : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Т. Ф. Пожидаева. — Ростовна-Дону, 2006. — 239 с. — Текст : непосредственный.

161. Праслова, Г.А. Теория и методика музыкального образования детей дошкольного возраста : учеб. для студентов высших педагогических учебных заведений / Г. А. Праслова. — Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2005. — 382, [1] с.

162. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 г. № 1155 «Федеральные государственные образовательные стандарты: ФГОС дошкольного образования». — URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/> (дата обращения: 11.02.2023). — Текст : электронный.

163. Программы общеобразовательных учреждений. Музыка 1–8 классы / Под рук. Д. Б. Кабалевского. — 3-е изд. — Москва: Просвещение, 2006. — 225 с. — Текст : непосредственный.

164. Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения: пособие для руководителей и практических работников ДОУ / Авт.-сост. : Л.С. Киселева, Т. А. Данилина, Т.С. Лагода, М. Б. Зуйкова. — 3-е изд. испр. и доп. — Москва : АРКТИ, 2011. — 96 с. — Текст : непосредственный.

165. Психология музыки и музыкальных способностей: Хрестоматия / Сост.-ред. А. Е. Тарас. — Москва: АСТ; Мн.: Харвест, 2005. — 720 с. — Текст : непосредственный.

166. Пчёлкина, Т. В. Диагностика и развитие музыкальных способностей: дидактические игры на занятиях с младшими школьниками / Т. В. Пчелкина. — Москва: Чистые пруды, 2006. — 32 с. — Текст : непосредственный.

167. Радынова, О. П. Музыкальное воспитание дошкольников : учеб. для студентов фак. дошк. воспитания сред. и высш. пед. учеб. заведений / О. П. Радынова, А. И. Катинене, М. Л. Палавандишвили. — 2-е изд., стер. — Москва : Academia, 1998. — 235 с. — Текст : непосредственный.

168. Ражников, В. Г. Диалоги о музыкальной педагогике / В. Г. Ражников. — Москва: Музыка, 1989. — 141 с. — Текст : непосредственный.

169. Ражников, В. К. О программе эмоционально-эстетического развития детей. “Маленький ЭМО” / В. К. Ражников. — Текст : непосредственный // Дошкольное воспитание. — 1996. — № 9. — С. 53–65.

170. Рапацкая, Л. А. Основы общехудожественной подготовки учителя музыки : учебное пособие по курсу «История русской музыки» / Л. А. Рапацкая ; Министерство образования РФ ; Московский государственный открытый педагогический университет. — Москва : МГОПУ, 1996. — 142 с. — Текст : непосредственный.

171. Репринцева, Г.И. Игра — ключ к душе ребенка. Гармонизация отношений ребенка с окружающим миром: методическое пособие/ Репринцева Г.И. — Москва : ФОРУМ, 2008. — 240 с. — Текст : непосредственный.

172. 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. — Текст : непосредственный.

173. Ригина, Г. С. Музыка / Г. С. Ригина. — Текст : непосредственный // 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.

174. Роджерс, К. Р. Гуманистическая психология: теория и практика : избранные труды по психологии / К. Р. Роджерс ; под ред., [авт. вступ. ст. и сост.] А. Н. Сухова ; Российская акад. образования, Московский психологосоциальный ун-т. — Москва : МПСУ ; Воронеж : МОДЭК, 2013. — 450 с. — Текст : непосредственный.

175. Роль музыки в эстетическом воспитании детей и юношества : сборник статей / [составитель А. Л. Готсдинер]. — Ленинград : Музыка : Ленинградское отделение, 1981. — 104 с. — Текст : непосредственный.

176. Россихина, В. П. Н. Г. Александрова и ритмика Далькроза в нашей стране / В. П. Россихина. — Текст : непосредственный // Из прошлого советской музыкальной культуры. Выпуск 3 / составитель и редактор Т. Н. Ливанова. — Москва : Советский композитор, 1982. — С. 238–270.

177. Россия-Китай: образовательные реформы на рубеже XX–XXI вв.: Сравнительный анализ / Отв. ред. Н. Е. Боровская, В. П. Борисенков, Чжу Сяомань. — Москва, 2007. — 592 с. — Текст : непосредственный.

178. Россия-Китай: тенденции развития образования в XXI в.: Сравнительный анализ / Отв. ред.: В.П. Борисенков, Мэй Ханьчэн. – Москва: Наука, 2019. – 662 с. — Текст : непосредственный.

179. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии : в 2-х томах : Том 2 / С. Л. Рубинштейн ; [составитель, авторы комментариев и послесловия К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский] ; Академия педагогических наук СССР. — Москва : Педагогика, 1989. — 322, [1] с. — Текст : непосредственный.

180. Рубцов, В. В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения / В. В. Рубцов ; НИИ общ. и пед. психологии АПН СССР. — Москва : Педагогика, 1987. — 159, [2] с. — Текст : непосредственный.

181. Руднева, С. Д. 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. — Текст : непосредственный.

182. Руководство играми детей в дошкольных учреждениях / Сост. Е.Н. Тверитина, Л.С. Барсукова; Под. ред. М.А. Васильевой. — Москва : Просвещение, 1986. — 112 с. — Текст : непосредственный.

183. 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. — Текст : непосредственный.

184. 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. — Текст : непосредственный.

185. 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. — Текст : непосредственный.

186. Рыжов, Д. М. Эмоциональный интеллект в системе психологических знаний / Д.М. Рыжов. — Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. — 2014. — № 4 (47). — С. 87–89.

187. 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. — Текст : непосредственный.

188. Савенков, А. И. Одаренные дети в детском саду и школе : учебное пособие для студентов педагогических вузов, обучающихся по

специальности «Дошкольная педагогика и психология», «Педагогика и методика дошкольного образования», «Педагогика и методика начального образования» / А. И. Савенков. — Москва : Academia, 2000. — 231 с. — ISBN 5-7695-0608-3. — Текст : непосредственный.

189. Савенкова, Л. Г. Детский сад как прообраз воспитания поколения будущего [Текст] : монография / Л. Г. Савенкова, Л. В. Школяр. — Москва : [б. и.], 2018. — 151 с. — Текст : непосредственный.

190. Савенкова, Л. Г. Дидактика художественного образования как составляющая часть педагогики искусства: новое знание [Текст] : учебно-методическое пособие для системы общего и высшего профессионального образования / Л. Г. Савенкова. — Москва : ИХО РАО, 2011. — 279 с.; 21 см. - (Библиотека Института художественного образования). — Текст : непосредственный.

191. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. — Москва : Народное образование, 1998. — 256 с. — Текст : непосредственный.

192. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2-х т. / Г. К. Селевко. — Москва: Народное образование, 2005. — Т. 1. — 556 с.

193. 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. — Текст : непосредственный.

194. Система детского музыкального воспитания Карла Орфа / Ред., вступ. статья Л. А. Баренбойма. — Ленинград: Музыка, 1970. — 160 с. — Текст : непосредственный.

195. Система музыкально-оздоровительной работы в детском саду: занятия, игры, упражнения / авт.-сост. О. Н. Арсеновская. — Волгоград: Учитель, 2011. — 204 с. — Текст : непосредственный.

196. Системогенез деятельности. Игра. Учение. Труд : в 4 томах : Том 2 : Системогенез игровой деятельности : методологические и теоретические основы исследования / А. В. Карпов, В. Д. Шадриков, Е. В. Карпова, Л. Ю. Субботина. / Государственная академия наук, Российская академия образования. — Москва : Издательский дом Российской академии образования (РАО), 2017. — 491 с. — Текст : непосредственный.

197. Системогенез деятельности. Игра. Учение. Труд: в 4 томах : Том 3 : Системогенез игровой деятельности : структурно-функциональная организация и генетическая динамика / А. В. Карпов, Е. В. Карпова. Государственная академия наук, Российская академия образования. — Москва : Издательский дом Российской академии образования (РАО), 2017. — 684 с. — Текст : непосредственный.

198. Смирнова Е.О. Детская психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.О. Смирнова. — Москва : Владос, 2003. — 368 с. — Текст : непосредственный.

199. Смирнова, Е.О. Виртуальная реальность в раннем и дошкольном детстве / Е.О. Смирнова, Н.Ю. Матушкина, С.Ю. Смирнова. — Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. — 2018. — Т. 23. № 3. — С. 42–53.

200. Смирнова, Е. О. Исследования феномена игрушки в западной психологии / Е.О. Смирнова, М.В. Соколова, Е.Г. Шеина / Современная зарубежная психология. — 2012. Том 1. — № 3. — С. 26–39. — URL: [https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2012\\_n3/56546](https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2012_n3/56546) (дата обращения: 21.03.2023). — Текст : электронный.

201. Спешнев, Н. А. Китайская простонародная литература: Песенно-повествовательные жанры / Н.А. Спешнев; [АН СССР, Институт востоковедения]. — Москва: Наука, 1986. — 320 с. — Текст : непосредственный.

202. Стрельникова, Л. Ю. Эстетическое учение Ф. Шиллера об игре в искусстве как ресурс современной западноевропейской литературы:

преодоление классики / Л. Ю. Стрельникова. — Текст : непосредственный // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. — 2015. — № 3 (35). — С. 119–128.

203. Сун Гуйцзюань. Влияние российского музыкально-педагогического образования в Китае / Сун Гуйцзюань. — Текст : непосредственный // Международный научно-исследовательский журнал. — 2022. — № 1-3 (115). — С. 121–124.

204. Сушенцева, Д. Б. Воспитание основ жизнестойкости у детей старшего дошкольного возраста в музыкально-игровой деятельности: Учебно-методическое пособие для студентов педагогических вузов факультетов дошкольного воспитания / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2005. — 136 с. — Текст : непосредственный.

205. Сушенцева, Д. Б. Воспитание у дошкольников качеств личности гуманистической направленности средствами музыкально-игровой деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Сушенцева Дарья Борисовна ; [Уральск. гос. пед. ун-т]. — Екатеринбург, 2006. — 22 с. — Текст : непосредственный.

206. Сюжетно-ролевые игры дошкольников / Н.А. Бойченко, Г.И. Григоренко, Е.И. Коваленко, Е.И. Щербакова — Киев : Рад.школа, 1982. — 112с. — Текст : непосредственный.

207. Сюй, Иньчэнь. У истоков современной китайской оперы «Гэцзюй»: Ли Цзиньхуэй и его детские оперы / Иньчэнь Сюй. — Текст : непосредственный. // Вестник музыкальной науки. — 2021. — №1. — С. 92-99.

208. Сяньюй, Хуан. Система музыкального образования в Китае / Хуан Сяньюй. — Текст : непосредственный // Вестник СПбГУКИ. — 2012. — № 2 (11). — С. 156–159.

209. Тагильцева, Н. Г. Современная музыкальная культура и ребенок : монография / Наталия Григорьевна Тагильцева, Марина Романовна Шамтиева ; Федеральное агентство по образованию, Государственное



образовательное учреждение высшего профессионального образования «Уральский государственный педагогический университет». — Екатеринбург : Издательство УМЦ УПИ, 2009. — 149 с. — Текст : непосредственный.

210. Тагунова, И. А. Модель мирового образовательного пространства в контексте Интернет / И.А. Тагунова. — Текст : непосредственный // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. — 2009. — № 4. — С.3–16.

211. Тарасова, К. В. Диагностика музыкальных способностей у дошкольников / К. В. Тарасова. — Текст : непосредственный // Музыкальный руководитель. — 2016. — № 10. — С. 6–9; № 11. — С. 6-14.

212. Тарасова, К. В. Онтогенез музыкальных способностей / К. В. Тарасова; НИИ дошк. воспитания АПН СССР. — Москва: Педагогика, 1988. — 173 с. — Текст : непосредственный.

213. Теория и методика музыкального образования детей: научно-методическое пособие / Л. В. Школяр, М. С. Красильникова, Е. Д. Критская и др. — Москва: Флинта, Наука, 1988. — 336 с. — Текст : непосредственный.

214. Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов ; Академия педагогических наук РСФСР. Институт психологии. — Москва ; Ленинград : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1947. — 335 с. — Текст : непосредственный.

215. 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. — Текст : непосредственный.

216. Торшилова, Е. М. Развитие эстетических способностей детей 3–7 лет : (Теория и диагностика) / Е. М. Торшилова, Т. В. Морозова. — 2-е издание, переработанное и дополненное. — Екатеринбург : Деловая кн., 2001. — 140, [1] с. — Текст : непосредственный.

217. Тютюнникова, Т. Э. Видеть музыку и танцевать стихи... Творческое музицирование, импровизация и законы бытия / Т. Э. Тютюнникова. — Москва: Либроком, 2018. — 259 с. — Текст : непосредственный.

218. Тютюнникова, Т. Э. Уроки музыки: Система обучения К. Орфа / Т. Э. Тютюнникова. — Москва: Изд-во АСТ: Астрель, 2000. — 94 с. — Текст : непосредственный.

219. Усова, А. П. Воспитание общественных качеств у ребенка в игре [Текст] / А. П. Усова. — [Москва] : [б. и.], [1963]. — 15 л. — Текст : непосредственный.

220. Усова, А. П. Роль игры в воспитании детей : [Статьи] / А. П. Усова ; Под ред. [и с вступ. статьей] А. В. Запорожца. — Москва : Просвещение, 1976. — 96 с. — Текст : непосредственный.

221. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 29.12.2022) «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями, вступившими в силу с 01.01.2023) / © 1997–2023 КонсультантПлюс. — URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения 15.04.2023). — Текст : электронный.

222. Флёрина, Е. А. Игра и игрушка / Е.А. Флёрина. — МОСКВА: Просвещение, 1973. — 276 с. — Текст : непосредственный.

223. Хамель, П. М. Через музыку к себе. Как мы познаем и воспринимаем музыку / П. М. Хамель. — Москва: Издательский дом «Классика-XXI», 2007. — 248 с. — Текст : непосредственный.

224. Хейзинга, Й. Homo ludens. Человек играющий [Текст] : Йохан Хейзинга ; [перевод нидерландского Дмитрия Сильвестрова]. — Санкт-Петербург : Азбука, 2018. — 396, [3] с.; 18 см. - (Азбука-классика. Non-Fiction). — Текст : непосредственный.

225. Холопова, В. Н. Музыкальные эмоции: учебное пособие для музыкальных вузов и вузов искусств / В. Н. Холопова. — Москва: Мультипринт, 2010. — 346 с. — Текст : непосредственный.

226. Холопова, В. Н. Теория музыкального содержания / В. Н. Холопова. — Москва: Научно-издательский центр «Московская консерватория», 2009. — 24 с.

227. Холопова, В. Н. Теория музыкальных эмоций: опыт разработки проблемы / В. Н. Холопова. — Текст : непосредственный // Музыкальная академия. — 2009. — № 1. — С. 12–19.

228. Ху, Явэнь. Тенденции и методы музыкального образования на современном этапе развития российской и китайской педагогики / Ху Явэнь. — Текст : непосредственный // Современная наука : актуал. проблемы теории и практики. Сер. : Гуманитар. науки. — 2020. — № 1-2. — С. 51–55.

229. Хуаи, Чжан. Особенности преподавания музыки в общеобразовательных школах Китая / Хуаи Чжан. — Текст : непосредственный // Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве. — 2020. — № 18. — С. 359–363.

230. 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. — Текст : непосредственный.

231. Цзун, Ч.Ц. дошкольное воспитание в Китае: опыт развития образовательной системы / Цзун, Ч.Ц. — Текст : электронный // Современные Проблемы науки и образования. — 2015. — № 1-1. ; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=18235> (дата обращения: 04.04.2023).

232. Цзян, Сюхун. Сравнительный анализ систем музыкального воспитания в дошкольных образовательных учреждениях России и Китая : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Цзян Сюхун; [Место защиты: Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена].— Санкт-Петербург, 2012. — 212 с. — Текст : непосредственный

233. Цихэн, Ван Особенности современной системы музыкального образования в Китае/ Ван Цихэн. — Текст : непосредственный //

Молодежный сборник научных статей «Научные стремления». — 2016. — №18. — С.37–45.

234. Цыпин, Г.М. Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения / Г.М. Цыпин. — Москва: Интерпракс, 1994. — 384 с. — Текст : непосредственный.

235. Чень, Хэ. Современное состояние развития музыкального воспитания в детском саду Китая / Хэ. Чень, И. Э. Рахимбаева. — Текст : непосредственный // Развитие личности средствами искусства : Материалы VIII международной научно-практической конференции студентов, бакалавров, магистрантов и молодых учёных, Саратов, 14–15 мая 2021 года / Под общей редакцией Ю.Ю. Андреевой, И.Э. Рахимбаевой. — Саратов: Издательство «Саратовский источник», 2021. — С. 216–222.

236. Чжан Цин. Система Карла Орфа в музыкальном образовании дошкольников Китая : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Чжан Цин ; Место защиты: Уральский государственный педагогический университет. — Санкт-Петербург, 2018. — 24 с. — Текст : непосредственный.

237. Чибрикова-Луговская, А. Е. Музыкальное и физическое развитие детей на занятиях ритмикой : методическое пособие / А. Е. Чибрикова Луговская. — Москва : Классикс стиль, 2003. — 96 с. — Текст : непосредственный.

238. Чиркова, Е. В. Игровая деятельность дошкольников: Учебно-методическое пособие / Е. В. Чиркова. — Астрахань: ОАОУ СПО «Астраханский социально-педагогический колледж», 2015. — 76 с. — Текст : непосредственный.

239. Шацкая, В. Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества / [Вступительная статья доктора педагогических наук, профессора Н. А. Ветлугина]. — Москва : Педагогика, 1975. — 200 с. — Текст : непосредственный.

240. Шацкий, С. Т. Лаборатория детства : избранные педагогические сочинения / С. Т. Шацкий. — Раменское, Московская область: Грани успеха ; Москва: С. Шукшина, 2017. — 127 с. — Текст : непосредственный.

241. Школяр, Л. В. Музыка в системе развивающего обучения. Часть II / Л. В. Школяр. — Текст : непосредственный // Гуманитарное пространство (Humanity space International almanac). — 2012. — № 1-2. — С. 6-93.

242. Школяр, Л. В. Теория и методика музыкального образования детей: Научно-методическое пособие для учителя музыки и студентов средних и высших учебных заведений / Л. В. Школяр. — Москва: Флинта-Наука, 1999. — 326 с. — Текст : непосредственный.

243. Школяр, Л.В. Сад Детства : новый взгляд на дошкольное образование / Л. В. Школяр, Л. Г. Савенкова. — Москва : ТЦ Сфера, 2014. — 126, [2] с. — Текст : непосредственный.

244. Шмаков, С. А. Игры, развивающие психические качества личности школьника : Методическое пособие / С.А. Шмаков. — Москва: ЦГЛ, 2003. — 110, [1] с. — (Серия «Педагогическое наследие»). — Текст : непосредственный.

245. Шоломович, С. М. Методика музыкального воспитания в детском саду / С.М. Шоломович, И.Н. Рудченко, Р.Т. Зинич. — 3-е изд., испр., доп. — Киев : Муз. Україна, 1985. — 144 с. — Текст : непосредственный.

246. Шутова, Н. В. Интегрированное психическое развитие проблемных детей средствами музыкального воздействия : монография / Н. В. Шутова ; Федеральное агентство по образованию, Московский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шолохова, Нижегородский государственный педагогический университет. — Москва : Московский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шолохова ; Нижний Новгород : Нижегородский государственный педагогический университет, 2008. — 225 с. — Текст : непосредственный.

247. Щербкаова, А.И. Игровые технологии в художественно-образовательной сфере / А.И. Щербакова, Н.И. Ануфриева, И.А. Корсакова, А.В. Каменец, Ю.В. Ганичева, А.А. Давыдова, Н.С. Ющенко; отв.ред. Ющенко Н.С. — Москва: Буки-веди, 2016. — 352 с. — Текст : непосредственный.

248. Эльконин, Д. Б. Детская психология : учебное пособие для студентов высших учебных заведений по направлению и специальностям психологии / Д. Б. Эльконин ; редактор-составитель Б. Д. Эльконин. — 4-е издание, стереотипное. — Москва : Академия, 2007. — 383,[1] с. — Текст : непосредственный.

249. Эльконин, Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах : избранные психологические труды : Психологи Отечества : В 70 томах / Д. Б. Эльконин; под редакцией Д. И. Фельдштейна ; [автор вступительной статьи и составитель академик АПСН, доктор психологических наук, профессор Д. И. Фельдштейн] ; Академия педагогических и социальных наук, Московский психологосоциальный институт. — Москва : Институт практической психологии ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. — 480 с. — Текст : непосредственный.

250. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. — 2-е издание. — Москва : ВЛАДОС, 1999. — 358 с. — Текст : непосредственный.

251. Юнг, К. Г. Конфликты детской души / К. Г. Юнг ; перевод с немецкого Т. Ребеко, Е. Рязановой, А. Судакова. — Москва : Канон, 237 1997. — 334 с. — Текст : непосредственный.

252. Юнсинь, Чжу. Исследование китайского образования / Чжу Юнсинь / Переводчик Рыбалко Н.Н. — Москва: Издательство «Шанс», 2021. — 531 с. — Текст : непосредственный.

253. Ясин, К.Е. Национальные музыкальные системы как основа развития мирового музыкального искусства / К. Е. Ясин. — Текст : непосредственный // Методика преподавания музыки в средней школе:

Пособие для учителя музыки. — Уфа: Башкортостан, 1990. — 84 с. — Текст : непосредственный.

*На китайском языке:*

254. Ван Тао. Дети и учебная программа «Три взгляда»/ Ван Тао, Ду Вэй, Инь Сунбо, Ли Пэнфэй. — Фуцзянь: Педагогика, 2017. — 110 с. 儿童与课程. 杜威 福建人民出版社 110 с. — Текст : непосредственный (на китайском языке).

255. Ван Хэ. Концепция целосного развития ребёнка. Пекин: Народное издательство. — URL: <https://m.fx361.com/news/2022/1123/11421830.html> (дата обращения 07.02.2023) 教育全面发展的概念. 王贺: 北京师范大学出版社. — Текст : электронный. (на китайском языке)

256. Ван Цзинлун. Концепция развития детей «Гармоничный подход» / Ван Цзинлун, Лянь Хуайцзюнь, У.Фэй, Хэ Цзунци — Шанхай: Народная музыка, 2021. — 240 с. — URL: [http://product.m.dangdang.com/detail29302659-0-1.html?main\\_pid=&product\\_medium=0&category\\_id=51003&pod\\_pid=&category\\_path=01.43.54.09.00.00](http://product.m.dangdang.com/detail29302659-0-1.html?main_pid=&product_medium=0&category_id=51003&pod_pid=&category_path=01.43.54.09.00.00) (дата обращения 03.04.2023). 学龄前儿童发展概念《和谐方法》/ 王京龙. 上海交通大学出版社. 240. — Текст : электронный (на китайском языке).

257. Ван Чаоган. / 西北民族地区音乐教育研究 ( исследование музыкального образования в этнических регионах Северо-Запада) / 王朝刚 Шанхай: 上海音乐学院出版社. 2010.04 - ISBN: 9787806925294. Текст : непосредственный (на китайском языке).

258. Ван Шикан/ 流韵-王世康音乐教学艺术实录随笔( Очерк Ван Шикана об искусстве преподавания музыки) / 王世康 Чунцин: 西南师范大学出版社. 2007.02 - ISBN: 9787562119340 . Текст : непосредственный (на китайском языке).

259. Группа писателей по китаеведению/ 儿童经典诗文唱游( Детский тур с исполнением классической поэзии) /国学编写组 Пекин: 世纪音乐文化教育传播公司. 2017.05 - ISBN: 9787544474542 Текст : непосредственный (на китайском языке).

260. Инь Айпин/ 学校音乐教育导论与教材教法( Введение в школьное музыкальное образование и учебные материалы) / 尹爱青 Пекин: 人民音乐出版社. 2015.09 - 247с. -ISBN: 9787103050620 Текст : непосредственный (на китайском языке).

261. Ли Цзимэй. 体差异化儿童发展观 (Индивидуально дифференциальная концепция развития ребёнка)/ 李季湄 - Пекин: 北京师范大学出版社 2017-01-01 -ISBN : 9787303205455 -356с. <https://m.winxuan.com/product/1202711704> Текст : непосредственный (на китайском языке).

262. Лю Юй/ 多元音乐启蒙教育浅谈 ( Краткая дискуссия о разнообразном музыкально-просветительском образовании) / 刘琉 Пекин: 社会科学文献出版社 . 2014. 05 - ISBN : 9787509759264 Текст : непосредственный (на китайском языке).

263. Ню Сяому/ 生态式儿童音乐教育 ( Экологическое детское музыкальное образование )/ 牛晓牧 Нанкин: 南京师范大学出版社. 2014. ISBN: 9787553305516 Текст : непосредственный (на китайском языке).

264. Постановление Центрального правительства Китая от 1959 года «О мерах по дальнейшему развитию детских дошкольных учреждений, улучшению воспитания и медицинского обслуживания детей дошкольного возраста»: 关于进一步发展学前机构、改善学前儿童教育和医疗的措施》主要内容包括以下几个方面重点 . URL: <https://ml.mbd.baidu.com/r/1hm3q2iVbMs?f=cp&u=b660fd5e6e484bc8> (дата обращения: 23.01.2023). (на китайском языке).



265. Сон Ченчен/Лу Шаньшань 学前音乐儿童教育( Музыкальное образование школьников) 宋琛琛/陆珊珊 Нанкин: 南京大学出版社. 2021 - 264с. - ISBN : 9787305240614 Текст : непосредственный (на китайском языке).

266. Сюй Синай/ Ван Сяошу 学前儿童音乐教育活动设计与实施 (Осуществление музыкально-просветительской деятельности детей) / 徐爱新、王晓书 Пекин: 中国铁道出版社有限公司. 2023.08 - 260с. - ISBN : 9787113303808 Текст : непосредственный (на китайском языке).

267. Тан Кефу/ 少儿音乐教育系列教程 ( Серия учебных пособий по детскому музыкальному образованию) / 汤克夫 Пекин: 现代出版社. 2018.01 - 87с. - ISBN: 9787514365832 Текст : непосредственный (на китайском языке).

268. Хуа Ся. 学前儿童音乐教育与活动设计(Детское музыкальное образование и проектирование деятельности) / 华夏 - Пекин: 北京大学出版社, 2010. - 333с. -ISBN : 9787301172018 Текст : непосредственный (на китайском языке).

269. Хэ Цин/ 儿童视唱练耳教程/儿童音乐素养辅导用书( Детская музыкальная грамотность) /鹤青 Хунань: 湖南文艺出版社. 2003.06 - ISBN: 9787540429379 Текст : непосредственный (на китайском языке).

270. Хэ Юмэн. 儿童音乐教育可拓学 (Расширение детского музыкального образования) / 何雨梦 -Пекин: 九州出版社, 2017.01.01 -ISBN: 9787510848068. Текст : непосредственный (на китайском языке).

271. Чжао Цзиши. 儿童教育主观概念 ( Субъектная концепция развития ребёнка) /赵寄石 -Нанкин: 南京, 南京师范大学出版社 -2020-10-01 -ISBN : 9787565146640 -300с. <https://m.winxuan.com/product/1202201937> Текст : электронный (на китайском языке).

272. Чжу Синь/ Ма Э/Ли Бо 儿童乐器小百科 (儿童音乐启蒙) (Небольшая энциклопедия детских музыкальных инструментов)/ 朱鑫/ 马娥/

李博 Пекин: 化学工业出版社. 2016.01.01 - ISBN: 9787122250797 Текст : непосредственный (на китайском языке).

273. Чжу Синь/ 儿童音乐启蒙·儿童乐理启蒙( Детское музыкальное просвещение по теории музыки) / 朱鑫 Пекин: 化学工业出版社. 2017.05 - 80с. - ISBN: 9787122282286 Текст : непосредственный (на китайском языке).

274. Чэнь Хуэйлин. 有趣的小豆芽 (儿童音乐教育漫谈)》(Интересные маленькие ростки фасоли)/ 陈惠龄 Шанхай: 上海音乐出版社. 1997.08.01 - ISBN : 9787805536132. — Текст : непосредственный (на китайском языке).

275. Чэнь Хэцинь. 儿童音乐教育 ( Детское музыкальное образование) /陈鹤琴 -Нанкин: 南京师范大学出版社, 2013. - 240с.- ISBN: 9787565114991 Текст : непосредственный (на китайском языке).

276. Ши Юэ/ 音乐托起娃娃梦( Музыка поддерживает мечту куклы) / 石悦 Шанхай: 上海教育出版社. 2014. 08 ISBN: 9787544455961. — Текст : непосредственный (на китайском языке).

277. Школа музыкального образования Центральной консерватории/ 花儿朵朵向太阳( Цветы, цветущие навстречу солнцу) / 中央音乐学院音乐教育学院 Пекин: 中央音乐学院出版社. 2020.05 - 100с. - ISBN: 9787569600650. Текст : непосредственный (на китайском языке).

278. Шэнь Юпин. 学前儿童音乐教育(Музыкальное образование для детей дошкольного возраста) / 沈玉萍 -Нанкин:南京大学出版社, 2018. - 290с. - ISBN: 9787305199882.— Текст : непосредственный (на китайском языке).

279. Ю Даньхун/ 音乐教育手册 ( Справочник по музыкальному образованию) / 余丹红 Шанхай: 上海音乐学院出版社. 2013.07 - ISBN: 9787806928646. — Текст : непосредственный (на китайском языке).

Методические рекомендации для организации музыкально-игровой деятельности: сборники детских песен на CD

	
<p>小红帽 - 中文儿歌集《小红帽-儿歌全集 3张 CD》：          CD1: 《小女孩在采蘑菇》          CD2: 《两只老虎》          CD3: 《妈妈是世界上最好的》</p>	<p>XIAO HONG MAO - Сборник детских китайских песен «Красная Шапочка — Полная коллекция детских песен в 3 CD»:          CD1: «Маленькая девочка собирает грибы».          CD2: «Два тигра».          CD3: «Мама самая лучшая на свете»</p>
	
<p>中华儿歌- 汇编          《中国儿歌》</p>	<p>ZHONG HUA ER GE - сборник «Китайские детские песни»          Красочные ноты сверкают чистейшей невинностью и невинностью, а длинная река</p>

缤纷的音符闪烁着纯粹的天真与天真，时间的长河流淌着内心深处的回忆。

времени течет воспоминаниями глубоко в сердце.



贝瓦儿歌：中国儿歌集《贝瓦儿歌》75首让孩子快乐成长的儿歌

BEI WA ER GE: сборник детских китайских песен «Детские песни бева». 75 детских песен, благодаря которым дети растут счастливо



流行儿歌“流行儿歌”：《你笑起来真好看》《小青蛙》《小漂亮女孩》《葫芦娃》《铃铛》《喵喵像猫》《猫儿歌》《七子》等

LIU XING ER GE «Популярные детские песни»: «Ты выглядишь так красиво, когда улыбаешься», «Маленькая лягушка», «Маленькая симпатичная девочка», «Калабаш детка», «Колокольчики», «Мяу, как кошка», «Песня семи сыновей» и др.



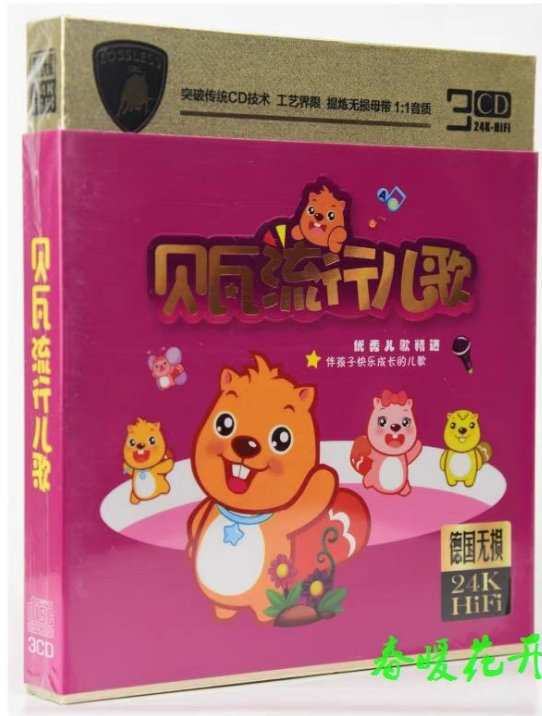
数鸭子 - 中国儿歌集《数鸭子》  
中国古典儿歌系列

SHU YA ZI - сборник детских китайских песен: «Считать уток». Серия китайских классических детских песен



《儿歌精选》 - 《古典儿歌集》

ER GE JING XUAN - сборник «Классические детские песни»



优秀儿歌- 中文歌曲集《优秀儿歌》

YOU XIU ER GE - сборник китайских песен:  
«Отличные детские песни»



小朋友歌曲666首

小朋友的歌曲-中文歌曲集《儿歌》：  
陪伴孩子成长的 666 首儿歌

XIAO PENG YOU DE GE QU - сборник  
китайских песен «Детские песни»:  
666 детских песен, которые будут  
сопровождать рост детей



网络流行- 中文歌曲集《网络流行儿歌》

WANG LUO LIU XING - сборник китайских песен «Популярные детские песни в Интернете»



儿歌 108 首 - 中文歌曲集《108 首儿歌》《小船》

ER GE 108 SHOU - сборник китайских песен «108 детских песен» «Маленькая лодка»

**Музыкальные инструменты  
для игровой исполнительской деятельности детей**







**Популярные персонажи для организации музыкально-игровой  
деятельности детей**

Имя персонажа на китайском языке	Имя персонажа на русском языке	Характеристика	Внешний вид
孙悟空	Сунь Укун, Царь обезьян	Обезьяна, равная Небу, великий мудрец, веселый, жизнерадостный, умный, способный к обучению и овладению науками и сказочными качествами	
哪吒	Нежа, мальчик-лотос	Веселый, живой и милый, мудрый и смелый. Рыцарский и праведный человек, который действует смело, когда видит несправедливость. Обладает сильными навыками боевых искусств и готов защитить своих друзей, несмотря на собственную безопасность. Маленький герой в сердцах своих друзей.	

阿凡提	Афанти	<p>Мудрый, остроумный, смелый, ясно понимающий любовь и ненависть, не боящийся сильных мира сего.. Перехитрил глупого жадного короля.</p>	
花木兰	Хуа Мулан	<p>Женщина-полководец в древнем Китае. Храбрая, добрая, умная и миролюбивая.</p>	
喜羊羊	Си Яньян	<p>Самая находчивая, быстрая и умная овца в овечьей деревне. Всегда может придумать, как решить трудности. Оптимистичный и жизнерадостный, всегда остается спокойным и смелым даже перед лицом трудностей.</p>	

大耳朵图图	Туту	Умный, озорной, от природы счастливый, добросердечный, энергичный, любопытный, изобретательный и творческий.	
邋遢大王	Сяо Лата	У него добрая натура, ясное чувство любви и ненависти, он полон решимости не поддаваться злу. Пережив тяготы подземного царства, он вкусил боль от неряшливости и понял преимущества чистоты и порядка. Передумал, перестал быть неряшливым и стал аккуратным мальчиком.	
黑猫警长	Черный кот Шериф	Умный, красивый, смелый и справедливый полицейский. Очень популярен среди детей.	

熊大	Сюн Да	<p>Остроумный, часто играет роль лидера, умеет находить решения проблем. Честный, любит свою семью.</p>	
杨戬	<p>Ян Цзянь Также известный как «Бог Эрланг»</p>	<p>Персонаж китайской мифологии. Он обладает выдающимся интеллектом, может проявить необыкновенную храбрость и упорство в бою.</p>	

**Вопросы интервью для родителей детей 5-7 лет, посещающих образовательный учреждения с целью музыкального развития ребенка**

**针对 5-7 岁儿童就读教育机构以促进孩子音乐发展的家长的访谈问题**

1. Какой результат Вы получили от музыкальных занятий Вашего ребенка в нашем образовательном учреждении?  
您的孩子在我们的课程中得到了什么?
  2. Какой результат Вы хотели бы получить от дальнейших музыкальных занятий ребенка:  
您希望您的孩子在我们教育机构的进一步音乐课程中获得什么结果:
1. обучение музыкально-инструментальным умениям и навыкам;  
音乐和器乐技能培训;
  2. обучение вокальным умениям и навыкам;  
声乐技巧训练;
  3. развитие музыкально-пластических способностей;  
音乐和造型能力的发展;
  4. углубление творческих способностей;  
深化创造力;
  5. получение базовых знаний о музыкальном искусстве;  
获得音乐艺术的基本知识;
  6. выявление способностей и склонностей ребенка;  
确定孩子的能力和倾向;
  7. развитие интереса к музыкальному искусству;  
培养对音乐艺术的兴趣;
  8. воспитание музыкального вкуса;  
音乐品味教育;
  9. обучение конструктивному взаимодействию со сверстниками; 学习  
与同伴进行建设性的互动;
  10. отвлечение ребенка от гаджетов, расширение его кругозора;  
分散孩子对小玩意的注意力, 扩大他的视野;
  11. формирование новых досуговых увлечений;  
形成新的休闲爱好;
  12. иное (раскрыть).  
其他

3. Какую музыку любит слушать Ваш ребенок:

您的孩子喜欢听什么类型的音乐:

1. народную;  
民间
2. академическую;  
学术的;
3. популярную музыку иноязычных исполнителей;  
外语表演者的流行音乐;
4. иное (раскрыть).  
其他

4. Какие способности Вы заметили у своего ребенка?

您注意到孩子有哪些能力?

5. Каким, по Вашему мнению, должно быть соотношение свободного времени и времени занятий ребенка, включая выполнение домашнего задания:

您认为孩子的空闲时间和活动时间的比例应该是多少:

1. равным (один к одному);  
相等 (一对一) ;
2. с преобладанием свободного времени;  
大部分空闲时间;
3. с преобладанием времени занятий с учителем;  
大部分时间都花在跟老师学习上;
4. свободное время ребенка должно быть сведено к минимуму;  
孩子的空闲时间应保持在最低限度;
5. иное (раскрыть).  
其他

**Вопросы активирования педагогов образовательных учреждений,  
осуществляющих музыкальные занятия с детьми 5-7 лет**

Оцените по 10-балльной шкале следующие утверждения, при этом 10 баллов означает соответствие в высшей степени, 1 балл — практически полное отсутствие.

№	Вопрос	Баллы
1.	При реализации программы музыкальных занятий преимущественное внимание обращается на инструментально-исполнительскую деятельность.	
2.	Для организации инструментально-исполнительской деятельности детей используются игровые технологии.	
3.	При реализации программы музыкальных занятий преимущественное внимание обращается на певческую деятельность.	
4.	Для организации певческой деятельности детей используются игровые технологии.	
5.	При реализации программы музыкальных занятий преимущественное внимание обращается на пластическую деятельность.	
6.	Для организации пластической деятельности детей используются игровые технологии.	
7.	Все виды музыкальной деятельности детей представлены в программе в равной мере.	
8.	При реализации программы музыкальных занятий дети в должной мере усваивают базовые знания о музыкальном искусстве, композиторах, традиционных и европейских музыкальных инструментах, знания по элементарной теории европейской и китайской музыки и т.д.	
9.	Обсуждение, усвоение и проверка знаний о музыкальном искусстве проходит в игровой форме.	
10.	На музыкальных занятиях происходит обсуждение эмоционального содержания прослушиваемых произведений, чувств героев песен.	
11.	В игровой форме отрабатываются навыки этичного поведения и сопереживания по отношению к сверстникам, учителям и т.д.	
12.	Для гармонизации эмоционального состояния детей и обучения их навыкам продуктивного социального взаимодействия используются специальные музыкальные игры.	
13.	При реализации музыкально-игровой деятельности используются разнообразные виды игр: музыкальные упражнения (задания), сюжетные игры (игры-ситуации), ролевые игры (игры в персонажа), сюжетно-ролевые игры.	
14.	Дети охотно выполняют задания, направленные на развитие поисково-творческой и импровизационной деятельности.	
15.	Ход музыкального занятия может быть скорректирован в зависимости от желаний и просьб детей.	

### 发展中国教育机构对 5-7 岁儿童进行音乐教学



用 10 分评分制对以下说法进行评分:其中 10 分为最高分, 1 分为最低分。

№	问题	点
1.	在音乐课程中, 着重器乐和表演活动。	
2.	利用儿童游戏提高儿童的器乐和表演能力。	
3.	在音乐课程中, 重点培养歌唱能力。	
4.	利用儿童游戏来组织儿童歌唱活动。	
5.	在音乐课程中, 着重体现活动效果。	
6.	利用儿童游戏, 培养儿童的形体及体能能力。	
7.	所有儿童音乐活动均在节目中得到平等的体现。	
8.	在音乐课程中, 孩子们应正确地学习音乐艺术、作曲家、传统和欧洲乐器的基础知识、欧洲和中国音乐的基本理论知识等。	
9.	以一种有趣的方式讨论音乐、吸取音乐知识和测试音乐掌握程度。	
10.	在音乐课上, 我们会讨论所听作品的情感内容以及歌曲中人物的感受。	
11.	在游戏形式中, 培养了孩子们与老师互帮互助的能力, 等等。	
12.	为了协调儿童的情绪状态并教他们进行富有成效的社交互动的技能, 使用了特殊的音乐游戏。	
13.	在实施音乐游戏活动时, 会使用各种类型的游戏: 音乐练习(任务)、故事游戏(情境游戏)、角色扮演游戏(角色游戏)、故事角色扮演游戏。	
14.	孩子们乐于完成任务, 致力于探索和即兴创作。	
15.	音乐课程的进度可以根据孩子的愿望和要求进行调整。	



## Методические материалы к музыкально-игровому сюжету «Гуси поют»

Древнее китайское стихотворение «Гуси поют»	
《咏鹅》 鹅，鹅，鹅， 曲项向天歌。 白毛浮绿水， 红掌拨清波。	«Гуси поют» Гусь, Гусь, Гусь, Гусь вытягивает кривую шею и поет. Белоснежные перья плавают в зеленой озерной воде, Красные лапы машут в воде.

Картина «Гуси поют» Хоу Иминя 《咏鹅》 侯一民	Песня «Гуси поют» Гу Цзяньфэня 《咏鹅》 谷建芬 咏鹅
	<p>(唐) 骆宾王词 谷建芬曲</p> 

**Апробация авторской методики музыкального воспитания детей  
в процессе игровой деятельности**



