

ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«НИЖЕГОРОДСКИЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»

Э. П. КОСТИНА

**КРЕАТИВНАЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ
МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ДОШКОЛЬНИКОВ**

Монография

Нижний Новгород
Нижегородский институт развития образования
2011

УДК 372.016:78*00
ББК 74.100.5
К72

Рецензенты
доктор педагогических наук, профессор
Т. И. Бакланова,
доктор педагогических наук, профессор
Г. П. Новикова

К72 Костина, Э. П.
Креативная педагогическая технология музыкального образования дошкольников : монография. — Нижний Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2011. — 417 с.

ISBN 978-5-7565-0482-8

В монографии доктора пед. наук, профессора кафедры управления дошкольным образованием НИРО Э. П. Костиной обоснованы содержательная и процессуальная части педагогической технологии музыкального образования детей, обеспечивающие целостность развития креативности ребенка в процессе его приобщения к музыкальной культуре. Большое внимание в работе уделяется богатейшему практическому материалу, ориентированному на развитие креативности дошкольника: программе музыкального образования детей, организации целостного средообразовательного музыкально-педагогического процесса в ДОУ и творческой музыкально-образовательной среды ребенка в ДОУ, семье, социуме, а также мониторингу качества музыкального образования детей.

Издание адресовано научным работникам, преподавателям и студентам педагогических вузов и колледжей, а также может быть полезно музыкальным руководителям и воспитателям, заведующим и старшим воспитателям ДОУ, специалистам и методистам системы дошкольного воспитания.

УДК 372.016:78*00
ББК 74.100.5

© Костина Элеонора Павловна, 2011
© ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», 2011
ISBN 978-5-7565-0482-8

Демократизация и гуманизация всех сфер современной общественной жизни ставят перед образованием, и прежде всего дошкольным, задачу формирования здоровой, активной, самостоятельной, креативной, образованной, нравственной личности. Задумываясь о будущем нашего государства, нам необходимо помнить, что нынешние дети дошкольного возраста очень скоро должны стать его достойными гражданами, вершителями его развития и судьбы.

Важнейшие документы, определяющие стратегию развития российского образования на достаточно длительный период, — «Национальная доктрина образования в Российской Федерации», закон «Об образовании», «Концепция модернизации образования на период до 2010 года», «Концепция художественного образования в РФ», утвержденная Министерством образования и науки РФ и Министерством культуры РФ, Федеральные государственные требования (ФГТ) — предусматривают его переход на новое содержание, отвечающее потребностям социально-экономического развития страны, его перспективам [147,148].

Как одно из приоритетных направлений современной образовательной системы в них рассматривается развитие личности человека, его культурное самоопределение и продуктивное включение в жизнь. Немаловажное значение в достижении этой цели имеет дошкольное детство как уникальный возрастной период, обладающий своеобразной спецификой и логикой развития.

В последние десятилетия оформилась философско-педагогическая концепция, которая позиционирует дошкольное детство как уникальный, самоценный период жизни человека, когда происходит первоначальное становление личности, формируются основы самосознания и индивидуальности. Современная концепция детства ориентирует педагогов и родителей на обогащение развития присущих ребенку ви-

дов детской деятельности, выступающих основой образовательных областей, на постепенное расширение его социальных контактов, приобщение его к культуре и общечеловеческим ценностям.

Новые концепции, идеи, теории легче осознаются при их диалектическом осмыслении в единстве с тем опытом, который уже апробирован в практике прошлых лет. В дошкольном образовании, в частности в музыкальном образовании детей дошкольного возраста, поиск перспектив развития невозможен без ретроспективного анализа системы дошкольного музыкального воспитания в России.

В прошлом столетии музыкальная общественность уделяла большое внимание музыкальному воспитанию детей. Теория и практика музыкального воспитания детей в России остается и в настоящее время предметом углубленного изучения ученых — психологов, педагогов, музыковедов и практиков — не случайно. Духовное обновление России осуществляется в наши дни в том числе и через музыкальную культуру и ее ветвь — музыкальное образование детей.

Один из авторов «Концепции художественного образования в РФ» Т. И. Бакланова важнейшим фактором формирования и развития музыкальной и общей культуры личности ребенка в процессе музыкального образования считает выявление и развитие его способностей, то есть таких индивидуальных особенностей, которые являются условием успешного осуществления различных видов человеческой деятельности, в том числе музыкальной.

Музыкальное образование, по мнению автора, обладает большим потенциалом для развития музыкальных, творческих и духовных способностей ребенка.

К музыкальным способностям относят, как известно, музыкальный слух, музыкальную память, чувство ритма, певческие данные и многие другие. Более широкой, чем музыкальные способности, характеристикой личности являются ее творческие способности, которые, как интегральное свойство личности, могут проявляться в разных видах деятельности и эффективно развиваться в процессе музыкального образования.

Поскольку музыкальная культура является составной частью общей культуры личности, ее формирование происходит во взаимосвязи и взаимодействии со всеми другими эле-

ментами этой сложной системы. «Ядро культуры личности (как и общества), — отмечает Д. Шадриков, — составляют духовно-нравственные ценности и идеалы, в которых проявляются ее духовные способности. Они определяют отношение человека к себе, к другим людям, к различным видам деятельности (труду, учебе, художественному творчеству и т. д.), а также ценностное отношение к Родине, народу, природе, культурному наследию и т. д. Эти способности дают духовный импульс творчеству, наполняют процесс и результаты творческой деятельности высшими духовно-нравственными смыслами» [24. С. 6]. Музыкальное образование детей дошкольного и школьного возраста призвано способствовать повышению культуры личности на основе выявления и развития ее музыкальных, творческих и духовных способностей.

Однако есть ряд нерешенных противоречий, не позволяющих сегодня говорить о достаточном качестве музыкального образования детей дошкольного возраста в системе общественного дошкольного образования. Одно из них заключается в том, что традиционная формулировка «музыкальное воспитание» дошкольников считается до сих пор официально признанной. Тем самым как бы подчеркивается отсутствие систематического обучения детей музыкальной деятельности, хотя общеизвестно, что в музыкальной деятельности получить какие-либо результаты возможно только благодаря продуманной во времени системе. Таким образом, термин «музыкальное воспитание» входит в противоречие с официальным термином более широкого порядка — «дошкольное образование», используемым как в современной теории, практике, так и в официальных документах в течение многих лет. Терминологическое понятие «дошкольное образование», определяющее принцип целостного развития личности ребенка (воспитание, обучение, развитие), дает возможность рассматривать дошкольное образование детей раннего и дошкольного возраста как первую ступень в непрерывном образовании человека (В. В. Давыдов, В. Т. Кудрявцев и др.).

Другим противоречием является то, что в последние десятилетия появились инновационные парциальные программы по музыкальному воспитанию дошкольников, но не разработаны соответствующие инновационные педагогические

технологии, хотя, по утверждению Д. Б. Кабалецкого, «нельзя новое осуществлять старыми методами» [123]. Это негативно сказывается на качестве современного музыкального образования детей, так как многие педагоги ДОУ стремятся работать по предлагаемым инновационным программам, используя при этом традиционные методики, и потому испытывают трудности в их реализации.

Кроме того, противоречием является также ориентация музыкально-педагогического процесса в современном ДОУ в основном, к сожалению, на обучение детей исполнительской деятельности, точно репродуцирующей замысел композитора, хореографа и т. д., хотя всем известна в настоящее время потребность общества в креативно мыслящем человеке. Поэтому необходима креативная педагогическая технология, основой которой является программа, обеспечивающая детям *развитие их музыкально-творческих способностей* и, что не менее важно, раскрывающая пути сочинительства в музыкальной деятельности.

Противоречием является также и то, что широко исследуемая в последнее время в дошкольной теории и практике проблема интеграции различных видов художественной деятельности, синтеза искусств и т. д. в программах музыкального воспитания, в том числе и инновационных, до сих пор не осуществлена, на основе целостности общих задач, как проблема *интеграции разных видов единой для ребенка музыкальной деятельности*.

Еще одно существенное противоречие заключается в несоответствии в имеющихся программах задач обучения (только обучение) детей музыкальной исполнительской деятельности этапам методики обучения (восприятие деятельности — обучение ей — закрепление ее). В бытующих сегодня инновационных программах задачи приобщения детей к исполнительской деятельности представлены только для этапа обучения деятельности. Таким образом, оказывается пропущенным основополагающий — первый — блок *задач развития восприятия культуры исполнительской музыкальной деятельности*, которой дети будут затем обучаться. Кроме того, отсутствует во многих программах и блок задач формирования музыкально-творческой деятельности. При такой ситуации любому ребенку будет затруднительно успешно осваивать исполнительскую музыкальную деятельность.

К противоречию приводит также и то, что с начала 90-х годов XX века в России на официальном уровне заявлено о переходе от традиционной авторитарной педагогики к педагогике личностно ориентированной, ведущим компонентом которой является развитие творческого потенциала ребенка. Однако такой музыкально-педагогический процесс в ДОУ осуществляется с трудом, поскольку отсутствуют соответствующие технологии, такие как креативная педагогическая технология музыкального образования ребенка, предусматривающая *гуманно-личностное взаимодействие субъектов музыкально-педагогического процесса* и становление положительной «Я-концепции» каждого ребенка в едином музыкально-образовательном пространстве ДОУ, семьи и социума музыкальной культуры.

Противоречие возникает и вследствие того, что педагогический процесс музыкального воспитания дошкольников в ДОУ в течение многих десятилетий был ориентирован на два музыкальных занятия в неделю, использование других форм его организации было очень размыто и в отношении методики и в отношении практики, так как не существовало связующей их музыкально-образовательной среды в ДОУ. А между тем специфика музыкального искусства требует каждодневного погружения ребенка в музыкальную деятельность, что возможно в условиях ДОУ, где ребенок присутствует 50—60 часов в неделю. Таким образом, возникала очевидная необходимость разработки креативной педагогической технологии музыкального образования детей с доминантой на нерегламентированную музыкальную деятельность ребенка вне занятий в детском саду, для которой была бы создана музыкально-образовательная среда в ДОУ, семье и социуме музыкальной культуры и в которой были бы представлены содержательная и процессуальная части, обеспечивающие целостность развития креативной личности ребенка в процессе приобщения его к музыкальной культуре. В настоящее время это требование полностью соотносится с ФГТ.

Монография предлагает в качестве решения данной проблемы теоретико-методическое обоснование, разработку и рекомендации по внедрению в практику креативной технологии музыкального образования дошкольников.

В первой главе монографии «Обоснование понятия “креативная педагогическая технология”» представлен сис-

темный анализ современных подходов к понятию «педагогическая технология», а также предлагаются ответы на вопросы:

* по каким критериям можно отнести технологии к категории креативных?

* можно ли считать креативными традиционные технологии музыкального воспитания детей дошкольного возраста?

* как выглядит модель креативной педагогической технологии музыкального образования дошкольников?

В этом контексте рассматривается роль музыки в развитии креативности ребенка. Кроме того, выделены структурные особенности креативных педагогических технологий музыкального образования детей с опорой на ведущие исследования в данной области; определены цель, задачи и основные компоненты вновь разрабатываемой креативной педагогической технологии музыкального образования детей дошкольного возраста, ориентированной на музыкальное развитие ребенка, формирование его творческой музыкальной деятельности и становление его креативности.

Во второй главе «Теоретико-методологические основы разработки и внедрения креативной педагогической технологии музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста» конкретизируется в теоретическом и конструктивном плане модель креативной педагогической технологии музыкального образования детей дошкольного возраста, представлена концепция рассматриваемой технологии, приводится описание шагов ее реализации. Центральное место в этой главе занимает описание специфики проектирования в контексте разрабатываемой технологии содержания музыкального образования дошкольников, предлагаемого программой музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста «Камертон». Кроме того, в ней рассмотрен и обоснован средообразовательный процесс музыкального образования детей, ориентированный на становление их креативности. Здесь же раскрывается содержание и одной из важнейших составляющих инновационной технологии, каковой является музыкально-образовательная среда, как средства обеспечения качества музыкального образования дошкольников.

Основой третьей главы «Экспериментальное исследование эффективности современной креативной технологии музыкального образования дошкольников» стало содер-

жание прикладного педагогического исследования, проведенного на основе специально разработанной программы эксперимента. Результаты формирующего эксперимента подтверждаются материалами комплексного педагогического мониторинга музыкального образования детей дошкольного возраста, критериальная база которого разрабатывалась с целью определения качества музыкального образования дошкольников.

Материалы монографии являются обобщением результатов многолетних исследований, проводившихся на кафедре управления дошкольным образованием Нижегородского института развития образования.

В качестве экспериментальной базы для них выступили дошкольные учреждения Нижнего Новгорода (№ 363 Сортовского района, № 368 Ленинского района, № 135 Нижегородского района) и области (№ 45 г. Заволжья, № 20 г. Бор, № 141, 58 г. Дзержинска). С содержанием научно-исследовательской деятельности автора, положенным в основу данной монографии, были ознакомлены слушатели курсов повышения квалификации более десятка институтов повышения квалификации России и Казахстана.

Г л а в а 1
ОБОСНОВАНИЕ ПОНЯТИЯ
«КРЕАТИВНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ»

Доказательство необходимости разработки и внедрения в педагогическую практику креативной педагогической технологии музыкального образования детей дошкольного возраста потребовало от нас решения ряда исследовательских задач, в частности:

* теоретического анализа подходов к понятию «педагогические технологии», к их разработке и применению, позволяющего четко сформулировать собственную научную позицию автора по данной проблеме и определить параметры создания новой креативной педагогической технологии музыкального образования дошкольников;

* определения несомненной позитивной роли музыкального искусства для развития креативности личности ребенка и проведения анализа традиционных технологий музыкального образования детей на наличие структурных компонентов, позволяющих судить о возможности их применения в творческом музыкально-образовательном процессе в современном дошкольном образовательном учреждении;

* исследования теоретико-методологических основ построения модели креативной педагогической технологии музыкального образования детей дошкольного возраста и проектирования структурных компонентов в соответствии с ее спецификой.

Исходя из этих задач содержание первой главы данного педагогического исследования излагается в следующей последовательности:

Первый параграф «Креативные аспекты современных педагогических технологий» содержит аналитический материал по проблемам педагогических технологий, свидетельствующий о разноречивости мнений и разбросе в подходах педагогической науки и практики к определению как содержания данного понятия, так и его роли в образовательном процессе. На основе системного анализа понятия «креативность личности» в нем выделено и представлено видовое и содержательное разнообразие педагогических технологий, ориентированных на развитие данного свойства личности. Определены критерии отнесения их к категории креативных с учетом общего и особенного в современных педагогических технологиях.

Во втором параграфе «Традиционные креативные музыкально-педагогические технологии, применяемые в дошкольных учреждениях» дан анализ использования возможностей музыкального искусства в образовательном процессе, а также кратко представлены исследования в области музыкального образования детей, рассматривающие проблему детского творчества.

В третьем параграфе «Сущность креативной педагогической технологии музыкального образования дошкольников» конструируется модель новой технологии с опорой на структурные особенности и признаки, выделенные в предыдущих параграфах, а также с учетом значимых научных и прикладных исследований в данной области. Осуществлена научная интерпретация созданной креативной педагогической технологии музыкального образования детей дошкольного возраста.

§ 1. Креативные аспекты современных педагогических технологий

Рассуждая о проблемах современного образования, один из ведущих специалистов в данной области В. А. Сластенин [317] в качестве основных компонентов структуры образовательного процесса называл обучение, воспитание и развитие творческого потенциала воспитанников. Звучит весьма убедительно.

Инновационные педагогические технологии разрабатываются на основе современных достижений в различных областях науки. Сегодня технологический подход к их разработке становится ведущим в решении проблем обеспечения необходимого качества образования.

Приступая к работе над креативной педагогической технологией музыкального образования детей дошкольного возраста, содержательной основой которой является программа музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста «Камертон», мы вплотную столкнулись с одной из актуальных проблем современной педагогики — отсутствием единого подхода к пониманию сущности понятия «педагогическая технология», разночтением принципов ее построения, множеством вариантов классификаций ее видов.

Это привело нас к необходимости провести сравнительный анализ трактовки понятия «педагогическая технология» и подходов к концептуальному аппарату, характеризующему данное понятие, в современной науке. В своей монографии мы попытались кратко описать результаты нашего научного поиска.

Корни термина «педагогическая технология» связаны с понятием «технология», которому в энциклопедическом словаре дается следующее определение:

«Технология (от греч. *techne* — искусство, мастерство, умение и ...логия) — совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния, свойств, формы сырья, материала или полуфабриката, осуществляемых в процессе производства продукции. Задача технологии как науки — выявление физических, химических, механических и др. закономерностей с целью определения и использования на практике наиболее эффективных и экономичных производственных процессов» [321].

Таким образом, технология представляет собой алгоритмизированную последовательность операций получения какого-либо продукта. Технология — это и способы деятельности и пошаговое участие личности в деятельности. С помощью технологии интеллектуальная информация переводится на язык практических решений.

В современной научно-теоретической литературе и практической деятельности общепринято выделять три основных вида технологий: технические, экономические и гуманитарные. На-

учный интерес для нас представляют гуманитарные технологии, которые, в свою очередь, подразделяются на управленческо-гуманитарные (человековедческие), психотерапевтические, педагогические и психологические [354].

Психологические технологии направлены на раскрытие, реализацию и развитие индивидуальности воспитанника, оптимизацию его взаимоотношений с педагогами, другими людьми.

Педагогические технологии также гуманитарны по своей природе. Но, чтобы понять сущность современных подходов к определению понятия «педагогическая технология», необходимо кратко проследить эволюцию данного понятия в педагогической науке. Где и когда возник этот педагогический феномен?

Известно, что истоки этого вопроса связаны с деятельностью великого греческого ученого и педагога Сократа, который, благодаря умению продумывать логику воздействия на своих учеников, пробуждал в них интеллектуальную активность, понуждая за внешней легкостью вопроса открывать глубинную суть обсуждаемой проблемы. «Сократовская беседа» — одна из форм культивирования искусства думать, умения ставить вопросы.

Понятие «педагогическая технология» входило в сознание педагогического сообщества постепенно: от первоначального представления о педагогической технологии как об обучении с помощью технических средств до восприятия ее как систематического и последовательного воплощения на практике заранее спроектированного учебно-воспитательного процесса [39]. При рассмотрении исторического аспекта проблемы педагогической технологии принято выделять несколько периодов в развитии этого понятия.

1 - й п е р и о д (США, 40-е — середина 50-х гг. XX в.) — термин «технология в образовании» означал применение аудиовизуальных средств в учебном процессе (С. Андерсон, М. Мейер, Ф. Уитворт).

2 - й п е р и о д (США, середина 50-х — 60-е гг.) — под «технологией образования» стали подразумевать программированное обучение (У. Шрамм, Б. Скиннер).

3 - й п е р и о д (70-е гг.) — вводится аспект «педагогическая технология» как заранее спроектированный учебный процесс, гарантирующий достижение четко поставленных целей (Б. Блум, Р. Берне, О. Ричардс, Т. Сакамото, Дж. Брунер). Понимание пе-

дагогической технологии в этот период предполагало идею полной управляемости любого образовательного учреждения и прежде всего учебного процесса, организуемого в нем. Японский ученый-педагог Т. Сакамото характеризовал педагогическую технологию как внедрение в педагогику системного способа мышления, который можно иначе назвать «систематизацией образования», или «систематизацией классного обучения» [390].

4-й период (с начала 80-х гг.) — отмечен созданием компьютерных и информационных технологий обучения (Д. Пратт, С. И. Архангельский, Ф. Персиваль, И. Марев и др.).

В документах ЮНЕСКО в это время технология обучения рассматривается как системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия. В 1986 г. ЮНЕСКО опубликовало официальное определение, в котором выделены два смысла понятия «педагогическая технология» и сделана попытка примирения этих крайних точек зрения на сущность педагогической технологии:

* использование в педагогических целях средств, порожденных революцией в области коммуникаций: аудиовизуальных, телевидения, компьютерных и других видео- «жестких» (hardware) и «мягких» (software) средств;

* методология планирования, реализации и оценивания всего процесса обучения и усвоения учебной информации с помощью учета ресурсов (человеческих и технических), взаимодействия между ними для достижения более качественных результатов образования.

Эти представления о педагогической технологии во многом определили в последние десятилетия два течения в педагогике:

* одно — ориентированное на все расширяющиеся возможности технических средств в учебном процессе (его можно назвать «технология в образовании», или «технология в обучении»);

* другое — определяющее технологию построения самого учебного процесса и имеющее название «технология обучения», или «педагогическая технология».

Естественно, что оба направления с начала 80-х гг. стали предметом исследований и наших отечественных ученых. Вклад в разработку понятия «педагогическая технология», признаков, уровней и сфер функционирования образовательных технологий внесли в разной мере многие исследователи технологиче-

ского подхода в образовании, такие как П. И. Арапова, М. Ж. Арстанов, П. Р. Арнаутов, Л. А. Байкова, В. П. Беспалько, В. И. Боголюбов, Е. В. Бондаревская, Г. А. Бордовский, Л. К. Гребенкина, В. В. Гузеев, В. Г. Гульчевская, В. С. Забравский, В. А. Извозчиков, В. С. Игропуло, М. В. Кларин, Г. Ю. Ксендзова, Б. Т. Лихачев, М. И. Махмутов, В. М. Монахов, И. Е. Мелкозерова, П. И. Пидкасистый, В. Ю. Питюков, Л. Г. Серафимов, Г. К. Селевко, Н. Ф. Талызина, П. И. Третьяков, В. Т. Фоменко, М. А. Чошанов, В. В. Юдин, Н. Г. Ярошенко и многие другие.

Благодаря их исследованиям в современной науке представлено разнообразие позиций по определению понятия «педагогическая технология», отражающее противоречивость отношений ученых и педагогов к данному термину.

Термин «технология» к концу 70-х — началу 80-х гг. стал утверждаться в педагогической практике в связи с тем, что педагоги и ученые обратились к изучению особенностей педагогического воздействия на воспитанников. Так, Н. Е. Щуркова [363] свою монографию «Педагогическая технология» и другие свои работы посвятила рассмотрению сути педагогической технологии как «суммы и системы научно обоснованных приемов и методов педагогического воспитательного воздействия на человека или группу людей». Ее позиция заключалась в том, что воздействие определяется педагогическими целями, обстоятельствами. А организация воздействия всегда рассматривается как творческий акт, потому что число переменных, подлежащих учету в момент воздействия, очень велико и их сочетание бесконечно.

Другую позицию занимал в эти годы В. Ю. Питюков [262]. Он трактовал понятие «педагогическая технология» как научно обоснованный выбор операционного воздействия педагога на ребенка в контексте взаимодействия его с миром для формирования его отношения к этому миру, воздействия, гармонично сочетающего свободу личностного проявления и социокультурную норму. Являясь компонентом профессионального мастерства, педагогическая технология, подчеркивал автор, всегда наличествовала в профессиональной деятельности воспитателя, коль скоро момент воздействия не мог не присутствовать во взаимоотношениях педагога с детьми.

Подходы к трактовке понятия «технология», отраженные в

публикациях монографического и учебно-методического характера последнего десятилетия, отличаются от взглядов конца 60-х — начала 70-х гг. прошлого столетия. В конце XX века термин «технология» стал актуальным и уверенно вошел в нашу педагогическую действительность не только как понятие, но и как операционный процесс.

Однако до сих пор каждый ученый, занимающийся проблемами повышения качества образовательного процесса, пытается дать свое определение педагогической технологии. Нам хотелось бы привести ряд определений этого понятия, чтобы показать разброс позиций современной науки в данном вопросе.

* Педагогическая технология, в том числе и технология обучения, — это система проектирования и практического применения адекватных данной технологии педагогических закономерностей, целей, принципов, содержания, форм, методов и средств обучения и воспитания, гарантирующих достаточно высокий уровень их эффективности, в том числе при последующем воспроизведении и тиражировании. *(В. И. Андреев)*

* Педагогическая технология — системная совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей. *(М. В. Кларин)*

* Педагогическая технология — совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть инструментарий педагогического процесса. *(Б. Т. Лихачев)*

* Педагогическая технология — последовательная система действий педагога, связанная с решением педагогических задач; планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса. Педагогическая технология — это строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий. *(Е. Н. Шиннок, И. Б. Котова)*

И при всем этом разнообразии позиций, по мнению известного исследователя проблемы педагогической технологии В. П. Беспалько, понятие «педагогическая технология», весьма употребляемое в отечественной педагогике, все еще недостаточно прояснено. В современной практике образования оно употребляется, как правило, в нестрогом научном представлении и обозначает воспроизводимые приемы, способы работы педагогов.

Широкое обращение исследователей к понятию «технология» основано, прежде всего, на таком ее признаке, как воспроизводимость педагогической деятельности. В социальном плане этот признак связан с другим признаком технологии — возможной массовостью применения.

Более строгое понимание педагогической технологии в отечественной педагогике близко к распространенному в мире представлению о педагогической технологии как построению образовательного процесса с заданными диагностируемыми результатами [39].

В таком же смысле раскрывает понятие педагогической технологии М. И. Махмутов: «Технологию можно представить как более или менее жестко запрограммированный (алгоритмизированный) процесс взаимодействия преподавателя и учащихся, гарантирующий достижение поставленной цели» [216]. В данном определении автор особое внимание обращает на структуру взаимодействия учителя и учащихся. Слово «запрограммированный» означает, что, прежде чем применять ту или иную технологию, необходимо изучить все ее особенности, выяснить, на что она направлена, во имя чего применяется, каким педагогическим концепциям соответствует, какие задачи она может помочь решить в определенных условиях.

Более широко рассматривает педагогическую технологию один из ведущих исследователей данной проблемы Г. К. Селевко: «Педагогическая (образовательная) технология — это система функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и в пространстве и приводящая к намеченным результатам» [304]. Рассуждая далее, ученый отмечает, что «любая современная педагогическая технология представляет собой синтез достижений педагогической науки и практики, сочетание традиционных элементов прошлого опыта и того, что рождено общественным прогрессом и демократизацией общества». В качестве ее источников и составных элементов он выделяет: «социальные преобразования и новое педагогическое мышление; науку — педагогическую, психологическую, общественную, а также технические науки; передовой педагогический опыт; достижения технического прогресса; опыт прошлого, отечественный и зарубежный; народную педагогику (этнопедагогику)» [304].

Нам близка также фундаментальная позиция В. М. Монахова в рассмотрении понятия технологии: «Технология — это система научных знаний, использование которых позволяет реализовать конкретный творческий замысел, моделирование определенных дидактических условий, средств и способов обучения. Нетрудно заметить, что так называемые технологические знания, определяющие суть технологии, делают реальным их применение в образовательной практике с целью изменения, совершенствования, модернизации учебного процесса. Не случайно распространено мнение, что главное отличие технологии от фундаментальной науки состоит в смещении основного акцента с вопроса “почему?” на вопрос “как?”, то есть не только исследуется та или иная проблема, но и ведется поиск ее решения. В этом контексте следует сказать о методологических особенностях решения актуальных педагогических задач» [229. С. 4].

Далее исследователь дает объяснение существующего разброса мнений в толковании понятия технологии: «Семантический анализ определений и дефиниций, раскрывающих сущность педагогических технологий, позволил сделать вывод, что многие авторы смешивают понятия “технология” и “технологический процесс”. Если прокомментировать это смешение, то под “технологией” мы понимаем определенную область знаний, позволяющих реализовать технологический подход на практике (в том или ином виде, в зависимости от уровня понимания и компетенции исследователя)». Здесь же В. М. Монахов отмечает, что «более строгое и системное представление о “технологии” может быть дано через теорию педагогических технологий» [229. С. 6], и предлагает на основе научного анализа проблемы рассмотреть семантический анализ эволюции определений педагогической технологии.

«Во-первых, технология — это деятельность по организации и изменению другой деятельности (очевидный аспект модернизации образовательного процесса).

Во-вторых, технология — это деятельность, в результате которой достигается поставленная цель и изменяется объект деятельности.

В-третьих, технология — это элемент механизма управления, способствующий достижению поставленной цели. Чтобы данный механизм управлял процессом, ведущим к достижению цели, необходимо установить или договориться о численных

критериях, объективно показывающих движение процесса в нужном направлении.

В-четвертых, технология — это соотношение и взаимоувязка цели, средства и результата профессиональной деятельности.

В-пятых, технология — это система процедур педагогических воздействий, в принципе обеспечивающих достижение оптимальных результатов.

В-шестых, педагогическая технология — специально организованная область знаний о проектировочной деятельности педагога, позволяющая, используя «язык процедур» проектирования, переводить педагогический замысел и педагогические представления о том или ином педагогическом объекте в форму проекта, который может быть реализован в образовательной практике» [229. С. 8].

Таким образом, по определению В. М. Монахова, семантический подход — это радикальное обновление инструментальных и методологических средств педагогики и методики при условии сохранения преемственности в развитии педагогической науки и практики.

Проведенный нами краткий семантический анализ понятия «педагогическая технология» позволяет понимать (в контексте нашего исследования) под педагогической технологией научно обоснованную, методически выверенную, адекватную содержанию и целям образования модель совместной деятельности субъектов образовательного процесса по его проектированию, организации и осуществлению, обеспечивающую педагогическую эффективность для каждого обучающегося с учетом его интересов, способностей и возможностей.

На основе проведенного нами системного анализа современных педагогических технологий мы сделали вывод, что в них четко просматривается тенденция к поиску средств развития мыслительных способностей, связанных с творческой деятельностью ребенка. Нас особенно заинтересовали идеи целенаправленного развития творческих способностей с помощью активных методов обучения и создания специальных условий в разных видах деятельности.

Проблема целенаправленного влияния на развитие творческих способностей в настоящее время и в педагогике, и в психологии стоит достаточно остро. Надо отметить, что практически все педагоги и психологи, изучающие творческие процессы,

признают необходимость создания педагогики творчества (О. М. Дьяченко, А. М. Матюшкин, Н. Ф. Вишнякова и др.). Сегодня, несмотря на различия в понимании природы творчества, большинство исследователей стремятся найти подходы к активизации детской креативности (творческой).

Заметим сразу, что понятие «креативность» (от англ. to create — творить, создавать) как в зарубежных психологических исследованиях, так и в отечественных в данный момент нельзя назвать устоявшимся и четко определенным. В работах различных авторов этот термин определяется по-разному. Обобщая результаты проведенного нами анализа психолого-педагогических исследований данной проблемы, мы можем утверждать, что «креативность» понимается как:

- * тип интеллектуальной способности, творческий стиль деятельности, результат творческих достижений личности (Дж. Гилфорд, Е. Г. Олгетри и Ф. Юлак, Е. П. Торренс, Ю. Фостер и др.);

- * свойство или комплексная характеристика личности (М. С. Бернштейн, Я. А. Пономарев, К. Р. Роджерс, Р. Е. Тафель, А. В. Брушлинский и др.);

- * способность порождать множество разнообразных оригинальных идей в нерегламентированных условиях деятельности (М. А. Холодная, Ф. Бэррон, М. Уаллах и др.);

- * особенность интеллекта или высший уровень интеллектуальной активности мышления (Д. Б. Богоявленская, Л. Б. Ермолаева-Томина, О. К. Тихомиров).

На основании вышеизложенного можно сказать, что в большинстве исследований под креативностью понимается некоторая совокупность мыслительных и личностных особенностей. Емкое, на наш взгляд, наиболее основательное определение дано исследователем художественного творчества личности Л. Б. Ермолаевой-Томиной [103. С. 66], которая считает, что креативность — это личностное качество, базирующееся на развитии высших психических функций, когда творчество, как автоматизированный навык, включается во все виды деятельности, поведения, общения, контакта со средой.

Креативность характеризуется рядом показателей. Среди показателей креативности личности ребенка наиболее ярко выделяются: уклонение от шаблона, оригинальность, инициативность, упорство, высокая самоорганизация, работоспособ-

ность, самовыражение, переживание среды, творческая активность.

Большинство исследователей полагают, что высокие показатели креативности у детей отнюдь не гарантируют их творческих достижений в будущем, а лишь увеличивают вероятность их появления при наличии высокой мотивации к творчеству и овладению необходимыми творческими умениями. Опыт обучения некоторым аспектам и способам креативного поведения и самовыражения, моделирования творческих действий демонстрирует существенный рост креативности, а также появление и усиление таких качеств личности, как открытость новому опыту, чувствительность к проблемам, потребность в творчестве. Следовательно, необходимо создать специальные условия в образовательном процессе для развития и стимулирования креативности детей. Эти условия раскрывает педагогика творчества.

В зарубежной психологии можно выделить два основных направления педагогики творчества: это исследования, посвященные изучению роли обучения в развитии творческих процессов, и работы, в основе которых составление и использование комплексных программ, направленных на развитие творчества у детей.

Исследуя педагогику творчества, Е. П. Торренс [398] классифицировал все существующие зарубежные программы обучения, направленные на развитие креативности ребенка. Рассматривая данную классификацию, можно выделить две их большие группы:

- * программы, направленные на создание условий, необходимых для развития творчества;

- * целенаправленные обучающие программы.

Наибольшим эффектом обладают программы и технологии, которые в качестве основного условия развития креативности постулируют развитие личности ребенка, а не его умственных способностей. Данный подход был предложен в качестве основного в гуманистической психологии К. Роджерсом еще в 1961 г. [389]. Он считал недопустимым форсирование творческого развития ребенка и целесообразным — создание условий для выявления его внутренних возможностей, о чем ранее упоминал и русский педагог К. Н. Вентцель.

В отечественной психологии в свое время Л. С. Выготский и П. П. Блонский писали о необходимости развивать творчество

у ребенка и недопустимости формального отношения к проявлениям креативности.

В более поздние годы целостные программы по развитию творческих способностей были разработаны В. А. Левиным (1977), З. Н. Новлянской (1978), А. А. Мелик-Пашаевым (1981), Н. Б. Шумаковой (1989), Е. Л. Яковлевой (1991). Однако, отметим, что названные программы развития творческих способностей предназначались в основном для школьников.

Проблема формирования креативности, естественно, связана с педагогическими технологиями, основанными на формах и методах, стимулирующих ее развитие.

В. А. Сластенин [317] в своих исследованиях подчеркивал, что современный педагог поставлен перед необходимостью решения, помимо традиционных, таких актуальных и сложных психолого-педагогических задач, как переход от типовых педагогических технологий к креативным, творческим, личностно ориентированным, преобразующим суперпозицию учителя и субординационную позицию ученика в личностно равноправные позиции.

Технологии такого типа «способствуют “запуску” внутренних механизмов развития личности посредством использования в учебно-воспитательном процессе сюжетно-ролевых игр, психолого-педагогического тренинга, использования новых педагогических технологий» — форм воспитательной работы (Т. И. Шамова, Н. Е. Щуркова) [353, 362]. К таким технологиям следует отнести, в первую очередь, *гуманитарные педагогические технологии*, рассматриваемые учеными как система научно-гуманитарных знаний, использование которых позволяет реализовать конкретный «человековедческий замысел» при помощи определенных условий, средств и способов.

В технологии объект и замысел определяют все остальное, а именно какие нужны научно-гуманитарные знания, условия, средства, способы для реализации замысла. В качестве объекта гуманитарных технологий выступают жизнь и деятельность отдельной личности, различные социальные общности, взаимодействие человека и природы. Это самые наукоемкие технологии.

Специфика гуманитарных технологий заключается в том, что они трудно алгоритмируются. Принцип пооперационности, характерный для многих технологий, в них применяется

очень ограниченно. Процесс реализации замысла часто невозможно разбить на последовательный ряд операций или алгоритмов. Не гарантирован и «конечный» результат гуманитарных технологий, что обусловлено противоречивостью и уникальностью их объекта, подверженного воздействию такого количества внутренних и внешних детерминант, что четко определиться в них зачастую не представляется возможным.

Важной особенностью гуманитарной технологии является диалогичность. Условия диалога в ней обеспечиваются путем преднамеренного конструирования субъект-субъектных отношений, обуславливающих характер индивидуально-личностных изменений педагога и ребенка. Результатом такого взаимодействия являются «состояния», в которых участники педагогического процесса могут услышать, понять смыслы друг друга, выработать доступный язык общения [83. С. 83—85].

Гуманитарность педагогической технологии проявляется в возможности ее влияния на интегральные характеристики личности человека (способности (в том числе и креативность), потребности, интересы, мотивы, ценностные ориентации, установки, смыслы), определяющие динамику личностной системы в целом. Рассмотрим некоторые виды гуманитарных технологий.

К ним, в первую очередь, относится *лично ориентированная* технология, воплощающая принципы гуманистической философии, психологии и педагогики. В центре ее — уникальная целостная личность ребенка, стремящаяся к максимальной реализации своих возможностей (самоактуализации), открытая для восприятия нового опыта, способная на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях.

Данные технологии являются креативными, поскольку достижение личностью перечисленных выше качеств провозглашается главной целью обучения и воспитания в отличие от формализованной передачи воспитаннику знаний и социальных норм, выступающих главной целью традиционных технологий. Своеобразие парадигмы целей лично ориентированных технологий заключается в направленности на свойства личности, ее формирование и развитие в соответствии с природными способностями индивидуума.

Креативность лично ориентированных технологий проявляется и в том, что в качестве планируемых результатов они

предполагают не столько строго фиксированные знания и специальные умения по конкретной учебной дисциплине, сколько выявление и развитие индивидуальных особенностей субъекта познания и предметной деятельности.

Образовательный процесс личностно ориентированного обучения предоставляет каждому возможность реализовать себя в познании, учебной деятельности и поведении, опираясь на свой субъективный опыт, способности, интересы, ценностные ориентиры. Основная установка его состоит в переходе от объяснения к пониманию, от монолога к диалогу, от социального контроля к развитию, от управления к самоуправлению.

Внимание педагога, направленное не только на познание «предмета», но и на организацию общения, взаимопонимания с учениками, на «освобождение сил ребенка» (К. Н. Вентцель) для творчества, также свидетельствует о наличии креативного аспекта данных технологий.

Творчество, исследовательский поиск являются основными способами существования ребенка в пространстве личностно ориентированного образования. Но духовные, физические, интеллектуальные возможности детей еще слишком малы, чтобы самостоятельно справляться с творческими задачами обучения и жизненными проблемами. Ребенку нужна педагогическая помощь и поддержка. В традиционных дидактических системах основой любой педагогической технологии является объяснение, а в личностно ориентированном образовании — содействие, взаимодействие, понимание и взаимопонимание.

Содержание образования, его методы и средства структурируются таким образом, чтобы позволить ребенку проявить избирательность к предметному материалу, его виду и форме. В связи с этим разрабатываются индивидуальные программы обучения, моделирующие исследовательское мышление; организуются групповые занятия на основе диалога и имитационно-ролевых игр; учебный материал интегрируется для реализации метода исследовательских проектов, выполняемых самими детьми. Содержание образования представляет, таким образом, среду, в которой происходит становление и развитие личности ребенка, ориентация его на творческую деятельность. Образовательную среду характеризуют гуманистическая направленность, обращенность к ребенку, гуманистические нормы и идеалы.

Итак, личностные новообразования детей, одним из кото-

рых является креативность, — главный критерий личностно ориентированного обучения.

Образованность как совокупность знаний, умений и способностей — важнейшее средство становления духовных и интеллектуальных качеств ребенка, развития его креативности, что декларируется основной целью современного образования.

Педагогика сотрудничества также является одной из наиболее известных в педагогическом сообществе гуманитарных технологий. Она представляет собой одно из наиболее всеобъемлющих научных обобщений 80-х гг. XX века, вызвавших к жизни многочисленные инновационные процессы в образовании. Название этой технологии было дано группой педагогов-новаторов, в обобщенном опыте которых соединились лучшие традиции русской (К. Д. Ушинский, Н. П. Пирогов, Л. Н. Толстой) и советской (С. Т. Шацкий, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский) школы, а также взгляды зарубежных педагогов (Ж.-Ж. Руссо, Я. Корчак, К. Роджерс, Э. Берн) в области психолого-педагогической практики и науки.

Концептуальные положения педагогики сотрудничества отражают важнейшие тенденции технологий воспитания в современной школе и выступают показателем ее креативности: превращение школы знания в школу воспитания, актуализация личности школьника, гуманистическая ориентация воспитания, формирование общечеловеческих ценностей, развитие творческих способностей ребенка, возрождение национальных и культурных традиций, сочетание индивидуального и коллективного воспитания, постановка трудной цели.

Данная технология является сквозной, то есть воплощает свои идеи не в одной конкретной модели, а распространяется на все современные педагогические технологии. Поэтому педагогика сотрудничества рассматривается как особый тип технологии — «проникающая» технология, являющаяся воплощением нового педагогического мышления, источником прогрессивных идей. В концепции сотрудничества ребенок представлен как субъект своей деятельности. Поэтому два субъекта одного процесса должны действовать совместно; ни один из них не может доминировать.

Поскольку в качестве одного из факторов формирования креативности выступает системное обучение, немаловажно, что педагогика сотрудничества ставит образовательное учреждение

в ведущее, ответственное положение среди других институтов воспитания, деятельность которых должна быть рассмотрена и организована с позиций педагогической целесообразности.

Кроме того, исследователями установлено, что способность к продуцированию разнообразных идей и замыслов, а также некоторые другие свойства креативности могут активно проявляться и развиваться в игровых ситуациях. Основоположниками *игровых технологий* в отечественной педагогике считаются С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин, в зарубежной — З. Фрейд, Ж. Пиаже и другие. В их трудах исследована и обоснована роль игры в онтогенезе личности, в развитии основных психических функций, в самоуправлении и саморегулировании личности, наконец, в процессах социализации — в усвоении и использовании человеком общественного опыта.

Попытки объединить наиболее актуальные аспекты игры предпринимались многими сторонниками гуманистической педагогики (А. В. Бакушинский, Д. Дьюи, Г. Кершенштейнер и др.), этнопедагогики (Г. Н. Волков и др.), педагогики сотрудничества (В. С. Библер и др.), художественно-педагогической практики (В. М. Букатов, Б. М. Неменский, З. Н. Новлянская, К. С. Станиславский и др.), лучшими учителями-новаторами (Ш. А. Амонашвили, Е. Н. Ильин и др.). В этих исследованиях игра рассматривается с точки зрения ее развивающего влияния.

Исследователь педагогической игры С. А. Шмаков главное внимание уделял поискам такой формы организации игры, при которой достигается желаемый прогресс в развитии той или иной способности ребенка, в том числе креативности. Данный подход рассматривает игру как средство развития внеигровых способностей, отношений, мотивов и т. п.

Креативные игровые технологии, выступая средством обучения, включают в себя деятельность как учителя, так и ребенка. При их использовании идет процесс творчества и со стороны учителя как организатора игр, и со стороны ребенка как непосредственного их участника. Творчество является основным фактором самореализации, поэтому креативные игры способствуют самореализации и ученика и учителя.

Можно утверждать, что креативная игровая технология строится как целостное образование, охватывающее определенную часть учебного процесса, обладающее общим содержанием, сю-

жетом, персонажем. В нее включаются последовательно игры и упражнения, формирующие умение выделять основные, характерные признаки предметов, сравнивать, сопоставлять их.

К гуманитарным креативным технологиям относятся также и *технологии активного обучения* (А. Вербицкий, М. Новик и др.) — одни из наиболее востребованных в современной педагогической практике.

Проблема активности личности в обучении как ведущего фактора достижения целей обучения, общего развития личности требует принципиального осмысления важнейших элементов обучения (содержания, форм, методов) и утверждает всякого, кто пытается ее решить, в мысли, что стратегическим направлением активизации обучения является не увеличение объема передаваемой информации, а создание дидактических и психологических условий осмысленности учения, включения в него детей на уровне не только интеллектуальной, но личностной и социальной активности.

В науке принято выделять три уровня активности: активность воспроизведения, характеризующуюся стремлением учащегося понять, запомнить, постичь смысл изучаемого, установить связи, овладеть способами применения знаний в измененных условиях; творческую активность и самостоятельный поиск решения проблем.

А. Вербицкий интерпретирует сущность понятия «активное обучение» следующим образом: активное обучение означает собой переход от преимущественно регламентирующих, алгоритмизированных, программированных форм и методов организации дидактического процесса к развивающим, проблемным, исследовательским, поисковым, обеспечивающим рождение познавательных мотивов и интересов, условий для творчества в обучении [258].

С точки зрения формирования креативности личности важным показателем является то, что активное обучение предполагает использование такой системы методов, которая направлена главным образом не на изложение преподавателем готовых знаний, их запоминание и воспроизведение, а на самостоятельное овладение учащимися знаниями и умениями в процессе активной мыслительной и практической деятельности. Создание условий для творчества, стимулирование творческой активности, заложенные в данных технологиях, дают

основание считать технологии активного обучения креативными.

Нам удалось вычленить гуманитарные креативные технологии и среди последних разработок в сфере педагогических технологий. *Витагенные технологии* как новое направление в технологии образовательного процесса были теоретически разработаны и обоснованы в последней четверти XX в. исследователем А. С. Белкиным. Витагенное обучение — это обучение, основанное на актуализации (востребовании) жизненного опыта личности, ее интеллектуально-психологического потенциала в образовательных целях.

Оно привело к востребованности в практике такой витагенной технологии, как *технология творческого синтеза образовательных проекций*, применение которой особенно оправдано в дисциплинах эстетического цикла. Учитель изобразительного искусства СШ № 120 г. Екатеринбурга Л. Л. Банных предлагает следующий алгоритм образовательного процесса, в котором изначально заложено формирование креативности личности:

- * демонстрация слайдов, картин, отражающих культуру народов различных эпох;

- * демонстрация предметов материальной культуры, художественное изображение учащимися предметов материальной культуры любого исторического периода;

- * творческая работа учащихся — из различных по характеру, содержанию, форме предметов и символов материальной культуры разных эпох и народов создание собственной художественной композиции, содержащей определенный историко-эстетический смысл.

Главная цель данной технологии — формирование у школьников художественного языка и образа эпохи, навыков ее художественного голографического изображения [258].

Используемая в педагогической практике технология *творческого моделирования идеальных образовательных объектов* также относится к типу витагенных технологий.

Смысл ее заключен в том, чтобы дать учащимся возможность построить в своем воображении идеальную модель образовательного объекта, материалами для которой послужили бы, прежде всего, витагенный опыт и информация, полученная в процессе обучения. Голографическая проекция представляется творческим воображением учащихся, синтезирующим первые

две проекции. Термин «идеальная» означает в данном случае не совершенство и отсутствие недостатков, а лишь умоглядный, свободный от коррекции реалиями жизни проект, иллюстрирующий главную идею автора.

Таким образом, гуманитарные витагенные технологии обеспечивают развитие личностных качеств (творческого воображения, образного мышления), способствующих формированию креативности личности.

Поскольку креативность тесно связана с интеллектуальным развитием личности, то особое место в ряду педагогических технологий, направленных на формирование творческих способностей детей, занимают гуманитарные *технологии проблемного обучения*.

В зарубежной педагогике концепция проблемного обучения развивалась под влиянием идей Дж. Дьюи. Большое значение для становления теории проблемного обучения имели работы отечественных психологов, развивших положения о том, что умственное развитие характеризуется не только объемом и качеством усвоенных знаний, но и структурой мыслительных процессов, системой логических операций и умственных действий (С. Л. Рубинштейн, Н. А. Менчинская, Т. В. Кудрявцев). Существенное значение для развития теории проблемного обучения имело положение о роли проблемной ситуации в мышлении и обучении (А. М. Матюшкин). Особый вклад в разработку этой теории внесли М. И. Махмутов, А. М. Матюшкин, А. В. Брушлинский, Т. В. Кудрявцев, И. Я. Лернер, И. А. Ильницкая и др.

Для нас интерес представляют выделенные М. И. Махмутовым [213, 214] основные функции и отличительные признаки (особенности) проблемного обучения. Он разделил все функции на общие и специальные и подчеркнул, что именно эти специальные функции проблемного обучения ориентированы на формирование креативности личности:

* воспитание навыков *творческого усвоения знаний* (применение системы логических приемов или отдельных способов творческой деятельности);

* воспитание навыков *творческого применения знаний* (применение усвоенных знаний в новой ситуации) и умений решать учебные проблемы;

* формирование и накопление *опыта творческой деятельности* (овладение методами научного исследования, решения

практических проблем и художественного отображения действительности);

* формирование мотивов учения, социальных, нравственных и познавательных потребностей.

Каждая из указанных функций осуществляется в разнообразной практической и теоретической деятельности субъектов образовательного процесса и зависит от учета характерных особенностей проблемного обучения.

Виды проблемного обучения различаются по существующим видам творчества:

* *научное творчество* (теоретическое исследование, поиск и открытие нового правила, доказательства) — в основе лежит постановка и решение творческих учебных проблем (чаще всего используется на теоретических занятиях, где организуется индивидуальное, групповое или фронтальное решение проблемы);

* *практическое творчество* (поиск практического решения, то есть способа применения известного знания в новой ситуации) — в основе лежит постановка и решение практических учебных проблем (используется на практических, лабораторных занятиях, занятиях в предметных кружках, на факультативах);

* *художественное творчество* (художественное отображение действительности) — осуществляется на основе творческого воображения, включает рисование, игру, музицирование и пр. (используется на урочных и внеурочных занятиях).

Все перечисленные виды проблемного обучения могут протекать с различной степенью познавательной активности детей. Определение этой степени имеет значение для управления процессом формирования их познавательной самостоятельности.

М. И. Махмутов условно выделяет уровни (и показатели) проблемного обучения. Одним из наиболее значимых для нас является уровень творческой активности (выполнение самостоятельных работ, требующих творческого воображения, логического анализа, открытия нового способа решения, самостоятельного доказательства самостоятельных выводов и обобщений, художественного творчества) [216].

Как видим, данная образовательная технология ориентирует обучающихся на развитие умственных способностей, на самостоятельность познания и организацию собственной жизни, на творческую активность.

В России в последнее столетие пользуется популярностью

технология вальдорфской педагогики, которая является одной из разновидностей воплощения идей «свободного воспитания» и «гуманистической педагогики». В соответствии с идеями вальдорфской педагогики, ребенок — существо духовное, имеющее помимо физического тела еще и душу — божественное начало.

Рудольф Штайнер воплотил в своей школе разработанное им философское учение — антропософию, согласно которой развитие способности к познанию приводит человека к совершенству. Некоторые ее концептуальные положения подтверждают принадлежность вальдорфской педагогики к креативным технологиям:

* культ творчества, творческой личности, развитие индивидуальности средствами искусства;

* единство развития ума, сердца и руки.

Особенности вальдорфской педагогической технологии состоят в следующем: гармоничное сочетание интеллектуального, эстетического и трудового аспектов образования; широкое дополнительное просвещение (музеи, театр и др.); межпредметные связи; обязательное преподавание искусства (живопись, эвритмия, изображение форм, музыка); большое место, отводимое в учебном плане трудовому воспитанию. Таким образом, с точки зрения формирования креативности личности технология вальдорфской педагогики обеспечивает развитие творчества ребенка средствами искусства и культуры, гармонизацией средств обучения.

Гуманитарные *технологии развивающего обучения*, которые характеризуются большинством ученых как учебный процесс, осуществляемый в хорошо организованной среде, уделяющий большое внимание интеллектуальному развитию ребенка и направленный на формирование знаний, представляют особый интерес для нашего исследования.

З. И. Калмыкова, основываясь на исследованиях Н. А. Менчинской, под развивающим обучением понимает обучение, ориентированное на *формирование творческого мышления*, основными показателями которого являются: оригинальность мысли обучающихся; быстрота и плавность возникновения необходимых ассоциативных связей; восприимчивость к проблеме и ее непривычное решение; беглость мысли как количество ассоциативных идей, возникающих в единицу времени в соответствии с некоторыми требованиями; способность найти но-

вые непрерывные функции объекта или его части [130. С. 233—234]. Как видим, главным ориентиром данной технологии является самостоятельность ребенка в приобретении новых знаний и оперировании ими.

В условиях развивающего обучения организация приемов познавательной деятельности является одной из центральных задач. Для ее решения максимально используется механизм мышления, что создает условия для саморазвития, самообразования, саморегуляции ребенка. Учебный процесс строится так, что обучающийся совместно с педагогом полностью проходит познавательный процесс. В основу познания положен дедуктивный способ (от общего к частному) вывода конкретных учебных задач из общих положений, законов педагогического процесса.

В ходе такого обучения педагог сосредоточивает внимание не только на способе изложения учебного содержания, но и на самом ребенке, на формировании его способов умственной деятельности, что немаловажно с точки зрения развития креативности личности ребенка.

В отечественной педагогике представлена также другая группа технологий — *педагогические технологии авторских школ*, которые содержат определенные компоненты, позволяющие относить их к креативным. Это такие технологии, как технология музыкального воспитания Д. Б. Кабалевского, технологии преподавания изобразительного искусства в школе Б. М. Неменского, авторская технология формирования музыкального мышления А. В. Зарубы, технология обучения детей пению Г. А. Струве, технология музыкального воспитания В. В. Шилова.

Авторская школа — это новая образовательная практика, являющаяся полисистемой, включающей различные формы коммуникации и общения детей и взрослых. Выделяют следующие отличительные особенности авторских школ: инновационность (наличие оригинальных авторских идей и гипотез относительно перестройки педагогического процесса); альтернативность; концептуальность (использование в авторской модели философских, психологических, социально-педагогических или других научных оснований); системность и комплексность образовательного процесса; социально-педагогическая целесообразность; наличие признаков или результатов, определяющих реальность и эффективность авторской школы.

Вышеперечисленные авторские школы так или иначе связаны с музыкальным образованием и предполагают развитие креативности ребенка в творческой деятельности. В основе данных технологий лежит стремление выявить компоненты творческой активности и те специфические особенности музыкальной творческой деятельности, которые будут способствовать в ходе реализации технологии формированию креативности личности.

Большинство технологий музыкального воспитания содержат три взаимодополняющих друг друга направления:

- * обогащение детей жизненными и музыкальными впечатлениями, стимулирующими заинтересованное отношение к музыке, способствующими возникновению мотивов творческой активности;

- * знакомство со способами творческой музыкальной деятельности, осуществляемое посредством комплекса творческих заданий, направленных на развитие образно-ассоциативного мышления детей, художественного воображения, фантазии, отзывчивости и соотносимых в той или иной мере с закономерностями окружающей жизни; данное направление музыкального воспитания предполагает использование образцов детского творчества, например сочиненных детьми песенок, стихов, композиций, ритмических вступлений к разучиваемым в классе песням и т. д.;

- * непосредственное овладение детьми способами творческих действий, которые вначале показывает сам педагог, а после совместного анализа творческого задания предлагает план его выполнения, аргументирует целесообразность выбора конкретного решения.

Авторы этих технологий в качестве основной цели ставят развитие *детского творчества*, которое, по их мнению, представляет собой интегративное качество личности, продуктивное по своей сути, поскольку предполагает активную позицию личности и проявляется в деятельности, связанной с познанием и преобразованием действительности.

Данные технологии обеспечивают развитие творчества ребенка в процессе музыкального обучения, где усвоение знаний происходит в ходе музыкальной деятельности, предполагающей постижение художественного воплощения замысла музыкального произведения.

В ряду гуманитарных педагогических технологий особое место, с нашей точки зрения, занимают немногочисленные, к сожалению, *креативные технологии дошкольного образования*. Так, в образовательном процессе дошкольных учреждений успешно реализуется технология ТРИЗ, ориентированная на формирование креативности детей.

С 1946 г. Г. С. Альтшуллером разрабатывались основные законы теории решения изобретательских задач (ТРИЗ). В 80-х гг. данная теория стала успешно использоваться в педагогических системах и с ней достаточно прочно был связан термин «технология». На сегодняшний день наибольшее распространение ТРИЗ имеет в дошкольной педагогике. Для формирования креативности значимо, что технология включает *систему творческих заданий*. При их реализации воспитатель определяет уровень усвоения учебного материала дошкольником. ТРИЗ-технология дает толчок развитию практической дидактики, созданию готового педагогического продукта, позволяющего фактически любому воспитателю в дошкольном образовательном учреждении получать достаточно высокий результат при формировании интеллектуально-творческих способностей ребенка.

Т. А. Сидорчук были определены педагогические условия, при которых эффективно обеспечивается развитие креативности на начальных этапах становления личности:

1. «Создание и реализация системы усложняющихся творческих заданий для дошкольников.
2. Подготовка педагогов в рамках развития их творческого потенциала и вооружение дидактическим инструментарием развития креативности. Формирование у них исследовательских умений и организация работ по созданию и использованию технологических цепочек усложняющихся заданий.
3. Переоборудование групповых помещений для повышения познавательной мотивации. Подготовка специальных пособий для выполнения заданий детьми.
4. Включение родителей в процесс работы с детьми (ведение индивидуальных дневниковых записей, совместная деятельность с ребенком по выполнению творческих заданий, консультирование)» [310. С. 32].

На введении элементов теории решения изобретательских задач и методов развития воображения построены программы для детей дошкольного возраста: Л. Н. Прохоровой (Владимир,

1995), «Росток» А. М. Страунинг (Обнинск, 1996), И. Г. Кудряковой (Саров, 1997) и др.

А. Э. Симановским (Ярославль, 1996) была создана программа развития творческого мышления у детей и подростков в возрасте от 5 до 14 лет, где обозначены задачи и содержание деятельности педагога и выделены условия, благоприятствующие формированию креативности:

- * раннее физическое и интеллектуальное развитие детей;
- * создание обстановки, опережающей развитие ребенка;
- * самостоятельное решение ребенком задач, требующих максимального напряжения сил, когда ребенок добирается до «потолка» своих возможностей;
- * предоставление ребенку свободы в выборе деятельности, чередовании дел, продолжительности занятий одним делом и др.;
- * умная, доброжелательная помощь взрослых;
- * комфортная психологическая обстановка, поощрение взрослым стремления ребенка к творчеству.

Анализ этих и других программ и технологий обучения и воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста показывает, что процесс формирования креативности является предметом научно-практического исследования и активно изучается не только учеными, но и практиками.

Подводя итог анализу гуманитарных педагогических технологий, можно сделать вывод, что в каждой из них есть структурные компоненты, так или иначе ориентированные на формирование креативности личности. Систематизация этих компонентов позволила нам определить основные критерии отнесения педагогических технологий к категории креативных.

1. *Креативность целеполагания и результатов*: цель креативной педагогической технологии — уникальная целостная личность ребенка, стремящаяся к максимальной реализации своих возможностей, обладающая развитыми творческими способностями, навыками творческого усвоения знаний, творческого применения знаний, развитыми психическими процессами, обслуживающими способность к творчеству: креативным мышлением, смысловым восприятием, памятью и воображением, эмпатией, а также сформированной творческой деятельностью;

2. *Креативность содержания*: содержание креативной педагогической технологии носит деятельностно-творческий ха-

рактик; обеспечивает формирование и накопление опыта творческой деятельности, практическое и художественное творчество ребенка. Оно основывается на принципах дифференциации и интеграции, проблемности обучения творческой личности, развития индивидуальности средствами искусства. Креативное содержание обеспечивает социально-духовный контакт со средой как важнейшее условие формирования креативности личности.

3. *Креативность процесса*: креативная педагогическая технология предполагает целостный средообразовательный процесс. Это означает, что на занятиях доминирует проблемное обучение с общедидактическими методами: проблемное изложение, частично-поисковый и исследовательский методы, разнообразные задания, тестирование, беседы, а также активные методы обучения. Важным показателем является включение в технологический процесс креативных игр, в частности познавательных, развивающих, интеллектуальных и обучающих. Средообразовательный целостный процесс креативной технологии предусматривает различные организационные формы деятельности (индивидуальные, групповые, фронтальные) с выраженной мотивацией ребенка на творческую активность.

4. *Креативность взаимодействия*: взаимодействие субъектов образовательного процесса в креативной педагогической технологии строится на основе гуманистической философии, психологии и педагогики, ориентировано на общение, понимание и взаимопонимание, на освобождение ребенка для творчества, его устремленность к творческому осмыслению знаний, самостоятельный поиск решения проблем, интенсивное проявление познавательных интересов, творческой активности, предполагает исследовательский поиск, умение с помощью взрослого справляться с творческими задачами обучения и воспитания.

Соотнеся понятия «педагогическая технология» и «креативность», выделив при этом параметры креативности педагогических технологий, необходимо выяснить, реализуются ли технологии подобного типа в системе музыкального образования детей дошкольного возраста.

Содержание следующего параграфа поэтому связано с определением креативного потенциала музыкального искусства, используемого в жизненном и образовательном пространстве ребенка, с анализом

воздействия музыкального искусства на личность ребенка, в том числе и на развитие креативности, а также с характеристикой традиционных музыкально-педагогических технологий, используемых в дошкольных образовательных учреждениях.

§2. Традиционные креативные музыкально-педагогические технологии, применяемые в дошкольных учреждениях

Раскрыв значение креативности в становлении личности ребенка и возможности ее развития в гуманитарных педагогических технологиях, отметим, что проблема развития творческой личности средствами музыкального искусства рассматривалась в философской, музыковедческой, психологической и педагогической литературе в течение многих веков.

Общепризнано, что особенность музыкальной творческой деятельности детей обусловлена, прежде всего, спецификой самой музыки как искусства временного и полифункционального. Музыка (от греческого *musike* — искусство муз), по выражению известного композитора, ученого и педагога Б. В. Асафьева, есть «искусство интонируемого смысла». О роли и значимости музыкального искусства в жизни людей свидетельствуют исследования Э. Б. Абдулина, Ю. Б. Алиева, О. А. Апраксиной, Н. А. Ветлугиной, В. В. Медушевского, Н. Михайловской, Д. Б. Кабалева, А. Н. Сохора. Функции музыки рассматриваются в работах О. А. Апраксиной, Б. В. Асафьева, Н. А. Ветлугиной, А. Н. Сохора и многих других. Попытаемся определить, какова *роль музыки в формировании личности*.

Прежде всего, заметим, что воздействие музыки на личность обусловлено природой самой музыки. Существует аналогия между музыкой и человеческой речью, а также сходство ритмической стороны музыки с ритмом движений человека, его жестов. Сфера чувств — это важнейшая сторона музыкального искусства. Источником наших чувств служит окружающая действительность, поэтому, выражая чувства, музыка отражает саму жизнь.

В музыковедческой литературе представлено несколько направлений исследований воздействия музыки на развитие личности. Наиболее распространенное и обоснованное —

первое направление — заключается в изучении эмоционального воздействия музыки на человека. Практически все исследователи музыки как средства воспитания сильную сторону музыки видели в ее способности выражать чувства, эмоции, настроения, страсти. Т. С. Князева, А. Х. Пашина и А. В. Торопова [139] выявили, что «у музыкально неподготовленного слушателя музыка выступает как некоторый фон, провоцирующий течение собственных фантазий или воспоминаний», то есть у слушателя отмечается творческое собственное отношение к воспринимаемой музыке.

В то же время исследователи (В. И. Петрушин, Г. А. Орлов, Л. А. Мазель, S. E. Seashore и др.) отмечают, что музыка способна более непосредственно, богато и разнообразно, чем другие виды искусства, передавать переживания человека, движения его чувств, эмоционально-психологические состояния, их смены и взаимопереходы.

Многие теоретики и практики рассматривали специфику музыкального мышления и возможность интеллектуального развития детей в процессе музыкального образования. Это стало сутью второго направления исследований воздействия музыки на развитие личности. Правомерность данной позиции подтверждается исследованиями в области нейропсихологии. Действительно, если мелодия «фиксируется» в области правого полушария, то есть активно влияет на эмоциональную сферу человека, то за ритм «отвечает» левое (логическое) полушарие, таким образом, в процессе музыкальной деятельности происходит увеличение пластичности психофизиологической организации мозга, необходимой для решения музыкальных задач. Т. С. Князева, А. Н. Лебедева, А. В. Торопова [139. С. 91] подчеркивают доказуемость «влияния развития музыкальности на когнитивные и личностные процессы независимо от выполняемой деятельности».

Сама специфика музыкального мышления предполагает креативный потенциал, обусловленный наличием музыкального образа, в котором отражается единство сознательного и бессознательного, реального и ирреального, рационального и эмоционального. Общеизвестно, что преобладание у дошкольников наглядно-образного мышления является предпосылкой для активизации креативных возможностей в искусстве. Музыкальное мышление ребенка дошкольного возраста представляет со-

бой процесс образно-ассоциативного осмысления интонационно-звукового строя музыки и моделирования возникающих образов.

Третье направление исследований за основу берет утверждение, что музыка является одним из способов познания человеком окружающего мира, причем не материального, а духовного. Ребенок, познавая закономерности и природу музыкального искусства, познает и закономерности окружающего мира. Реализуя в искусстве свою человеческую способность эстетической оценки мира во всем его многообразии, ребенок, таким образом, все измеряет человеческой мерой, причем, что особенно важно, своей мерой, а для этого ему необходимы фантазия, творчество.

Отражая действительность и выполняя, следовательно, познавательную функцию, музыкальное искусство в то же время воздействует на людей, воспитывает ребенка, формирует его взгляды, чувства. Благодаря неповторимому индивидуальному характеру музыкальных образов, их яркой эмоциональной окрашенности, наконец, благодаря эстетическому наслаждению, доставляемому музыкой, представления и убеждения, идеалы и устремления, воспринятые через музыкальное искусство, способны захватить человека с особенной полнотой и силой. И здесь искусство своим творческим потенциалом воздействует по-разному на каждого слушателя, побуждает его к творческому переосмыслению воспринятой музыки. Этим в большой мере определяется социальная ценность музыкального искусства, его воспитательная и преобразующая роль (Л. С. Выготский, Д. Б. Кабалевский, Л. А. Мазель, В. В. Медушевский, Е. Н. Назайкинский, В. И. Петрушин, Б. М. Теплов и др.).

Четвертое направление исследований связано с осмыслением воздействия творческого потенциала музыки на физиологическое развитие ребенка. Серьезное изучение естественнонаучных основ воздействия искусства на человека началось лишь в конце XIX — начале XX века и осуществлялось русскими физиологами И. М. Догелем, И. Р. Тархановым, экспериментально доказавшими, что музыка отражает и передает не только чувства, но и мысли, что особенно расширяет ее власть над человеком. Большой вклад в изучение воздействия музыки на ребенка внес великий русский физиолог Б. М. Бехтерев. Особенно большое внимание он уделил исследованию ритма как

важнейшего компонента музыки. В. Н. Носуленко изучала музыку как средство психологической поддержки в деятельности человека, поскольку в последние годы активно используются методы музыкотерапии с целью психологической и физиологической гармонизации организма детей. Для этого применяется функциональная музыка.

Все вышеприведенные исследования доказали возможность и необходимость использования музыки в образовательном процессе.

Отечественная музыкальная психология и педагогика (Э. Б. Абдуллин, Ю. Б. Алиев, О. А. Апраксина, Н. А. Ветлугина, Н. Л. Гродзенская, Д. Б. Кабалевский, В. В. Медушевский, Е. Н. Назайкинский, А. Н. Сохор, Б. М. Теплов и др.) основываются также на теоретических исследованиях влияния музыки на развитие отдельных сторон личности ребенка, в том числе и творческих (Б. В. Асафьев, В. Н. Шацкая, Б. Л. Яворский и др.).

Каковы же основные функции музыки в образовательном процессе?

Общепринято выделять следующие *педагогические функции* музыкального искусства:

* *развивающая* — развитие качеств, свойств личности и психических процессов, их обуславливающих;

* *формирующая* — формирование специфического вида деятельности — музыкальной, придание ей творческого характера;

* *воспитательная* — воспитание нравственных, эстетических и социальных категорий, адекватного отношения к себе и окружающему миру.

Для нашего исследования важно выяснить, каким образом реализация вышеуказанных функций музыки в образовательном процессе способствует развитию такой уникальной способности личности, как креативность. Это направление, связанное с осознанием влияния творческого потенциала музыки на развитие креативности ребенка дошкольного возраста, необходимой ему в любом виде музыкальной деятельности, является значимым, но недостаточно исследованным в области музыкального образования дошкольников.

Развивающая функция музыкального искусства заключается, на наш взгляд, в том, что музыка развивает и оттачивает у де-

тей творческое воображение и фантазию, способность тонко чувствовать, остро реагировать, правильно оценивать все происходящее вокруг, она является важнейшим средством самопознания, самовыражения и самоутверждения детской личности, способствует активизации психических процессов (Л. С. Выготский).

В предыдущем параграфе было показано, как уровень сформированности и развития психических процессов влияет на развитие креативности человека. Здесь мы попытаемся ответить на вопрос, как музыка стимулирует развитие психических процессов и как те, в свою очередь, влияют на развитие личностных качеств и свойств личности, в том числе и креативности.

Прежде всего, именно музыкально-эстетическое восприятие определяет место музыки в жизни человека, что подтверждается следующим высказыванием Н. Л. Гродзенской: «Восприятие — усвоение — переработка — развитие — новое созидание — такова примерно “прогрессия” звеньев психологического роста от первого касания человека к искусству до формирования из того же человека художественно просвещенной личности» [85]. Таким образом, музыкально-эстетическое восприятие является необходимым и наиболее существенным и значимым условием развития личности дошкольника и, в частности, ее креативности.

Б. М. Теплов [327] выделил в музыкальном восприятии две составляющие: эмоциональный компонент, связанный с перцептивными процессами, и слуховые представления. Ученый отмечал, что в музыкальном восприятии эмоциональный компонент формируется под непосредственным воздействием самого произведения, но проявление эмоциональной отзывчивости у каждого из детей, слушающих одно и то же произведение, будет различным. Воспринимая музыкальный образ, переданный в музыкальном произведении, каждый ребенок на основе своей личной музыкальной культуры, на базе своих творческих способностей создает свой образ, адекватный образу, созданному автором произведения. Именно в этом проявляется креативность ребенка-слушателя. Второй компонент, по мнению Б. М. Теплова, носит репродуктивный характер и является основой воспроизведения музыкальной структуры в сознании ребенка-слушателя, так как для формирования эмоционального компонента необходимо еще и понимание структурных отно-

шений в музыкальном объекте. В свою очередь, эмоциональный компонент воздействует на образование слуховых представлений. Тем самым подчеркивается единство сенсорного, перцептивного и эмоционального моментов в механизме музыкального восприятия.

Восприятие искусства, в частности музыкального, принято рассматривать как *музыкально-эстетическое восприятие*, под которым понимается частный вид восприятия эстетического [327]. Мы подразумеваем, что, воспринимая музыку, ребенок не просто на основе ощущений проецирует в своем мышлении образы, но и обязательно чувствует их красоту, проявляя свое воображение, различает возвышенное, трагическое, комическое и т. д. То есть не любое слушание музыки может быть музыкально-эстетическим восприятием.

Таким образом, опираясь на разработанную в психологии и педагогике теорию музыкально-эстетического восприятия, мы считаем, что музыкально-эстетическое восприятие ребенка — это сложный, многофакторный, чрезвычайно динамичный процесс слушания и эмоционального переживания музыкального содержания как единства художественно-образного отражения действительности, то есть каждый ребенок выстраивает свой образ, по возможности адекватный образу, задуманному автором произведения.

Проблема музыкально-эстетического восприятия музыки — одна из самых сложных, до конца не изученных проблем. Несмотря на то что ей посвящено достаточно большое количество фундаментальных исследований (Л. С. Выготский, М. С. Каган, В. В. Медушевский, Л. А. Мазель, А. А. Мелик-Пашаев, Е. В. Назайкинский и др.), она во многом еще не решена. Анализ существующей литературы позволил выделить в музыкально-эстетическом восприятии дошкольника несколько этапов:

1. *Предвосприятие*, которое иными словами можно определить как эмоциональную настроенность человека на прослушивание того или иного музыкального произведения. При этом важное значение имеют как чисто внешние элементы предстоящего процесса слушания (эстетика концертного помещения, реклама конкретного музыкального произведения, популярность исполнителя и др.), так и внутреннее эмоциональное состояние слушателя на данный момент времени («Я хочу прослушать это!»).

Этап предвосприятия очень важен с педагогической точки зрения тем, что именно на этом этапе закладываются предпосылки соединения личностью механического потока звуков с его обобщенным анализом. В связи с этим для педагога приобретает особое значение создание необходимых условий для организации полноценного музыкально-эстетического восприятия: создание игровой ситуации, в процессе которой у ребенка появляется мотивация к предстоящей деятельности; взволнованное, проникновенное слово о предстоящей встрече с музыкой и т. д.

2. *Собственно восприятие*, при котором осуществляется процесс слушания и слышания музыки. На этом этапе происходит непосредственное воздействие содержания музыки на духовно-нравственную сферу детей, которое связано с индивидуальным переживанием ценности и значимости конкретного музыкального произведения для них. Причем ученые [75, 234] отмечают комплексное воздействие музыки на слушателя, на его психику, моторику, физиологические процессы. В свою очередь, каждый из слушателей воспринимает музыкальные образы благодаря своеобразной творческой деятельности, в основе которой лежит собственный музыкально-слуховой и жизненный опыт. В результате встреча с музыкальными произведениями у детей воспринимается как нечто сокровенное. Именно поэтому музыковеды утверждают, что «слушать музыку так, чтобы слышать ее, — это напряженная работа сердца, ума и особое творчество» [118. С. 69—70].

3. *Поствосприятие*. Данный этап связан с тем, что процесс переживания, анализа и обобщения музыкального произведения ребенком не заканчивается в момент окончания звучания музыкального произведения. Выходя из музыкального зала с занятия, ребенок часто продолжает как бы заново слушать ту музыку, песню, которую он уже слышал. И именно на этом этапе, не связанном временными рамками музыкального звучания, и происходит более глубокое осознание художественной ценности прослушанной музыки.

Дети, воспринимая выразительные средства музыки, используемые композитором для передачи художественного музыкального образа, безусловно, получают свое представление об эмоционально-образном содержании музыкального произведения, но адекватное образу, задуманному композитором. Это

делает процесс музыкального восприятия творчески окрашенным.

Кроме того, креативность наиболее успешно развивается при слушании живой музыки, поскольку музыка как «живое» искусство (не в аудиозаписи) обладает временной неповторимостью. Это связано с тем, что даже один и тот же исполнитель не может дважды совершенно одинаково воспроизвести музыкальное произведение. Каждый раз оно будет звучать по-новому, соотносясь с физическим и психологическим состоянием исполнителя на данный момент (творческим, эмоциональным и волевым настроением и т. п.). Точно так же слушатель, каждый раз по-разному воспринимая одну и ту же музыку, каждый раз по-новому творчески представляет музыкальный образ произведения.

Сравнительный анализ различных подходов к проблеме развития креативности дошкольников в процессе музыкального образования позволяет рассматривать ее как структурно-уровневое образование, состоящее из трех взаимосвязанных компонентов: мотивационного, операционного и рефлексивного.

Мотивационный компонент в структуре креативности дошкольников определяется системой доминирующих мотивов, выражающих осознанное и эмоционально значимое побуждение личности к творческой музыкальной деятельности, к собственному музыкальному развитию в процессе данной музыкальной деятельности (развитию творческих музыкальных способностей, музыкально-эстетического восприятия, формированию музыкально-слухового опыта).

Согласно А. Н. Леонтьеву [185], мотивы возникают на базе потребности и оказывают влияние на все аспекты становления личности. В структуре мотивации всегда имеются доминирующие мотивы, а также мотивы второстепенные. Смена одних ведущих мотивов другими и характеризует развитие мотивационной сферы личности. Изменения в соотношении мотивов, их иерархии обеспечиваются целенаправленной организацией деятельности, которая способствует рождению новых мотивов. Мотивами могут быть как общественные, так и личные побуждения.

Система мотивов креативности ребенка подразделяется на две большие категории. Одна из них (непосредственная) связана с содержанием самой музыкальной деятельности в рамках

музыкальных занятий, а также с процессом выполнения данной деятельности. Это могут быть мотивы, относящиеся к познавательным процессам; мотивы, связанные с потребностью в музыкальных впечатлениях, активной любознательностью, яркими эмоционально-эстетическими переживаниями, потребностью в новых музыкальных знаниях, умениях, навыках. Другая категория мотивов креативности (опосредованная) более сложная. Она определяет взаимоотношения ребенка с окружающей средой и потребность в общении с другими людьми, которые могут его оценить и одобрить.

Характеристика мотивов креативности будет неполной, если не отметить тот факт, что разные возрастные группы чаще всего имеют разные мотивы творческой активности. В центре нашего исследовательского внимания — дети дошкольного возраста. Кратко охарактеризуем основные психологические особенности этого возрастного периода, которые и будут существенно влиять на формирование мотивов креативности:

- * разрозненный, неорганизованный музыкальный опыт;
- * моторная активность;
- * склонность к игре;
- * недостаточная вокально-слуховая координация (иногда и двигательно-слуховая);
- * преобладание роли зрелищно-событийных впечатлений по отношению к эмоционально-образному восприятию;
- * потребность в смене эмоциональных состояний (своеобразная «импульсивность», неконтролируемость эмоциональных состояний);
- * склонность к непосредственному сопереживанию, эмоциональной идентификации в ситуации общения (со взрослыми, с персонажами произведений музыки);
- * регуляция деятельности, общения в опоре на чувственные ощущения, образы, но не на слово (стремление «увидеть» за словом конкретное представление);
- * интерес к внешней форме (словесной, музыкальной);
- * личностная доминанта: стремление к самовыражению в самых разнообразных формах — звуковых, зрительных, двигательных и т. д.

Операционный компонент в структуре креативности личности представляет собой комплекс способов, с помощью которых ребенок включается, а затем осуществляет творческую

музыкальную деятельность. Выявленные выше особенности творческой музыкальной деятельности позволяют нам условно разделить операционный компонент на две группы специфических способов ее осуществления.

Первая группа способов связана с музыкально-эстетическим восприятием и представляет собой операции и действия по слушанию и слышанию музыкальных произведений: умение определить форму построения музыкального произведения, его кульминацию, динамику, выделять существенные признаки подобного и различного, сравнивать и сопоставлять музыкальную информацию.

Вторая группа способов связана с музыкально-слуховым опытом ребенка и представляет собой действия по оперированию музыкально-слуховыми представлениями, по систематизированию и обобщению ранее усвоенных музыкальных знаний и способов действий, по развитию умений, связанных с поиском оригинального (нестандартного) решения, а также действия по созданию нового.

Наличие *рефлексивного* компонента в структуре креативности личности ребенка опосредуется тем, что рефлексия выступает в качестве одного из основных механизмов психической деятельности, в ходе осуществления которой ребенок отдает себе полный и ясный отчет в том, что и как он делает, то есть осознает те схемы и правила, в согласии с которыми он включается в творческую музыкальную деятельность.

В. Е. Семенов напоминает, что между актом художественного творчества и полноценным актом восприятия произведения искусства нет принципиальной разницы [305].

Художественное восприятие, считает В. Б. Блок, — это, безусловно, вид творческой активности, а входящее в его состав опереживание, поскольку оно происходит с большим участием конструктивного воображения, — разновидность той же активности, то есть творчества [42].

В. Б. Блок напоминает, что, по Л. С. Выготскому, достойная художественная структура произведения насквозь конфликтна и тем замечательна, поскольку соответствует человеческим потребностям в искусстве как сильном и властном возбудителе глубоких, эмоционально окрашенных творческих процессов [53].

Об этом также пишет И. И. Ашмарин. Он отмечает, что «художественное восприятие — это процесс, происходящий в со-

знании, который нельзя свести к декодированию и даже к обработке информации, — скорее это ее доработка и переработка. К этим процессам подключается и активно в них участвует художественный и жизненный опыт индивида — накопленная им ранее информация, непостижимым образом распределенная и соорганизованная в системе его сознания» [22. С. 140]. Исследователь подчеркивает, что для адекватного восприятия произведений искусства, в частности музыки, необходима подготовка — предварительное накопление художественного опыта, что музыкальная восприимчивость человека зависит от его музыкального «багажа» и творческого воображения. И. И. Ашмарин пишет: «Музыка каждый раз заново “оживляет” самостоятельную художественную деятельность сознания, активно при этом в ней участвуя» [22. С. 141]. Таким образом, автор подчеркивает активную творческую деятельность слушателя, ориентированную на его креативный потенциал.

Другой исследователь — В. В. Медушевский [219] — также подчеркивает необходимость решения слушателем при восприятии музыки ряда творческих познавательных задач, возможно даже на интуитивном уровне. Он указывает на важность эвристической (творческой) функции музыки, проявляющейся в воздействии ее на механизмы активации внимания, восприятия, интуитивных и сознательных процессов мышления.

Л. А. Мазель утверждает, что, адресуясь широкому кругу воспринимающих, искусство в то же время обращается к человеческой личности (в том числе и к ребенку) во всей ее полноте, воздействует на различные слои и «этажи» психики — на эмоции и интеллект, на глубины подсознания и вершины сознания. У субъекта образы при восприятии музыки выстраиваются в соответствии с его видением эмоционально-образного содержания музыкального произведения — слушатель проявляет креативность [196].

В данном случае креативность рассматривается как промежуточное, связующее звено в полноценном восприятии музыкальных произведений ребенком. Развить ее возможно лишь при создании определенных педагогических условий активизации музыкальной деятельности детей.

Характеризуя детское художественное творчество и подчеркивая его непосредственную связь с игрой, Л. С. Выготский отмечал, что ребенок редко работает над своим произведением

долго, чаще творит его в один прием. Это и роднит детское творчество с импровизацией — самым доступным для детей видом музыкального творчества.

Д. Б. Кабалевский называл важнейшей задачей эстетического воспитания школьников «развитие в учащихся творческого начала, в чем бы оно ни проявлялось...» [124. С. 50]. Им был сформулирован и ряд необходимых условий развития творческого начала в детях, рождающего в них, по его мнению, живую фантазию и воображение. Использование чуда как педагогического средства творческого развития вводит детей в мир «реалистической фантастики», образы которой способны стать прообразами реальных открытий в будущем. Пробуждение в детях творческой инициативы во всех делах является также одним из условий развития творческого начала.

Обобщая данные разных школ и направлений, и другой исследователь, В. И. Петрушин, также делает вывод об эффективности и возможностях использования музыки для развития творческого воображения и фантазии [262].

Все психические процессы, развивающиеся под воздействием музыкального искусства, взаимосвязаны. Так, одним из центральных в исследованиях Е. В. Назайкинского является положение о том, что полноценное восприятие музыки требует от человека, кроме чуткого, острого музыкального слуха, также и высокого уровня общего развития, богатой сенсорной и эмоциональной культуры, тонкой наблюдательности, творческого воображения. «Музыка как созданный обществом инструмент эстетического освоения действительности упорядочивает опыт ребенка, создает навыки слышания, восприятия и дополнительные, свойственные человеческой культуре, особые формы мышления, развивает умение чувствовать и мыслить, выражать себя и понимать других» [234. С. 71].

«Однако дело еще более осложняется тем, — пишут авторы другого исследования, — что и само-то музыкальное восприятие не представляет собой нечто однозначное, а, напротив, охватывает целый ряд видов и разновидностей восприятия музыки, которые при всем разнообразии своих функций все же отличаются от индифферентного “акустического” слышания звуковой ткани тем, что они обязательно в той или иной мере связаны с осмыслением музыки как художественного феномена» [256. С. 93].

Формирующая функция музыки ориентирована в первую очередь на музыкальную деятельность. В развитие концепции Б. Л. Яворского, современный исследователь Ю. Б. Алиев определяет позиции ребенка в музыкальном искусстве: слушатель, исполнитель, композитор. Все эти виды музыкальной деятельности он относит к разряду творческих, поскольку музыка в каждом из них оказывает на детей креативное воздействие: и когда ребенок в позиции «композитор» (творец импровизации и сочинений), и когда он в позиции «исполнитель» (толкователь музыкального текста), и когда он «слушатель», воспринимающий музыкальное произведение и создающий свой образ, адекватный образу композитора.

Помочь детям утвердиться в этих позициях и овладеть средствами и способами творческой работы в каждой из них — значит побудить детей быть творцами. Мы принимаем точку зрения Ю. Б. Алиева, определяющего все виды музыкальной деятельности как творческие, поскольку ни у «композитора», ни у «исполнителя», ни у «слушателя» нет в сознании готового художественного образа. «Композитор» создает его по законам музыкального творчества, а «исполнитель» и «слушатель» воссоздают сочинение по контуру, заданному «автором», проявляя при этом свое творческое видение музыкального произведения.

Рассмотрим далее деятельность, связанную с музыкально-эстетическим восприятием, которая формирует *музыкально-слуховой опыт личности ребенка*. Анализируя музыкально-слуховой опыт дошкольника, мы будем опираться на общеметодологическую позицию, в соответствии с которой опыт понимается как результат взаимодействия человека с объективным миром; он включает формы и результаты практической деятельности общества, приемы и навыки, открытые в практике индивида, а также основополагающие законы человеческой деятельности и развития объективного мира.

Е. В. Назайкинский [234] признает важность влияния предшествующего музыкального опыта на восприятие музыки (апперцепция), большую роль жизненного опыта в процессах восприятия, поскольку от их богатства, безусловно, будет зависеть качество музыкального восприятия.

Принципиально важным в формировании детской музыкально-творческой деятельности является умение детей слушать и слышать. Причем ребенку необходимо научиться слушать и слы-

шать прежде всего самого себя. Говоря о музыке как о способе познания мира, В. В. Ванслов, А. Н. Сохор, Д. Б. Кабалевский отмечали, что музыка специфическим образом, то есть в звуках, отражает жизнь природы и общества, при этом главный и наиболее интересный для нее предмет — это человек в его разнообразных связях с окружающей действительностью. Овладение музыкальной и шире — аудиальной культурой позволяет человеку услышать этот окружающий его мир.

Мы выделяем четыре направления в развитии полноценного умения слушать и слышать (по Д. Б. Кабалевскому):

- * слышать самого себя;
- * затем весь окружающий звуковой мир;
- * затем речь окружающих людей;
- * слушать и слышать музыку.

Однако данный процесс не линейный. Если ребенок вслушался, услышал и понял музыкальный образ, то он сможет более тонко и дифференцированно относиться к окружающему звуковому миру. При этом педагогу необходимо научить детей применять это умение не только в специально организованных условиях (музыкальные занятия), но и в реальной жизни.

Е. В. Назайкинский считает слушателя центральным и притом целевым звеном совместной музыкальной деятельности, возвышая его до ступени художественного сотворчества.

Музыкально-слуховой опыт ребенка дошкольного возраста — широкое понятие, которое употребляется в нескольких значениях:

- * система музыкальных знаний, умений и навыков, приобретенных в процессе организованного музыкального образования детей в ДОУ;

- * музыкальные знания, умения, навыки, приобретаемые в совместной музыкальной деятельности детей со взрослыми (педагогами, родителями);

- * музыкальные знания, умения, навыки, приобретаемые в самостоятельной детской музыкально-творческой деятельности.

Последнее значение особенно важно для нашего исследования, поскольку в разработанной нами креативной педагогической технологии музыкального образования дошкольников большое место будет уделено формированию их музыкально-слухового опыта. Такой подход объясняется, на наш взгляд, следующими моментами:

* несомненна тесная связь понятий «музыкально-слуховой опыт» и «творческая музыкальная деятельность»;

* основой, базой творческой музыкальной деятельности ребенка всегда служит определенный опыт — опыт музыкальной деятельности, опыт отношений;

* источником формирования музыкально-слухового опыта всегда является творческая музыкальная деятельность, поскольку опыт формируется в деятельности.

При слушании музыки очень многое зависит не только от того, какое произведение звучит и как оно исполняется, но и от того, насколько творчески аудитория способна слушать, воспринимать, отдаваться музыке.

Мы привыкли сегодня слушать музыку в записи самого высокого качества. И все-таки исследователи полагают, что настоящая живая музыка имеет много преимуществ перед механической ее записью [335].

В процессе анализа формирования музыкально-творческой деятельности личности возникает понятие «сотворчество». В. Б. Блок утверждает, что сотворчество — это активная творчески созидательная психическая деятельность читателей (зрителей, слушателей), протекающая преимущественно в области воображения, восстанавливающая связи между художественно-условным отображением действительности и самой действительностью, между художественным образом и ассоциативно возникающими образами самой жизни [42].

Важным структурным компонентом креативности считается способность (возможность) прогнозирования, предвосхищения. Изучая психологию восприятия музыки, можно сделать вывод, что эта способность развивается не только в процессе восприятия музыки, но и в процессе исполнительской, музыкально-творческой деятельности детей. Еще более эффективно музыка воздействует, считает В. И. Петрушин, когда человек вовлечен в музыкально-творческую деятельность. В процессе музыкального творчества происходит более полное познание человеком самого себя, своих способностей и возможностей, формируются навыки невербального, чувственного контакта с окружающим миром, более глубокая идентификация и слияние с ним. Занимаясь музыкальным творчеством, подчеркивает В. И. Петрушин, человек творит не только музыку, но прежде всего себя [262]. Это касается и выразительности исполнения

музыки, которая требуется при передаче художественного образа определенными средствами музыкальной выразительности, и проявления эстетического вкуса, которое необходимо ребенку в той или иной исполнительской деятельности.

Говоря о формирующей функции музыки, мы можем сделать следующие выводы:

* творческая музыкальная деятельность имеет творчески-эстетическую направленность, поскольку без эстетической основы невозможно музыкальное восприятие, отношение к музыке как к искусству;

* творческая музыкальная деятельность носит ярко выраженный личностно-индивидуальный характер, обусловленный биопсихологическими особенностями индивида (музыкально-творческие способности, индивидуальные особенности музыкально-эстетического восприятия, способность к воображению, индивидуальный музыкально-слуховой опыт, способность к мыслительной деятельности и т. д.);

* творческая музыкальная деятельность соединяет эмоционально-чувственное и сознательное;

* творческая музыкальная деятельность имеет объективную и субъективную основу, соединяющую звучащее произведение и слушательское представление о нем.

Подводя итог анализа особенностей творческой музыкальной деятельности детей, заметим, что в дальнейшем это поможет нам обосновать ее влияние как на становление креативности детей в целом, так и на каждый ее компонент.

Воспитательная функция музыки тесно связана с ее идейным воздействием на человека. Н. А. Ветлугина подчеркивала: чем раньше музыка войдет в жизнь ребенка, тем более глубокое и прочное место она займет в его душе.

Конечный смысл содержания музыки — выражение какой-либо идеи, поэтому высшим оказывается идейное, смысловое воздействие ее. Глубоко пережитая музыка влияет на внутренний мир человека, на его сознание, отношение к окружающей жизни, формирует нравственные ценности, взгляды, эстетические вкусы. Идейное воздействие является окончательным результатом сложного процесса восприятия и переживания музыки. В общении с музыкальным произведением возрастают духовность и взаимопонимание людей. Музыка рождает гармоническое единство между ними, ее мир пробуждает в человеке

наиболее высокие и тонкие чувства, которые выступают стимулом к изменению как в целом своей жизни, так и сиюминутных порывов.

Музыка как вид искусства открывает человеку возможность познавать мир и в процессе познания развиваться. Воспитательная эффективность музыкального воздействия, по мнению А. В. Шумаковой [361], таится в самой специфике постижения музыки на уровне музыкального восприятия как художественного общения, когда в музыкальном звучании воспринимаются не просто звуки или структурные элементы, а социальные чувства человека и эстетические переживания в сочувствии выраженной радости или горю, дружбе или вражде.

Через «интонационный словарь эпохи» (Б. В. Асафьев) ребенок приобщается к своему времени, чувствует сопричастность настоящему, прошлому и будущему, «социализирует» свои чувства и мысли (Л. С. Выготский). Этим в большой мере определяется социальная ценность музыкального искусства, его воспитательная и преобразующая роль. Ребенок, взаимодействуя с музыкой, приобщается к основным общечеловеческим ценностям, познавая нравственные аспекты общества людей. Таким образом, музыка — хранилище духовной культуры и всего самого высокого, что передумано и пережито человечеством.

Итак, музыка, как и любое другое искусство, влияя на ребенка своим творческим потенциалом, помогает ему лучше понимать самого себя, познавать окружающий мир, постигать сложные законы человеческой жизни. Это становится возможным лишь при условии творческого отношения ребенка к музыке и наличия у него творческой направленности.

Такое понимание музыкального развития ребенка требует категорического отказа от многих штампов и стереотипов педагогического мышления. Особенностью его является естественность, с которой педагог проходит путь к музыке вместе с ребенком и сообразно его природе.

Что же мы вкладываем в понятие «музыка для дошкольников»? В самой общей форме основные критерии качества детской музыки такие же, как и музыки «взрослой», однако у музыки для детей есть своя специфика. Специфика музыки для детей дошкольного возраста опосредуется детским мироощущением и восприятием. С ними связаны особенности образного строя детской музыки и музыкальные средства, отбираемые для

его выражения. По мнению Н. А. Ветлугиной, специфика музыки в том и заключается, «что ее язык — это язык музыкальных образов, а не вербальных понятий. Музыка передает и вызывает такие чувства, переживания, которые не находят полного и буквального словесного выражения» [64. С. 325]. Детская музыка максимально приближена к сфере эмоциональных ощущений ребенка, к его видению мира. «Образная характерность всей музыкальной ткани, простота, ясность, предельная отточенность формы выражения — основные требования к любой хорошей музыке, а к детской в особенности», — отмечает педагог-музыкант Н. М. Михайловская [226]. Ни в коем случае это не должно быть понято как ограниченность или упрощение средств выражения. Коль скоро данное содержание выражается специфическими музыкальными средствами (мелодией, гармонией, ритмом и т. д.), то для его понимания ребенку необходимо иметь представление о выразительном значении всех этих средств, о смысле самих музыкальных категорий (дошкольный возраст — понятие не только физиологическое, но и социальное). Специфика детской музыки не в лексике, а в ее чистоте, цельности.

Музыка для детей включает сочинения различных видов и жанров. Кроме того, вся она подразделяется на большие группы по своему предназначению (музыка для слушания, исполнения и творчества).

Психологическими особенностями детского восприятия мира определяются рекомендации к музыке для детей младшего возраста. Образность ее предельно конкретна. Большое место в ней занимают повествовательность, четкие характеристики героев, свойственные сказкам. Всегда присутствует хоть коротенький, но последовательно и конкретно развивающийся сюжет — такой, который может быть выражен внешне, живописно, «зримо». Легче всего этого достичь в программной симфонической или повествовательно-вокальной музыке, в сценических произведениях. К такого же рода образности авторы стремятся и в музыке, предназначенной для исполнения самими детьми. Песни и музыка для движения должны дать возможность малышам изобразить то, о чем рассказывается в сочинении.

Н. М. Михайловская подчеркивает, что с возрастом уменьшается необходимость предельной сюжетной конкретности. Постепенно развивается и с каждым годом обостряется вос-

приятие мира с «внутренней» стороны. Протягиваются связи от внешнего к внутреннему. Все больше развивается способность воспринимать не только видимую сторону явлений, но и их сущность, а позже — внутреннюю психологическую характеристику. Все более доступным для детей становится мир человеческих отношений, углубляются связи с окружающим, обогащается и разрабатывается в деталях эмоциональная сфера [226].

Какие темы и проблемы возможны в музыке для детей? Ориентируется ли она на особенности детского восприятия? Думается, что на последний вопрос в принципе следует ответить отрицательно. Безусловно, есть ряд тем, которые не нужны в музыке для детей: это специфика эмоционального мира взрослого человека, глубокая философская проблематика, занимающая большое место в музыке, особенно в симфонической и камерной. Этому не противоречит тот факт, что дети часто с удовольствием слушают музыку, философское содержание которой для них явно непостижимо, — многие классические симфонии, оперы и балеты, сочинения других жанров. Слушают, что-то по-своему понимают в ней, чему-то радуются. Детей захватывает совершенная красота, эмоциональная сила большого искусства. Такие произведения могут воплощать мир детских надежд, мечтаний, побуждать активную устремленность к фантазии.

Детский мир не замкнут в себе, не отгорожен непроходимой стеной от мира взрослых. Он частица общего и сложно с ним переплетается. Основной круг важнейших тем музыкального искусства — любовь к родным, близким, к родному краю и Родине, к природе, к животным — может найти выражение и в музыке для детей дошкольного возраста. Большое место могут в ней занимать темы детской жизни, мир сверстников. В этих произведениях специфичными будут как тематика, так и объем содержания, конкретные способы и средства его воплощения. Каждая из этих тем может пройти через произведения для всех возрастов, постепенно усложняясь.

Музыка для детей должна быть увлекательной и близкой им, дающей возможность не только что-либо узнать и понять, но еще и выразить себя эмоционально. Они принимают сочинение, «выговаривающее» то, что живет в них самих, и делают его своим. Таким образом, музыка для детей по содержанию и форме должна быть адекватна общему и музыкальному разви-

тию детей, проявляющемуся и в их творческой музыкальной деятельности.

Социально-философский, психологический и музыковедческий анализ творческого потенциала музыкального искусства как средства воздействия на личность позволяет сделать ряд выводов:

1. Сложное и многозначное понятие «музыкальное образование детей» не случайно находится в центре внимания философов, ученых и педагогов. В современной науке развиваются различные подходы к пониманию музыкального образования: общественно-исторический, социологический, структурно-символический, деятельностный. Особое значение для социально-философского анализа музыкального искусства как явления культуры имеет деятельностный подход в трактовке М. Я. Сарафа, который определяет культуру как способ бытия человека.

2. Музыкальное искусство — одно из проявлений музыкальной культуры, которая, по выражению А. Н. Сохора, «есть единство музыки и ее социального функционирования». Музыкальная культура имеет свою структуру (музыкальные ценности общества, все виды деятельности, связанные с музыкой, все субъекты этой деятельности, все социальные институты и учреждения, музыкальные инструменты и техническое оборудование, обслуживающие эту деятельность), свои особенности (расслоение на элитарную и массовую) и является целью музыкального образования.

3. Музыкальное искусство как средство музыкального образования детей выполняет развивающую, воспитательную, формирующую функции. Механизмы воздействия музыкального искусства на внутренний мир человека обусловлены природой самой музыки, ее педагогической ценностью. Определяющими факторами при этом являются философские категории содержания и формы, которые выступают в музыке в единстве и имеют образное воплощение.

4. Сила воздействия музыки как «единства идеального содержания (отражение действительности) и материальной формы» (А. Н. Сохор) обусловлена спецификой отражения ее содержания посредством музыкальной интонации. Содержательная сторона музыки, являющаяся одной из ведущих музыкально-педагогических проблем, реализуется прежде всего через эмоциональное воздействие на человека и формирует культуру его чувств.

5. Преобразующая сила музыки делает ее особо значимой в педагогическом отношении, незаменимой в формировании духовного потенциала личности, развитии ее креативности.

Исследовав проблему креативного потенциала музыкального искусства, выясним, использовалась ли данная возможность музыкального искусства для становления музыкального творчества и креативного развития дошкольников и каким образом?

Рассмотрим проблему творчества в искусстве с точки зрения философии. В истории философии существует ряд концепций, определяющих разные подходы к процессу творчества (процесс) и креативному мышлению (свойство личности). Понятие творчества в философии издревле трактуется двояко: как божественный акт творения и как человеческая деятельность, в процессе которой создаются новые по замыслу культурные и материальные ценности.

Попытки найти механизмы творческих явлений, понять их природу мы находим еще у древних греков. Именно они впервые ввели понятие «поризм», обозначавшее новую идею как непредвиденное следствие, промежуточный результат, возникший вне связи с целью данной конкретной познавательной деятельности.

Для эпохи Возрождения характерны рассмотрение творчества прежде всего в контексте художественной деятельности, интерес к личности художника и рефлексия по поводу творческого процесса, интерес к культуре как продукту творчества прежних эпох.

Эпоха Возрождения дала новые импульсы развитию проблем искусства, познания и творчества, обозначенных в античной культуре. Искусство понималось в этот период как гармоническое единство познания и творчества, «окно в мир», открывающее возможность адекватного познания действительности. Оно выступало как созидательная деятельность, являющаяся зеркалом жизни, как способ утверждения человека, связанный с познанием его сущности.

В эпоху Просвещения в эстетической мысли утверждается идея преобразующей силы искусства, призванного воспитывать добродетель, исправлять и облагораживать нравы; делаются попытки связать общественное значение искусства с природой и характером подражания, подражания естественной природе,

то есть жизни (Дидро). Именно эстетика эпохи Просвещения, с нашей точки зрения, явилась источником зарождения в педагогической мысли взгляда на искусство как фактор развития личности.

Реформация и Новое время в созидательно-творческой деятельности человека сделали акцент на предметно-практическом аспекте ее. Для периода XVIII — начала XIX века характерны были углубление в раскрытие познавательной и творческой природы искусства, преодоление принципа подражательности. Искусство трактовалось не как продукт созерцания, а как явление созидательной творческой активности человека. Особое развитие в это время получила теория искусства как игры, что особенно интересно для воспитателей дошкольных учреждений. Впервые взаимосвязь искусства и игры была обнаружена И. Кантом, а затем в развитой форме представлена у Ф. Шиллера.

С позиций Канта, искусство — это творческая деятельность, создающая красоту, основанную на гармонии чувственного созерцания и рассудка. Мыслителем впервые в истории философии были обобщены исходные принципы творческой деятельности. Он выявил специфику творчества личности. Сущность творчества, по Канту, проявляется в продуктивном воображении, которое выполняет функцию источника и средства получения нового знания.

Высшей точкой развития теоретической мысли об искусстве в этот период стала эстетика Гегеля, в которой проблема познания и творчества заняла существенное место. Искусство, по Гегелю, — необычайно серьезное и важное дело, равноценное науке и философии. Оно выступает не только как познание, но и как деятельность, творчество, созидание. Человек познает мир не созерцательно, а действуя, преобразуя его. Таким образом, предметное творчество в искусстве становится формой познания мира.

Идеи о творчестве, о специфике его взаимоотношения с другими процессами жизнедеятельности человека, о закономерностях его развития разрабатывались в дальнейшем в исследованиях многих отечественных философов и психологов (Н. А. Бердяев, Л. С. Выготский, А. М. Матюшкин, В. А. Моляко, В. В. Налимов, Я. А. Пономарев, П. А. Флоренский и др.).

Наряду с развитием идеи о значении творчества в целенаправленном изменении мира человеком в философии XX века

была также поставлена проблема роли творчества в становлении и самореализации личности (Л. Н. Шестов, М. Хайдеггер, Ж. П. Сартр и др.).

Рассмотрим, насколько глубоко разрабатывалась проблема детского музыкального творчества в трудах психологов и педагогов, как зарубежных, так и отечественных, каким образом осуществлялось становление традиционных подходов к пониманию детского музыкального творчества.

Известны факты многолетнего опыта обобщения музыкального творчества детей американскими педагогами в 10—20-е гг. XX века (Калвин Кэди, Сэтис Колмен). Позднее проблемы музыкального творчества не раз затрагивались на страницах известного в Америке журнала — органа «Национальной конференции музыкантов-педагогов».

Помимо периодической печати, почти во всех работах монографического характера, посвященных теории и методике музыкального воспитания, уделялось место детскому музыкальному творчеству. Эти книги носили обобщающие названия: «Музыка в американских школах», «Музыкальное воспитание в Соединенных Штатах», «Музыка в американском воспитании» и др.

Проблема детского музыкального творчества довольно широко освещалась в 40-х гг. XX века и в трудах зарубежных психологов. При этом были представлены различные научные мнения. Так, европейские философы А. Бергсон, Ф. Ницше, американский психолог Джемс Дьюи выдвинули теорию врожденного творческого инстинкта у детей. Их задачей стало стремление доказать предопределенность этого врожденного инстинкта, самопроизвольное развитие творческих импульсов, особенно ярко проявляющихся в детстве, в частности в дошкольном возрасте.

Американский ученый Джемс Марселл дал принципиально иное определение творчества: «Под творческим выражением в музыке понимается личная музыкальная инициатива — полное и искреннее отождествление самого себя с музыкальной деятельностью, так чтобы сам автор мог чувствовать и другие могли понять его творчество как выражение индивидуальных интуиций, целей, позиций, отношений» [387. С. 24].

В других источниках обосновывалась необходимость детского творчества, давалась его характеристика, показывалось соот-

ношение его с различными видами музыкальной деятельности. Все авторы конкретно описывали содержание музыкально-творческой деятельности детей, находящихся на различных возрастных ступенях: в раннем дошкольном детстве (pre-school), в детском саду (Kindergarten) и элементарных школах (Elementary Schools), то есть давали характеристику творческих проявлений детей в возрасте 2—8 лет. Таким образом создавалось основание для суждений и выводов об их динамике.

Важно также, что в Америке 40—50-х гг. составлялись программы, фиксировались записи детского музыкального творчества, показатели уровня творческой активности и описывались методы руководства музыкальным творчеством детей. Джемс Марселл (автор многих объемных трудов по вопросам музыкального воспитания, раскрывающих его психологические основы и общественное значение) в своей книге [387] подчеркивал как сложность исследования проблемы творчества, так и слабую степень ее изученности в американской педагогике, несмотря на очевидное значение, которое ей придавалось.

Музыкально-творческие проявления маленьких детей на ранней ступени развития незначительны, отмечал автор. Они могут выражаться в импровизации ребенком мелодий на определенное содержание картины, на слова, придуманные по поводу какого-либо случая из жизни, которые остальные дети затем поддерживают и повторяют. Несколько позже педагог предлагал детям закончить — досочинить мелодию, начатую воспитателем. Возможны были и задания на дом — придумать свою песню.

Д. Марселл характеризовал музыкальное творчество детей не только со стороны его внешних результатов, но и со стороны внутренних особенностей творческого самовыражения, которое как раз и придавало ценность этой деятельности. Автор признавал значение руководства взрослого, заключающееся, например, в стимулировании воображения ребенка восприятием картины, прочитанных рассказов и т. п. Вместе с тем им намечались и конкретные методические приемы прямого применения педагогом возможных моделей сочинительства, созданных взрослыми.

В других источниках отмечалось, что музыкальное воспитание детей начинается с приобретения опыта, составными частями которого являются слушание музыки и ее сочинение. Твор-

ческая способность называлась способностью самовыражения и характеризовалась как врожденная способность, которая может быть развиваема. Во всех американских программах, учебниках по методике музыкального воспитания имелся раздел, посвященный творчеству, который считался одним из основных.

Детское творчество понималось как самостоятельная художественная деятельность, которую в дидактических целях в то же время можно было определить и как особый раздел программы обучения и воспитания, имеющий свои задачи и объем умений.

В большинстве книг американских педагогов под детским музыкальным творчеством понимается способность самовыражения во всех видах музыкальной деятельности, в том числе и продуктивной, которая характеризуется такими результатами, как сочинение мелодий, свободное выражение настроения в движении под влиянием музыки, оркестровка пьес и т. д.

Необходимо положительно оценить то, что источниками творчества во многих случаях считались жизненные явления, сама музыка, музыкальный опыт, которым владел ребенок. Методически целесообразны и полезны были приемы творческих заданий, направленных на развитие чисто музыкальных способностей, например чувства лада, музыкально-слуховых представлений (во время вопроса педагога и ответа, сочиненного детьми), чувства формы (во время импровизации ответной фразы). Подобная деятельность могла содействовать творческим стремлениям детей. Однако отмечался совершенно стандартный характер педагогических приемов.

Теоретическая основа толкования понятия детского творчества в понимании других авторов в это же время строилась на признании наличия у детей врожденных задатков, которые независимо и спонтанно выявлялись в их деятельности. В раннем детстве уже складывается так называемое свободное творчество, которому впоследствии суждено стать деятельностью, отвечающей принципам «абсолютной свободы» творчества. При этом подчеркивалось значение врожденных инстинктов, преувеличивалась роль бессознательных влечений и стремлений. Отказ от руководства творчеством приводил к неудовлетворительным результатам.

Итак, в результате анализа имеющейся литературы можно определить два взгляда на детское музыкальное творчество, сло-

жившиеся в зарубежной психологии и педагогике к середине 50 гг. прошлого века: первый — признание врожденных задатков, которые независимо от влияния взрослого спонтанно проявляются в музыкальной деятельности детей; второй — признание источника творчества — самой музыки, значения музыкального опыта ребенка и руководства взрослого творческим процессом.

Однако проблема соотношения детского творчества и обучения, соотношения произвольных и произвольных творческих проявлений детей не была поставлена.

Такой же разброс научных подходов к творчеству был характерен и для ученых, музыкантов, педагогов России в дореволюционные годы. Их высказывания по вопросу детского музыкального творчества отличались большими разногласиями. Одни утверждали, что детское творчество, не опирающееся на основательные теоретические знания, — это дилетантизм и профанация искусства. Другие были убеждены в его полезности и необходимости, но лишь для особо одаренных детей. Третьи видели в музыкальном творчестве путь и метод общего музыкального образования детей.

Так, А. Карасев [133], автор книги «Методика пения», считал, что творческих возможностей у детей нет, что они готовы лишь к простому подражанию. Подняв вопрос о соотношении творчества и подражания в музыкальной деятельности детей, он сделал вывод о нецелесообразности применения творчества в целях музыкального развития детей.

Иной точки зрения придерживался такой специалист в области обучения детей пению, как А. Маслов [208]. В своей работе (1913 г.) он определил важнейшей задачей музыкального воспитания детей развитие интереса к музыке и творческого воображения. Отмечая доминирование проблемы развития творческой активности, а не приобретение детьми знаний и умений, он пришел к выводу о необходимости организации специальной творческой деятельности, которая может проявиться, с одной стороны, в исполнительской интерпретации песни, а с другой — в собственном песенном творчестве.

Критикуя постановку музыкального воспитания в детском саду, теоретик свободного воспитания детей К. Н. Вентцель [56] считал освобождение творческих сил ребенка основной целью педагога. Он наметил новые пути, по которым должно идти

музыкальное развитие ребенка: дети должны сами творить и мелодию песни и ее текст; «чужие песни» допустимо, с его точки зрения, использовать только в том случае, если дети сами их выбрали и если они соответствуют детским мыслям, чувствам. Роль воспитателя Вентцель полностью игнорировал.

Итак, проблеме детского музыкального творчества в дореволюционной музыкальной педагогике был посвящен целый ряд работ, в которых творчество рассматривалось или с неверных методологических позиций (К. Вентцель), или негативно (А. Карасев), или противопоставлялось обучению (А. Маслов).

Основоположниками отечественной теории детского музыкального творчества являются Б. В. Асафьев и Б. Л. Яворский, заложившие основы отечественной музыкальной педагогики, исследующей, наряду с другими проблемами, вопросы детского музыкального творчества и развития творческих способностей детей.

Б. В. Асафьев убедительно показал, что творчество не является уделом избранных, а вырастает из народных традиций, импровизаций. Творчество не есть только природный дар, его можно развивать, ему можно обучать. Сочинение музыки стимулирует детей к активности, вызывает повышенный интерес к занятиям [16].

В педагогической концепции Б. Л. Яворского [368] вовлечение детей в творческую деятельность является одним из важнейших положений. Причем творческими могут быть, по его мнению, практически все виды музыкальной деятельности детей: хоровое пение, слушание музыки, игра на несложных музыкальных инструментах, ритмика (движение под музыку) и детское музыкальное сочинительство (творчество). Виды детской музыкальной деятельности рассматривались им через призму: ребенок в позиции «слушатель», ребенок в позиции «исполнитель», ребенок в позиции «сочинитель» (творчество).

До революции наиболее полное воплощение эти идеи нашли у ученицы Б. Л. Яворского Н. Я. Брюсовой в статье «Детское музыкальное творчество» (опыт, проведенный в 1915—1917 гг.). Правда, здесь еще не были освещены конкретные пути осуществления непосредственной связи между музыкальным обучением в целом и творчеством, но все же были указаны некоторые направления этой деятельности. Н. Я. Брюсова пишет:

«Нет никакого сомнения, что сочиняют ребята под влиянием той музыки, какую они слушают» [53. С. 40—46].

В послереволюционные годы продолжались разногласия ученых по вопросам детского музыкального творчества. В 1920-е гг. крупный деятель в области музыкального просвещения Б. В. Асафьев (Игорь Глебов) проводил наблюдения на занятиях Н. Я. Брюсовой с детьми и М. Ф. Гнесина со взрослыми, которые убедили его в значении и возможности развития музыкального творчества не только будущих композиторов, но и детей и взрослых, занимающихся музыкой непрофессионально.

В отличие от Б. Л. Яворского, который не оставил научных печатных трудов по детскому творчеству, у Б. В. Асафьева их было достаточное количество. Широкую известность получил составленный им и изданный в 1926 г. сборник «Вопросы музыки в школе» и его статья в этом сборнике «О музыкально-творческих навыках у детей». Б. В. Асафьев, как и Н. Я. Брюсова, полагал, что детское творчество имеет не самостоятельную художественную, а воспитательную ценность: «Надо только помнить, что суть дела вовсе не в том, чтобы сочинять оригинальную музыку и выискивать вундеркиндов-композиторов, а в том, чтобы вызывать и воспитывать музыкально-творческий инстинкт...» [60. С. 57]. Он отмечал, что творчество ребенка не требует от него специальных музыкально-теоретических знаний, необходимых для композиторской деятельности, и заявлял, что детское творчество без всяких правил возможно потому, что его источником является имеющийся у очень многих людей творческий музыкальный инстинкт. Известны также высказывания Б. В. Асафьева, Н. Я. Брюсовой о том, что музыкальное творчество детей — это самый действенный способ музыкального развития.

Тем не менее широкого распространения детского музыкального творчества в детских садах в 20-е гг. не наблюдалось. Причиной тому была огромная нехватка педагогов и недостаточная квалификация большинства из них. В 1930-е гг. наметилось некоторое оживление в решении данной проблемы. В 1935 г. К. В. Головской была начата экспериментальная работа по изучению творчества детей дошкольного возраста, в которой приняли участие М. А. Вырыпаева (ученица Н. Я. Брюсовой) и Е. И. Ярошенко (ученица Б. Л. Яворского). Особенно важно для нас то, что в качестве консультанта в этой работе участвовал

Б. М. Теплов, который впоследствии использовал ряд материалов проведенного исследования в своем труде «Психология музыкальных способностей». В экспериментальной работе решались задачи, которые важны и для современной теории: отслеживались пути развития музыкального творчества детей дошкольного возраста в процессе систематического педагогического воздействия, выявлялась взаимосвязь музыкального развития детей и развития творческих навыков на первоначальной ступени музыкального воспитания.

Экспериментальная работа велась по разделам: пение, движение под музыку, слушание, музыкальная грамота и творчество. Развитие творчества дошкольников осуществлялось через приобретение знаний и навыков, получаемых в других видах музыкальной деятельности. В этом вопросе — связь творчества с обучением — отчетливо проступало новое направление музыкальной педагогики.

Осознание учеными и педагогами важности проблемы развития детского музыкального творчества доказывает тот факт, что в конце 1938 г. и в феврале 1941 г. были проведены всероссийские совещания по вопросам музыкального и художественного воспитания. Одной из центральных проблем, рассматриваемых на них, являлась взаимосвязь обучения и творческого развития детей. Впервые была предпринята попытка предъявить требования к обучению с точки зрения задач музыкального развития. Важные идеи, прозвучавшие на совещании, заключались в соотношении музыкального развития с творческим и признании творческих проявлений детей в любом виде музыкальной деятельности. В резолюции первого совещания констатировалась необходимость создания методики развития музыкального творчества детей.

На втором совещании (1941 г.) Н. А. Метлов наметил пути развития музыкального творчества детей, подчеркнув его скачкообразный характер и важность музыкального творчества на определенной стадии развития ребенка для его дальнейшего продвижения. Он отметил, что может наступать момент, когда оно временно затихает. По мнению Н. А. Метлова, наблюдаются следующие стадии развития: 1-я стадия — напевание детьми мотива, состоящего из 2—3 звуков, выговаривание нараспев отдельных слов; 2-я стадия — дети поют чужие мелодии и подтекстовывают их, мелодии эти состоят из 5—6 звуков, большинство

детских сочинений можно отнести к этой стадии; 3-я стадия — творчество одаренных детей; руководство этой работой, по мнению автора, очень сложно [60. С. 59].

Впоследствии Н. А. Ветлугина в своем научном труде «Музыкальное развитие ребенка» критикует указанного автора за необоснованность стадий творческого развития, поясняя свою точку зрения нерешенностью данной проблемы в определенное время.

В целом к началу 40-х гг. педагогической общественностью была проведена большая работа. К числу передовых, по мнению Н. А. Ветлугиной, можно отнести следующие тенденции того времени: «решался вопрос о связи музыкального развития детей с необходимостью планомерного их обучения; придавалось большое значение детскому творчеству; возникали попытки установить некоторую динамику в формировании музыкальности, которая рассматривалась как следствие участия детей в практической музыкальной деятельности; характеризовались возрастные особенности и индивидуальные проявления детей, хотя последние лишь привлекались в качестве отдельных иллюстраций» [60. С. 71]. Но что особенно важно для нашего исследования — это перспективы становления теории творческого развития детей, которые были определены (1941 г.) в решении Всероссийского совещания по художественному воспитанию детей: «Для развития интереса ребенка к творческой деятельности, для систематического обогащения ее воспитатель должен умело и чутко руководить художественным творчеством ребенка, осторожно и неуклонно вести ребенка по пути все большего осознания воспринимаемого, обогащать детское восприятие наблюдениями природы, окружающей жизни, произведений искусства, предоставлять материалы и пособия для художественного творчества» [60. С. 71].

Таким образом, достаточно четко определялось направление решения проблемы музыкального творчества: признавались детерминированность его воспитанием и необходимость руководства им (Б. Л. Яворский, Б. В. Асафьев, Н. Я. Брюсова, К. В. Головская), а также необходимость отказа от рассмотрения его как акта спонтанного творческого самовыражения ребенка (А. Пуанкаре, В. Освальд, Г. Гельмгольц и др.).

В конце 30-х — начале 40-х гг. прошлого века К. В. Головская продолжала заниматься вопросами творчества как органичес-

кой части музыкального воспитания старших дошкольников и младших школьников. В тяжелый для страны 1944 год она защитила в Москве кандидатскую диссертацию на тему «Детское музыкальное творчество как метод музыкального воспитания». Целью этой экспериментальной работы было стремление «проследить развитие музыкального творчества детей дошкольного возраста в процессе систематического педагогического воздействия, выявить взаимозависимость музыкального развития и развития творчества на первоначальной ступени музыкального воспитания» [81. С. 43—53].

К. В. Головская опиралась на положения, изложенные в методической литературе первых послереволюционных лет: «Детское музыкальное творчество не есть обучение детей композиции музыки, это просто их попытка высказать свои простые, детские, почти всегда очень короткие, сжатые мысли на музыкальном языке. Подобно тому, как ребенок может сказать свою мысль словами, он может высказать ее и напевом» [81. С. 43—53].

В своем исследовании К. В. Головская рассмотрела две очень важные стороны проблемы детского музыкального творчества. Во-первых, она провела анализ самого детского музыкального творчества, под которым понимала «проявление инициативы детей в создании мелодий, песен, инструментальных произведений на основе приобретенных знаний музыкальной грамоты». В работе исследовалась уже готовая детская продукция, но недостаточно глубоко раскрывался сам процесс детской деятельности: анализ мотивов, по которым она возникает, способы самостоятельных действий, к которым дети прибегают при решении творческих заданий. Во-вторых, автор работы попыталась решить и другую проблему — анализ деятельности педагога, применившего детское творчество как метод музыкального воспитания детей.

Очень ценным для нас является то, что К. В. Головская обосновала правильные взаимоотношения между двумя понятиями — «музыкальное творчество детей» и их «обучение». Первое находится в прямой зависимости от уровня второго. Чем больше и лучше овладеет ребенок музыкальными умениями, тем свободнее он ими «оперирует», переносит их из одной деятельности в другую, тем богаче его творческое воображение и проявления.

К. В. Головская также (как ранее Н. А. Метлов) определяет пути развития детского творчества, но несколько иные. Ею выделяются следующие этапы развития творчества: 1) развитие чувства лада как основы музыкального мышления в процессе пения, слушания музыки и сочинения музыкальных фраз; 2) усвоение ладовой структуры (пение устойчивых звуков, двухголосное пение); 3) полное осознание мажора и минора (знание этих терминов, ощущение неустойчивых звуков, пение по нотам). Все три стадии идут по линии углубления чувства лада, музыкальных представлений в музыкальном развитии ребенка.

К. В. Головская экспериментально доказала возможность музыкального творчества детей дошкольного возраста. Она исследовала лишь один вид музыкальной деятельности — пение. Но тем неоспоримее возможность творческих проявлений детей в такой близкой им деятельности, как музыкальные игры, хороводы, пляски.

В рамках нашего исследования важно проследить роль Б. М. Теплова в развитии теории детского творчества. В одной из своих работ [330] он дает анализ проблемы развития восприятия и творчества. Автор подчеркивал, что эстетическое воспитание в раннем детстве не может быть полноценным, если ограничиться развитием лишь восприятия ребенка. Творческая деятельность свойственна детям, но она совершенно неодинаково представлена в различных видах художественной деятельности. Проведя сравнение состояния этого вопроса применительно к изобразительной, литературной и музыкальной деятельности детей, Б. М. Теплов (вслед за К. Н. Вентцелем) отметил следующее: в первой из них дети занимаются творчеством, но у них слабо развито восприятие художественных картин; во второй — на достаточном уровне представлено и словесное творчество детей и качество их восприятия; в третьей уделяется внимание развитию музыкального восприятия, творчество же детей ограничивается лишь исполнительской деятельностью.

Однако ограничиться одним обучением нельзя, поскольку процесс творчества вызывает у детей особое желание действовать искренне и непринужденно. По своей природе детское творчество синтетично и часто носит импровизационный характер. Оно дает возможность значительно полнее судить об индивидуальных особенностях детей и своевременно выявлять их способности. Существующее мнение, что в массовом музыкальном вос-

питании творчество не может быть применено, объясняется тем, что лишь одаренные дети способны к нему. «Психологические данные, — пишет Б. М. Теплов, — говорят о том, что последнее мнение несправедливо и что раннее вовлечение детей (и не только особо одаренных) в творческую, а не только “воспринимающую” деятельность очень полезно для общего художественного развития, вполне естественно для ребенка и вполне отвечает его потребностям и возможностям» [330. С. 16]. Автор считает, что для некоторых видов деятельности творчество естественнее, чем восприятие (например, для игры-драматизации). Б. М. Теплов устанавливает следующие возрастные сроки творческих проявлений: «Материалы дневников, фиксирующих развитие ребенка, показывают, что в возрасте от 3—4 до 6—7 лет у многих детей с некоторой художественной одаренностью широко разворачивается самостоятельное, то есть не стимулированное никакими педагогическими мероприятиями творчество: музыкальное, литературное, театральное и т. д.» [330. С. 17]. Таким образом, было высказано очень определенно положительное мнение о значении творческой деятельности.

Этой же точки зрения на значение результативной, продуктивной детской деятельности, на роль творческого воображения и его особенности придерживались и другие психологи (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец).

П. П. Блонский вообще считал, что эстетическое воспитание предполагает или формирование творчества, или развитие восприятия и художественного вкуса. Но последние два могут быть сформированы лишь в процессе художественного творчества, которое тесно связано со всей активной жизнью ребенка. Он пишет: «Эстетическое воспитание есть, прежде всего, развитие эстетического творчества... каждый ребенок в потенции творец всяких, в том числе и эстетических, ценностей: строя домики, ребенок проявляет свое архитектурное творчество, лепя и рисуя — он скульптор и живописец; наконец, он сильно тяготеет к хороводу, песням, танцам и драматизации...» (44. С. 263).

Разрабатывались практические методы руководства музыкальным творчеством и другими исследователями, такими как М. А. Вырыпаева, позднее С. Ф. Запорожец и др.

Таким образом, можно считать, что в России 50-х годов XX века стали общепризнаны научные подходы педагогов, пси-

хологов, музыковедов к пониманию значения творчества в музыкальном развитии ребенка, возможности творческих проявлений детей дошкольного возраста в музыкальной деятельности, необходимости их формирования. Актуальной становилась задача исследования структуры, видов детского музыкального творчества, путей его формирования.

Дальнейшее развитие отечественной теории формирования продуктивного музыкального творчества детей дошкольного возраста было в основном осуществлено Н. А. Ветлугиной и сотрудниками возглавляемой ею лаборатории эстетического воспитания НИИ дошкольного воспитания АПН СССР.

Благодаря ряду научных исследований, проведенных лично Н. А. Ветлугиной в 1950—1960-х гг. и под ее руководством в 1960—1980-е гг. по проблеме возможности и необходимости включения музыкального творчества в музыкальное воспитание всех детей, посещающих детские сады, в науке и в практике в нашей стране утвердилась третья позиция теории творчества, признающая музыкальное творчество как метод музыкального воспитания детей.

Под руководством Н. А. Ветлугиной была разработана и внедрена система эстетического воспитания детей дошкольного возраста, ориентированная на детское художественное творчество. Основоположница отечественной системы эстетического воспитания детей, автор программ и методик музыкального воспитания, признанных во всем мире, Н. А. Ветлугина обосновала теорию детского музыкального творчества, построенную на идеях Б. В. Асафьева, Б. Л. Яворского, Н. Я. Брюсовой, Н. К. Головской, Б. М. Теплова и др., заложивших фундамент отечественной теории музыкального творчества дошкольников.

Учебное пособие для детских садов «Методика музыкального воспитания в детском саду» [59] было издано в 1953 г. впервые под редакцией Н. А. Ветлугиной. Методика была разработана на общих основах дошкольной педагогики и психологии и определяла музыкальное воспитание дошкольников как одно из средств всестороннего развития детей. В ней были поставлены две основные задачи музыкального воспитания дошкольников:

- * воспитание у детей восприятия музыки в процессе занятий по слушанию, пению и движению;
- * обучение простейшим практическим умениям в области пения и движения.

Как можно видеть, в задачах программы ничего не говорится о развитии творческих способностей дошкольников, и тем не менее во втором параграфе первой главы методики Н. А. Ветлугина помещает небольшой раздел «Развитие творческих способностей», в котором подчеркивалась значимость развития музыкально-творческих способностей детей. Наиболее успешно, по мнению ученой, они проявляются, прежде всего, в выразительности детской музыкально-исполнительской деятельности (выразительности исполнения), а развиваются в процессе музыкальных игр. Считая игру ведущей деятельностью дошкольников, Н. А. Ветлугина рассматривала ее как наиболее благоприятную возможность для развития музыкальных способностей детей.

В опубликованной в 1958 г. монографии «Развитие музыкальных способностей дошкольников в процессе музыкальных игр» (1958), ставшей результатом многолетнего исследования ученой, проблему детского творчества она обозначила как одну из самых важных в художественном воспитании детей, придавая универсальное значение музыкально-творческим способностям в развитии личности ребенка-дошкольника. Тем самым ею были продолжены лучшие традиции Б. В. Асафьева, Б. Л. Яворского, Н. Я. Брюсовой, Н. К. Головской.

Н. А. Ветлугина, что особенно существенно для нас, впервые дала определение художественно-творческих способностей как качества личности, которое необходимо ребенку в любом виде искусств. Таким образом, уже в те годы исследователь была близка к раскрытию понятия креативности детей.

Рассматривая проблему творчества и творческих способностей ребенка, Н. А. Ветлугина оценивала творческую деятельность как плодотворный метод музыкального воспитания, поскольку музыкальное искусство таит в себе большие возможности для творческого (креативного) развития детей. В следующей своей монографии «Музыкальное развитие ребенка» [60], изданной на основе материалов докторского исследования, Н. А. Ветлугина ставила задачи, позволяющие выяснить:

- * особенности содержания музыкального творчества;
- * его компоненты;
- * в каких именно видах музыкальной деятельности оно реализуется;
- * ведущие организационные формы творчества.

Для уяснения сути проблемы качественного своеобразия детского музыкального творчества Н. А. Ветлугина провела серию опытов, обобщила наблюдаемые ею процессы творчества детей, их поведение и отношение к творческой деятельности.

Кроме того, она исследовала проблему творческих способностей детей, доказав, что они различны по своей основе.

Одни из них зависят от уровня собственно музыкального развития детей и квалифицируются как *специальные музыкальные способности*. Они необходимы детям для продуктивной творческой деятельности.

Вторые носят достаточно общий характер и могут быть классифицированы как *творческие проявления*, необходимые для успешного выполнения творческих заданий в любом виде музыкальной деятельности. Наиболее характерными из этой группы творческих способностей являются:

- * склонность к музыкальной деятельности;
- * способность быть эмоционально захваченным музыкой;
- * способность к перевоплощению в музыкально-игровой драматизации, танце, пении;
- * искренность в выражении своих чувств в доступной музыкальной деятельности;
- * способность фантазировать в процессе творческой деятельности;
- * стремление находить способы, средства воплощения замысла, подсказанного взрослыми или найденного самостоятельно;
- * способность придавать своей продукции оформленный вид, изящество;
- * наличие музыкальной памяти, дающей возможность использовать имеющиеся в опыте ребенка песенные интонации, выразительные движения.

Третьи свойства личности и способности имеют *общий характер*:

- * быстрота и адекватность решения поставленных заданий;
- * легкость и свобода ориентировки в новых ситуациях при выполнении неожиданных заданий;
- * умение применить усвоенный опыт в любых условиях.

Н. А. Ветлугина выявила (это показал анализ качественного своеобразия музыкально-творческой деятельности детей), что наличие специально-музыкальных способностей и творческих

проявлений (способностей) не обеспечивает успеха творческой деятельности ребенка в полной мере. Во многих случаях успешность действий зависит от общих свойств личности ребенка.

Установив качественную характеристику креативности, Н. А. Ветлугина пришла к выводу, что все перечисленные свойства личности (в частности, интеллект) и способности (музыкальные и общие) ребенка необходимы для успешного выполнения им музыкально-творческой деятельности, что вполне соответствует современным критериям креативности.

Далее исследователь определила основы формирования музыкального творчества детей — это музыкальное искусство и общение с музыкой, последовательность в применении специально подобранных образцов ее.

Безусловно, произведения искусства способны выполнять важнейшие функции в развитии ребенка: они помогают ему острее чувствовать прекрасное в жизни, обогащают мир его душевных переживаний, благоприятствуют зарождению художественных образов в его творчестве. В исследованиях Н. А. Ветлугиной была установлена, таким образом, связь между восприятием музыки и музыкальной деятельностью, творчеством и развитием музыкальных способностей детей.

В тесной связи с названными проблемами Н. А. Ветлугина исследует роль музыкального искусства в формировании детского творчества, разнообразие функций музыки в этом процессе, поскольку музыка выступает как объект, который дети познают в процессе общения с ней. Дети приобретают слуховой опыт, у них развивается восприимчивость, отзывчивость, они усваивают простейшие певческие, двигательные навыки, некоторые сведения о музыке. Во всех этих случаях очевидна воспитательно-образовательная функция музыки.

Но музыкальные произведения, как результат творчества композитора, могут выступать и в другой своей функции — как образец творчества, как источник, обогащающий процесс творчества. И с этой стороны музыка представляет для нас особый интерес.

Формирование творчества — сложный, многоаспектный акт, предусматривающий взаимосвязи многих линий развития, которые, пересекаясь, концентрируются в одной ведущей задаче, решаемой успешно лишь на определенном уровне формирова-

ния творческой деятельности. Н. А. Ветлугина, продолжая линию Н. К. Головской, продумала серию творческих заданий для развития детского музыкального творчества. Их характер и содержание определялись задачами гармоничного развития тех свойств и способностей, которые обусловлены природой музыки как объекта усвоения детьми в процессе различных видов музыкальной деятельности. Серия творческих заданий, разработанная ею, была положена в основу развития музыкального творчества.

Исследование автором путей формирования творчества дало возможность определить три этапа усложнения творческих заданий.

1. Задания, требующие от детей первоначальной ориентации в музыкально-творческой деятельности. На этом этапе выдвигается задача, при решении которой дети активно подражают способам действий, примененным в музыкальном образце, хотя и не воспроизводят его в точности. Примерный характер творческих заданий этого этапа: закончить, сочинить конец мелодии, исполненной взрослым; инсценировать движениями данный текст и мелодию песни; уметь выбрать из заданных элементов танца, художественной гимнастики те, которые соответствуют характеру данной пьесы, и т. д.

2. Задания, побуждающие детей к целенаправленным действиям. Их задача — сформировать у детей способы действий, которые стимулируются только косвенным образцом, программностью музыки, схожестью сказки, песни определенного жанра, и направлены на создание простейших примеров творчества, на внесение изменений, вариаций в знакомый материал. Примерный характер творческих заданий этого этапа: сочинить песню на заданный текст, пользуясь косвенным образцом; придумать действия, движения определенных персонажей на основе рассказанной сказки, иллюстрирующие отдельные эпизоды этой сказки; придумать пляску, передавая характерные движения сказочных персонажей, и т. д.

3. Задания, предполагающие самостоятельные действия детей. Ставится задача, требующая от детей самостоятельных действий, без применения образцов. Примерный характер творческих заданий на этом этапе: уметь сочинить песню, выбрав текст по своему усмотрению из нескольких заданных; сочинить мелодию без всяких образцов; выбрать тематику игры; составить план

действий; распределить роли; составить композицию простейшей пляски [60. С. 267—268].

Такое поэтапное формирование позволяло обеспечить динамику развития художественно-образного воплощения замысла доступными детям средствами.

Безусловно, на каждом этапе была продумана ответственная позиция педагога, передающего свой опыт, организующего музыкально-творческую среду и направляющего действия детей.

На первом этапе — это организация целенаправленных жизненных наблюдений и отбор произведений музыкального искусства с определенной целью: стимулирование возникновения творческих замыслов.

На втором — особенно ответственном — педагог создает игровую ситуацию, которая побуждает детей к творческой деятельности, вызывает интерес к ней, побуждает к проявлению способов творческих действий, под которыми понимаются самостоятельные попытки создания нового для себя и своих сверстников.

На третьем этапе педагог побуждает детей к оценочному отношению к своему продукту, содействует в использовании детьми их творчества в играх, в жизнедеятельности.

Н. А. Ветлугина, кроме определения этапов творческой деятельности, выделила также основные фазы (стадии) творческого процесса: самостоятельное задумывание возможной темы (стимулируется воздействием на ребенка жизненных явлений и произведений музыкального искусства), построение игры, активные поиски способов решения возникающих при этом задач, обсуждение конкретных действий и применение в жизни готовой продукции.

Таким образом, автор изучила и определила пути формирования творчества, которые, не создавая перегрузки в смысле интенсивности переживаний детей, приводят к качественному изменению музыкального воспитания, обогащают личность ребенка, в частности его креативность.

В следующем фундаментальном труде «Художественное творчество и ребенок», изданном под редакцией Н. А. Ветлугиной, продолжается исследование проблемы влияния личностных качеств на становление творческой деятельности (в аспекте нашей работы — на развитие креативности). В дополнение к ранее

изложенным идеям автор указывает здесь, что «природные качества ребенка, даже очень благоприятные, развиваются в художественно-творческие способности в результате влияния общественной среды, в результате воспитания» [347. С. 17].

Далее, отмечая роль музыкально-творческих способностей в развитии личности ребенка, Н. А. Ветлугина подчеркивает значение характера ребенка, выделяя доминирующие его качества, такие как волевые проявления, среди которых существенны самостоятельность и инициатива.

Очень важно для нас, что ученый, завершая фундаментальное исследование по проблеме детского музыкального творчества, определила критерии, показывающие наличие творческого начала в художественной деятельности у ребенка-дошкольника. При этом были выделены три группы показателей, по которым оценивались:

- * отношения, интересы, способности детей, проявляющиеся в художественном творчестве;
- * способы творческих действий;
- * качество детской продукции.

Приведем критерии наличия творческого начала у ребенка-дошкольника в художественных видах деятельности (музыкальная деятельность) и их показатели.

1. *Отношение детей к творчеству, их интересы и способности:*

- * искренность, правдивость, непосредственность переживаний;
- * увлеченность, захваченность деятельностью — качество, способствующее активизации волевых усилий при достижении творческой цели;
- * изменение мотивов деятельности, доставляющей детям удовольствие своими результатами;
- * возникновение потребностей, интересов к творчеству в связи с различными видами художественной практики;
- * развитое творческое воображение, на основе которого преобразуется прошлый опыт;
- * способность «вхождения» в изображаемые обстоятельства, в условные ситуации;
- * специальные художественные способности (образное видение, поэтический и музыкальный слух), позволяющие успешно решать творческие задания.

2. *Качества способов творческих действий:*

* дополнения, изменения, вариации, преобразования уже знакомого материала, создание новой комбинации из усвоенных, старых элементов; применение известного в новых ситуациях;

* самостоятельные поиски, пробы наилучшего решения задания;

* нахождение новых приемов решения, когда старых уже недостаточно, самостоятельность и инициатива в применении их;

* быстрота реакции, находчивость в действиях, хорошая ориентировка в новых условиях;

* подражание образцу и применение его при воплощении новых образов;

* нахождение собственных оригинальных приемов решения творческих заданий.

3. *Качество продукции детского художественного творчества:*

* нахождение адекватных (соответствующих) выразительно-образительных средств для воплощения доступных и различных художественных образов в рисунке, песне и т. д.;

* индивидуальный почерк детской продукции, своеобразие манеры исполнения и характера выражения своего отношения;

* соответствие детской продукции элементарным художественным требованиям.

Отметим, что задачи формирования продуктивного музыкального творчества у детей старшей и подготовительной групп в 90-е годы XX века были представлены в традиционной «Типовой программе воспитания и обучения в детском саду» под редакцией Р. А. Курбатовой и Н. Н. Поддьякова [332]. Для реализации этих задач — развитие песенного и музыкально-игрового творчества — было разработано и издано нотное-методическое сопровождение.

Итак, Н. А. Ветлугина научно обосновала и практически обеспечила тесную взаимосвязь двух путей освоения ребенком музыкального опыта — развивающего обучения детской музыкальной деятельности и музыкального детского творчества, тем самым продолжив традиции научных концепций Б. Л. Яворского и Б. В. Асафьева.

Таким образом, в течение многих лет в России осуществлялось плодотворное развитие теории музыкального творчества детей. К концу 80-х гг. прошлого века были сформированы традиции в развитии музыкального творчества детей дошкольного возраста.

Традиции (от латинского *traditio* — передача, повествование) складываются на основе тех форм деятельности, которые неоднократно подтвердили свою общественную значимость и личностную пользу.

Каким образом продолжились отечественные традиции формирования и развития музыкального творчества дошкольников, сложившиеся в течение многих десятилетий, в методике музыкального воспитания к концу двадцатого века, то есть на момент разработки и издания программы музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста «Камертон»?

На тот момент не существовало специализированных программ по развитию музыкального творчества дошкольников. Вопросы формирования и развития творчества были представлены лишь в комплексных программах, в задачах разделов по музыкальному воспитанию детей.

Кроме традиционной «Типовой программы воспитания и обучения в детском саду» под редакцией Р. А. Курбатовой и Н. Н. Поддьякова (раздел «Музыка» разработан Н. А. Ветлугиной, 1984 г.), задачи формирования и развития музыкального творчества были обозначены в традиционной «Программе воспитания и обучения детей в детском саду» [273], составленной под редакцией М. А. Васильевой. Правда, им нашлось место лишь в разделе задач воспитания детей на летний период года. Однако время все расставляет по своим местам. В переработанном варианте данной программы (под редакцией М. А. Васильевой, В. В. Гербовой, Т. С. Комаровой, 2005 г.) задачи формирования детского музыкального творчества были обозначены во всех видах музыкальной деятельности и во всех возрастных группах начиная со второй младшей группы. Исходя из этого, можно судить о различных точках зрения коллективов авторов программы на развитие личности ребенка — творца или исполнителя.

В 90-х гг. XX века в первых инновационных комплексных программах «Радуга» (руководитель Т. Н. Доронова), «Детство» (руководители В. И. Логинова и Т. И. Бабаева) [89] проблема

формирования и развития детского музыкального творчества не нашла своего полного отражения.

Лишь в 1997 г. она получила заслуженное внимание в программе «Истоки» (под редакцией Л. А. Парамоновой, С. Л. Новоселовой, Л. Ф. Обуховой, К. В. Тарасовой; раздел «Музыка» разработан К. В. Тарасовой), в которой подчеркивалось непреходящее значение дошкольного периода как уникального возраста, в котором закладываются основы творческой личности. В целях программы, наряду с другими, была представлена задача «развития универсальных, в том числе творческих, способностей» [122].

Кроме того, в программе были выделены задачи формирования базисных характеристик личности дошкольника, среди которых одной из первостепенных названа креативность, рассматриваемая авторами как способность ребенка к творческому решению различных проблем, возникающих в той или иной ситуации осуществления деятельности.

К показателям креативности авторы программы отнесли способность к созданию нового продукта, который отличается оригинальностью, вариативностью и др. Эти показатели касаются как конечного продукта, так и характера процесса деятельности. Новизна продукта детской деятельности имеет субъективное и чрезвычайно большое значение для развития личности ребенка. Креативность, указывали авторы, зависит от уровня его мышления, воображения, произвольности и свободы деятельности, а также от широты ориентировки в окружающем и осведомленности.

В процессе творческой деятельности ребенка создаются объективные условия для формирования у него предпосылок к самосовершенствованию и, в конечном счете, к развитию способности творить самого себя, свою личность.

Задачи формирования музыкального творчества в разделе «Музыка» были определены наиболее полно только в таких видах музыкальной деятельности, как музыкальное движение и игра на детских музыкальных инструментах. Не вполне достаточно освещена в программе и целостность задач формирования музыкального творчества ребенка, обеспечивающих развитие его креативности.

Итак, как можно видеть из предшествующего анализа, проблема творчества в музыкальном воспитании дошкольников

рассматривалась в различное время и в разной мере исследователями: в 20-х гг. Б. В. Асафьевым, Б. Л. Яворским, Н. Я. Брюсовой, в 30-х гг. Л. С. Выготским, в 40-х гг. Н. К. Головской «Детское музыкальное творчество как метод музыкального воспитания», в 60-70-х гг. Н. А. Ветлугиной «Развитие музыкальных способностей дошкольников в процессе музыкальных игр», «Музыкальное развитие ребенка, «Художественное творчество и ребенок» и др.

Последователи и ученики Н. А. Ветлугиной — О. П. Радынова, А. И. Катинене, М. Л. Палавандишвили — в известной для всех теоретиков и практиков методике «Музыкальное воспитание дошкольников» [281] подчеркнули важность музыкального творчества во всех видах детской музыкальной деятельности, причем начиная с самого раннего возраста; исследователи отметили значение создания условий для успешного песенного, музыкально-игрового, танцевального и инструментального творчества детей, а также обозначили приемы, стимулирующие и обогащающие его.

В 80-х годах К. В. Тарасовой в исследовании «Онтогенез музыкальных способностей» [325] была представлена психологическая основа творческого развития ребенка. Ею выявлены основные этапы формирования детского инструментального творчества, определены те элементы музыкального языка, которые дошкольники усваивают и используют при решении творческих задач прежде всего в данном виде продуктивного музыкального творчества.

Автор прогнозировала благоприятное будущее детскому музыкальному творчеству как в нашей стране, так и за рубежом: «Использование детского музыкального творчества в качестве одного из ведущих методов музыкального воспитания связано с признанием (теперь уже большинством специалистов) возможности и необходимости активного управления его процессом» [325. С. 184].

Содержание следующего параграфа позволит определить пути разрешения проблемы развития креативности личности ребенка дошкольного возраста в процессе музыкального образования и представит теоретические разработки проектирования автором креативной педагогической технологии музыкального образования дошкольников.

§ 3. Сущность креативной педагогической технологии музыкального образования дошкольников

Материал предыдущих параграфов нашего исследования доказывает, что на современном этапе теории и практики музыкального образования дошкольников существуют серьезные проблемы, требующие скорейшего создания новых технологий и систем. Поэтому актуальность разработки креативных технологий очевидна.

Какой нам видится вновь созданная технология музыкального образования детей? Прежде всего, она должна быть основана на лучших традициях музыкального образования дошкольников и в то же время использовать новейшие достижения педагогической науки и практики, соответствовать ФГТ.

Традиционная музыкальная педагогика, провозглашая деятельностный подход к музыкальному образованию детей в дошкольных образовательных учреждениях, понимает под ним, прежде всего, использование в непосредственно образовательной деятельности, в частности и на музыкальных занятиях с дошкольниками, различных видов музыкальной деятельности — слушания музыки, исполнительских видов музыкальной деятельности (пения, музыкально-ритмической деятельности и игры на музыкальных инструментах), импровизации — детского музыкального творчества и т. д. Исследования последних лет показывают, что формальное наличие на музыкальных занятиях перечисленных видов деятельности, фиксируемая внешняя постоянная занятость детей отнюдь не означают, что малыши осуществляют полноценную музыкально-художественную деятельность.

Кроме того, мы согласны с тем, что совершенствование музыкально-педагогического процесса в дошкольных учреждениях предполагает:

- * ориентацию ребенка на общечеловеческие нравственные ценности приобщения к искусству, насыщение повседневной жизни произведениями музыки, литературы, живописи, отвечающими требованиям, предъявляемым к высокому искусству;

- * переход от авторитарных форм воздействия к общению, ориентированному на личностное своеобразие каждого ребенка и установление с ним партнерских отношений;

- * перевод доминанты музыкально-педагогического процесса с непосредственно образовательной деятельности (в том числе

музыкальных занятий) в повседневную жизнедеятельность детей, в совместную с воспитателем и самостоятельную деятельность;

* изменение содержания и формы музыкальных занятий, переход от традиционных занятий к инновационным, музыкальным по содержанию и игровым по форме проведения, соответствующим потребностям и интересам ребенка;

* изменение содержания и организации музыкальной предметно-развивающей среды и жизненного пространства музыкального образования детей для обеспечения их самостоятельной музыкальной деятельности и творчества.

Необходимость решения этих проблем определяет *востребованность* креативной педагогической технологии, ориентированной на повышение качества музыкального образования дошкольников. Однако данной технологии необходима серьезная научная интерпретация.

Проведенное нами исследование показало, что при проектировании педагогических технологий в сфере музыкального образования необходимо, прежде всего, учитывать специфику данной образовательной области. Цель музыкального образования — развитие основ музыкальной культуры личности ребенка как части его духовной культуры. Диалогическое взаимодействие с миром музыки дает ребенку возможность развить музыкально-творческие способности, выработать собственные смысложизненные ориентиры и музыкальные предпочтения.

Поэтому цель музыкального образования детей в широком смысле (воспитание, обучение, развитие) — целостное развитие интегративных качеств ребенка (физических, интеллектуальных, социально-личностных и в том числе музыкальности и креативности). А психические явления, как известно, возникают и развиваются (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Д. И. Фельдштейн и др.) в процессе взаимодействия ребенка со взрослыми и окружающей его средой.

Важность этого взаимодействия отмечает Д. И. Фельдштейн: «Появившись на свет, ребенок вступает в особые отношения с окружающей его средой, причем среда не только играет роль внешней обстановки, то есть наличествующих и влияющих на ребенка условий жизни, но и служит основным источником его развития, выполняя роль своеобразного пускового механизма, усиливающего или тормозящего внутренние процессы. Это

тем более значимо, что в развитии ребенка, как отмечал Л. С. Выготский, важно то, что “величайшая особенность детского развития”, которое совершается в таких условиях, когда “образец”, “идеальная форма”, конечная форма, та, которая должна появиться в конце развития, не только существует в окружающей ребенка общественной среде и взаимодействует с ребенком с самого начала, но и реально направляет, регулирует процесс развития и является его источником» [339]. Далее исследователь логично на примере овладения ребенком речью (в речи и музыке очень много общего) убедительно доказывает значимость взрослых и средового окружения в общем развитии ребенка: «Например, маленький ребенок овладевает языком — говорит отдельные слова, затем односложные предложения, но в его среде (мать и другие члены семьи) пользуются развитой, грамматически и синтаксически оформленной речью. То же самое происходит при формировании мыслительных операций, логических форм памяти, способов саморегуляции, при усвоении нравственных норм, принципов и т. д.» [339. С. 28].

Исходя из данного высказывания известного психолога, мы заключаем, что вновь созданная креативная технология музыкального образования дошкольника должна быть основана на целостном средообразовательном подходе к музыкальному образованию детей. Кроме того, учитывая современные подходы к созданию педагогических технологий, и в первую очередь теорию педагогических технологий В. М. Монахова (см. § 1), мы придерживаемся некоторых важных, на наш взгляд, аксиом, определяющих специфику разрабатываемой нами технологии.

Прежде всего, современная педагогическая технология музыкального образования дошкольников, основанная на средообразовательном подходе, требует от педагога-музыканта, воспитателя, а также от заведующей и старшего воспитателя ДОУ адекватности педагогического мышления новым аспектам профессиональной деятельности. Они заключаются в том, что взаимодействие в данной технологии осуществляется как момент раскрытия, демонстрации и передачи личностного ценностного отношения педагога к чему или к кому бы то ни было. От того, насколько ярко ему удастся «выразить себя в содержании и форме», зависит ответная реакция воспитанника, внутренне переживающего это отношение (сопереживание к человеку, ощущение радости от успеха другого) [363].

Вообще педагогический процесс связан с постоянным творческим поиском, поскольку педагогу приходится действовать в изменяющихся условиях разнообразных педагогических ситуаций. При этом творческий процесс приобретает двусторонний характер: с одной стороны, творчества педагога, с другой — на основе применяемых им стимулирующих методов возникает творческая деятельность детей. Творческая деятельность педагога-музыканта зависит от ряда обстоятельств: от условий, в которых он работает, его личностных качеств, от уровня креативности дошкольников, их музыкальной подготовки.

Особенно важно, что в процессе реализации креативной педагогической технологии музыкального образования творческий поиск необходимо сделать совместным коллективным стремлением педагога и ребенка. Естественно, что творческая деятельность дошкольников не может проявиться сразу же в полном объеме, но педагоги постепенно, шаг за шагом приобщают их к музыкальному творчеству, вырабатывая потребность в самостоятельности суждений и оценок воспринимаемых явлений, пробуждая инициативу и творческую фантазию. Огромное значение для этого имеет уровень общей культуры педагога, его психолого-педагогическая грамотность и научная эрудиция.

Творческая природа музыкального искусства открывает особенно большие возможности для творчества педагога-музыканта. Творческая деятельность его зависит от ряда обстоятельств: от условий, в которых он работает, от уровня музыкальности и креативности дошкольников, их музыкальной обученности, личностных качеств детей.

Кроме того, педагогу необходимо учитывать, что современные педагогические технологии, в том числе и технологии музыкального образования дошкольников, имеют гуманно-личностную природу, а следовательно, предполагают построение личностно ориентированной модели воспитания. При этом педагог-музыкант должен уметь принимать основные позиции взаимодействия с детьми — позицию педагога, партнера, создателя окружающей развивающей среды, позволяющей ребенку самостоятельно приобщаться к музыкальному искусству.

Поскольку педагог, осуществляющий музыкальное образование дошкольника, работает в рамках определенной образовательной системы — детский сад, центр развития личности ребенка, начальная школа — детский сад, прогимназия и пр., по-

столько креативная педагогическая технология музыкального образования должна обладать *универсальностью* относительно любой методической системы обучения и воспитания детей. Универсальность технологии будет проявляться и в исключении жесткой привязки к возрасту ребенка, начинающего осваивать музыкальную деятельность.

Данная технология позволяет обеспечить детям равные стартовые возможности в постижении основ музыкальной культуры: поступенная структура технологического процесса способствует возможности включения ребенка в процесс музыкального образования на разных этапах дошкольного детства, однако начинать путь освоения музыкальной деятельности ему придется с низших ступеней, что обеспечит логику ее освоения. При данном подходе каждый ребенок будет успешен в овладении музыкальной деятельностью, способствующей развитию креативности.

Наряду с универсальностью, другим важнейшим требованием к современной педагогической технологии музыкального образования является ее соответствие Федеральным государственным требованиям (ФГТ), которые не сковывают, а раскрепощают педагогическое творчество, если смотреть на процесс образования как на культурно-исторический процесс. *Стандартизованность* технологии базируется как на общепедагогических принципах — учете возможностей детей различных возрастных ступеней раннего и дошкольного возраста, целостности, реализации гуманно-личностного подхода к детям, природосообразности и др., так и на принципах педагогики искусства — взаимосвязи обучения и творчества, образности, интеграции видов детской музыкальной деятельности, ассоциативности, вариативности, интонационности.

Наибольший интерес в рамках задач нашего исследования представляет требование *технологизируемости* процесса музыкального образования дошкольников. Сложность заключается в том, что создать одинаковые условия для эффективного применения технологии очень сложно. Педагогика — творческий вид деятельности и часто применение одних и тех же педагогических средств в различных условиях дает различный результат. Это, следовательно, снижает возможности использования конкретных технологий, а также осложняет создание единой унифицированной технологии или жесткой технологической системы.

Однако, опираясь на теорию педагогических технологий В. М. Монахова и ориентируясь на исследования в данной области В. П. Беспалько, М. В. Кларина, В. Ю. Питюкова, Л. Г. Серафимова, Г. К. Селевко и др., мы утверждаем, что возможно создание и внедрение в практику ДОУ креативной педагогической технологии музыкального образования дошкольников, которой присущи основные качества технологичности, такие как концептуальность, системность, прогностичность, структурированность, целенаправленность, комплексность, логичность, алгоритмизируемость, интенсивность, диагностичность, управляемость, корректируемость и т. д.

Разработка креативной педагогической технологии музыкального образования дошкольников осуществлялась в соответствии со следующими принципами:

- * целостность технологии, представляющей собой дидактическую систему;

- * воспроизводимость ее в конкретной педагогической среде для достижения поставленных целей;

- * нелинейность педагогических структур различных ступеней технологии, учитывающая приоритетность факторов, влияющих на механизмы самореализации соответствующих педагогических систем, что позволяет детям успешно осваивать содержание технологии и обеспечивает целостное развитие личности, в том числе и креативное;

- * адаптация процесса обучения к личности дошкольника и его креативным способностям;

- * природосообразность, обеспечивающая возможность полноценного музыкального и креативного развития ребенка;

- * адаптация процесса содействия овладению миром музыкального искусства и музыкальной деятельностью к индивидуальным возможностям каждого ребенка.

Педагогическая технология музыкального образования дошкольников обуславливает переориентацию образовательного процесса на личность ребенка, на ее совершенствование в аудиальной (слуховой), моторно-пластической, лингвистической креативности.

Мы предполагаем, что креативная педагогическая технология музыкального образования дошкольников должна быть ориентирована в первую очередь на развитие основных компонентов креативности ребенка:

* *мотивационного* — отражающего уровень и своеобразие интересов к музыке и музыкальных предпочтений ребенка-дошкольника, заинтересованность и активность его участия в творческой деятельности, доминирующую роль познавательной мотивации;

* *эмоционального* — обеспечивающего положительное эмоциональное отношение ребенка к процессу и результату творческой деятельности, эмоциональный настрой на нее;

* *интеллектуального* — выражающегося в относительной оригинальности, достаточной гибкости, адаптивности, беглости мышления; легкости ассоциаций; в развитии творческого воображения и использовании его приемов; в уровне развития специальных способностей;

* *волевого* — характеризующего способность старшего дошкольника к необходимой саморегуляции и самоконтролю; качество внимания; самостоятельность; способность к волевому напряжению, устремленность к цели творческой деятельности;

* *духовно-нравственного* — выражающего способность личности ребенка по возможности различать и избирать истинные нравственные ценности и следовать им в жизни.

Последний компонент является интегрирующим в структуре креативности личности ребенка.

Однозначно, что достижение эффективного результата в развитии креативности возможно только с помощью специально разработанной технологии музыкального образования дошкольников.

Учитывая вышеизложенное и опираясь на современную технологическую парадигму и значимые для нас исследования в области теории педагогических технологий (В. М. Монахов, В. Г. Селевко), мы сочли необходимым определить специфику креативной педагогической технологии музыкального образования дошкольников.

Специфика музыкально-педагогической технологии определяется особенностями художественного познания, основанного на эмпатии, максимальном вовлечении личности ребенка в процесс диалогического общения с миром художественных ценностей, в частности музыкальных, созданием единого интеллектуально-эмоционального пространства, насквозь пронизанного творческим содержанием.

Вместе с тем, несмотря на специфику, технологическое проектирование музыкально-педагогического процесса подчиняется и закономерностям педагогической науки. Педагогическая технология музыкального образования дошкольников характеризуется адекватностью собственной внутренней природе музыкальной культуры, закономерностям художественного творчества, а также возрастным особенностям детей.

Необходимо преодолеть часто встречающуюся оторванность исследования в области педагогики искусства от самого искусства с его неповторимой спецификой и закономерностями, его духовно-нравственным содержанием.

Объектами креативной педагогической технологии являются содержание музыкального образования детей дошкольного возраста, целостный процесс музыкального образования в условиях ДОУ, методическая система обучения дошкольников основам музыкальной культуры, дидактические условия музыкального образования ребенка (см. рис. 1).

Ключевым понятием разрабатываемой педагогической технологии выступает креативность как свойство личности.

Далее мы представляем *модель структуры* креативной педагогической технологии музыкального образования дошкольников.

Траекторией данной технологии является музыкальное образование детей дошкольного возраста. Она определяется проектированием музыкального воспитания и обучения дошкольников, основанным на использовании семиступенчатой модели музыкально-образовательного процесса.

Алгоритм пространственной структуры креативной технологии музыкального образования дошкольников состоит в разделении ее на отдельные содержательные компоненты — семь ступеней музыкального образования ребенка от первого до седьмого года (включительно), предусматривающего музыкальное воспитание и развитие (1—3-я ступени программы), а также музыкальное образование (4—7-я ступени программы): обучение, воспитание и развитие, — которые ребенок осваивает в заданном алгоритме, определенном программой.

Представим подробнее *структурные компоненты* креативной педагогической технологии музыкального образования дошкольников.

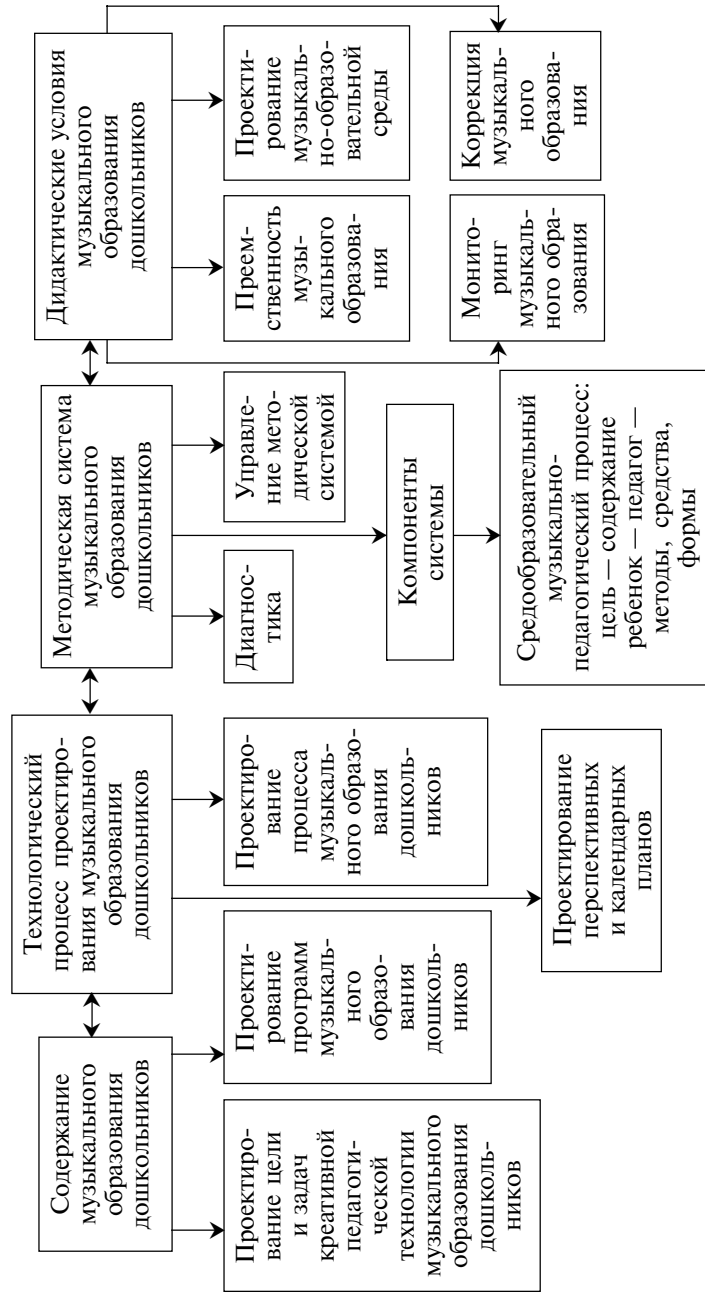


Рис. 1. Креативная педагогическая технология музыкального образования дошкольников

Цель технологии — технологическое обеспечение развития креативности ребенка дошкольного возраста на основе средообразовательного музыкально-педагогического процесса (развития, воспитания и обучения), ориентированного на качество музыкального образования детей, соответствующего их возрастным возможностям.

Задачи технологии обеспечивают качество музыкального образования дошкольников и ориентированы на развитие интегративных качеств ребенка:

- * социально-личностное — воспитание адекватного отношения к окружающим социумам и их мирам;
- * интеллектуальное — развитие познавательных, когнитивных процессов;
- * физическое — развитие ловкости, координированности движений с музыкой, точности движений и т. п.;
- * развитие способностей — музыкальности.

Совокупность всех направлений обеспечивает креативное, творческое отношение ко всему и всегда. Корреляция креативности с развитием интеллекта и опытом ребенка научно доказана (Л. Б. Ермолаева-Томина).

Обучающие задачи должны быть обеспечены диагностическим материалом, поскольку результат обучения в креативной педагогической технологии запрограммирован и равнозначен поставленным задачам.

Проектирование технологического процесса музыкального образования дошкольников включает *проектирование содержания*, базисом которого является *программа музыкального образования дошкольников*. Она задает пошаговое целеполагание педагогической технологии музыкального образования дошкольников, которое предусматривает решение педагогом как задач общего развития личности ребенка, так и задач музыкального обучения детей.

Программа имеет в своем фундаменте два уровня: целеобразовательный и содержательный. Уровень целеполагания зиждется на целостности задач обучения, воспитания и развития и разрабатывается на основе сочетания социально-художественных горизонталей (цели музыкального воспитания детей представлены по линии ознакомления дошкольников с социумами и их мирами) с вертикалями музыковедческих элементов (дети осваивают системно знания и навыки).

Основным системообразующим функциональным компонентом рассматриваемого уровня является постановка четко и диагностично заданных целей, которые достаточно легко отслеживаются благодаря мониторингу музыкального образования детей, ведущими компонентами которого являются анализ качества овладения ребенком музыкальной деятельностью, диагностика уровней развития музыкальных способностей и креативности дошкольника.

Цели отражают целостность музыкально-педагогического процесса развития личности ребенка:

* *воспитание* — формирование опыта ценностных ориентаций в окружающем социуме, становление субъектной позиции ребенка;

* *обучение* — содействие овладению детьми музыкальной деятельностью в процессе приобщения их к музыкальному искусству:

- формирование оценочного отношения к музыкальному искусству;
- понимание и освоение знаний музыки и о музыке;
- приобретение музыкально-творческого опыта;
- овладение элементарными основами исполнительской детской музыкальной деятельности;

* *развитие* — интеллектуальное, социальное, телесное (физическое), а также развитие способностей (музыкально-творческих, художественных), познавательных процессов и личностных новообразований, в том числе креативности, музыкальности.

Содержание музыкального образования в программе впервые представлено в виде таксономии задач музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста по овладению всеми видами музыкально-творческой деятельности: восприятие (слушание) музыки; исполнение музыки (пение, музыкально-ритмическая или пластическая деятельность и игра на детских музыкальных инструментах); сочинение (творение музыки), а также таксономии ориентиров развития личности ребенка дошкольного возраста. Система музыкально-образовательных задач алгоритмизирована как по горизонтали каждой ступени программы, так и по возрастной вертикали.

Для программы, в соответствии с ФГТ, характерны *интеграционные процессы*. Целостность общих задач музыкального

образования, единых для различных видов музыкальной деятельности, представлена через их интеграцию. На ее основе должны интегрироваться виды музыкальной деятельности (по каждой горизонтали) как единая музыкальная деятельность. Интегрирована также система знаний о музыке, передающая ребенку через музыкальные образы целостную картину окружающего мира. В дополнение к общим задачам дети осваивают частные (специальные) задачи, ориентированные на овладение способами выполнения различных видов исполнительской музыкальной деятельности. Восприятие музыки — универсальный вид музыкальной деятельности — занимает основополагающее место во всех видах детской музыкальной деятельности, и прежде всего исполнительской.

Содержание музыкального репертуара систематизировано с учетом психолого-педагогических и эстетических основ и подбирается из музыкальных произведений народной, авторской классической и современной музыки. Продумывается преемственность усложнения репертуара для детей с первого года по седьмой (включительно). Систематизация музыкального репертуара впервые будет осуществляться на следующих основаниях:

- * психологическое — с учетом возможностей детей различных возрастных ступеней;

- * педагогическое — взаимосвязь содержания музыкальных произведений с жизнедеятельностью детей в окружающем их социуме;

- * эстетическое — ориентация на художественно-образную основу музыкального искусства.

Вслед за проектированием содержания следует *проектирование процесса музыкального образования дошкольников*, предполагающего мотивационное обеспечение деятельности ребенка и педагога в средообразовательном процессе.

Проектирование педагогического процесса состоит из нескольких этапов: исходно-диагностического, исходно-установочного, организационно-подготовительного, содержательно-технологического, реализационно-корректировочного, итогово-аналитического.

В основе проектной деятельности лежит перспективное и календарное планирование, в котором дифференцируются границы алгоритмической и творческой деятельности педагога, допустимые отступления от единообразных правил технологии,

предполагающие, например, выбор репертуара или создание мотивации детей на предстоящую музыкальную деятельность и пр.

Значимым компонентом креативной педагогической технологии дошкольников мы считаем *методическую систему* музыкального образования, основой которой является педагогическое обследование ребенка в целях анализа уровня развития музыкальности и креативности, качества музыкальной деятельности, активности детей в самостоятельной музыкальной деятельности в группе и пр. При диагностировании используется комплекс научно-педагогических методов исследования, в том числе тестирование, анкетирование, беседа, включенное наблюдение, изучение творческих работ и др.

Основной компонент методической системы — *средообразовательный процесс музыкального образования* — базируется на современных методических подходах к освоению музыкального искусства, адекватных природе музыки и закономерностям психического развития детей. В контексте нашего исследования уместно напомнить, что технологизируемость процесса музыкального образования дошкольников достигается за счет гармоничного взаимодействия всех элементов музыкально-педагогической системы как по горизонтали (в рамках одного возрастного периода), так и по вертикали (на весь период обучения). Если программа — базисный компонент, то *процессуальная часть* — *стержневой компонент* педагогической технологии музыкального образования детей, в которой основополагающее значение отводится *средовому подходу*, предполагающему направленный отбор системы методов как общедидактических (проблемные, творческие, игровые, мотивационные, развивающие), так и собственно-музыкальных (сквозная драматургия занятий, забегание вперед и возвращение назад, опора на немзыкальные компоненты), взаимосвязь обучения и творчества, единство аффекта и интеллекта и пр.

Кроме общедидактических методов широко используется группа методов, ориентированных на ведущий вид детской деятельности дошкольников — игру (образно-ролевые, музыкально-дидактические, соревновательные, творческие игры).

Из всех перечисленных дидактических методов наиболее значимый — исследовательский, проблемный «метаметод», так как через создание проблемных ситуаций мы побуждаем детей

постоянно мыслить, задавать себе вопросы. Также важен в технологии метод создания мотивации у ребенка к предстоящей музыкальной деятельности, который часто совмещается с игровым, поскольку общеизвестно, что душа ребенка дошкольного возраста более открыта игре и менее — процессу прямого обучения. Масса игровых приемов используется для создания у детей мотивации к занятию, для поддержания интереса к музыкальной деятельности в процессе его проведения, что обеспечивает комфортность эмоционально-образного постижения музыкального искусства, а может иметь и другую цель — совершенствование «технического» компонента музыкальной деятельности.

Музыкально-педагогический процесс характеризуется достаточно жесткой последовательностью, логикой определенных этапов. Рассматривая модель образовательного процесса в ДОУ, можно отметить, что в действительности он является неразрывным единством трех составляющих — информационной, социальной и эмоциональной, ориентированных на ребенка как активного субъекта процесса музыкального образования, желающего овладеть музыкальной деятельностью, вступающего в партнерские взаимодействия со сверстниками и педагогами и испытывающего при этом позитивные эмоции.

В этой связи нам представляется также важным обозначить свою позицию по отношению к способности педагога — субъекта методической системы музыкального образования дошкольников — конструировать необходимое психолого-педагогическое взаимодействие как разнообразное сочетание элементов, создающих определенные условия, обеспечивающие возможность творчества и сотворчества взрослого и ребенка. Инструментом воздействия на ребенка в педагогической деятельности выступает общение, в процессе которого достигаются взаимопонимание и согласованность действий, поступков, поведения. В аспекте нашей проблемы очень важно, чтобы педагог был общительным, добрым, чутким, тактичным. Кроме того, необходимо, чтобы он умел «заражать» детей своей творческой активностью, увлеченностью совместной творческой музыкальной деятельностью и проявлять при этом собственную креативность.

Как компонент методической системы, организация включенности детей в творческую музыкальную деятельность предполагает использование педагогом традиционных и инновационных форм, методов и средств развития креативности

дошкольников. Ведущей формой непосредственно образовательной музыкальной деятельности является музыкальное занятие (игровое, сюжетное, фольклорное и пр.), построенное на личностно ориентированной основе, предусматривающей как субъект-субъектное взаимодействие участников образовательного процесса, так и реализацию индивидуального подхода к детям. Существенной особенностью музыкальных занятий как творческой деятельности в рамках данной технологии является их направленность на создание условий для активного развития созидательных параметров личности, в частности ее креативности. Поэтому на конкретном занятии основным должен стать такой его компонент, как ценностные отношения детей, мотивы их деятельности.

Построение занятий на основе личностно ориентированного подхода и с учетом принципов мотивационного подхода обеспечивает:

- * поддержку индивидуальности ребенка;
- * создание условий для удовлетворения образовательных, культурных потребностей детей;
- * содействие в развитии способа самореализации личности;
- * поощряющий, стимулирующий характер взаимодействия педагога и ребенка.

Креативная технология музыкального образования дошкольников реализуется в целостности организованной (регламентированной) непосредственно образовательной музыкальной деятельности и нерегламентированной (совместной с воспитателем и самостоятельной) музыкальной деятельности детей. Использование единых принципов и методов обеспечивает единую линию педагогического процесса музыкального образования детей и его качество. В современной технологии доминанта впервые переориентирована на нерегламентированную музыкальную деятельность детей и взрослых вне музыкальных занятий, осуществляемую в повседневной жизни детей в детском саду, семье, социуме культуры. При данном подходе ведущим фактором музыкального развития является системный процесс общения детей с музыкальным искусством в повседневной жизнедеятельности, поскольку ориентация в основном на два занятия в неделю (примерно один час) не может обеспечить высокого качества музыкального образования детей.

В организации педагогического процесса музыкального обра-

зования детей раннего и дошкольного возраста за основу впервые взят средовой подход, который рассматривается как основа технологии опосредованного управления через музыкальную среду формированием и развитием креативной личности ребенка. Он предусматривает системное вхождение ребенка в мир музыкального искусства и пронизывает всю его жизнедеятельность. Именно музыкально-образовательная среда обеспечивает создание единого по содержанию музыкально-эстетического пространства жизни детей и предполагает три взаимовлияющих, взаимосвязанных между собой уровня форм бытования музыки в ДОУ, семье и социуме культуры:

- * музыкально-образовательная деятельность в ДОУ: непосредственно образовательная музыкальная деятельность, регламентированная временем (музыкальные занятия, праздники, развлечения для всех детей, студии — по желанию детей) и нерегламентированная вне занятий (кружки музыкального творчества, совместная музыкальная деятельность с воспитателем и самостоятельная музыкальная деятельность детей в группе) с доминированием последней;

- * нерегламентированная (совместная с родителями и самостоятельная) музыкальная деятельность детей в семье;

- * просветительская деятельность учреждений музыкальной культуры окружающего социума.

Качество содержания и организации музыкального образования дошкольников обеспечивается качеством управления. Являясь одним из значимых компонентов методической системы, управление исходит из стратегической направленности креативной технологии, определяемой качеством музыкального образования выпускника детского сада в соответствии с показателями программы и ее миссией: приобщение детей дошкольного возраста к великому пласту художественной культуры человека — музыкальному искусству. Управление технологическим процессом музыкального образования опирается на возможности диагностического целеполагания, планирования, проектирования музыкально-педагогического процесса, варьирования средствами и методами коррекционной помощи ребенку (при необходимости или в период адаптации) и т. д. Цели и управление рассматриваются как системообразующие факторы креативной педагогической технологии музыкального образования дошкольников.

Управление методической системой основано на прогнозировании, нацеленном на эффективность музыкально-педагогического процесса. Этот функциональный компонент технологии связан с умением педагога заглянуть в будущее, оценить перспективу и тенденции дальнейшего развития творческой музыкальной деятельности дошкольников. Прогноз является составным компонентом любой технологии, в том числе и креативной. Он выражается, в частности, в гарантированности выполнения определенных программой задач.

Педагогические процессы, в том числе и музыкально-педагогические, отличаются вероятностным характером и подчиняются статистическим законам, а не детерминистическим. Прогнозируемый результат характеризуется еще и степенью его вероятности (высокое качество музыкального образования) и допустимыми отклонениями (например, один ребенок имеет высокий уровень качества овладения музыкальной деятельностью, другой — средний, а для отдельного ребенка — уровень ниже среднего является прекрасным результатом). Гарантия высокого качества музыкального образования детей дается с определенной степенью вероятности и в пределах определенного доверительного интервала значений уровня качества музыкального образования (высокий, средний, ниже среднего).

Прогноз составляется на основе анализа противоречий между ожидаемым и уже имеющимся результатом проявлений уровня качества музыкальной деятельности и креативности детей.

Общеизвестно, что качество методической системы обеспечивается качеством *дидактических условий*, основным из которых считается *проектирование* музыкально-образовательной среды как средства музыкального образования детей. Мы рассматриваем музыкально-образовательную среду как систему влияний на формирование личности ребенка и средств формирования, а также возможностей для саморазвития, содержащихся в его окружении.

Успешное развитие креативности дошкольников, как было показано в предыдущих параграфах нашего исследования, возможно только в процессе создания педагогом развивающей музыкально-образовательной среды, понимаемой как целостный комплекс психолого-педагогических средств, направленных на стимулирование детей в музыкально-творческой деятельности. Качество музыкально-образовательной среды определяется как

качество содержания музыкальной, предметно-развивающей среды, функционально моделирующей содержание музыкально-педагогического процесса в ДОУ, качество социальных отношений в данной среде, а также качество взаимосвязей между этими средами. К музыкальной среде относится весь музыкальный репертуар, который дети слышат как на занятиях, так и в повседневной жизни. К предметно-развивающей среде мы относим: комплекс пособий, визуально моделирующих относительные свойства и средства музыкального звучания, а также музыкально-дидактические, творческие, сюжетные игры, музыкальные игрушки и детские музыкальные инструменты, современные технические средства, необходимые для музыкально-творческой деятельности ребенка. Средством является также социальная среда — сверстники и взрослые дошкольного образовательного учреждения, семья ребенка, сотрудники учреждений культуры и образования, включенные в процесс музыкального образования дошкольников.

Развивающая музыкально-образовательная среда ДОУ — это созданная педагогами, детьми, родителями атмосфера интеллектуального поиска и музыкально-творческой деятельности в ходе специально организованного музыкально-образовательного процесса. Она объединяет в себе новое содержание образования, инновации в его организации, методах, новые технологии содействия обучению детей музыкальной деятельности и развитию креативности.

Мы считаем, что развивающая музыкально-образовательная среда обеспечивает формирование у каждого ребенка не только специальных знаний, умений и навыков, но и, прежде всего, развитие интегративных качеств, креативности, способности реализовать себя в разнообразных сферах музыкальной деятельности.

Другим дидактическим условием реализации технологии является *преемственность музыкального образования*, которая представлена в ней логичным усложнением задач музыкального образования детей с первого года по седьмой (включительно) и художественно-образной основы содержания музыкального репертуара. Кроме того, технологический процесс учитывает стартовый уровень дошкольника, включающегося в него, а также ориентирован на перспективу в развитии креативности личности ребенка в младшем школьном возрасте.

Важным дидактическим условием реализации проектируемой технологии музыкального образования дошкольников мы рассматриваем *коррекцию, предусматривающую мониторинг*, который необходимо проводить для получения информации о ходе музыкально-педагогического процесса в ДООУ, для контроля его отдельных этапов, получения данных о качестве результатов музыкального образования детей. В зависимости от них предполагается внесение дополнений, уточнений, различных корректив в процесс музыкального образования отдельных дошкольников.

Рассмотренные нами структурные компоненты выражают сущность креативной педагогической технологии музыкального образования дошкольников.

Подводя итог анализу этой сущности, мы определяем креативную педагогическую технологию музыкального образования дошкольников как теоретически обоснованную систему музыкально-педагогических научных знаний, которая обеспечивает ориентированное на развитие креативности качество музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста, запрограммирована во времени и в пространстве, позволяет целенаправленно осуществлять реализацию поставленной цели и достигать намеченных результатов.

Подробное описание данной технологии и этапов ее проектирования будет представлено во второй главе нашей работы.

Выводы

Итак, анализ исследований, посвященных проблемам педагогических технологий, показал, что, несмотря на сравнительно широкий спектр научных направлений, рассматривающих данное понятие, проблема разработки и использования технологий в образовании остается по-прежнему актуальной.

Исследуя возможности современных педагогических технологий в развитии личностных качеств детей, мы определили, что далеко не все из них могут считаться креативными, так как, несмотря на инновационный характер, большинство технологий не ориентированы на создание условий для максимальной реализации детьми своих возможностей, на обеспечение духовного контакта личности с развивающей средой, на общение, понимание и взаимо-

понимание, на освобождение ребенка для творчества, на устремленность его к творческому осмыслению знаний.

В соответствии с выделенными нами критериями креативности педагогических технологий проведен анализ состояния проблемы в образовании детей дошкольного возраста. В результате, говоря о креативных технологиях дошкольного образования, можно резюмировать: данное направление в дошкольной педагогике является слабо разработанным, хотя идет процесс создания и апробации технологий. Он включает в себя подбор нового предметного содержания и новых методов и приемов реализации содержания, но в построении технологий не просматривается системности использования педагогических средств, не обозначены условия, при которых обеспечивается в должной мере развитие креативности детей.

Исследовав становление теории детского музыкального творчества и креативности, мы отмечаем, что отечественная теория и методика музыкального образования детей дошкольного возраста находится сегодня на сложном, противоречивом этапе своего развития. Оценки этого этапа специалистами музыкального образования дошкольников существенно разнятся. Одни говорят о модернизации музыкального образования дошкольников, в целом позитивно его характеризую. Другие возражают, настаивая на том, что имеет место, скорее, видимость содержательно-структурной перестройки системы отечественного музыкального образования, поскольку до сих пор в большинстве ДОУ осуществляется работа музыкальных руководителей по обучению детей исполнительской деятельности, ориентированной на предстоящие праздники.

Нами проделан анализ становления и развития теории формирования детского музыкального творчества с единственной целью — понять ее во взаимосвязи и взаимообусловленности явлений прошлого и настоящего. С этой точки зрения вчерашний и сегодняшний день музыкально-творческого образования дошкольников есть своего рода срез педагогического «филогенеза».

Ретроспективный анализ пройденных дошкольной музыкальной педагогией этапов и стадий выявляет логику движения музыкально-образовательной системы творческого развития дошкольников в историческом пространстве XX в. и потому важен для понимания настоящего. Очевидна необходимость разработки комплексной программы музыкального образования детей, ориентированной на развитие творческих способностей ребенка дошкольного возраста, точнее, необходима креативная педагогическая технология музыкального образования детей раннего и дошкольного

возраста, в основе которой будет программа, объединяющая прогрессивное наследие прошлого и достижения настоящего.

Исходя из вышеизложенного, мы разработали и представили в первой главе монографии модель проектирования креативной педагогической технологии музыкального образования дошкольников и полагаем, что благодаря реализации данной технологии в практике дошкольного образования возможно достижение оптимального уровня качества музыкального образования детей дошкольного возраста, ориентированного на развитие креативности.

Г л а в а 2
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
РАЗРАБОТКИ И ВНЕДРЕНИЯ КРЕАТИВНОЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ
МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО
И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Наше исследование проведено преимущественно на материалах, связанных с музыкальным образованием дошкольников, которое занимает исходную позицию в выстраивании возрастной иерархии системы общего музыкального образования детей.

Музыкальное образование дошкольников, при всей его специфике, является составной частью общего музыкального образования детей и подростков. В нем преломляются в своеобразной форме многие принципиально важные дидактические положения и установки музыкальной педагогики. В то же время научно-практические данные, полученные в отношении музыкального образования детей дошкольного возраста, существенно пополняют знаниевый потенциал теории и практики общего музыкального образования, расширяют его горизонты.

Естественно, что закономерности, открытые в ходе исследования теории и практики музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста, экстраполируются и в сферу дошкольной педагогики и возрастной психологии, подтверждая универсальный статус этих наук.

Таким образом, концептуальные положения креативной педагогической технологии будут раскрываться на основе научных положений теории образования, имеющей довольно много общего для таких ее отдельных отраслей, как, в частности, музыкальное образование детей школьного возраста или дошкольного возраста. Ее философские основы едины для всех отраслей образования, в том числе и для музыкального образования дошкольников.

Вторая глава монографии носит конструктивно-теоретический характер, позволяющий конкретизировать и в полном объеме представить содержательную и процессуальную составляющие креативной педагогической технологии музыкального образования дошкольников. В ней приводятся концептуальные основы данной технологии, описана последовательность проектирования ее содержания, раскрыта специфика построения средообразовательного процесса музыкального образования детей, ориентированного на развитие их креативности, раскрывается сущность музыкально-образовательной среды.

В первом параграфе — «Концепция креативной педагогической технологии музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста» — раскрываются методологические основы креативной технологии музыкального образования детей этой возрастной категории, анонсируются идеи, на которых конструируется развитие субъектной и креативной личности ребенка в процессе реализации данной технологии.

Во втором параграфе — «Методика проектирования содержания музыкального образования детей в контексте креативной педагогической технологии» — раскрывается важная проблема современного педагогического проектирования — целевые ориентиры и таксономия воспитательных, развивающих и дидактических задач как основы конструирования содержания представляемой в исследовании креативной педагогической технологии музыкального образования детей. Совокупность поставленных задач впервые положена в основу программы музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста «Камертон», в которой нашли отражение подходы и идеи гуманистической парадигмы современного образования.

Необходимо отметить, что каждая из представленных идей, как стратегия создания креативной педагогической технологии, обоснована целым рядом принципов деятельности участников

музыкально-педагогического процесса, определяющих тактику их деятельности. Именно разработка принципов, выделенных нами концептуальных идей и подходов позволит выстроить модель средообразовательного музыкально-педагогического процесса нашей технологии в третьем параграфе второй главы монографии — «Специфика средообразовательного процесса креативной педагогической технологии музыкального образования дошкольников», — раскрывающем стратегию реализации разработанного нами содержания музыкального образования дошкольников.

Безусловно, в осуществлении данной стратегии музыкального образования детей основополагающую роль играют музыкальный руководитель, педагог-специалист по музыкальному образованию детей дошкольного возраста и воспитатели ДОУ, которые осознают важность целостного развития личности ребенка. Ценность этой позиции педагогов заключается в понимании того, что целостное развитие личности ребенка возможно только в целостном процессе музыкального образования детей. Именно поэтому наша технология ориентирует педагогов на использование возможностей музыкально-образовательной творческой среды как основы целостного процесса, как основного средства развития музыкальности дошкольников, формирования их художественно-музыкальной и духовно-нравственной общей культуры, а также развития креативности.

Данной проблеме посвящен четвертый параграф — «Музыкально-творческий потенциал средового окружения ребенка как средство становления и развития его креативности». В нем представлены содержание, структура, этапы построения творческой музыкально-образовательной среды, а также раскрыта ее роль в жизнедеятельности детей, в их личностном и креативном развитии.

§ 1. Концепция креативной педагогической технологии музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста

Осознание невозможности разрешения возникших противоречий в системе музыкального образования детей дошкольного возраста в рамках единой унифицированной и тотальной модели музыкального воспитания детей в СССР, формирование

новых требований к дошкольной музыкально-образовательной системе в 90-х гг. XX века инициировали развитие музыкально-педагогической науки и практики в России в направлении разработки моделей альтернативного музыкального образования детей (парциальные программы «Гармония» К. В. Тарасовой, «Музыкальные шедевры» О. П. Радыновой, «Музыкальный мир» Т. И. Баклановой и Г. П. Новиковой и др.).

В данных программах отразились все проблемы альтернативного образования детей в России. Анализируя его методологический аспект с учетом теоретических исследований и педагогической практики, можно выделить сформировавшееся пространство отечественного альтернативного образования. Изучение его ведущих идей показывает, что каждая из его моделей ориентирована на устранение одного из недостатков (пороков) традиционной авторитарной педагогики принуждения.

Рассматривая исследования педагогической науки и образовательной практики, разные авторы выделяют различные классификации моделей образования. Так, В. В. Сериков [308] называет следующие виды таких моделей: *рафинирования, редуционистская, формирующая, лично ориентированная*. Только в последней модели можно отметить внимание к личности ребенка и к ее собственным свойствам как родовой сущности.

М. А. Холодная [342] приводит другую классификацию моделей образования: *личностная, развивающая, активизирующая, формирующая*. Представленные модели отличаются между собой мерой свободы субъектного выбора ребенка и степенью управляющих воздействий на него со стороны педагога.

В свою очередь, М. Н. Берулава [35, 36] выделяет шесть моделей обучения: *информационная, формирующая, развивающая, активизирующая, свободная, обогащающая*.

Сопоставление моделей, охарактеризованных М. Н. Берулава, с моделями, представленными М. А. Холодной и В. В. Сериковым, показывает, что при видимом совпадении определяющих идей все они находятся в рамках традиционной знаниево-ориентированной парадигмы образования. Несовпадение же названий этих моделей у разных авторов говорит о неустоявшемся понятийном аппарате.

Различия и сходства многообразных моделей образовательных систем, представленных выше, можно осознать, если выделить основания, на которых строится образовательная систе-

ма, задающие парадигму мышления и определяющие характер решения педагогических проблем в зависимости от понимания роли и ценности дошкольного возраста ребенка, детерминирующие определенную педагогическую культуру. Таковыми являются *методологические, теоретические основания*, которые, в свою очередь, выступают отражением определенной педагогической философии.

Итак, теоретическое описание феномена музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста связано с формированием научной концепции креативной технологии музыкального образования детей дошкольного возраста как некоторой совокупности ее теоретических моделей, которые принято называть теоретическими конструктами. Теоретический конструкт мы рассматриваем как мысленную познавательную конструкцию, полученную из данных наблюдения реального эмпирического объекта (музыкального образования детей) путем формально-логических операций: абстрагирования и идеализации. Связи и отношения между теоретическими конструктами образуют соответствующую теоретическую модель (каркас) креативной педагогической технологии музыкального образования детей.

Мы выявили, что в основе методологии образовательной системы лежит определенная философия, отражающая понимание мира и ребенка, представления о познаваемости мира, сущности ребенка и его развитии. Педагогическая философия отвечает на вопросы о том, какое место занимает ребенок в мире, чем он фактически является и кем он может стать, каковы границы его свободного выбора и социальной ответственности. Философские основания позволяют определить ценности и цели образовательной системы, подходы и принципы педагогической деятельности и образовательные технологии.

Общеизвестно существование в теории и практике современного образования двух парадигм: императивной и гуманистической, основанных на различных философских взглядах на человека.

В основе императивной парадигмы образования лежит философия недоверия человеку, утверждающая изначально его негативную природу либо отсутствие у него природной сущности, которую и нужно сформировать [367]. Характерная черта мышления, основанного на такой философии, состоит в убеж-

дени, что жизнь определяется силами, лежащими вне человека, вне его интересов и желаний. Данная философия придерживается технократического подхода к человеку и его обучению. Технократическое мышление — это взгляд на человека как на обучаемый, программируемый элемент социальной системы, как на объект самых разных манипуляций, а не как личность, для которой характерна свобода выбора по отношению к возможному пространству деятельности.

В охарактеризованной выше парадигме человек, обучаемый, находится в страдательной, «ответной» позиции. При этом осуществляется не саморазвитие личности через образование, а усвоение ею готовых знаний и образцов когда-то уже совершенных действий, то есть сотворение человека по образу.

Гуманистическая парадигма образования строится на методологии, в основе которой лежит философия, доверяющая человеческой природе, утверждающая изначально позитивную, конструктивную сущность человека, заложенную в виде потенциала. Следствием этого выступает уважение к личности, понимание ее ценности, признание ее уникальности и неповторимости, права на свободное развитие и проявление своих способностей. В данной концепции развития человечества отвергается идея детерминации человеческой жизнедеятельности внешними законами и закономерностями, отчетливо проводится идея самодетерминации человека. Природа человека определяется тем, что он сам из себя делает [367].

М. В. Богуславский [48] отмечает, что в XX в. в отечественной педагогике складывалось теоретическое ядро гуманистической парадигмы образования, и приводит сущностно значимые ее положения:

- * признание ребенка высшей ценностью педагогической деятельности;

- * направленность образования и воспитания на самоактуализацию, саморазвитие и самореализацию в различных видах деятельности;

- * трактовка интересов развивающейся личности как приоритетных образовательных целей, носящих характер «самодостаточной самобытности»;

- * ориентация на субъект-субъектные отношения между педагогом и учащимся, основанные на взаимном уважении и искренней любви;

* акцентирование важности расширения границ свободы развивающегося субъекта с учетом его изменяющихся по мере взросления прав и жизненных перспектив;

* подчеркивание активно-деятельностной роли ребенка в многообразном процессе учения и обучения, включение в познавательную деятельность целостной детской личности в ее духовных, интеллектуальных, волевых и эмоциональных проявлениях.

Приведенные выше положения являются методологически ориентирами проводимых нами исследований.

Развитие в процессе музыкальной деятельности гармоничной личности ребенка, способной к активным творческим проявлениям, всегда было и остается актуальной задачей в обществе, поскольку творческое начало лежит в основе всей жизни человека начиная с дошкольного возраста.

В нашем исследовании мы доказали, что музыкальное искусство несет в себе большие возможности для креативного развития ребенка-дошкольника, поскольку именно в дошкольном детстве — сензитивном периоде для развития музыкальности детей — закладываются истоки созидательно-творческих проявлений ребенка. Психологами, педагогами и музыковедами доказана успешность развития музыкального творчества ребенка начиная с ранних ступеней детства (Б. В. Асафьев, Б. Л. Яворский, Н. Я. Брюсова, К. В. Головская, Н. А. Ветлугина, К. В. Тарасова и др.). Поэтому миссией музыкального образования дошкольников мы считаем раннее введение детей в мир музыкального искусства, который успешно постигается ими при условии развития креативности.

Учитывая креативный потенциал музыкального искусства и опираясь на него в музыкально-педагогической практике, педагог-специалист по музыкальному образованию дошкольников осознает, что занятия музыкальным искусством в силу своей природы напрямую связаны не только с развитием музыкальности ребенка. Успешно развиваются на занятиях такие качества личности детей, как креативность и эмпатийность, активизируются их творческая фантазия и воображение, формируются механизмы художественно-образного мышления. Кроме того, имеет значение тот факт, что эти занятия содержат весомый психолого-педагогический потенциал, обогащающий эмоциональную сферу ребенка, гармонизирующий его душевный

мир, формирующий эстетические вкусы, потребности, интересы, что в целом обеспечивает развитие полноценной личности ребенка-дошкольника.

Однако мы до последнего времени не располагали современной целенаправленной и единой системой музыкально-эстетического образования детей (1—7 лет), ориентированной на целостное развитие личности ребенка (воспитание, обучение, развитие), предусматривающей развитие его креативности. Поэтому мы считаем необходимость теоретического обоснования креативной педагогической технологии музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста актуальной.

Как было отмечено ранее, креативная педагогическая технология музыкального образования дошкольников относится к личностно ориентированной модели образования, теория которой предъявляет особые требования к ее конструированию и реализации.

Отличия личностно ориентированной креативной технологии музыкального образования детей дошкольного возраста от других современных педагогических технологий заключаются в том, что она:

- * ориентирует главную ценность и цель музыкального образования на ребенка (аксиологический подход);

- * порождает у дошкольников личностные смыслы освоения музыки и музыкальной деятельности, через эту призму вводит детей в окружающую жизнь, в мир музыкальной культуры (гуманитарно-культурологический подход);

- * поддерживает и развивает субъектную позицию и индивидуальность ребенка в музыкальной деятельности (личностно-деятельностный подход);

- * обеспечивает ребенку оптимальный и комфортный путь овладения детской музыкальной деятельностью (подход интегрированности к задачам и формам музыкального образования);

- * стимулирует детей к самостоятельному решению элементарных собственно музыкальных проблем, интересов в музыкально-образовательной среде ДОУ, семьи и социума (средовой подход);

- * пробуждает творческий потенциал личности ребенка (креативность) в музыкальной деятельности (творческий подход);

- * обеспечивает ребенку возможность по своему желанию

включаться в музыкальную деятельность, проявляя активность, креативность, самостоятельность, инициативу (мотивационный подход);

* создает оптимальные предпосылки для развития у ребенка положительной мотивации к познанию музыки, обеспечивает формирование личностной самостоятельности и уверенности, стимулирует раскрытие музыкально-творческих потенциалов субъектов — как ребенка, так и педагога (диалогический подход);

* обеспечивает оптимальность качества музыкального образования за счет продуманности перспективных и преемственных связей музыкального образования детей раннего, дошкольного и младшего школьного возраста (идея подхода преемственности).

Обоснуем необходимость использования данных подходов в педагогическом процессе креативной педагогической технологии музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста.

Аксиологический подход особенно важен в нашей авторской технологии, поскольку ребенок в гуманистической педагогике рассматривается как высшая ценность и самоцель общественного развития. В этой связи аксиология может рассматриваться как основа новой философии образования и соответственно методологии современной педагогики.

«Аксиология — философское учение о материальных, культурных, духовных, нравственных и психологических ценностях личности, коллектива, общества, их соотношении с реальным миром. В современной педагогике выступает как ее методологическая основа, определяющая систему педагогических взглядов, в основе которых лежит познание и утверждение ценности человеческой жизни, воспитания и обучения, педагогической деятельности и образования» [140. С. 7].

Категория ценности применима к миру человека и общества. Д. И. Фельдштейн, анализируя кризисную ситуацию существования современного ребенка в мире, определяет смену тенденций в нашем обществе. Он подчеркивает, что «на смену преобладающей тенденции в развитии человека и общества роли техники, технологии, науки как производительной силы, то есть тех средств, владея которыми человек смог открыть потенциальные возможности своей деятельности и творчества, при-

шла в качестве ведущей проблема самого человека — и как существа биологического в общей универсальной эволюции, и как носителя социального, и как творящего особый мир культуры, и как главного действующего лица исторического процесса» [339. С. 6].

Исходя из этого, он считает проблему определения места ребенка в обществе, его позиции в системе общественных связей одной из первоочередных. Исследователь подчеркивает, что данная проблема «обостряет задачу разработки новых теоретических концепций, методологических оснований, требующих расширения исследований закономерности становления, развития человека как личности в условиях новых пространств его деятельности и при учете всех сегодняшних особенностей» [339. С. 7].

К числу аксиологических принципов относятся:

- * равноправие всех философских взглядов в рамках единой гуманистической системы ценностей (при сохранении разнообразия культурных и этнических особенностей);

- * равнозначность традиций и творчества, признание необходимости изучения и использования учений прошлого и возможности новых открытий в настоящем и будущем;

- * равенство людей, прагматизм вместо споров об основаниях ценностей, диалог вместо безразличия или отрицания друг друга [282. С. 29].

Эти философские принципы позволяют нам включиться в оптимальное решение проблем педагогики музыкального образования детей дошкольного возраста. Музыкальное образование детей как компонент культуры в этой связи приобретает особую значимость, так как является одним из основных средств развития гуманистической сущности человека.

Гуманитарно-культурологический подход близок по смыслу аксиологической идее; в нем прилагательное «гуманитарный» осмысливается как свойственный человеку, человеческой природе [256. С. 32].

В рамках данного подхода процесс креативной педагогической технологии музыкального образования детей можно характеризовать следующими показателями:

- * разработка и осуществление музыкального образования детей дошкольного возраста в контексте национальной и мировой музыкальной культуры;

* понимание, что ребенок — основной предмет и цель музыкально-образовательного процесса;

* насыщение содержания музыкального искусства, предлагаемого для детей, проблемами ребенка;

* организация музыкального образования дошкольников не как совокупности мероприятий (праздников, развлечений и т. д.), а как совместной содержательной жизнедеятельности субъектов средового музыкально-педагогического процесса: педагогов ДОУ, воспитанников и их родителей, что требует существенного повышения педагогической культуры педагогов и родителей;

* всемерная поддержка развития — физического, интеллектуального, эмоционально-социального, а также индивидуальности и самобытности ребенка, содействие развитию субъектных и креативных качеств личности.

В основе отбора содержания музыкального образования детей в данном подходе лежит принцип «от человека образованного к человеку культурному», предусматривающий ориентацию на анализ музыкального, художественного содержания с позиций развития целостной культуры личности ребенка.

С целью раскрытия и взращивания личностной духовно-нравственной (Т. И. Бакланова) культуры ребенка в средовом музыкально-образовательном процессе ДОУ, ориентированном на развитие креативности детей, необходимо обеспечить:

* введение ребенка в процессе ознакомления с музыкальными произведениями в человековедческие, интегрированные знания об окружающем его социуме (4, 5, 6, 7-я ступени программы «Камертон» — ознакомление детей с социумами соответственно семьи, детского сада, родного края, родины — России и связующими их мирами — сверстников, взрослых людей, природы, предметного окружения);

* духовно-личностную направленность содержания музыкального образования детей, ориентированную не на овладение детьми определенной суммой ЗУНов, а на развитие прежде всего духовно-нравственной и креативной сферы личности дошкольника;

* изменение целевых ориентиров на каждом музыкальном занятии: они должны быть направлены на раскрытие социальной, практической и личностной значимости музыки для каждого ребенка (это стратегия деятельности педагога).

Вышеназванные ориентиры деятельности педагогов в процессе музыкального образования детей обеспечивают целостное восприятие ребенком окружающей действительности.

Личностно-деятельностный подход также актуален для креативной педагогической технологии музыкального образования детей. Т. И. Шамова отличает его от личностно ориентированного (человекоцентристского) подхода, который она рассматривает как более узкий подход, и, соглашаясь с мнением И. А. Зимней, приходит к выводу, что в нем вне поля зрения остаются деятельность и поведение ребенка в целом.

Каковы основные *характеристики* личностно-деятельностного подхода в креативной технологии музыкального образования дошкольников?

Первая характеристика — приоритетность личностно-смысловой сферы ребенка в музыкально-образовательном процессе ДООУ, под которой понимается создание условий как в регламентированной (организованной), так и в нерегламентированной музыкальной деятельности для возникновения у ребенка особой заинтересованной позиции к осваиваемому музыкальному материалу.

Мы считаем, что в дошкольной музыкально-педагогической практике возможна ориентация на личностно-смысловую сферу ребенка, если в музыкально-образовательном процессе педагогом обеспечиваются:

- * поддержка индивидуальности ребенка в целостном средовом музыкально-образовательном процессе (не только на занятии, но и вне его);

- * создание условий для выбора детьми по своему желанию музыкального содержания (например, ребенку предоставляется возможность выбрать из трех предложенных для разучивания песен одной тематики одну, наиболее ему понравившуюся), возможностей музыкально-образовательной среды для удовлетворения их музыкально-культурных интересов и потребностей;

- * содействие в самостоятельном овладении музыкально-творческой деятельностью (наличие музыкально-образовательной среды в ДООУ, семье и социуме музыкальной культуры);

- * содействие ребенку в развитии способа самореализации в различных видах музыкальной деятельности целостного средового процесса музыкального образования;

* поощряющий, стимулирующий характер субъект-субъектного взаимодействия педагога с ребенком.

Вторая характеристика — включение личного, субъектного музыкального опыта ребенка в средовой музыкально-образовательный процесс. Общеизвестно, что субъектный опыт есть опыт жизнедеятельности отдельного ребенка, приобретаемый и реализуемый им в ходе познания окружающей действительности средствами музыкального искусства, в процессе его взаимодействия с музыкальным искусством и овладения музыкальной деятельностью. Содержание субъектного музыкального опыта ребенка в музыкальной деятельности может быть представлено тремя его элементами:

* ценностными (аксиологическими), характеризующимися личными смыслами музыкальной деятельности ребенка, его установками и ценностями;

* когнитивным (знаниевым), включающим в себя музыкальные знания и знания о музыке;

* операциональным (технологическим), в структуру которого входят способы выполнения музыкальной деятельности, в частности креативные (исполнение для уставшей куклы колыбельной песни), репродуктивные (например, исполнение правильного интонирования мелодии песни, приемов звуковедения, выполнение правил музыкально-дидактической игры и т. п.).

Все эти составляющие могут быть представлены по-разному, но обязательно во взаимосвязи. Важно учитывать, что структура субъектного опыта определяется соотношением входящих в него элементов. А его функция в познании состоит в том, что с позиций этого опыта осуществляется восприятие вновь поступающей информации и, таким образом, обеспечивается индивидуальное видение и познание мира музыки.

В то же время важно учитывать, что актуализация субъектного опыта ребенка происходит посредством реализации следующих аспектов музыкально-образовательного процесса: проблематизации содержания музыкального занятия, совместного обсуждения с детьми целеполагания и планирования своей деятельности на музыкальном занятии, а также совместной с воспитателем и самостоятельной музыкальной деятельности вне занятий. Для этого необходимо, например, создание на музыкальном занятии яркого, эмоционально насыщенного

фона, который обязательно должен присутствовать на сюжетно-игровых музыкальных занятиях, что может быть достигнуто благодаря введению какой-либо интриги, например: чтобы попасть в царство музыки, надо выполнить задания царицы музыки...

Третья характеристика — культивирование уникального индивидуального, собственного, опыта ребенка. Все индивидуальное, самобытное в ребенке должно использоваться в образовательном процессе. Креативная педагогическая технология предусматривает поддержание точности и тонкости музыкальных восприятий ребенка, поскольку он слышит и видит гораздо более тонко, чем взрослый.

Кроме того, технология признает также право ребенка на ошибку, то есть в средовом музыкально-образовательном процессе продумываются постоянно такие ситуации, которые бы давали ребенку возможность ошибаться, высказывая свою точку зрения. Педагог в данном случае лишь поддержит ребенка в том, что он высказал свою точку зрения, а не повторил ответ предыдущего.

Четвертая характеристика — ценность совместного опыта педагога и ребенка в музыкальной деятельности средового процесса технологии, ценность их взаимодействия. Музыкальные занятия, проводимые в рамках креативной музыкально-образовательной технологии, диалогичны, скорее даже полилогичны по форме взаимодействия педагогов с детьми, поскольку педагог постоянно обращается к детям с вопросами, согласует свои позиции с детскими, побуждает их к размышлению, проявлению творческих действий и т. п. Данный факт подчеркивает ценность коллективного взаимодействия детей, присутствующего почти всегда на музыкальных занятиях в дошкольном учреждении.

Поэтому становится актуальным создание условий для развития у каждого ребенка умений и навыков взаимодействия как на музыкальном занятии, так и в группе. Таким образом, любая форма организации музыкальной деятельности (организованная, нерегламентированная) средового музыкально-образовательного процесса креативной технологии прежде всего является коммуникативным событием.

Необходимо осознавать, что содержание музыкального образования реально создается в процессе обучения (содействия

освоению ребенком) музыкальной деятельности и выступает продуктом общего сотворчества педагога и детей. В связи с этим музыкальному руководителю ДОУ в современной практике музыкального образования необходимо развивать способности постановки и решения совместно с детьми разнообразных музыкально-творческих задач, связанных с овладением различными видами музыкальной деятельности. Педагог должен уметь перестраивать виды и формы не только музыкально-творческой, но и коммуникативной деятельности детей.

Пятая характеристика — построение средового музыкально-образовательного процесса технологии с учетом развития психофизиологических особенностей детей. Л. С. Выготский подчеркивал, что культурное развитие ребенка осуществляется при условии динамических изменений органического типа. По Б. Г. Ананьеву, жизнь ребенка в культуре обусловлена созреванием у него соответствующих факторов (механизмов): модально-специфических, обеспечивающих восприятие тактильных, слуховых, зрительных, обонятельных, вкусовых стимулов; кинетических, обеспечивающих формирование разнообразных двигательных навыков; кинестетических, обеспечивающих передачу сигналов от рецепторов мышц, сухожилий и суставов; пространственных, реализующих восприятие и переработку пространственных характеристик и пространственных соотношений; межполушарного взаимодействия, обуславливающего развитие образного и логического мышления; произвольной регуляции, обеспечивающей целеполагание, планирование и контроль и др.

Первоначально кажется нереальной реализация данных задач, однако разработана и уже внедрена в практику ДОУ программа содействия психофизиологическому развитию детей дошкольного возраста «Двенадцать месяцев» (руководитель проекта Д. И. Фельдштейн). Поэтому педагогу необходимо учитывать в своей деятельности психофизиологические возможности детей.

Шестая характеристика — переориентация процесса музыкального образования на содействие детям в постановке и решении ими некоторых музыкально-образовательных задач. Например, дети младшего возраста сами определяют, что колыбельную песню надо петь ласково и тихо, а дети седьмого года жизни уже могут продумать партитуру музыкальной пьесы, кото-

рую они будут исполнять в оркестре на различных детских музыкальных инструментах, и т. п.

Поэтому педагогу необходимо создавать такие игровые ситуации для детей в процессе музыкального занятия, которые позволяли бы им самостоятельно думать, как им поступать в конкретных обстоятельствах: например, как помочь гостю, который пришел к ним на занятие и просит научить его петь протяжно, или как показать ему определенное движение или рассказать что-либо и т. д. В такой игровой ситуации возрастают возможности детей, каждый из них вынужден самостоятельно мыслить и принимать решение, так что обучение приобретает для каждого ребенка личностный смысл. Благодаря этому дети постепенно, безусловно, при косвенной помощи взрослого, учатся осуществлять процесс целеполагания собственной музыкальной деятельности.

Седьмая характеристика личностно-деятельностного подхода — изменение позиции педагога-информатора (контролера) на позицию координатора, который на занятии или в совместной музыкальной деятельности детей вне занятий направляет мысль ребенка в нужную сторону, побуждает его думать самостоятельно, творчески трансформируя имеющийся образ. Педагог, как организатор процесса музыкального образования дошкольников, должен уметь создавать условия для раскрытия, реализации и развития креативной личности ребенка.

Таким образом, при учете всего вышесказанного, несомненно, будет обеспечена возможность ориентации средообразовательного процесса на качество музыкального образования детей.

Интегрированный подход к содержанию и формам организации образования также является одним из факторов раскрытия и реализации личностного потенциала ребенка, в том числе и творческого.

В последние 10—15 лет многие исследования были посвящены синтезу различных видов искусств, что, безусловно, можно считать явлением прогрессивным. Однако до настоящего времени не была осуществлена внутренняя интеграция видов детской музыкальной деятельности. Постановка перед ребенком одновременно в разных видах музыкальной деятельности множества рядоположенных, но различных задач значительно

усложняет процесс их освоения. Например, в средней возрастной группе педагог непродуманно предлагает детям произведения самого различного характера: музыку для слушания — лирическую, песню — веселую, танец — спокойный, при этом каждому даются названия. В содержательной части креативной технологии все знания, умения упорядочены по ступеням образования и приведены в определенную систему (с первой ступени по седьмую).

В структуре задач музыкального обучения дошкольников были впервые выделены общие задачи, единые для всех видов музыкальной деятельности (формирование отношения к музыке, постижение ее языка, приобретение опыта музыкального творчества), и частные (специальные) задачи (овладение способами выполнения умений, действий и т. п.), специфичные для отдельных ее видов, прежде всего исполнительских. В общих задачах приоритет отводится развитию целостного, а также дифференцированного и музыкально-сенсорного восприятия. Таким образом, общие задачи на каждой ступени программы осуществляют интеграцию всех видов детской музыкальной деятельности, что облегчает детям их освоение на основе единого целеполагания и содержательного поля.

Кроме того, продумана на основе единого содержания средового окружения детей одной ступени интеграция всех основных форм организации и самоорганизации детской музыкальной деятельности в средовом процессе музыкального образования ребенка: регламентированной (музыкальные занятия, студии, музыкальные развлечения, праздники) и нерегламентированной (вне занятий — совместная с воспитателем и самостоятельная).

Безусловно, интеграция содержания и форм организации музыкального образования будет способствовать развитию личности каждого ребенка и обеспечивать высокое качество музыкального образования дошкольников.

Идея *средового подхода* является инновационной основой теоретического обоснования современной креативной технологии музыкального образования дошкольников.

Л. В. Школяр, критикуя состояние музыкального образования в детском саду и в начальной школе, отмечает как существенный недостаток его рассмотрение ребенка и искусства вне связи друг с другом. В нашем педагогическом мышлении, от-

мечает автор, ребенок существует как субъект воспитания, а музыка представляется ему как отчужденный от него объект, прикладываемый к нему как бы со стороны.

Вследствие этого остается нереализованной и уникальная способность музыки, обеспечивающая ребенку возможность прожить детство в настоящих проблемах и чувствах, связанных с взаимодействием с музыкальным искусством. Из всего сказанного напрашивается вывод: музыка и ребенок должны быть неразлучны в повседневной жизнедеятельности, а не только на музыкальных занятиях в ДОУ.

Создать это единое музыкальное пространство для детей дошкольного возраста возможно лишь на основе музыкально-образовательной среды детства.

В теории средового подхода основополагающее значение отводится именно среде как одному из ведущих средств воспитания, обучения и развития детей. Адаптируя средовой подход к теории и практике музыкального образования дошкольников, мы рассматриваем его в дошкольной музыкальной педагогике как теорию опосредованного управления (через среду) процессом музыкального образования детей.

Поэтому основополагающее значение в педагогическом процессе креативной педагогической технологии музыкального образования детей мы придаем музыкальной образовательной среде детства, единой по содержанию в ДОУ, семье и социуме музыкальной культуры. На основе средового подхода музыкально-образовательную среду дошкольников мы рассматриваем «как то, среди чего пребывает субъект, посредством чего формируется его образ жизни, что опосредует его развитие и осредняет личность» [202. С. 112].

Общеизвестно, что музыкально-образовательная среда функционально моделирует содержание процесса музыкального образования детей в ДОУ, обеспечивает ребенку погружение в процессуально различные виды музыкальной деятельности.

Среди компонентов музыкально-образовательной среды выделяют музыкальный (аудиальный), предметно-развивающий и социальный.

В музыкальной среде прежде всего представлен музыкальный материал программы. В предметно-развивающем компоненте ее обязательно будут представлены три блока, отражающие ло-

гику развития музыкальной деятельности и соответствующие основным ее видам: пособия, способствующие развитию восприятия музыки; пособия, побуждающие детей к воспроизведению музыки (исполнительской деятельности); пособия, стимулирующие сочинение музыки, то есть музыкально-творческую деятельность детей. Это позволяет ребенку успешно совершенствоваться во всех видах музыкальной деятельности и «опосредует» его музыкальное развитие. Музыкальная среда является достаточно вариативной, разнообразной по содержанию. Она должна стать средством, дающим ребенку возможность более частого проживания творческого акта в музыкальной деятельности. Богатая музыкальная среда обогащает музыкально-творческий потенциал ребенка, бедная — обуславливает депривацию его музыкального развития.

В то же время музыкальная среда не может рассматриваться вне социальной среды сверстников и взрослых, среди которых проходит жизнедеятельность ребенка, где формируется его образ жизни и идет становление субъектной позиции.

Следовательно, творческое развитие личности ребенка возможно лишь в условиях творческой образовательной среды ДОУ. Речь идет о такой среде, в которой возникает потребность творчества, порождается интерес к овладению различными умениями в музыкально-творческой деятельности.

А разве вся окружающая действительность (помимо детского сада) не способствует музыкальному развитию ребенка? А. Кушнир в своем исследовании по этому поводу пишет: «Все многообразие жизни — общение, деятельность, достижения, события, переживание по поводу названного, — буквально все происходящее с ребенком развивает его». И далее отмечает: «Специально организованное обучение может стать частью всей этой жизни, продолжать, направлять и усиливать это движение жизни и развитие, и тогда оно обязано быть жизнесообразным, строиться на жизненном языке, перекликаться с жизненными реалиями» [179. С. 99].

Идея *творческого подхода* в музыкальном образовании дошкольников для нас всегда была и в настоящее время остается особо актуальной. Становлению творчества, развитию креативности детей разного возраста, как уже указывалось, посвящены многие исследования.

Н. Н. Подьяков рассматривает творчество ребенка как важ-

нейшее качество его личности, как универсальную способность, лежащую в основе формирования всех других его способностей. «Творчество — это особое мировоззрение ребенка, особое отношение ребенка к окружающему миру как в плане его восприятия, так и в плане его преобразования. В исследовании творчества мы исходим из целостной личности ребенка, его внутреннего мира, исходим из тех основополагающих психических образований, которые составляют ядро детской личности» [265, С. 14]. В качестве психологической целостности, лежащей в основе творчества детей, автор выделил эвристическую структуру личности.

Н. Н. Подьяков приводит характеристику основных направлений развития творчества, которые обеспечивают формирование основополагающих психических образований и в целом творческой личности ребенка.

1. Формирование и развитие эвристической личности ребенка как исходной целостности, определяющей все многообразие проявлений детского творчества, прежде всего формирование эмоционально-мотивационной основы творчества, поскольку «творчество насыщено всегда яркими положительными эмоциями, которые становятся основой формирования острой потребности детей не только в конечном продукте творчества, но, главное, в осуществлении самого этого процесса в известной мере независимо от решения частных, утилитарных задач» [265, 14].

2. Формирование начальных форм категориальной структуры мышления (сознания), играющей кардинальную роль в общем психическом развитии ребенка, в развитии его личности, его творчества.

3. Формирование у дошкольников начальных форм диалектического подхода к анализу предметов и явлений окружающего мира.

4. Формирование игровой позиции, игрового отношения к жизни как важнейшего качества личности ребенка. Именно в ходе этого процесса у дошкольника под влиянием взрослого постепенно возникает понимание, что в отношении целого ряда жизненных ситуаций может быть найдено множество юмористических, шуточных вариантов их обыгрывания. Юмор рождает творчество. Именно юмор развивает социальное мышление и творчество ребенка.

5. Формирование и развитие у дошкольников деятельности экспериментирования как ядра детского творчества (Н. Н. Поддьяков, 1990), его основы и источника (Н. Н. Поддьяков, 1994). Детское экспериментирование — это истинно детская деятельность, которая возникает в раннем детстве и интенсивно развивается на протяжении всего дошкольного возраста без помощи взрослого и даже вопреки его запретам [265. С. 18].

6. Формирование у дошкольников разнообразных форм и видов мышления в их тесном взаимодействии. Высокий интеллектуальный уровень развития ребенка является важным условием его творческого развития. В связи с данным обстоятельством мы считаем необходимым развивать мышление во всем его многообразии: наглядно-действенное, наглядно-образное, дивергентное, конвергентное, утилитарное, бескорыстное и т. д. В основе детского воображения лежат разнообразные виды мыслительной деятельности (преимущественно наглядно-образное мышление и специфическая его форма — гипотетическое мышление).

7. Стимулирование детей к постановке неожиданных вопросов — чем интереснее вопрос, тем интереснее ответ.

8. Введение дошкольников в область жизненных и сказочных парадоксов на основе специально разработанной креативной системы (Н. Е. Веракса, О. М. Дьяченко, авторы ТРИЗ в исследованиях дошкольных работников).

Реализация всех изложенных выше направлений обеспечивает высокую эффективность формирования творческой личности ребенка в самых разнообразных ее проявлениях.

Систему музыкально-творческого развития дошкольников, ориентированную на становление субъектной позиции ребенка, обосновала и разработала Н. А. Ветлугина, опираясь на идеи теории творческого развития детей в музыкальной деятельности, разработанные как в отечественной (Б. В. Асафьев, Б. Л. Яворский, Н. Я. Брюсова, К. В. Головская и др.), так и в зарубежной науке (Д. Марселл, К. Кэди, С. Колмен и др.). В последнее время данной проблемой занимались многие исследователи: С. В. Акишев, Т. И. Бакланова и Г. П. Новикова, Т. Э. Тютюнникова, О. П. Радынова и др.

В то же время общеизвестно, что в педагогическом процессе традиционной системы музыкального образования до сих пор детей понуждают многое выполнять по образцу, копируя дей-

ствия педагога, не требуя проявления собственного отношения к исполняемому музыкальному произведению.

Для реализации процесса музыкального творчества детей в современном ДОУ необходимо, прежде всего, чтобы сам педагог понимал креативную природу музыкального искусства и использовал ее возможности, содействовал творческим проявлениям детей во всех видах их музыкальной деятельности — восприятии, исполнении и сочинительстве (музыкальном творчестве) — начиная с раннего возраста.

Так, при слушании музыки педагог ориентирует детей на индивидуальное восприятие музыкального художественного образа произведения, на проявление творческого отношения к нему. В исполнительской деятельности он содействует проявлению у детей индивидуальности в выразительности исполнения, тем самым побуждая детей к творческой интерпретации образа, адекватной вместе с тем образу, задуманному композитором.

В продуктивной музыкально-творческой деятельности, как специально выделенном виде детской музыкальной деятельности, педагог вводит в свою практику разработанные Н. А. Ветлугиной музыкально-творческие задания для песенного, музыкально-игрового видов музыкальной деятельности.

При таком подходе ребенок в любом виде музыкальной деятельности всегда и везде будет чувствовать себя творцом.

Идея *рефлексивного подхода* также является одной из главных в теории современного музыкально-творческого образования дошкольников.

Рефлексивная культура ребенка-дошкольника может характеризоваться:

- * готовностью и способностью старшего дошкольника творчески осмысливать и преодолевать проблемные ситуации, младшего дошкольника — осмысливать и преодолевать простейшие из них;

- * умением обретать новые смыслы и ценности;

- * умением адаптироваться к непривычным системам отношений в музыкально-творческой среде;

- * умением ставить и решать посильные простейшие творческие и практические задачи.

Мотивационный подход заключается в предоставлении ребенку возможности по своему желанию включаться в музыкальную

деятельность, проявляя при этом активность, креативность, самостоятельность, инициативу. Сущность данного подхода состоит в использовании средств, формирующих мотивы деятельности ребенка. Общеизвестно, что влиять на мотивы непосредственно нельзя, формировать их можно только опосредованно. Поэтому очень важно, чтобы в основе любого мотива лежала потребность ребенка (в чем-либо). Для обусловливания ее существует довольно большой арсенал средств. Для дошкольника самым действенным из них является игровая ситуация или педагогическая игра. Однако при этом необходимо выполнять следующие условия: ребенок должен понимать, что он сейчас будет делать; каких результатов от него ждет игровой персонаж; быть уверенным, что у него все получится; видеть позитивные результаты своей деятельности.

Таким образом, мотивационный подход фактически является реализацией на практике личностно-деятельностной идеи.

Диалогический подход также обеспечивает успешность реализации личностно-деятельностного подхода в креативной педагогической технологии музыкального образования дошкольников, хотя традиционно в психологических и педагогических исследованиях выделяют три типа воздействия: императивное, манипулятивное и диалогическое.

Если первый тип — авторитарный, второй предполагает влияние на партнеров по взаимодействию с целью достижения своих скрытых намерений, то диалогический тип воздействия позволяет перейти от фиксированной на себе установки (для педагога) к установке на личность ребенка, его развитие.

Диалог создает у ребенка оптимальные предпосылки для развития положительной мотивации к познанию музыки, обеспечивает формирование личностной самостоятельности и уверенности, стимулирует раскрытие музыкально-творческих потенциалов субъектов как ребенка, так и педагога.

Все это удастся реализовать прежде всего за счет того, что в таком взаимодействии каждый из субъектов имеет право на индивидуальную позицию, которая может изменяться в ходе их диалога.

Для дошкольной практики уместно использование применяемого для характеристики диалогического воздействия термина «развивающее», который наиболее точно отражает идею

того, что генеральный путь содействия развитию личности состоит в стимулировании (в том числе через предоставление возможностей самовыражения) внутренних источников этого развития.

Поэтому задача педагога в музыкально-образовательном процессе в ДОУ — не внедрить свои установки, а согласовать их с субъектным опытом ребенка-дошкольника, что предполагает диалог между педагогом и детьми как открытыми системами. Идея диалогического подхода широко используется в процессе музыкально-творческого развития ребенка.

Идея перспективных и преемственных связей особенно важна в креативной педагогической технологии музыкального образования детей. Она, прежде всего, необходима в целеполагании ее содержательной части, предусматривающем перспективу развития ребенка с первого года жизни по седьмой (включительно). Таким образом продумываются преемственные связи каждой последующей ступени музыкального образования ребенка с предыдущей, причем как на уровне дошкольного, так и школьного возраста.

В целом, задачи и содержание креативной технологии предполагают перспективные связи с программой «Музыка» для начальной школы, разработанной Т. И. Баклановой.

Тема нашего исследования относится и к сфере педагогики музыкального образования дошкольников, которая также имеет свои теоретические положения.

В концептуальные основы креативной педагогической технологии музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста многие теоретические положения музыкальной педагогики взяты впервые.

Среди таких положений:

* содержание процесса музыкального образования детей отражает его целостность (А. Апраксина, В. В. Давыдов, В. Т. Кудрявцев и др.): воспитание (ценностных ориентаций ребенка по отношению к социуму, становление субъектной позиции ребенка), обучение (содействие овладению ребенком музыкальной деятельностью), развитие (телесное, когнитивное, социально-эмоциональное; способностей, познавательных процессов, личностных новообразований);

* социальный аспект музыкального образования позволяет «соотнести принципы, цели, задачи и содержание музыкаль-

ного воспитания, обучения и развития дошкольников с реальными проблемами их жизни в современных условиях» (Т. И. Бакланова);

* ориентация музыкального образования детей на закономерности самой музыки (Л. В. Школяр) обеспечивает успешность приобщения детей дошкольного возраста к ценностям музыкального искусства;

* познание детьми самоценности музыкального искусства (Д. Б. Кабалевский, М. С. Каган, Л. В. Школяр и др.) помогает ребенку через интонационно-образную природу музыки познать мир и себя в этом мире;

* внутренняя связь видов детской музыкальной деятельности (восприятие — воспроизведение — сочинение (музыкальное творчество)) на едином уровне целевых ориентаций (Н. А. Ветлугина, Д. Б. Кабалевский) обеспечивает оптимальность музыкально-педагогического процесса;

* учет художественно-образной основы музыкального искусства (Б. В. Асафьев, Н. А. Ветлугина, О. П. Радынова и др.) обеспечивает усложнение художественного и социального аспектов репертуара детской музыкальной деятельности;

* взаимосвязь обучения и творчества (Л. С. Выготский, Н. А. Ветлугина) способствует эффективному развитию музыкально-творческого потенциала каждого ребенка;

* ориентация процесса музыкального образования детей на ведущую деятельность дошкольников — игровую — способствует комфортному состоянию ребенка в музыкально-педагогическом процессе дошкольного учреждения (А. В. Запорожец, Н. А. Ветлугина);

* единство и дополнительность аффекта и интеллекта в познании музыкального искусства реализуются при подключении эмоций и мышления ребенка в любой момент постижения искусства, хотя возможно и доминирование одного из них (Л. С. Выготский);

* методы и формы организации детской музыкальной деятельности действительно будут развивающими лишь при условии их ориентации на единство ее художественно-творческого и игрового (ведущего вида деятельности) аспектов (В. В. Давыдов, В. Т. Кудрявцев, Л. В. Школяр);

* понимание музыки как образа жизни детей в дошкольном учреждении, семье и социуме культуры обеспечивает реа-

лизацию средообразовательной технологии (М. С. Каган, Е. А. Лазарь, Ю. С. Мануйлов, Р. М. Чумичева, В. Я. Ясвин и др.) музыкального образования детей;

* интерпретация культурной музыкально-образовательной среды как средства музыкального образования детей (Ю. С. Мануйлов);

* рассмотрение широкого музыкально-эстетического пространства жизни детей как среды, «где музыка не на словах, а на деле реально проникает в жизнь, не просто сопровождая ее, а становясь необходимым и естественным продолжением человеческого “Я”» (Л. В. Школяр);

* наличие инвариантных (музыкальные занятия) и вариативных (музыкальные студии) форм организации музыкальной деятельности в педагогическом процессе музыкального образования дошкольников обеспечивает в более полной мере индивидуально-дифференцированный подход к музыкальному развитию детей (Б. М. Неменский).

Таким образом, охарактеризованные концептуальные подходы и идеи «задают» идеальный образ креативной педагогической технологии музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста. Все они определяют стратегию методологического обоснования музыкального образования детей дошкольного возраста, направленную на гармоничное развитие ребенка:

* психолого-педагогическое обоснование и методическое обеспечение становления музыкально образованного ребенка дошкольного возраста (воспитание, обучение, развитие), владеющего основами музыкальной культуры и развитой музыкальностью, креативностью, эмпатийностью в соответствии с его возрастными возможностями;

* психолого-педагогическое обоснование содержания, методов, способов, форм осуществления процесса музыкального образования детей, детерминирующих процесс формирования личностных новообразований ребенка;

* психолого-педагогическое обоснование и методическое обеспечение индивидуальных особенностей музыкального развития ребенка на основе оказания ему своевременной дифференцированной коррекционной помощи;

* психолого-педагогическое обоснование и методическое обеспечение индивидуального подхода к развитию креативных

качеств личности ребенка в педагогическом процессе музыкального образования;

* психолого-педагогическое обоснование и методическое обеспечение гармоничного вхождения ребенка в культурно-образовательную музыкальную среду детства.

Итак, мы рассмотрели концептуальные подходы и идеи дидактики современного музыкального образования детей дошкольного возраста.

Далее рассмотрим принципы, в соответствии с которыми выстраивается креативная педагогическая технология музыкального образования детей. Н. Н. Поддьяковым был сформулирован новый фундаментальный принцип построения программ воспитания и обучения дошкольников — принцип оптимального соотношения процессов развития и саморазвития. Этот принцип является для нашего исследования основополагающим, поскольку на нем базируются все остальные принципы.

Реализация его позволяет установить гармоничные соотношения между процессами развития, детерминированными действиями взрослого, и процессами саморазвития, обусловленными собственной активностью ребенка. Нарушение сбалансированности этих процессов, отмечает Н. Н. Поддьяков, может происходить при слишком энергичном влиянии взрослого, которое, как правило, снижает собственную активность дошкольников, что в конечном счете отрицательно сказывается не только на саморазвитии, но и на развитии ребенка.

При разработке нами психологических оснований (педагогические, музыковедческие принципы будут изложены во втором и третьем параграфах данной главы) проектирования креативной педагогической технологии музыкального образования детей дошкольного возраста взяты принципы В. П. Зинченко, характеризующие процессы психического развития ребенка [112. С. 247—251]. Среди них:

* творческий характер развития ребенка, в том числе музыкального, проявляющийся в порождении ребенком знаков, символов, когда он уже с младенчества выступает как субъект культуры, в частности музыкальной;

* ведущая роль социокультурного контекста развития (социумы семьи, детского сада, родного края, родины — России), по-разному проявляющаяся в разных возрастных периодах, которая влияет на процессы формирования образа мира средства-

ми музыкального искусства, стиля поведения и деятельности ребенка;

* особая значимость сензитивных периодов развития, например периодов раннего и дошкольного возраста, наиболее благоприятных для музыкального развития ребенка;

* совместная музыкальная деятельность взрослых и детей как движущая сила развития ребенка, присвоения им в общении со взрослыми достижений культурно-исторического, музыкального развития человека;

* ведущая деятельность детей в различные возрастные периоды дошкольного детства и законы ее смены как важнейшие внутренние основания генетической преемственности периодов возрастного психического развития ребенка;

* определение зоны ближайшего общего и музыкального развития растущего ребенка;

* амплификация (расширение) музыкального опыта дошкольников в процессе их общего развития как условие свободного поиска и нахождения ребенком себя в музыкальном искусстве, в той или иной форме музыкальной деятельности и общения;

* непреходящая ценность всех этапов детского развития (младенческий, ранний, младший и старший дошкольный возраст) для формирования музыкальности, креативности и эмпатийности как наиболее успешно развивающихся черт личности дошкольника в процессе его музыкального образования;

* единство аффекта и интеллекта в процессе музыкального образования детей, проявляющееся в становлении сознания в результате взаимодействия его составляющих — деятельностной, аффективной и личностной;

* опосредующая роль знаково-символических структур музыкального искусства, связь между их моделированием и действиями детей;

* интериоризация и экстериоризация как механизмы музыкального развития каждого ребенка, где особенно актуализируются переходы от внешнего к внутреннему и от внутреннего к внешнему в процессе музыкальной деятельности детей;

* неравномерность (гетерохронность) музыкального развития детей, которую чрезвычайно важно учитывать в процессе их музыкального образования, представляя при этом не только

возрастные уровни и качества личности ребенка, но и весь «фронт» музыкального развития ребенка младенческого, раннего и дошкольного возраста.

Итак, в осмыслении теории развития детства, разработанной Д. И. Фельдштейном и взятой нами в основу креативной педагогической технологии музыкального образования детей, лежат, прежде всего, концептуальные положения научной школы Л. С. Выготского — А. Н. Леонтьева — Д. Б. Эльконина.

Позиция ребенка как субъекта музыкальной деятельности становится центром целостности, обеспечивающей ему интеграцию с музыкальным миром и возможность творить собственный мир музыки. Именно эту позицию можно рассматривать в качестве ведущего фактора, дающего возможность целостного развития ребенка в мире музыкальной культуры.

В контексте личностно-деятельностного музыкального образования детей дошкольного возраста его процесс представлен как целостное единство протекания трех взаимосвязанных, но самостоятельных процессов:

- * обучение — содействие овладению ребенком знаниями, умениями и навыками, а также способами выполнения действий во всех видах детской музыкальной деятельности;

- * воспитание — формирование эмоционально-ценностного отношения ребенка к окружающим социумам и их мирам на основе присвоения нравственно-эстетического содержания музыки;

- * развитие — формирование и развитие способностей и качеств личности ребенка, прежде всего креативности, обеспечивающих физическое (телесное), познавательное (интеллектуальное) и эмоциональное (социоэмоциональное) развитие.

Гарантом успешного осуществления целостности этих трех процессов выступает педагог — профессионал, любящий детей и свою профессию, владеющий как психолого-педагогическими умениями, так и специальными (В. А. Сластенин, П. И. Пидкасистый и др.). Музыкальный руководитель ДОО тонко и бережно поведет детей в музыкально-педагогическом процессе, осуществляя индивидуальный подход к ним. Воплотить его он сможет, владея информацией, полученной после проведенного педагогического обследования детей: диагностики музыкальных способностей, анализа качества овладения музыкальной деятельностью, уровня их креативности и т. д. Таким образом,

педагогу для решения задач целостного развития личности ребенка в музыкально-педагогическом процессе креативной технологии необходимо знать, каковы исходные основы взаимодействия с ребенком в процессе музыкального образования, ориентированного на качество. Но этого недостаточно. Необходимо, чтобы диалог педагога с ребенком реализовывался «при превращении каждого ребенка в субъекта и организатора диалога со взрослым» [317. С. 190—191].

Педагог также должен осознавать свою посредническую роль между музыкальным искусством и ребенком, между композитором и детьми. Он занимает во взаимодействии с детьми позицию *со-действия* овладению ими основами музыкального искусства и развитию в ребенке того, что в нем заложено в самом зародыше. Позиция *со-действия* ребенку в процессе музыкального образования разработана на основе теоретических исследований Л. С. Выготского и базируется:

- * на идее целостного развития ребенка в целостном процессе музыкального образования детей (воспитание, обучение, развитие);

- * максимальном использовании проблемных методов, активизирующих мышление, воображение, поисковую и продуктивную музыкально-творческую деятельность ребенка;

- * создании в средовом музыкально-образовательном окружении (в детском саду, в семье, в социуме культуры) возможностей для развития и реализации креативного потенциала каждого ребенка;

- * культивировании в ребенке субъекта познания, познающего средствами музыкального искусства окружающий социум и его миры;

- * конструировании игровых диалогово-дискуссионных форм регламентированной и нерегламентированной музыкальной детской деятельности, в том числе и музыкальных занятий;

- * доминировании в музыкальной деятельности ребенка его креативности и «самодетельности».

Данная позиция обозначает возможность перехода ребенка от того, что он умеет делать самостоятельно в музыкальной деятельности, к тому, что он сможет делать в сотрудничестве со взрослым (Л. С. Выготский). Таким образом, позиция содействия ориентируется на зону ближайшего развития ребенка в музыкальной деятельности.

В инновационной креативной педагогической технологии музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста позиция содействия занимает доминирующее место и обеспечивает:

* целевую установку на развитие личности креативного типа, которая основой своего бытия в музыкально-творческой деятельности считает «выход за свои пределы»;

* осознанную актуализацию и реализацию таких сущностных родовых человеческих качеств ребенка, как субъектность и социальность, формирующих его социально-эмоциональную культуру;

* развитие музыкальности каждого ребенка в ценностно-смысловом понимании значения этого понятия:

— «эмоциональный отклик ребенка на музыку, его способность ориентироваться в музыке как в жизненном явлении, умение реагировать на заложенное в ней образно-эмоциональное содержание;

— умение понимать язык музыки, вслушиваться и дифференцировать музыкальные явления, сопоставлять простейшие свойства звука, контрастные музыкальные образы, различные музыкальные построения;

— возникновение у ребенка творческого отношения к музыке, пробуждение воображения, проявление простейших форм музыкального творчества (песенного, танцевального, музыкально-игрового)» [64. С. 314].

Именно от вида отношений «ребенок — педагог» зависит направленность процесса и смысловое содержание всего педагогически организованного средообразовательного комплекса креативной педагогической технологии (Л. С. Выготский, Д. И. Фельдштейн, Д. Б. Эльконин) музыкального образования детей.

Поэтому мы должны обеспечить все необходимые механизмы формирования отношений, объединяющих детство и взрослость в музыкально-педагогическом процессе креативной педагогической технологии музыкального образования дошкольников.

Организационной основой данного объединения является средовой подход, сущностно-содержательные основы которого характеризуют степень различной активности включения педагога ДООУ в регламентированную (организованную), а также

нерегламентированную (совместную с ребенком и самостоятельную) музыкальную деятельность.

Построение содержания средового музыкально-образовательного процесса, его организация и управление им на основе выделенных концептуальных идей позволит представить в следующих параграфах указанные компоненты креативной педагогической технологии музыкального образования детей.

§ 2. Методика проектирования содержания музыкального образования детей в контексте креативной педагогической технологии

Материал предыдущего параграфа показал, что среди многих вопросов, от которых зависит успешность реализации креативной педагогической технологии музыкального образования детей, едва ли не самым главным является проектирование его содержания. Проектирование в педагогике рассматривается «как создание проектов новых учебных планов, лабораторий и студий, новых образовательных программ» [140. С. 123].

Прежде чем рассматривать научные основы проектирования содержания музыкального образования детей, определимся с сущностью содержания образования.

В концепции В. А. Сластенина она представлена как содержательная часть целостного педагогического процесса, как «отражение в цели и содержании образования опыта, накопленного человечеством во взаимосвязи его четырех элементов: знаний, в том числе о способах выполнения действий; умений и навыков; опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-ценностного и волевого отношения к окружающему миру» [317. С. 169].

Сущность содержания образования может рассматриваться в теории образования через призму двух подходов: знаниево-ориентированного и личностно ориентированного. При знаниевоориентированном подходе к содержанию образования знания выступают абсолютной ценностью, что приводит к ориентации на усредненного ученика и другим негативным последствиям.

При личностно ориентированном подходе абсолютной ценностью является сам ребенок, а не отчужденные от личности

знания. Такой подход представляет детям свободу выбора содержания образования, обеспечивает гуманное отношение к развивающейся личности, становление ее индивидуальности и возможность самореализации в культурно-образовательном пространстве.

Именно личностно ориентированное содержание направлено на развитие природных особенностей ребенка (здоровье, способности мыслить, чувствовать, действовать); его социальных свойств (быть семьянином, гражданином родного края, Родины) и свойств субъекта культуры (свобода, гуманность, духовность, творчество). Сегодня идея развития целостной личности ребенка становится доминирующей в педагогике и определяет сущность содержания современного образования. Содержание образования рассматривается как социальный опыт, усваиваемый личностью (Д. И. Фельдштейн).

Согласно данному подходу, развитие личности ребенка должно проектироваться в трех планах:

- * освоение окружающей действительности;
- * изменение опыта личности (субъектного опыта);
- * развитие деятельности, одной из функций которой является становление личности.

В рамках личностно ориентированной модели образования можно рассматривать подход, направленный на целостное развитие личности ребенка (В. С. Леднев и Л. Я. Перминова). Понимая, что ребенку недостаточно освоения только предметной деятельности, что ему необходимо развиваться как личности, педагог при проектировании содержания образовательной деятельности должен учитывать включение ребенка во все основные виды его деятельности: коммуникативную, интеллектуально-познавательную, ценностно-ориентировочную, эстетически-художественную, спортивно-оздоровительную и др.

В то же время особую значимость педагог придает проектированию прежде всего отдельной образовательной дисциплины. В этой области науки наиболее известным является подход И. Я. Лернера и В. В. Краевского, которые определяют содержание образования как элементы социального опыта, играющие значимую роль в воспитании личности. Присвоение данного опыта происходит в процессе превращения объективного содержания социального опыта в содержание субъективного опыта личности.

В отечественной дидактике наиболее признана концепция именно этих авторов и выделяются следующие элементы такого содержания:

- * системы знаний, раскрывающих картину мира (когнитивный компонент);

- * опыт осуществления способов деятельности, который воплощается в умениях и навыках личности, поскольку знаний о способах, заложенных в первом компоненте содержания образования, недостаточно и необходимо усвоение опыта их применения, то есть умений и навыков (операциональный компонент);

- * опыт творческой, поисковой деятельности по решению новых проблем, обеспечивающий развитие способности человека к творческому преобразованию действительности, дальнейшее развитие культуры, науки и человеческого общества (креативный компонент);

- * личностный смысл, ценностные отношения (мотивационно-ориентационный компонент) (И. Я. Лернер).

С позиции данной модели содержания образования предметной области рассматривают элементы музыкального образования Э. Б. Абдуллин и Е. В. Николаева [1], хотя, безусловно, специфика музыкального искусства вносит свои коррективы.

Методологическое обоснование содержания музыкального образования детей, представленное в работах Э. Б. Абдуллина и Е. В. Николаевой, определяет содержание музыкального образования как целостную педагогическую интерпретацию его цели, задач, принципов и выделяет в содержании музыкального образования следующие составляющие (элементы):

- * опыт эмоционально-ценностного отношения детей к музыкальному искусству;

- * знания музыки и знания о музыке;

- * музыкальные умения и навыки;

- * опыт музыкально-творческой деятельности ребенка.

Рассмотрим кратко целостность элементов содержания образования, которые будут представлены нами в программе музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста.

Опыт эмоционально-ценностного отношения к музыке, имеющий личностный характер, выделен первым как особо значи-

мый элемент в содержании музыкального образования. Именно он обуславливает появление в процессе восприятия музыки эстетического переживания ребенка (методологическая основа его раскрыта К. А. Абдулхановой-Славской).

Важно отметить, что встреча ребенка с музыкальным произведением происходит каждый раз на ином уровне чувственности и эмоциональности. Поэтому постепенно эстетическое чувство ребенка из бессознательного эмоционального состояния превращается в присущий данной личности способ объективизации своих душевных устремлений, то есть эстетическое переживание из «аутичного» состояния постепенно переходит в регулируемое состояние сопереживания, сотворчества, творчества. В связи с этим имеет большое значение накопленный ребенком интонационный фонд (Б. В. Асафьев), поскольку дети отдают предпочтение тем произведениям, которые им близки именно в интонационном плане. Со временем у ребенка формируются основы музыкального вкуса, во многом определяющие его предпочтения и потребности.

Следующий элемент содержания музыкального образования — *знания*, осваиваемые в процессе приобщения детей к музыкальному искусству и обучения их музыкальной деятельности. Они подразделяются на две группы: знания самой музыки и знания о музыке (Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева).

Знание музыки — чрезвычайно важный элемент музыкального образования, так как чем раньше ребенок войдет в мир прекрасной музыки, тем больше возможностей представится ему в ее познании. Поэтому очень важно при проектировании программы учитывать разнообразие народной, академической (классической и современной) и, возможно, небольшой доли современной популярной легкой музыки. Это объясняется тем, что дети должны вырастать, прежде всего, на народной музыке, затем, довольно рано, постепенно осваивать золотой фонд классических произведений, доступных детскому восприятию (по сложности музыкальной речи и языка произведения, по длительности звучания и т. п.).

Знания о музыке также очень важны для понимания детьми музыкальных произведений. Приоритетное значение в данном контексте приобретают музыкально-теоретические знания об интонационной, жанровой основах музыкального искусства.

Знания об интонационной природе музыкального искус-

ства являются основой всей системы музыкальных знаний (Б. В. Асафьев, Д. Б. Кабалевский), поскольку интонация в музыке является носителем ее смысла. В ядре-интонации заложены основы музыкального развития. Усвоение детьми основного принципа интонационного развития (тождество и контраст) помогает детям проследить движение музыкальной мысли в произведении.

В свою очередь знания о музыкальных жанрах способствуют формированию у детей представлений о социальном предназначении музыкального искусства. Э. Б. Абдуллин и Е. В. Николаева подчеркивают, что, осваивая интонационную и жанровую основу произведений, дети постигают комплекс знаний об эмоционально-образной природе музыки, о музыкальных средствах языка и речи.

Круг знаний о музыке включает и знания о творчестве отдельных композиторов, о способах овладения умениями и навыками всех видов детской музыкальной деятельности, о некоторых элементах нотной грамоты. Мы согласны с мнением авторов, что знания о музыке «без знания самой музыки, эмоционально воспринятой, пережитой и по возможности осмысленной ребенком, фактически теряют свою личностно ценностную значимость, оставаясь формальным показателем эрудиции детей» [1, С.76].

Не менее важный элемент содержания музыкального образования детей — *музыкальные умения и навыки*. Общепризнано, что музыкальные умения принципиально отличаются от музыкальных навыков. В чем же их различие? Умения (Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева) обусловлены временной природой музыкального искусства и обеспечивают процесс «наблюдения» (термин Б. В. Асафьева) за интонационным развитием в слушательской, исполнительской деятельности, импровизации (сочинении) музыки. Такие умения не могут быть автоматизированы, так как связаны с творческим, никогда абсолютно точно не повторяющимся процессом постижения музыки.

В то же время музыкальные умения опираются на знания о музыке и формируются в процессе ее живого восприятия. Они, в свою очередь, подразделяются на две подгруппы умений.

К первой подгруппе относятся умения, присущие тому или иному виду музыкальной деятельности и отвечающие его природе.

* В процессе слушания музыки это целый ряд умений:

- воспринимать музыкальную интонацию, эмоционально откликаться на нее;
- характеризовать свое внутреннее состояние после прослушивания музыки;
- давать вербальную и невербальную характеристику прослушанных произведений, выявлять в них общее и особенное.

* В исполнительской музыкальной деятельности все вышеперечисленные умения сохраняют свою актуальность, к ним добавляется группа умений, необходимых для выразительного исполнения музыкального произведения. Они выступают в форме слуховых представлений о том, как в соответствии со средствами выразительности должно быть исполнено определенное музыкальное произведение, например, в каком характере или жанре.

* И, наконец, умения, связанные с интерпретацией разучиваемых и исполняемых произведений:

- дети могут сначала интуитивно, а затем осознанно исполнить произведение в своей исполнительской трактовке;
- предложить свой вариант исполнения, например, песни, танца;
- сравнить интерпретации других детей, выбрать из них лучший вариант;
- оценить качество воплощения избранной интерпретации в своем исполнении.

Вторая группа умений связана с коррекцией психического состояния под воздействием определенной музыки и не рассматривается в рамках данной монографии.

Таким же важным элементом в музыкальном образовании детей, как и умения, являются *музыкальные навыки*. Они служат необходимой технической (технологической) базой прежде всего в музыкальной исполнительской деятельности и опираются на сформированные у детей музыкальные знания и умения.

Музыкальные навыки требуют определенной подготовки и развития психофизиологического аппарата, так как с точки зрения психологии навыки — это действия, отдельные компоненты которых автоматизируются в процессе повторения. При этом психологи выделяют три основных этапа их формирования: овладение элементами действия, образование целостной

структуры действия, закрепление и совершенствование целостной структуры.

Рассмотрим формирование навыков в исполнительской музыкальной деятельности детей (пение, музыкально-ритмическая деятельность, пластическая деятельность). В пении — это певческие и слуховые навыки, необходимые ребенку для мысленного соотнесения реального звучания песни с идеальным (старший дошкольный возраст). В игре на детских музыкальных инструментах — это навыки звукоизвлечения, слаженности в игре с другими детьми и т. д., навыки слухового контроля. В музыкально-ритмической и пластической деятельности детям необходим навык «перевода» пространственно-временных соотношений в музыке в зрительно-наглядные, двигательные формы.

В слушании музыки детям необходимы навыки, связанные с дифференцированным восприятием отдельных компонентов музыкальной ткани: звуковысотных, ритмических и ладовых особенностей, формообразования и т. п., а также навыки отслеживания процесса интонационного развития и т. д.

Особо значим для музыкального и общего развития личности ребенка опыт музыкально-творческой деятельности. В отличие от продуктивного музыкального творчества, в общем музыкальном образовании ставится задача пробудить творческое отношение детей к процессу музыкальной деятельности.

Так, в деятельности слушания музыки возможности творческого поиска появляются при создании ребенком своего видения музыкального образа произведения, адекватного образу композитора.

Собственно музыкальное творчество детей наиболее полно реализуется в выразительности исполнительской деятельности, в импровизации и сочинении ими музыкального образа, приближенного к образу, задуманному композитором при создании своего произведения.

По мнению И. М. Красильникова, специфичность музыкально-творческой деятельности определяется в первую очередь материалом конкретного искусства. В музыке таким материалом выступают музыкальный звук и мышление по законам музыкального интонирования. Очевидно, что звук и интонирование являются ключевыми факторами музыкально-творческой деятельности. Согласно этой концепции, музыкальный звук, кроме физических характеристик, обладает художественной выра-

зительностью. Поэтому звуковые структуры в музыке объединяются общим понятием «музыкально-выразительные средства» [175]. Такие средства в европейской музыкальной культуре образуют определенную систему, которая делится на элементы согласно трем масштабнo-временным уровням музыкального восприятия — фоническому (отдельные звуки и их небольшие группы), синтаксическому (до периода включительно) и композиционному (свыше периода) [175. С. 81].

Фонический уровень включает и неспецифические средства выразительности (громкость, тембр и т. п.). Их восприятие не требует специальной музыкальной подготовки. Для восприятия синтаксических средств (мелодия, лад, фактура, ритм, гармония) и композиционных средств (тематическое развитие, композиционная форма) необходим определенный опыт. Суть музыкального творчества, подчеркивает И. М. Красильников, состоит в построении на основе этих музыкально-выразительных средств целостной структуры музыкального произведения.

В каждом из музыкальных средств (как внемузыкальных, так и внутримузыкальных) заложены предпосылки использования их выразительности для развития детского творчества.

Практически и педагоги-практики, и ученые выдвигают проблему развития креативности ребенка в число приоритетных, предлагая при этом пути ее решения:

- * импровизация и сочинение детьми певческих образцов как по предлагаемым моделям, так и в свободной форме;
- * постижение вариантности, присущей народному музицированию;
- * разыгрывание — драматизация народных и авторских песен;
- * выполнение предлагаемых музыкально-творческих заданий;
- * создание детьми при косвенной помощи взрослого музыкальных спектаклей.

Итак, мы рассмотрели подходы к определению сущности содержания образования, в том числе и музыкального, что обеспечивает возможность его проектирования. Но, кроме подходов, в научных исследованиях указываются *способы проектирования* (Ч. Куписевич, В. Оконь), определяющие специфику разработки содержания образовательных программ.

Первый способ — это линейное построение материала.

В такой структуре отдельные части обучающего материала представлены последовательно и непрерывно как звенья единой целостной темы, которые в совокупности раскрывают раздел, а все разделы — программу. Каждая часть при этом изучается только один раз.

Второй способ — концентрический. Используется, если один и тот же вопрос рассматривается несколько раз. При повторе содержание расширяется, обогащается новой информацией и решается на новом уровне. К проблеме можно возвращаться через какое-то незначительное время в рамках изучаемой темы, а можно и через год.

Третий способ представления содержания образования — спиралеобразный. Ставится проблема, к решению которой дети и педагог возвращаются постоянно, расширяя и обогащая круг связанных с ней знаний и способов деятельности. Таким образом, для этого способа характерно многократное возвращение к проработке одних и тех же тем и дополнение в виде расширения, обогащения их содержания.

Четвертый способ — модульный. При таком способе все содержание каждой темы обучения как целостной единицы содержания образования перераспределяется по следующим направлениям: ориентационному, методологическому (мировоззренческому), содержательно-описательному, операционально-деятельностному, контрольно-проверочному.

Рассмотрев данные способы, мы пришли к выводу, что ввиду специфики дошкольного возраста проектировать программу музыкального образования дошкольников мы будем на основе концентрического и спиралеобразного способов.

Итак, проанализировав теоретические исследования нашей проблемы, мы определились, что программа музыкального образования детей дошкольного возраста, представляющая содержание креативной педагогической технологии музыкального образования детей, будет лично ориентированной, разработанной на основе объединения научных подходов И. Я. Лернера, В. В. Краевского и подходов В. С. Леднева и Л. Я. Перминовой, а также подходов к рассмотрению содержания музыкального образования, предложенных Э. Б. Абдуллиным и Е. В. Николаевой. Из способов проектирования нами используются два: спиралеобразный и концентрический.

Исходными методологическими и теоретическими положе-

ниями программы музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста выступают:

1. Ребенок как субъект субкультуры детской музыкальной деятельности.

2. Целостность музыкального образования (воспитание, обучение, творчество), ориентированного на развитие личности ребенка в контексте музыкальной культуры и социализации.

3. Содержание музыкального образования детей как отражение взаимосвязи обучения и детского музыкального творчества.

Не менее значимы для проектирования *принципы*, занимающие в содержании музыкального образования дошкольников стратегическое место.

Общеизвестны позиции разных исследователей музыкального образования в трактовке его ведущих принципов (Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева, Н. А. Ветлугина, О. П. Радынова, Л. В. Школяр и др.). Все они, безусловно, представляют интерес для специалистов. Объединить их в единую, логично представленную систему смогли известные ученые в сфере музыкального образования детей Э. Б. Абдуллин и Е. В. Николаева. На основе их подходов к целостности принципов *общей дидактики и музыкальной педагогики* мы впервые в соответствии со спецификой детей дошкольного возраста определяем ведущие принципы содержания музыкального образования дошкольников, на которых будет выстраиваться вся его логика.

* Принципы гуманистической, эстетической, нравственной направленности:

- признание самоценности личности ребенка в процессе его общения с музыкой;
- ориентация на высокохудожественные образцы музыкального искусства;
- ориентация на формирование интереса, мотивации к музыкальному искусству.

* Принципы музыковедческой направленности музыкального образования:

- раскрытие эстетической ценности музыки;
- единство народной, авторской (классической и современной), отечественной и зарубежной музыки (в основном отечественной), доступной для детей;
- опора на интонационный и жанровый подходы к постижению музыкальных произведений;

- раскрытие детям процессов слушания, исполнения и сочинения (творчества) музыки как способов творческого проживания в музыкальном искусстве;
- учет художественно-образной основы музыкального искусства, опирающейся на конкретно-чувственное, образное освоение действительности, присущее ребенку;
- признание целостности детской музыкальной исполнительской деятельности, наличие в программе по каждому виду задач разделов: восприятие, воспроизведение (исполнение), музыкальное творчество;
- определение общих задач музыкального образования, единых для всех видов музыкальной деятельности, и частных (специальных) для каждого вида деятельности, прежде всего исполнительской;
- постижение детьми музыкального искусства путем понимания восприятия музыки как основы всех видов музыкальной деятельности и музыкального образования в целом;
- выявление сходства и различия во всех видах музыкальной деятельности и формах ее организации;
- интеграция целеполагания и содержания всех видов детской музыкальной деятельности детей одной возрастной ступени;
- учет единства художественного и технического в музыкальном образовании;
- опора относительных свойств музыкальных звуков на немusical образы и понятия;
- определение алгоритма задач по горизонтали одной ступени программы;
- вертикальные алгоритмы структурирования каждой задачи музыкального образования детей от ступени к ступени.

* Принципы психологической направленности:

- учет психологических возрастных возможностей детей при разработке содержания (целеполагания и музыкального репертуара) видов музыкальной деятельности и при его усложнении по ступеням программы;
- ориентация содержания музыкального образования на становление субъектной позиции и положительной «Я-концепции» каждого ребенка.

* Принципы педагогической направленности содержания образования:

- полнота и целостность;
- системность;

- ориентация содержания музыкального образования на ознакомление детей средствами искусства с окружающей действительностью (с социумами — семьи, детского сада, родного края, Родины — и их мирами);
- связь содержания музыки с жизнью ребенка;
- признание уникальных возможностей музыки в эстетическом, художественном, нравственном воспитании ребенка.

Несомненно, совокупность обозначенных выше принципов обеспечивает целостный подход к разработке содержательной части креативной педагогической технологии музыкального образования детей.

На основе анализа научных исследований, практического опыта по проблеме, а также результатов собственной музыкально-педагогической работы в ДОО была создана программа музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста «Камертон», получившая гриф экспертного совета МО РФ и дважды изданная в издательстве «Просвещение» (2004, 2006).

Каким образом она проектировалась?

Перед проектированием программы необходимо было провести анализ возрастных возможностей детей (с первого года по седьмой включительно) во всех видах музыкальной деятельности, а также сделать анализ действующих комплексных и парциальных программ по музыкальному воспитанию дошкольников.

Предварительный этап анализа возможностей музыкального развития детей всех возрастных групп от одного года до семи лет выявил потенциальные возможности детей в музыкальной деятельности, доказывающие известную истину, что дошкольный возраст — сензитивный период для развития музыкальности ребенка. Конкретное описание возрастных возможностей детей всех возрастных ступеней (1—7) в каждом виде музыкальной деятельности представлено на всех ступенях программы и обозначено по каждому виду музыкальной деятельности детей перед задачами ее разделов.

Кроме того, были проанализированы задачи разделов музыкального воспитания действующих комплексных программ (как традиционных, так и инновационных), а также парциальных программ (вышедших до 1999 г.) по музыкальному воспитанию (перечень программ и их анализ даны в эксперименталь-

ной части исследования). В результате проведенного анализа мы пришли к выводу, что в большинстве программ, отличающихся высоким качеством, можно отметить традиционные подходы к целеполаганию, имеющие следующие недостатки:

- * отсутствие задач целостного развития личности ребенка — воспитательных и развивающих;

- * восприятие музыки в программах не представлено универсальным видом музыкальной деятельности, поскольку в исполнительской деятельности отсутствуют задачи ее восприятия, поставлены лишь задачи обучения деятельности, таким образом, нарушается единая логика задач обучения детей одного возраста разным видам музыкальной деятельности (восприятие деятельности, затем обучение ее исполнению);

- * задачи формирования музыкального детского творчества во многих программах представлены или формально, или не в полном объеме, или отсутствуют вовсе;

- * не определены общие задачи для всех видов единой музыкальной деятельности (формирование отношения к музыке, постижение ее языка, формирование и развитие опыта творчества) и частные (специальные) для каждого вида ее (формирование умений и навыков, специфичных для каждого вида музыкальной деятельности, прежде всего исполнительских);

- * отсутствуют алгоритмы задач в различных видах музыкальной деятельности по горизонтали одной ступени программы;

- * не построены вертикальные алгоритмы усложнения каждой задачи музыкального образования детей от ступени к ступени;

- * задачи музыкального обучения не обеспечены диагностическим инструментарием.

Все это, по нашему мнению, усложняет процесс овладения детьми музыкальной деятельностью и затрудняет работу педагогов. Поэтому эти недочеты, так же как и многие другие, учитывались при проектировании задач программы «Камертон».

Собственно процесс проектирования программы музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста предполагал следующие этапы:

1. Проектирование задач музыкального образования (воспитания, обучения и развития) детей дошкольного возраста:

- * социально-эмоционального воспитания;

- * музыкально-дидактических, содействующих овладению

детьми опытом отношения к музыке, знаниями музыки и о музыке, умениями и навыками в музыкальной деятельности, творческим опытом детей в музыкальной деятельности;

* общего развития ребенка.

2. Проектирование психолого-педагогических и эстетических основ отбора музыкального репертуара.

3. Проектирование параметров и методики проведения педагогического обследования детей (анализа качества овладения ребенком музыкальной деятельностью, уровня музыкальных способностей, уровня креативности).

Необходимо отметить, что программа «Камертон», ориентированная на развитие креативности ребенка, проектировалась как единая программа музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста, предусматривающая целостное развитие личности ребенка. Тем не менее в ней есть две подпрограммы, связанные единой логикой содержания и структуры: музыкального воспитания и развития детей раннего возраста (1—3-я ступени) и музыкального образования (воспитания, обучения, развития) детей дошкольного возраста (4—7-я ступени).

На первом этапе разрабатывалась программа воспитания и развития детей раннего возраста (1—3-я ступени программы). Для каждого возраста в ней был представлен раздел «Характеристика возрастных возможностей», в состав которого входили подразделы «Общее развитие» и «Музыкальное развитие». Задачи развития ребенка для первого года были определены по кварталам, для второго года — по полугодиям, для третьего — на учебный год. Первоначально доминирующими выступали задачи развития основ элементарного слушания музыки и побуждения детей к эмоциональному отклику. Их решение предполагало знакомство младенцев в процессе пения с окружающим миром (близкими людьми, домашними животными, игрушками и т. п.) и формирование доброго отношения к нему. На втором году в задачах отражено дальнейшее развитие восприятия музыки, появляются и новые задачи — побуждение детей к элементарным проявлениям в певческой, игровой и танцевальной деятельности. На третьем году задачи приобщения детей к музыке представлены уже по отдельным видам музыкальной деятельности. Основными при этом остаются задачи развития восприятия музыки, как целостного, так и дифференцированного.

В исполнительской деятельности формируется активность детей, вводятся задачи побуждения детей к овладению отдельными умениями.

На всех возрастных ступенях в программе представлен структурированный музыкальный репертуар и показатели развития. Для полноценного участия родителей в музыкальном воспитании малышей в программе выделен раздел, в котором сформулированы задачи музыкального воспитания для родителей и приводятся методические рекомендации для них. Музыкальный репертуар для детей данного возраста представлен в четырех сборниках музыкально-учебного пособия [169, 170].

Дальнейшее проектирование программы мы будем представлять как этапы конструирования единой системы музыкального образования, в то же время рассматривая задачи музыкального образования детей дошкольного возраста, потому что именно для этого возрастного периода продуманы четкие алгоритмы задач как по горизонтали одной ступени, так и по их вертикали.

Целеполагание программы «Камертон», являющейся содержательной частью креативной педагогической технологии музыкального образования детей дошкольного и раннего возраста, ориентировано, прежде всего, на становление личности ребенка как целостной психической системы (Л. С. Выготский).

Первый этап заключался в проектировании задач целостного развития личности ребенка. Поэтому, опираясь на научную теорию Л. С. Выготского, впервые в теории и практике дошкольного образования, а также педагогики музыкального образования детей при проектировании (1999—2000 гг.) мы использовали термин «музыкальное образование» в значении триединства следующих целевых ориентиров развития личности ребенка средствами музыкального искусства:

* *воспитание* — формирование опыта эмоционально-ценностных ориентаций и отношений к окружающему социуму и его мирам на основе приобщения к нравственно-эстетическому содержанию музыки;

* *обучение* — содействие овладению детьми музыкальной деятельностью в процессе приобщения их к музыкальному искусству:

— формирование оценочного отношения к музыкальному искусству;

- понимание и освоение знаний музыки и о музыке;
- приобретение музыкально-творческого опыта;
- овладение элементарными основами исполнительской детской музыкальной деятельности;

* *развитие* — интеллектуальное, эмоционально-социальное, телесное, а также развитие способностей (музыкально-творческих, художественных), познавательных процессов и личностных новообразований, в том числе креативности, коммуникативности и др.

На первом этапе воспитательные ориентиры впервые проектировались в программе музыкального образования детей и были выделены отдельно для каждой ступени (4—7), поскольку общеизвестна роль музыкального искусства в становлении личности и ее социально-нравственного компонента. Л. С. Выготский, выделявший в музыкальном искусстве его познавательную функцию, придавал большое значение и влиянию музыки на самые интимные, важные стороны жизни личности. Значимы для нас также его мысли о диалектическом сочетании социального и личностного в искусстве, о том, что действие искусства есть действие социальное.

Поэтому методологической основой определения системы социально-нравственных задач в программе является научная позиция Л. С. Выготского относительно роли познавательной функции искусства (в том числе и музыкального) в развитии личности человека и понимания роли эмоциональных переживаний как в процессе создания, так и восприятия музыкальных произведений.

Учитывая, что музыка входит в жизнь ребенка раннего возраста, интенсивно развивающегося в данный период жизни, задачи по социализации детей средствами музыкального искусства проектировались уже на ранний возрастной период. В этот период осуществляется ознакомление ребенка средствами музыки с наиболее близким ему окружающим миром: игрушками, родными, а затем близкими людьми, природой; при этом предусматривается формирование позитивного отношения к ним.

В дошкольном возрасте (4—7-я ступени программы) задачи становления социально-нравственной сферы ребенка, воспитания опыта ценностного отношения к окружающей жизни приобретают наибольшую значимость. Их продолжают проектиро-

вать системно в соответствии с последовательностью ознакомления детей с социумами окружающей их жизни и ориентируют на воспитание любви к своей семье, родному дому (4-я ступень); добрых чувств к детскому саду и ближайшему окружению ребенка (5-я ступень); любви к своей малой родине, родному краю, городу, селу, деревне (6-я ступень); любви к своей большой родине — России (7-я ступень). Педагог, используя систематизированный и структурированный репертуар программы, осуществляет последовательно в течение всего периода освоения программы ознакомление ребенка с вышеуказанными социумами через связующие их миры (мир ребенка и сверстников, мир взрослых людей, мир природы, а также рукотворный мир и мир социальных явлений, понятных детям старшего возраста). Благодаря такой продуманной системе воспитательный потенциал креативной педагогической технологии представлен целостно.

На первом этапе проектировались и развивающие ориентиры, также впервые представленные и выделенные на 4—7-й ступенях программы музыкального образования дошкольников. Усложняясь от ступени к ступени, они всегда соотносились с их возрастными возможностями.

В задачах предусматривалось развитие особенно важных для ребенка-дошкольника способностей — музыкальных, интеллектуальных, художественных, физических, а также качеств личности (личностных новообразований) — креативности, самостоятельности, активности, инициативности и др.

Развитие музыкальности представлено через группу задач, реализующих общие способности (восприятие музыки, эмоциональная отзывчивость, ладовысотный слух и чувство ритма, музыкальная память, музыкальное мышление), специальные способности (координация слуха и голоса, а также координация движений), музыкально-творческие способности, необходимые детям для проявления креативности.

Задачам развития интеллекта в программе придается особое значение. Так, с 5-й ступени программы они системно обозначены не только в «Ориентирах развития», но и в дидактико-ориентированных задачах, предполагающих постоянное вовлечение детей в процесс сравнения контрастной музыки, а также в процесс обследования, сравнения и определения отдельных средств музыкальной выразительности, в моделирование по

памяти последовательности знакомых куплетов песни или движений танца и т. п.

В «Ориентирах развития» представлены задачи развития познавательных процессов: восприятия, памяти, воображения, мышления, речи и внимания.

Таким образом, задачи развития, выделенные в отдельный блок, несомненно, помогут педагогу лучше сориентироваться в реализации задач целостного развития личности ребенка.

На первом этапе проектирования были также продуманы и дидактические ориентиры в музыкальном образовании детей. В них представлена дальнейшая логика задач содействия ребенку в овладении ценностями музыкального искусства и культуры, а также музыкальной деятельностью. Данные задачи преобладают в программе, поскольку воспитание и развитие осуществляются только в процессе овладения ребенком музыкальной деятельностью, то есть в процессе освоения всех элементов содержания музыкального образования.

Проектирование задач обучения детей всем видам музыкальной деятельности — это очень сложная и аналитическая, и исследовательская, и проектировочная работа. Мы считаем необходимым в логике нашего исследования дать обзор проектирования в программе всех элементов содержания музыкального образования детей дошкольного возраста: опыта эмоционально-ценностного отношения детей к музыкальному искусству; знаний музыки и о музыке; музыкальных умений и навыков; опыта музыкально-творческой деятельности ребенка.

Каким образом проходило проектирование задач обучения ребенка музыкальной деятельности? С чего оно начиналось?

Для того чтобы реализовать при проектировании предполагаемые задачи овладения детьми всеми элементами содержания музыкального образования дошкольников, необходимо было разработать алгоритм проектирования следующих задач:

- * музыкального воспитания и развития детей раннего возраста (1—3 ступени);

- * музыкального воспитания, обучения и развития детей (4—7-я ступени);

- * обучения ребенка определенной музыкальной деятельности, оказания помощи ребенку в ее овладении (задачи разделов: восприятие культуры деятельности, обучение деятельнос-

ти, музыкальное детское творчество, в том числе и продуктивное, в данной деятельности);

- * определения логики общих задач разных видов музыкальной деятельности в одной возрастной горизонтали;

- * продумывания логики специальных задач разных видов музыкальной деятельности по горизонтали;

- * обеспечения логики усложнения специальных задач одного вида музыкальной деятельности по возрастной вертикали;

- * определения логики задач обучения (содействия освоению) музыкальной деятельности;

- * единства задач формирования и развития музыкального творчества, креативности как по горизонтали, так и по вертикали;

- * определения критериев уровня проявления креативности ребенка по каждому виду музыкальной деятельности и их показателей;

- * определения критериев уровня музыкального развития ребенка и их показателей;

- * определения критериев качества овладения детьми каждым из видов музыкальной деятельности и их показателей.

Затем для каждого этапа проектирования определялся временной отрезок. Весь период проектирования занял около двух лет.

Итак, содержание музыкального образования представляет собой социальный опыт, который осваивается конкретным ребенком. Преломляясь определенным образом через его внутренний мир, освоенный социальный музыкальный опыт становится субъектным. Структура такого опыта ребенка-дошкольника, по И. Я. Лернеру, может быть представлена рядом компонентов:

- * личностными смыслами, ценностным отношением (мотивационно-ориентационный компонент);

- * опытом творческой деятельности (креативный компонент);

- * знаниями ребенка (когнитивный компонент);

- * умениями и навыками (операциональный компонент).

Первый компонент содержания образования — *опыт эмоционально-ценностного отношения детей к музыкальному искусству* — заслуживает особого внимания при проектировании. Известно, что отношение к музыке у ребенка будет проявляться тогда, когда он желает слушать музыку, когда у него появляется определенный музыкальный опыт. Уже на первом году жизни

ребенка ставятся задачи: увлекать младенца слушанием вокальной, инструментальной музыки, доступной по содержанию, приятной по звучанию. На третьей ступени (ранний возраст) для накопления музыкального опыта ставятся задачи: увлечь ребенка музыкой, обогащая его слуховой опыт и создавая запас музыкальных впечатлений. В младшем дошкольном возрасте дидактические проблемы усложняются: приобщать детей к произведениям народного, классического и современного музыкального репертуара, доступного детям младшего возраста, формировать музыкальные впечатления и т. д. С возрастом они становятся еще более сложными: формировать устойчивую потребность в слушании музыки и т. д.

Такая постановка задач обеспечивает раннее формирование у детей эстетического отношения к музыке. Например, на третьей ступени (ранний возраст) ставятся такие задачи: побуждать восхищаться прекрасным миром музыки, способствовать активным проявлениям в процессе слушания музыки. Далее (4-я ступень) — формировать представления об отражении в музыке чувств, настроений, образов, связанных с жизнедеятельностью детей, прежде всего в мире родного дома и семьи. Для контраста приведем соответствующие задачи 7-й ступени:

«Развить основы музыкально-эстетического сознания ребенка дошкольного возраста в процессе слушания (восприятия) музыки:

- музыкально-эстетическую потребность в ознакомлении с прекрасными образцами народной, классической, в том числе зарубежной музыки;
- эстетические эмоции, эмоциональную отзывчивость, чувств сопереживания в процессе слушания двух- и трехчастных произведений, доступных детям по характеру и музыкальному содержанию;
- музыкальное мышление, позволяющее отслеживать форму произведения, контрастные темы в нем, его отдельные интонации, а также сопоставлять характер музыки и комплекс средств выразительности в различных ее частях;
- творческое воображение, являющееся основой творческого слышания музыки;
- эстетическую оценку, даваемую ребенком прослушанным музыкальным произведениям, в которых проявляется его музыкальный вкус» [166. С. 129].

Таким образом, за годы раннего и дошкольного детства

ребенок проходит долгий путь развития отношения к музыкальным произведениям — от простого отклика на музыку до сформированных основ музыкально-эстетических предпочтений, предусматривающих элементарные основы музыкального вкуса.

Рассмотрим, каким образом проектируется другой очень важный элемент содержания музыкального образования детей — *знания*. Как известно, детям необходимы прежде всего знания самой музыки. Чем раньше ребенок начнет слушать музыку, тем раньше он полюбит мир музыкального искусства. В программе предусматривается логика последовательности приобщения детей к миру музыки. В ней представлен обширный музыкальный репертуар, структурированный по горизонтали и систематизированный по вертикали (1—7-я ступени) в соответствии с особенностями окружающих детей социумов. Музыкальный репертуар программы представлен в 12 сборниках музыкально-учебного пособия «Я люблю музыку» [169, 170, 171]. Учитывая высказывание Б. В. Асафьева о том, что ребенку близка по интонации музыка, родная его душе, мы стремились, определяя репертуар программы, отбирать музыкальные произведения, содержание которых максимально приближено к миропониманию ребенка, близко и доступно ему.

Цели и задачи, представленные в программе, реализуются в процессе приобщения детей ко всем видам музыкальной деятельности через системное музыкальное содержание, имеющее два аспекта:

- * собственно музыкальное содержание (конкретный образ, образ в развитии, взаимодействие двух образов и т. д.);

- * педагогическое содержание (произведения, обеспечивающие систему в ознакомлении ребенка на протяжении дошкольного детства с социумами семьи, детского сада, ближайшего окружения, родного края, России через связующие их миры).

Спецификой содержания является наличие в программе произведений разных направлений музыкального искусства: народных, авторских (классических и современных). Таким образом, ребенок будет жить не рядом с музыкой, а в мире музыки, чувствовать ее красоту, получать от нее наслаждение.

Но для того чтобы прекрасно понимать музыку, ребенку необходимо иметь много *знаний о музыке*. В задачах программы

музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста «Камертон» предусмотрено знание и понимание детьми эмоционально-образного содержания музыки, знакомство детей с восьмью характерами музыки и различение их. В течение года им предлагаются музыкальные произведения (определены в репертуаре года) двух разных, в основном контрастных, характеров: веселого или грустного (4-я ступень), торжественного или таинственного (7-я ступень). В программе стоят задачи на различение отдельных выразительных интонаций. Со средней группы (5-я ступень) включены и затем усложняются задачи на выявление сходства и различия в музыке.

Начиная со второй младшей группы (4-я ступень) в программе выдвигаются задачи на различение малых жанров в музыке: песни, танца, марша и их видов, например: песня колыбельная и плясовая. В подготовительной группе дети должны знать и называть различные жанры и их виды, в том числе музыкально-драматический.

Определенный объем знаний дети получают и в процессе знакомства с жизнью и творчеством композиторов. Так, в старшей и подготовительной группах они знакомятся с творчеством и произведениями классиков (М. Мусоргского, Н. Римского-Корсакова, А. Лядова, Ц. Кюи, Э. Грига, И. Гайдна, Л. Бетховена и др.) и современных композиторов (Г. Свиридова, Д. Шостаковича, А. Хачатуряна и др.).

На занятиях они слушают музыкальные произведения различной тематики и разнообразного характера, большая часть которых представляет национальную музыкальную культуру России. Тем самым исподволь формируется опыт ценностных ориентаций дошкольников в мире национального музыкального искусства.

Дети в течение четырех лет знакомятся со многими музыкальными инструментами, и задачи подготовительной группы (7-я ступень) — это своеобразное завершение системного освоения знаний о музыкальных инструментах, потребовавшего кропотливой работы как педагога, так и детей.

К этому времени дети знают многие средства музыкальной выразительности, умеют называть их. За длительный период пребывания в детском саду в процессе приобщения в продуманной системе к лучшим образцам народного и авторского классического и современного музыкального искусства у них постепенно

накапливается довольно большой объем устойчивых знаний музыки и о музыке.

Но программа ориентирует педагогов не только на получение детьми знаний, но и на неспешное освоение ими большого объема музыкальных умений и навыков. Поскольку умения отличаются от навыков, рассмотрим сначала, на приобретение каких именно умений детей в музыкальной деятельности нацелена программа.

Уже на четвертой ступени (младший дошкольный возраст) в ней обозначены задачи приобретения детьми умений, связанных, прежде всего, с эмоционально-образной основой музыкального искусства, которые нельзя довести до уровня навыков: побуждать к эстетическому наслаждению в процессе слушания музыки, развивать целостное музыкально-эстетическое восприятие высокохудожественных музыкальных произведений, элементарное восприятие выразительности музыки:

- * настроения, характера музыки (веселый, грустный);
- * отдельных ярких интонаций (например, вопроса — ответа);
- * художественного музыкального образа (без развития).

К задачам, ориентированным на приобретение умений данной группы, можно отнести также и следующие: побуждение детей к выражению музыкальных впечатлений и своего отношения к характеру и музыкальному образу прослушанной музыки в элементарных эстетических суждениях; моделирование (условно-образное) на фланелеграфе содержания и характера музыки. В старших возрастных группах детей побуждают выражать свое отношение к музыке в эстетических суждениях, в пластических музыкальных движениях или в рисунке, а также путем моделирования формы музыкального произведения, его характера, ярких интонаций.

В программе обозначен ряд задач, связанных с развитием умения выразительно передавать образ в исполнительской деятельности. Например, на 5-й ступени стоит задача побуждать детей к выразительному исполнению песен, к передаче контрастных характеров, настроения музыки (бодрая, спокойная) и его изменения, а также разнообразных интонаций, эмоций (просьба, гнев).

Далее от проектирования задач, направленных на развитие умений, можно перейти к проектированию задач, ориентированных на формирование навыков детей в музыкальной дея-

тельности, которые являются технической основой детской исполнительской деятельности.

На всех ступенях начиная с 4-й в исполнительских видах музыкальной деятельности обозначены задачи развития восприятия музыки. Например, в первом разделе «Восприятие азбуки шестой ступени детской певческой деятельности» поставлена задача продолжать развивать восприятие азбуки 6-й ступени способов певческих умений: звукообразования, звуковедения, певческой дикции, точности исполнения мелодических, ритмических, динамических и темповых особенностей; отмечать их изменение в куплетах, в отдельных фразах; отличать правильное умение от неправильного, воспринимать пение по ручным знакам (1—7-я ступени), по руке — «нотный стан» (1—5-я ступени); знакомиться с элементами нотной грамоты.

Затем на этой же ступени в следующем разделе «Обучение детской певческой деятельности» проектируются задачи, адекватные задачам первого раздела, но ориентированные не на восприятие, а на обучение данным певческим умениям.

Аналогичные задачи стоят и по другим видам музыкальной деятельности — музыкально-ритмической и игре на детских музыкальных инструментах. Таким образом, задач обучения детей технике выполнения движений в музыкально-ритмической деятельности, технике игры на детском музыкальном инструменте или способам исполнения певческих умений достаточно много. Необходимо также доведение техники многих умений до уровня навыков, поскольку иначе ребенок не сможет выразительно передать в исполнительской деятельности свое отношение к художественному музыкальному образу, например песни, если будет обращать внимание на технику исполнения (последовательность слов, движений, особенности звуковедения и т. д.).

Самый важный элемент содержания музыкального образования детей — опыт музыкально-творческой деятельности, поскольку он имеет огромное значение для музыкального образования детей дошкольного возраста. Общеизвестно, что пик развития творческих способностей, креативности человека приходится на 5—6 лет, а следующий — на подростковый возраст.

При проектировании мы опирались на идеи Л. С. Выготского относительно детского творчества. Он полагал, что восприятие

искусства требует творчества, потому что для восприятия его «недостаточно разобраться в структуре самого произведения — необходимо еще творчески преодолеть собственное чувство, найти его катарсис, и только тогда действие искусства скажется сполна», и утверждал, что от встречи с искусством нельзя ждать быстрых результатов, что искусство есть скорее организация нашего поведения наперед.

Научной основой проектирования содержания музыкально-творческой деятельности образования дошкольников стали теоретические труды по проблеме художественного творчества детей дошкольного возраста Н. А. Ветлугиной, которые сегодня как никогда актуальны.

Творческие способности детей (в современной трактовке — креативность), по мнению Н. А. Ветлугиной, различны по своей основе. Одни из них зависят от уровня собственно музыкального развития детей (от уровня развития чувства лада, ритмического чувства) и квалифицируются как специальные музыкальные способности.

Другие свойства личности и способности, которые также необходимы для успешного выполнения творческих заданий в любом виде музыкальной деятельности, носят общий характер. Наиболее характерные из них: склонность к музыкальной деятельности; способность быть эмоционально захваченным музыкой; способность к перевоплощению в музыкально-игровой драматизации, танце, пении; искренность в выражении своих чувств в доступной музыкальной деятельности; способность фантазировать в процессе творческой деятельности; стремление находить способы, средства воплощения замысла, подсказанного взрослыми или найденного самостоятельно; способность придавать своей продукции оформленность, изящество; наличие музыкальной памяти, дающей возможность использовать имеющиеся в опыте ребенка песенные интонации, выразительные движения.

Однако наличие специальных музыкальных способностей и свойств личности, носящих общий характер, но необходимых при выполнении творческих заданий, еще не обеспечивает успеха творческой деятельности. Успешность музыкально-творческих действий зависит также от *наличия значимых качеств личности*. К ним автор относит: быстроту и адекватность решений предложенных заданий; легкость и свободу ориентировки в но-

вых ситуациях при выполнении неожиданных заданий; умение применить усвоенный опыт в иных условиях. Имеют значение и физиологические особенности детей.

Все перечисленные качества, свойства личности и специальные музыкальные способности ребенка мы рассматриваем как необходимые для успешного выполнения музыкально-творческой деятельности.

Поэтому при проектировании задач содержательного блока креативной педагогической технологии особое внимание уделялось задачам, относящимся к вопросам становления детского музыкального творчества, в процессе которого наиболее успешно формируется креативность ребенка. Все задачи формирования и развития музыкально-творческой деятельности, в которой успешно развивается креативность, представлены в третьем разделе дидактических задач обучения каждому виду музыкальной деятельности (4—7-я ступени).

В задачах освоения музыкального творчества в каждом виде деятельности выделяются две группы: задачи одной (первая и, возможно, вторая) ориентированы на развитие музыкального творчества в выразительности исполнительской деятельности; последующие (третья, четвертая и т. д.) задачи представляют специально выделенный блок — формирование и развитие детского продуктивного музыкального творчества. У этого блока имеются четыре направления, разработанные Н. А. Ветлугиной (см. § 4, гл. 1):

- * формирование первичных музыкально-творческих проявлений детей раннего и младшего дошкольного возраста;
- * формирование песенного творчества;
- * формирование музыкально-игрового и танцевального творчества;
- * побуждение детей к импровизациям на детских музыкальных инструментах.

Если первое направление представляет собой этап первичных творческих проявлений ребенка (2, 3, 4-я ступени программы), то последующие три направления системно реализуются на старших возрастных ступенях (5—7-я ступени). Каждая из задач данных направлений представлена в усложнении. Таким образом, в течение ряда лет дети неспешно приобретают опыт как в выразительности исполнительской деятельности, так и в продуктивном музыкальном творчестве.

Итак, завершая краткий обзор проектирования задач программы как содержательной части креативной педагогической технологии, отметим, что первый этап проектирования был самым объемным по содержанию работы и по временной ее протяженности.

На втором этапе проектировалась репертуарная база содержания музыкального образования. Музыкальный репертуар систематизировался по основным видам детской музыкальной деятельности в соответствии с возрастными ступенями.

Проектирование структурирования репертуара таких видов деятельности, как слушание музыки, певческая деятельность осуществлялось по мирам социумов, с которыми дети знакомились последовательно по мере овладения 4—7-й ступенями (мир сверстников и взрослых людей, мир природы (зима, весна, лето, осень и выделенный мир животных), рукотворный мир) в процессе усвоения соответствующих музыкальных произведений. Структурирование репертуара по другим видам невозможно было осуществить в такой логике, поэтому структуризация репертуара музыкально-ритмической деятельности и игры на музыкальных инструментах имела другие основания.

Кроме того, проектирование предполагало систематизацию репертуара по возрастным вертикалям каждого вида музыкальной деятельности.

Содержание репертуара программы было подобрано в основном из лучших музыкальных произведений народной, авторской классической и современной музыки. На каждой ступени по отдельным видам музыкальной деятельности предложено большое количество произведений. Почему?

Это обосновывалось тем, что педагог, учитывая интересы детей, должен предложить им несколько произведений (2—3), чтобы дети могли высказать свои предпочтения и выбрать, например, ту песню, которая им наиболее понравилась. Кроме того, педагог-музыкант также имеет право выбора репертуара, который нравится лично ему. Важно, чтобы предпочтения педагога и детей совпадали.

Наконец, репертуар, представленный в одной ступени, несколько различается по степени трудности. Поэтому педагог-музыкант должен подобрать репертуар, ориентированный на уровень развития и обученности его воспитанников. Он имеет

право выбрать по своему усмотрению небольшое количество музыкальных произведений, которые дети в течение года постепенно освоят в певческой и музыкально-ритмической деятельности до уровня самостоятельного музыкально-творческого исполнения.

При структурировании и систематизации музыкального репертуара нами были использованы следующие основания:

* *психологическая составляющая* — обеспечивает учет возрастных возможностей детей и доступность произведений жизненному и музыкальному опыту детей;

* *педагогическая составляющая* — детерминирует тематизм подбора музыкального репертуара, реально осуществляющего связь содержания музыкальных произведений с жизнедеятельностью детей в окружающем их социуме; плавный переход в освоении последовательности социумов (родная семья и дом, свой детский сад, родной край, Россия) обеспечивают связующие их миры: мир ребенка и сверстников, мир взрослых людей, мир природы и рукотворный мир;

* *эстетическая составляющая* — позволяет учитывать художественно-образную основу музыкального искусства в сочетании с интонационной; музыкальные произведения подобраны в соответствии с логикой усложнения музыкального художественного образа, интонаций, фактуры и т. п.: сначала детям предлагаются произведения, в которых имеется конкретный образ (4-я ступень), затем произведения, в которых образ дан в развитии (5-я ступень), и лишь потом дети легко осваивают музыку, в которой передается взаимодействие двух первоначально контрастных художественных музыкальных образов (6-я ступень), далее контрастность образов постепенно смягчается, а их количество может увеличиваться до трех (7-я ступень).

Именно взаимосвязь данных оснований обеспечила целостность и единство массива музыкальных произведений содержательного компонента креативной педагогической технологии.

На третьем этапе проектирования разрабатывались материалы для педагогического обследования (диагностики) с целью определения качества овладения ребенком музыкальной деятельностью, а также выявления уровня музыкального развития и уровня развития креативности детей. Педагогическое обследование дает возможность:

* выбрать индивидуальные пути музыкального развития ребенка с учетом его исходных данных;

* осуществлять дальнейшее успешное индивидуальное развитие ребенка в соответствии с его запросами и потребностями;

* обеспечить коррекционную помощь ребенку;

* определить качество результатов музыкального образования ребенка дошкольного возраста.

Педагогическое обследование детей помогает также педагогу, во-первых, оптимизировать процесс индивидуального взаимодействия с ребенком в средообразовательном процессе; во-вторых, обеспечивает сведение к минимуму ошибок при переводе ребенка с одной ступени на другую; в-третьих, предоставляет возможность правильного определения результатов музыкального обучения детей.

Для оценки качества овладения музыкальной деятельностью и уровня музыкального развития ребенка были взяты одинаковые критерии и их показатели.

Таблица 1

Мониторинг качества овладения музыкальной деятельностью и уровня музыкального развития ребенка

| Критерии | Показатели |
|--------------------------------------|--|
| Качество выполнения задания ребенком | Выполнил правильно Выполнил неправильно |
| Самостоятельность выполнения задания | Выполнил самостоятельно Выполнил после словесной помощи Выполнил после моторной помощи |

Все показатели баллируются, суммируются, и затем определяется уровень качества овладения ребенком музыкальной деятельностью или уровень его музыкального развития (см. Приложение 3).

Для оценки креативности детей были выделены критерии ее развития, разработанные Е. Торренсом и И. Гилфордом: оригинальность, быстрота мышления и вариативность. Такой критерий креативности, как гибкость, нами не был задействован, поскольку он, по нашему мнению, не соотносится с возрастными возможностями дошкольника.

Были взяты также критерии и показатели, предложенные Н. А. Ветлугиной для оценки креативности (ее терминология — «другие свойства личности и способности, носящие общий характер»):

- * быстрота и адекватность решений предложенных заданий;

- * легкость и свобода ориентировки в новых ситуациях при выполнении неожиданных заданий;

- * умение применить усвоенный опыт в иных условиях.

Как можно видеть, налицо много общего в критериях креативности и их показателях, предлагаемых различными учеными.

Таким образом, мы на основе разработанных разными учеными критериев креативности и их показателей определили свои критерии уровней креативности детей дошкольного возраста в музыкальной деятельности.

Критериальная база учитывала следующие виды креативности (на основе классификации Л. Терстоуна): лингвистическая, звуковая, пространственная, телесно-кинестетическая, межличностная, внутриличностная.

Основанное на разработанных нами критериях уровня креативности обследование детей, проводимое педагогом, обеспечит оптимизацию средообразовательного процесса музыкального образования детей, ориентированного на его качество.

Итак, в результате проектирования содержания музыкального образования в течение двух лет была создана программа музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста «Камертон», ставшая содержательной частью креативной педагогической технологии музыкального образования детей.

Старшим воспитателем ДОУ № 363 Сорновского района Нижнего Новгорода С. М. Сомовой был проведен сравнительный анализ раздела «Музыкальное воспитание» «Программа воспитания и обучения в детском саду» под редакцией М. А. Васильевой (1985) и «Программы музыкального развития детей раннего и дошкольного возраста “Камертон”», разработанной нами.

Результат этого анализа отражен в таблице 2, представленной на с. 163.

Таблица 2

**Сравнительный анализ раздела «Музыкальное воспитание»
программ музыкального образования детей дошкольного возраста**

| Компоненты сравнения | Программа воспитания и обучения в детском саду под ред. М. А. Васильевой | Программа музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста «Камертон» Э. П. Костиной |
|----------------------|--|--|
| Цель | Музыкальное воспитание, обучение ребенка | <p>Впервые цель ориентирована на гармоничное развитие личности — разностороннее и полноценное музыкальное образование (развитие, воспитание, обучение) детей от рождения до 7 лет, соответствующее их возрастным возможностям.</p> <p>Впервые определены ориентиры развития:</p> <ul style="list-style-type: none"> — общее развитие личности ребенка; — воспитание нравственной сферы; — развитие способностей |
| Задачи | Дано большое количество задач. Не соотнесены задачи по отдельным видам музыкальной деятельности с конкретным возрастом. Не соблюдена логика задач от возраста к возрасту | <p>Впервые выделены универсальные задачи музыкального образования для всех видов музыкальной деятельности и специальные по исполнительским видам ее.</p> <p>Впервые осуществлена интеграция музыкальных задач по отдельным видам музыкальной деятельности.</p> <p>По всем видам музыкальной деятельности и для всех возрастов представлен единый алгоритм, позволяющий легко проследить усложнение одной задачи по возрастной вертикали</p> |
| Содержание | Стабильность, обязательность выполнения репертуара. Излишняя идеологизированность | Впервые репертуар подобран из музыкальных произведений народной, авторской классической и современной музыки с учетом |

Продолжение табл.

| Компоненты сравнения | Программа воспитания и обучения в детском саду под ред. М. А. Васильевой | Программа музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста «Камертон» Э. П. Костиной |
|---------------------------------|---|--|
| | его | <p>развития художественно-музыкального образа и сориентирован на ценности музыкального образа.</p> <p>Музыкальный репертуар систематизирован на психологической основе и доступен возрасту детей, а также на педагогической (осуществлена связь музыкальных произведений с жизнедеятельностью детей в окружающем их социуме) и эстетической основе (учтена художественно-образная основа музыкального искусства: музыкальные произведения подобраны в соответствии с логикой усложнения музыкально-художественного образа)</p> |
| Модель педагогического процесса | Музыкальное воспитание осуществляется в основном в организованных формах обучения. Другие формы работы не предусматриваются | Организация педагогического процесса музыкальной деятельности построена на средообразовательной технологии, предусматривающей музыкальную среду как средство музыкального образования |
| Модель взаимодействия | Модель авторитарная, субъект-объектная | Личностно ориентированная, субъект-субъектная модель взаимодействия с ребенком. Формирование субъектной позиции ребенка — стратегическая линия; в методике — проблемная, игровая ситуации |
| Музыкально-образовательная | Предполагается в элементарных формах. Формальное отношение | Обогащенная, развивающая музыкальная среда — средство музыкального образования детей |

Окончание табл.

| Компоненты сравнения | Программа воспитания и обучения в детском саду под ред. М. А. Васильевой | Программа музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста «Камертон» Э. П. Костиной |
|---|--|--|
| пространственно-предметная среда | ние к среде. Среда как условие деятельности ребенка | |
| Анализ качества деятельности и обследования музыкального развития детей | Показатели овладения музыкальной деятельностью общие | Впервые, кроме общих показателей, дан раздел «Анализ качества уровня освоения детьми программы» и предусмотрено обследование детей с целью определения их музыкальных способностей, заложена возможность развивающей коррекционной работы с детьми |

Проведенный сравнительный анализ программ (табл. 2) показал, что программа музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста «Камертон» соответствует современным психолого-педагогическим требованиям стандарта к образовательной программе:

* она имеет развивающий характер, ориентирована на логическое системное развитие музыкальности и музыкальной культуры каждого ребенка в процессе овладения им музыкальной детской деятельностью;

* в ней заложена возможность развивающей коррекционной работы с детьми; по каждому виду детской музыкальной деятельности, на каждой ступени овладения программой приведены показатели развития ребенка, позволяющие педагогу на ранних этапах освоения ребенком музыкальной деятельности определить его отставание и оказать ему развивающую коррекционную помощь;

* в программе учтен оздоровительный компонент, содержание ее сориентировано на создание психологического комфорта и эмоционального благополучия каждого ребенка.

Кроме того, сравнительный анализ определил новшества программы «Камертон»:

* впервые специальная программа направлена на музыкальное образование детей младшего и старшего дошкольного возраста, то есть предусматривает их воспитание, обучение и развитие; впервые задачи музыкального образования по всем видам музыкальной деятельности структурированы в единой логике развития музыкальной деятельности в виде освоения основных ступеней программы;

* впервые определены и выделены задачи общего развития личности ребенка, задачи воспитания нравственной сферы и развития способностей — музыкальных (общих и специальных), творческих, художественных, интеллектуальных, физических; задачи развития познавательных процессов и личностных новообразований, которые, в свою очередь, обеспечивают успешность овладения музыкальной деятельностью;

* впервые введен новый раздел, отсутствующий во всех других действующих музыкальных программах, а именно «Развитие восприятия исполнительской деятельности», который предшествует разделу «Обучение детей исполнительской деятельности»;

* впервые к программе предлагается хрестоматия музыкального репертуара, в которой дан обширный музыкальный материал по всем видам музыкальной деятельности;

* впервые представлен раздел «Анализ качества уровня освоения детьми программы», что помогает музыкальному руководителю успешнее работать.

Программа музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста «Камертон» была опубликована в 1999 г. (ранний возраст) и в 2001 г. (дошкольный возраст) в Нижнем Новгороде, а в 2002 г. сертифицирована Министерством образования и науки РФ и издана в издательстве «Просвещение» в 2004 и 2006 гг.

Реализация специалистами музыкального образования тщательно продуманных целевых ориентаций и задач содержания современной креативной педагогической технологии обеспечивает качество музыкального образования каждому ребенку в соответствии с его возрастными и индивидуальными возможностями.

Следующий параграф монографии посвящен особенностям реализации разработанного нами содержания в музыкально-образовательном процессе дошкольного образовательного учреждения.

§ 3. Специфика средообразовательного процесса креативной педагогической технологии музыкального образования дошкольников

Рассмотренный в предыдущем параграфе содержательный блок музыкального образования дошкольников является базисом педагогического процесса креативной педагогической технологии музыкального образования детей, тяготеющим к стабильности. Напротив, собственно процесс музыкального образования креативной технологии отличается динамизмом и требует решения задач определения путей его организации. К этому подталкивает и разноречивое понимание характера педагогического процесса, фактическое отождествление его некоторыми исследователями с педагогической системой.

Естественно, что целостная креативная личность ребенка-дошкольника может успешно развиваться в целостном педагогическом процессе музыкального образования детей. В содержательном плане целостность обеспечивается отражением в программе целей и содержания музыкального опыта, накопленного человечеством, во взаимосвязи его элементов.

Но каким образом можно организовать целостность педагогического процесса, что влияет на него и что определяет? Эти вопросы далеко не однозначно трактуются различными исследователями, требуют анализа и прояснения, без чего невозможна практическая целесообразная деятельность педагога.

Педагогический процесс — явление динамического характера, он протекает во времени и должен определяться через активность — педагогическую деятельность, которая всегда осуществляется в определенной реальности.

В. И. Слободчиков разделяет реальность на объективную и субъективную (318. С. 14—19). Субъективная реальность, в его интерпретации, составляет внутренний мир ребенка, а объективная представляет собой окружающую среду, которая и способствует опосредованному формированию его внутреннего мира. Окружающая среда в исследованиях В. И. Слободчикова определяется как один из главных факторов педагогического процесса, в котором и на фоне которого этот процесс протекает. Это подтверждают и многие другие исследователи — Л. И. Новикова, Ю. С. Мануйлов, В. А. Ясвин и др.

В свою очередь, педагогический процесс музыкального обра-

зования дошкольников рассматривается А. Г. Гогоберидзе и В. А. Деркунской «как специально организованное, развивающееся во времени и в рамках определенной образовательной системы взаимодействие детей и педагогов, направленное на достижение поставленных целей образования, воспитания, обучения» [78. С. 28].

Данное определение не только четко разграничивает и соотносит понятия «педагогический процесс» и «система», но и конкретизирует содержание того контекста, той среды, в которой процесс реализуется. Этот контекст представляет собой педагогическую систему, определенным образом структурированную и организованную. Соответственно, мы можем выделить ведущие характеристики и особенности средообразовательного педагогического процесса музыкального образования детей в ДОУ исходя из понимания сущности процесса как педагогической деятельности, разворачивающейся во времени, и его контекста — педагогической системы.

Характеристиками педагогического процесса, по определению А. Г. Гогоберидзе и В. А. Деркунской, являются: целенаправленность, целостность, наличие связей между участниками, системность. Эти характеристики и детерминируют действия педагога по организации педагогического процесса, их последовательность и содержание. Организатором педагогического процесса музыкального образования детей в дошкольном учреждении является педагог — специалист по музыкальному образованию детей, то есть музыкальный руководитель ДОУ.

Исходя из такой характеристики, как целенаправленность, становится очевидным, что первым действием в организации педагогического процесса является определение целей, целеполагание. Цели педагогического процесса креативной педагогической технологии музыкального образования полно представлены в программе «Камертон». Они алгоритмизируемы, диагностируемы и запрограммированы на конечный результат.

Следующая характеристика — целостность педагогического процесса, по мнению А. Г. Гогоберидзе, является ведущей в указанном ряду и представлена как целостность медико-психолого-педагогического сопровождения; целостность воспитательных, обучающих и развивающих задач; целостность задач по овладению ребенком различными видами музыкальной деятель-

ности; целостность жизнедеятельности ребенка в его социокультурной среде — ДОУ, семьи и социума со всеми мезо- и микрофакторами; целостность взаимодействия ребенка с различными мирами (миром сверстников и взрослых, миром природы, рукотворным миром); целостность педагогических задач, решаемых педагогами дошкольного учреждения, родителями и представителями социума; целостность процессов социализации и индивидуализации ребенка.

Иную точку зрения на целостность педагогического процесса имеют В. А. Сластенин и др. [317]. Так, В. А. Сластенин указывает, что нельзя целостность сводить к единству процессов обучения и воспитания. Не может она рассматриваться и как единство процессов умственного, нравственного развития и т. д. Автор утверждает, что единый и неделимый педагогический процесс усилиями педагогов должен постоянно приближаться к уровню целостности через разрешение противоречия между целостностью личности ребенка и специально организуемым влиянием на него в процессе жизнедеятельности [317].

Кроме того, очень важно, что В. А. Сластенин определяет целостность как единство ее основных аспектов: содержательно-целевого, организационно-процессуального и операционально-технологического. При этом он отмечает, что нельзя сводить целостность педагогического процесса лишь к одной его характеристике.

Мы также считаем, что в организационном плане средообразовательный педагогический процесс музыкального образования детей приобретет свойство целостности, если обеспечит единство его относительно самостоятельных процессов-компонентов:

* освоения и конструирования содержания музыкального образования детей и музыкально-образовательной (музыкальной, предметно-развивающей и социальной) среды дошкольников, функционально моделирующей содержание музыкального образования и воплощающей его в предметной развивающей базе (содержательно-конструктивной, материально-конструктивной и операционно-конструктивной деятельности педагога);

* делового взаимодействия педагогов (музыкального руководителя, воспитателей) и детей в музыкально-творческой среде организованной музыкальной деятельности в ДОУ (музыкаль-

ные занятия, студии) по поводу содержания музыкального образования, усвоение которого детьми является целью взаимодействия;

* взаимодействия педагогов и детей в музыкально-образовательной среде вне занятий на уровне личных отношений в процессе нерегламентированной музыкальной (совместной, неформальной) деятельности;

* освоения детьми содержания музыкального образования в музыкально-образовательной среде без непосредственного участия педагога (самообразование и самовоспитание).

Как видно, первый и четвертый процессы-компоненты отражают музыкально-предметные отношения, второй — собственно педагогические, а третий — взаимные и, таким образом, охватывают педагогический процесс в его целостности.

В свою очередь, разработанная нами программа «Камертон» в качестве базового компонента средообразовательного процесса обеспечивает также реализацию других аспектов целостности: содержательно-целевых, организационно-процессуальных и операционально-технологических.

В содержательно-целевом аспекте целостность педагогического процесса музыкального образования обеспечивается триединством целей: воспитательных, обучающих и развивающих.

В организационно-процессуальном аспекте педагогический процесс креативной педагогической технологии приобретает целостность, прежде всего, за счет единства его основных содержательных компонентов — семи ступеней программы, внутри которых и между которыми существуют алгоритмизированные задачи и содержание.

Операционально-технологический аспект целостности педагогического процесса касается внутреннего единства выше-названных процессов-компонентов.

Другой не менее важной характеристикой педагогического процесса музыкального образования является специфика связей между его участниками. Наиболее распространенным видом связи в дошкольной педагогике рассматривается взаимодействие как особый вид непосредственного или опосредованного, внешнего или внутреннего отношения. Процесс взаимодействия педагога и ребенка проявляется в формах *воз-действия*, *без-действия* или *со-действия*.

Современная педагогика считает, что процесс *со-действия*

предполагает максимально возможный учет субъектных позиций участников педагогического процесса, то есть субъект-субъектные отношения педагога и детей. Именно эта форма взаимодействия наиболее адекватна педагогической задаче, нацеленной на становление креативности ребенка. Процесс содействия наиболее сложен в практической реализации, поскольку педагог не только определяет задачи собственной деятельности, но и проектирует задачи деятельности ребенка таким образом, чтобы он воспринимал их как свои собственные.

В то же время задача организации музыкального творчества близка детям, что облегчает процесс согласования задач педагога и ребенка. При данном типе взаимодействия, предполагающем отношение к ребенку как к субъекту свободного выбора деятельности, наиболее близкой педагогу оказывается технология, использующая музыкально-образовательную среду как средство становления личности ребенка, его музыкальности, креативности, эмпатийности. Задачей педагога становится содействие музыкальному развитию ребенка через организацию музыкально-образовательной среды как набора разнообразных возможностей для саморазвития. Проектирование такой среды является этапом пошаговой организации процесса музыкального образования.

Не менее важную роль мы придаем взаимодействию музыкального руководителя с воспитателем. Не секрет, что в настоящее время этот процесс в практике хаотичен и довольно произволен. От этого во многом страдает качество музыкального образования детей. Нами была проделана большая работа по упорядочению данного взаимодействия. Была создана «Файловая папка взаимодействия музыкального руководителя с воспитателями» (конкретной группы), что систематизировало этот процесс (см. Приложение 3).

Системность и процессуальность педагогического процесса — его четвертая характеристика — предполагает рассмотрение данного явления как системы и процесса. С одной стороны, процесс обладает набором взаимосвязанных компонентов, то есть имеет определенную структуру, а с другой — временной протяженностью, процессуальностью как логической последовательностью взаимосвязей компонентов структуры.

Процесс, главной характеристикой которого является временная протяженность, фактор времени, должен иметь дина-

мичные структурные компоненты, разворачивающиеся поэтапно (процесс в энциклопедическом словаре определяется как «совокупность последовательных действий для достижения результата»), в отличие от статичных компонентов структуры педагогической системы, носящих пространственно-информационные характеристики.

Анализ педагогических исследований и собственный опыт организации процесса музыкального образования детей в ДОУ дает нам основание представить модель средообразовательного процесса музыкального образования дошкольников, ориентированную на развитие креативности (см. рис. 2) и выстроенную на его ведущих принципах.

1. Гуманистическая, нравственная направленность воплощается в признании принципов:

- * самоценности личности в процессе ее общения с музыкой;
- * гуманно-личностного подхода к детям;
- * уникальных возможностей музыки в эстетическом, нравственном воспитании детей.

2. Психологическая направленность осуществляется в принципах:

- * ориентации процесса музыкального образования на развитие личности, становление субъектной позиции, формирование положительной «Я-концепции» каждого ребенка;
- * опоры на единство развития интуитивного и осознанного начала в музыкальном образовании маленьких детей;
- * ориентации на зону ближайшего развития каждого ребенка;
- * признания развивающего обучения основой педагогического процесса музыкального образования детей;
- * осуществления субъект-субъектного взаимодействия всех участников педагогического процесса;
- * ориентации на реализацию элементарных аспектов арт-терапевтических возможностей музыки в жизнедеятельности дошкольников.

3. Педагогическая направленность проявляется в принципах:

- * единства музыкального воспитания, обучения и развития детей;
- * диалектической взаимосвязи музыкально-педагогической



Рис. 2. Модель средообразовательного процесса музыкального образования дошкольников

цели и средств, ориентированной на качество музыкального образования детей;

- * осуществления педагогического процесса на основе алгоритмизируемых и диагностируемых целей и задач;

- * рассмотрения широкого музыкально-эстетического пространства жизни детей в ДООУ, семье и социуме культуры как музыкально-образовательной среды, «где музыка не на словах, а на деле реально проникает в жизнь, не просто сопровождая ее, а становясь необходимым и естественным продолжением человеческого “Я”»;

- * сочетания инвариантного (музыкальные занятия) и вариативного (музыкальные студии, кружки) блоков в педагогическом процессе музыкального образования дошкольников, обеспечивающего в полной мере индивидуально-дифференцированный подход к музыкальному развитию детей;

- * переноса доминанты музыкально-педагогического процесса в детском саду с организованной музыкальной деятельности в нерегламентированную, осуществляющуюся в повседневной жизнедеятельности детей вне занятий;

- * ориентации процесса музыкального образования детей на ведущую деятельность дошкольников — игровую (А. В. Запорожец, Н. А. Ветлугина);

- * направленности педагогического процесса на овладение детьми всеми видами детской музыкальной деятельности;

- * деятельностного освоения музыкального искусства в различных формах организации и самоорганизации детей в процессе их повседневной жизнедеятельности;

- * признания музыкального творчества в его различных проявлениях одним из важнейших стимулов развития ребенка;

- * осуществления взаимосвязи обучения и творчества;

- * рассмотрения музыкально-образовательной среды как средства музыкального образования детей;

- * адекватности содержания музыкально-образовательной среды ДООУ содержанию процесса музыкального образования детей;

- * рассмотрения любой формы организации музыкальной деятельности в детском саду как одного из звеньев в цепочке интересных событий детской жизни;

- * рассмотрения музыкальных занятий как игровых по форме и музыкальных по содержанию;

- * уподобления характера музыкальных занятий игровому музыкально-творческому процессу со сквозной драматургией;
- * создания у детей мотивации к музыкальному занятию и поддержания интереса на протяжении всего занятия;
- * проведения комплексного мониторинга музыкального образования детей.

Несомненно, совокупность обозначенных выше принципов обеспечивает целостный подход к проектированию креативно-ориентированного среднего образовательного процесса музыкального образования детей.

Проектирование технологического процесса музыкального образования дошкольников включает, прежде всего, содержание, базисом которого является программа музыкального образования дошкольников, имеющая в своем фундаменте два уровня: целеобразовательный и содержательный.

Программа задает пошаговое целеполагание педагогического процесса технологии музыкального образования дошкольников, которое предусматривает решение педагогом как задач общего развития личности ребенка, так и задач музыкального обучения (содействия обучению) и воспитания детей. Главной целью технологии является достижение ребенком оптимального уровня креативности посредством включения его в музыкально-творческую деятельность.

Блок целеполагания построен на целостности задач обучения, воспитания и развития. Он разработан на принципиально иных основах: на сочетании музыкально-социальных горизонталей (цели музыкального воспитания детей представлены по линии ознакомления дошкольников с социумами и их мирами через овладение ребенком художественно-образной основой музыкальных произведений, отражающих эти социумы и миры) с вертикалями музыковедческих элементов (дети осваивают системно усложняющиеся от ступени к ступени музыкальные знания и навыки) и способами исполнительской детской музыкальной деятельности.

Для программы характерны интеграционные процессы. Интеграция, обозначающая «объединение, соединение, суммирование», должна осуществлять целостность задач музыкального образования, единых для различных видов музыкальной деятельности (по каждой горизонтали). Интегрирована также система знаний о музыке, передающей ребенку через музыкаль-

ные образы целостную картину окружающего мира. Восприятие музыки как универсальный вид музыкальной деятельности впервые занял в задачах программы основополагающее место во всех видах детской музыкальной деятельности, и прежде всего в исполнительской.

При формулировке цели важно выделить не только желаемые качества, но и степень (уровень) их достижения. Поэтому алгоритмизированные и диагностируемые заданные цели достаточно легко отслеживаются благодаря мониторингу музыкального образования детей, ведущими компонентами которого являются анализ качества овладения ребенком музыкальной деятельностью, диагностика уровней развития музыкальных способностей дошкольника и его креативности.

Надстройкой, стержневой направляющей креативной педагогической технологии музыкального образования дошкольников является *проектирование процесса* музыкального образования дошкольников, предполагающего мотивационное обеспечение деятельности как педагога, так и ребенка, и средообразовательный процесс, ориентированный на ребенка и основанный на реализации его личностных функций в этом процессе (свободный выбор, креативность, игра, социальный и музыкальный опыт и пр.). Под педагогическим проектированием понимают предварительную разработку основных деталей предстоящей деятельности педагогов и детей, обеспечивающей их развитие. Такой вид проектирования позволяет за счет новых поисковых исследований, новых схем организации педагогического средообразовательного процесса совершенствовать существующую систему музыкального образования.

Общеизвестно, что проектирование образовательного процесса проходит в несколько этапов (ступеней): моделирование, собственно проектирование, конструирование.

Педагогическое моделирование (создание модели) в нашей ситуации — это разработка модели структуры музыкально-педагогического процесса. Педагогическое проектирование (создание проекта) — дальнейшая разработка созданной модели и доведение ее до уровня практического использования. Педагогическое конструирование — это дальнейшая детализация созданного проекта, приближающая его для использования в конкретных условиях реальными участниками музыкально-педагогического процесса.

Любая педагогическая деятельность может быть смоделирована. Мы представили образ структуры средообразовательного музыкально-педагогического процесса в виде модели (см. рис. 2), которая позволяет спрогнозировать его.

Следующая ступень нашего проектирования — создание проекта музыкально-педагогического процесса. Практически на этой ступени производится работа с созданной моделью, в ходе которой она доводится до уровня использования для преобразования педагогической действительности. Проект в виде методических рекомендаций к организации музыкально-образовательного процесса в ДОУ становится механизмом преобразования как самого процесса музыкального образования дошкольников, так и музыкально-образовательной среды.

Третий этап нашего проектирования — это конструирование музыкально-педагогического процесса, которое еще более детализирует проект, конкретизирует его и приближает к реальным условиям музыкально-педагогической деятельности. Конструирование предполагает детальную разработку планов, конспектов, музыкально-дидактических пособий и материалов и др. В ходе конструирования музыкально-педагогического процесса отбираются средства и методы в соответствии с реализуемой креативной педагогической технологией музыкального образования дошкольников.

На всех этапах проектирования педагогического процесса важна его целостность, которая обеспечивается комплексной постановкой образовательных, развивающих и воспитательных задач на основе анализа педагогической ситуации, прогнозирования развития детей, что в конечном счете реализуется в планировании музыкально-образовательного процесса.

Следовательно, в основе проектной деятельности лежит перспективное и календарное планирование, в котором дифференцируется определение границ алгоритмической и творческой деятельности педагога, устанавливаются допустимые отступления от единообразных правил технологии, например, предполагается выбор педагогом репертуара по собственному желанию или по желанию детей или выбор различных вариантов создания мотивации у детей к предстоящему занятию и т. п.

Характеризуя представленную модель, мы отмечаем, что специфическими особенностями средообразовательного педа-

гогического процесса музыкального образования дошкольников являются:

- * творческая направленность музыкально-образовательного процесса;

- * ведущая роль музыкально-образовательной среды в данном процессе, когда она выступает как средство, мотивация и продукт детского музыкального творчества;

- * доминирование нерегламентированной детской музыкальной деятельности в целостном педагогическом процессе, признание ее неоспоримого преимущества в развитии креативности ребенка перед организованной (регламентированной) деятельностью;

- * значимая роль семьи, родительской общечности и социума культуры как элементов социальной среды, активно влияющих на качество музыкального образования дошкольников.

Организация средообразовательного педагогического процесса музыкального образования дошкольников занимает одно из центральных мест в данной модели. Она представлена целым рядом компонентов.

1. Анализ ситуации и постановка педагогических задач, ориентированных на субъекты и объекты педагогической системы музыкального образования детей, в качестве которых выступают:

- * ребенок-субъект как цель и результат;

- * педагог как субъект процесса музыкального образования, ориентированного на развитие креативности ребенка;

- * среда как единое средство музыкального образования и развития креативности детей;

- * логические связи компонентов системы на уровне взаимодействия в вариативных формах организации средообразовательного педагогического процесса:

- деловое взаимодействие субъектов в процессе овладения творческой музыкальной деятельностью (в регламентированной деятельности);

- взаимодействие педагога и детей на уровне личных отношений в неформальной ситуации (в нерегламентированной деятельности);

- овладение детьми музыкальной деятельностью без непосредственного участия педагога (в самостоятельной деятельности).

2. Проектирование вариантов и выбор оптимального из них для данных условий и средств решения, направленного на достижение:

- * качества предметно-развивающей и музыкальной среды как средства, обеспечивающего достижение цели;

- * атмосферы комфорта музыкального педагогического процесса;

- * педагогических условий музыкального образования (проектирование алгоритмизированного музыкально-педагогического процесса).

3. Осуществление плана решения вышеуказанных педагогических задач на практике, включающее организацию взаимодействия, регулирование и корректирование развития средообразовательного педагогического процесса музыкального образования дошкольников.

4. Комплексный педагогический мониторинг качества средообразовательного педагогического процесса музыкального образования дошкольников, направленный:

- * на развитие личности ребенка (музыкальное, креативное развитие, качество овладения музыкальной деятельностью);

- * использование возможностей музыкально-образовательной среды детства (предметно-развивающей, музыкальной, социальной) в музыкальном образовании детей;

- * реализацию компонентов средообразовательного педагогического процесса музыкального образования дошкольников и др. (см. § 2, гл. 3).

Логика и механизм последовательной, поэтапной реализации средообразовательного педагогического процесса музыкального образования дошкольников являются частью разворачивающейся во времени креативной педагогической технологии музыкального образования детей. Они представлены целостностью организованной (регламентированной) и нерегламентированной (совместной с воспитателем и самостоятельной) музыкальной деятельности детей вне занятий в ДОУ.

На единых принципах и методах строится единая линия целостности педагогического процесса музыкального образования детей, благодаря им обеспечивается его качество. В современной технологии доминанта педагогического процесса впервые ориентирована на нерегламентированную музыкальную деятельность детей и взрослых вне музыкальных занятий, осуществля-

емую в повседневной жизни детей в детском саду, семье и социуме музыкальной культуры. При данном подходе ведущим фактором музыкального развития является системный процесс общения детей с музыкальным искусством в повседневной жизнедеятельности, поскольку ориентация в основном на два занятия в неделю (примерно один час) себя не оправдала, так как не может обеспечить высокого качества музыкального образования детей.

В организации педагогического процесса музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста за основу впервые взят средовой подход (Ю. С. Мануйлов), который рассматривается как основа технологии опосредованного управления через музыкальную среду формированием и развитием креативной личности ребенка. В процессуальной части технологии музыкального образования он является основополагающим и предусматривает системную, каждодневную встречу ребенка с миром музыкального искусства и музыкальной деятельности.

В средообразовательном музыкально-педагогическом процессе участвуют два субъекта. С одной стороны, это ребенок-субъект, с другой — совокупный субъект: музыкальный руководитель, воспитатели, родители и работники музыкальной культуры.

К педагогам предъявляются высокие требования, сформулированные В. Хилдебрандом, П. Торренсом: быть здоровым и энергичным; иметь достаточные знания в области творческого развития детей; обладать высоким творческим потенциалом; подавать пример для подражания; быть активным и владеть способами активизации творчества детей; быть чутким, уметь внимательно наблюдать и слушать, быстро включаться в творческий процесс; иметь широкий круг интересов и умений; иметь творческое, возможно нетрадиционное, мировоззрение; проявлять гибкость, быть готовым к пересмотру своих взглядов и постоянному самосовершенствованию.

К этим требованиям мы дополним свои: наличие у педагогов ценностей познания музыки, нравственно-эстетических норм и эталонов, внутренней эмоционально-личностной и оценочной позиции по отношению к ребенку и музыкальной культуре, музыкально-эстетического вкуса, эмоциональной отзывчивости, разнообразия чувств; умение анализировать музыкальное произведение, вызывать эстетические чувства детей и стимулировать их творческую активность в музыкальной дея-

тельности; умение осуществлять коммуникации различными способами, диагностировать и корректировать уровень музыкального развития дошкольников.

Только такой педагог становится для детей наглядным примером развитых музыкально-творческих способностей, а подражательная способность дошкольников, в свою очередь, стимулирует функционирование и развитие креативности детской личности.

Известно, что эффективность педагогического процесса обеспечивается совокупностью внешних (создаваемых педагогом) и внутренних (обусловленных характером протекания психических процессов у ребенка) условий. Внешние педагогические условия включают отбор и структурирование образовательного материала, преобладание методов, активизирующих познавательную деятельность детей, выбор форм обучения музыкальной деятельности, обеспечивающих включенность детей в активную творческую самостоятельную музыкальную деятельность, и, по сути, зависят от мотивации, опыта и уровня профессионализма педагога.

К внутренним условиям относятся: развитие познавательных интересов, воспитание у детей отношения к процессу приобщения к музыкальному искусству как творческому, а также развитие эмоционально положительного отношения к музыкальной деятельности.

Разделение педагогических условий на внешние и внутренние весьма условно. Их следует рассматривать в совокупности, поскольку без учета ребенка как субъекта обучения все внешние связи педагогического воздействия окажутся малоэффективными.

Музыкально-творческое развитие детей, как любое развитие, характеризуется одновременно необратимостью, направленностью и закономерностью происходящих в субъекте изменений. В связи с чем целостное представление о музыкально-творческом развитии ребенка складывается во взаимосвязи внешне организуемого, управляемого процесса и саморазвития личности ребенка. Поэтому в процессе развития креативности личности ребенка особое внимание должно быть уделено обеспечению музыкально-образовательной среды, в которой возникает возможность построения такой системы внешне задаваемой музыкально-творческой деятельности, которая обеспечи-

ла бы переструктурирование деятельности ребенка в соответствии с его мотивацией.

Педагогический процесс ориентирован на психологическую комфортность и эмоциональное благополучие каждого ребенка, активность, самостоятельность и творчество, позволяющие удовлетворять его потребности в активных действиях, самореализации, творческом выражении.

Основным мотивирующим фактором в дошкольном возрасте является увлеченность тем видом деятельности, которая присуща данному сензитивному периоду развития ребенка. Ведущей деятельностью у дошкольников является игровая. Поэтому организация игры как формы детской деятельности является тем механизмом, который способен поддержать интерес к музыкальной творческой деятельности.

С позиции системного подхода методы педагогической деятельности, приемы, средства коммуникативного воздействия, организационные формы не являются самостоятельными структурными компонентами педагогического процесса. Они напрямую зависят от динамической системы «педагог — воспитанник». Поэтому в результате взаимодействия субъектов образовательного процесса рождались методы, приемы, формы организации и другие элементы педагогического процесса.

В музыкальной педагогике принято разделять методы на общедидактические и собственно музыкальные. В нашей педагогической технологии используются все принятые в общей дидактике классификации методов (логично сгруппированные Э. Б. Абдуллиным и Е. В. Николаевой): по источнику знаний (словесный, наглядный, практический и т. д.), по назначению (получение знаний, овладение умениями, формирование навыков), по характеру познавательной деятельности (объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемного изложения, эвристический, исследовательский), по дидактическим целям (методы, способствующие первичному усвоению материала, его закреплению и т. д.).

Кроме того, в нашей креативной педагогической технологии музыкального образования дошкольников широко представлена группа методов, ориентированных на ведущий вид детской деятельности дошкольников — игру: образно-ролевые, музыкально-дидактические, соревновательные, творческие (Н. А. Ветлугина, Д. Иргалиева).

Специфика средообразовательного педагогического процесса, ориентация на становление креативности детей логично предполагают выбор игровой, а также проблемной стратегии. Дошкольный возраст детей нацеливает, прежде всего, на игровую стратегию, в которой всегда присутствует некоторая проблемность. Отсюда и методы, рекомендуемые нами для реализации креативной педагогической технологии музыкального образования дошкольников, ориентированы на применение различных игр.

Кроме того, наряду с использованием общепедагогических методов, применялись и музыкальные методы, определяемые как специальные (Э. Б. Абдуллин и др.): эмоциональной драматургии (Д. Б. Кабалецкий, Э. Б. Абдуллин), «забегания» вперед и «возвращения» к пройденному на новом уровне (Д. Б. Кабалецкий); методы условно-образного и условно-схематического моделирования — последовательности развития музыкально-художественного образа в музыке, ее характера, последовательности куплетов песни, движений в танце или музыкальной игре; передачи с помощью ручных знаков (Г. А. Струве) мелодии песен в пределах одной октавы, пения «по руке» мелодий в одной тональности — до мажор и т. д.

Для развития креативности была взята за основу методика развития детского музыкального творчества, разработанная Н. А. Ветлугиной. Применены основные фазы (стадии) творческого процесса: самостоятельное задумывание возможной темы (характеризуется воздействием на ребенка жизненных явлений и произведений музыкального искусства), построение игры, активные поиски способов решения возникающих при этом задач, обсуждение конкретных действий и применение в жизни готовой продукции. Использовалась также система творческих заданий.

Усложнение заданий проходило в три этапа: первоначальная ориентировка детей в музыкально-творческой деятельности, далее побуждение детей к целенаправленным действиям и, наконец, самостоятельные действия детей и перенос творческого продукта в повседневную жизнь. Задания предлагались детям на музыкальных занятиях, затем мы переносили их в группу, обеспечивая длительный период их освоения. Косвенному руководству педагога автор данной работы отводила большую роль.

Кроме музыкальных занятий в совместной музыкальной деятельности педагога и детей использовались и другие формы организации музыкальной деятельности, нацеленные на развитие творческих способностей: творческие мини-занятия (5—7 минут), минутки импровизирования, музыкальные разминки, музыкальные гостиные, театрализованные представления.

Необходимо подчеркнуть, что лишь соблюдение вышеназванных условий проектирования форм организации средообразовательного процесса музыкального образования дошкольников обеспечивает целостность и качество музыкального образования детей.

Однако даже при наличии всех вышеперечисленных компонентов креативно-ориентированный средообразовательный процесс музыкального образования дошкольников не может быть реализован без опоры на комплексный педагогический мониторинг качества музыкального образования детей.

В основе мониторинговых процедур лежит механизм отслеживания качества структурных элементов процесса музыкального образования: дети, педагоги, компоненты образовательного процесса — условия (кадровые, материальные), содержание (цели, планы, программы, средства), организация (режим, расписание занятий, студий и т. п.), результаты (текущие, итоговые и т. д.).

В рамках проведения комплексного мониторинга качества музыкального образования дошкольников проводилось педагогическое обследование детей (диагностика музыкального развития, анализ качества овладения ребенком музыкальной деятельностью; уровня развития креативности детей и пр.), а также системный анализ результатов педагогической деятельности.

Инвариантом результата музыкального образования дошкольников является средний уровень овладения детьми музыкальной деятельностью, вариативность результатов представлена высшим уровнем для одаренных детей и уровнем ниже среднего, которого успешно достигают музыкально развитые дети, но по каким-либо, чаще объективным, причинам не вышедшие на средний уровень. (Анализ качества овладения детьми музыкальной деятельностью представлен во второй части программы «Камертон».) Уровень развития музыкальных способностей проверялся по разработанной нами методике (на основе структуры музыкальности, предложенной К. В. Тарасовой).

Для изучения уровня креативности использовался тест творческого мышления П. Торренса (ТТСТ, форма А и В).

Таким образом, благодаря целостности спроектированного нами средообразовательного процесса музыкального образования дошкольников мы смогли обеспечить внутреннее единство составляющих его компонентов, их гармоническое взаимодействие. Целостность средообразовательного процесса музыкального образования детей, ориентированного на становление их креативности, обеспечивается за счет единства музыкально-образовательной среды детей (ее компонентов: музыкальной, предметно-развивающей и социальной сред ДООУ, семьи и социума), единства содержательного и процессуального блоков. Алгоритм указанного процесса, заданный креативной педагогической технологией музыкального образования, способствует достижению его стабильного качества независимо от субъективного фактора и стимулирует педагогическое творчество, сознательные действия и творческую деятельность субъектов, функционирующих в нем.

Роль средового окружения в реализации средообразовательного процесса музыкального образования дошкольников, ориентированного на развитие их креативности, показана в материалах наших исследований, представленных в следующем параграфе.

§ 4. Музыкально-творческий потенциал средового окружения ребенка как средство становления и развития его креативности

В предыдущем параграфе мы определили, что среда, окружающая ребенка в учреждении, семье и социуме, может стать средством становления его креативности в том случае, если педагог способен быть ее организатором. Для этого необходимо знать состав, структуру среды, механизм ее воздействия на личность. Учитывая все это, музыкальный руководитель будет опосредованно руководить процессом музыкального образования ребенка.

Но прежде чем приступить к рассмотрению заявленной проблемы, нам хотелось бы акцентировать внимание на реальных ситуациях, иллюстрирующих нашу позицию. Представьте себе,

что ребенок находится в пустой комнате и для него ничего интересного в ней нет. Последствия — малыш дошкольного возраста будет стремиться уйти из нее, ему в ней делать нечего.

Другой вариант: в комнате много различных игрушек и игр, интересных, привлекательных для него пособий. Но для музыкальной деятельности нет абсолютно ничего. Он будет ею заниматься? Нет, малыша привлекут пособия, ориентирующие его на другую деятельность, для которой имеются интересные игрушки. Таким образом, для музыкальной деятельности, как и для всякой другой, должна быть развивающая среда. Эта аксиома не требует доказательства.

Третий вариант: в дошкольном образовательном учреждении в двух группах детей одного возраста имеются одни и те же игры, игрушки, пособия, в том числе и для музыкальной деятельности детей. В одной группе воспитатель совершенно не обращает внимания на пособия, предназначенные для музыкальной деятельности, иногда даже выражает при детях негативное отношение к ним. В результате у детей постепенно угасает интерес к ним и они перестают заниматься самостоятельно музыкальной деятельностью. В другой группе воспитатель постоянно проявляет интерес к музыкальным играм, показывает возможности музыкальной предметной среды, создает творческие ситуации, сам проявляет творчество, играя с детьми. В результате у детей возникает большой интерес к музыкальным играм и игрушкам, они часто играют с ними, проявляя креативность.

Итак, наши рассуждения приводят нас к неоспоримому выводу: для обеспечения качества музыкального образования детей дошкольного возраста необходима богатая музыкальная предметно-развивающая среда, а для развития их креативности рядом с ними должен находиться педагог, увлеченный музыкой, умеющий реализовать творческий потенциал музыкально-образовательной среды и управлять развитием креативности детей в музыкальной деятельности.

Качества личности, характеризующие креативность ребенка, также должны быть осмыслены педагогом, так как дают психолого-педагогические основания для моделирования среды творческого развития детей. Определение характеристик креативности личности, а также состава и структуры среды является управленческим действием педагога, направленным на проектирование условий творческого развития дошкольников.

Поскольку подробной характеристике креативности посвящен второй параграф первой главы данной монографии, осветим лишь некоторые, необходимые для дальнейшего анализа проблемы, аспекты этого вопроса. Одним из важнейших показателей креативности считается *творческая активность* — своеобразное психическое состояние, выражающееся в готовности и высокой творческой мотивации к созданию нового продукта.

Самовыражение также является важной характеристикой креативности. Механизм самовыражения строится на свободном выборе ребенком вида музыкальной детской деятельности, способа самореализации при воплощении замысла.

Многие исследователи обращают внимание и на интеллект ребенка как характеристику креативности. Так, Р. Стенберг и Е. Григоренко используют понятие «интеллектуальные способности». Х. Гарднер говорит о такой интеллектуальной компетенции, как «музыкальный интеллект» — способность исполнять, сочинять и воспринимать эмоциональную музыку. Л. Б. Ермолаева-Томина указывает еще на один компонент, необходимый для развития креативности в художественной деятельности, — базу знаний и практических навыков.

Среди условий, способствующих становлению креативности ребенка, можно выделить следующие факторы: *информационный*, позволяющий развивать интеллект; *социальный*, обеспечивающий поддержку детей в процессе их творчества, дающий возможность общения и обмена впечатлениями; *эмоциональный*, определяющий психологический комфорт и безопасность.

Учет выделенных характеристик креативности личности и факторов, которые обеспечивают соответствие музыкально-образовательной среды задачам развития творчества, позволяет педагогу осуществлять функцию опосредованного управления процессом музыкального образования детей, направленного на становление их креативности.

Опосредованное управление, использующее в качестве педагогического средства окружающую ребенка среду, — практическое и теоретическое направление педагогической науки, имеющее давнюю историю, — до настоящего времени находится в стадии становления. Педагоги неоднократно выходили на понимание среды как основного фактора и средства воспитания и образования личности.

В исследованиях роли среды в педагогическом процессе вы-

деляются два подхода. Один из них, представленный работами большинства современных исследователей, определяет среду как условие реализации ребенком своих способностей. Другой, возникший в начале прошлого века и развитый в отечественной педагогике в научном направлении, получившем название «педагогика среды», рассматривает среду как средство воспитания личностных качеств.

В использовании среды как педагогического средства исследователи выделяют две задачи: организация среды как возможностей для освоения культуры и повышения эмоционального фона, приводящего к увлеченности детей процессом, превращающего его в потребность, что повышает вероятность достижения цели. Один из основателей педагогики среды С. Т. Шацкий рассматривал среду как средство освоения детьми культуры с двух позиций. Во-первых, он говорил о факторах среды, составляющих ее материальную основу. Во-вторых, немаловажное значение он придавал нематериальной составляющей среды, которую вслед за Л. Н. Толстым называл «духом школы» [354]. Именно «дух школы», эмоциональный подъем настраивал детей на творческий труд, вызывал вдохновение в созидательной работе.

Представление о среде как «микромоделю культуры» находим в работе А. М. Лобка, посвященной «вероятностной образовательной среде», что говорит о необходимости использовать принцип культуросообразности при организации средообразовательного педагогического процесса. Представление о среде образовательного учреждения как средоточии культуры весьма важно в музыкальном образовании дошкольников, которое находится на стыке образования и культуры [189].

В педагогических исследованиях чаще встречается понятие «образовательная среда», в котором акцентируется ее образовательная функция. Однако и при таком подходе большинство авторов наделяет среду разнообразием функций. Так, В. А. Ясвин изучает педагогические взаимодействия в творческой образовательной среде. Интерес представляет выделение им разновидностей среды (семейная, дошкольная, внешкольная дополнительная, стихийная), для которых он определяет особые педагогические задачи, связанные с дидактикой и особенностями субъект-субъектных взаимодействий [373].

Современный взгляд на образование как явление культуры

позволяет рассматривать культурное становление личности в системе разнообразных видов художественной деятельности, протекающих в организованной среде (Р. М. Чумичева). Существует целое научное направление, использующее дефиницию «культурно-образовательная среда» (Е. П. Белозерцев). Данная научная школа трактует культурно-образовательную среду как «совокупность различных условий, в которых люди живут, учатся и трудятся. Среда — это атмосфера, в которой дышит, живет и развивается человек. Знания, наука — средство приспособления к жизни в этой атмосфере, приобщения к абстракциям, понятиям, теоретическим моделям» [29]. Но это также и средоточие «природных, исторических, религиозных, культурных, материальных, социальных условий, в которых протекает жизнь и деятельность населения» [29. С. 11]. Культурно-образовательная среда понимается представителями данного направления как средство формирования «живого, жизненного» знания, поскольку в силу своего потенциала она активно воздействует на разум, чувства, эмоции, веру индивида. Педагогический потенциал культурно-образовательной среды воспринимается сегодня как потенциал, способствующий приобщению к триаде способов познания мира и человека: рационально-логическому (наука), эмоционально-образному (искусство) и провиденциально-аксиологическому (религия).

Изучая музыкальное образование как процесс организованного приобщения детей к музыкальной культуре, можно говорить о музыкальной среде как о средстве приобщения ребенка к музыкальной культуре. Таким образом, музыкальная среда становится одним из компонентов педагогической системы и представляет собой музыкальное наполнение повседневной, прежде всего, жизнедеятельности детей, в том числе занятий и праздников. Произведения музыкального репертуара, который дети осваивают, звучат в различных формах организации музыкальной деятельности детей, а также на музыкальных концертах, посещаемых детьми.

Музыкальные инструменты, игрушки, пособия можно выделить в предметно-развивающую среду, понятие которой подробно разработано в дошкольной педагогике. Однако такого описания среды недостаточно для моделирования процесса музыкального образования, направленного на становление креативности.

Наращивание знания о конкретных составляющих среды — природной (М. В. Шептуховский), эстетической (Ю. С. Мануйлов), архитектурной (Л. П. Барышникова, В. Л. Глазычев), внешкольной (М. П. Кузьмина, Л. А. Цыганова), среде микрорайона (М. М. Плоткин) — привело к пониманию необходимости зонирования среды, выделения в ней зон, обладающих набором широких возможностей. Для ребенка дошкольного возраста среду можно представить как совокупность нескольких главных функциональных зон: среды семьи, среды дошкольного учреждения, среды социума.

В. С. Мухина отмечала, что ребенок постепенно входит в пространство: а) предметного (рукотворного) мира; б) образно-знаковых систем; в) природы; г) социального пространства непосредственных отношений людей. А. А. Остапенко, следуя этой логике, предлагает обобщить данные реальности и выделить основные элементы, лежащие в основе педагогического процесса. Вслед за В. И. Слободчиковым, считающим, что объективная реальность и есть среда, которая опосредует становление внутреннего мира, он выделяет следующие составляющие педагогического процесса: предметно-пространственную среду; реальность социального пространства педагогики, которую исследователь называет локальной субкультурой отношений; знаково-символьную реальность [318].

Известный эстонский средовед М. Хейдметс, рассматривая среду с точки зрения субъекта, разделял ее на индивидуальную и групповую; объекты пространственной среды — на места (территории, помещения) и отдельные вещи, а по характеру их использования — на постоянные и временные. Для организации среды педагогом это достаточно важное структурирование, позволяющее моделировать данный компонент через места деятельности ребенка и отдельные объекты.

Наиболее общее понятие среды как педагогического средства приводится в работах Ю. С. Мануйлова. Разработчик теории средового подхода в воспитании, он определяет среду «как то, среди чего пребывает субъект, посредством чего формируется образ жизни и что опосредует его развитие и осредняет личность» [202. С. 112]. Из этого определения можно сделать вывод, что среда предоставляет равные возможности каждому ребенку получить нечто из среды, то есть приобрести те или иные качества личности (чему-то научиться). Средовой подход обеспечи-

вает создание единого по содержанию музыкально-эстетического пространства жизни детей и предполагает взаимовлияющие, взаимосвязанные между собой формы бытования музыки в ДОУ, семье и социуме.

Наконец, предметный компонент среды детей дошкольного возраста подробно описан в работах С. Л. Новоселовой, которая рассматривает понятие «развивающая предметная среда» как «систему материальных объектов деятельности ребенка, функционально моделирующую содержание развития его духовного и физического облика» [243. С. 7].

Сместив акцент на музыкальное образование дошкольников, мы считаем возможным в данном контексте объективную среду представить как музыкально-образовательную, которая состоит из предметного и музыкального компонентов. Причем музыкальный компонент будет представлен аудиомузыкальной информацией, то есть непосредственно музыкой, независимо от ее источника. Все остальное будет относиться к предметному компоненту, в том числе и музыкальные инструменты, и средства извлечения музыки (магнитофон, радиоприемник и т. д.). Но в музыкально-образовательной среде, кроме предметного и музыкального компонентов, обязательно присутствует и социальный компонент, поскольку в любой среде происходят и социальные взаимодействия ребенка, которые накладывают заметный отпечаток на его развитие и формирование. Окружающие ребенка сверстники и взрослые люди, с одной стороны, составляют его среду обитания, а с другой — взрослые являются организаторами педагогического процесса. На данный аспект обращают внимание многие исследователи, отмечая, что мотивационно-ценностное отношение к культуре — сложный процесс, обусловленный социальным окружением, средой и характером деятельности не только самой личности, но и людей, этим процессом управляющих.

Говоря о социальной составляющей среды, необходимо выделить существенный момент, а именно организацию мотивирующего фактора, эмоционального фона среды. Задача поддержания такого фона, создающего комфортные условия для ребенка и культивирующего его музыкальное творчество, — важная и самая сложная задача педагога.

Вплотную к проблеме значимости социальной среды в развитии творческих способностей ребенка подошел В. А. Ясвин.

Он показал, что в работе педагогов необходимо учитывать не только среду учреждения, но и традиции взаимодействия в семье. При необходимости возможно консультирование родителей по вопросам взаимодействия с ребенком в процессе домашнего музыкального воспитания. В. А. Ясвин разработал концепцию творческой образовательной среды, в которой описывает требования к организации различных сред — догматической, творческой и др., к оформлению их пространственно-предметных компонентов, стимулирующих творческое развитие. При этом педагог и воспитанник вступают в различные взаимоотношения авторитарного, демократического или гуманистического типа, что также влияет на становление креативности детей.

Творческая образовательная среда характеризуется В. А. Ясвиным как та среда, в которой происходит саморазвитие свободной и активной личности. В этой среде обучающийся ребенок становится реальным субъектом своего собственного развития, а не остается объектом педагогического воздействия. Он проявляет соответствующую активность по использованию возможностей среды [373].

С нашей точки зрения, творческая образовательная среда должна характеризоваться специфическим эмоциональным фоном, соответствующей атмосферой: творческой увлеченностью, настроен на поиск, созидание. Такая атмосфера обуславливает возникновение у детей увлеченности творческим музыкальным процессом.

Творческая среда отличается и разнообразным, богатым предметным и информационным наполнением.

С. Л. Новоселова разработала требования к развивающей предметной среде, которые исследователь обосновывает наблюдением, что способность к творчеству имеет корни в интересе ребенка к предметному миру близких ему людей, в ориентировке на новизну, в первичном экспериментировании с игрушками и инструментами, в любознательности, интересе, превышающем своей мотивацией получение утилитарного результата.

Вслед за С. Л. Новоселовой мы определяем требования к проектированию целостной музыкально-творческой среды:

* музыкально-образовательная среда должна учитывать возрастные интересы развития ведущей детской деятельности. Очень

важно руководствоваться следующим положением: в каждый момент жизни и общения ребенка раннего и дошкольного возраста все ведущие виды его деятельности (предметная, игровая, основы учебной деятельности) присутствуют одновременно, как и познавательная деятельность, но каждая из них проходит свой путь развития до момента, когда станет ведущей;

* соответствовать возможностям ребенка на грани перехода к следующему этапу развития, то есть создание через среду зоны ближайшего психического развития (Л.С. Выготский);

* соответствовать структуре когнитивной сферы ребенка, то есть среда должна содержать как консервативные (уже известные ребенку) компоненты, так и проблемные, подлежащие исследованию;

* учитывать исходную инициативность ребенка, его стремления сразу же на деле применять приобретенные знания, как ясные, так и проблематичные; не находящие применения в деятельности знания угасают и, наоборот, постоянно используемые ребенком — живут и обогащаются.

Развивающая музыкально-образовательная среда раскрывает свои возможности благодаря общению детей со взрослым в этой среде. От подготовленности, компетентности взрослого, его доброжелательности и заинтересованного отношения к детям зависит, будет ли одухотворенной музыкально-образовательная среда, захочет и сможет ли ребенок освоить ее в своей деятельности. Ребенок и взрослый действуют вместе, им должно быть удобно в их предметной среде.

В разработке и оценке предметно-развивающей среды мы опираемся на ряд критериев.

1. Качество содержания развивающей предметной музыкальной среды:

* содержание предметной развивающей музыкальной среды разработано с учетом деятельностно-возрастного системного подхода С. Л. Новоселовой;

* содержание отражает полноту детской музыкальной деятельности:

— блоки пособий соответствуют логике развития детской музыкальной деятельности (восприятие, воспроизведение, творчество);

— каждый из блоков предметной развивающей среды, в свою очередь, предусматривает ориентацию на целостность пред-

ставленности в ней каждого вида детской музыкальной деятельности, что обеспечивается разнообразием детских музыкальных инструментов, развивающих музыкальных игр и игрушек, наглядных дидактических пособий, аудиовизуальными средствами (магнитофон и набор кассет к нему) и другими техническими средствами (телевизор, видеомангнитофон);

— восприятие музыки — пособия, помогающие детям при восприятии произведений, предназначенных для слушания, а также произведений, которые используются в дальнейшем в исполнительской певческой, танцевальной и музыкально-игровой деятельности, а также произведений, специально созданных для развития музыкально-сенсорного восприятия детей;

— воспроизведение музыки — пособия, побуждающие к певческой деятельности: к восприятию песен, к воспроизведению песен, к творческой выразительности их исполнения; пособия, побуждающие к музыкально-ритмической деятельности: к восприятию музыки, игры или танца, к их исполнению, к творческой выразительности танца и т. п.; пособия, побуждающие к игре на детских музыкальных инструментах: восприятию музыки, исполняемой на детских инструментах, освоению игры на инструментах, а также к творческой импровизации;

— музыкально-творческая деятельность — пособия, побуждающие детей к песенному, музыкально-игровому, танцевальному творчеству и импровизации на детских музыкальных инструментах;

* содержание музыкальной среды отражает системность в овладении ребенком музыкальной деятельностью, поскольку среда отвечает возрасту и содержанию музыкальной деятельности детей данного возраста, предусматривает усложнение содержания по возрастным ступеням;

* содержание музыкальной развивающей предметной среды обеспечивает детям возможности для их музыкально-творческого развития и получения необходимой информации для конкретной музыкально-творческой деятельности;

* в содержании ее для ребенка должна быть представлена проблемность, которая заключается в том, что ребенок, действуя со знакомыми или малознакомыми предметами, обнаруживает и решает ряд задач, проблем, возникающих по ходу музыкальной деятельности;

* содержание музыкальной среды соотносится с ведущим видом деятельности детей определенной возрастной группы;

* динамичность содержания среды обеспечивает интерес и мотивацию, а затем и потребность детей в музыкальной деятельности.

2. Качество структуры развивающей предметной музыкальной среды:

* структура мини-центров музыкального образования детей представлена в виде целостных модулей, имеющих в то же время трансформирующиеся детали, что поддерживает у детей живой интерес;

* в структуре мини-центра должны быть визуально представлены все виды детской музыкальной деятельности;

* структура мини-центра создает условия для активного, развивающего характера музыкальной деятельности, предусматривающей использование разнообразных пособий, музыкальных инструментов; мини-центры музыкального развития удобны для развертывания музыкальной деятельности одним ребенком, двумя детьми или подгруппой;

* среда предполагает гибкое комплексирование и зонирование, предусматривающее полную и частичную трансформацию игровых модулей мини-центров, что обеспечивает разнообразную функциональную нагрузку детей.

3. Функциональный и эмоциональный комфорт детей в среде музыкальной деятельности:

* красочное оформление мини-центров в группах раннего и младшего дошкольного возраста тяготеет к сюжетности, старшего — имеет дидактическую направленность;

* предметная развивающая музыкальная среда сомасштабна глазу, действиям руки, росту ребенка;

* пособия среды добротны, эстетически привлекательны, просты в обращении, вызывают у детей желание действовать с ними;

* мини-среды оформлены в одном стиле, материалами одной фактуры с гармонирующей между собой цветовой гаммой.

Целостность содержания музыкально-образовательной среды детей дошкольного возраста, которая объединяет мини-центры и все те места, где может быть организован процесс музыкального образования, строится на следующих основах:

* психологической, учитывающей возрастные возможности детей и ведущие виды деятельности (в период младенчества — ориентировочно-исследовательская деятельность, осуществляемая в условиях общения со взрослыми; в период раннего детства — предметная деятельность; в дошкольном детстве — игровая; в школьном — учебная и т. д.). Для обеспечения подлинно музыкально-творческого развития ребенка необходимо единство развивающей музыкально-предметной среды, музыкального репертуара, доступного детям определенного возраста, и содержательного общения взрослых с детьми;

* эстетической, учитывающей дизайнерские требования к проектированию: все модули соразмерны росту, глазу и руке ребенка; проектирование эстетической среды должно быть художественным (выдержаны стиль, цвет, фактура и т. п.) и системным; эстетика интерьера должна использовать традиции детской культуры и быть ориентирована на будущее ребенка;

* педагогической, суть которой в том, что музыкальная предметно-развивающая среда создается для предоставления детям возможностей для активной, целенаправленной, разнообразной музыкально-творческой деятельности. Музыкально-образовательная среда функционально моделирует содержание музыкально-образовательного процесса в содержании пособий, игр, предметов, модулей и т. п. Предметно-развивающая музыкальная среда должна быть системной, то есть отвечать возрасту детей и содержанию музыкальной деятельности, целям воспитания и развития и уровню обученности детей.

В соответствии с данными основами, мы выделяем следующие места творческой музыкально-образовательной среды в жизнедеятельности детей, обеспечивающие возможность развития креативности ребенка:

1. Музыкально-образовательная среда ДОУ, в которой существуют два блока:

* организованной (регламентированной) музыкальной деятельности детей — это места, где проводятся (для всех детей) музыкальные занятия, музыкальные развлечения, праздники и другие занятия с использованием музыки; по выбору детей и родителей — это студии;

(на музыкальных занятиях ребенок обычно впервые слышит многие музыкальные произведения, которые должны затро-

нуть его душу и сердце; некоторые из них будут использоваться далее в исполнительской деятельности или в музыкально-сенсорных упражнениях; здесь ребенок получает многие знания, умения и навыки; здесь создается положительный эмоциональный фон, формируется желание дальнейшей встречи с музыкой, происходят различные игровые ситуации и т. п.);

* нерегламентированной (совместной с воспитателем и самостоятельной) музыкальной деятельности детей в группе вне занятий (летом в теплую погоду на свежем воздухе):

— совместная с педагогом музыкальная деятельность детей протекает в разнообразных формах музыкальной деятельности в группе: в процессе игр (сюжетно-ролевых с использованием музыкального репертуара, хороводных, музыкально-дидактических, музыкально-творческих и др.), различных упражнений по условно-образному и условно-схематическому моделированию содержания, характера музыки, средств музыкальной выразительности и т. п. или во время упражнений с музыкальным конструктором (Э. П. Костиной), моделирующего ступени звукоряда; воспитатель периодически использует музыку во время утреннего прихода детей, во время еды, игры, перед сном, во время режимных моментов и т. д.; кроме того, дети по желанию посещают кружки музыкального творчества, в которых осуществляется совместная музыкальная деятельность детей с музыкальным руководителем;

— самостоятельная музыкальная деятельность детей вне занятий, возникающая по инициативе детей, представлена разнообразными песнями, музыкальными играми, упражнениями, танцами, а также песенным, музыкально-ритмическим, инструментальным детским творчеством.

2. Музыкально-образовательная среда семьи, где осуществляется нерегламентированная музыкальная деятельность детей:

* совместная с родителями, в основном адекватная по содержанию аналогичной деятельности воспитателя с детьми в ДОУ;

* самостоятельная музыкальная деятельность детей, обычно аналогичная самостоятельным музыкальным проявлениям детей в ДОУ.

3. Музыкально-образовательная среда учреждений культуры и образования, направленная на музыкальное просвещение детей, посещающих дошкольные учреждения. Дети вместе с родителями ходят на концерты в различные школы: музыкаль-

ную, искусств, общеобразовательную, а также посещают по музыкальному абонементу концерты в филармонии, возможно, спектакли театра оперы и балета и т. п.

Именно в таком понимании музыкальная среда детства является интегральным средством, обеспечивающим тесное взаимодействие детей, воспитателей и родителей в процессе целостного музыкального образования дошкольников, а средовой подход — успешное взаимодействие всех трех уровней организации педагогического процесса музыкального образования и составляющих их блоков, ориентированных на полноценное личностное развитие детей.

Подводя итог анализу структуры среды музыкального образования детей, ориентированной на становление их креативности, представляем ее в совокупности трех вышерассмотренных блоков, целостность которых создается благодаря единой содержательной основе и согласованности в решении педагогических задач субъектами процесса музыкального образования (рис. 3).



Рис. 3. Взаимодействие сред при организации направленного на становление креативности музыкального образования дошкольников

Рассмотрим подробнее каждый компонент структуры музыкально-образовательной среды (предметно-развивающей, музыкальной) для выявления их творческого потенциала.

Среда ДОУ как место музыкальной деятельности

* *Среда организованной музыкально-творческой деятельности.* Данная среда создается на музыкальных занятиях, на которых осуществляется взаимодействие музыкального руководителя, воспитателя и детей, а также на дополнительных занятиях — в музыкальной студии, музыкальной гостиной, в музыкальном театре и т. п.

Обогащенная среда музыкального занятия предполагает единство социальных и предметных средств обеспечения разнообразной музыкальной деятельности ребенка. Особенность среды музыкальных занятий заключается в том, что именно здесь дети знакомятся с ней: слушают впервые музыку, песни, играют, танцуют. В деятельности педагогов используются различные пособия, игрушки, музыкальные детские инструменты и т. д. Музыка, которую дети впервые услышали на занятии, должна восхитить их, затронуть их чувства и душу так, чтобы им захотелось услышать ее еще и еще раз. Музыкальные впечатления должны остаться у детей хотя бы на ближайшее время. Пособия, игры, упражнения, инструменты — все должно привлекать их прежде всего своей эстетикой, затем функциональностью. Возможность пользоваться ими у детей небольшая, поэтому все пособия (их копии) должны передаваться в группу. На занятии среда должна объективно — через свое содержание — создавать условия для стимулирующей развитие креативности музыкально-творческой деятельности каждого ребенка.

Информационный фактор в среде организованной музыкально-творческой деятельности играет значительную роль для становления креативности ребенка. Педагог проектирует предметно-развивающий компонент среды, куда включены музыкальные инструменты, музыкальное оборудование, пособия и дидактические материалы, используемые на занятии костюмы и т. д. Сюда относится и музыкальный репертуар, который музыкальный руководитель подбирает в соответствии с программой музыкального образования. Все эти предметные компонен-

ты, аудио-, видео-, тактильные составляющие среды представляют собой информацию в виде знаково-символических форм, благодаря познанию которых ребенок и конструирует свой музыкальный мир.

Очень важен в этой среде эмоциональный настрой на творчество, заинтересованность в музыкально-творческой деятельности. В группах дошкольного возраста детям предлагаются музыкально-творческие задания, способствующие развитию детского музыкального творчества: песенного, музыкально-игрового, танцевального. Именно в таких условиях рождаются все установки, способствующие развитию креативности ребенка, которые реализуются затем в его дальнейшей жизни.

Социальный фактор проявляется в том, что и организатором среды и ее компонентом является музыкальный руководитель. Музыкально-творческая деятельность детей осуществляется во взаимодействии также и с воспитателем, весьма значимым для ребенка. Взрослые выступают образцом для подражания, в том числе и как носители музыкальной культуры. Другие социальные составляющие среды для ребенка — его сверстники, которые, прежде всего, являются партнерами в совместной деятельности, но также могут быть и образцом для подражания.

Эмоциональный фон в данной среде обязательно отличается психологическим комфортом, добросердечностью, настроением на активную познавательную деятельность и в то же время достаточной требовательностью, уважением к правилам, которые любит музыка (например, тишину). Большое значение для детей имеет эмоциональность исполнения музыкальных произведений педагогом. Получая эстетическое наслаждение, ребенок лучше постигает и эмоционально-образное содержание произведения. Нельзя заставить ребенка полюбить музыку, ею можно только увлечь, вызвать восхищение от встречи с ней. На музыкальном занятии с детьми общаются только на положительных эмоциональных тонах, с верой в успех каждого ребенка.

* *Среда нерегламентированной музыкально-творческой деятельности в детском саду.* Большую часть времени ребенок проводит в музыкально-образовательной среде группы детского сада, поэтому ее потенциал особо значим для музыкального образования детей и становления их креативности.

Информационный фактор данной среды направлен на со-

хранение содержательной целостности ее с организованной музыкальной деятельностью. Музыкальный репертуар, детские музыкальные инструменты, дидактические музыкальные игры и пособия и т. д. в основном переносятся в нее с музыкального занятия. Однако в группе и музыкальный репертуар, и музыкальные игры, и пособия более разнообразны, так как временные возможности в ней существенно шире. Здесь обязательно должна быть кассета с репертуаром музыкальных занятий, что дает возможность детям слушать необходимую им музыку многократно. Новый музыкальный материал, например песня, записывается музыкальным руководителем на кассету воспитателя буквально сразу после занятия.

Нерегламентированная музыкальная деятельность детей осуществляется совместно с педагогами вне занятий в ДОУ в меньшей степени в кружках музыкального творчества, организуемых музыкальным руководителем, в большей — в группе в совместной с воспитателем музыкальной деятельности, когда воспитатель не обучает детей, а заинтересовывает их слушанием знакомой музыки, высказывая при этом свое отношение к ней. Воспитатель вовлекает детей в уже знакомые детям музыкальные игры, упражнения, проводит музыкальные разминки, музыкальные ритуалы (утренняя песня-приветствие новому дню, еженедельные вечера песни и т. п.).

Весь музыкальный репертуар воспитатель подбирает с помощью музыкального руководителя либо самостоятельно, но по согласованию с ним. Музыкальное сопровождение мероприятий, прослушивание музыкальных произведений, сказок и т. д. позволяет широко представить разнообразные музыкальные произведения, доступные детям дошкольного возраста по стилю, оформлению, способам подачи.

Организация данного места в группе предполагает соблюдение следующих условий:

- * наличие у детей умений и навыков во всех видах музыкальной деятельности, а также достаточного количества освоенного репертуара, который дети могли бы использовать в своей музыкальной деятельности;

- * обеспеченность наглядными пособиями, которые использовались на музыкальных занятиях (карточки из музыкальных упражнений и игр, детских музыкальных инструментов и игрушек и т. п.), предметной среды, аналогичной среде занятий;

* наличие магнитофона и кассеты (диска) к нему, на которую музыкальный руководитель записывает для воспитателя новый музыкальный репертуар, таким образом обеспечивая перенос нового репертуара с занятий в группу; кроме того, необходимы кассеты с записями доступной детям инструментальной музыки, музыкальных сказок для обеспечения диалога детей с музыкальным искусством.

Музыкальные игры, пособия для музыкальной деятельности подбираются соответственно по двум направлениям: для совместной музыкальной деятельности детей с воспитателем и для самостоятельной музыкально-творческой деятельности ребенка. Авторская программа «Камертон» предлагает достаточно широкий ассортимент музыкальных пособий и игр, позволяющих осуществлять последовательный процесс становления креативности ребенка.

Социальный фактор обеспечивается в данной среде взаимодействием ребенка со сверстниками и воспитателем. Очень важно, чтобы воспитатель продолжал педагогическую линию музыкального руководителя и служил для детей образцом в музыкально-творческой деятельности. Сверстники, как часть социальной среды данного места, также могут выступать и как образец музыкально-творческой деятельности, и как стимулирующий фактор для нее, и как фактор оценки результатов творческой деятельности каждого из детей. Очень важно воспитателю опираться в своей деятельности на тех детей группы, которые заинтересованы и увлечены музыкально-творческой деятельностью, поскольку они становятся катализаторами данного процесса для всех остальных детей.

Эмоциональный фактор также весьма важен в групповой музыкально-образовательной среде. Заинтересованность детей в музыкально-творческой деятельности должна культивироваться и поддерживаться воспитателем различными способами: и через собственную эмоциональную активность, и через стимулирование творческой активности увлеченных детей. Эмоциональная поддержка, обеспечение психологического комфорта, творческого воодушевления, поощрение детей в их творческих устремлениях — такой может быть эмоциональная характеристика среды нерегламентированной музыкально-творческой деятельности.

Параллельно осуществляется самостоятельная музыкальная

творческая деятельность детей, возникающая по их собственной инициативе. Именно в ней представлен богатый потенциал развития креативности дошкольников. Стимулом для нее являются не только музыкальные занятия, но и праздники, развлечения, а также атмосфера семьи, средства массовой информации (телевидение, радио). Основными формами самоорганизации являются разнообразные музыкальные игры и упражнения, а также музыкальная импровизация детей, в том числе и на детских музыкальных инструментах. Роль воспитателя здесь минимальна, в основном она представлена «косвенным руководством» и созданием среды для самостоятельной музыкально-творческой деятельности.

Среда семьи как место музыкальной деятельности ребенка

Общепризнано, что семья является мощным фактором музыкального развития ребенка — она или способствует этому процессу или тормозит его. В креативной педагогической технологии музыкального образования детей семье уделяется большое внимание.

Информационный фактор в среде семьи чаще всего представлен в виде музыкального репертуара. Репертуар этот индивидуален для каждой семьи и характеризует особенности семейной культуры. В то же время из-за необходимости учета возрастных особенностей детей, обеспечения целостности процесса музыкального образования и становления креативности ребенка он требует согласования между родителями и музыкальным руководителем. Вопрос согласования педагогических действий обуславливает важность работы с родителями в области организации среды музыкального образования дошкольников.

Актуальность проблемы работы с родителями состоит в том, что детский сад — это первый внесемейный социальный институт, первое воспитательное учреждение, с которым вступают в контакт родители и с которого начинается их систематическое педагогическое просвещение. От совместной работы родителей и педагогов зависит дальнейшее развитие ребенка. Основная проблема во взаимодействии с родителями при осуществлении музыкального образования детей в ДОУ — это непонимание ими его значимости.

Прежде всего, педагогу детского сада необходимо иметь сведения о наличии музыкальной культуры родителей, их осведомленности о музыкальном развитии детей. Родителям можно предложить анкету для выявления тенденций в их музыкальных предпочтениях, их желания и стремления к сотрудничеству, знаний о музыкальном развитии детей.

Формы работы с семьей по вопросам создания музыкально-творческой среды организуются в двух направлениях:

- * музыкальное просвещение родителей;
- * приобщение к совместной музыкальной деятельности.

Музыкальное просвещение родителей предполагает: родительские собрания типа «круглый стол», дни открытых дверей, индивидуальные консультации, организацию обратной связи «Почтовый ящик», музыкальный абонемент «Детская филармония», анкетирование, наглядную информацию для родителей в выпускаемой ежемесячно газете (компьютерный вариант), фотоальбомы «Моя семья», «Музыкальный дневник группы», выставки книг по музыкально-эстетическому воспитанию (подборки педагогической и психологической литературы).

Приобщение к совместной музыкальной деятельности предусматривает: совместные музыкальные занятия, праздники и развлечения родителей с детьми, выставки музыкально-дидактических игр для родителей, выставку совместных работ ребенка и родителей «Рисуем музыку», конкурсы на лучший музыкальный ребус, кроссворд, самодельный детский музыкальный инструмент.

Многие из этих форм работы являются традиционными, но мы используем и нетрадиционные методы работы, например такие, как дискуссионный круглый стол, КВН, музыкальный абонемент «Детская филармония».

Конечно, самой типичной формой взаимодействия остаются родительские собрания. Но и они могут быть проведены в нетрадиционной форме. Любимая форма проведения собрания — дискуссия, «круглый стол», где монолог педагога заменяется на диалог с родителями, в процессе которого происходят взаимный обмен мнениями, идеями, совместный поиск решения возникающих проблем. Родителям нравится такая форма общения, и они проявляют большой интерес к тому, как живут дети в ДОУ, чем они занимаются.

Одной из форм знакомства родителей с этим является про-

ведение дней открытых дверей. Открытые просмотры музыкальных занятий очень многое дают родителям: таким образом они получают возможность понаблюдать за своим ребенком в ситуации, отличной от семейной, сравнить его поведение и умения с поведением и умениями других детей, перенять у педагога некоторые приемы взаимодействия в музыкальной деятельности и т. п.

Необходимо убедить родителей в том, насколько важно создание дома благоприятного музыкального климата: родители должны показать детям, что их любимые музыкальные произведения доставляют им радость, удовольствие, улучшают настроение. На восприимчивую психику детей очень большое влияние оказывают яркие литературные образы. И если семейные чтения будут сопровождаться соответствующей музыкой, то это усилит интерес детей к музыкальному искусству.

Разработанный «музыкальный режим» в группе полезно доводить до сведения родителей. Рекомендуется проводить беседы о музыкотерапии. Произведения, которые дети слушают во время музыкального занятия, педагоги часто отражают в «Музыкальном дневнике группы». Родители всегда интересуются новой информацией и по опросам, проводимым воспитателем, действительно пользуются ею.

С интересом родители воспринимают выставки музыкально-дидактических игр, активно интересуются предложенной подборкой музыкально-педагогической и психологической литературы. Никогда не отказываются принять участие во всевозможных конкурсах, таких, например, как «Рисуем музыку», «Сделай сам игрушку — музыкальный инструмент».

Огромное поле для творчества стимулирует интерес родителей и, что особенно важно, формирует их опыт общения со своими детьми.

Особенность социального фактора в среде семьи состоит в том, что он представлен родными для ребенка людьми. Это же обстоятельство накладывает отпечаток и на эмоциональный фактор. Чаще всего в семье эмоциональный фон способствует приобщению ребенка к музыкальному творчеству. Родители весьма благосклонно относятся к музыкально-творческим занятиям детей и всячески их поддерживают и воодушевляют, что создает детям дополнительный стимул и способствует процессу становления креативности.

Социум как место музыкального просвещения ребенка

Среда социума культуры достаточно резко отличается от мест, охарактеризованных выше. Тем важнее становится соблюдение принципа целостности при организации этой среды. Новым в разработанной нами программе музыкального образования детей «Камертон» является то, что информационный фактор для данной среды содержательно не теряет целостности с таковым для всех остальных сред. Музыкальный руководитель и воспитатели согласовывают с родителями использование возможностей среды социума в музыкальном образовании детей. В результате музыкальные произведения, с которыми дети встречаются в социуме (филармония, театр и др.), оказываются уже знакомыми дошкольникам, поскольку они уже слушали их в ДОУ и семье. Это дает возможность детям получить удовольствие от встречи со знакомыми произведениями и далее более активно и осознанно стремиться к посещению концертных залов как «большого социума» — филармонии, так и «малого» — музыкальной школы.

Особенность социального фактора заключается во встрече детей с профессиональными музыкантами — носителями музыкальной культуры, с людьми, заинтересованными в музыкальном просвещении детей. То же относится и к эмоциональному фактору. Увлеченность профессионалов, с которыми сталкиваются дошкольники, достаточно заразительна, что позволяет рассматривать ее как мощный фактор стимулирования творческой активности детей. Грамотное использование этого потенциала повышает эффективность процесса становления креативности.

Результаты использования возможностей социальной среды видны в личностном росте детей: в развитии их музыкальности в целом, в формировании их художественной и общей культуры, в развитии творческого воображения.

Подводя итог нашим рассуждениям, можно констатировать, что в создании целостной музыкально-творческой среды ведущая роль принадлежит музыкальному руководителю — основному организатору средообразовательного процесса музыкального образования детей. При этом музыкальный руководитель выполняет различные педагогические функции. Он проводит ди-

агностику среды и личностных качеств детей, в частности музыкальности и креативности, проектирует цель и средства ее достижения, организует музыкально-образовательный процесс, консультирует воспитателей и родителей по вопросам музыкального образования детей, обеспечивает взаимодействие всех компонентов музыкально-образовательной среды, анализирует результат и корректирует процесс музыкального образования детей. Таким образом, музыкальный руководитель играет роль ведущего специалиста по музыкальному образованию детей, не только теоретически понимающего целостность педагогического процесса, но и осуществляющего ее на практике.

Ведущим условием, определяющим творческую образовательную среду, на котором базируются все остальные, выступает личностно ориентированная модель взаимодействия педагога и ребенка, построенная на основе субъект-субъектных связей. Это предполагает, что педагог и ребенок обладают определенной свободой своей деятельности; на музыкальных занятиях создается благоприятный эмоциональный климат; цель обучения — не передача определенных знаний, умений музыкальной деятельности, а постоянное обогащение опытом творчества, формирование креативности детей.

В качестве других условий, обеспечивающих творческую музыкально-образовательную среду, выделим:

- * понимание детьми сущности музыкальной деятельности как творческой и приобретение опыта творческой деятельности в процессе всех форм организации музыкальной деятельности — регламентированной (организованной), нерегламентированной (совместной деятельности воспитателя с детьми и самостоятельной музыкальной деятельности детей);

- * отбор содержания музыкального образования детей, обеспечивающего включенность детей в различные творческие ситуации, творческие задания и т. п., побуждающие детей к сотрудничеству, взаимопомощи и формирующие мотивацию на дальнейший творческий поиск;

- * систематический анализ процесса музыкально-творческого развития детей и внесение в него корректив, стимулирующих у детей эмпатийность и креативность;

- * предъявление детям, затрудняющимся в творчестве, первоначально индивидуального творческого стиля деятельности педагога в качестве возможного образца.

При таком профессиональном управлении средообразовательным процессом среда будет являться эффективным средством музыкального образования и развития креативности каждого ребенка. Взаимодействовать в среде с ребенком далее будет воспитатель, поскольку ребенок во время пребывания в детском саду в основном находится в группе.

Поэтому лишь при тесном взаимодействии музыкального руководителя, воспитателей, семьи и музыкантов социума культуры музыкально-образовательная среда становится мощным средством музыкального образования детей дошкольного возраста и развития их креативности.

Результаты внедрения креативной педагогической технологии музыкального образования дошкольников при создании развивающей среды как ведущего средства обеспечения качества музыкального образования детей будут представлены в третьей главе монографии.

Выводы

Итак, процесс обновления парадигмы музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста мы осуществляли на основе двух метаподходов: креативного и средового, опираясь при этом на идеи аксиологического, гуманитарно-культурологического, личностно-деятельностного, мотивационного, диалогического, интегративного подходов, идеи открытости образовательной среды и положительной обратной связи.

Креативная педагогическая технология музыкального образования дошкольников выстроена с учетом вышеуказанных подходов и идей.

Концепция общего музыкального образования дошкольников, на основе которой создана технология, впервые направлена на целостное развитие личности ребенка (воспитание, обучение и развитие) с доминирующей ориентацией на развитие креативности. В технологии осуществлена интеграция общих задач музыкального образования, единых для различных видов музыкальной деятельности, и на основе их — интеграция видов детской музыкальной деятельности (по каждой горизонтали). Содержание подобрано таким образом, чтобы при освоении детьми музыкальных произведений, представленных на одной ступени, успешно решались, прежде всего, общие задачи, единые для всех интегрированных видов музыкальной деятельности ребенка.

Целевые ориентации технологии отражают целостность музыкально-педагогического процесса развития личности ребенка. В качестве воспитательной цели рассматривается формирование опыта ценностных ориентаций в окружающем социуме и становление субъектной позиции ребенка. Дидактической целью является содействие овладению детьми музыкальной деятельностью в процессе приобщения их к музыкальному искусству: формирование оценочного отношения к музыкальному искусству, понимание и освоение системы языка выразительных средств музыки, передача творческого опыта через музыкальное искусство, овладение элементарными умениями и навыками во всех видах музыкальной деятельности, и прежде всего в исполнительской, приобретение опыта музыкального продуктивного творчества. Развивающая ориентация подразумевает развитие способностей (в первую очередь, музыкально-творческих), интеллекта, познавательных процессов и становление личностных новообразований (в том числе креативности).

Содержание технологии, представленное программой музыкального образования дошкольников «Камертон», построено на принципиально новых основах: на сочетании социально-художественных горизонталей (ознакомление детей с социумами и их мирами через ознакомление с художественно-образной основой музыкальных произведений) с музыковедческими элементами вертикалей (дети осваивают системно знания, умения, навыки в музыкальной деятельности).

В содержании осуществлена преемственность усложнения репертуара для детей с первого года по седьмой (включительно). Впервые основой для систематизации музыкального репертуара программы стала, наряду с психологической ориентацией (учет возможностей детей различных возрастных ступеней раннего и дошкольного возраста при подборе музыкального репертуара) и педагогической установкой (взаимосвязь содержания музыкальных произведений с жизнедеятельностью детей в окружающем их социуме), эстетическая направленность — усложнение художественно-образной основы музыкального искусства (музыкальные произведения подобраны в соответствии с логикой усложнения музыкального художественного образа).

Новые подходы к содержанию определили и специфику процесса музыкального образования дошкольников. Процессуальная часть — стержневой компонент педагогической технологии музыкального образования детей, в которой основополагающее значение имеет средовой подход, рассматриваемый нами как основа

опосредованного управления через музыкальную среду формированием и развитием креативной личности ребенка. Он предусматривает системное вхождение ребенка в мир музыкального искусства и охватывает всю его жизнедеятельность. Качество музыкально-образовательной среды детей определяется качеством музыкального, предметно-развивающего содержания данной среды, качеством социальных отношений в ней, а также качеством связей между ними. Именно музыкально-образовательная среда обеспечивает создание целостного по содержанию музыкально-эстетического пространства жизни детей.

Креативная педагогическая технология реализуется в целостности регламентированной (организованной) и нерегламентированной (совместной с воспитателем и самостоятельной) музыкальной деятельности детей вне занятий. Ориентация процесса на ведущую деятельность дошкольников — игровую — способствует комфортному состоянию ребенка в нем.

Важной особенностью процесса музыкального образования детей во вновь разработанной технологии является то, что его доминанта впервые ориентирована на нерегламентированную музыкальную деятельность детей и взрослых вне музыкальных занятий, осуществляемую в повседневной жизни детей в детском саду, семье, социуме культуры. При данном подходе ведущим фактором музыкального развития является системный ежедневный процесс общения детей с музыкальным искусством.

Таким образом, говоря о теоретико-методологических основах разработки и внедрения креативной педагогической технологии музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста, мы еще раз подчеркиваем инновационный, креативный характер ее, целостность, единство ее структурных компонентов, алгоритмичность целеполагания содержания и процессуальной составляющей, а также направленность на полноценное, качественное музыкальное образование ребенка. При этом разработанная нами технология не догматична и предполагает педагогическое и музыкальное творчество реализующих ее музыкальных руководителей и воспитателей.

Г л а в а III
ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ
ЭФФЕКТИВНОСТИ
СОВРЕМЕННОЙ КРЕАТИВНОЙ ТЕХНОЛОГИИ
МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Представленная в нашем исследовании креативная технология музыкального образования дошкольников ориентирована на реализацию полноценного музыкального образования детей в условиях учреждений дошкольного образования.

Данная технология обеспечивает стабильное качество функционирования системы музыкального образования дошкольников благодаря основному компоненту ее — программе «Камертон», определяющей содержание музыкального образования детей и предлагающей алгоритм построения средообразовательного педагогического процесса музыкального образования детей как системного средства, обуславливающего целостность и полноту музыкально-образовательной среды в ДОУ, семье и социуме музыкальной культуры, ориентированной на становление креативности дошкольников. По нашему убеждению, реализация данной технологии в условиях любого дошкольного образовательного учреждения будет способствовать улучшению качества музыкального образования детей дошкольного возраста.

В данной главе излагается содержание проведенного педагогического исследования, анализируются результаты и обосно-

вывается эффективность предлагаемой нами креативной педагогической технологии музыкального образования дошкольников. Здесь же представлена разработанная нами программа экспериментального исследования. Центральное место в ней занимает лонгитюдный формирующий эксперимент, методика которого основана на современных подходах к методологии психолого-педагогического исследования [254, 255, 256, 315].

Кроме того, в главе дается подробное описание условий экспериментальной работы, ее этапов, способов отслеживания результатов. Здесь же представлена система мониторинга качества музыкального образования дошкольников, разработанная на основе современных мониторинговых технологий.

В первом параграфе «Программа экспериментального исследования эффективности авторской креативной музыкально-педагогической технологии» предлагается построенная на системном анализе качества музыкального образования дошкольников программа экспериментального исследования, раскрываются цель и задачи его, определяются методы и формы проведения эксперимента, описываются этапы реализации программы его.

Во втором параграфе «Анализ и интерпретация результатов эксперимента на основе комплексного мониторинга качества музыкального образования дошкольников» раскрывается сущность комплексного мониторинга качества музыкального образования детей дошкольного возраста, представлены обобщенные данные по всем экспериментальным дошкольным образовательным учреждениям за весь период формирующего эксперимента, приводятся доказательства результативности и эффективности внедренной в образовательный процесс креативной педагогической технологии музыкального образования дошкольников.

§ 1. Программа экспериментального исследования эффективности авторской креативной музыкально-педагогической технологии

Для проверки выдвинутой гипотезы нами была разработана программа экспериментального исследования (см. рис.4).

Целью его стало выявление корреляции становления креа-

тивности ребенка в музыкальной деятельности от качества музыкального образования детей.

Назовем основные задачи программы экспериментальной работы:

- * определить исходный уровень качества музыкального образования в дошкольных образовательных учреждениях;
- * разработать общую стратегию формирующего эксперимента, определить методологию и методы исследования;
- * подготовить и провести формирующий эксперимент;
- * проанализировать результаты и сделать промежуточные выводы;
- * доказать успешность креативной музыкально-педагогической технологии в обеспечении качества музыкального образования;
- * выявить корреляцию креативности ребенка от качества его музыкального образования.

Указанные задачи определили основные компоненты программы экспериментальной работы:

- * системный анализ качества музыкального образования детей в дошкольных образовательных учреждениях Нижнего Новгорода и Нижегородской области;
- * анализ современных научных методов экспериментального исследования, выбор информативных параметров и отбор управляющих факторов (средств и методов экспериментальной работы);
- * организация и проведение экспериментального исследования;
- * обобщение доказательств педагогической эффективности разработанной креативной технологии музыкального образования дошкольников, формулирование общих выводов по итогам экспериментального исследования;
- * выявление корреляции креативности детей от качества музыкального образования.

Рассмотрим подробнее реализацию основных составляющих каждого компонента программы экспериментального исследования.

Основополагающим компонентом программы экспериментального исследования стал *системный анализ качества музыкального воспитания* детей в дошкольных образовательных учреждениях Нижнего Новгорода и Нижегородской области.

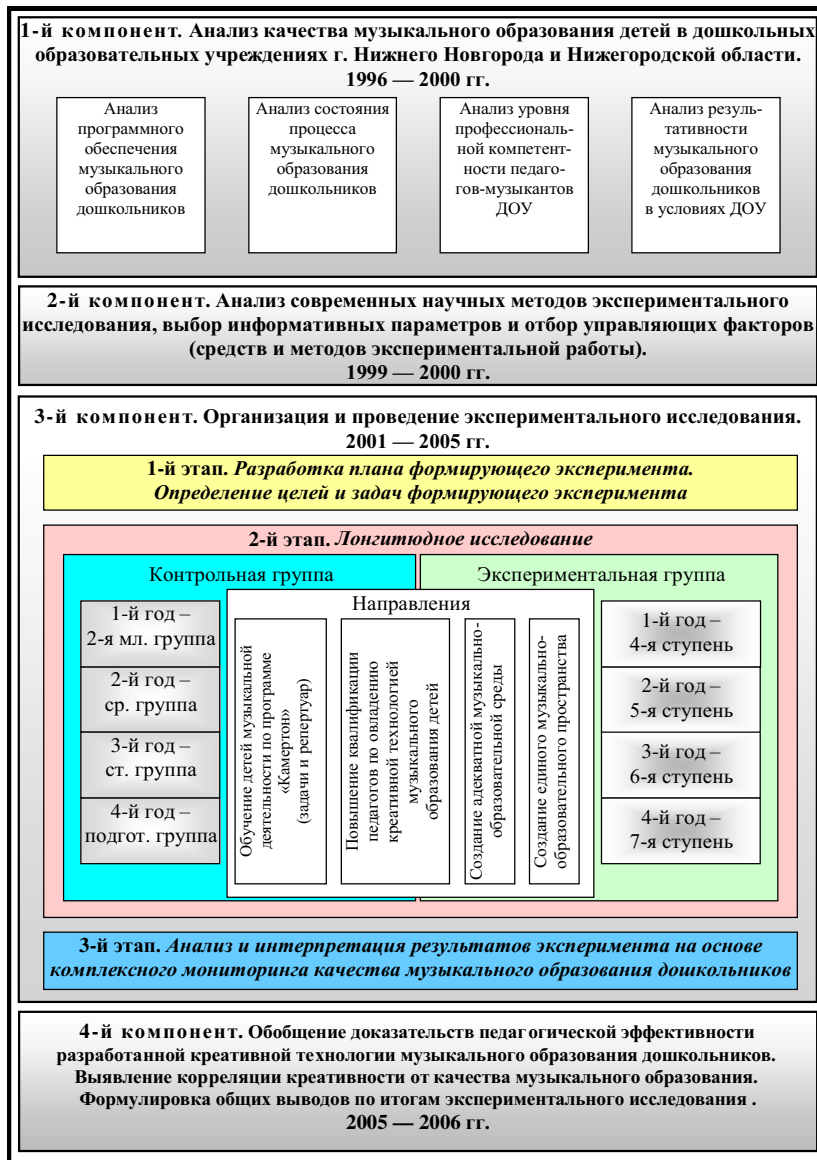


Рис. 4. Программа экспериментального исследования эффективности авторской креативной музыкально-педагогической технологии

Прежде всего, он предполагал анализ программного обеспечения музыкального воспитания детей (см. Введение).

Анализ качества музыкального образования детей предусматривал также анализ состояния процесса музыкального воспитания дошкольников, который показал, что в целом для системы музыкального образования в ДОУ Нижегородской области были характерны следующие проблемы:

- * недостаточно высокое качество разделов музыкального воспитания большинства ведущих комплексных программ, непродуманность содержания, несовместимость концептуальных оснований парциальных программ с программами развития детей в других видах детской деятельности и областях знаний, что значительно осложнило работу специалистов — музыкантов и воспитателей ДОУ;

- * существование порочной ситуации, когда забота о музыкальном образовании детей в ДОУ практически целиком ложилась лишь на музыкального руководителя. В то же время ни воспитатели, работающие с детьми в группах, ни семья ребенка (за редким исключением) не участвовали в музыкально-образовательном процессе. Естественно, что два музыкальных занятия в неделю, многочисленные праздники и развлечения не обеспечивали полноценного музыкального развития дошкольника, а тем более формирования его творческой музыкальной деятельности.

Анализ качества музыкального воспитания детей проводился и при выявлении профессиональной компетентности и результативности деятельности музыкальных руководителей ДОУ, прежде всего в ходе аттестации педагогических кадров — музыкальных руководителей ДОУ, претендующих на первую и высшую квалификационные категории. В процедуре аттестации автор исследования участвовал с первых лет ее проведения и до настоящего времени является председателем областной экспертной комиссии по аттестации музыкальных руководителей ДОУ.

В течение многих лет автору неоднократно приходилось разрабатывать и перерабатывать в соответствии с новыми требованиями аттестационные материалы, которые затем сертифицировались департаментом образования Нижегородской области. В этих материалах всегда были представлены два направления критериальной базы — оценка качества профессиональной ком-

петентности музыкального руководителя и результативности его деятельности [21, 154, 156].

За последние двенадцать лет аттестацию на высшую квалификационную категорию прошли более ста педагогов-музыкантов Нижегородской области. При защите авторской аттестационной работы педагоги показывали свою осведомленность в знаниях инновационных вопросов теории и методики музыкального воспитания дошкольников. Профессиональные умения они демонстрировали в ходе продуманных ими музыкальных занятий, на которых чаще всего разворачивался какой-либо сквозной игровой сюжет (музыкальное сюжетно-игровое занятие было введено нами в практику детских садов еще в начале 90-х гг.). В процессе взаимодействия с детьми педагоги тактично помогали им осваивать музыкальную деятельность, используя для этого в основном традиционные методы и приемы. Музыкально-педагогический процесс был ориентирован только на организованную деятельность детей.

При аттестации педагогических кадров всегда анализировалась музыкальная среда, которая во второй половине 90-х гг. в ДОУ была представлена довольно слабо. В основном это были некоторые пособия и музыкальные игрушки, лежавшие на полке какого-либо шкафа или тумбочки невостребованными с сентября по май.

Аналізу подвергались также результаты наблюдения музыкальных занятий и предметно-развивающей среды и материалы (планы, конспекты и т. п.), полученные автором в ходе участия в аттестации ДОУ, претендующих на присвоение второй и первой квалификационных категорий. Работая в качестве эксперта (с 1998 г.), автор имела возможность адекватно оценить выполнение ДОУ государственного образовательного стандарта по разделу «Развитие ребенка в музыкальной деятельности» (Приложение 1 к приказу Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 августа 1996 г. № 448).

Балловые показатели аттестации по параметру стандарта дошкольного образования «Развитие ребенка в музыкальной деятельности» колебались в пределах от 1,8 до 2,5 балла, что было намного ниже других показателей по направлению художественно-эстетического развития детей и отражало реальное положение дел.

В течение пяти лет (1996—2000 гг.) нами анализировались

знания, умения слушателей курсов музыкальных руководителей, проводимых в Нижегородском институте развития образования дважды в год (объем — 144 ч.). Слушатели проходили входящую диагностику на предмет выявления их знаний, потребностей, затруднений. Свои знания они проявляли также в процессе проведения семинарских и практических занятий, в ходе защиты курсовой работы. Результативность деятельности музыкальных руководителей можно было наблюдать на музыкальных занятиях (четырех) в ДОУ, которые проводили практические работники для слушателей курсов.

Анализ знаний и умений музыкальных руководителей, выявленных в процессе аттестации педагогических кадров (свыше 100 человек), аттестации ДОУ (48 педагогов), а также в ходе проведения квалификационных курсов музыкальных руководителей (свыше 300 слушателей), высветил (особенно на предварительном этапе) ряд проблем в практической деятельности музыкальных руководителей:

* в целеполагании — отсутствие системного видения музыкального образования детей в целом и его отдельных разделов;

* в планировании, прогнозировании — неумение выстраивать стратегические, тактические и оперативные цели; часто просматривалась реальная ориентация педагогов на сезонный компонент и на предстоящий праздник; в основном все педагоги пользовались при этом учебным пособием «Примерное перспективное планирование работы по музыкальному воспитанию детей», напечатанным автором в 11 номерах журнала «Дошкольное воспитание» (1989—1990 гг.);

* в организации — отсутствие у музыкальных руководителей системной координации во взаимодействии с воспитателями, другими специалистами, родителями для решения задач музыкального образования, что неблагоприятно, поскольку ребенок музыкально развивается не только на музыкальных занятиях (примерно час в неделю), но и, главным образом, в своей повседневной жизнедеятельности в ДОУ (вне занятий с воспитателем он находится остальные 59 часов в неделю при 12-часовом пребывании в ДОУ), а также в семье;

* в контрольно-оценочной деятельности — слабое владение процедурами обследования уровня развития музыкальности ребенка и качества его музыкальной деятельности; отсюда оче-

видна ориентация музыкального руководителя в своей работе на усредненного ребенка.

В целом анализ профессиональной компетентности педагогических кадров музыкального образования и результативности музыкального воспитания детей в ДОО позволил сделать ряд конструктивных *выводов*:

1. Недостаточный уровень базовой профессиональной подготовки педагогов-музыкантов ДОО не позволял им в полной мере овладеть современными методиками музыкального образования детей и полноценно реализовать заявленные ДОО программы развития ребенка в разных видах музыкальной деятельности. Специалисты, окончившие музыкальное училище, институт культуры или консерваторию, являясь прекрасными исполнителями, великолепно разбираясь в специфике музыкального искусства, не знают психологии детей дошкольного возраста (в том числе их особенности и способности), с трудом осваивают методики музыкального образования детей, испытывают затруднения во взаимодействии с детьми, воспитателями, семьями воспитанников. В то же время педагоги, имеющие базовое педагогическое образование и не получившие специального музыкального, весьма приблизительно ориентируются в классической и современной музыкальной культуре, некачественно исполняют музыкальные произведения, не владеют специальными методами и приемами (например, основами хороведения, хореографии и пр.). Выпускников же музыкально-педагогических отделений институтов и колледжей, получивших интегрированное образование в наиболее удачном сочетании педагогики и музыкального искусства и желающих работать в ДОО, всегда было недостаточно.

2. Исторически сложилась ситуация, когда оценкой результативности деятельности музыкального руководителя ДОО являются «показательные выступления» малышей на праздниках — зрелищах для взрослых. Подготовка к таким праздникам заключается, в основном, в репетициях и отработке исполнения детьми песен и танцев, подавляющих творческие проявления детей, их инициативу, неблагоприятно воздействующих на их здоровье, и прежде всего на нервную систему. Это праздники для взрослых, но не для детей.

3. Контролирующие учреждения, и в первую очередь представители учредителей ДОО, по-прежнему оценивают качество

музыкального образования детей в дошкольном учреждении, основываясь на внешней стороне процесса и обращая внимание лишь на дидактику, а не на музыкальное содержание. Поэтому в процессе самооценки деятельности ДОО по данному разделу стандарта руководители ДОО, специалисты-музыканты и воспитатели прежде всего ориентируются на выполнение дидактических требований к организации и проведению музыкальных занятий и других регламентированных форм работы с детьми.

Итак, анализ качества музыкального воспитания детей в ДОО Нижегородской области и Нижнего Новгорода ко времени начала нашего эксперимента (2000/01 уч. год) показал по всем аспектам данного компонента отсутствие благоприятных условий для обеспечения качества музыкального образования детей в ДОО.

Данные анализа убедили нас, что для соблюдения чистоты эксперимента и валидности его результатов необходим отбор ДОО для экспериментальной работы по следующим критериям:

- * разный уровень образования и квалификации педагогических и управленческих кадров в экспериментальных ДОО;
- * реализация в различных ДОО разных комплексных программ воспитания и развития детей;
- * видовое разнообразие ДОО — участников эксперимента;
- * специфика социального окружения, удаленность или приближенность к объектам культуры и искусства;
- * разная материальная база ДОО;
- * разная управленческая структура ДОО;
- * территориальные различия ДОО (областной центр, рабочий район, небольшой город, село и т. п.);
- * согласие учредителей ДОО, руководителя, педагогического коллектива ДОО и родителей на проведение эксперимента.

Следующим компонентом программы экспериментального исследования является *анализ современных научных методов экспериментального исследования, выбор информативных параметров и отбор управляющих факторов*.

Методологическими установками нашей экспериментальной работы (С. И. Архангельский, Ю. К. Бабанский, А. В. Басов, Г. К. Селевко) явились принципы:

- * научного анализа и обоснования эксперимента;

- * опоры на современные достижения наук о человеке — философии, психологии, медицины и др.;
- * опоры на широкий педагогический опыт;
- * комплексного, системного рассмотрения педагогических явлений (в том числе результатов эксперимента);
- * деятельностного подхода;
- * коммуникативного подхода к педагогическому процессу.

Основываясь на вышеприведенных методологических установках, мы определили совокупность и последовательность применяемых методов и приемов, которые образовали методику эксперимента. В частности, нами были использованы следующие методы (по классификации Б. Г. Ананьева [11] и В. Н. Дружина [97]):

- * организационные: лонгитюдный — многократное обследование одних и тех же субъектов эксперимента, детей, педагогов на протяжении пяти лет;

- * теоретические: педагогическое прогнозирование результатов эксперимента, планирование этапов экспериментальной работы;

- * эмпирические: констатирующий и контролирующий эксперименты, позволяющие оценить степень креативности детей в начале и в итоге формирующего эксперимента; формирующий эксперимент, предполагающий поэтапную апробацию креативной педагогической технологии музыкального образования детей;

- * праксиометрические: анализ методической документации, методы наблюдения, работа с результатами детской музыкальной деятельности;

- * обсервационные: педагогическое наблюдение, анкетирование слушателей курсов НИРО и других институтов повышения квалификации педагогов различных городов России по проблеме качества программ музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста, беседы и интервью с педагогами дошкольных образовательных учреждений, экспресс-диагностика, методы экспертных оценок, тесты креативности;

- * обработки данных: математико-статистический анализ и обработка экспериментальных данных;

- * интерпретационно-описательные: знаково-символическое описание результатов эксперимента (таблицы, диаграммы).

Основным методом третьего компонента программы — *орга-*

низация и проведение экспериментального исследования — являлся формирующий эксперимент (2000—2005 гг.). Его достоинством мы считаем длительность эксперимента (5 лет), гарантирующую обоснованность и надежность полученных данных.

Формирующий эксперимент проводился в три этапа:

1. Разработка плана эксперимента. Определение целей и задач.
2. Проведение лонгитюдного исследования, в начале и в конце которого использовались методы констатирующего и контролирующего эксперимента.
3. Анализ и интерпретация результатов эксперимента на основе комплексного мониторинга качества музыкального образования дошкольников.

На первом этапе была определена цель формирующего эксперимента: выявить эффективность креативной музыкально-педагогической технологии в обеспечении качества музыкального образования детей дошкольного возраста.

Цель определила *задачи* формирующего эксперимента:

- * провести лонгитюдное исследование, направленное на создание оптимальных педагогических условий внедрения креативной педагогической технологии музыкального образования дошкольников в практику работы ДОУ;

- * реализовать в экспериментальных ДОУ в полном объеме программу музыкального образования дошкольников «Камертон» как содержательную часть технологии;

- * обеспечить интеграцию в педагогический процесс экспериментальных ДОУ креативной педагогической технологии музыкального образования дошкольников;

- * организовать средообразовательный педагогический процесс музыкального образования детей как системное средство, обеспечивающее целостность и полноту музыкально-образовательной среды в ДОУ, семье и социуме культуры, ориентированной на становление креативности детей;

- * разработать и создать системную музыкально-образовательную среду детства (раннего, младшего дошкольного и старшего дошкольного возраста);

- * уточнить педагогические условия: цели, содержание, методы работы, стимулирующие развитие креативности дошкольников в процессе музыкального образования;

* разработать основные направления мониторинга качества музыкального образования детей дошкольного возраста;

* доказать креативность разработанной педагогической технологии музыкального образования дошкольников с помощью адекватных параметров проведенного мониторинга.

В соответствии с выделенными этапами нами были выбраны средства проведения эксперимента:

* программные: программа музыкального образования дошкольников «Камертон»;

* педагогические: педагогическое взаимодействие взрослого и детей в специально организованном средообразовательном процессе музыкального образования дошкольников.

Естественно, что средства проведения эксперимента были взаимосвязаны между собой, поскольку объединяющим началом являлись субъекты процесса музыкального образования дошкольников и музыкально-творческая деятельность, регулируемая программой.

Основными направлениями второго этапа формирующего эксперимента — проведение лонгитюдного исследования — являются:

* обучение детей (содействие овладению) музыкальной деятельности по программе «Камертон» (задачи и репертуар);

* повышение квалификации педагогов по различным вопросам овладения креативной технологией музыкального образования детей;

* разработка и создание адекватной музыкально-образовательной среды ДОУ (ранний возраст, младший и старший дошкольный возраст);

* создание единого музыкально-образовательного пространства детства.

Непрерывный формирующий эксперимент проводился на базе следующих дошкольных образовательных учреждений Нижнего Новгорода и области: МДОУ № 45 — центр развития ребенка — детский сад с осуществлением физического и психического развития, коррекции и оздоровления всех воспитанников (г. Заволжье); МДОУ № 20 комбинированного вида (г. Бор); МДОУ № 363 — детский сад Сормовского района Нижнего Новгорода; МДОУ № 368 — детский сад Ленинского района Нижнего Новгорода; МДОУ № 141 и 58 — центры развития ребенка — детские сады с осуществлением физического и психичес-

кого развития, коррекции и оздоровления всех воспитанников (г. Дзержинск).

Для проведения эксперимента были сформированы экспериментальные и контрольные группы. Работа с детьми в экспериментальных группах велась по алгоритму авторской креативной педагогической технологии музыкального образования дошкольников, в контрольных группах — по соответствующим разделам традиционных комплексных программ («Детство», «Программа воспитания и обучения в детском саду») и методикам музыкального воспитания детей.

Анализ уровня развития креативности дошкольников проводился с детьми вторых младших и подготовительных к школе групп вышеперечисленных дошкольных образовательных учреждений. Всего в констатирующем и контрольном экспериментах участвовали 294 ребенка, с которыми работали в контрольных и экспериментальных группах шесть музыкальных руководителей разных квалификационных категорий — от второй до высшей. Дети специально не отбирались в данные группы, социальный статус их семей был примерно одинаков. Все дети до начала эксперимента посещали группы раннего возраста, где музыкальными руководителями использовалась программа «Камертон» для детей до трех лет. Кроме того, с детьми в группах работали 24 воспитателя в возрасте от 28 до 52 лет с разными квалификационными категориями, стажем работы и уровнем образования.

Далее мы представим подробное описание процесса экспериментальной работы по выделенным направлениям.

Основными целями реализации первого направления — обучение детей (содействие владению) музыкальной деятельности по программе «Камертон» (освоение задач программы и обновление музыкального репертуара) — стали апробация, корректировка, внедрение программы музыкального образования детей как содержательной части креативной педагогической технологии, предусматривающей инновационный средообразовательный процесс музыкального образования дошкольников, ориентированный на качество музыкального образования ребенка, соответствующее его возрастным возможностям и требованиям общества.

В процессе проведения эксперимента мы обращали внимание педагогов на то, что особенностью программы «Камертон»

является целостность задач обучения, воспитания, развития ребенка. Педагоги были ознакомлены с музыковедческими принципами, на основе которых разрабатывалось инновационное содержание программы (см. § 2, гл. 2). Реализуя ее, педагоги экспериментальных групп при постановке задач овладения ребенком музыкальной деятельностью учитывали их структурированность и представленность на каждой ступени, а также их дифференцированность по каждому виду музыкальной деятельности в соответствии с единой логикой ее развития (восприятие, воспроизведение, творчество). Доминирующая роль была отведена задачам развития восприятия музыки.

При разъяснении педагогам сущности задач программы был сделан акцент на том, что в первую очередь необходимо предусматривать пробуждение творческого потенциала каждого ребенка. Музыкальные руководители при слушании музыки стали корректно побуждать детей к представлению сложившегося у них образа, адекватного образу музыкального произведения. Например, при слушании пьесы Д. Б. Кабалевского «Клоуны» педагог обратил внимание детей на то, что музыка рассказывает о клоуне, которого каждый из них когда-то видел, а в конце занятия предложил детям (по их желанию) нарисовать своего клоуна, про которого рассказывала веселая музыка. При исполнении песни о маме педагог подсказывал, если это было необходимо, что каждый поет о своей мамочке, тем самым активизируя творческое воображение детей.

Поскольку в построении программы «Камертон» присутствовала четкая вертикаль каждой задачи начиная с 4-й ступени, на практических занятиях с педагогами мы последовательно выстраивали и выписывали вертикали каждой задачи, что вскоре позволило им без затруднений пользоваться программой, легко и быстро находить любую задачу на разных ступенях ее. Это придало упорядоченность, осознанность и успешность работе музыкальных руководителей экспериментальных групп.

Кроме того, в ходе экспериментального исследования практики получили новый, систематизированный репертуар, в котором были представлены лучшие произведения народного искусства и классики, а также современной музыки. В нем появились произведения, соответствующие темам ступеней, раскрывающие общение ребенка с социумом. Цель создания нового песенного репертуара состояла в насыщении быта ребенка

близкими ему по содержанию песнями, несущими нравственный потенциал. Учитывая дефицит подобного песенного материала, автор программы, а также педагоги-музыканты, участники эксперимента, написали несколько песен, которые вошли в репертуар, например: «Маме песенку спою», «Мой папа», «Бабушка» (муз. Н. Н. Мурычевой — музыкального руководителя экспериментального детского сада № 363).

Лонгитюдное исследование предполагало изменения не только в содержании музыкального образования детей экспериментальных групп, но и в методах и формах организации средообразовательного педагогического процесса (см. § 3, гл. 2).

Мы предложили педагогам экспериментальных групп придерживаться инновационных психолого-педагогических принципов (см. § 3, гл. 2), на основе которых продумывается любая организационная форма музыкальной деятельности детей.

Внедряемая нами креативная технология музыкального образования дошкольников определяла достаточно широкое видовое разнообразие музыкальных занятий: сюжетно-игровые, тематические, доминантные, занятия по творчеству, которые, в свою очередь, могут быть фольклорными, занятиями по современной или классической музыке.

Репертуар, освоенный на музыкальных занятиях, затем использовался на фольклорных праздниках, праздниках с элементами детской дискотеки, а также на детских балах. Ход экспериментальной работы показал, что столь широкое видовое разнообразие музыкальных занятий было обусловлено необходимостью выдерживать оптимальный баланс народной, классической и современной музыки.

Проводились также традиционные занятия (с использованием какого-либо игрового приема), кроме того, комплексные и интегрированные, на которых музыкальная деятельность не является единственной. Говоря о видовом разнообразии занятий, следует отметить наличие на каждом занятии всех видов детской музыкальной деятельности: восприятия музыки, исполнительства, творчества (за исключением доминантных занятий).

В отличие от процесса музыкального образования детей в контрольных группах в экспериментальных группах в подготовке и проведении музыкальных занятий вместе с музыкальным руководителем активно участвовал и воспитатель. Мотивация к занятию, как правило, создавалась в группе, где педагоги ра-

зыгрывали специальные проблемные ситуации, стимулирующие возникновение у каждого ребенка ценностного отношения к предстоящему занятию. Если на традиционном музыкальном занятии детям навязывались определенные знания и умения, не представляющие для конкретного ребенка никакого смысла, то на лично направленных занятиях все задачи, поставленные педагогом, находились в сфере интересов детей.

Поскольку внедряемая технология предполагала увлекательные, доступные детям занятия, педагоги экспериментальных групп старались придавать им образность, конкретность, стремились, чтобы они проходили по законам сюжетно-ролевой игры, так как игра — ведущая деятельность детей дошкольного возраста. Так занятия стали по содержанию музыкальными, а по форме игровыми. Ход игрового действия разворачивался на основе сквозной сюжетной линии, сквозной драматургии, логично объединяющей различные виды музыкальной деятельности детей. Темы таких занятий были разнообразны. Например, педагогами экспериментальных групп были разработаны такие темы занятий, как «Игрушки идут в гости», «В гостях у бабушки» (младший возраст), «Урожай собирай», «Магазин “Детский мир”» (старший возраст) и пр.

В старшем возрасте проводились доминантные занятия, на которых решались задачи любых видов музыкальной деятельности. Такая работа по слушанию музыки продолжительностью 10—15 минут проводилась третьим занятием в уютной камерной обстановке «музыкальной гостиной». У детей в нестандартной для них обстановке в процессе слушания музыкальных произведений системно формировалось музыкально-эстетическое сознание.

В ходе лонгитюдного исследования главным приоритетом для педагогов экспериментальных групп стало не обучение музыке, а содействие ребенку в овладении музыкальной деятельностью, предусматривающее восхищение детей музыкой, получение эстетического наслаждения от прослушанного произведения, воспитание у дошкольников любви, интереса к искусству музыкальных звуков, потребности в приобщении к этому искусству, а также воспитание творческого начала, умения переживать, эмоционально откликаться на музыку.

С позиции развития креативности новая музыкально-образовательная стратегия креативной педагогической технологии

заклучалась не в трансляции ребенку знаний о музыке, способов точного выполнения техники движений и т. п., а в развитии его личностной позиции в музыкальной культуре и способности вести хотя бы на элементарном уровне диалог с музыкальным искусством.

Кроме использования широкого видового разнообразия занятий, педагоги экспериментальных групп внедряли в практику работы с детьми эффективные методы музыкального образования дошкольников, описанные в § 3, гл. 2.

Согласно программе эксперимента, изменения произошли и в других организационных формах, прежде всего в организации и проведении праздничных утренников и развлечений. Технология предусматривает иной, ненасильственный подход к процессу подготовки праздников, который исключает излишнее напряжение в деятельности педагогического коллектива и детей. Изменился объем использования на празднике вновь разученного репертуара: он не превышал одной трети; другую треть репертуара составляли знакомые детям, наиболее любимые произведения, и последняя треть его отводилась музыкальным импровизациям, в которых дети раскрепощались и проявляли истинное творчество. Это позволяло им получить удовольствие от самого праздника.

Мы придерживались позиции С. Шмакова, который отмечал, что для детей праздник родствен игре, ему свойственны вечные компоненты игры: мажорный тон, выключение из рамок обыденной жизни, четкие временные границы, установленное территориальное пространство, правила и свободы, магическое «как будто бы» [359]. Важно, что любой грамотно организованный детский праздник, «развлекая, поучает». В основе содержания его сценария лежит сказочный сюжет или веселая и интересная игра. Игровая ситуация сюжета стала основой сценария, поэтому педагоги не «проводили» праздники, а «играли» их. Груз подготовки к празднику ложился только на плечи взрослых — воспитателей и родителей. И теперь на праздниках дети участвовали с радостью в совместной деятельности со взрослыми.

К организованным формам относились музыкальные студии, которые дети посещали по своему желанию. Так, в детском саду № 368 работала вокально-хоровая студия, в детском саду № 58 — музыкально-театральная, в ДОУ № 45 — хорео-

графическая и т. п. Дети с удовольствием посещали студийные занятия, на которые мы пытались переносить новшества, внедряемые на музыкальных занятиях. Некоторые трудности возникали при комплектации студий детьми, поскольку происходило смешение детей экспериментальных и контрольных групп.

В контрольных группах педагоги работали по традиционным методикам, пытаясь самостоятельно вводить некоторые новшества в педагогический процесс.

Спецификой креативной педагогической технологии музыкального образования является феномен плавного перевода доминанты взаимодействия педагогов с детьми с организованной музыкальной деятельности в нерегламентированную (совместную с воспитателем и самостоятельную). Учитывая гуманистическую направленность внедряемой технологии и обеспечивая комфортность процесса общения дошкольников с музыкой, мы продумывали содержание единого поля средообразовательного музыкально-педагогического процесса на занятиях и в повседневной жизнедеятельности детей экспериментальных групп.

В процессуальной части креативной педагогической технологии музыкального образования детей, внедряемой в экспериментальных группах, особое значение придавалось нерегламентированной музыкальной деятельности, которая была представлена:

- * совместной с воспитателем музыкальной деятельностью детей;

- * самостоятельной музыкальной деятельностью детей вне занятий.

Единство содержания разных форм музыкальной деятельности обеспечивалось, прежде всего, созданием единой музыкально-образовательной среды организованной и нерегламентированной музыкальной деятельности детей. При этом музыкально-образовательную среду мы рассматривали как систему аудиальных и предметных объектов музыкальной деятельности ребенка, функционально моделирующую содержание средообразовательного педагогического процесса музыкального образования детей. В экспериментальных группах обогащенная среда предполагала единство социальных и предметных средств обеспечения разнообразной музыкально-творческой деятельности ребенка. Все компоненты предметной среды увязывались между собой по содержанию, масштабу и художественному решению.

Исходное требование к музыкальной предметной среде — ее развивающий характер. Она должна была объективно — через свое содержание — создавать условия для музыкально-творческой деятельности каждого ребенка.

Все пособия с музыкальных занятий передавались в группу, репертуар занятий записывался музыкальным руководителем на кассету воспитателя. Был также разработан музыкальный дизайн дня, что существенно облегчило продумывание воспитателем совместной музыкальной деятельности в группе, своевременное создание конкретных условий для самостоятельной музыкальной деятельности детей, а также использование «фоновой» музыки в течение дня. Все это сделало жизнь детей в группе более насыщенной и интересной. Приобщение их к музыкальной деятельности осуществлялось в непринужденных формах взаимодействия воспитателя с ребенком с учетом индивидуально-дифференцированного подхода.

Соблюдая принцип преемственности, заложенный в креативной технологии музыкального образования дошкольников, в ходе эксперимента мы обеспечивали взаимодействие детей разных этапов дошкольного детства в совместных формах организации музыкальной деятельности. Этому способствовало внедрение в практику работы экспериментальных групп концертов «Дети для детей», на которых осуществлялось взаимодействие старших детей с младшими. Выступления старших детей стали яркой страницей в жизни малышей, побудили их желание подражать старшим, формировали осознанный интерес к музыкальной деятельности.

В процессе подготовки и проведения лонгитюдного исследования наши принципиальные позиции проявились в требовании к использованию субъект-субъектного взаимодействия педагогов с детьми на музыкальных занятиях и в нерегламентированной деятельности, что соответствовало государственному стандарту дошкольного образования.

Важным для нас во взаимодействии музыкального руководителя и воспитателя было обеспечение индивидуально-дифференцированного подхода в музыкально-образовательном процессе. Поэтому в экспериментальных группах занятия проходили на положительном эмоциональном фоне, при тесном контакте как педагогов между собой, так и педагогов с детьми. Педагоги задавали детям много вопросов, побуждая их мыслить

и искать ответы. Работая с детьми экспериментальной группы, в ходе занятия при постановке вопроса ребенку музыкальный руководитель (воспитатель) закладывал в его формулировку два варианта ответа, создавая таким образом ситуацию выбора и мотивируя детей на проявления креативности в музыкально-творческой деятельности. В процессе субъектного взаимодействия взрослые постоянно ставили детей в позицию экспериментатора. Именно такое взаимодействие прекрасно влияло на развитие интеллектуальных способностей дошкольников, что, в свою очередь, стимулировало развитие их креативности.

Реализация первого направления лонгитюдного исследования требовала параллельного совершенствования второго направления — повышения квалификации педагогов по овладению креативной технологией музыкального образования детей.

От педагогов в значительной степени зависел психологический климат в группе, эмоциональный комфорт каждого ребенка, характер складывающихся взаимоотношений между детьми и взрослыми, успехи ребенка в музыкальной деятельности. Для реализации возможностей педагогов была нужна более действенная и эффективная система методической работы.

Приступая к подготовке, организации и проведению эксперимента, необходимо было выяснить, какие затруднения испытывают педагоги в организации музыкально-образовательного процесса. С этой целью проводилось анкетирование воспитателей. В частности, в ДОУ № 363 в ходе анализа анкеты по теме «Руководство музыкальным образованием детей» выяснилось, что у 60 % воспитателей трудности в организации музыкальной деятельности обусловлены недостатком теоретических знаний и педагогического опыта в области музыкального образования детей. В то же время 50 % объясняли трудности недостатком музыкально-образовательных пособий, необходимых для эффективной работы с детьми, 90 % — неумением смоделировать условия для формирования самостоятельной музыкальной деятельности детей, 50 % — отсутствием единых требований к музыкальной деятельности ребенка со стороны музыкального руководителя, воспитателя, родителя. Практически все воспитатели нуждались в помощи по всем перечисленным вопросам музыкально-образовательной деятельности.

В начале экспериментального исследования на первом же педагогическом совете была определена на весь эксперимен-

тальный период единая для всех ДОУ методическая тема — «Креативная педагогическая технология музыкального образования детей в обеспечении качества музыкального образования дошкольников».

Исходя из этого, методическая работа в ДОУ осуществлялась в направлениях, создающих условия для профессионального роста и совершенствования мастерства воспитателей. Для этого было необходимо определить:

- * направления методической работы;
- * существующие проблемы;
- * цель методической работы;
- * задачи ее;
- * формы организации;
- * методы активизации педагогов при проведении методических мероприятий.

Приоритетным направлением методической работы стала организация системы повышения квалификации, обеспечивающей развитие профессионального мастерства педагогов, повышение их мотивации к самосовершенствованию в овладении креативной педагогической технологией музыкального образования детей. В рамках экспериментального исследования, решая задачу повышения квалификации педагогов в управлении музыкальной деятельностью детей, направленной на развитие в детях самостоятельности, умения творчески мыслить, применять знания, полученные на музыкальных занятиях, мы составили план методических мероприятий, представляющий собой модификацию плана Л. М. Денякиной по управлению целостным педагогическим процессом музыкального образования в ДОУ, семье, социуме.

Далее в экспериментальных ДОУ были выявлены существующие проблемы, которые выразились в отсутствии:

- * определения и согласования функций старшего воспитателя, музыкального руководителя, воспитателя в организации педагогического процесса музыкального образования ребенка, позволяющего ему в естественной, комфортной, благополучной обстановке получать соответствующее его возрастным возможностям гармоничное музыкальное образование;
- * организации системного взаимодействия музыкального руководителя и воспитателя с целью обеспечения целостности педагогического процесса музыкального образования детей (орга-

низованная, нерегламентированная совместная с воспитателем и самостоятельная музыкальная деятельность);

* организации системы повышения квалификации педагогов, испытывающих затруднения в управлении музыкальной деятельностью детей.

Для устранения проблем были поставлены задачи:

* определить функции музыкального руководителя и воспитателя в организации педагогического процесса музыкального образования ребенка, согласовав их с функциями старшего воспитателя;

* продумать организацию системного управления музыкальным руководителем работой воспитателя для обеспечения целостности педагогического процесса музыкального образования детей;

* обеспечить систему повышения квалификации воспитателей, испытывающих затруднения в управлении музыкальной деятельностью детей.

Для того чтобы определить место управляющей и управляемой систем в управлении музыкальным образованием в ДОУ, определить функции старшего воспитателя, музыкального руководителя, воспитателя в создании целостного педагогического процесса музыкального образования, мы использовали составленную на основе общей модели управления ДОУ модель управления музыкальным образованием в ДОУ, участвующих в экспериментальном исследовании. Основными составляющими ее явились заведующая, старший воспитатель, музыкальный руководитель, воспитатель, родители и дети.

Главной проблемой управления музыкальным образованием детей в экспериментальных группах ДОУ стало то, что доминанта работы с дошкольниками, согласно внедряемой технологии, была перенесена в группу, тогда как в контрольных группах музыкальный руководитель общался с ребенком только один час в неделю в организованной деятельности (в соответствии с реализуемыми программами и общепринятой организацией музыкального образования в массовой практике), а воспитатель, общающийся с детьми в течение 59 часов, практически не принимал участия в процессе их музыкального образования. Таким образом, причина состояла в несогласованности действий музыкального руководителя и воспитателей. Данный вывод подтвердили и результаты анкеты «Анализ взаимо-

действия музыкального руководителя и воспитателя», разработанной на основе анкеты «Анализ взаимодействия специалиста и воспитателя», предложенной А. А. Майер (см. Приложение 3.3).

Сложившаяся ситуация привела к необходимости реорганизации деятельности музыкального руководителя и воспитателя (в рамках их должностных обязанностей), а также определения функции старшего воспитателя как одного из членов системы, осуществляющей методическое обеспечение музыкально-образовательного процесса и управляющей деятельностью музыкального руководителя и воспитателя и опосредованно развитием детей. На основании методических рекомендаций научного руководителя эксперимента в экспериментальных ДОУ были разведены функции старшего воспитателя, музыкального руководителя и воспитателя в музыкальном образовании детей экспериментальных групп.

Так, основной общей функцией старшего воспитателя стала организация коллектива воспитателей, активизация его деятельности, целевая ориентация, планирование, контроль. Специфическая функция старшего воспитателя заключалась в повышении профессиональной компетентности воспитателей. Были определены следующие основные задачи методической работы по данной проблеме:

- * оказание помощи педагогам всех категорий в организации педагогического процесса музыкального образования;
- * ознакомление педагогов с новой технологией, методами, приемами работы с детьми, а затем содействие педагогам в их освоении;
- * стимулирование инициативы и творчества педагогов, а также активизация их деятельности в инновационной, поисковой работе;
- * удовлетворение образовательных потребностей педагогических кадров, связанных с их профессиональной деятельностью;
- * организация обмена опытом между членами педагогического коллектива;
- * выявление и пропаганда актуального педагогического опыта;
- * выявление и предупреждение затруднений в работе педагогов;

* методическое обеспечение работы педагогов, их самообразование.

Обеспечение профессионального роста музыкальных руководителей и воспитателей включало следующие шаги:

* сбор сведений о музыкальном руководителе, воспитателях (образование, квалификация);

* анализ динамики профессионального развития педагогов;

* сбор сведений о прохождении курсов, участии в мероприятиях ДОО по музыкальному образованию детей;

* разработка графика курсовой подготовки педагогов;

* разработка плана изучения, обобщения передового опыта педагогов по музыкальному образованию детей;

* разработка плана участия музыкальных руководителей и воспитателей в районных методических объединениях по музыкальному образованию детей;

* организация повышения профессионального мастерства:

— обучение педагогов на квалификационных курсах (квалификационные, проблемные, трехдневные, модульные);

— оказание помощи в самообразовании;

— подготовка педагогов к аттестации по музыкальному образованию;

— обеспечение содействия участию педагогов в методической работе ДОО.

Адекватное повышение квалификации педагогов потребовало тщательного изучения персональных данных субъектов образовательного процесса. Поэтому в начале эксперимента старшими воспитателями экспериментальных групп ДОО был проведен экспресс-анализ по их исследованию. Для этого использовались карты профессиональной компетентности педагогов, составленные на основе самоанализа воспитателей и экспертной оценки заведующей и старшего воспитателя (см. Приложение 3.3). Результаты экспресс-анализа свидетельствовали о том, что профессиональная компетентность воспитателей в вопросах музыкального образования детей практически по всем ее компонентам (гностический, проектировочный, диагностический, коммуникативный, организационный) была невысока.

Кроме того, на основе анализа полученных данных (образование, квалификационная категория, стаж работы педагогов и т. д.) все педагоги были условно разделены на три группы.

1. Воспитатели, имеющие высокий уровень квалификации,

опытные, творчески работающие (25 %). Они входили в состав творческой группы детского сада. Воспитатели этой группы выступали непосредственными участниками экспериментальной работы, помощниками в проведении всей методической работы по вопросам музыкального воспитания, привлекались к подготовке и проведению консультаций для других педагогов.

В начале эксперимента нами была организована система стажировок молодых педагогов на базе тех групп, где работали творческие педагоги.

2. Педагоги, стабильно работающие (42 %). К ним относились воспитатели, которым нужно было только подсказать новую идею. Эти педагоги активно включались в работу постоянно действующих практикумов, консультаций по музыкальной деятельности.

3. Педагоги, которым требовалось уделять больше внимания (33 %). Прежде всего, к этой категории относились молодые воспитатели (которые только что пришли в ДОУ или работали здесь сравнительно недавно). С ними проводились систематические консультации, а также было организовано взаимопосещение групп, где молодые педагоги наблюдали самостоятельную, а также совместную с воспитателем музыкальную деятельность детей.

Дальнейшую работу методические службы дошкольных учреждений — участников эксперимента — осуществляли на основе принципа индивидуально-дифференцированного подхода к повышению квалификации воспитателей и специалистов.

Так, в экспериментальных учреждениях были предусмотрены и использовались разнообразные формы работы с кадрами: коллективные (часть системы непрерывного образования педагогов) и индивидуальные, цель которых — оказать помощь конкретному педагогу в решении проблем, вызывающих у него затруднения или являющихся предметом его интереса. Наиболее эффективными оказались следующие формы работы:

* коллективные: работа над единой методической темой, педагогический совет, творческая группа, семинары, семинары-практикумы, консультации, открытые музыкально-образовательные мероприятия, изучение, обобщение и распространение положительного педагогического опыта по музыкальному образованию дошкольников;

* индивидуальные: самообразование, консультации, ква-

лификационные курсы, выступления на педсоветах, совещаниях, семинарах, посвященных музыкальному образованию детей.

Так, например, ход экспериментальных исследований по данному направлению в ДОУ № 45 показал, что одной из удачных форм работы с кадрами, направленной на решение проблем, выявленных в музыкально-образовательном процессе ДОУ, является творческая группа педагогов. Цель работы творческой группы — апробация, корректировка, внедрение технологии инновационного музыкально-педагогического процесса в ДОУ, ориентированного на гармоничное музыкальное образование ребенка, соответствующее его возрастным возможностям. Задачи — продумывание и разработка практических методических материалов, способствующих созданию целостного педагогического процесса, отслеживание динамики музыкального развития детей, построение музыкально-образовательной предметной среды.

Ежемесячно, в соответствии с планом работы, творческая группа собиралась для обсуждения результатов работы. Такая форма оказалась достаточно эффективной для решения актуальных проблем, связанных с внедрением креативной педагогической технологии музыкального образования детей. Результатом работы творческой группы стали практические материалы.

Чтобы все педагоги экспериментальных групп смогли овладеть предложенными методами, приемами, нами были организованы индивидуальные консультации, самообразование воспитателей, практические показы на месте, включенное наблюдение.

Самостоятельная работа педагогов по изучению теории музыкального образования детей — основа повышения их профессиональной квалификации, одна из форм познавательно-практической деятельности, средство ее активизации. Особенно она важна для молодых, начинающих воспитателей. А для давно работающих воспитателей это условие пополнения копилки своих знаний, поиск приоритетных приемов музыкально-развивающей, коррекционной работы с детьми, родителями. Так, воспитателям экспериментальных групп на выбор были даны темы для самообразования, поставлены цели и задачи, определены этапы и пути работы над темой, подобрана методическая литература, предусмотрены формы отчета по самообразованию.

Повышение квалификации педагогов в дошкольных учреждениях, участвующих в эксперименте, было основано на системном управлении корпусом воспитателей, осуществляемом музыкальным руководителем.

Анализ планов воспитателей показал наличие штампов в планировании, связанных не столько с ограниченностью знаний воспитателей, сколько с ограниченностью взаимодействия с музыкальным руководителем. Нами были определены точки взаимодействия воспитателя и музыкального руководителя:

- * проведение диагностики детей (в начале и в конце года);
- * проведение музыкальных занятий, где участие воспитателя определяется музыкальным руководителем до занятия;
- * планирование музыкальной деятельности детей вне занятий по закреплению знаний, умений, навыков, полученных на музыкальном занятии, по расширению музыкального кругозора, по развитию музыкальных способностей, самостоятельных способов действий;
- * планирование создания музыкально-образовательной предметной среды в группе;
- * планирование условий для возникновения самостоятельной музыкальной деятельности и косвенных приемов руководства ею.

Предложенная модель управления музыкальным образованием в ДОО подняла статус музыкального руководителя до помощника заведующей по музыкальному образованию детей, что повысило его роль в организации средообразовательного процесса музыкального образования в ДОО. В экспериментальных группах музыкальный руководитель отвечал за систему музыкального образования, организуемого не только на занятиях, но и в группе, что обеспечивало целостность музыкально-образовательного процесса.

Для реализации эргономических основ управления (взаимодействие музыкального руководителя и воспитателя) автором креативной педагогической технологии музыкального образования дошкольников была предложена новая форма — «Папка взаимодействия с воспитателем», которая состоит из трех блоков.

Первый раздел папки — *«Мониторинг качества музыкального образования детей группы»* — включал:

- * список детей группы;

* ведущие задачи музыкального образования детей группы на год (составляет музыкальный руководитель на основании программы музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста «Камертон»);

* диагностику развития музыкальных способностей детей (проводится музыкальным руководителем при участии воспитателя по методике Э. П. Костиной);

* анализ качества уровня освоения детьми программы (выполняется музыкальным руководителем при участии воспитателя на основании соответствующего раздела программы «Камертон»);

* мониторинг:

- активности детей группы в самостоятельной музыкальной деятельности (осуществляет воспитатель группы под руководством музыкального руководителя);
- уровня коммуникативности детей;
- уровня воспитанности детей (на основе задач программы «Камертон»).

Результаты собеседований с воспитателями показали, что индивидуальная работа зачастую проходила без должной опоры на данные анализа музыкальной деятельности детей. Поэтому появление раздела, отражающего результаты диагностики детей и рекомендации музыкального руководителя воспитателю, было целесообразным.

Во втором разделе — «*Организация взаимодействия воспитателя с детьми*» — освещаются следующие вопросы:

* организация музыкального дизайна группы (музыкальный режим);

(Теоретически доказано, что с помощью музыкального воздействия можно снять такие негативные состояния, как напряженность, переутомление, раздражительность. Целенаправленное музыкальное воздействие при определенных условиях усиливает эмоциональное равновесие, способствует лучшему самочувствию, повышает работоспособность. Поэтому педагогами была составлена модель музыкального дизайна (музыкальный режим) группы в течение дня, позволяющая воспитателю эффективно использовать музыку.)

* циклограмма организации нерегламентированной (совместной с воспитателем и самостоятельной) музыкальной деятельности детей группы;

(Чтобы задача музыкального образования детей решалась комплексно и в системе, необходимо выполнение одного из основных условий развития любой, в том числе и музыкальной, деятельности детей — соблюдение баланса между регламентированными и нерегламентированными видами музыкальной деятельности. Поэтому автор креативной педагогической технологии музыкального образования детей предложил использование циклограммы, в которую, согласно режиму дня, были внесены следующие пункты:

— совместную с воспитателем музыкальную деятельность детей,

— создание воспитателем условий для возникновения самостоятельной деятельности детей.

Таким образом, воспитатель видел и знал, когда и каким видом деятельности он может заняться с детьми.)

* примерный план организации нерегламентированной (совместной с воспитателем и самостоятельной) музыкальной деятельности детей;

(От того, как педагог под руководством музыкального руководителя построит свою модель педагогического взаимодействия (план работы), во многом зависит успех его работы. Поэтому нами был предложен примерный план, который позволил представить процесс создания условий для нерегламентированной музыкальной деятельности в виде спланированных задач, форм организации, методов и приемов, репертуара, музыкально-образовательной предметной среды. Спланированный комплекс форм организации, методов и приемов помогал воспитателю выбрать те формы, которые необходимы в данный момент. Репертуар и музыкально-предметная среда планировались воспитателем и музыкальным руководителем ежемесячно в зависимости от задач музыкального образования.

Использование предложенного примерного плана позволяло экономить значительную часть времени педагога за счет того, что уже сама форма плана несет в себе важную часть информации, которую при отсутствии такового воспитателю необходимо было бы постоянно держать в поле своего внимания: информацию о режиме дня, о формах детской музыкальной деятельности, методах и приемах.)

* музыкальные традиции группы (отмечались ежедневные, еженедельные, ежемесячные).

Третий раздел — «*Взаимодействие воспитателя с музыкальным руководителем с целью обеспечения преемственности индивидуально-дифференцированного подхода к детям в нерегламентированной (совместной с воспитателем и самостоятельной) музыкальной деятельности детей*» — включал:

* журнал взаимодействия воспитателя с музыкальным руководителем (в нем музыкальный руководитель после музыкального занятия по мере необходимости фиксировал рекомендации по индивидуальной работе с детьми по закреплению ЗУНов, полученных на занятии);

* циклограмму взаимодействия воспитателя с музыкальным руководителем (в ней учтены все моменты, когда воспитатель взаимодействует с музыкальным руководителем, — занятия, гимнастика, развлечения, консультации);

* консультации музыкального руководителя «Узелок на память» (консультации, примерные конспекты проведения досуга, развлечений).

Четвертый раздел — «*Организация музыкально-образовательной предметной среды в группе*» — предполагал:

* мониторинг музыкально-образовательной среды в группе (ежемесячно музыкальный руководитель давал рекомендации воспитателю по содержанию музыкально-образовательной предметной среды, по выполнению задач месяца);

* создание фонотеки группы (музыкальный руководитель формировал фонотеку группы в соответствии с разделами: песенный репертуар группы, музыкальные сказки, музыка (песни) для слушания, музыкотерапия, колыбельные, фоновая музыка). Фонотека использовалась в совместной с воспитателем деятельности, в режимных моментах, на занятиях.

Пятый раздел — «*Взаимодействие с семьей*» — отражал годовой план работы с семьей, рекомендации по организации работы с родителями.

Шестой раздел — «*Взаимодействие с социумом*» — содержал график взаимодействия с учреждениями музыкальной культуры, образования.

Использование представленных в папке материалов позволило педагогам, участвующим в экспериментальном исследовании:

- * обеспечить качество музыкального образования детей;
- * осуществлять системное взаимодействие с музыкальным

руководителем по вопросам организации музыкальной деятельности детей;

* проявлять творчество в создании условий, обеспечивающих самоорганизацию детей в самостоятельной музыкальной деятельности;

* затрачивать минимум времени на планирование музыкально-образовательного процесса в группе.

Внедрение данного материала в экспериментальный музыкально-образовательный процесс показало, что музыкальный руководитель получил полномочия и стал действительно связующим звеном в системе педагогов, заинтересованных в повышении качества музыкально-образовательной работы.

«Папка взаимодействия с воспитателем» стала еще одной эффективной формой повышения квалификации воспитателей в музыкальном образовании дошкольников.

Результаты повышения квалификации педагогов в овладении креативной педагогической технологией музыкального образования дошкольников, а также ход внедрения программы «Камертон» в образовательный процесс регулярно обсуждались на педагогических советах экспериментальных ДОУ.

Так, например, в ДОУ № 45 г. Заволжья проводился педагогический совет по музыкальному воспитанию детей на тему «О внедрении программы музыкального образования детей дошкольного возраста “Камертон”». В подготовке к педагогическому совету участвовали практически все педагоги и специалисты ДОУ. Педагоги анализировали свою работу и озвучивали динамику развития детей в музыкальной деятельности. Воспитатели совместно с музыкальным руководителем проводили диагностику их музыкального развития. Подготовка к педагогическому совету осуществлялась в течение срока, оговоренного в годовом плане работы ДОУ, на базе методического кабинета, где концентрируется информационный, методический, рекомендательный, а затем и аналитический материал.

Разнообразные формы, которые использовались в период подготовки к педагогическому совету, а именно консультации, открытые просмотры музыкальных занятий, самостоятельной музыкальной деятельности детей и т. д., мотивировали педагогов к совершенствованию теоретических знаний и практических умений.

Как и весь процесс повышения квалификации педагогичес-

ких кадров, подготовка педагогов к педагогическому совету носила индивидуально-дифференцированную направленность. Она определялась (содержание и объем методической помощи по вопросам музыкального образования детей) конкретно каждому участнику педагогического совета в зависимости от его профессионального уровня, педагогического опыта.

Одной из основных задач повышения квалификации педагогов, решающих проблемы улучшения качества музыкального образования, является изучение положительного педагогического опыта, который не только демонстрирует высокое мастерство педагога, но является движущей силой и дальнейшего совершенствования, улучшения работы по развитию музыкального образования детей в дошкольном учреждении. Педагогическая музыкальная деятельность, внедряющая креативную педагогическую технологию музыкального образования дошкольников, нарабатывала свой позитивный опыт, который, несомненно, стал одним из положительных факторов, повлиявших на результаты эксперимента.

Примером творческой деятельности педагога как активного субъекта на внедренческом этапе проведения эксперимента может служить обобщенный опыт музыкального руководителя ДОУ ЦРР № 45 г. Заволжья Н. Р. Ковалевой по теме «Субъект-субъектное взаимодействие взрослого с детьми в музыкально-образовательном процессе ДОУ», представленный в сборнике материалов межрегиональной научно-практической конференции «Модернизация музыкального образования дошкольников: проблемы, поиски, перспективы» [228].

Мы отмечаем, что музыкальные руководители ДОУ, участники экспериментальной работы, опираются на культурно-ценностные музыкальные установки общества, а также проявляют личностное музыкальное своеобразие (во вкусе, художественных и музыкальных потребностях, идеалах). И это особенно важно, поскольку в педагогическом эксперименте велика роль субъектов образовательного процесса и необходимо, чтобы педагог, владеющий современной креативной педагогической технологией музыкального образования дошкольников, оказывал большое влияние на становление личности воспитанников в процессе музыкального образования.

Проектирование и создание адекватной музыкально-образовательной среды стали третьим направлением, одним из важ-

нейших шагов, предпринятых нами на этапе проведения формирующего эксперимента. Поскольку программа «Камертон» оценивает среду как важное средство музыкального образования детей, необходимо было продумать ее содержание и структуру.

Содержание музыкально-образовательной среды мы рассматриваем как неотъемлемую часть содержания организованной музыкальной деятельности: все, что преподносилось детям на музыкальном занятии, они встречали затем в группе. Содержание среды экспериментальных групп было, таким образом, подчинено логике развития детской музыкальной деятельности.

Разработка, создание, организация и оснащение предметно-развивающей музыкальной среды в экспериментальных группах и функциональных помещениях музыкального образования осуществлялись на протяжении всего периода эксперимента во всех экспериментальных ДОУ. Это была системная, кропотливая работа коллективов.

В создании предметно-развивающей среды экспериментальные ДОУ опирались на критерии качества музыкальной среды, разработанные автором технологии музыкального образования «Камертон» (см. § 3, гл. 2).

В течение нескольких лет педагоги в соответствии с данными критериями качества музыкальной развивающей среды создавали ее компоненты. Мы предложили в музыкально-развивающую среду ДОУ включить ряд базовых компонентов, необходимых для полноценного музыкального развития детей. К ним относятся: музыкальные мини-центры в группах, игровое оборудование, предметно-игровая среда, детская библиотека, игротека и видеотека, музыкально-театральная среда в группах, предметно-развивающая среда занятий, музыкальная гостиная, музыкальный зал и кабинет.

Созданная в ходе эксперимента музыкально-развивающая предметная среда способствовала развитию креативности дошкольников благодаря использованию новых информационных технологий, которые вошли в систему музыкального образования через дидактические игры и другие виды символично-моделирующей деятельности.

Следуя структуре построения среды, мы придерживались в процессе ее создания принципов мобильности среды, ее соразмерности, стильности оформления и доброкачественности.

Во всех возрастных экспериментальных группах педагогами использовалось полифункциональное игровое оборудование (открытые ширмы, объемные модули), «запасник ценных вещей» (разнообразные полифункциональные предметы). Это давало возможность детям изменять пространственную среду, заниматься деятельностью с позиций своих детских интересов, а взрослым — возможность создавать для детей сюрпризную игровую обстановку.

Вся музыкальная среда в группах была сориентирована на освоение программного материала, закрепление пройденного с учетом индивидуальных возможностей детей.

Таким образом, разработанная и созданная в процессе формирующего эксперимента комфортная музыкально-образовательная среда — это внутреннее пространство ДОУ, система условий, позволяющих сохранить психофизиологическое здоровье детей и способствующих их оптимальной включенности в музыкально-образовательную деятельность.

Создание единого музыкально-образовательного пространства детей в ДОУ, семье и социуме музыкальной культуры — четвертое направление формирующего эксперимента по внедрению креативной педагогической технологии музыкального образования дошкольников.

Приступая к практической разработке данной проблемы, мы ставили следующие задачи:

- * организовать единый системный непрерывный педагогический музыкально-образовательный процесс детей в ДОУ, семье и социуме;

- * продумать взаимосвязь различных форм организации детской музыкальной деятельности в ДОУ, в семье, в социуме на единой содержательной основе;

- * осуществлять системную работу по музыкальному образованию с воспитателями и родителями, коллегами из учреждений культуры и образования.

В рамках экспериментального исследования нам предстояло решать проблему музыкального образования детей при совместной деятельности педагогов и родителей. В связи с этим нами были определены задачи:

- * создать коллектив единомышленников, заинтересованных в повышении качества музыкального образования детей;

* побуждать родителей к оказанию посильной помощи в организации музыкально-развивающей среды в детском саду и к созданию ее аналога дома;

* привлекать родителей к подготовке и проведению различных форм организации музыкальной деятельности в дошкольном учреждении.

Работая в тесном контакте с родителями, педагоги экспериментальных групп дифференцированно подходили к каждому из них, деля их на несколько категорий:

* семьи, где родители имеют музыкальное образование;

* родители-активисты, не имеющие музыкального образования;

* родители, требующие внимания со стороны педагогов.

Для выявления музыкальной культуры родителей, их осведомленности о музыкальном развитии детей им было предложено заполнить анкету.

После обработки данных анкет были выявлены тенденции в предпочтениях родителей, их желание и стремление к сотрудничеству, их знания о музыкальном развитии детей. На основании этих сведений нами были продуманы адекватные формы взаимодействия.

Чтобы родители могли стать помощниками во внедрении креативной технологии музыкального образования детей, мы построили работу с ними в экспериментальных ДОО в двух направлениях:

* музыкальное просвещение родителей;

* приобщение к совместной музыкальной деятельности.

Так, в ДОО № 45 г. Заволжья на одном из занятий по просвещению родителей были показаны методы и приемы обучения детей пению с ручными знаками, разъяснена необходимость этой работы для развития у детей звуковысотного слуха. Родители с интересом включились в эту деятельность. В результате в группе появились кубики, карточки, лесенки с изображением ручных знаков, которые затем стали использоваться на занятиях с детьми. На другом открытом занятии была продемонстрирована методика овладения детьми музыкально-дидактическими играми. Родители учились сначала играть сами, потом играли вместе с детьми, а в итоге — помогли изготовить игры для своей группы.

Для организации обратной связи с родителями в группах

ДОУ № 58 г. Дзержинска по рекомендации автора программы «Камертон» начали действовать «Почтовые ящики», что особо привлекло застенчивых родителей, не желающих публично демонстрировать свою некомпетентность. Новая форма взаимодействия давала им возможность письменно высказывать свои пожелания и просьбы.

К интересной и новой форме работы можно отнести предложение педагогов-экспериментаторов (ДОУ № 45 г. Заволжья, ДОУ № 141, 58 г. Дзержинска) родителям поучаствовать в пробном музыкальном абонементе «Детская филармония».

Организовав взаимодействие с родителями на рефлексивной основе, педагоги экспериментального ДОУ № 45 г. Заволжья смогли перейти от эпизодических контактов с ними к организации семейно-общественного детско-родительского клуба «Музыкальная лира». Ресурсное обеспечение условий функционирования клуба заключалось в следующем:

- * выделение помещений и оборудования для работы семейного клуба (музыкальный зал, игротека, детский театр, художественная мастерская);
- * создание команды специалистов для работы с родителями и детьми в клубе;
- * организация фонда методического обеспечения семьи по вопросам развития ребенка в музыкальной деятельности;
- * оснащение детской фоно- и видеотеки для пользования родителями.

В рамках деятельности клуба проводились совместные педсоветы по вопросам музыкального образования детей, встречи со специалистами музыкального направления, музыкальные «гостиные», конкурсы семейных талантов (вокальных, танцевальных), фольклорные праздники «Городецкие посиделки», «Разудалая масленица», музыкальные фестивали; выпускалась газета «Увлечения»; пропагандировался семейный опыт музыкального образования детей в местной печати, на радио, телевидении.

Согласно внедряемой креативной педагогической технологии музыкального образования детей, одной из главных задач педагогов, и прежде всего музыкального руководителя, в рамках работы с родителями явилось содействие созданию комфортных условий для ребенка в семье.

Педагогам экспериментальных ДОУ рекомендовалось про-

вести анкетирование родителей в начале года, в результате которого они могли бы выяснить, какие пробелы существуют в музыкальном воспитании в каждой конкретной семье. Анкетирование показало, что большинство семей слушают и знают только эстрадную музыку, фонотеки более 60 % семей состоят исключительно из популярных хитов. Но все же в массе своей родители отнеслись с пониманием к предложению пополнить свое музыкальное образование и выразили готовность сделать это вместе со своими детьми.

Рекомендации по подбору фонотеки вначале привели многих родителей в недоумение. Они-то думали, что чем больше классической музыки будет в их фонотеке, тем лучше, и бросились скупать все подряд, нисколько не задумываясь над тем, что, например, трехлетнему ребенку совершенно непонятен М. Мусоргский. Педагогам пришлось приложить немало усилий к тому, чтобы родители, во-первых, научились учитывать возрастные особенности своих детей, а во-вторых, следили за качеством приобретаемого.

Согласно рекомендациям внедряемой программы «Камертон», педагоги советовали приобретать для младших дошкольников записи детских музыкальных сказок, музыку В. А. Моцарта, а уже потом постепенно пополнять фонотеку произведениями русской и зарубежной классики, с которыми дети знакомятся на занятиях в ДОУ.

Эффективной формой общения детей со своими родителями в экспериментальных ДОУ стали совместные праздники. Они перешли из разряда развлечений в средство формирования культуры общения родителей между собой и с детьми, способствовали накоплению разнообразных музыкальных впечатлений.

Одной из результативных форм работы с семьей в дошкольных учреждениях, на базе которых проводился формирующий эксперимент, явились содержательные встречи родителей с музыкальным руководителем детского сада. Музыкальные руководители еженедельно в конце дня как консультанты проводили индивидуальные беседы по запросам родителей, а один раз в месяц осуществляли общее консультирование родителей по вопросам музыкального образования детей в соответствии с годовым планом работы.

В последние годы эксперимента в ДОУ проводились такие новые мероприятия с родителями, как «Неделя открытых две-

рей», «Приходите поиграть», «Алло, мы ищем таланты!» и др., на которых родители воспитанников перешли от функции исполнителей к функции организаторов детских мероприятий.

Нами были выделены основные направления деятельности взрослых по музыкальному образованию дошкольников в семье:

- * поддержание интереса ребенка к музыкальной деятельности;

- * сообщение информации родным и близким ребенка о его музыкальных успехах.

Таким образом, мы старались приобщить родителей к музыкальному образованию детей, вызвать у них желание заниматься музыкальной деятельностью дома.

Результаты работы очевидны. Рефлексия нашей деятельности показала, что у родителей появился устойчивый интерес к работе ДОУ по музыкальному образованию детей, а у некоторых из них — профессиональный интерес к педагогике. Родители начали осознавать необходимость развития у детей музыкальных способностей с раннего и дошкольного возраста. А самое главное — они признали, что создание единой музыкальной среды детства в ДОУ и семье позволяет ребенку в естественной, благополучной, комфортной обстановке получать разностороннее, гармоничное музыкальное образование, соответствующее его возрастным возможностям.

В то же время работа с семьей в контрольных группах осуществлялась преимущественно в традиционных формах (родительские собрания, консультации и пр.), содержание которых соответствовало реализуемым в этих группах программам музыкального воспитания детей. Однако нельзя сказать, что родители детей контрольных групп были полностью исключены из инновационных форм работы с семьей.

В ходе осуществления экспериментальной деятельности стало ясно, что для создания единой музыкальной среды детства, построения модели совместной деятельности всех субъектов музыкального образования детей необходимо определить *специфику социально-педагогической деятельности ДОУ*.

Участие в экспериментальной работе поставило педагогов и руководителей экспериментальных ДОУ в ситуацию изменения характера взаимодействия ДОУ с социально-педагогической средой, что нашло отражение в изменении и углублении связей

с учреждениями культуры. Большинство ДОУ, принимавших участие в эксперименте, наладили тесные связи или с Центром детского творчества, или с Дворцом культуры, или с детской музыкальной школой.

Так, в ДОУ № 45 г. Заволжья в 2004/05 учебном году были сделаны первые шаги в этом направлении: разработан план взаимодействия детского сада с учреждениями культуры — ЦДТ, ДК, ДМШ; в целях развития музыкальности ребенка, приобщения его к высшим пластам музыкальной культуры, формирования его готовности к последующему музыкальному образованию организовано системное взаимодействие с музыкальной школой в форме музыкального абонемента для семей воспитанников детских садов г. Заволжья.

В соответствии с планом работы в ДОУ были выделены особые задачи:

- * подбор и апробация программного музыкального материала по разделу «Слушание музыки» программы «Камертон» для совместной работы детского сада и ДМШ;

- * обновление содержания работы с родителями.

В ходе эксперимента были разработаны программы четырех концертов с участием ДМШ: «С чего начинается музыка?», «Детский альбом» П. И. Чайковского, «Музыка в природе», музыкальная сказка «Счастливый конец».

Музыкальные произведения, которые дети начинали слушать на музыкальных занятиях в ДОУ (по разделу «Слушание классической музыки» программы «Камертон»), затем звучали на концертах в исполнении преподавателей и учащихся ДМШ. Дети также активно участвовали в этих мероприятиях: читали стихи о природе, инсценировали музыкальные произведения П. И. Чайковского «Болезнь куклы», «Новая кукла», «Марш оловянных солдатиков», исполняли на шумовых инструментах пьесу П. И. Чайковского «Камаринская» и т. д. Концерты учащихся музыкальной школы посещали дети старших групп вместе с родителями в выходные дни один раз в два месяца.

Результатами взаимодействия ДОУ с музыкальной школой можно считать обогатившийся музыкальный опыт детей: теперь они помнили и знали большинство музыкальных произведений, прослушанных ими в течение года, самостоятельно и легко их узнавали, различали изменение средств музыкальной выразительности, то есть более совершенным стало их музыкальное

восприятие. Результаты опроса родителей свидетельствовали о положительной оценке ими совместной работы с музыкальной школой, желании многих продолжить работу в данном направлении и в следующем учебном году.

Системное взаимодействие ДОО с ДМШ позволило педагогам использовать многообразие форм и методов сотрудничества по музыкальному образованию детей для создания единого средообразовательного музыкального пространства с целью развития общих и специальных музыкально-художественных способностей дошкольников.

Таким образом, рефлексия системного взаимодействия ДОО с социально-педагогической средой показала, что экспериментальные учреждения в ходе его стали открытыми социально-культурными центрами. Мы решили задачу как включения учреждений социума музыкальной культуры в педагогическую среду ДОО, так и включения детей и родителей непосредственно в культурный социум своего города, района.

Результатом участия вышеназванных ДОО в экспериментальном исследовании стало высокое качество музыкального развития детей и высокий уровень профессионализма, показанный педагогами экспериментальных групп при проведении музыкальных занятий в рамках двух межрегиональных научно-практических конференций. Так, на конференции «Модернизация музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста», прошедшей в Нижегородском институте развития образования 19–20 мая 2005 года, представители Подмосковья, Липецка, Кирова, Казани, Костромы и других городов Поволжья дали высокую оценку музыкальным занятиям, показанным педагогами Нижнего Новгорода и области, реализующими креативную педагогическую технологию музыкального образования детей. Кроме того, 22 музыкальных руководителя высшей квалификационной категории выступили на конференции с докладами, в которых освещали различные инновационные аспекты педагогической технологии музыкального образования «Камертон», которую они начали внедрять в свою практику с 1999 года.

Завершая характеристику организации и осуществления нашего экспериментального исследования, мы отмечаем, что его третий этап — анализ и интерпретация результатов эксперимента на основе комплексного мониторинга качества музыкального

образования дошкольников — настолько важен для подтверждения эффективности внедряемой нами технологии, что потребовал более подробного рассмотрения.

Четвертый компонент программы экспериментального исследования — обобщение доказательств педагогической эффективности разработанной креативной технологии музыкального образования дошкольников, формулировка общих выводов по итогам экспериментального исследования — будет представлен нами в заключительном параграфе монографии.

В следующем параграфе нашего исследования мы представим результаты формирующего эксперимента, пользуясь механизмом комплексного мониторинга качества музыкального образования детей дошкольного возраста.

§ 2. Анализ и интерпретация результатов эксперимента на основе комплексного мониторинга качества музыкального образования дошкольников

Поскольку программа нашего эксперимента, представленная в предыдущем параграфе, предполагала проведение лонгитюдного исследования на базе нескольких дошкольных учреждений в течение пяти лет, мы сочли необходимым при анализе результатов прибегнуть к разработанному нами комплексному мониторингу качества музыкального образования дошкольников и на его основе сделать вывод о результативности внедряемой креативной педагогической технологии.

Необходимо отметить, что начало нашей экспериментальной работы пришлось на 90-е годы прошлого столетия, когда термин «мониторинг» использовался лишь в экологии и других смежных науках. И только в конце XX века стало обычным делом его применение в технических, социальных науках и в различных сферах практической деятельности. В педагогику мониторинг как система отслеживания и оценки качества образовательного процесса полноправно вошел лишь в начале третьего тысячелетия. Поэтому оценка начальных этапов внедрения в экспериментальных дошкольных учреждениях креативной педагогической технологии музыкального образования дошкольников проводилась методами педагогического анализа. Однако уже с 1998 года мы приступили к разработке и внедрению в практику

комплексного мониторинга качества музыкального образования дошкольников.

Разработка параметров и содержания такого мониторинга качества велась нами в соответствии с современными положениями о сущности и содержании педагогического мониторинга.

Термин «мониторинг» происходит от лат. *monitor* — напоминающий, надзирающий. В современном языке обозначает «наблюдение, оценку и прогнозирование состояния окружающей среды в связи с хозяйственной деятельностью человека».

(Советский энциклопедический словарь / под ред. А. М. Прохорова. — М., 1987).

В последнее время, как мы отмечали, наблюдается тенденция к расширению толкования этого термина с выходом за пределы экологической тематики, и он становится, по сути дела, синонимом понятий «систематическое наблюдение», «оперативное наблюдение».

Мониторинг все в большей мере рассматривается как универсальный тип научно-практической деятельности, отражающий особенности и закономерности ее предметного содержания и научной специальности (М. Рац, Г. Копылов, М. Ойзерман, Б. Слепцов). О мониторинге говорят, когда в ходе какой-либо деятельности отслеживаются происходящие в реальной предметной среде процессы, явления с тем, чтобы тут же включить результаты текущих наблюдений в управленческую деятельность.

В результате анализа различных определений понятия «мониторинг образования» (В. И. Андреев, В. П. Беспалько, В. А. Кальней, А. Н. Майоров, С. Е. Шишов, М. М. Поташник, D. Mixon, M. Holt, I. Costra и др.) были выделены общие признаки, и для нас стала возможной универсализация этого определения.

Мониторинг образования, по нашему мнению, — это процесс непрерывного слежения за деятельностью и проявлениями любой педагогической системы или ее элементов, включающий в себя обязательные структурные компоненты, такие как система организации сбора, хранения, обработки, распространения данных о ее деятельности; совокупность исследовательских процедур, выявляющих характер изменений в системе; сопоставление полученной информации с эталоном в целях прогнозирования ее дальнейшего развития.

Общими признаками педагогического мониторинга, как считает Н. В. Абрамовских [4], являются: включенность объекта мониторинга в педагогическую систему в качестве ее элемента; наличие целей педагогического оценивания состояния образовательного процесса; педагогическое прогнозирование и коррекция дальнейшего развития объекта; систематичность и непрерывность педагогического мониторинга; научная обоснованность его проведения; использование результатов для эффективного управления образовательными системами. Процесс педагогического мониторинга выступает как сложная, поэтапно организованная система, задачей которой является слежение за состоянием развития педагогического процесса с целью наиболее оптимального выбора его целей, задач, средств, методов их решения.

Педагогический мониторинг может быть классифицирован по достаточно большому количеству оснований. В зависимости от тех, которые могут быть использованы для сравнения, общепринято выделять следующие виды мониторинга:

- * динамический, когда в качестве основания для экспертизы служат данные о динамике развития того или иного объекта, явления или показателя;

- * конкурентный, когда в качестве основания для экспертизы выбираются результаты идентичного обследования других образовательных систем;

- * сравнительный, когда в качестве основания для экспертизы выбираются результаты идентичного обследования одной или двух систем более высокого уровня;

- * комплексный, когда используется несколько оснований для экспертизы.

Применительно к социальным системам можно выделить три вида мониторинга в зависимости от его целей:

- * информационный — структуризация, накопление и распространение информации (не предусматривает специально организованного изучения);

- * базовый (фоновый) — выявление новых проблем и опасностей до того, как они станут осознаваемы на уровне управления (за объектом мониторинга организуется относительно постоянное слежение с помощью периодического измерения показателей, которые достаточно полно его определяют). Для реализации этого вида мониторинга могут быть использованы любые из трех возможных оснований для сравнения. Выбор того

или иного варианта будет определяться целями мониторинга и ресурсными возможностями исполнителей;

* проблемный — выяснение закономерностей, процессов, проблем, которые известны и насущны с точки зрения обеспечения качества образования. Этот вид мониторинга имеет два подвида в зависимости от задач. Во-первых, проблемный функционирования, который представляет собой базовый мониторинг локального характера, посвященный одной задаче или одной проблеме. Реализация этого мониторинга не ограничена по времени. Во-вторых, проблемный развития — мониторинг текущих задач развития. Предмет изучения этого мониторинга существует некоторое время. Он прекращает свое существование после того, как задача решена. При этом количество параллельно существующих задач может быть достаточно большим. Основная его особенность — динамичность создания, когда задачи качества инструментария и всей системы мониторинга должны решаться в условиях лимита времени.

В представленной ниже таблице указано возможное сочетание различных видов мониторинга при изучении того или иного объекта или субъекта образовательного процесса.

Таблица 3

Виды педагогических мониторингов и их сочетаемость

| В зависимости от оснований Применительно к соц. системам | Динамический | Конкурентный | Сравнительный |
|---|--------------|--------------|---------------|
| Информационный | + | — | — |
| Базовый | + | + | + |
| Проблемный | + | + | — |

Таким образом, педагогический мониторинг способствует не только определению состояния образовательного процесса на данном промежутке времени, но и на основе прогнозирования дальнейших тенденций его развития и внесения корректив создает предпосылки к его совершенствованию.

На основании вышеизложенного возникает необходимость определения понятия «мониторинг качества музыкального образования», который мы рассматриваем как систему методов исследования педагогического процесса музыкального образования дошкольников в рамках контрольно-диагностической

функции, направленную на установление его соответствия нормативам качества.

По своим характеристикам данный мониторинг является комплексным, поскольку использует несколько оснований для экспертизы качества музыкального образования дошкольников. Кроме того, его можно отнести к разряду проблемных, так как он направлен на выяснение зависимости качества получаемого дошкольником музыкального образования и развития его личностных качеств и свойств (прежде всего креативности) от внедряемой креативной педагогической технологии музыкального образования детей. Мы относим этот мониторинг и к разряду динамических, так как в качестве одного из оснований экспертизы служат данные о динамике развития субъектов и объектов системы музыкального образования дошкольников.

При разработке комплексного мониторинга музыкального образования детей мы ставили следующие *задачи*:

- * организация системы наблюдений и измерений, получение достоверной и объективной информации об условиях, содержании, организации и результатах музыкально-образовательного процесса;

- * систематизация информации о качестве музыкального образования детей, повышение ее оперативности и доступности;

- * использование единых нормативных материалов, методик, диагностик и их адаптация к анализу музыкальной деятельности;

- * своевременное выявление изменений в сфере музыкального образования детей дошкольного возраста и вызвавших их факторов (как положительных, так и отрицательных).

Объектами мониторинга явились:

- * структурные элементы: дети, педагоги, компоненты средообразовательного педагогического процесса музыкального образования детей (условия — кадровые, материальные; содержание — цели, планы, программы, средства; организация — режим, расписание занятий; результаты — текущие, итоговые);

- * результаты внедрения в музыкально-образовательный процесс ДООУ креативной педагогической технологии музыкального образования дошкольников: развитие музыкальных способностей и креативности дошкольников, качество овладения детьми музыкальной деятельностью;

- * характеристики коммуникативных процессов в системах педагог — ребенок, ребенок — ребенок;

* управление средообразовательным процессом музыкального образования дошкольников;

* взаимодействие системы музыкального образования детей в ДОУ с окружающим социумом (семья, учреждения культуры и образования).

При разработке мониторинга качества музыкального образования дошкольников мы опирались на следующие *принципы* педагогического мониторинга: объективность, сравнимость, адекватность, прогностичность, целенаправленность, системность, информативность.

Первый принцип проведения мониторинга — объективность получаемой информации — предполагает, что процесс мониторинга качества музыкального образования детей должен опираться на объективные данные, получаемые в ходе педагогической диагностики.

Второй принцип — сравнимость данных изучения процесса музыкального образования дошкольников. Это требование обусловлено тем, что отслеживание результатов процесса музыкального образования детей предполагает не только констатацию его состояния, но и изучение изменений, которых в нем происходят. Возможность сравнения появляется только тогда, когда изучается один и тот же объект на основе одинаковых эмпирических показателей, например: изучается качество условий реализации процесса музыкального образования дошкольников в группах, реализующих креативную педагогическую технологию музыкального образования детей, и в группах, работающих по традиционным методикам музыкального воспитания дошкольников.

Третий принцип — адекватность — предполагает изучение музыкально-образовательного процесса с учетом изменяющихся внешних условий, его соответствия этим условиям. Реализация этого принципа заключается в оценке влияния различных внешних факторов на качество музыкального образования детей в ДОУ. Такая оценка может быть осуществлена только на основе специально проведенных исследований.

Четвертый принцип — прогностичность мониторинговых исследований качества музыкального образования детей, то есть получение данных, позволяющих прогнозировать будущее внедряемой креативной педагогической технологии музыкального образования дошкольников, возможные изменения в путях

достижения поставленных целей. Названный принцип предполагает оценку тенденций в средообразовательном процессе, которые можно определить при получении данных о его качестве.

Пятый принцип — соблюдение целевого назначения мониторинга качества музыкального образования детей, то есть получение необходимой и достаточной информации о результатах средообразовательного процесса музыкального образования детей исходя из обозначенной цели осуществляемой деятельности — внедрение в указанный процесс креативной педагогической технологии музыкального образования дошкольников.

Шестой принцип — системность педагогического мониторинга качества музыкального образования детей, его осуществление на концептуальной основе. Педагогический мониторинг требует реализации деятельностно-личностного подхода. В этом случае мы достигаем большей объективности, надежности, системности педагогической диагностики.

Седьмой принцип — информативность. Суть его состоит в комплексной реализации ряда коммуникативных функций.

« — Педагогический мониторинг должен дать полную информацию всем участникам образовательного процесса как о самом процессе, так и о его результатах.

— Как и любая диагностика, он должен отвечать требованиям объективности и надежности информации.

— Педагогический мониторинг в том случае выполнит свою роль, если диагностическая информация будет поступать всем заинтересованным лицам оперативно».

(Андреев В. И. Проблемы педагогического мониторинга качества образования // Известия РАО. — 2001. — № 1.)

Основываясь на данных теоретических положениях В. И. Андреева, мы в ходе реализации программы наших мониторинговых исследований качества музыкального образования детей использовали разнообразные формы и методы мониторинга, обеспечивая достоверность получаемой информации как о качестве музыкально-образовательного процесса, его изменениях в ходе внедрения креативной педагогической технологии музыкального образования детей, так и о его результатах.

Своевременность получения информации о ходе и результатах мониторинга качества музыкального образования дошкольников обеспечивалась благодаря использованию нами современ-

ных информационных технологий. Все данные по основным параметрам мониторинговых исследований заносились в компьютерную базу данных, а результаты мониторинга поступали как автору данного исследования, так и участникам творческих экспериментальных коллективов в обработанном виде (таблицы, схемы, диаграммы, удобные для восприятия и анализа).

С учетом вышеперечисленных принципов нами отбирались методы мониторинговых исследований. *Методы* мониторинга качества музыкального образования дошкольников ориентированы на адекватную качественную и количественную оценку музыкально-образовательного процесса.

Качественными характеристиками (параметрами) описываются в педагогике все процессы и результаты обучения и воспитания, все виды деятельности, взаимоотношений участников педагогического процесса, все достижения в развитии личностей и коллективов. Общеизвестно, что качеством какого-либо объекта (процесса) считаются его существенные, устойчивые свойства, благодаря которым он этим объектом и является. Таким образом, качественная информация об объекте выражает его сущность, содержание и совершенно необходима для его характеристики. Все основные закономерности и принципы педагогики имеют качественную форму.

Методы качественной оценки музыкального образования дошкольников в нашем исследовании представлены тремя большими группами:

- * методы наблюдения;
- * методы изучения документации педагогического процесса и изучения продуктов деятельности детей;
- * опросные методы.

Рассмотрим эти группы качественных методов оценки процесса музыкального образования детей.

Наблюдение является одним из основных методов, используемых в нашем педагогическом эксперименте. Оно применялось в самых разных ситуациях и как самостоятельный метод, и как необходимое дополнение к другим методам исследования.

Мы понимаем под наблюдением целенаправленное восприятие и описание экспериментатором музыкально-образовательного процесса или отдельных его компонентов.

В зависимости от поставленных задач, условий и имеющихся средств наблюдение приобретает специфические качества.

Оно может быть выборочным или сплошным, когда наблюдаются соответственно отдельные объекты или все подряд (сплошь). В нашем исследовании применялись следующие виды наблюдений:

- * прямое наблюдение, осуществляемое самим экспериментатором, в частности при просмотре музыкальных занятий, праздников, развлечений, самостоятельной музыкальной деятельности детей в группе и др.;

- * косвенное (опосредованное) — с помощью других лиц (например, музыкальный руководитель поручал воспитателям пронаблюдать за самостоятельной музыкальной деятельностью детей);

- * самонаблюдение, предполагающее фиксацию своих состояний, поступков, событий самим субъектом эксперимента — музыкальным руководителем, воспитателем, руководителем музыкального кружка, студии (например, воспитателям дается задание составить дневник рабочей недели — записать по времени те аспекты его взаимодействия с детьми, которые направлены на музыкальное образование дошкольников в течение каждого дня);

- * стороннее наблюдение, осуществляемое лицом, не участвующим непосредственно в экспериментальном педагогическом процессе (например, старшим воспитателем, руководителем ДОУ);

- * включенное, осуществляемое активным участником процесса (самим музыкантом-экспериментатором).

Наблюдение за естественным ходом педагогического процесса или осуществлением формирующего эксперимента велось без всякого вмешательства. Иногда для наблюдения скрытых или редко возникающих явлений экспериментатор организовывал специальные, провоцирующие их условия (метод создания педагогических ситуаций). Например, для оценки качества владения воспитателем экспериментальной группы креативной педагогической технологией музыкального образования детей перед занятием музыкальному руководителю и воспитателю предлагалось поменяться ролями при проведении музыкально-дидактической игры с детьми.

Фиксация фактов производилась нами при помощи записей (протоколирования, дневников и др.) и различных регистрирующих технических средств (фотографии, видеосъемки). Если фиксация происходила по ходу события, то мы применяли

текущее наблюдение, а если после событий — отсроченное (или ретроспективное) наблюдение (по памяти, при расшифровке документов и записей, с помощью аудио- и видеозаписей).

Так, например, уровень активности детей в нерегламентированной деятельности отслеживался воспитателем группы в течение месяца. Ежедневно в вечерние часы, отведенные в режиме дня на совместную и самостоятельную деятельность, воспитатель отмечал (в схеме наблюдений за детьми) проявление интереса у детей к мини-центру музыкального образования, востребованность различных пособий, продолжительность использования пособий по назначению и т. п. По результатам была выявлена динамика активности отдельных детей в музыкальной деятельности, корреляция высокой активности детей и высокого уровня их музыкального развития и т. д.

Кроме фиксации экспериментальных мероприятий, мы отмечали все особенности их протекания, включая отношение детей к педагогическим воздействиям, эмоциональные реакции, высказывания, оценки, суждения. Для нас очень важно было объективно зафиксировать затруднения и недостатки в реализации программы экспериментальных исследований, что позволило уже по ходу эксперимента скорректировать гипотезу, изменить условия, обогатить выводы и рекомендации.

В ходе эксперимента мы придерживались основных требований к наблюдению: целенаправленность, плановость, систематичность, объективность, обязательность фиксации результатов.

Анализ документации — не менее эффективный для проведения мониторинга метод качественного анализа. Документы, содержащие текстовую и статистическую информацию о различных сторонах музыкально-образовательного процесса, использовались на предварительных этапах эксперимента, когда происходило знакомство с исследуемым объектом, а также при подведении итогов для более полной и объективной интерпретации результатов.

В качестве документов мы рассматривали:

* приказы по ДОУ, материалы управленческого контроля за качеством музыкального образования и методического анализа музыкально-образовательного процесса;

* планы: отражение вопросов музыкального образования детей в годовом плане ДОУ, перспективный и календарный планы музыкального руководителя и воспитателей, планы твор-

ческой группы ДОО по музыкальному воспитанию дошкольников, студийной, кружковой работы, планы работы с семьей, планы взаимодействия с социумом культуры и образования;

* отчеты и протоколы: статистические и текстовые (педагогических советов по музыкальному образованию детей, заседаний творческих групп, родительского комитета, участников районных методических объединений музыкальных руководителей, семинаров, практикумов);

* результаты обобщения положительного опыта по музыкальному образованию детей, творческие отчеты музыкальных руководителей и воспитателей.

В частности, проведенный в ходе эксперимента анализ нормативно-правовой базы и организационного обеспечения музыкального образования дошкольников подтвердил актуальность проблемы музыкального развития детей в настоящее время, так как в действующих нормативно-правовых документах недостаточно раскрывается специфика качества музыкального образования дошкольников.

Метод контент-анализа также использовался нами активно. Суть его заключалась в том, что, например, в планах работы воспитателей подсчитывалась частота постановки задач музыкального образования детей или виды и формы работы с детьми по музыкальному образованию вне занятий и т. д.; затем на основании этого делались выводы о взаимодействии музыкального руководителя и воспитателей, воспитателей и детей. При обследовании компонентов музыкально-образовательной среды нас интересовало, кем, когда, где и с какой целью они были созданы, что также влияло на оценку качества созданных педагогами экспериментальных групп условий для музыкального образования детей.

Кроме того, в ходе эксперимента нам было необходимо установить степень взаимодействия ДОО с семьей по направлению музыкального образования дошкольников. Здесь ведущим методом качественного мониторинга стало анкетирование.

Анкетирование — это метод получения информации с помощью специального набора вопросов, на которые испытуемый дает письменные ответы. Составление анкеты — сложная задача, требующая от экспериментатора методического мастерства, соединенного с четким представлением целей и задач получения информации от родителей.

Мы использовали разные виды анкет: открытые и закрытые, прямые и косвенные. При закрытом вопросе родитель должен выбрать ответ из числа предложенных (включающих вариации содержания, качественных признаков, степени интенсивности, удовлетворенности или комбинацию этих вариаций). При открытом вопросе ответ формулируется самим отвечающим в свободной форме. Такие анкеты труднее поддаются обработке, но содержат большую информацию, чем закрытые. Применялись анкеты и с комбинацией открытых и закрытых вопросов.

В составленных нами анкетах предусматривалось (в целях надежности) дублирование одного и того же вопроса в разных вариантах (прямой и косвенный вопросы). Если ответы противоречили друг другу, они отбрасывались как недостоверные.

Примером использования метода анкетирования в ходе экспериментального исследования могут служить материалы экспериментальной работы в МДОУ № 141 г. Дзержинска. На начало учебного года здесь было проведено анкетирование родителей с целью выявления «социологического портрета» семей. Было выявлено количество родителей с высшим образованием (48 %), полных семей (88 %) и семей, имеющих одного ребенка (70 %).

Экспертной группой (службой мониторинга) экспериментальных ДОУ была разработана анкета по оценке уровня музыкального образования родителей. В результате было выявлено, что музыкальное образование в объеме ДМШ имеют 36 % родителей; нотной грамотой владеют 47 %; определяют готовность своего ребенка к обучению в следующем звене музыкально-образовательной системы 50 %. Желание принять участие в работе клуба для родителей изъявили 53 % (из них 17 % — в музыкальном театре для детей и взрослых). Результаты проведенного анкетирования показали необходимость дифференцированной наглядной информации для родителей.

В ходе эксперимента проводился также и анализ эффективности выбранных нами форм работы с семьей, который осуществлялся через организацию «обратной связи», в связи с чем после праздников, развлечений, проводимых в течение года, посещения концертов в ДМШ № 1 г. Дзержинска родителям предлагались небольшие опросники, разработанные экспертной группой МДОУ № 141 г. Дзержинска (см. Приложение 3.3).

Для повышения надежности получаемых данных измеритель-

ную информацию мы сверяли, сопоставляли, стремясь иметь несколько оценок одной и той же проблемы.

В процессе мониторинга качества музыкального образования мы использовали также такой метод, как *тесты способностей* — совокупность методик для изучения и оценки музыкально-творческих способностей личности: способности порождать необычные идеи, отклоняться от традиционных схем мышления, быстро решать проблемные ситуации. Поскольку наш эксперимент предполагал оценку динамики развития креативности дошкольников в процессе музыкального образования, нами были использованы специальные методики для изучения уровня креативности.

Таким образом, методы качественной оценки использовались как основополагающие в мониторинговых исследованиях.

Кроме качественной оценки, в нашем исследовании применялись и *методы количественной характеристики* результатов эксперимента. Количественная характеристика окружающего мира представляет более высокий уровень его познания. Количество — это объективная определенность объекта познания, в силу которой его можно разделить на однородные части. Количественные характеристики, таким образом, позволяют гораздо глубже, чем описательно-логические, проанализировать процессы, выявить наличие и оценить величину связи различных качеств, обнаружить закономерности.

Количество и качество тесно связаны между собой: они диалектически взаимодополняют и превращаются друг в друга (закон перехода количества в качество). В любой качественной информации всегда содержится та или иная степень количественной.

К сожалению, использование в мониторинговых исследованиях качества музыкального образования дошкольников количественных методов затрудняется следующими обстоятельствами:

- * практической невозможностью количественной оценки психолого-педагогических параметров художественно-творческой музыкальной деятельности субъектов музыкально-образовательного процесса;

- * творческим характером музыкально-педагогического процесса.

Поэтому в нашем исследовании при разработке мониторинга

качества музыкального образования дошкольников мы отдали приоритет методам качественной оценки параметров изучаемых субъектов и объектов образовательного процесса, используя в качестве количественной характеристики лишь балловую оценку показателей и метод простого математического анализа.

Завершая анализ используемых нами методов мониторинга качества музыкального образования дошкольников, мы отмечаем, что все они применялись в разработанной нами целостной системе мониторинга как в ходе экспериментальных исследований, так и для оценки результатов формирующего эксперимента.

Далее следует представить основные структурные компоненты системы мониторинга качества музыкального образования дошкольников, параметры, лежащие в основе его проведения и обобщенные в виде модели (см. рис. 5).

В приведенной на рисунке 5 модели выделяются четыре компонента организации и проведения мониторинговых исследований: системная структура педагогического мониторинга музыкального образования детей; информационная среда и процедура сбора информации о качестве музыкального образования детей; обработка, визуализация и анализ результатов мониторинговых исследований; обобщение и распространение информации о состоянии музыкально-образовательного процесса.

Рассмотрим подробнее системную структуру мониторинга качества музыкального образования дошкольников, включающую четыре направления.

Первое направление — *мониторинг качества результатов музыкального образования дошкольников*: уровня развития музыкальных способностей и креативности дошкольников, качества освоения детьми музыкальной деятельности (восприятие музыки, певческая, музыкально-ритмическая деятельность, игра на музыкальных инструментах) (см. Приложение 3.1).

Второе направление — *мониторинг качества процесса музыкального образования детей*, включающий два блока — мониторинг содержания и мониторинг организации процесса (см. Приложение 3.2).

Третье направление — *мониторинг качества ресурсного обеспечения процесса музыкального образования дошкольников*: управленческого, методического и кадрового (см. Приложение 3.3).

Четвертое направление — *мониторинг качества дидактических*

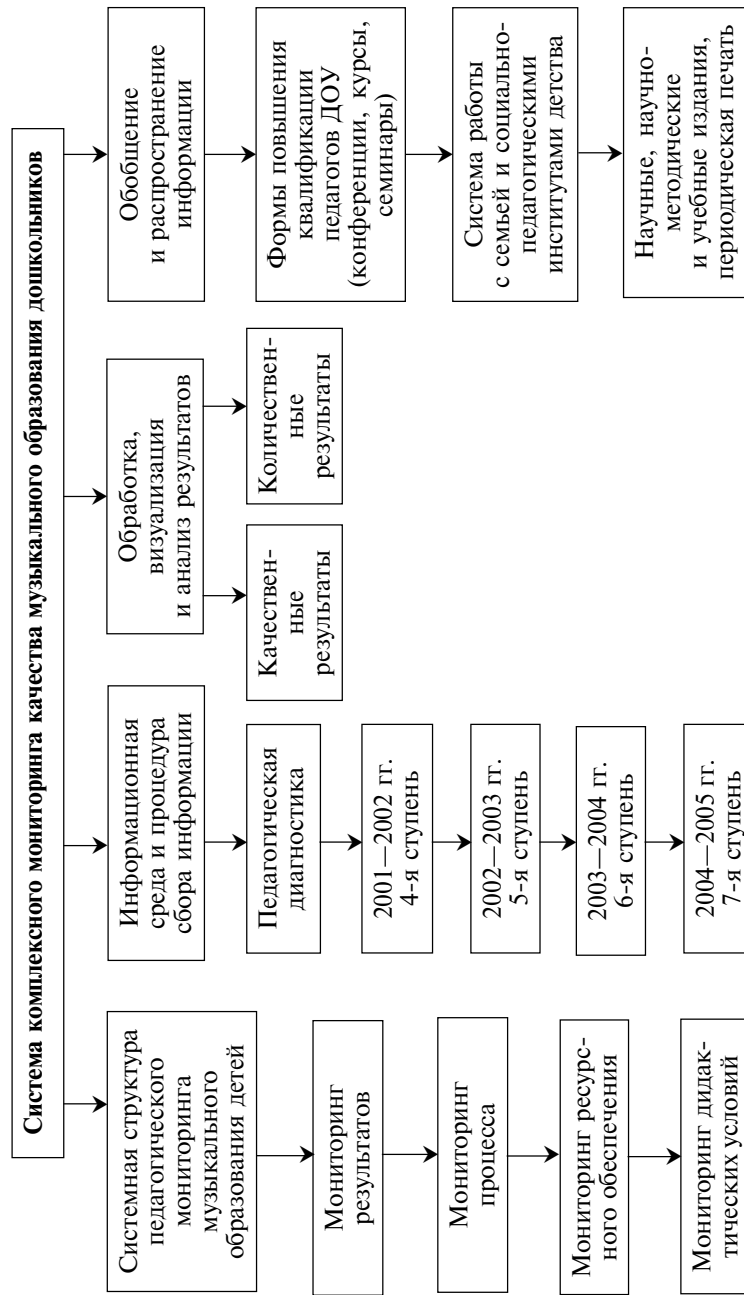


Рис. 5. Модель системы мониторинга качества музыкального образования детей дошкольного возраста

условий и средств музыкального образования дошкольников: создания развивающей музыкально-образовательной среды, взаимодействия с семьей и социально-педагогическими институтами детства по проблемам качества музыкального образования детей (см. Приложение 3.4).

Нами была разработана рабочая документация, включающая мониторинговые таблицы, методические рекомендации к проведению мониторинговых исследований (см. Приложение 3); систему балловых оценок и способы обработки полученных результатов.

За основу математической обработки данных была принята порядковая шкала, где все показатели качества музыкального образования детей оценивались по трехбалльной системе, а результат высчитывался по формуле (использована формула расчета, предложенная Т. И. Шаповой [353]):

$$R = \frac{R_1 + R_2 + R_3 + \dots}{R_0} \times 100 \%,$$

где R — сводный результат по данному направлению мониторинга (например, R процесса) в %;

R_1 (2, 3, 4...) — результаты по каждому критерию;

R_0 — оптимальный результат по данному направлению мониторинга (максимально возможный).

Количественные балловые значения:

3 балла — полное соответствие показателям данного критерия;

2 балла — частичное соответствие показателям данного критерия;

1 балл — незначительное соответствие показателям данного критерия.

Полученные количественные данные мониторинга накапливались в экспериментальных ДОУ в течение пяти лет, а затем были обобщены и занесены в сводные таблицы, отражающие динамику развития системы музыкального образования в экспериментальных и контрольных группах.

В ходе проведения формирующего эксперимента в экспериментальных ДОУ была сформирована мониторинговая служба. Руководителями дошкольных образовательных учреждений был разработан локальный акт — Положение о мониторинговой группе ДОУ, согласно которому определился состав службы: стар-

ший воспитатель ДОУ — координатор ОЭР, музыкальные руководители, психологи, воспитатели высшей квалификационной категории. Основные направления деятельности мониторинговых групп — формирование целостного представления об инновационной технологии музыкального образования детей; определение качественного и количественного показателей анализа профессиональной компетентности педагогического коллектива ДОУ, а также специальных (музыкальных) умений педагогов; отслеживание динамики музыкального развития детей, динамики построения музыкально-образовательной среды и ее влияния на креативный потенциал ребенка.

Кроме того, для нашего исследования было необходимо выявить изменения в качестве музыкального образования дошкольников, вызванные внедрением креативной педагогической технологии музыкального образования, и отражение этих изменений на личностном развитии дошкольников (в первую очередь, на развитии креативности). Поэтому члены мониторинговых групп были ознакомлены с разработанным нами содержанием мониторинга качества музыкального образования, которое включает систему критериев и показателей, позволяющих адекватно оценить качество музыкального образования детей дошкольного возраста, что, в свою очередь, дает возможность отследить результативность внедрения креативной педагогической технологии музыкального образования в педагогический процесс дошкольных образовательных учреждений.

В констатирующем эксперименте, проведенном в начале 2001/02 учебного года, принимали участие дети вторых младших групп (возраст от 3-х до 4-х лет). Учитывая психологические особенности данного возраста, мы считаем, что констатировать креативность данной группы дошкольников возможно лишь на уровне развития у них такого качества личности, как подражательность, рассматриваемого нами как стартовый уровень креативности.

В качестве критериев подражательности ребенка нами были взяты:

* умение самостоятельно придумать «свою» плясовую, колыбельную, марш;

* импровизация вопросительных и ответных интонаций (например, вопрос — ответ в русской народной сказке «Теремок»: «Кто, кто в теремочке живет?» — «В теремочке мышка живет».);

* самостоятельность в проявлении творчества, выразительность исполнения движений игр и плясок;

* легкость перевоплощения, самостоятельность в передаче игрового образа, придумывание однотипных движений, выражающих его характер (веселый, грустный), особенности игрового персонажа («неуклюжий медведь», «хитрая лиса» и пр.);

* в свободной пляске самостоятельное и выразительное исполнение однотипных движений, придуманных (или выбранных) им;

* активное проявление себя в музыкально-творческих импровизациях на детских музыкальных инструментах.

По каждому ребенку заполнялся протокол тестирования, пример его приведен в таблице 4, где цифры от 1 до 6 соответствуют вышеперечисленным критериям.

Таблица 4

Протокол выявления уровня подражательности ребенка

| Критерии развития подражательности | 1 | | | 2... | | | ...6 | | | Средний балл |
|------------------------------------|----------------------------|---|---|------|---|---|------|---|---|--------------|
| | Оценка выполнения в баллах | | | | | | | | | |
| № задания | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 3 |
| Задание № 1 | | + | | | | + | + | | | 2 |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |

Для аналитической обработки результатов исследования нами были выделены три уровня развития подражательности у младшего дошкольника при выполнении музыкально-творческих заданий:

1-й высокий уровень — полностью соответствует показателям критерия;

2-й средний уровень — частично соответствует показателям критерия;

3-й низкий уровень — не соответствует показателям критерия.

В соответствии с данными критериями, в контрольных и экспериментальных группах была проведена музыкально-педагогическая диагностика по трехбалльной системе: одним баллом оценивался низкий уровень проявления подражательности, двумя баллами — средний, тремя баллами — высокий.

Ниже представлены полученные данные в процентах к общему количеству детей, занесенные в таблицу.

Таблица 5

**Сравнительные данные констатирующего эксперимента
(сентябрь 2001 г.)**

| № ДОУ, название группы (младший возр.) | Средняя оценка в баллах по каждому критерию | Критерии развития подражательности | | | | | | Средний результат |
|--|---|------------------------------------|----|----|----|----|----|-------------------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | |
| 45 | Контрольная | 52 | 60 | 56 | 53 | 62 | 58 | 56 |
| | Экспериментальная | 66 | 60 | 59 | 60 | 58 | 60 | 61 |
| 363 | Контрольная | 49 | 54 | 57 | 56 | 56 | 58 | 55 |
| | Экспериментальная | 54 | 55 | 59 | 64 | 61 | 61 | 59 |
| 141 | Контрольная | 57 | 64 | 62 | 59 | 59 | 62 | 60 |
| | Экспериментальная | 51 | 59 | 58 | 54 | 63 | 59 | 57 |
| 58 | Контрольная | 49 | 48 | 49 | 46 | 51 | 53 | 50 |
| | Экспериментальная | 49 | 48 | 50 | 47 | 48 | 47 | 49 |
| 368 | Контрольная | 53 | 45 | 47 | 51 | 49 | 52 | 51 |
| | Экспериментальная | 48 | 49 | 46 | 49 | 53 | 51 | 50 |
| 20 | Контрольная | 54 | 58 | 53 | 54 | 59 | 58 | 56 |
| | Экспериментальная | 55 | 51 | 52 | 48 | 47 | 50 | 51 |

Данные таблицы показывают, что подражательность детей контрольных и экспериментальных групп находится приблизительно на одинаковом уровне в пределах от 47 до 61 %, причем в некоторых экспериментальных группах показатели ниже, чем в контрольных (например ДОУ № 141, 368).

В рамках формирующего эксперимента далее систематически в начале и в конце учебного года в течение трех лет проводились контролируемые срезы уровней развития креативности. Итоговый контрольный срез был проведен в конце 2003/04 учебного года. В нем принимали участие те же дети (6—7 лет), что и в начале эксперимента, но посещающие уже к этому времени подготовительные к школе группы.

Для оценки проявления креативности детей в музыкальном продуктивном творчестве нами были взяты следующие адапти-

рованные и дополненные критерии и их показатели, многие из которых были разработаны Н. А. Ветлугиной:

- * *оригинальность* — проявляется:
 - в развитом творческом воображении, на основе которого преобразуется прошлый опыт;
 - способности предложить свой вариант выполнения музыкально-творческого задания или дополнения, изменения, вариации оригинального преобразования уже знакомого материала, созданного в новой комбинации из усвоенных старых элементов;
 - применении известного в новых ситуациях, нахождении своих оригинальных приемов решения музыкально-творческих заданий.
- * *быстрота мышления* — проявляется:
 - в способности быстро адаптироваться к условиям выполнения музыкально-творческого задания;
 - в способности легкого «вхождения» в изображаемые обстоятельства, в условные ситуации задания;
 - в быстроте реакций, находчивости в действиях, хорошей ориентировке в новых условиях;
 - в самостоятельных поисках, пробе наилучшего решения задания.
- * *вариативность* — проявляется:
 - в способности придумать новые оригинальные варианты выполнения музыкально-творческого задания;
 - способности предложить различные идеи в той или иной музыкально-игровой ситуации;
 - дополнении, изменении, вариации, преобразовании уже знакомого материала, создании новой комбинации из усвоенных, старых элементов, применении известного в новых ситуациях;
 - нахождении новых приемов выполнения музыкально-творческого задания, когда старых уже недостаточно, в самостоятельности и инициативе их применения;
 - подражании образцу и применении его при воплощении новых образов.

По результатам выполнения заданий каждым ребенком оформлялись тестовые протоколы, представленные в таблице 6. Каждое задание оценивалось по трехбалльной шкале, затем выводился средний результат по каждому ребенку.

Таблица 6

Протокол выявления уровня креативности ребенка

| Критерии развития креативности | Оригинальность | | | Быстрота | | | Вариативность | | | Средний балл |
|--------------------------------|----------------------------|---|---|----------|---|---|---------------|---|---|--------------|
| | Оценка выполнения в баллах | | | | | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | |
| Задание № 1 | | + | | | | + | + | | | 2 |
| Задание № 2 | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |

Для аналитической обработки результатов исследования нами были выделены три уровня развития креативности у дошкольника при выполнении музыкально-творческих заданий (см. уровни выявления подражательности на с. 268).

В таблице фиксировались критерии развития креативности детей, отражающие в оценке умение детей проявлять себя творчески. Для этого была выбрана трехбалльная система: одним баллом оценивался низкий уровень проявления креативности, двумя баллами — средний, тремя баллами — высокий. Для подведения результатов исследования весь материал был представлен в форме таблицы, где нумерация от 1 до 3 соответствует критериям креативности — соответственно оригинальности, скорости, вариативности — в процентах к общему количеству детей.

Результаты итогового эксперимента в контрольных группах показал разброс значений от 58 % до 69 %, в экспериментальных — от 72 % до 81 %. Максимальный показатель развития креативности в экспериментальных группах — 81 %, что доказывает большие возможности креативной педагогической технологии музыкального образования в решении данной проблемы.

Таблица 7

Сравнительные данные итогового среза развития креативности формирующего эксперимента, 2003/04 уч. г.

| № ДОУ, название группы | Средняя оценка в баллах по каждому критерию | Критерии развития креативности | | | Средняя оценка в баллах |
|---------------------------|---|--------------------------------|----|----|-------------------------|
| | | 1 | 2 | 3 | |
| 45 | Контрольная | 64 | 65 | 68 | 69 |
| | Экспериментальная | 79 | 83 | 81 | 81 |
| 363 | Контрольная | 62 | 61 | 65 | 66 |
| | Экспериментальная | 72 | 69 | 76 | 74 |
| 141 | Контрольная | 60 | 58 | 61 | 60 |
| | Экспериментальная | 77 | 70 | 82 | 76 |
| 58 | Контрольная | 62 | 67 | 60 | 63 |
| | Экспериментальная | 78 | 76 | 81 | 79 |
| 368 | Контрольная | 59 | 62 | 56 | 59 |
| | Экспериментальная | 80 | 84 | 77 | 80 |
| 20 | Контрольная | 58 | 62 | 55 | 58 |
| | Экспериментальная | 68 | 72 | 75 | 72 |

Динамика развития креативности в экспериментальных группах от 61 % (максимальный в констатирующем эксперименте) до 81 % (максимальный в итоговом), то есть прирост составил 20 %. В то же время данные контрольных групп показали весьма незначительную динамику в развитии данных показателей — от 60 % (максимальный в констатирующем эксперименте) до 69 % (максимальный в итоговом), то есть прирост — 9 %, что свидетельствует об отсутствии ориентации педагогического процесса на развитие креативности детей.

Креативность дошкольников экспериментальных групп проявлялась в том, что они по предложению педагога в процессе музыкально-творческих заданий (представлены в программе «Камертон», а именно в разделах III каждого вида музыкальной деятельности, в которых определены задачи формирования музыкального творчества и соответствующий репертуар) сочиняли

музыку различного содержания и характера, самостоятельно придумывали, сочиняли новые варианты игры, танцы (на основе вариаций знакомых движений), моделируя различную последовательность композиции знакомого танца, характер движений. Старшие дошкольники могли объективно оценить творческие импровизации (других детей и свои).

Естественно, что диагностика креативности дошкольников являлась одной из составляющих комплексного мониторинга качества музыкального образования детей и отражала лишь начальное состояние и один из результатов внедряемой нами креативной технологии музыкального образования детей. Однако эти результаты стали следствием перехода на новый качественный уровень всей системы музыкального образования в экспериментальных дошкольных образовательных учреждениях.

Поэтому разработанные нами в ходе мониторинга оценочные таблицы были ориентированы в первую очередь на формирование целостного представления об инновационной креативной педагогической технологии музыкального образования детей, на определение качественных и количественных показателей анализа деятельности педагогического коллектива ДОУ, динамики уровня музыкального развития детей, качества овладения ими музыкальной деятельностью, этапов построения музыкально-развивающей среды и ее влияния на эмоциональный комфорт ребенка.

Представленные в таблицах цифровые показатели отражают результаты качественного анализа, переведенные посредством баллирования в количественные данные, которые были обобщены нами в соответствии с ранее разработанными критериями оценки по всем дошкольным учреждениям за весь период формирующего эксперимента. Далее мы приводим комментарии к полученным количественным результатам, отражающим качественные характеристики музыкального образования дошкольников как в контрольных, так и в экспериментальных группах.

Мониторинг качества результатов

* *Качество овладения детьми музыкальной деятельностью.* Мониторинг качества овладения ребенком музыкальной деятельностью проводился музыкальным руководителем в начале

и в конце учебного года в соответствии с разработанной нами «Методикой анализа качества овладения детьми музыкальной деятельностью» (см. Приложение 3.1).

По результатам анализа на начальной стадии эксперимента был выявлен средний уровень освоения ребенком музыкальной деятельности как в экспериментальных, так и в контрольных группах. Качество овладения ребенком музыкальной деятельностью отслеживалось музыкальным руководителем (с помощью воспитателя) на музыкальных занятиях (в начале и в конце года, а также в промежуточный период для осуществления своевременной коррекционной помощи детям). Активность музыкальной деятельности ребенка в нерегламентированной деятельности эпизодически отслеживалось воспитателями контрольных и экспериментальных групп в течение всего периода проведения эксперимента.

По результатам мониторинга была выявлена динамика овладения ребенком музыкальной деятельностью, что выразилось в высоких показателях детей экспериментальных групп в конце каждой ступени обучения. Часть детей имела показатели, соответствующие высокому уровню, достаточный процент детей находился на среднем уровне (58—98 %). В то же время показатели в контрольных группах позволили отнести уровень освоения детьми музыкальной деятельности к среднему и даже ниже среднего (43—68 %). Это объясняется тем, что в контрольных группах основная музыкальная деятельность детей осуществлялась лишь на музыкальных занятиях, праздниках и во время развлечений, то есть в регламентированной деятельности. В то время как в экспериментальных группах доминанта средообразовательного процесса была перенесена в нерегламентированную музыкальную деятельность детей в группе, где ей уделялось достаточно много внимания.

* *Уровень развития музыкальных способностей.* В реализации этого направления мониторинга были использованы критерии и показатели педагогического обследования (диагностики) музыкального развития детей, разработанные автором данного исследования (см. Приложение 3.1). Обследование проводилось также в начале и в конце учебного года. Его специфика заключалась в индивидуализации процедуры общения с ребенком. Определение уровня музыкальности (на основе выявления уровня семи ее критериев) осуществлялось в комфортном непри-

нужденном взаимодействии с ребенком. При этом использовались игровые приемы и многочисленные наглядные пособия, детские музыкальные инструменты. Процедура обследования уровня музыкальности проводилась в изолированном помещении. Каждый из семи критериев структуры музыкальности выявлялся последовательно у каждого ребенка группы, тем самым обеспечивалась чистота эксперимента.

Исходные данные детей экспериментальных и контрольных групп были примерно одинаковы. Но результаты обследования музыкальности детей на седьмой ступени существенно отличаются в пользу экспериментальных групп, что доказывает успешность внедрения креативной педагогической технологии в данных группах.

✱ *Уровень развития креативности.* Креативность дошкольников проявляется в том, что они, как уже отмечалось, по предложению педагога в процессе музыкально-творческих заданий сочиняли музыку различного содержания и характера, самостоятельно придумывали, сочиняли новые варианты игры, танца, моделируя различную последовательность композиции знакомого танца, характер движений. Старшие дошкольники могли объективно оценить творческие импровизации других детей и свои.

Естественно, что диагностика уровня развития креативности дошкольников является одной из составляющих комплексного мониторинга качества музыкального образования детей, отражая как начальное состояние, так и конечный результат реализации одной из задач креативной педагогической технологии музыкального образования детей. Если результаты ее показывают положительную динамику в развитии креативности — налицо переход в ДООУ на новый качественный уровень всей системы музыкального образования, поскольку креативность проявляется в любой музыкальной деятельности и является одним из ведущих качеств личности дошкольника.

Итак, мониторинг результативности музыкального образования в экспериментальных группах показал значительные успехи дошкольников этих групп, имеющих богатый музыкально-творческий опыт. Музыкально развитым детям было легко проявлять свое творчество в выразительности исполнения песни, игры, танца. Они были успешны и в продуктивном музыкальном творчестве: импровизировали мелодии на заданный

текст или на свои собственные стихи (в мажоре или в миноре, исходя из содержания текста) при помощи музыкальных инструментов, придумывали свои композиции танца и т. п.

Это объяснялось тем, что в экспериментальных группах, согласно реализуемой креативной технологии музыкального образования детей, целостный образовательный процесс был наполнен музыкальным содержанием, не просто адекватным способностям и возможностям детей, но и имеющим богатый креативный потенциал. Для успешного освоения данного содержания средообразовательный процесс основывался на балансе регламентированной и нерегламентированной музыкальной деятельности детей и обеспечивал в то же время преемственность в овладении ими музыкально-творческой деятельности, предусматривал создание мотивации каждому ребенку.

Особенно ярко это проявилось в данных мониторинга результативности работы ДОУ № 363, 368, 45, 20, в которых разработанная нами технология вызвала интерес педагогов еще до начала эксперимента и, основываясь на наших рекомендациях, музыкальные руководители начали применять разработанные нами подходы к организации и содержанию музыкальной деятельности детей раннего возраста еще в 1999/2000 учебном году. Поэтому показатели этих учреждений (седьмая ступень обучения) были 97, 98, 96, 95 % соответственно.

В контрольных группах более низкие показатели объясняются, прежде всего, несоответствием программы методике музыкального воспитания детей, что не позволяло детям в полной мере освоить содержание музыкального образования. Другим упущением педагогов и руководителей ДОУ является их традиционная ориентация на многочисленные детские праздники, побуждающие педагогов готовить с детьми большое количество музыкального репертуара низкого качества (в короткие сроки), что не дает возможности для использования в полном объеме творческого потенциала музыкального искусства.

Мониторинг качества процесса

Мониторинг качества процесса музыкального образования осуществлялся нами по двум основным направлениям: *мониторинг содержания и мониторинг организации* музыкального обра-

зования детей. В качестве критериев оценки процесса музыкального образования использовались такие качества, как полнота, целостность, системность, реализация индивидуально-дифференцированного подхода к детям и др. (см. Приложение 3.2).

В результате анализа полученных данных выявлена динамика (различная) в развитии процесса музыкального образования не только в экспериментальных, но и в контрольных группах. Это объясняется рядом причин:

* если процесс в контрольной группе организовывал тот же музыкальный руководитель, то ввиду того, что уровень его квалификации в процессе экспериментальной работы системно повышался, это не могло не сказаться на качестве его работы и в контрольной группе. Если же работали два разных педагога, их взаимодействие по проблемам музыкального образования детей также не могло не повлиять на качество их профессиональной деятельности, а следовательно, и на результаты мониторинговых исследований (субъективный фактор);

* воспитатели контрольных групп не смогли остаться в стороне от перемен, происходящих в экспериментальных ДОУ, и они интуитивно пытались изменить процесс музыкального образования детей своих групп, основываясь на отрывочных сведениях о креативной педагогической технологии музыкального образования;

* реализуемые в контрольных группах программы музыкального воспитания детей (разделы «Музыкальное воспитание» в комплексной «Программе воспитания и обучения в детском саду» под редакцией М. А. Васильевой и в комплексной программе «Детство» под редакцией Т. И. Бабаевой, З. А. Михайловой, Л. И. Гурович, парциальная программа «Музыкальные шедевры» О. П. Радыновой) также не могли не сказаться на результатах развития педагогического процесса.

Тем не менее динамика развития музыкально-образовательного процесса в экспериментальных группах намного интенсивнее: если максимальный скачок результатов в экспериментальных группах составляет 12—15 % за год, то в контрольных группах — 7—9 %. Во всех экспериментальных ДОУ результат превысил 70 %, несмотря на то что в ДОУ № 45 работал начинающий педагог, имеющий лишь первую квалификационную категорию, а в ДОУ № 363, 20, 141 — педагоги с большим опытом работы, имеющие высшую квалификационную категорию.

Это означает, что креативная педагогическая технология музыкального образования дошкольников доступна по своим характеристикам (например, в части организации развивающего музыкально-образовательного процесса) любому педагогу.

Мониторинг качества ресурсного обеспечения

* *Качество управленческого обеспечения.* Мониторинг данного направления включал оценку профессиональной организационно-педагогической деятельности руководителя (инструментарий В. И. Зверевой, Т. П. Колодяжной, О. А. Сафоновой), а также оценку качества управления музыкальным образованием в ДОУ.

При этом оценивались такие параметры, как информационное и нормативное обеспечение, организационная и содержательная структура управления, координация деятельности специалистов ДОУ, контроль качества музыкального образования в ДОУ.

Качество управленческого обеспечения — показатель немаловажный, поскольку именно от профессионализма управленца и от слаженности деятельности всех управленческих структур во многом зависит качество музыкально-образовательного процесса в ДОУ. Изменение организационной и содержательной структуры управления музыкально-образовательным процессом в экспериментальных ДОУ на основе принципов демократичности, ориентации на конечный результат, опережающего управления, рефлексивного подхода дало возможность отработать координацию деятельности старшего воспитателя, музыкального руководителя, воспитателей, родителей в вопросах управления музыкальным образованием детей. Необходимо было создать условия для профессионального роста педагогов, поднять уровень управленческой культуры старшего воспитателя, музыкального руководителя и воспитателя, повысить их мотивированность, ответственность за результаты своей деятельности в музыкально-образовательном процессе.

Таким образом, управление инновационным процессом музыкального образования в экспериментальных ДОУ повлекло за собой развитие всего педагогического коллектива, в том числе и педагогов контрольных групп. Данные мониторинга показы-

вают, что у них также наметился процесс личностного роста от самоопределения к самовыражению — самоутверждению — самореализации — саморегуляции. Поэтому так высоки результаты мониторинга — от 59 до 80 % в контрольных группах и от 88 до 99 % в экспериментальных.

В целом, благодаря повышению качества управления инновационным процессом музыкального образования детей, нами были решены такие задачи, как внедрение новой содержательной и организационной модели управления музыкальным образованием, повышение уровня управленческой культуры всех субъектов, создание системы материального и морального стимулирования педагогов (участников эксперимента). Нами были разработаны четкие функциональные обязанности старшего воспитателя, музыкального руководителя, воспитателя по музыкальному образованию (см. Приложение 3.3).

В качестве примера высокой результативности мониторинга по данному направлению можно привести подготовленное под нашим руководством обобщение опыта руководителя экспериментальной площадки МДОУ № 363 Сорновского района Нижнего Новгорода Г. Н. Тихомировой по теме «Управление инновационным процессом музыкального образования в ДОУ». Данный обобщенный опыт был успешно защищен при прохождении процедуры аттестации на присвоение руководителю высшей квалификационной категории.

* *Качество кадрового обеспечения.* В качестве основных параметров мониторинга кадрового обеспечения нами были использованы: диагностическая карта профессиональных умений и качеств воспитателя (автор Е. Л. Панько), диагностическая карта для изучения педагогической культуры воспитателей (автор И. Ю. Соколова), а также разработанная нами диагностическая карта профессиональных знаний и умений педагога, осуществляющего музыкальное образование дошкольников.

Дополнительно в отдельных учреждениях через разработку и введение в практику индивидуальных карт отслеживания инновационной деятельности был проведен мониторинг самообразования педагогов, а также осуществлено анкетирование воспитателей, музыкальных руководителей.

Так, в ДОУ № 141 по результатам анкетирования воспитателей на предмет наличия у них специальных музыкальных умений было выявлено, что 20 % педагогов имеют музыкальное

образование и 50 % знакомы с нотной грамотой, 35 % проявляют интерес к музыкальной деятельности, 35 % не интересуются музыкальным искусством.

Тестирование педагогов на наличие творческого потенциала (тест адаптирован к музыкальному образованию) позволило определить достаточно высокий уровень их творческой активности в музыкальном образовании детей, а также желание и возможность при определенных условиях заниматься данной инновационной деятельностью. Работа в экспериментальной группе стимулировала творческий потенциал педагогов, участников опытно-экспериментальной работы, что сказалось на активном подходе воспитателей к процессу музыкального образования детей.

Ориентация на результат, заинтересованность, ответственность, творчество, педагогическое мастерство стали главными ориентирами в воспитательно-образовательной работе педагогов.

* *Качество методического обеспечения.* Оценка качества методического обеспечения велась по следующим направлениям: оценка качества программно-методического обеспечения музыкального образования детей в ДООУ (адаптированы показатели О. А. Сафоновой), оценка качества планирования музыкального образования дошкольников и качества системы повышения квалификации педагогических кадров по данной проблеме (использовалась разработанная нами критериальная база) (см. Приложение 3.3).

Проведенный мониторинг показал, что качество методического обеспечения в экспериментальных группах обуславливалось, в первую очередь, содержательным компонентом музыкально-образовательного процесса и количественным и качественным соответствием учебно-методической литературы (программ музыкального образования (воспитания) детей, перспективных и текущих планов процесса музыкального образования) используемой технологии (методике).

Так, в экспериментальных группах программно-методическое обеспечение музыкального образования дошкольников определялось программой «Камертон», соответствующим ей музыкально-методическим пособием «Я люблю музыку», в котором представлена полная хрестоматия музыкального репертуара, дополненная педагогами комплектом аудиокассет, содержащих

соответствующий музыкальный репертуар. В то же время педагоги контрольных групп испытывали значительные трудности в поиске музыкального репертуара, не имея современной методики музыкального воспитания детей, обеспечивающей оптимальный музыкально-образовательный процесс, ориентированный на развитие креативности.

Методическое обеспечение в экспериментальных группах предполагало, прежде всего, четкую, стройную систему планирования на основе разработанных нами рекомендаций и примерных планов музыкального образования детей, в результате чего музыкальные руководители имели стройную систему организации процесса музыкального образования детей, ориентированную на качество. В ходе эксперимента были разработаны (В. И. Новожилова, МДОУ № 20) такие виды планирования музыкального образования дошкольников, как перспективное (стратегическое), на его основе годовое (тактическое), календарное (текущее).

Хорошие результаты мониторинга методического обеспечения музыкально-образовательного процесса экспериментальных групп обусловлены и специальной системой повышения квалификации педагогических кадров [168].

Система методической работы с педагогами экспериментальных групп, с учетом наших рекомендаций, дала свои плоды — цифровые показатели качества методического обеспечения в этих группах от 72 до 96 %, в то время как в контрольных группах, где данная работа велась в обычном режиме, показатели не превысили отметки 68 %. Это еще раз указывает на то, что внедрение креативной педагогической технологии музыкального образования было обеспечено продуманными и надежными ресурсами.

Мониторинг качества дидактических условий и средств

* *Музыкально-образовательная среда.* В процессе мониторинга качества музыкально-образовательной среды ДОУ оценивались такие ее составляющие, как предметно-развивающая среда, музыкальная среда ДОУ и социальная среда. В качестве базовых критериев оценки качества среды музыкального развития ребенка нами были использованы: качество содержания развива-

ющей предметной музыкальной среды, качество структуры развивающей предметной музыкальной среды и функциональный, эмоциональный комфорт детей в среде музыкальной деятельности. Критерии и показатели оценки качества музыкально-образовательной среды ДОУ были разработаны автором с учетом деятельностно-возрастного системного подхода С. Л. Новоселовой (см. Приложение 3.4).

Полученные данные показывают более значительную динамику развития музыкально-образовательной среды по сравнению с другими направлениями экспериментальной работы, отслеживаемой в ходе мониторинга. Это связано с тем, что идеи, положенные в основу создания развивающих компонентов музыкально-образовательной среды, были с энтузиазмом восприняты педагогами и родителями ДОУ. Кроме того, педагоги проявляли неистощимое творчество в техническом изготовлении пособий и атрибутов, дидактических игр, а также в эстетическом оформлении музыкальных мини-центров в группах. Более быстрый темп создания музыкально-образовательной среды и более качественное ее исполнение наблюдалось в ДОУ — центрах развития ребенка. Это объясняется наличием в данных учреждениях специалистов по другим видам художественно-творческой деятельности (изобразительной, театрализованной и др.) и их взаимодействием с музыкальным руководителем при создании развивающего музыкально-образовательного пространства.

В ходе эксперимента была создана комфортная музыкальная среда ДОУ, представляющая его внутреннее музыкально-звуковое пространство, особую ауру, систему условий, позволяющих сохранять психофизиологическое здоровье детей, способствующих их оптимальному приобщению к музыкальному искусству и детской музыкальной деятельности. Комфортная среда — это среда содействия полноценному личностному росту детей. Характер взаимодействия субъектов определил характер среды, а организация ненасильственного субъект-субъектного взаимодействия в среде явилась эффективным средством обеспечения психоэмоционального благополучия детей, их музыкального и креативного развития.

В контрольных группах также наблюдалась незначительная динамика в создании музыкально-образовательной среды, хотя при этом отмечались стихийность и бессистемность внедряемых в этих группах компонентов среды.

* *Взаимодействие с семьей, социально-педагогическими институтами детства.* В качестве основы мониторинговых исследований мы использовали диагностику О. А. Сафоновой [300], адаптируя ее к целям и задачам мониторинга музыкального образования.

Анализ полученных данных показал позитивную динамику создания условий в экспериментальных группах, которая обусловлена стремлением педагогов освоить и полноценно реализовать в оптимальный срок креативную педагогическую технологию музыкального образования дошкольников.

Повышая уровень музыкального образования детей, педагоги экспериментальных дошкольных учреждений постоянно стремились совершенствовать содержание и методы работы с семьей. За несколько лет работы по программе музыкального образования детей «Камертон» в экспериментальных ДОО создавался коллектив единомышленников — педагогов и родителей, который успешно осуществлял процесс музыкально-педагогической работы с детьми.

Однако низкие цифры, представленные в таблице на начало года (как в экспериментальных группах, так и в контрольных), особенно в первые годы эксперимента, свидетельствуют о том, что такие коллективы единомышленников появились не сразу. За период летних отпусков многие родители отдалялись от понимания значимости деятельности ДОО в области музыкального образования дошкольников, поэтому и руководителям, и педагогам приходилось вновь активизировать вовлечение семьи в процесс музыкального образования ребенка, в создание для него оптимальных условий.

Работа с социально-педагогическими институтами детства также не сразу набрала нужный темп и высокое качество. Тем не менее в последние годы эксперимента совместная деятельность творческих коллективов, построенная на договорных отношениях и учитывающая потребности и возможности всех учреждений образования, музыкальной культуры и искусства, заинтересованных в сотрудничестве, дала значимый результат в музыкальном образовании детей.

В целом мониторинг качества условий и средств музыкального образования дошкольников показал, что в итоге проведенной работы в экспериментальных группах была создана системная музыкально-образовательная среда, отлажено систем-

ное взаимодействие с родителями и реализовано системное взаимодействие с учреждениями социума музыки. Это обеспечило детям в едином музыкально-развивающем пространстве ДОУ, семьи и социума комфортное и в то же время успешное овладение музыкальной деятельностью, развитие их музыкальности и креативности. Это подтверждают и цифры — уровень создания развивающих компонентов музыкально-образовательной среды в экспериментальных группах превысил 90 %, качество взаимодействия с семьей — 82 %, активизация взаимодействия с социально-педагогическими институтами детства — 80 %. В контрольных же группах (несмотря на то что педагоги контрольных групп, основываясь на своем понимании проблемы, также пытались придать музыкально-образовательной среде развивающий характер и наладить взаимоотношения с семьей и социумом) соответствующие показатели не превысили 65 %.

Из дидактических условий большое значение также имеют мониторинг качества музыкального образования, преемственность его ступеней и оказание коррекционной помощи ребенку.

Итак, результатом нашей работы стало определение основных критериев и показателей качества музыкального образования дошкольников, создание системы мониторинга его, обобщение полученных мониторинговых данных, возможность прогнозирования тенденций музыкального развития детей.

Завершая качественный и количественный анализ результативности внедренной в экспериментальных группах креативной педагогической технологии музыкального образования дошкольников, осуществленный с помощью системы комплексного мониторинга качества музыкального образования детей, мы можем констатировать убедительное подтверждение необходимости использования его в дошкольных образовательных учреждениях для обеспечения качества музыкального образования детей.

Выводы

В ходе педагогического исследования музыкально-образовательного процесса экспериментальных дошкольных учреждений нами были получены значимые результаты.

Экспериментальные и контрольные группы, находящиеся в относительно равных условиях образовательного поля одного и

того же дошкольного учреждения, существенно разнятся по уровню качества музыкального образования дошкольников, независимо от возраста детей, уровня квалификации педагогов, семейного и социального окружения. Реализуя креативную педагогическую технологию музыкального образования детей, педагоги экспериментальных групп улучшили показатели музыкального развития детей до 90 %, показатели качества овладения музыкальной деятельностью — до 88 %. Причем креативность дошкольников в музыкально-творческой деятельности явно коррелирует с вышеуказанными параметрами, что подтверждается и достаточно высокими числовыми показателями (до 78 %).

Креативная педагогическая технология музыкального образования детей дошкольного возраста, разработанная нами в соответствии с лучшими традициями отечественной и зарубежной педагогики и психологии и построенная на принципах аксиологического, культурологического, личностно-деятельностного, интеграционного, средового, творческого, мотивационного и других подходов, на идеях целостности музыкально-образовательного процесса, приоритетности в музыкальном образовании личностно-смысловой сферы, открытости музыкально-образовательной среды, мотивации творческой деятельности ребенка, использования широкого музыкально-эстетического пространства жизни детей в ДООУ, семье и социуме музыкальной культуры как среды его музыкального и креативного развития, не имеет аналогов в системе музыкального образования детей дошкольного возраста.

Это доказывает разработанный и проведенный нами мониторинг качества музыкального образования дошкольников, который показал надежность и высокое качество предложенной нами мониторинговой технологии, ее инструментария. Достоверность результатов позволила нам в самый короткий срок провести оценку и аналитическую обработку огромного информационного массива (осуществить первичный анализ реального результата музыкально-образовательной деятельности педагогов, выразить его качество в количественных показателях, отследить динамику развития каждого конкретного воспитанника, группы, учреждения в целом). Это говорит о том, что данный мониторинг может быть использован в оценке качества музыкального образования детей любого дошкольного образовательного учреждения.

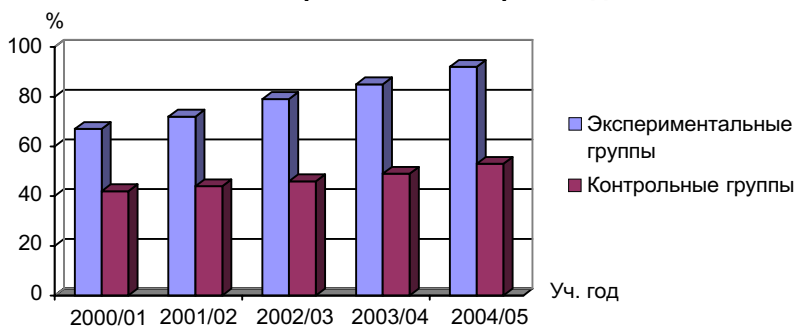
Мониторинг качества музыкального образования дошкольников дал нам возможность реально оценить, в рамках формирующего эксперимента, результативность внедрения креативной педагогической технологии музыкального образования детей, отсле-

дить динамику развития всех субъектов и объектов музыкально-образовательного процесса, подтвердить высокими количественными и качественными показателями необходимость использования данной технологии в педагогическом процессе ДОО независимо от типа и вида учреждения, его социального окружения, финансирования, кадрового обеспечения.

Результаты мониторинга позволяют утверждать, что существует немалая заинтересованность педагогов ДОО в использовании разработанной нами креативной педагогической технологии музыкального образования дошкольников.

Приведенная ниже диаграмма показывает общую результативность внедрения креативной педагогической технологии музыкального образования дошкольников в образовательный процесс экспериментальных дошкольных учреждений. В ней отражены как пошаговая динамика результатов, так и значительно более высокие показатели качества музыкального образования детей в экспериментальных группах.

Внедрение креативной педагогической технологии музыкального образования дошкольников в образовательный процесс ДОО



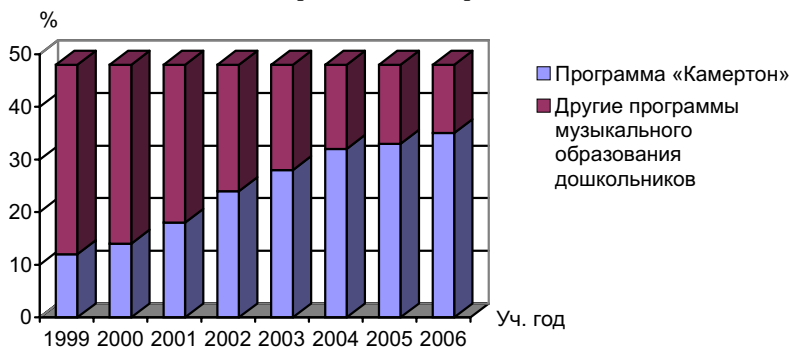
Итак, в результате комплексного мониторинга качества музыкального образования дошкольников в экспериментальных ДОО Нижнего Новгорода и Нижегородской области была доказана несомненная позитивная динамика в развитии всех показателей его в экспериментальных группах, реализующих креативную педагогическую технологию музыкального образования детей и ее основной содержательный компонент — программу «Камертон».

Кроме того, завершая описание хода экспериментального исследования, хочется отметить большую заинтересованность педагогов и руководителей экспериментальных ДОО в получении высо-

ких результатов в музыкальном образовании дошкольников. Реализуя креативную педагогическую технологию музыкального образования, создавая педагогические условия для полноценного музыкального образования детей, коллективы экспериментальных ДОУ охотно делились своими достижениями с коллегами других ДОУ.

С момента выхода в свет программы «Камертон», оценив ее развивающие возможности, педагоги-музыканты дошкольных образовательных учреждений (не входящих в число экспериментальных), пройдя соответствующие курсы повышения квалификации, стали внедрять ее в работу с детьми.

Динамика использования программы «Камертон» в образовательном процессе аттестуемых ДОУ Нижнего Новгорода и Нижегородской области



Связанный с программой опыт работы распространялся автором и в процессе курсовой подготовки в ИПК в городах России: Йошкар-Оле, Чебоксарах, Казани, Кирове, Иваново, Орле, Липецке, Великом Новгороде, Вологде, Котласе Архангельской области, а также в Казахстане (г. Актюбинск, Костанай).

Особое внимание педагогов-практиков и руководителей ДОУ было проявлено к программе после презентации опыта ее внедрения на межрегиональных научно-практических конференциях:

※ региональной научно-практической конференции «Музыкальное образование детей раннего и дошкольного возраста», где была проведена презентация программы музыкального образования детей «Камертон» Э. П. Костиной (Нижний Новгород, 1999);

※ межрегиональной научно-практической конференции «Модернизация музыкального образования дошкольников: проблемы, поиски, перспективы» (Нижний Новгород, 2005), на которой тех-

нология музыкального образования была представлена в 33 выступлениях практиков ДООУ и опубликована в сборнике ее материалов;

✳ региональной научно-практической конференции «Средообразовательный процесс и становление личности» (Казахстан, г. Костанай, 2003);

✳ региональной научно-практической конференции «Подготовка педагога в условиях модернизации образования» (Нижний Новгород, 2003);

✳ региональной научно-практической конференции «Социокультурная среда и единое образовательное пространство Приволжского федерального округа. Региональная политика, стратегия развития» (Нижний Новгород, 2003);

✳ международной юбилейной научной конференции, посвященной 100-летию А. В. Запорожца, «Наука о детстве и современное образование» (Москва, 2005);

✳ IV Международной научно-практической конференции «Возможности средового подхода в педагогике как науке и педагогической практике в условиях перехода на 12-летнее образование» (Казахстан, г. Костанай, 2005);

✳ научно-практической конференции «Модернизация музыкального образования детей» (Москва, МГУК, 2005).

Проблема обсуждалась также в ходе выступлений автора на конференциях в Москве, Санкт-Петербурге, Нижнем Новгороде, Кирове, Череповце Вологодской области, Курске и др. Там же были озвучены и отдельные результаты комплексного мониторинга качества музыкального образования дошкольников, особо выделены успехи дошкольных учреждений, участвующих в эксперименте.

В свете вышеизложенного будущее разработанной нами креативной педагогической технологии музыкального образования детей видится нам вполне позитивным. Востребованность практиками содержательной составляющей технологии — программы музыкального образования детей «Камертон» — очевидна.

Таким образом, результаты исследований позволяют сделать вывод об эффективности разработанной нами креативной педагогической технологии музыкального образования детей в обеспечении качества музыкального образования дошкольников и их креативного развития.

В настоящее время актуальными становятся исследования, направленные на изучение условий, способствующих раскрытию и реализации творческого потенциала ребенка начиная с самого раннего возраста, поскольку общеизвестно, что дошкольный возраст наиболее значим для развития креативности человека.

Проведенное нами исследование подтвердило актуальность проблемы креативного развития ребенка в музыкальной деятельности, выявило корреляцию креативности от качества музыкального образования детей, обеспеченного программой музыкального образования, целостным средообразовательным процессом, музыкально-образовательной средой как ведущим средством музыкального развития.

Цель исследования заключалась в разработке и методологическом обосновании креативной педагогической технологии музыкального образования дошкольников. Объектом исследования являлся педагогический процесс музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста, предметом — стабильное качество музыкального образования, обеспечивающее развитие креативности дошкольников.

В результате проведенного нами исследования были разработаны:

- * концепция креативной педагогической технологии музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста;

- * содержательная и процессуальная части креативной педагогической технологии музыкального образования детей, которые в дальнейшем прошли успешную апробацию;

выявлены:

- * корреляция становления креативности ребенка в музыкальной деятельности от уровня качества музыкального образования;

* эффективность креативной музыкально-педагогической технологии в стабилизации качества системы музыкального образования дошкольников.

Креативную педагогическую технологию музыкального образования дошкольников мы представляем как теоретически обоснованную систему музыкально-педагогических научных знаний, обеспечивающую полноценное музыкальное образование детей раннего и дошкольного возраста, ориентированное на развитие их креативности. Креативная педагогическая технология музыкального образования дошкольников запрограммирована во времени, в пространстве и позволяет целенаправленно осуществлять реализацию поставленной цели, достигать намеченных результатов.

Подводя итоги проведенного исследования, можно сделать следующие выводы:

1. В исследовании впервые представлена детальная разработка основных составляющих креативной педагогической технологии музыкального образования — целеобразования, прогнозирования, оптимальных форм, методов и средств обучения, организации взаимодействия участников образовательного процесса, оценки качества овладения детьми музыкальной деятельностью с целью гарантированного достижения дидактических целей. Впервые предложена персонафицированная креативная педагогическая технология музыкального образования детей, обеспечивающая развитие креативности на основе стабильного качества музыкального образования.

2. Научно обоснована и разработана программа музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста «Камертон», являющаяся содержательной частью креативной педагогической технологии музыкального образования детей.

3. Раскрыта технологичность процесса музыкального образования, обусловленная следующими факторами:

* наличием четко и диагностично заданной цели музыкального образования дошкольников, то есть корректно измеряемого уровня качества музыкальной деятельности детей, и способов анализа путей достижения этой цели;

* представленностью содержания музыкального образования в виде системы музыкально-образовательных задач, алгоритмизированных как по горизонтали каждой ступени программы, так и по возрастной вертикали семи ступеней;

* наличием достаточно жесткой последовательности, логики определенных компонентов музыкально-педагогического процесса;

* определением способов взаимодействия субъектов музыкально-педагогического процесса в разных организационных формах музыкальной деятельности на каждом возрастном этапе;

* использованием педагогом наиболее оптимальных (с точки зрения качества музыкально-педагогического процесса и специфики возрастных возможностей детей) средств обучения, в том числе музыкально-образовательной среды;

* мотивационным обеспечением деятельности ребенка и педагога, основанным на реализации их личностных функций в этом процессе (свободный выбор, креативность, игра, социальный и музыкальный опыт);

* определением границ алгоритмической и творческой деятельности педагога, допустимого отступления от единого образца правил технологии, которое предполагает выбор репертуара, создание мотивации детей на музыкальную деятельность и пр.

4. Теоретически обоснован и впервые разработан комплексный мониторинг качества музыкального образования детей, посещающих ДОУ, с наличием разработанных диагностических процедур музыкального развития детей, креативности и качества овладения ими музыкальной деятельностью.

5. Пополнена теоретическая база музыкальной педагогики. На основе проведенного системного анализа научно-теоретических источников установлена совокупность методологических, теоретических и методических положений, определяющих теоретические основы инновационной креативной педагогической технологии музыкального образования детей дошкольного возраста.

Данная педтехнология рассматривается как частнопредметная, охватывающая функционирование всех компонентов музыкально-педагогического процесса ДОУ. Креативная педагогическая технология музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста является частью отраслевой макротехнологии — общего музыкального образования детей, расположенной выше ее по уровню и характеру применения, и связана с ней узлами перспективных и преемственных связей: принимает ее идеологию, решает опре-

деленную часть общих задач музыкального образования детей и подростков, координируется с ней по содержанию, времени и т. д.

Креативная педагогическая технология, построенная на научной основе, ориентированная на реализацию программы музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста «Камертон», обеспечивает стабильное качество музыкального образования детей, позитивно влияющее на развитие их креативности, и потому является несомненным вкладом в теорию непрерывного общего музыкального образования детей.

Использование креативной педагогической технологии музыкального образования детей позволяет заложить основы музыкально-образовательной и креативной парадигмы растущего человека.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1. Примеры проектирования задач содержательного блока креативной педагогической технологии музыкального образования дошкольников № 294 №

Приложение 2. Модель организации процесса музыкального образования креативной педагогической технологии в контексте ФГТ № 299 №

Приложение 3. Мониторинг качества музыкального образования дошкольников № 304 №

3.1. Мониторинг качества результатов музыкального образования дошкольников № 304 №

3.2. Мониторинг качества процесса креативной педагогической технологии № 324 №

3.3. Мониторинг качества ресурсного обеспечения музыкального образования дошкольников № 332 №

3.4. Мониторинг качества дидактических условий и средств музыкального образования дошкольников № 372 №

Приложение 4. Перспективное планирование процесса музыкального образования детей средней группы № 378 №

Приложение 1

ПРИМЕРЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ЗАДАЧ СОДЕРЖАТЕЛЬНОГО БЛОКА КРЕАТИВНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ (Программа «Камертон»)

Проектирование задач развития креативности

| | | | | | |
|--|--|---------------------------------------|------------------------|------------------------------------|----------------------------|
| Цель | | Образовательная область «Музыка» | | | |
| Задачи | | Виды детской музыкальной деятельности | | | |
| | | Восприятие музыки | | | |
| Развитие креативности ребенка в процессе восприятия музыки | слушание | исполнительская деятельность | | музыкально-творческая деятельность | |
| | | певческая | музыкально-ритмическая | игра на музыкальных инструментах | выразительное исполнение |
| Развитие креативности ребенка в процессе овладения музыкальной деятельностью | Владение детьми музыкальной деятельностью | исполнительская деятельность | | | |
| | | творческая деятельность | | выразительность | |
| Развитие креативности в продук- | Содействие творческой выразительности в исполнительской деятельности | исполнительская деятельность | | | |
| | | певческая | музыкально-ритмическая | игра на музыкальных инструментах | творческая выразительность |
| | | продуктивная музыкальная | | | |

| | | | | |
|-------------------------------------|--|---|---|--------------|
| творческой музыкальной деятельности | пение | музыкально-ритмические движения | игра на музыкальных инструментах | деятельность |
| Побуждение к творчеству | песенное творчество | Творческая музыкальная деятельность музыкально-игровое и танцевальное творчество | творческая импровизация на детских музыкальных инструментах | |
| | Содействие передаче отношения к музыке через эстетические суждения, выразительность пластики и рисунка | | | |

Интеграция задач музыкального образования детей в контексте ФГТ

| | | | | | |
|---|----------------------------|--|-------------------------------------|--|---|
| Задачи развития интегративных качеств: — физическое (телесное) развитие — интеллектуальное (когнитивное, познавательное) развитие | | | | | |
| Общие задачи овладения различными видами музыкальной деятельности образовательной области «Музыка»: — развивать целостное восприятие (познание музыкального искусства как опыта отношения к музыке); — развивать эмоциональную отзывчивость на музыку; — развивать дифференциро- | Восприятие-слушание музыки | Целостное музыкальное искусство | | | Социально-личностные задачи воспитания: содействовать освоению в окружающих социумах семьи, детского сада, родного края, родины — России опыта ценностных |
| | | Исполнительская деятельность (воспроизведение) | Музыкально-творческая деятельность | | |
| | Слушание музыки | пение | музыкально-ритмическая деятельность | игра на детских музыкальных инструментах | Музыкально-творческая деятельность |
| | Восприятие | | | | |
| | песни | музыка и движение | музыка и способы игры | | |

Окончание табл.

| важное восприятие (познавание музыкального искусства как языкового опыта); — развивать музыкально-сенсорное восприятие | Воспроизведение | Приобретение опыта творчества | | ориентации: к себе, к сверстникам и взрослым, к природе, к предметному миру |
|---|---------------------------------------|---|---------------------------------|---|
| | | песни | музыкально-ритмические движения | |
| Специальные задачи для видов детской музыкальной исполнительской деятельности: — обучать специальным умениям в различных ее видах; — формировать и развивать опыт музыкального творчества (познание музыкального искусства как опыта музыкального творчества) | Творчество в процессе слушания музыки | песни | музыкально-ритмические умения | способы игры |
| | | Передать эмоционально-образного содержания музыки (в пластике, словах, рисунке) | музыкально-ритмические движения | произведения для детских музыкальных инструментов |
| Задачи развития способностей: — музыкальных — художественных | | | | |

**Социально-личностные задачи
«Воспитания нравственной сферы ребенка»**
Осваивать опыт ценностных ориентаций в социумах.

| Ступени / социумы | Задачи | Миры | | |
|---------------------------------|---|---------------------------|--------------------|-------------------|
| 4-я — семья | Воспитывать любовь к своей семье | мир ребенка и сверстников | мир взрослых людей | мир природный мир |
| 5-я — детский сад | Воспитывать добрые чувства к детскому саду и ближайшему окружению ребенка | | | |
| 6-я — малая родина, родной край | Воспитывать любовь к своей малой родине, родному краю | | | |
| 7-я — Родина — Россия | Воспитывать любовь к своей большой родине — России | | | |

**Пример усложнения задач развития музыкально-сенсорного восприятия у детей
(по ступеням)**

| Ступени музыкального образования | Музыкально сенсорное восприятие у детей | | | |
|----------------------------------|--|---|-------------------------|--|
| | звукорысотное | ритмическое | динамическое | тембровое |
| 4-я | Контрастные по высоте звуки интервалов (не менее октавы) | Длительности ритмические соотношения с преобладанием половинных или восьмых | Громко, тихо | Двух, трех контрастных инструментов (голос взрослого, ребенка) |
| 5-я | Звукорысотные соотношения в пределе | Ритмические соотношения половинных | Громко, не очень громко | Нежный, звучный, яркий на основе различия: Быстрый, умеренно быстрый, медленно |

Окончание табл.

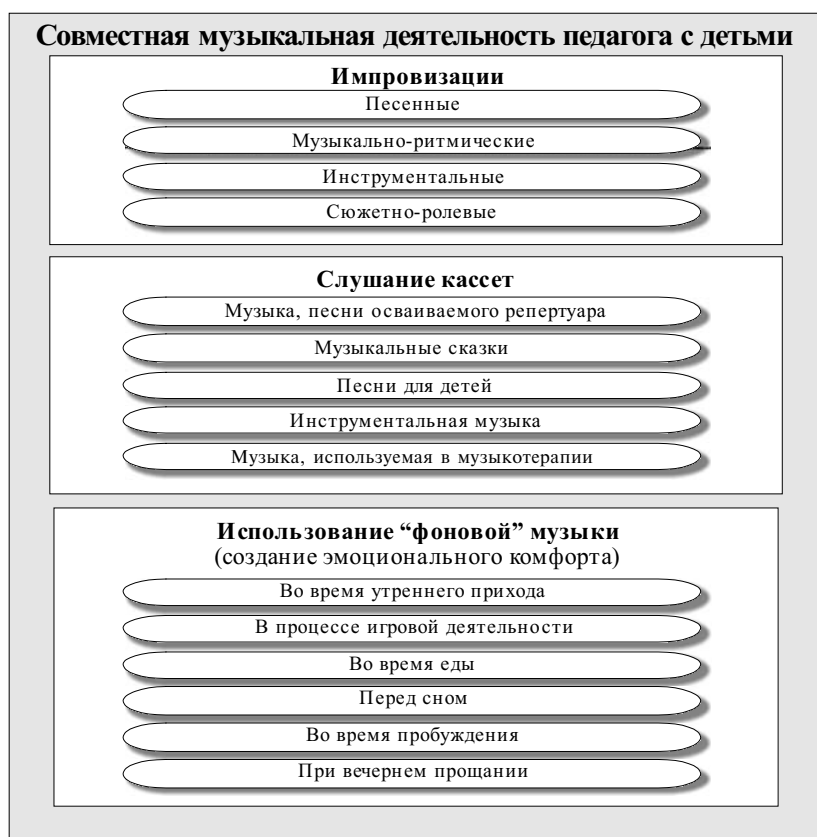
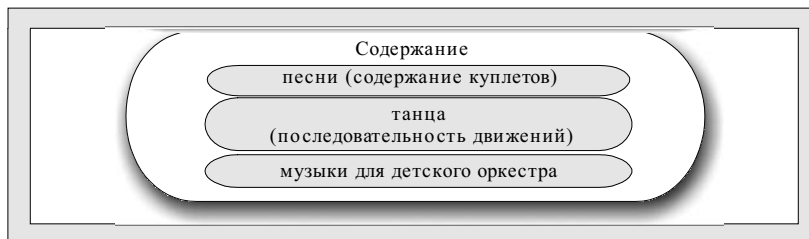
| Ступени музыкального образования | Музыкально сенсорное восприятие у детей | | | | |
|----------------------------------|---|--|---|--|--|
| | звуковысотное | ритмическое | динамическое | тембровое | темповое |
| | ла: октавы, септимы, сексты, квинты | ных и четверти; восьмая и четверть; три простых ритмических рисунка | тихо | струнные — домра, цитра; духовые — свирель, кларнет; ударно-клавишные — пианино | медленный. Темп довольно контрастный |
| 6-я | Звуковысотные отношения в пределах: кварты, терции, секунды, приемы | Ритм суммирования, дробления, пунктирный | Громко, не очень громко, тихо, очень тихо | Тембры духовых, медных, струнно-щипковых, ударно-звонящих инструментов | Быстрый, умеренно быстрый, медленный. Темп менее контрастный |
| 7-я | Звуковысотные отношения T_3 , поступенные звуки лада, звуки лада 3-й, 5-й, 7-й ступеней | Метроритмические рисунки 2/4, 4/4, 3/4; выделять метроритм, долгие и короткие звуки; акценты | Усиление звучания, ослабление звучания. Громко, не очень громко, тихо, очень тихо | Тембр симфонического и народного оркестров, тембр поющего голоса, смена тембров инструментов различных оркестров (симфонического, народных инструментов) | От медленного до очень быстрого, замедление и ускорение |

Приложение 2

МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КРЕАТИВНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ В КОНТЕКСТЕ ФГТ

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ОБЛАСТЬ «Музыка» Музыкальная деятельность детей в ДОУ





Совместная музыкальная деятельность педагога с детьми

Музыкальные традиции

Ежедневная

Песня "Доброе утро", муз. Н.Бордюг

Еженедельная

Вечер песен в группе

Ежемесячная

День именинника

Использование песни

Для приветствия нового дня
(Песня "Доброе утро", муз. Н.Бордюг)

Во время утренней гимнастики

В летнее время на прогулке, на экскурсии

Во время сюжетно-ролевых,
театральных, творческих игр

Во время умывания и т.п.

Использование плясок

Свободный перепляс

Во время сюжетно-ролевых, театрализованных,
творческих игр

Самостоятельная музыкальная деятельность детей в ДОУ

Музыкальные игры

Музыкально-дидактические

Музыкально-творческие

Театральные

Хороводные

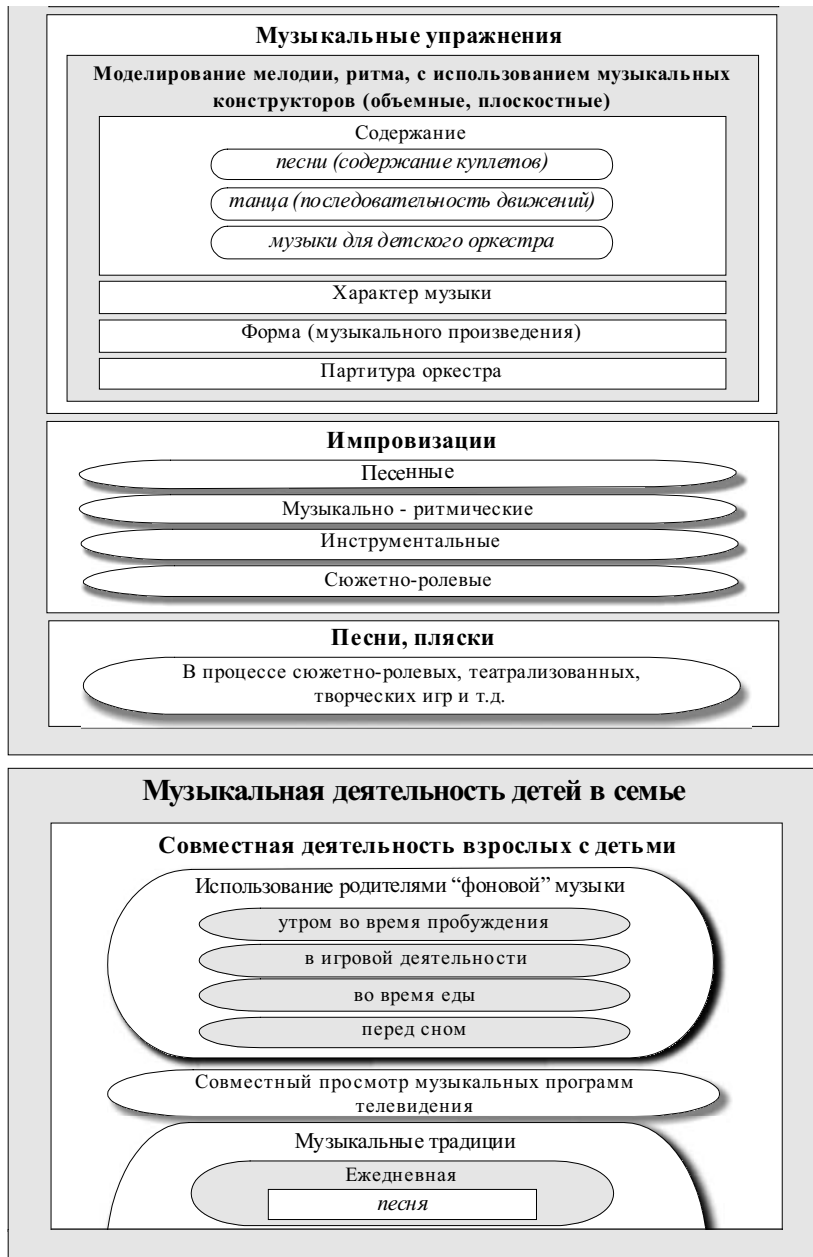
Сюжетно-ролевые игры

в музыкальные занятия

в магазин музыкальных игрушек

в концерты

в композиторов и т.п.



| |
|--|
| <p>Еженедельная <i>песенный досуг в семье</i></p> <p>Ежемесячная <i>день рождения</i></p> |
| <p>Самостоятельная деятельность</p> <p>Игры</p> <p>Упражнения</p> <p>Импровизации</p> <p>Слушание кассет</p> <p>Использование песен, плясок во время сюжетно-ролевых, театрализованных, творческих игр</p> |
| <p>Взаимодействие ДОУ с социумом</p> <p>Посещение воспитанниками ДОУ (совместно с родителями) концертов детей</p> <p>в музыкальной школе</p> <p>в школе искусств</p> <p>в общеобразовательной школе</p> <p>во дворце культуры</p> <p>Посещение концертов (для детей) областной филармонии</p> <p>Посещение детьми (совместно с родителями) спектаклей театров</p> <p>оперы и балета</p> <p>ТЮЗа</p> <p>кукольного</p> <p>Организация в ДОУ выступлений для детей</p> <p>артистов театра, оперы и балета</p> <p>музыкантов филармонии</p> <p>детей музыкальной школы и т.п.</p> <p>педагогов ДОУ</p> <p>родительских коллективов</p> |

Приложение 3

МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

3.1 МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА РЕЗУЛЬТАТОВ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Педагогическое обследование уровней развития музыкальности дошкольника

Музыкальность ребенка представлена семью компонентами, входящими в ее структуру:

- эмоциональная отзывчивость на музыку (1);
- познавательные музыкальные способности:
 - а) сенсорные:
 - мелодический слух: (звуковысотный (2), тембровый (3), динамический (4);
 - чувство ритма (5);
 - б) общие интеллектуальные музыкальные способности:
 - музыкальное мышление (в единстве репродуктивного (6а) и продуктивного компонентов (6б) и воображение,
 - музыкальная память (7).

Каждый из компонентов музыкальности определяется при входящем обследовании четырьмя уровнями ее развития, во всех последующих (промежуточных и итогового) — тремя (1, 2, 3).

Суммарная оценка уровня развития отдельной музыкальной способности складывается из показателей двух критериев: *качества* — правильности выполнения задания и *самостоятельности* выполнения задания. Критерии определения уровней музыкальности традиционны: высокий уровень — выполнил правильно и самостоятельно (3 балла), средний уровень — выполнил правильно после словесной помощи (2 балла), уровень ниже среднего — выполнил правильно после оказания словесной помощи в сочетании с моторной (1 балл), уровень низкий — выполнил неправильно при оказании любой помощи или вообще отказался выполнять.

Ребенку в соответствии с его возрастными возможностями и задачами определенной ступени программы «Камертон» задание на выявление одного из компонентов музыкальности предъявляется в игровой форме (в изолированном помещении), чаще всего в зале.


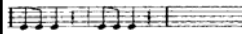

**Сущность и структура методики выявления
уровня развития музыкальности дошкольника**

| Показатели | Методика выявления | Баллы | Уровни |
|---|---|-------|--|
| 1. Эмоциональная отзывчивость на музыку | 1. Взрослый спрашивает у ребенка, что он больше всего любит: петь, танцевать, играть на металлофоне или слушать музыку? Почему? Взрослый в соответствии с возрастными возможностями и музыкальной обученностью предлагает ребенку послушать два контрастных музыкальных произведения (незнаком.), давая при этом название произведения. Ст. гр.: «Болельщик куклы», «Новая кукла» П. Чайковского. Ребенку предлагается рассказать, что композитор передал в музыке. Рассказ ребенка должен основываться на особенностях эмоционально-образного содержания произведения и соотноситься со средствами музыкальной выразительности | 3 | У ребенка отмечается яркое эмоциональное оценочное отношение к музыкальным образам, выраженным в музыкальном произведении, умение самостоятельно охарактеризовать музыку, применяя художественно-образное описание |
| | 2. Если ребенок затрудняется высказаться, то взрослый помогает ему, поясняя словами характер той или иной музыки. Затем задание повторяется | 2 | У ребенка имеется эмоционально-оценочное отношение к музыке, он обладает умением охарактеризовать музыку, но после словесной помощи взрослого |
| | 3. Ребенку показывают иллюстрации, соответствующие пьесам, рассматривают их вместе с ним, затем задание повторяется. После прослушивания музыкального произведения ребенок может показать на иллюстрацию, соответствующую содержанию музыкаль- | 1 | У ребенка имеется эмоционально-оценочное отношение к музыке, он может охарактеризовать музыку после словесной помощи взрослого с опорой на внемзыкальные |

Продолжение табл.

| Показатели | Методика выявления | Баллы | Уровни |
|--------------------------------------|--|-------|--|
| | ного произведения, и рассказать или через движения показать характер музыки. Как вариант, ребенку можно предложить нарисовать музыку | | компоненты (используются зрительная наглядность или моторные действия) |
| | 4. Оказывается любая помощь | 0 | Отсутствует интерес к музыке и эмоционально-оценочное отношение к ней. Рассказ бессвязен и не соотносится с музыкой |
| 2. Мелодический (звуковысотный) слух | 1. Взрослый показывает птицу и птенчика, сажает их на соответствующие ветки низко и высоко и одновременно знакомит со звучанием их голосов. Затем ребенку предлагается отвернуться, послушать и ответить: чей голос звучал? Звуки предлагаются в последовательности: высокий, низкий, высокий | 3 | Ребенок отлично различает выразительные особенности музыкальных звуков: ст. гр. — звуков терции (ми-соль) |
| | 2. Ребенку показывают птицу и птенчика, проигрывают соответствующие звуки и поясняют: «Птица мама звала тебя низким голосом, а птенчик — высоким. Отвернись, послушай и скажи, кто тебя зовет?» Последовательность звуков та же | 2 | Ребенок хорошо отличает звуки по высоте после словесной помощи взрослого (задачи аналогичные) |
| | 3. Ребенку предлагается посадить птицу маму на нижнюю ступеньку музыкальной лесенки, сыграть на ней и послушать, как она звучит; затем предлагают птенчика посадить на верхнюю ступеньку, сыграть на ней и послушать, какой высокий голос у птенчика. Затем задание повторяется. Последовательность звуков та же | 1 | Ребенок различает выразительные соотношения музыкальных звуков после словесной помощи с опорой на двигательную активность (задачи аналогичные) |

Продолжение табл.

| Показатели | Методика выявления | Баллы | Уровни |
|------------------|---|-------|--|
| | 4. Оказывается любая помощь | 0 | Ребенок различает со значительными ошибками указанные выше выразительные отношения музыкальных звуков |
| 3. Чувство ритма | 1. Ребенку поясняют, что в гости пришли игрушки (показываются в каждой группе свои, соответствующие музыкальным примерам) и каждый из гостей любит свою музыку. Предъявляются музыкальные примеры, поясняется, какому гостю они соответствуют. Затем ребенку говорят: «Слушай внимательно: я буду сейчас хлопать так, как сейчас звучала музыка. А ты должен отгадать, для какой игрушки я хлопаю». Для детей старшей группы примеры № 1, 3 | 3 | Ребенок отлично различает ритмические отношения в следующих музыкальных примерах: Ст. гр. 1. Петух  2. Курица  3. Цыпленок  |
| | 2. Ребенку еще раз дают послушать музыку и характеризуют движения игрушек под музыку (задание повторяется) | 2 | Ребенок хорошо различает ритмические отношения музыкальных звуков после словесной помощи взрослого в виде образной характеристики музыкально-ритмических примеров |
| | 3. Предлагается еще раз послушать музыку и прохлопать ее самому. Одновременно дается словесная характеристика музыки. Задание повторяется | 1 | Ребенок различает выразительные ритмические отношения музыкальных звуков после оказания не только словесной, но и моторной помощи |
| | 4. Оказывается любая помощь | 0 | Ребенок различает со значительными ошибками указанные |

Продолжение табл.

| Показатели | Методика выявления | Баллы | Уровни |
|----------------------|--|-------|--|
| | | | выше выразительные ритмические отношения музыкальных звуков |
| 4. Динамический слух | 1. Ребенку показывают аккордеоны (объемные, не озвученные игрушки-пособия) и поясняют, что каждый аккордеон звучит по-разному. Предъявляется звучание, соответствующее по силе громкости каждого из них: — большому аккордеону соответствует очень громкое звучание; — среднему — громкое; — маленькому — тихое. «Теперь послушай, скажи и покажи, какой аккордеон звучит?» | 3 | Ребенок отлично различает динамические отношения музыкальных звуков в следующих последовательностях: ст. гр. — умеренно громкое, громкое, тихое звучание |
| | 2. Ребенку поясняют, что самый большой аккордеон звучит очень громко (предъявляется соответствующее звучание). Далее показываются остальные аккордеоны, предъявляются соответствующие звуки и поясняется сила их звучания. Затем задания повторяются | 2 | Ребенок хорошо различает динамические отношения музыкальных звуков, но после словесной помощи, поясняющей силу звучания |
| | 3. Ребенку предлагается проиграть любые звуки на аккордеоне (детском) в соответствии с предлагаемыми динамическими оттенками, указанными для каждого возраста, вслушаться в них. Одновременно взрослый характеризует силу звучания. Задание повторяется | 1 | Ребенок различает выразительные динамические отношения музыкальных звуков после оказания ему словесной и моторной помощи |
| | 4. Оказывается любая помощь | 0 | Ребенок не различает правильно указанные |

Продолжение табл.

| Показатели | Методика выявления | Баллы | Уровни |
|-------------------|--|-------|---|
| | | | выше выразительные динамические отношения музыкальных звуков |
| 5. Тембровый слух | 1. Ребенку показывают, называют музыкальные инструменты, играют на них. Такие же инструменты лежат за ширмой. Затем объясняют: «Сейчас я буду играть на каком-то инструменте за ширмой, а ты послушаешь, посмотришь и покажешь тот, на котором я буду играть». Предлагается последовательность: в ст. гр. — 5, 2, 3, 4, 1 (указанные цифры соответствуют цифрам музыкальных инструментов, данных в графе «Уровни») | 3 | Ребенок отлично различает тембровые свойства музыкального звучания следующих инструментов (ст. гр.): 1) домры, 2) ксилофона, 3) цитры, 4) флейты, 5) аккордеона (инструменты, частично знакомые детям). Если в детском саду нет указанных инструментов, рекомендуется подобрать аналогичные |
| | 2. Ребенку еще раз предлагают послушать, как звучат инструменты, одновременно дается характеристика их тембров. Затем задание повторяется | 2 | Ребенок хорошо различает тембровые отношения музыкальных звуков после словесной помощи, характеризующей звучание инструментов |
| | 3. Предлагается ребенку поиграть на инструментах, одновременно дается название его и характеристика особенностей звучания. Задание повторяется | 1 | Ребенок различает тембровые свойства звуков музыкальных инструментов после оказания ему моторной помощи |
| | 4. Оказывается любая помощь | 0 | 4. Ребенок чаще не различает вышеуказанные тембровые свойства музыкальных инструментов, чем различает их |

Продолжение табл.

| Показатели | Методика выявления | Баллы | Уровни |
|---|--|-------|---|
| 6. Музыкальное мышление: а) репродуктивное, перцептивное | 1. Ребенку предлагается послушать музыкальные пьесы из репертуара старшей группы, определить жанр, рассказать об общем характере музыкального произведения или показать характер его через движения (под музыку) | 3 | Ребенок быстро и правильно определяет жанр музыкального произведения и эмоционально рассказывает о его общем характере: ст. гр. — колыбельная, марш, плясовая |
| | 2. Ребенку оказывается словесная помощь в виде наводящих вопросов. Задание повторяется | 2 | Ребенок правильно дает жанровую характеристику музыкальных произведений и эмоционально рассказывает об общем характере музыки после словесной помощи |
| | 3. Взрослый предлагает ребенку под музыку петь, танцевать или маршировать. Задание повторяется | 1 | Ребенок правильно дает жанровую характеристику и рассказывает об общем характере музыки после моторной помощи |
| | 4. Оказывается любая помощь | 0 | Ребенок чаще не определяет жанровую характеристику музыкальных произведений, чем определяет ее |
| б) продуктивное творческое мышление | 1. Педагог предлагает ребенку сочинить «свою» песню или танец, либо марш, т. е. он может спеть, или станцевать, или сыграть на металлофоне (по своему желанию) | 3 | Ребенок свободно сочиняет и исполняет оригинальные песни или танец. Песню можно исполнять на металлофоне |
| | 2. Ребенку оказывается элементарная словесная помощь. | 2 | Ребенок сочиняет или исполняет песню (та- |

Продолжение табл.

| Показатели | Методика выявления | Баллы | Уровни |
|-----------------------|---|-------|---|
| | Задание повторяется | | (танец, марш) после словесной помощи взрослого |
| | 3. Ребенку предлагается (образец) песня или танец, исполненный взрослым, который можно вместе с педагогом спеть, станцевать. Затем ребенка просят сочинить похожую, но «по-своему» песню (танец) | 1 | Ребенок сочиняет или исполняет песню (танец или марш) после оказания ему моторной помощи |
| | 4. Оказывается любая помощь | 0 | Ребенок отказывается сочинять или делает лишь некоторые попытки |
| 7. Музыкальная память | 1. Ребенку предлагается прослушать 2—4 такта незнакомой песни. Сначала песню поют, потом мелодию проигрывают на фортепиано, затем ребенка просят пропеть песню со словами или только мелодию (по желанию ребенка) | 3 | Ребенок самостоятельно быстро и правильно воспроизводит незнакомую мелодию. Примерный образец трудности задания: ст. гр. — «Как у наших у ворот» (русская народная мелодия) |
| | 2. Ребенку оказывается небольшая словесная помощь. Затем задание повторяется | 2 | Ребенок правильно воспроизводит песню или мелодию после элементарной словесной помощи |
| | 3. Ребенку предлагается пропеть вместе со взрослым 2—4 такта песни, потом проигрывается мелодия на фортепиано. Затем задание повторяется | 1 | Ребенок правильно воспроизводит песню или мелодию после оказания ему моторной помощи |
| | 4. Оказывается любая помощь | 0 | Ребенок не может правильно воспроизвести мелодию |

Анализ и обобщение полученных результатов

Анализ результатов даст возможность получить общую картину развития музыкальности ребенка. Все данные обследования детей записываются в тетрадь по следующей форме.

| Фамилия, имя ребенка | Возраст | Показатели музыкальности и полученные баллы | | | | | | | Общий уровень музыкальности | |
|----------------------|---------|---|---|---|---|---|-----|-----|-----------------------------|------------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6-а | 6-б | | 7 |
| 1. Иванов Саша | 4,5 | 3 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 2 | 0 | 1,25 балла |
| 2. Селезнева Даша | 4,8 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | |
| 3. Киров Игорь | 4,10 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | |
| 4. Сергеева Ира | 4,11 | 1 | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | |

Уровень развития музыкальности ребенка определяется суммой уровней развития семи основных показателей (фактически 8, т. к. 6-й показатель представлен двумя показателями — 6а, б), деленной на общее число показателей — 8.

Итоговый показатель уровня развития музыкальности ребенка рассчитывается по формуле:

$$U_{\text{муз. р.}} = \frac{U_{\text{эм.}} + U_{\text{мел.}} + U_{\text{тем.}} + U_{\text{дин.}} + U_{\text{рит.}} + U_{\text{рм.}} + U_{\text{пм.}} + U_{\text{п.}}}{8}$$

где:

$U_{\text{муз. р.}}$ — уровень развития музыкальности ребенка;

$U_{\text{эм.}}$ — уровень развития эмоциональной отзывчивости;

$U_{\text{мел.}}$ — уровень развития мелодического слуха;

$U_{\text{тем.}}$ — уровень развития тембрового слуха;

$U_{\text{дин.}}$ — уровень развития динамического слуха;

$U_{\text{рит.}}$ — уровень развития чувства ритма;

$U_{\text{рм.}}$ — уровень развития репродуктивного мышления;

$U_{\text{пм.}}$ — уровень развития продуктивного творческого мышления;

ния;

$U_{\text{п.}}$ — уровень развития музыкальной памяти;

8 — число показателей.

**Примерные нормы для оценки
уровня развития музыкальности ребенка (в баллах)**

| Уровни | Итоговые показатели (в баллах) |
|---------------|--------------------------------|
| Высокий | 3 |
| Средний | 2 |
| Ниже среднего | 1 |
| Низкий | 0 |

**Описательная характеристика уровней музыкальности
ребенка дошкольного возраста**

***1-й (высокий) уровень развития музыкальности
(4 балла)***

Ребенок обладает устойчивым интересом к музыкальной деятельности, ярким эмоционально-оценочным отношением к музыкальным образам, выраженным в музыкальном произведении, умением охарактеризовать музыку, применяя художественно-образное описание; самостоятельно и правильно дает жанровую характеристику музыкальных произведений; отлично различает выразительные отношения музыкальных звуков по высоте, длительности, тембру, динамике в соответствии с требованиями программы; отличается творческим отношением к различным видам музыкальной деятельности и прекрасной музыкальной памятью.

***2-й (средний) уровень развития музыкальности
(3 балла)***

У ребенка отмечается положительный интерес к музыке. Он обладает эмоционально-оценочным отношением к музыке и умением охарактеризовать ее. С помощью элементарных наводящих вопросов взрослого правильно дает жанровую характеристику музыкальных произведений и рассказывает об общем характере музыки, различает музыку по высоте, длительности, динамике, тембру, а также может и желает сочинять и придумывать песню, танец и импровизировать на металлофоне. Отличается хорошей музыкальной памятью.

***3-й (ниже среднего) уровень развития музыкальности
(2 балла)***

У ребенка отмечается интерес к музыке. Имеется эмоционально-оценочное отношение к ней. Он может охарактеризовать ее, определить жанр при условии оказания ему словесной помощи с

опорой на зрительную наглядность или моторной помощи. При наличии помощи может определять выразительные соотношения музыкальных звуков по высоте, длительности, тембру, динамике. Способен лишь на репродуктивное музыкальное мышление и обладает весьма посредственной музыкальной памятью.

**4-й (низкий) уровень развития музыкальности
(1 балл)**

У ребенка, как правило, отсутствует интерес к музыке. При наличии любой помощи со стороны взрослого чаще всего не дает положительных результатов.

Способен лишь на репродуктивное музыкальное мышление и отличается весьма посредственной музыкальной памятью.

На основании полученных данных об уровне развития музыкальности каждого ребенка определяется средний показатель развития музыкальности детей определенной возрастной группы. Он рассчитывается по формуле

$$\text{Ур. муз. раз. гр.} = \frac{\text{Ур. муз. 1 р.} + \text{Ур муз. 2 р.} + \text{Ур муз. 3 р. и т. д.}}{K}$$

где:

Ур муз. раз. гр. — уровень развития музыкальности детей группы;

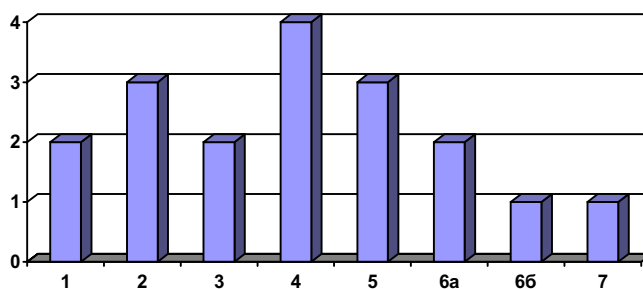
Ур муз. 1р. — уровень развития музыкальности 1-го ребенка;

Ур муз. 2р. — уровень развития музыкальности 2-го ребенка;

K — количество обследуемых детей.

Исходя из качественного анализа фактических данных, полученных при обследовании детей, целесообразно представить уровни развития основных показателей музыкальности детей группы в виде диаграммы.

Диаграмма уровней развития основных показателей музыкальности детей группы



Диагностику музыкального развития детей желательно проводить как в начале и в середине учебного года, так и в конце его. Данные, полученные в результате диагностического обследования в начале года, помогут педагогу наметить пути развития музыкальных способностей каждого ребенка. Естественно, диагностика музыкального развития детей принесет плоды лишь в том случае, если на ее основе будет осуществляться обучение, ориентированное на зону ближайшего развития музыкальности каждого ребенка с учетом индивидуально-дифференцированного подхода. Итоговая диагностика поможет педагогу выявить динамику в развитии музыкальности воспитанников. Это позволит ему утвердиться в эффективности проделанной работы или выявить недочеты в ней и вовремя оказать коррекционную помощь каждому ребенку.

Педагогическое обследование подражательности и уровней развития креативности детей

У детей вторых младших групп (возраст от 3 до 4 лет) проводится педагогическое обследование уровня проявления *подражательности*, поскольку, учитывая психологические особенности данного возраста детей, мы рассматриваем подражательность как стартовый уровень развития креативности.

В последующих возрастных группах музыкальные руководители ежегодно в начале и в конце учебного года проводят мониторинг развития креативности детей в соответствии с разработанной нами методикой анализа уровня развития креативности ребенка, представленной ниже (см. с. 317—318).

Педагогическое обследование детей музыкальный руководитель проводит в изолированном помещении. Педагог предлагает ребенку поиграть с игрушкой. Поясняет, что игрушка живет в теремочке и хочет с ним играть (далее вводит ребенка в игровую ситуацию и побуждает его к выполнению предложенного задания). Затем спрашивает: «Ты можешь спеть “Кто в теремочке живет?”» (если ребенок затрудняется петь, педагог исполняет свой вариант, а затем повторно предлагает ребенку пропеть вопрос) и т.д. Взаимодействие с ребенком происходит в теплой игровой атмосфере.

К проявлениям подражательности мы относим умения ребенка проявлять себя в импровизациях, которые они наблюдали ранее у педагогов: песенных, игровых, танцевальных, инструментальных. Критерии общепринятые: *оригинальность, быстрота мышления, вариативность* (если это возможно соотнести с подражательностью).

Итак, подражательность выявляется в процессе общения ребенка с игрушкой при выполнении 4 из следующих игровых заданий:

а) спеть песенную импровизацию с вопросительной и ответной интонацией (например, по русской народной сказке «Теремок» — вопрос: «Кто, кто в теремочке живет?» и ответ «Мышка-норушка»);

б) придумать «свою» песню игрушке (плясовую, колыбельную, марш);

в) легко войти в образ и передавать характер (веселый или грустный) игрового персонажа, исполняя какое-либо однотипное движение;

г) свободно повторить особенности игрового персонажа («неуклюжий медведь», «прыгающий зайчик» и пр.);

д) самостоятельно и выразительно исполнить в свободной пляске с игрушкой однотипные движения (придумать свои или подражать движениям игрушки);

ж) исполнить игрушке (импровизировать) на детском музыкальном инструменте (металлофоне и т.п.) музыку (веселую или грустную).

Игровые задания предлагаются ребенку индивидуально в изолированном помещении (в зале).

За каждое музыкально-творческое задание ребенку ставятся баллы, соответствующие выделенным трем уровням развития подражательности младшего дошкольника:

1. 3 балла (высокий уровень) — полностью соответствует показателям критерия, 2 балла (средний уровень) — в основном соответствует показателям критерия, 1 балл (низкий уровень) — значительно не соответствует показателям критерия. Затем выводится итоговый результат.

По итогам опроса каждого ребенка заполняется протокол тестирования (пример представлен в табл.), где буквы от а до ж соответствуют вышеперечисленным заданиям.

Протокол выявления уровня подражательности ребенка

| Задания на выявление уровня подражательности ребенка (по выбору) | | | | | | Итоговый результат |
|--|---|----|---|----|----|--------------------|
| а) | — | в) | — | д) | ж) | |
| 16 | — | 36 | — | 26 | 36 | 2, 25 6 |

После проведения педагогического обследования развития подражательности детей данные (в цифрах и процентах) заносятся в общую таблицу группы.

Для оценки проявления в музыкальном продуктивном творчестве *креативности детей* более старших возрастов взяты три (из четырех) *критериев*, разработанных Е. П. Торрансом и Дж. Гилфордом: *оригинальность, быстрота мышления, вариативность*, и их показатели, дополненные и адаптированные к музыкальному воспитанию дошкольников Н.А. Ветлугиной.

✱ *Оригинальность:*

— развитое творческое воображение, на основе которого преобразуется прошлый опыт;

— способность предложить свой вариант выполнения музыкально-творческого задания или дополнения, изменения, вариации, преобразования уже знакомого материала, созданного в новой комбинации из усвоенных, старых элементов;

— применение известного в новых ситуациях; использование своих оригинальных приемов решения музыкально-творческих заданий.

✱ *Быстрота мышления:*

— способность быстро адаптироваться к условиям выполнения музыкально-творческого задания;

— способность легкого «вхождения» в изображаемые обстоятельства, в условные ситуации задания;

— быстрота реакции, находчивость в действиях, хорошая ориентировка в новых условиях;

— самостоятельный поиск, пробы наилучшего решения задания.

✱ *Вариативность:*

— способность придумать новые оригинальные варианты выполнения музыкально-творческого задания;

— способность предложить различные идеи в той или иной музыкально-игровой ситуации;

— дополнение, изменение, вариации, преобразования уже знакомого материала, создание новой комбинации из усвоенных, старых элементов; применение известного в новых ситуациях;

— использование новых приемов выполнения музыкально-творческого задания, когда старых уже недостаточно, самостоятельность и инициатива в их применении;

— подражание образцу при воплощении новых образов.

Каждому ребенку для выявления уровня креативности предлагались четыре музыкально-творческих задания (песенное, музыкально-игровое, танцевальное и инструментальное), которые представлены ниже и составлялись на основе задач и репертуара программы «Камертон» (ступени 4—7-я).

За каждое музыкально-творческое задание ребенку по каждому критерию ставились баллы, соответствующие выделенным трем уровням развития креативности дошкольника. Затем выводился итоговый результат.

Данные, полученные по каждому заданию, заполнялись в протоколе тестирования ребенка.

Протокол выявления уровня креативности ребенка

| Задание № | Дата | Критерии уровня развития креативности | | | | | | | | | Средний балл |
|--------------|------|---------------------------------------|---|---|----------------------|---|---|---------------|---|---|-----------------|
| | | оригинальность | | | быстрота мышления | | | вариативность | | | |
| | | Оценка выполнения задания, в баллах | | | | | | | | | |
| | | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | |
| 1 | | | + | | + | | | | | + | 2 |

Все четыре игровые задания последовательно предлагаются ребенку индивидуально в изолированном помещении (в зале).

Средние баллы ребенка, полученные им при выполнении всех четырех заданий, складываются. И выводится средний балл развития креативности ребенка.

Педагогическое обследование качества владения детьми музыкальной деятельностью

Практические материалы для выявления уровней качества владения детьми различными видами музыкальной деятельности образовательной области «Музыка» представлены в программе музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста «Камертон».

Педагогическое обследование качества владения детьми различными видами музыкальной деятельности осуществляется, как правило, на музыкальных занятиях. Общение с детьми проводится в спокойной доброжелательной атмосфере.

Рекомендуется обследовать качество владения детьми сначала одной музыкальной деятельностью, например деятельностью слу-

шания музыки, затем другой музыкальной деятельностью и т.д. Полученные баллы заносятся педагогом в таблицу «Слушание музыки», представленной в карте индивидуального маршрута музыкального развития ребенка, и далее путем суммирования полученных ребенком баллов, деленных затем на количество показателей данного критерия, выводится средний балл качества овладения ребенком музыкальной деятельностью «Слушание музыки».

Таким образом выводится средний балл качества освоения и другими детьми такого вида детской музыкальной деятельности, как «Слушание музыки».

Аналогично выводится средний балл качества овладения всеми детьми группы музыкальной деятельностью «Слушание музыки» путем суммирования полученных каждым ребенком средних баллов и деления полученной суммы на количество детей в группе.

По этой же схеме определяется уровень качества овладения ребенком всеми видами музыкальных деятельностей. Все средние баллы, полученные при обследовании всех видов музыкальной деятельности, заносятся в таблицу, затем делятся на количество видов музыкальной деятельности и выводится средний балл овладения ребенком образовательной областью «Музыка».

Уровень качества музыкального образования (ф. и. ребенка)

| Дата | Слушание музыки | Пение | Муз.-ритм. деятельность | Муз.-инстр. деять. | Средний балл |
|----------|-----------------|-------|-------------------------|--------------------|--------------|
| 10.09.06 | 3 б. | 2 б. | 2 б. | 1 б. | 2 б. |

Ниже приведено описание уровней качества овладения детьми старшей группы ДОУ деятельностью «Слушание музыки», представленное в программе «Камертон», раздел «Анализ качества освоения детьми четвертой — седьмой ступеней музыкального образования».

Вид деятельности «СЛУШАНИЕ (ВОСПРИЯТИЕ) МУЗЫКИ» Уровень высокий (3 балла)

1. Успешно освоена азбука 6-й ступени культуры слушания произведений авторской классической, современной и народной музыки; сформирован опыт ценностного отношения к родному краю:

— развиты основы музыкально-эстетического сознания;

- сформированы представления об образной основе музыки, имеющей не только один, но и два музыкальных образа;
- достаточно хорошо развито представление о первичных жанрах музыки и их видах: различает, сравнивает, обобщает их;
- знает, помнит, самостоятельно и легко различает большинство музыкальных произведений, прослушанных в течение года, называет их авторов.

2. Успешно освоена азбука 6-й ступени деятельности слушания (восприятия) музыки:

- дальнейшее развитие получило целостное восприятие музыкальных произведений, передающих взаимодействие двух контрастных образов: самостоятельно отмечает смену характеров (в том числе торжественного и шуточного), смену различных эмоций;

- более совершенным стало дифференцированное музыкальное восприятие:

- различает изменение средств музыкальной выразительности (промежуточных) и понимает их роль в передаче изменения музыкальных образов;

- более тонким стало музыкально-сенсорное восприятие: самостоятельно различает, сравнивает, обобщает довольно большое количество звуковысотных, ритмических, тембровых и динамических отношений музыкальных звуков;

- легко и эмоционально выражает свои музыкальные впечатления и отношение к эмоционально-образному содержанию произведения в эстетических суждениях, в движениях под музыку, в рисунках; легко моделирует с помощью карточек форму, характер и содержание произведения (двухчастного).

3. Освоена азбука 6-й ступени музыкального творчества:

- ребенок способен в процессе слушания музыкального произведения через пластику рук легко передавать изменение характера музыки и ярких средств музыкальной выразительности;

- в процессе слушания программной музыки легко передает особенности ее эмоционально-образного содержания через пластические импровизации.

Уровень средний

1. Освоена в достаточной мере азбука 6-й ступени детской музыкальной культуры слушания музыки и сформирован опыт ценностных ориентаций к родному краю:

- дальнейшее развитие получило музыкально-эстетическое

сознание, но когда ребенку приходится сравнивать, выделять, обобщать что-либо, ему часто требуется словесная помощь взрослого;

— у ребенка имеются представления об образной основе музыки, передающей взаимодействие двух музыкальных образов;

— он разбирается в различных жанрах музыки и некоторых их видах;

— знает, помнит, в основном различает многие музыкальные произведения, прослушанные за год.

2. Достаточно освоена азбука 6-й ступени детской музыкальной деятельности слушания (восприятия) музыки:

— у ребенка развито целостное восприятие музыкального произведения, он самостоятельно воспринимает настроение, характер музыки, содержание программной музыки, но для осознания смен их ему необходима словесная помощь взрослого;

— достаточно развито дифференцированное восприятие:

при словесной помощи воспринимает и понимает смену изобразительных особенностей музыки: музыкальных образов, средств музыкальной выразительности;

музыкально-сенсорное восприятие получило дальнейшее развитие — как правило, ребенок самостоятельно различает основные отношения музыкальных звуков, когда необходимо сравнивать или обобщать, но ему иногда необходима словесная помощь;

— достаточно эмоционально и логично выражает свои музыкальные впечатления в эстетических суждениях, после словесной помощи и в движениях под музыку или в рисунке; моделирует самостоятельно форму, характер и содержание наиболее простых музыкальных произведений.

3. Не в полной мере освоена азбука 6-й ступени музыкального творчества: ребенок несколько затрудняется в проявлении музыкального воображения, после словесного пояснения взрослого старается через пластику рук, пластические импровизации передать особенности эмоционально-образного содержания музыки.

Уровень ниже среднего

1. Ребенок недостаточно освоил азбуку шестой ступени детской музыкальной культуры слушания (восприятия) музыки; опыт ценностного отношения к родному краю сформирован в достаточной мере:

— недостаточно развито музыкально-эстетическое сознание,

даже после оказания любой помощи ребенок слабо проявляет музыкальное воображение, мышление, эмоции и т. д.;

— ребенок слабо разбирается в образной основе музыки, с трудом различает музыкальные образы;

— в первичных жанрах музыки разбирается самостоятельно, в их видах — с помощью взрослого;

— помнит, знает, различает некоторые музыкальные произведения, в основном из прослушанных последними.

2. Недостаточно освоена азбука 6-й ступени деятельности слушания (восприятия) музыки:

— при целостном восприятии музыки ребенку необходима словесная помощь взрослого (поэтический текст, возможна зрительная наглядность), в данном случае ребенок более успешен в понимании эмоционально-образного содержания музыки; самостоятельно понимает лишь несложные музыкальные произведения с одним музыкальным образом;

— при дифференцированном музыкальном восприятии ребенку в основном необходима помощь взрослого, но и после ее оказания часто не слышит смену средств музыкальной выразительности;

— при восприятии слуховых дифференцировок ребенок частично самостоятельно различает основные отношения музыкальных звуков, иногда требуется помощь взрослого;

— ребенок затрудняется в высказываниях о своих музыкальных впечатлениях, даже при помощи взрослого слабо проявляет себя в творческой исполнительской деятельности, в движениях, в рисунках.

3. Ребенок не овладел достаточно азбукой 6-й ступени музыкального творчества: при оказании любой помощи не способен к пластическим импровизациям под музыку.

После проведения педагогического обследования музыкально-креативного развития и качества овладения музыкальной деятельностью на основе полученных данных по каждому ребенку определяется результативность *качества его музыкального образования*. Результаты, полученные детьми в конце учебного года, должны показать их существенные достижения в овладении образовательной областью «Музыка». Дети, как правило, проявляют свои достижения в развитии музыкальности и таких творческих качеств личности, как выразительность и эмоциональность при исполнении песни, игры, танца. Они также успешны и в продуктивном музыкальном творчестве: в импровизации мелодии на заданный текст

или на свои собственные стихи (в мажоре или в миноре исходя из содержания текста), в импровизации на музыкальных инструментах, придумывании своих композиций танца и т.п.

Этому способствует реализуемая креативная технология музыкального образования детей, базисом которой является инновационная программа «Камертон». Для успешного освоения ее содержания организуется целостный средообразовательный музыкально-педагогический процесс, в котором цели и задачи равнозначны результату, обеспечивающему преемственность в овладении детьми музыкально-творческой деятельностью и предусматривающему создание мотивации у каждого ребенка к предстоящей музыкальной деятельности.

В итоге мониторинга результатов креативной педагогической технологии выводится *средний балл качества музыкального образования ребенка*, который складывается из суммы показателей средних баллов, деленной на их количество:

- развитие музыкальности ребенка,
- развитие его креативности,
- качества владения музыкальной деятельностью.

**Уровень музыкального образования
Протокол № ... обследования детей ... группы от... года**

| Фамилия, имя детей | Возраст, лет | Показатели качества владения детьми видами муз. деятельности *, баллы | | | | Общий уровень качества владения ребенком муз. деятельностью, баллы |
|--------------------|--------------|---|---|---|---|--|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| Иванов Саша | 4,5 | 3 | 2 | 1 | 1 | 1,8 |
| Селезнева Даша | 4,8 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2,25 |
| Киров Игорь | 4,10 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Сергеева Ира | 4,11 | 1 | 1 | 0 | 2 | 1 |

Примечание:

- 1 — слушание музыки;
- 2 — певческая деятельность;
- 3 — музыкально-ритмическая деятельность;
- 4 — музыкально-инструментальная деятельность.

Средний балл качества музыкального образования детей группы складывается из суммы показателей средних баллов каждого ребенка группы, деленной на цифру, адекватную количеству детей в группе.

Средний балл качества музыкального образования детей ДОУ складывается из суммы показателей средних баллов каждой группы, деленной на цифру, адекватную количеству обследуемых групп.

3.2. МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ПРОЦЕССА КРЕАТИВНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ

Анализ качества целей музыкального образования детей

| Показатели качества | Вариативные характеристики показателей качества | Баллы |
|--|---|-------|
| 1. Ориентированность целей на развитие интегративных качеств ребенка | Ориентация целей на целостное развитие личности ребенка (воспитание, обучение, развитие): — воспитание — формирование средствами музыки социального опыта ценностного отношения к окружающему социуму и его мирам — обучение — содействие овладению детьми элементами содержания музыкального образования (эстетическое отношение к музыке, знания музыки и о музыке, опыт музыкального творчества, а также умения и навыки в детской музыкальной деятельности) — развитие интегративных качеств ребенка — интеллектуальных, физических, личностных, а также музыкальности, креативности | |
| 2. Здоровьесберегающая и развивающая направленность целей | — Соответствие целей музыкального образования возрастным нормативам физического и психического развития ребенка — соответствие целей индивидуальным особенностям детей, состоянию их здоровья, достижениям, трудностям и т. п. — ориентация целей на зону ближайшего развития» ребенка, т. е. на возможность перехода от того, что дошкольник умеет делать самостоятельно, к тому, что он умеет делать в сотрудничестве (по Л. С. Выготскому) | |
| 3. Комплексность целей | — Взаимосвязь охранно-оздоровительных, музыкальных образовательно-развивающих и коррекционных целей — установление содержательных связей целей всех ступеней программы музыкального образования детей с общей (стратегической) целью — развитием личности ребенка | |

Окончание табл.

| Показатели качества | Вариативные характеристики показателей качества | Баллы |
|---|--|-------|
| 4. Преимущество целей: — внешняя — внутренняя | — Взаимосвязь музыкально-образовательных целей разных образовательных ступеней (раннее детство — дошкольное детство) с адекватными целями первой ступени начального образования в школе — взаимосвязь задач внутриобразовательных ступеней: ранний возраст (1—3 года), младший возраст (3—5 лет), старший возраст (5—7 лет) и между ступенями в целом | |
| 5. Ограниченность целей по объему | Наличие возможности освоения музыкально-образовательной программы в рамках времени, отведенного на нее (не более 60 — 80 % жизнедеятельности ребенка) | |

Анализ качества содержания музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста

| Показатели качества | Вариативные характеристики показателей качества | Баллы |
|--|---|-------|
| 1. Адаптивность содержания | Ориентированность содержания музыкального образования: — достижение соответствия целям музыкального образования детей — возрастные и индивидуальные особенности и возможности ребенка раннего и дошкольного возраста — запрос семьи как одного из основных заказчиков образовательных услуг — социокультурная среда (включает региональный компонент) | |
| 2. Гуманистический характер ценностных ориентаций содержания | Содержание музыкального образования базируется на общечеловеческих ценностях музыкальной культуры и ценностях, присущих отечественному национальному музыкальному искусству | |
| 3. Полнота состава содержания | Содержание музыкального образования детей включает все виды детской музыкальной деятельности: восприятие (слушание) музыки — воспроизведение музыки (детские виды исполнительской музыкальной деятельности) — сочинение (музыкально-творческая детская | |

Окончание табл.

| Показатели качества | Вариативные характеристики показателей качества | Баллы |
|---------------------|---|-------|
| | <p>деятельность) — и области знания музыкального искусства и культуры, доступные и необходимые дошкольнику (определяются требованиями госстандарта)</p> <p>— содержание каждого вида детской музыкальной деятельности и области знания включает:</p> <ul style="list-style-type: none"> • базовые элементы содержания музыкального образования, определяющие его структуру; • основные виды знаний: познавательные-ориентировочные, формирующие у ребенка образ мира (мир природы, мир людей, рукотворный мир) и образ самого себя— оценочные, включающие знание норм, правил поведения, отношений и т. п.; • обобщенные способы и приемы музыкальной деятельности; • обобщенные средства построения деятельности: анализ, сравнение, обобщение, перенос, выбор средств и т. д. | |
| 4. Целостность | <p>— Установлена взаимосвязь содержания разных видов детской музыкальной деятельности и областей знаний на одной ступени развития ребенка, ядром которой выступают общие задачи, единые для них</p> <p>— существует содержательная взаимосвязь каждого вида музыкальной деятельности в вертикали ступеней образовательного процесса</p> | |
| 5. Обобщенность | Содержание состоит из конкретных знаний и умений, выступающих как целостность общего знания музыкального искусства | |
| 6. Цикличность | Музыкальный материал сгруппирован в определенные возрастные циклы (по каждой ступени образовательного процесса), содержание которых представляет собой постепенно усложняющиеся линии от ступени к ступени, предполагающие не только приобретение ребенком новых знаний, но и самостоятельное использование имеющегося опыта | |

**Анализ качества организации
музыкально-образовательного процесса**
Анализ качества организационной структура музыкально-образовательного процесса

| Показатели качества | Вариативные характеристики показателей качества | Баллы |
|--|---|-------|
| 1. Рациональность организационной структуры музыкально-образовательного процесса | <ul style="list-style-type: none"> — Соответствие целям и содержанию музыкального образования — дифференциация уровней музыкального образования (по возрастным ступеням) — адекватность возрастным и индивидуальным особенностям детей — целостность и целесообразность соотношения регламентированной (организованной) музыкальной деятельности и нерегламентированной (вне занятий совместной с взрослым и самостоятельной) — сбалансированность времени, отводимого на каждую форму организации музыкальной деятельности | |
| 2. Развивающее разнообразие форм обучения | <ul style="list-style-type: none"> — Применение форм обучения музыкальной деятельности, направленных: <ul style="list-style-type: none"> • на усвоение детьми основного и дополнительного содержания образования (занятия основные для всех детей и студийные — для желающих) • на удовлетворение интересов, потребностей и возможностей детей (кружки, студии) • на объединение детей в разновозрастное сообщество (спектакли, концерты и т.п.) — подбор форм обучения (занятия фронтальные, подгрупповые, индивидуальные, а также сюжетно-игровые, тематические, доминантные, музыкально-творческие и комплексные, интегрированные, кружки — для развития творческого потенциала, студии — для приобретения дополнительных знаний и умений в определенном виде музыкальной деятельности) в зависимости от возможностей, интересов, потребностей детей | |
| 3. Взаимосвязь (внутренняя и внешняя) форм обучения детей | <ul style="list-style-type: none"> — Взаимосвязь содержательного поля музыкальных занятий и нерегламентированной музыкальной деятельности детей в группе, а также обеспечение перетекания его из одной организационной формы в другую | |

Окончание табл.

| Показатели качества | Вариативные характеристики показателей качества | Баллы |
|---------------------|---|-------|
| | <p>— сочетаемость содержания основных музыкальных занятий с деятельностью в кружках, студиях</p> <p>— проведение комплексных занятий, интегрирующих на единой содержательной основе различные виды художественной деятельности: музыкальной, изобразительной, художественно-речевой и театральной, а также интегрированных занятий, объединяющих разные виды детской деятельности</p> <p>— использование интегрированных форм регламентированной детской деятельности (праздники, развлечения, концерты), объединяющих результаты работы занятий, кружков, студий</p> | |

Анализ качества этапов и методов обучения детей образовательной области «Музыка»

| Показатели качества | Вариативные характеристики показателей качества | Баллы |
|---|--|-------|
| 1. Соответствие их развивающему характеру целей и содержания музыкального образования | <p>— Наличие развивающей этапности обучения:</p> <p>I этап — первичное освоение знаний и умений;</p> <p>II этап — самостоятельные действия детей в специально организованных педагогом ситуациях;</p> <p>III этап — самостоятельное творческое применение детьми усвоенных знаний и умений</p> <p>— использование в целесообразном сочетании методов обучения, обеспечивающих мотивацию детей (обеспечение личностно значимых для ребенка задач предстоящей музыкальной деятельности с использованием игровых приемов и ситуаций, сюрпризных моментов и др.):</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>репродуктивных методов</i> (констатирующие вопросы, показ, объяснение, использование образцов) на этапе первичного освоения знаний • <i>продуктивных методов</i> (проблемные и поисковые вопросы, проблемные задачи, организация музыкального творчества) на этапе самостоятельного применения детьми знаний и навыков | |

Окончание табл.

| Показатели качества | Вариативные характеристики показателей качества | Баллы |
|---|--|-------|
| | в специально организованных педагогом игровых творческих ситуациях • <i>игровых методов</i> — осознанное овладение детьми программным музыкальным репертуаром на разных этапах обучения | |
| 2. Ориентированность методов обучения на возрастные и индивидуальные характеристики детей | Дифференциация методов относительно возрастных физических и психологических особенностей детей, их индивидуальности (уровня музыкального развития, опыта обученности ребенка музыкальной деятельности, его личных успехов и затруднений, состояния его здоровья), позволяющая педагогу варьировать процесс обучения (выбирая необходимый репертуар и реализуя индивидуально-дифференцированный подход к каждому ребенку) | |

Анализ качества взаимодействия взрослых и детей в образовательном процессе

| Показатели качества | Вариативные характеристики показателей качества | Баллы |
|---|---|-------|
| 1. Создание атмосферы эмоциональной доброжелательности, открытости по отношению к детям | — Проявление интереса к личности ребенка — стремление к установлению доброжелательных отношений с ребенком — ориентация на положительные моменты поведения и деятельности ребенка, проявление терпимости к его ошибкам — свободное («без маски») выражение чувств и настроений — внимательное отношение к детям — быстрое реагирование на их проблемы, стремление к помощи и поддержке | |
| 2. Предоставление позитивной свободы ребенку | — Отсутствие излишней регламентации жизнедеятельности детей — предоставление ребенку права выбора содержания и способов деятельности, партнера для совместной деятельности — учет индивидуального ритма деятельности — использование установок, стимулирующих творческий поиск детей | |

Окончание табл.

| Показатели качества | Вариативные характеристики показателей качества | Баллы |
|---|---|-------|
| | <ul style="list-style-type: none"> — поддержка активности, инициативности и самостоятельности ребенка — поощрение сотрудничества и взаимопомощи детей | |
| 3. Обеспечение успешности жизнедеятельности ребенка | <ul style="list-style-type: none"> — Варьирование содержания, форм, методов обучения в соответствии с опытом ребенка, его индивидуальными психологическими особенностями, состоянием здоровья — обеспечение лично значимых, понятных для ребенка задач общения и деятельности — проявление веры в возможности детей (формирование правильного отношения к ошибкам, недопущение получения ребенком отрицательного результата, акцентирование внимания детей на успехах и др.) — положительная оценка детской деятельности (оценка не только результатов и способов их получения, но и затраченных при этом усилий ребенка; сравнение личных результатов ребенка, привлечение к оценке результатов деятельности ребенка других детей, недопущение при этом резко негативных суждений в его адрес и др.) | |

Анализ качества гигиенического и медико-оздоровительного сопровождения образовательного процесса

| Показатели качества | Вариативные характеристики показателей качества | Баллы |
|--|--|-------|
| 1. Благоприятность для здоровья детей режима дня | <ul style="list-style-type: none"> — Ориентация средообразовательного процесса музыкального образования детей на возрастные особенности детского организма — организация комфортного режима пребывания детей в ДОУ — перенос доминанты средообразовательного процесса музыкального образования детей с непосредственно образовательной деятельности в повседневную нерегламентированную деятельность (совместную с воспитателем и самостоятельную) в группе ДОУ и семье | |

Окончание табл.

| Показатели качества | Вариативные характеристики показателей качества | Баллы |
|--|---|-------|
| | <p>— целесообразное соотношение:</p> <ul style="list-style-type: none"> • регламентированной (непосредственно образовательной) и нерегламентированной (совместной с воспитателем и самостоятельной) музыкальной деятельности детей • двигательной и интеллектуальной активности детей • активной и спокойной деятельности детей • используемых ребенком разных видов детской музыкальной деятельности | |
| <p>2. Оптимальность гигиенических основ обучения детей</p> | <p>— Соблюдение объема учебной нагрузки на ребенка в процессе музыкального образования (количество музыкальных занятий основных и дополнительных, их временные рамки; количество кружков, секций, студий, их временные рамки)</p> <p>— ориентированность сетки музыкальных занятий (кружков, студий) на динамику работоспособности детей в течение дня, недели</p> <p>— рациональность соотношения эмоциональной, интеллектуальной и физической нагрузки на ребенка в регламентированной и нерегламентированной музыкальной деятельности</p> <p>— сочетаемость музыкальной деятельности с другими видами художественной деятельности (изобразительной, театральной, художественно-речевой); своевременность переключения детей с одного вида деятельности на другой</p> | |
| <p>3. Соблюдение санитарных требований к условиям пребывания детей в ДОУ</p> | <p>— Рациональное размещение музыкального мини-центра, его модулей и пособий относительно источников света</p> <p>— соответствие мини-центра и его пособий ростовым показателям детей</p> <p>— чистота мини-центра и его пособий</p> | |

**3.3. МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА РЕСУРСНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ
МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ**

Мониторинг качества кадрового обеспечения

| Показатели качества | Вариативные характеристики показателей качества | Баллы |
|--|---|-------|
| 1. Укомплектованность ДОУ кадрами | <ul style="list-style-type: none"> — Полная укомплектованность кадрами музыкальных руководителей в соответствии со штатным расписанием — стабильность кадрового состава воспитателей — привлечение на договорной основе специалистов для оказания дополнительных услуг музыкального образования детей | |
| 2. Высокий образовательный ценз и квалификация педагогов и администрации | <ul style="list-style-type: none"> — Администрация и педагоги имеют высшее (среднее специальное) образование — музыкальный руководитель и значительное количество воспитателей аттестованы на высшую и первую квалификационную категории | |
| 3. Высокий уровень профессиональной компетентности: <i>руководителя</i> | <ul style="list-style-type: none"> — <i>знает:</i> ведущие принципы и ключевые направления федеральной и региональной образовательной политики; нормативно-правовые основы функционирования и развития ДОУ; основы экономики образования; теоретические основы управления и его своеобразие в сфере образования, в том числе музыкального; психологические основы управления; особенности ДОУ как образовательной системы, методы анализа, планирования, организации и контроля его деятельности; критерии и условия полноценного развития ребенка в образовательном процессе ДОУ; ресурсное обеспечение жизнедеятельности ДОУ <i>умеет:</i> <ul style="list-style-type: none"> — анализировать деятельность ДОУ по разделу «Музыкальное образование детей», выявлять наиболее значимые проблемы, определять причины их появления; преобразовывать проблемы в реально достижимые цели (решения) | |

Продолжение табл.

| Показатели качества | Вариативные характеристики показателей качества | Баллы |
|-------------------------------------|--|-------|
| <p><i>педагогических кадров</i></p> | <p>— разрабатывать программу действий как систему мер по достижению намеченных преобразований в процессе музыкального образования детей и обеспечивать ее реализацию</p> <p>— организовывать контроль эффективности реализации программы музыкального образования детей и на основе его результатов вносить коррективы в программу действий либо в процесс ее реализации</p> <p>— осуществлять рефлексию собственной управленческой деятельности (музыкальное образование детей)</p> <p>— вести профессиональный диалог по различным актуальным вопросам музыкального образования детей, публично выступать</p> <p>— <i>знают</i>: основы психологии, педагогики, физиологии, гигиены; нормативно-правовую базу дошкольного образования; современные комплексные образовательные программы, технологии, методики обучения детей музыкальной деятельности; концептуальные подходы к построению музыкально-образовательной среды ребенка</p> <p><i>владеют</i>:</p> <p>— информационно-аналитическими умениями (умением отобрать необходимую информацию, соответствующую целям музыкально-образовательного процесса, проанализировать ее, определить динамику музыкального развития детей, факторы ее обеспечивающие; принять обоснованные педагогические решения по переводу нерегламентированной музыкальной деятельности музыкально-образовательного процесса в группе в более качественное состояние); умениями целеполагания, планирования нерегламентированной музыкальной деятельности в группе; умениями заинтересовать музыкой, музыкально-дидактическими играми и т.п.; заинтересовать, увлечь детей музыкально-творческой ситуацией; вовлечь детей в совместную музыкальную</p> | |

Продолжение табл.

| Показатели качества | Вариативные характеристики показателей качества | Баллы |
|---------------------|--|-------|
| | <p>деятельность; умениями создавать условия для самостоятельной музыкальной деятельности; умением создать предметно-развивающую музыкальную среду;</p> <p>— организационными умениями: организовать собственную музыкальную деятельность, жизнедеятельность детей с привлечением различных видов музыкальной деятельности, работу с родителями по вопросам музыкального развития детей, взаимодействие с музыкальным руководителем и другими специалистами ДОУ;</p> <p>— коммуникативными умениями: умением вести взаимодействие с музыкальным руководителем по осуществлению целостного процесса музыкального развития детей на музыкальных занятиях и в нерегламентированной деятельности в группе; умением планировать предстоящее общение с детьми, легко вступать в контакт с ребенком, вызвать доверие, обеспечить успешность ребенка во всех видах музыкальной деятельности, понимать индивидуальные предпочтения ребенка в различных видах ее, целенаправленно влиять на его музыкальный вкус, одновременно создавая позитивную свободу его деятельности;</p> <p>— контрольно-оценочными умениями: знанием (с помощью музыкального руководителя) критериальной базы качества музыкального образования детей: уровней качества овладения ребенком музыкальной деятельностью, уровней музыкального развития детей; умением правильно использовать их в своей музыкальной практике; умением использовать результаты контрольно-оценочной деятельности в регулировании музыкально-образовательного процесса в группе;</p> <p>— прикладными умениями: слушать и понимать музыку, петь выразительно и правильно мелодию песни, свободно танцевать, с удовольствием играть в музыкальные игры, в том числе хороводные</p> | |

Продолжение табл.

| Показатели качества | Вариативные характеристики показателей качества | Баллы |
|---|--|-------|
| 4. Эффективность повышения квалификации педагогических кадров | <ul style="list-style-type: none"> — Систематическое повышение квалификации музыкальных руководителей и воспитателей по актуальным вопросам музыкального образования детей в условиях курсовой подготовки в системе повышения квалификации педагогов — непрерывность повышения квалификации музыкальных руководителей и воспитателей по инновационным подходам в музыкальном образовании детей в условиях методической работы в ДООУ — целевая переподготовка педагогов к работе по инновационным программам музыкального образования, в том числе и по программе «Камертон» — дифференцированный подход к педагогическим кадрам в соответствии с их профессиональными потребностями и затруднениями в осуществлении процесса музыкального образования детей | |
| 5. Сплоченность педагогического коллектива*: <i>идейно-целевое единство коллектива</i> <i>организационное единство коллектива</i> | <ul style="list-style-type: none"> — Наличие значимой для коллектива педагогической идеи переориентации музыкального образования детей на его качество — система общих целей полноценного музыкального образования дошкольников, отражающая интересы всех членов коллектива — осознанное и четко сформулированное педагогическое кредо — обеспечить каждому ребенку ДООУ качественное музыкальное образование в соответствии с его возрастными возможностями — наличие педагогических традиций в музыкальном образовании детей — взаимопомощь музыкального руководителя и воспитателя в решении проблем музыкального развития детей — высокая согласованность действий педагогов ради блага детей | |

* По Ю. А. Конаржевскому.

Окончание табл.

| Показатели качества | Вариативные характеристики показателей качества | Баллы |
|--|---|-------|
| <p><i>интеллектуальное единство коллектива</i></p> <p><i>профессиональная направленность деятельности коллектива</i></p> | <p>— учет мнения каждого члена коллектива по различным проблемам музыкального развития детей</p> <p>— продуктивность совместной деятельности музыкального руководителя и воспитателей</p> <p>— быстрое выполнение принятых решений</p> <p>— доведение начатого дела до конца</p> <p>— способность к оправданному риску</p> <p>— способность к коллективной интеллектуальной деятельности</p> <p>— ориентация на положительные духовные запросы (совершенствование профессии, повышение квалификации и др.)</p> <p>— устойчивость общ. значимых интересов</p> <p>— осуществление интересов на практике</p> <p>— творческая направленность коллектива</p> | |
| 6. Положительный психологический климат в коллективе | <p>— Преобладание бодрого, жизнерадостного тона</p> <p>— доброжелательность взаимоотношений членов коллектива</p> <p>— преобладание одобрения и поддержки во взаимоотношениях членов коллектива</p> <p>— эмоциональное единство коллектива в проявлении межличностных отношений</p> <p>— активность, энергичность коллектива, стремление к совместной деятельности</p> <p>— справедливое отношение ко всем членам, поддержка слабых</p> <p>— проявление чувства гордости за свой коллектив</p> | |

Анализ качества профессиональных умений и качеств воспитателя (по Е. Л. Панько)

| № п/п | Умения и качества воспитателей, важные для педагогического общения (Система оценки: +, -) | Ф. И. О. воспитателя | | |
|-------|--|----------------------|-----------------|-----------------|
| | | Смирнова Е. Н. | Николаева Г. В. | Васильева Т. И. |
| 1 | Умение легко и быстро устанавливать контакт с детьми в процессе фронтального общения (например, на занятиях) | | | |
| 2 | Умение легко и быстро устанавливать контакт в процессе дидактического | | | |

Продолжение табл.

| № п/п | Умения и качества воспитателей, важные для педагогического общения (Система оценки: +, -) | Ф. И. О. воспитателя | | |
|----------|---|----------------------|-----------------|-----------------|
| | | Смирнова Е. Н. | Николаева Г. В. | Васильева Т. И. |
| | общения (например, в процессе беседы личностного характера с небольшой группой детей или одним ребенком) | | | |
| 3 | Чуткость и отзывчивость, способность проявить сопереживание по отношению к детям | | | |
| 4 | Умение понять детскую группу, определить ее доминирующие качества | | | |
| 5 | Умение понять конкретного ребенка | | | |
| 6 | Умение проявить педагогический и психологический такт | | | |
| 7 | Умение проявить внимание ко всем детям и к каждому ребенку в отдельности | | | |
| 8 | Умение управлять своим поведением, психологическим состоянием, проявлять терпимость в общении, сохранять спокойствие и разум даже в ситуациях, вызывающих раздражение | | | |
| 9 | Умение регулировать отношения в группе, разрешать детские конфликты, предотвращать их | | | |
| 10 | Умение своевременно проявить гибкость в общении | | | |
| 11 | Владение речью | | | |
| 12 | Эмоциональная устойчивость | | | |
| 13 | Умение использовать игру как средство общения с детьми | | | |
| 14 | Владение мимикой и пантомимой | | | |
| 15 | Умение использовать искусство как средство общения | | | |
| 16 | Умение применять шутку, юмор в общении | | | |
| 17 | Умение создать в процессе общения атмосферу взаимопонимания и творчества | | | |

**Анализ качества педагогической культуры воспитателей
(по И. Ю. Соколовой)**

| Свойства личности | Баллы* | Ф. И. О. воспитателя | | |
|---|--------|----------------------|--|--|
| <p>1. Активная педагогическая позиция: — вера в воспитание, убежденность в общественной значимости и правильности выбора профессии, сформированность системы педагогических принципов и гуманистических ценностных ориентаций на работу с детьми — активность в защите интересов детей и оказание им помощи — способность самостоятельно принимать решения в различных ситуациях обучения, воспитания, жизни детей и нести за них ответственность</p> | | | | |
| <p>2. Профессионально-личностные качества: — интерес к профессии педагога, потребность в работе с детьми — отношение к ребенку как главной ценности — потребность в достижении воспитательных целей — убежденность в необходимости передавать детям социальный опыт — умение сочетать изложение информации с руководством познавательной деятельностью</p> | | | | |
| <p>3. Умения постановки цели, планирования воспитательно-образовательной работы: — определять конкретные учебно-воспитательные задачи исходя из общей цели воспитания с учетом: • возрастных и индивидуальных особенностей детей • уровня воспитанности коллектива и отдельных детей • условий семейного воспитания</p> | | | | |

Система баллов: 5 — данная черта, качество проявляется постоянно; 4 — качество проявляется в большинстве случаев; 3 — качество не выражено достаточно определенно; 2 — качество проявляется очень редко; 1 — качество не проявляется вообще.

Продолжение табл.

| Свойства личности | Баллы | | | Ф. И. О. воспитателя | | |
|---|-------|--|--|----------------------|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> — проектировать конечный результат воспитательно-образовательной работы на полугодие, год — планировать средства и этапы педагогической деятельности по достижению конечного результата — планировать индивидуальную работу с детьми в коллективе | | | | | | |
| <p>4. Организаторские умения:</p> <ul style="list-style-type: none"> — организовывать самого себя — организовывать отдельные виды воспитательно-образовательной работы: <ul style="list-style-type: none"> • специально организованное обучение • совместную деятельность детей и педагога • самостоятельную деятельность детей — организовывать работу с родителями — координировать свою деятельность со специалистами, администрацией, медицинским персоналом <p>5. Коммуникативные умения:</p> <ul style="list-style-type: none"> — конструировать предстоящее общение с детьми — сотрудничать с детьми, вступать в деловой контакт с каждым ребенком и подгруппой детей — вызвать доверие у детей, формировать чувство сопереживания и сопричастности к совместной деятельности — создать зону успеха каждому ребенку — слушать ребенка — отказаться от воздействия и перейти к взаимодействию — верно воспринимать индивидуальность ребенка — целенаправленно влиять на ребенка — управлять инициативой в общении — выявить свой стиль в общении — организовать общение не «от себя», а «от детей» | | | | | | |

Продолжение табл.

| Свойства личности | Баллы | | | Ф. И. О. воспитателя | | |
|---|-------|--|--|----------------------|--|--|
| <p>6. Умения анализа и самоанализа: — изучать коллектив и личность — осуществлять диагностику развития детей — анализировать конкретные педагогические ситуации — верно оценивать деятельность детей — анализировать полученные результаты в сопоставлении с исходными данными — анализировать опыт других педагогов с целью переноса эффективных форм, методов и приемов в практику своей работы — на основе анализа достигнутых результатов выдвигать и обосновывать новые педагогические задачи — определять эффективность воспитательных дел и мероприятий</p> | | | | | | |
| <p>7. Умения морально-волевой саморегуляции: — всегда быть терпеливым — владеть собой в любой ситуации — управлять своими эмоциями — постоянно контролировать себя — быть деликатным и предупредительным в общении с людьми — бороться с несправедливостью, нечестными поступками — проявлять к себе повышенную требовательность — поступать своими интересами, потребностями ради других людей — правильно воспринимать и учитывать критику — быть корректным во взаимоотношениях с коллегами, администрацией</p> | | | | | | |
| <p>8. Умения педагогической техники: — анализировать ситуацию с позиции ребенка и принимать решение в его пользу — предъявлять разумные требования к ребенку и обеспечивать условия их осуществления — заинтересовать, вдохновить</p> | | | | | | |

Продолжение табл.

| Свойства личности | Баллы | | | Ф. И. О. воспитателя | | |
|---|-------|--|--|----------------------|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> — стимулировать положительные проявления в поступках детей — применять поощрения и наказания в их разумном сочетании — владеть голосом, придавать ему различные интонации — владеть жестами, мимикой, придавать своему лицу необходимое выражение — транслировать собственную расположенность к детям, дружелюбность — создавать обстановку комфортности своим воспитанникам — правильно воспринимать те процессы, которые происходят в среде детей, у каждого отдельного ребенка | | | | | | |
| <p>9. Прикладные умения художественного творчества:</p> <ul style="list-style-type: none"> • пение, танец • рисование • работа с тканью • художественный труд • лепка • аппликация • вязание • шитье • фотографирование • киносъемка | | | | | | |
| <p>10. Отношение к педагогическому труду:</p> <ul style="list-style-type: none"> — отношение к педагогическому труду как главному смыслу жизни — добросовестное, ответственное отношение к труду — способность к самоотдаче в педагогической работе — увлеченность и удовлетворенность собственной педагогической деятельностью | | | | | | |
| <p>11. Интересы и духовные потребности:</p> <ul style="list-style-type: none"> — познавательная активность — разносторонность интересов и духовных потребностей (интерес к музыке, искусству, литературе, истории и т. д.) | | | | | | |

Продолжение табл.

| Баллы | Ф. И. О. воспитателя | | |
|---|----------------------|--|--|
| Свойства личности | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> — потребность в красоте — наличие любимого творческого дела — автономия внутреннего мира, цельность | | | |
| <p>12. Профессионально-нравственные качества:</p> <ul style="list-style-type: none"> — милосердие, доброта в отношении к детям — способность к состраданию, сопереживанию — готовность оказывать помощь детям и взрослым — стремление защищать и охранять детство — понимание ценности человеческой жизни — общительность — справедливость — требовательность — принципиальность — объективность | | | |
| <p>13. Личностно-педагогическая саморегуляция:</p> <ul style="list-style-type: none"> — самоконтроль, самодисциплина — самокритичность — самоограничения — оптимизм, чувство юмора, хорошее настроение — педагогический такт, выдержка, терпение — культура внешнего вида — профессионально-педагогическое самосовершенствование и самовоспитание — культура поведения | | | |
| <p>14. Профессиональные знания и умения:</p> <ul style="list-style-type: none"> — теоретические (знание целей, принципов, содержания и форм педагогической деятельности и закономерностей формирования и развития личности ребенка) — методические (знание основ методики воспитания и обучения) — технологические (знание способов и приемов воспитания) | | | |

Окончание табл.

| Свойства личности | Баллы | Ф. И. О. воспитателя | | |
|---|-------|----------------------|--|--|
| <p>15. Информационные умения:</p> <ul style="list-style-type: none"> — отобрать содержание необходимой информации — творчески переработать необходимую информацию — выразительно показать свои собственные чувства и отношение к тому, о чем идет речь — излагать материал логично, доступно, образно, выразительно | | | | |
| <p>16. Творческие умения:</p> <ul style="list-style-type: none"> — самостоятельно осмысливать педагогические проблемы и оригинально решать педагогические задачи — создавать в воспитательно-образовательной работе ситуации, способствующие развитию ребенка (ставить перед ним творческую цель, побуждать к ее решению и т. д.) — разрабатывать и осуществлять средства, способы и приемы обучения и воспитания, отличные от традиционных | | | | |
| <p>Примечание</p> <p>После заполнения карты суммируйте полученные данные (для каждого педагога) по каждому отдельному компоненту и разделите сумму на количество компонентов. Полученный результат позволит определить уровень педагогической культуры.</p> <p>4 — 5 — высокий уровень: сформированы все компоненты педагогической культуры; ярко выражена потребность в дальнейшем ее совершенствовании;</p> <p>2,5 — 4 — средний уровень: заметны проявления одних компонентов педагогической культуры и недостаточная сформированность других</p> | | | | |

**Мониторинг качества управленческого обеспечения
музыкального образования в ДООУ**

| Показатели качества | Вариативные характеристики показателей качества | Баллы |
|--|---|-------|
| 1. Человекоцентристская направленность ценностей | <ul style="list-style-type: none"> — Отношение к ребенку в процессе музыкального образования как к уникальной развивающейся личности, ориентация на его индивидуальные особенности и возможности в музыкальной деятельности — взгляд на педагога как носителя музыкального образования, проявление уважения и доверия к нему, предоставление возможности проявить инициативу, самостоятельность; забота о его социальном благополучии — осознание семьи как основной среды личностного и музыкального развития ребенка; ориентация на образовательные потребности в музыкальном просвещении и запросы родителей воспитанников ДООУ в музыкальном образовании детей | |
| 2. Доминирование общечеловеческой составляющей ценностей | <ul style="list-style-type: none"> — Наличие профессиональных и личностных отношений педагогов в музыкальной практике ДООУ, базирующихся на честности, дружбе, добре, бескорыстии, сотрудничестве — ориентация на положительные духовные запросы в познании музыкального искусства (совершенствование профессии, повышение квалификации и др.) | |
| 3. Ориентация на достижение высоких результатов деятельности | <ul style="list-style-type: none"> — Центрация на качестве музыкального образования как единственно возможной работе в этой сфере образования детей, стремление к ее совершенству — интеграция усилий членов коллектива как основа достижения успеха — культура взаимоотношений между людьми как составляющая успеха | |
| 4. Ориентация на требования внешней среды | <ul style="list-style-type: none"> — Соответствие законодательной базе, определяющей перечень возможных функций и приоритетов деятельности ДООУ в сфере музыкального образования дошкольников — выбор собственного предназначения в музыкальном развитии детей, исходя из реальной демографической, экологической, экономической, образовательной ситуации в микрорайоне (районе, городе) | |

Продолжение табл.

| Показатели качества | Вариативные характеристики показателей качества | Баллы |
|---|---|-------|
| 5. Соответствие внутреннему потенциалу ДООУ | — Учет специфики детей, для которых предназначается учреждение — учет финансовых и материальных возможностей учреждения | |
| 6. Социальная значимость цели музыкального образования детей | — Направленность на реализацию социального заказа — учет требований нормативно-правовых документов, регулирующих и регламентирующих деятельность ДООУ в сфере музыкального образования детей — отражение основных функций и приоритетов деятельности учреждения по обеспечению качества музыкального образования детей — ориентированность на решение наиболее значимых для коллектива ДООУ проблем музыкального образования детей | |
| 7. Развивающий характер целей | — Направленность на развитие личности ребенка и педагога — ориентированность на развитие учреждения, в том числе и по направлению музыкального образования детей | |
| 8. Мотивированность на общие цели ДООУ | — Отражение в общих целях интересов всех членов педагогического коллектива | |
| 9. Соответствие законодательству Российской Федерации | — Осуществление деятельности ДООУ на основе Закона РФ «Об образовании»; Типового положения о дошкольном образовательном учреждении, Кодекса законов о труде, Временных требований к содержанию и методам воспитания и обучения, реализуемым в ДООУ (Приложение № 1 к Приказу № 448 Министерства образования РФ), др. документов | |
| 10. Адекватность деятельности ДООУ его нормативно-правовой базе | — Организация деятельности ДООУ: • в соответствии с его нормативно-правовым статусом (обозначен в лицензии); • на основе Устава учреждения, его локальных актов (договор с учредителем, договора с родителями, договора на оказание дополнительных образовательных услуг, правила внутреннего трудового распорядка, должностные инструкции и др.) | |

Продолжение табл.

| Показатели качества | Вариативные характеристики показателей качества | Баллы |
|--|--|-------|
| | — внесение изменений в деятельность ДООУ осуществляется в установленном порядке и фиксируется в распорядительных документах | |
| 11. Организация делопроизводства в соответствии с установленными требованиями | — Наличие номенклатуры дел — соблюдение порядка работы с нормативными документами (регистрация, изучение, рекомендации по внедрению, контроль за исполнением) — грамотность оформления организационно-распорядительных документов | |
| 12. Достаточность и оптимальность собираемой информации по различным компонентам процесса музыкального образования детей | — Регулярность сбора информации по обеспечению качества музыкального образования детей в соответствии с целями управления — отбор объектов изучения музыкально-образовательного процесса в соответствии с целями ДООУ — полнота информации — охват всех аспектов деятельности ДООУ по различным проблемам музыкального образования детей; отражение в информации состояния и конечных результатов функционирования всех его объектов | |
| 13. Эффективность технологии получения, анализа и хранения информации | — Сформированность потоков информации от различных педагогов, осуществляющих музыкально-образовательный процесс ДООУ — обозначение меры личной ответственности сотрудников за сбор информации — оптимальность форм сбора и хранения информации по осуществлению среднего образовательного процесса музыкального образования детей (наличие банка внешней и внутренней информации; банка новшеств; использование новых информационных технологий и др.) — анализ полученной разнообразной информации: • направлен на выявление динамики процессов и результатов жизнедеятельности всех звеньев музыкально-образовательного процесса ДООУ • способствует установлению причинно-следственных связей • обеспечивает принятие обоснованных управленческих решений | |

Продолжение табл.

| Показатели качества | Вариативные характеристики показателей качества | Баллы |
|--|---|-------|
| 14. Оптимальность организационной структуры управления | <ul style="list-style-type: none"> — Четкое выделение уровней, служб, органов, функционирующих на каждом уровне; субъектов управления — скоординированность деятельности всех служб и субъектов, их направленность на реализацию функций и целей ДОУ — обеспечение делегирования полномочий сотрудникам ДОУ, учет их мнений в принятии управленческих решений | |
| 15. Эффективность работы органов и служб | <ul style="list-style-type: none"> — Систематическое проведение заседаний и актуальность их проблематики — связь содержания мероприятий с целями ДОУ — наличие оценки результативности выполнения решений предыдущих заседаний — реальность принимаемых решений — согласованность решений, принимаемых различными органами, службами, субъектами — преемственность в работе организационных структур ДОУ — оперативность выполнения решений | |
| 16. Рациональность организации труда сотрудников | <ul style="list-style-type: none"> — Осуществление подбора, расстановки кадров и распределение между ними функций с учетом личных качеств сотрудников, уровня их профессиональной компетентности, психологической совместимости — четкое регламентирование деятельности сотрудников должностными инструкциями, другими нормативно-организационными материалами — отсутствие дублирования и перегрузки при распределении полномочий между сотрудниками — установление меры личной ответственности сотрудников и взаимосвязей между ними при осуществлении профессиональных функций | |
| 17. Мотивация труда сотрудников | <ul style="list-style-type: none"> — Создание хороших условий труда (рабочие места оборудованы соответствующей мебелью, дидактическими пособиями и материалами; наполняемость групп детьми соответствует допустимым пределам; помещения отличает | |

Продолжение табл.

| Показатели качества | Вариативные характеристики показателей качества | Баллы |
|--------------------------|--|-------|
| | <p>чистота, высокий уровень дизайна, наличие мест для отдыха)</p> <p>— наличие системы материального стимулирования и социальной защиты (своевременная выплата зарплаты, надбавки к должностным окладам за счет привлечения дополнительных средств, льготы малообеспеченным сотрудникам на питание, содержание ребенка в ДООУ и др.)</p> <p>— создание условий, обеспечивающих психологически комфортный климат в коллективе:</p> <ul style="list-style-type: none"> • уважение мнения каждого сотрудника • предоставление равных возможностей для проявления потребностей и способностей • адекватная оценка деятельности в соответствии с ее результатами • возможность совместной деятельности (творческие группы, профессиональные клубы и др.) • наличие системы опережающей переподготовки и повышения квалификации, совершенствующей профессиональный уровень педагога | |
| 18. Системность контроля | <p>— Направленность целей контроля на реализацию намеченных планов</p> <p>— охват контролем всех объектов ДООУ</p> <p>— обоснованность выбора объектов контроля</p> <p>— проведение разных видов контроля: фронтального, тематического, итогового, предупредительного, оперативного, повторного, сравнительного</p> <p>— демократизация контроля: использование не только административного контроля, но и самоконтроля, экспертной оценки; гласность контроля</p> <p>— применение различных методов контроля: наблюдения, анализа документации, анкетирования, изучения продуктов детской деятельности и др.</p> <p>— системность в организации изучения процесса и результатов деятельности ДООУ; направленность контроля на выявление их динамики</p> | |

Окончание табл.

| Показатели качества | Вариативные характеристики показателей качества | Баллы |
|-------------------------------|--|-------|
| | — соответствие содержания контроля его целям, виду, форме и методам — дифференцированный характер контроля, зависимость его содержания, вида, формы и методов от результативности деятельности педагога | |
| 19. Результативность контроля | — Четкость и грамотность решений, рекомендаций, принимаемых на основе контроля — своевременность внесения корректив — действенность вносимых корректив — наличие контроля за исполнением решений | |

**Анализ качества организационно-педагогической деятельности
руководителя по организации педагогического процесса
музыкального образования детей ***

| № | Показатели оценки | Баллы |
|---------------------------------------|---|-------|
| 1. Воспитательная деятельность | | |
| 1 | Руководитель при определении целей деятельности педагогов в музыкально-педагогическом процессе ДОО <i>ориентируется</i> на создание условий, необходимых для развития и саморазвития каждой личности коллектива | |
| 2 | Ценностные ориентации педагогов ДОО соответствуют социальным ценностям, направлены на личность ребенка, его развитие и создание условий для его саморазвития | |
| 3 | Методы воспитательного воздействия руководителя ДОО на членов коллектива — субъектов музыкально-педагогического процесса — <i>педагогически целесообразны и результативны</i> | |
| 4 | Формы включения педагогов в процесс формирования социально-нравственных качеств и ценностных ориентаций детей в окружающем социуме средствами музыкального искусства <i>педагогически целесообразны и результативны</i> | |
| 5 | Руководитель ДОО содержанием и культурой своей деятельности <i>обеспечивает с помощью средств музыкального искусства</i> духовное обогащение и духовный рост каждой личности коллектива | |

* Автор В. И. Зверева, адаптировано Э. П. Костиной.

Продолжение табл.

| № | Показатели оценки | Баллы |
|--|--|-------|
| 6 | Отбор руководителем средств воспитательного воздействия, в том числе и средств музыкального искусства, на членов коллектива <i>осуществляется с учетом знания каждого из них</i> | |
| 7 | Задачи воспитания и развития личности каждого ребенка в музыкально-образовательном процессе <i>решаются в ДОО успешно</i> | |
| 8 | Результатами деятельности педагогов в музыкально-образовательном процессе <i>удовлетворены сам руководитель, коллектив и родители</i> | |
| 2. Общественно-организаторская деятельность | | |
| 1 | Цели деятельности общественных организаций <i>соответствуют</i> целям деятельности ДОО | |
| 2 | Планирование совместной деятельности руководителей ДОО и общественных организаций <i>обеспечивает</i> организованность и качество процесса музыкального образования детей | |
| 3 | Воспитательные воздействия руководителей ДОО и общественных организаций на коллектив и отдельных его членов <i>согласованы и эффективны</i> | |
| 4 | Совместные усилия руководителей ДОО и общественных организаций по созданию условий для развития и саморазвития педагогов и детей ДОО <i>способствуют</i> качеству музыкального образования воспитанников | |
| 5 | Участие общественных организаций в решении производственных вопросов (педагогических проблем ДОО) <i>создает</i> в коллективе атмосферу взаимопонимания, доброжелательности, взаимопомощи, инициативы и творчества, успеха и доверия | |
| 6 | Взаимодействие руководителей ДОО и общественных организаций <i>результативно</i> влияет на качество решения задач ДОО, рост профессионального мастерства и культуры педагогов | |
| 7 | Результатами деятельности <i>удовлетворены</i> сам руководитель и коллектив | |
| 3. Инструктивно-методическая деятельность | | |
| 1 | Цели и задачи деятельности коллектива <i>ориентированы</i> на получение полноценного качества музыкального образования детей | |
| 2 | Выбор содержания, форм и методов деятельности педагогов в музыкально-образовательном процессе <i>осуществляется</i> | |

Продолжение табл.

| № | Показатели оценки | Баллы |
|---------------------------------------|---|-------|
| | с учетом их индивидуальных особенностей, уровня профессиональной подготовки и потенциальных возможностей | |
| 3 | Характер, формы и методы инструктажа <i>определяются</i> с учетом деловых и личностных качеств исполнителей | |
| 4 | Инструктивно-методическая работа с педагогическими кадрами: — <i>приобщает</i> педагогов к поисковой, опытно-экспериментальной деятельности в сфере музыкального образования детей — <i>стимулирует</i> развитие инновационного педагогического опыта, творчества и инициативы педагогов в решении актуальных вопросов музыкального образования детей — <i>обеспечивает</i> развитие педагогического сотрудничества музыкального руководителя и воспитателей в музыкально-педагогическом процессе ДОУ — <i>оказывает</i> влияние на результативность методической работы по обеспечению качества музыкального образования и самообразование педагогов в этой области — <i>способствует</i> повышению степени внедряемости инновационных методических рекомендаций в музыкально-педагогическую практику ДОУ | |
| 5 | Методическая грамотность педагогов по различным аспектам музыкального образования детей влияет на качество и результативность музыкально- педагогического труда | |
| 6 | Результатами деятельности в процессе музыкального образования детей удовлетворены сам руководитель и коллектив | |
| 4. Педагогическая деятельность | | |
| 1 | Цель и задачи деятельности руководителя ДОУ <i>ориентированы</i> на создание условий для музыкально-творческого развития и саморазвития детей в креативном средообразовательном процессе музыкального образования детей | |
| 2 | Содержание, формы и методы организации руководителем ДОУ музыкально-образовательной деятельности детей <i>обеспечивают</i> высокий уровень музыкальной обученности и воспитанности детей | |
| 3 | Педагогическая практика руководителя ДОУ ориентирована на <i>осуществление</i> инновационных процессов музыкального образования детей, обеспечивающих качественный рост его результативности | |

Продолжение табл.

| № | Показатели оценки | Баллы |
|---|--|-------|
| 4 | Опыт педагогической деятельности руководителя ДОО <i>изучается и используется</i> коллегами в музыкально-образовательном процессе ДОО | |
| 5 | Отношение руководителя к педагогической деятельности в процессе музыкального образования детей <i>способствует</i> росту его авторитета в коллективе ДОО | |
| 6 | Апробирование руководителем в собственной педагогической практике музыкального образования детей новых психолого-педагогических разработок <i>стимулирует</i> активное включение каждого педагога в педагогический поиск по внедрению научных рекомендаций | |
| 7 | Результатами деятельности по обеспечению качества музыкального образования детей <i>удовлетворены</i> сам руководитель и коллектив | |
| 5. Административно-распорядительная деятельность | | |
| 1 | Система выработки, принятия и реализации управленческих решений по проблемам инновационных процессов музыкального образования детей <i>ориентирована</i> на цели деятельности ДОО | |
| 2 | Решения, принимаемые руководителем или в ходе деятельности по организации процесса музыкального образования детей, <i>оперативны и действенны</i> | |
| 3 | Принимаемые решения по актуальным проблемам обеспечения качества музыкального образования <i>стимулируют</i> деловой тонус в коллективе | |
| 4 | При осуществлении деятельности коллектива по обеспечению целостности процесса музыкального образования детей руководитель ДОО <i>принимает</i> единоличную ответственность за ее результаты | |
| 5 | Руководитель ДОО <i>осуществляет</i> постоянную самооценку своей деятельности по управлению качеством процесса музыкального образования детей и рейтинговую оценку ее результатов членами коллектива ДОО | |
| 6 | Результатами деятельности <i>удовлетворены</i> сам руководитель и педагогический коллектив | |
| 6. Финансово-хозяйственная деятельность | | |
| 1 | Руководителем ДОО совместно с педагогическим коллективом <i>ведется</i> работа по привлечению возможностей различ- | |

Окончание табл.

| № | Показатели оценки | Баллы |
|---|---|-------|
| | ных спонсоров для решения проблем обеспечения материально-технической базы музыкального образования детей | |
| 2 | Обеспечивается четкое планирование расходования финансовых и материальных средств на нужды музыкального образования детей | |
| 3 | У членов коллектива <i>формируется</i> бережное отношение к имуществу, музыкальным инструментам, наглядным пособиям, музыкально-дидактическим играм, ТСО, нотам и т. п. | |
| 4 | Деятельность руководителя <i>стимулирует</i> развитие и эффективное использование музыкально-образовательной среды ДООУ | |
| 5 | Результатами деятельности <i>удовлетворены</i> сам руководитель и коллектив | |

Балльная оценка по каждому показателю отдельных и всех указанных выше направлений организационно-педагогической деятельности руководителя дает возможность подсчитать их коэффициенты эффективности ($K_э$) по следующей формуле:

$$K_э = \frac{K_ф}{K_м} \times 100\%$$

где: $K_э$ — коэффициент эффективности;
 $K_ф$ — фактическое количество баллов;
 $K_м$ — максимальное количество баллов.

Если коэффициент эффективности деятельности составляет:
 60—100 % — деятельность оптимальная;
 40—59 % — деятельность осуществляется на допустимом уровне;
 20—49 % — уровень деятельности критический

**Мониторинг качества методического обеспечения
музыкального образования детей**

**Анализ качества планирования процесса
музыкального образования детей**

| Показатели качества | Вариативные характеристики показателей качества | Баллы |
|--|---|-------|
| 1. Комплексный подход к планированию | <p>— Использование различных видов планирования музыкального образования детей — стратегического, тактического, оперативного (наличие программы развития, годового плана, планов работы всех служб и специалистов, календарных планов)</p> <p>— разнообразие видов целей, на достижение которых направлены планы: стратегические и тактические; социальные, педагогические и управленческие</p> <p>— взаимосвязь целей</p> <p>— охват планами всех направлений деятельности ДООУ (работа с детьми, работа с персоналом, взаимодействие с семьей и социально-педагогической средой; работа по развитию материальной базы и др.)</p> <p>— взаимосвязь всех разделов планов, соответствие их содержания целям ДООУ</p> <p>— участие разных служб и субъектов в разработке планов</p> | |
| 2. Наличие аналитической основы планирования | <p>— Планирование осуществляется на основе:</p> <ul style="list-style-type: none"> • анализа внешней среды ДООУ (учет требований социального заказа, нормативно-правовых документов федерального, регионального, городского, районного уровней и др.) • анализа состояния ДООУ (уровень здоровья, развития детей, степень овладения ими образовательной программой, состояние материальной базы учреждения, уровень профессиональной компетентности коллектива, особенности родительского коллектива, состояние образовательного процесса; четкое выделение факторов, влияющих на них) <p>— цели деятельности и необходимые средства их реализации определяются исходя из результатов анализа</p> | |
| 3. Конкретность и реальность планов | <p>— Направленность целей на решение наиболее важных для ДООУ проблем</p> | |

Окончание табл.

| Показатели качества | Вариативные характеристики показателей качества | Баллы |
|---|---|-------|
| | <ul style="list-style-type: none"> — четкость и ясность формулировок целей — «увязанность» целей с мероприятиями — достаточность набора мероприятий для достижения целей и их взаимосвязь — обеспеченность планируемых мероприятий ресурсами — учет реальных условий жизнедеятельности ДОУ — выделение показателей достижения целей | |
| 4. «Прозрачность» технологии планирования | <ul style="list-style-type: none"> — Технология планирования обеспечивает: <ul style="list-style-type: none"> • полную ориентацию в содержании, сроках, исполнителях • возможности контроля за исполнением • возможности внесения корректив в планы | |

Анализ качества программно-методического обеспечения процесса музыкального образования детей

| Показатели качества | Вариативные характеристики показателей качества | Баллы |
|--|---|-------|
| 1. Нормативно-правовая грамотность ПМО | <ul style="list-style-type: none"> — Соответствие социальному заказу государства, семьи и др. — соответствие нормативно-правовому статусу учреждения | |
| 2. Психолого-педагогическая целесообразность ПМО | — Соответствие специфике детского и педагогического коллективов | |
| 3. Полнота ПМО | <ul style="list-style-type: none"> — Ориентированность музыкального образования детей на разностороннее развитие ребенка с учетом требований госстандарта — ориентированность на уровни образования (основное и дополнительное образование) | |
| 4. Целостность ПМО | <ul style="list-style-type: none"> — Взаимосвязь содержания комплексной программы и специальной программы музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста «Камертон» — взаимосвязь программы «Камертон» и обеспечивающей ее реализацию средообразовательной технологии музыкального образования детей, ориентированной на развитие креативности | |

Мониторинг уровня контроля за качеством музыкального образования в ДОУ

Анализ плана проведения тематического контроля

Ц е л ь: определить эффективность воспитательно-образовательной работы в ДОУ по музыкальному образованию детей средствами всестороннего обследования музыкально-образовательного процесса и последующего анализа, выявить факторы, определяющие качество педагогической работы по музыкальному образованию детей ДОУ.

| Направление контроля | Цель контроля | Метод контроля | Рабочие материалы | Сроки проведения | Баллы |
|---|--|--|---|------------------|-------|
| 1. Обследование уровня креативного и музыкального развития детей, качества овладения детьми музыкальной деятельностью | — Соответствие обученности детей возрасту и требованиям программы «Камертон» — Выполнение стандартов музыкального образования — Умение детей использовать знания и навыки в самостоятельной музыкально-творческой деятельности | — Анализ диагностических карт, игровые задания, упражнения — Наблюдение и анализ музыкальной деятельности детей во 2-й половине дня | — Диагностические карты обследования: креативного развития, музыкального развития детей, качества уровня освоения детьми программы «Камертон» — Музыкальные дидактические игры — Карта анализа самостоятельной музыкальной деятельности детей (№ 1) | | |
| 2. Оценка профессиональных умений музыкального руководителя, воспитателя | — Владение методикой, знание программы, использование активных форм работы с детьми (проблемных, игровых) | — Наблюдение и анализ музыкального занятия — Анализ карты самообразования | — Карта анализа музыкального занятия (№ 2) — Карта анализа музыкального праздника (№ 3) | | |

Продолжение табл.

| Направление контроля | Цель контроля | Метод контроля | Рабочие материалы | Сроки проведения | Баллы |
|--|---|---|--|------------------|-------|
| | — Определение компетентности музыкального руководителя, воспитателя при создании музыкально-предметной среды | — Беседа, наблюдение | — Карта анализа самообразования музыкального руководителя, воспитателя (№ 4) — Вопросы к собеседованию | | |
| 3. Оценка создания условий по музыкальному образованию | — Взаимодействие музыкального руководителя и воспитателя в создании условий для нерегламентированной музыкальной деятельности детей | — Изучение, анализ музыкально-предметной среды в группе, музыкальном зале | — Оценочный лист «Создание условий для развития музыкальных способностей детей» (№ 5) (с точки зрения содержания, структуры музыкально-предметной среды) | | |
| 4. Оценка планирования работы (организованной, нерегламентированной) | — Системность подхода к планированию занятий, индивидуально-дифференцированного взаимодействия с детьми, планирования музыкальной деятельности в групповых мини-центрах | — Анализ плана | — Карта проверки плана музыкального руководителя, воспитателя (№ 6) | | |
| 5. Оценка форм взаимодействия с родителями | — Взаимодействие с семьей по развитию музыкальных | — Анализ анкет, плана работы воспитателя | — Анкета для родителей «Музыкальное занятие в дет- | | |

Окончание табл.

| Направление контроля | Цель контроля | Метод контроля | Рабочие материалы | Сроки проведения | Баллы |
|----------------------|--------------------|-----------------------------|--|------------------|-------|
| | способностей детей | и музыкального руководителя | ском саду», «Праздник в детском саду» (№ 7), «Совместная музыкальная деятельность воспитателя с детьми в группе» | | |

**Анализ качества взаимодействия воспитателя
и музыкального руководителя в обеспечении качества
музыкального образования детей**

Журнал системного взаимодействия воспитателя и музыкального руководителя по музыкальному образованию детей для обеспечения целостного процесса музыкального образования детей*

**Содержание
журнала воспитателя подготовительной группы****

Перечень файлов

- Список детей подготовительной группы.
- Ведущие задачи музыкального образования детей подготовительной группы на текущий учебный год.
- I. Мониторинг качества музыкального образования детей подготовительной группы.
 - Обследование уровня проявления креативности детей.
 - Обследование развития музыкальных способностей детей.
 - Обследование качества уровня овладения детьми детской музыкальной деятельностью.
 - Наблюдение активности детей группы в самостоятельной музыкальной деятельности.

* Материал разрабатывался под рук. Э. П. Костиной музыкальными руководителями экспериментальных ДОУ Н. Н. Мурычевой, В. И. Новожиловой, Н. Р. Ковалевой и др., ст. воспитателем С. М. Сомовой и др.; материал подготовлен С. М. Сомовой.

** Каждый лист лежит в отдельном файле папки, содержание его можно дополнить, можно поменять и т. д.

II. Проектирование и мониторинг деятельности воспитателей группы.

— Циклограмма нерегламентированной (совместной с воспитателем и самостоятельной) музыкальной деятельности детей группы.

— Примерный план проведения нерегламентированной музыкальной деятельности детей.

— Взаимодействие воспитателя группы с музыкальным руководителем для обеспечения индивидуального подхода к детям.

— Циклограмма взаимодействия воспитателя с музыкальным руководителем.

— Консультации музыкального руководителя «Узелок на память».

— Музыкальные традиции группы.

— Взаимодействие с семьей.

— Взаимодействие с социумом.

III. Проектирование и мониторинг музыкально-образовательной среды подготовительной группы ДОО.

— Динамика развивающей предметной музыкально-образовательной среды в группе.

— Динамика пополнения фонотеки группы.

— Динамика организации музыкально-звукового пространства группы (музыкальный дизайн дня).

**Анализ качества музыкального занятия
с позиции системного подхода**

| Ведущие компоненты | Показатели | Баллы |
|---|--|-------|
| 1. Задачи: обучающие, воспитательные, развивающие | 1. Наличие баланса обучающих, воспитательных и развивающих задач. 2. Насколько задачи способствовали усвоению знаний, умений, навыков; воспитанию детей, развитию их личности; развитию их художественных, в частности музыкальных, способностей. 3. Соответствие задач уровню возрастных, индивидуальных возможностей детей. 4. Целесообразность, достижимость задач. 5. Четкость, лаконичность, конкретность формулировки задачи | |
| 2. Содержание деятельности музыкального руководи- | 1. Соответствие содержания поставленным задачам (обучающим, воспитательным, развивающим). | |

Продолжение табл.

| Ведущие компоненты | Показатели | Баллы |
|---|--|-------|
| <p>теля, воспитателя и детей</p> | <p>2. Объем предлагаемой новой информации. 3. Связь содержания с жизнедеятельностью детей, наличие органической связи содержания занятия с логикой содержания целостного педагогического процесса музыкального воспитания. 4. Наличие привлекательности, новизны, проблемности в содержании. 5. Соответствие содержания степени музыкальной обученности, возрастным и индивидуальным возможностям детей, а также их полу. 6. Качество используемого музыкального, поэтического репертуара</p> | |
| <p>3. Способы деятельности педагогов и детей (принципы организации и методы развития ребенка)</p> | <p>1. Позиция педагога по отношению к детям. 2. Комфортность, доброжелательность общения педагогов между собой и с детьми. 3. Доминирующий вид взаимодействия педагога и детей. 4. Продуманность методов музыкального воспитания, используемых педагогом, прежде всего в продуктивных и игровых видах деятельности. Умение увлечь, заинтересовать детей музыкой. 5. Преимущество прямых или косвенных указаний. 6. Ориентация педагога на действия детей по показу взрослого или на самостоятельные действия. 7. Чередование деятельности взрослых и детей, активной и пассивной деятельности детей. 8. Рациональность сочетания индивидуальных, дифференцированных и фронтальных методов, приемов. 9. Учет состава группы, физиологической и эмоциональной нагрузки. 10. Наличие и эффективность обратной связи с детьми. 11. Оптимальность темпа занятия</p> | |
| <p>4. Условия успешности проведения</p> | <p>1. Эстетическая, педагогическая, функциональная целесообразность интерьера зала</p> | |

Продолжение табл.

| Ведущие компоненты | Показатели | Баллы |
|--|--|-------|
| <p>музыкального занятия:</p> <p>— материальные</p> <p>— психолого-педагогические</p> | <p>(музыкальной гостиной), расположение музыкального инструмента по отношению к детям, расстановка стульев относительно инструмента).</p> <p>2. Наличие и использование в занятии различных наглядных дидактических пособий, музыкальных инструментов, игрушек, ТСО.</p> <p>3. Внешний вид педагогов, знание ими хода музыкального занятия, наличие плана.</p> <p>1. Знание педагогами детского музыкального репертуара и хода музыкального занятия.</p> <p>2. Владение музыкальным руководителем и воспитателем методикой музыкального развития детей и наличие специальных профессиональных умений и навыков.</p> <p>3. Владение субъект-субъектным видом взаимодействия</p> | |
| <p>5. Результативность музыкального занятия</p> | <p>1. Мотивация, интерес детей к занятию в начале и в ходе его.</p> <p>2. Уровень познавательной активности детей на занятии, степень их самостоятельности и творческой активности.</p> <p>3. Степень обучающего воздействия занятия на детей (чему и в какой степени дети обучились в процессе музыкальной деятельности), уровень их музыкальных знаний, умений и навыков во всех видах детской музыкальной деятельности:</p> <p>— умения и навыки в восприятии музыки (эстетическое восприятие музыки, наличие эмоциональной отзывчивости и эстетических суждений...)</p> <p>— состояние певческих умений и навыков (выразительность передачи характера и интонации, художественно-музыкального образа песни; качество вокально-хоровых навыков: звуковедение, дыхание, дикция, ансамбль), использование средств музыкальной (ритм, тембр) и немusical (мимика, поза, жест...) выразительности</p> <p>— наличие умений и навыков передачи харак-</p> | |

Окончание табл.

| Ведущие компоненты | Показатели | Баллы |
|--------------------|---|-------|
| | <p>тера музыки в выразительных движениях, умений изменять их в соответствии с изменением средств музыкальной выразительности (регистра, темпа, динамики, ритмических особенностей и т. д.), умений использовать для выразительности движений, средств внемузыкальной выразительности (мимики, пантомимы, позы, движения, жесты и т. п.)</p> <p>— наличие навыков в игре на детских музыкальных инструментах (умение держать инструменты, разбираться в расположении пластинок, клавиш, извлекать звук; умение играть индивидуально и в оркестре...).</p> <p>4. Качество детского музыкального творчества в исполнительской деятельности: песенного, музыкально-игрового, танцевального; творческих проявлений в импровизации на детских музыкальных инструментах (металлофоне).</p> <p>5. Наличие самостоятельных действий в музыкальной деятельности, самостоятельном исполнении.</p> <p>6. Степень развивающей ориентации музыкального занятия (что и в какой степени способствовало развитию музыкальных способностей детей).</p> <p>7. Степень воспитательного воздействия музыкального занятия на детей (что способствовало воспитанию детей в ходе занятия)</p> | |

Анализ качества оценки сценария детского музыкального праздника

| Ведущие компоненты | Показатели | Баллы |
|---------------------------------|---|-------|
| 1. Идея праздника, цели, задачи | <p>1. Наличие воспитательной идеи праздника, понятной детям. Подтверждена ли она содержанием сюжетно-игрового сценария, репертуаром, используемым на празднике, соответствующим оформлением помещения.</p> <p>2. Актуальность воспитательной идеи для детей данного возраста.</p> | |

Продолжение табл.

| Ведущие компоненты | Показатели | Баллы |
|--|---|-------|
| | <p>3. Реализация эстетических задач детского праздника:</p> <ul style="list-style-type: none"> • логика драматургии сюжета утренника • качество, содержательность синтеза искусств, используемых на нем • оформление интерьера помещения, атрибуты, предусматриваемый внешний вид детей и взрослых | |
| 2. Содержание сценария праздника | <p>1. Наличие высокохудожественного музыкального, поэтического репертуара, привлекательного для детей.</p> <p>2. Доступность репертуара для детей данного возраста с учетом индивидуальных возможностей каждого ребенка.</p> <p>3. Наличие в репертуаре всех видов детской музыкальной деятельности.</p> <p>4. Наличие в репертуаре трех направлений музыкального искусства: народного, классического, современного (или ориентация на один из них).</p> <p>5. Гуманистическая направленность содержания утренника и репертуара (детского и взрослого).</p> <p>6. Наличие различных видов игр: хороводных, подвижных, познавательных, игр-шуток и т. д.</p> | |
| 3. Сюжет сценария праздника | <p>1. Наличие завязки, ориентированной на создание мотивации ребенка к предстоящему игровому сюжету праздника, развития основного хода игрового действия, включающего кульминацию и концовку — завершение, финал праздника.</p> <p>2. Оригинальность сквозной темы игрового сюжета</p> | |
| 4. Структура сценария детского праздника | <p>1. Наличие подготовительной (был ли заранее создан интерес к празднику), а также заключительной части праздника.</p> <p>2. Чередование активной и пассивной деятельности детей</p> | |
| 5. Роль взрослых и детей на празднике | <p>1. Роль ведущего на празднике, его сквозное действие на утреннике.</p> <p>2. Наличие ролей для каждого ребенка —</p> | |

Окончание табл.

| Ведущие компоненты | Показатели | Баллы |
|--------------------|---|-------|
| | участника детского праздника. 3. Наличие ролей для родителей (возможно и для других присутствующих), предусматривающих активное участие взрослых в празднике | |
| 6. Подарки | Соответствие оформления детского подарка идее содержания праздника | |

Анализ качества педагогического мастерства воспитателей (МДОУ № 363)

| Ф.И.О. | Должность | Образование | Стаж, г. | Аттес- тация, кате- гория | Критерии | | | | | | | | | | | | К. эф. (%) | |
|--------|------------------------------------|-------------------------|-------------|------------------------------------|-------------------|-----|----------------------|-----|----------------------|-----|----------------------|-----|----------------------|-----|---|-----|---------------|----|
| | | | | | гности- ческий | | проекти- ровочный | | диагно- стический | | коммуни- кативный | | организа- ционный | | | | | |
| | | | | | Н | К | Н | К | Н | К | Н | К | Н | К | Н | К | Н | К |
| | музыкаль- ный руко- водитель | высшее | 40 | выс- шая 2003 | 3 | 3,5 | 2,5 | 3,5 | 3 | 3,5 | 3 | 3,5 | 3 | 3,5 | 3 | 3,5 | 79 | 85 |
| | воспитатель | средне-спе- циальное | 15 | первая 2005 | 2 | 3 | 2 | 2,5 | 2 | 2,5 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 55 | 70 |
| | воспитатель | средне-спе- циальное | 7 | вторая 2004 | 1 | 2 | 1,5 | 2 | 1,5 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 35 | 50 |
| | воспитатель | среднее | 6 мес | | | 1,5 | | 1,5 | | 1,0 | | 2 | | | | 1,5 | | 38 |
| | | | | | B-3 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 7 | 4 | 6 | | | |
| | | | | | C-2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | — | 2 | | | |
| | | | | | H-1 | — | 2 | — | 2 | 1 | 1 | — | — | 3 | — | | | |

Примечание: Н — начало года, К — конец года; уровни: высокий — 3 б, средний — 2 б, низкий — 1 балл.

Коэффициент эффективности:

более 80 % — высокий

50—80 % — средний

до 50 % — ниже среднего

Анализ качества самообразования педагога

| Критерии анализа Тема самообразования, связанная с темой контроля | | Ф. И. О. педагогов | | | Средний балл |
|---|--|--------------------|------|------|-----------------|
| | | 3 б. | 2 б. | 1 б. | |
| Содержание работы | посещение проблемных семинаров по музыкальному образованию детей | | | | |
| | посещение курсов повышения квалификации (72 часа), связанных с темой самообразования | | | | |
| | посещение модульных (12—36 часов) курсов | | | | |
| | самостоятельное изучение вариативных программ по музыкальному образованию | | | | |
| | изучение публикаций по музыкальному образованию в периодической печати | | | | |
| Формы отчетности | Подготовка тематической консультации по музыкальной деятельности | | | | |
| | подготовка семинара-практикума | | | | |
| | открытый показ музыкальных занятий с детьми (музыкальный руководитель) | | | | |
| | выступление на пед. совете (музыкальный руководитель, воспитатель) | | | | |
| Результат самообразования | аттестация | | | | |
| | обобщение опыта работы | | | | |
| | наставничество | | | | |

Анализ качества руководства музыкальным образованием детей

Цель: выяснить, в каких вопросах музыкального образования детей воспитатели испытывают затруднения.

1. Испытываете ли Вы трудности в организации музыкальной деятельности детей? Да, нет (подчеркнуть).

2. Что, по вашему мнению, обуславливает эти трудности?

— недостаточная методическая помощь со стороны руководства ДОУ;

— недостаток методической литературы по музыкальному образованию детей;

— недостаток теоретических знаний в области музыкального образования детей;

— недостаток педагогического опыта в музыкальном образовании;

— планирование процесса музыкального образования детей;

— недостаток музыкально-образовательных пособий для эффективной работы с детьми;

— неумение смоделировать условия для возникновения самостоятельной музыкальной деятельности детей;

— отсутствие единых требований к музыкальной деятельности ребенка со стороны музыкального руководителя, воспитателя, родителя;

— отсутствие специального музыкально-педагогического образования.

3. В чем состоит роль взаимодействия музыкального руководителя и воспитателя?

4. В чем отличие руководства нерегламентированной музыкальной деятельностью от приемов воспитания и обучения на занятиях?

5. В какой методической помощи Вы нуждаетесь?

— теоретический семинар по актуальным проблемам музыкального образования детей;

— семинар-практикум по овладению специальными умениями;

— консультации (тематические, текущие);

— коллективный просмотр деятельности коллег;

— самообразование по отдельным аспектам методики музыкального образования;

— активное участие в подготовке семинара;

— знакомство с передовым опытом по музыкальному образованию.

6. Отметьте вопросы музыкально-образовательной деятельности, в которых Вы испытываете затруднения и Вам необходима помощь:

- роль воспитателя в организации музыкальной деятельности детей в повседневной жизни;
- функции воспитателя в музыкальном образовании детей;
- планирование условий для возникновения самостоятельной музыкальной деятельности детей;
- содержание музыкальной деятельности воспитателя и детей;
- способы музыкальной деятельности воспитателя и детей.

**Анализ качества взаимодействия
музыкального руководителя и воспитателя**

1. Как часто вы вступаете во взаимодействие с музыкальным руководителем:

- а) постоянно,
- б) по мере необходимости,
- в) редко.

2. По чьей инициативе происходит взаимодействие:

- а) по собственной,
- б) музыкального руководителя,
- в) администрации.

3. Что является основой взаимодействия:

- а) содержание учебно-методического материала,
- б) форма совместной музыкальной деятельности на занятиях, праздниках, развлечениях.

4. Как обеспечивается взаимодействие:

а) на основе единых планов музыкального образования детей в ДОУ,

- б) по инициативе музыкального руководителя,
- в) интуитивно или спонтанно.

5. К чему приводит взаимодействие воспитателя с музыкальным руководителем:

- а) удовлетворению интересов всех сторон,
- б) удовлетворению интересов детей,
- в) удовлетворению интересов родителей, администрации.

6. Каков характер взаимодействия:

а) комплексное влияние на музыкальное образование ребенка (достижение результатов сверх поставленных целей),

б) достижение поставленных целей и задач музыкального образования,

в) результат ниже планируемого.

7. Основные проблемы по взаимодействию возникают по поводу определения:

- а) целей и задач совместной музыкальной деятельности,
- б) технологии музыкального образования,
- в) ее результатов.

Подсчет очков (в баллах): а) 3, б) 2, в) 1.

Итоговый балл соответствует уровням взаимодействия:

7—11 — низкому,

12—16 — среднему,

17—21 — высокому.

**Анализ качества ответов родителей на вопросы анкеты:
«Праздник в детском саду»**

Уважаемые родители!

Нам очень важно знать Ваше мнение о проведенном празднике.

Просим поделиться впечатлениями, ответив на нижеследующие вопросы.

1. Как Вы оцениваете выбранную форму праздника (утренник, концерт, театрализованное представление, спектакль-опера, на фольклорной основе). _____

2. Как Вы оцениваете организацию праздника:

— исполнительское мастерство музыкального руководителя;

— качество фонограммы;

— качество используемого материала;

— оформление интерьера;

— эстетику костюмов;

— эстетику дополнительных атрибутов.

3. Каковы Ваши предложения и пожелания по организации праздника. _____

4. Оцените роль музыкального руководителя на празднике и в период его подготовки. _____

5. Оцените роль воспитателя на празднике и в период его подготовки.

6. Какую оценку Вы даете уровню исполнительского мастерства детей, их творческой активности, сценическому творчеству. Как Вы считаете, какие изменения (в плане эстетического развития) произошли в Вашем ребенке со времени предыдущего праздника? Чему он научился? _____

7. Как Вы считаете, были ли созданы условия для творческого проявления детей? _____

8. Ваше отношение к созданию творческого объединения детей и взрослых. Было ли такое объединение? В чем Вы видите его ценность? _____

9. Часто ли Ваш ребенок в домашней обстановке проявляет интерес к музыкальной деятельности (слушанию музыки, пению, танцам, игре на детских музыкальных инструментах)? Что Вы делаете, чтобы поддержать это желание?

10. Какая помощь от педагогов детского сада Вам требуется по проблеме музыкально-эстетического развития Вашего ребенка? _____

Подсчет очков (в баллах): а) 3, б) 2, в) 1.

Итоговый балл соответствует уровням взаимодействия:

12—17 б. — низкому,

18—23 б. — среднему,

24—30 б. — высокому.

Анализ собеседования с ребенком

1. Любишь ли ты музыкальные занятия?
2. Для чего музыка нужна в жизни?
3. Какую музыку ты любишь слушать (народную, старинную, каких композиторов)?
4. Где ты слушаешь музыку (по телевидению, в аудиозаписи, на концертах)?
5. Сочинял ли ты когда-нибудь музыку (если сочинял, то как часто, какую)?
6. Любишь ли ты петь дома? Что поешь?
7. Поют ли твои родители дома? В гостях?

8. Рисуешь ли ты свои музыкальные впечатления?
9. Твой любимый композитор?
10. Играешь ли ты на музыкальных инструментах? Каких?
11. Любишь ли участвовать в концертах?
12. Что ты больше любишь: слушать музыку, сочинять ее, исполнять?
13. Можешь ли придумать движения под музыку?
14. Меняется ли твое настроение, когда ты слушаешь музыку?
15. Какие музыкальные выразительные средства знаешь?
16. Что тебе больше нравится делать на музыкальных занятиях?

Анализ анкетирования родителей

1. Каким видом музыкальной деятельности (слушание музыки, певческая деятельность, музыкально-ритмическая деятельность, игра на музыкальных инструментах, музыкально-творческая деятельность) больше всего любит заниматься Ваш ребенок?
2. Есть ли в Вашей семье кто-либо с музыкальным образованием? Каким?
3. Имеется ли в Вашем доме музыкальный инструмент? Какой?
4. С желанием ли Ваш ребенок посещает музыкальные занятия?
5. Как Вы относитесь к продолжению музыкального образования Вашего ребенка в следующем звене образовательной системы?
6. Какую музыку Вы и Ваш ребенок предпочитаете слушать дома?
7. Из каких произведений состоит в основном Ваша домашняя фонотека?
8. Нужны ли Вам консультации музыкального руководителя о правильном подборе музыкальной фонотеки, о возрастных возможностях Вашего ребенка, о его голосовом аппарате, о влиянии музыки на психозэмоциональное благополучие человека?
9. Как Вы относитесь к проведению совместных с детьми праздников? Не пугает ли Вас участие в них?

3.4. МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ДИДАКТИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ И СРЕДСТВ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Анализ качества преемственности ступеней музыкального образования детей

| Показатели качества | Вариативные характеристики показателей качества | Баллы |
|-------------------------------------|---|-------|
| Преемственность целей: — внешняя | — Взаимосвязь музыкально-образовательных целей разных образовательных ступеней (раннее детство — дошкольное детство) с адекватными целями первой ступени начального образования в школе | |
| — внутренняя | — взаимосвязь задач внутри образовательных ступеней <i>ранний возраст (1—3 года), младший возраст (3—5 лет) и старший возраст (5—7 лет)</i> и между ступенями в целом | |

Анализ качества музыкально-образовательной среды дошкольников

| Показатели качества | Вариативные характеристики показателей качества | Баллы |
|---|---|-------|
| 1. Оптимальность общих материальных условий, обеспечивающих нормальный уровень осуществления образовательного процесса и жизнедеятельности детей и коллектива ДОУ | — Хорошее состояние музыкального зала и других помещений, в которых осуществляется проведение различных форм организации и самоорганизации музыкальной деятельности детей (не требуется капитальный и декоративный ремонт) — установлен необходимый режим функционирования помещений учреждения (освещение, отопление и др.) — полная укомплектованность помещения необходимым инвентарем — достаточная укомплектованность аудио-, видеосредствами — эстетичность оформления помещений в соответствии с их функциональным назначением | |
| 2. Наличие материальных условий, необходимых для проведения процесса музыкального образования | — Специально оборудованные помещения для осуществления различных организационных форм музыкальной деятельности (музыкальный зал, студия музыкально-театральной деятельности, музыкальная игротка и т. п.), видео-, аудиотека детского музыкального ре- | |

Продолжение табл.

| Показатели качества | Вариативные характеристики показателей качества | Баллы |
|--|--|-------|
| детей | <p>пертуара, музей русского народного творчества и др.</p> <ul style="list-style-type: none"> — групповые комнаты, в структуре которых выделены мини-центры музыкального развития детей — методический кабинет, оснащенный методическими материалами, необходимыми для работы музыкального руководителя — наличие необходимых для работы музыкального руководителя музыкальных инструментов: фортепиано для проведения занятий, праздников и развлечений в зале, аккордеона (баяна) для использования в летний период на улице, а также во время карантинов — наличие достаточного количества необходимой аппаратуры: телевизора, видеомагнитофона, видеокамеры, музыкального центра для зала и магнитофонов для каждой группы | |
| 3. Анализ уровня предметно-развивающей среды как компонента музыкально-образовательной среды | | |
| Нормативно-правовая и педагогическая адекватность среды | <ul style="list-style-type: none"> — Соответствие миссии, нормативно-правовому статусу учреждения — соответствие реализуемой программе музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста «Камертон» — признание предметно-развивающей среды ведущим средством музыкального развития детей | |
| Полнота состава среды | <p>Содержание среды отражает полноту детской музыкальной деятельности:</p> <ul style="list-style-type: none"> — блоки пособий, соответствующие логике развития детской музыкальной деятельности (восприятие, воспроизведение-исполнение, творчество) — каждый из этих блоков среды, в свою очередь, предусматривает ориентацию на целостность определенного вида детской музыкальной деятельности — содержание музыкальной среды отражает системность в овладении ребенком музыкальной деятельностью | |

Продолжение табл.

| Показатели качества | Вариативные характеристики показателей качества | Баллы |
|---|--|-------|
| | <ul style="list-style-type: none"> — содержание музыкально-развивающей предметной среды обеспечивает детям возможность их музыкально-творческого развития — в содержании среды для ребенка обязательно представлена проблемность — содержание развивающей музыкальной среды группы ориентируется на ведущий вид деятельности детей конкретного возраста | |
| Развивающая ориентация среды | <ul style="list-style-type: none"> — Структура музыкального мини-центра обеспечивает наличие наглядных средств для всех видов детской музыкальной деятельности (детские музыкальные игрушки и инструменты, музыкальный конструктор, музыкально-дидактические игры и многие другие материалы, позволяющие ребенку полноценно осваивать все виды детской музыкальной деятельности) — соответствие всех инструментов, материалов и пособий по их характеристикам (состав, цвет, форма, величина, фактура) специфике деятельности детей соответствующего возраста — вариативность и разнообразие музыкальных материалов, игр, позволяющее удовлетворить разные интересы и предпочтения детей, ощутить ребенку собственное «Я» — наличие известных и проблемных аспектов в развивающей среде, побуждающих детей к творческому поиску — периодическая частичная сменяемость материала, внесение нового, неизвестного для детей с целью стимулирования их интеллектуальной и творческой активности | |
| Направленность среды на обеспечение эмоционального и функционального комфорта ребенку | <ul style="list-style-type: none"> — Соответствие среды требованиям техники безопасности, СЭС и Госпожарнадзора — оформление мини-центров музыкальной среды для детей раннего возраста тяготеет к сюжетности, а для детей старшего — к дидактической окрашенности | |

Окончание табл.

| Показатели качества | Вариативные характеристики показателей качества | Баллы |
|---------------------|--|-------|
| | <ul style="list-style-type: none"> — сомасштабность предметной развивающей среды глазу, действиям руки и росту ребенка — динамичность, многофункциональность среды с целью обеспечения детям возможности достаточно быстрого ее изменения в соответствии с их потребностями — удобство мини-центра для организации разнообразной индивидуальной и коллективной музыкальной деятельности детей (достаточность музыкальных игрушек, инструментов и пособий, целесообразность их расположения) — эстетичность среды (соответствие требованиям дизайна по цветовой гамме, фактуре материалов, их расположению в пространстве и т. п.) — пособия среды добротны, эстетически привлекательны, просты в обращении, вызывают у детей желание действовать с ними | |

Анализ качества мониторинга музыкального образования дошкольников

| Показатели качества | Вариативные характеристики показателей качества | Баллы |
|---|---|-------|
| 1. Наличие системы оценки качества музыкального образования дошкольников | <ul style="list-style-type: none"> — Наличие мониторинга результатов музыкального образования детей — наличие мониторинга качества музыкально-образовательного процесса — наличие мониторинга ресурсного обеспечения и дидактических условий и средств | |
| 2. Ориентация мониторинговой технологии музыкального образования на обеспечение качества музыкального образования детей | <ul style="list-style-type: none"> — Ориентация педагогического процесса на данные, полученные на стартовом этапе мониторинга — осуществление коррекции индивидуальных маршрутов музыкального развития детей после проведения промежуточного этапа — значимость итогового этапа в конце учебного года для дальнейшего музыкального образования детей | |

Анализ качества взаимодействия с семьей

| Показатели качества | Вариативные характеристики показателей качества | Баллы |
|--|--|-------|
| 1. Ориентация музыкального образования на запросы семьи | <ul style="list-style-type: none"> — Соответствие креативной технологии музыкального образования детей потребностям родителей — регулярность проведения анкетирования родителей с целью выявления их образовательных потребностей в музыкальном развитии детей — оптимизация рынка музыкально-образовательных услуг с учетом запросов семьи | |
| 2. Целесообразное сочетание различных форм сотрудничества с семьей | Использование многообразных форм работы с семьей: включение вопросов музыкального образования в общие и групповые родительские собрания, родительские конференции, дни открытых дверей, презентации, организация выставок, семейных библиотек, игротек, деятельность «Семейных клубов», «Школы молодых родителей», проведение индивидуальных консультаций др. | |
| 3. Личностно ориентированный характер взаимодействия с родителями | <ul style="list-style-type: none"> — Определение форм сотрудничества с семьей по проблемам музыкального образования дошкольников исходя из социального статуса, педагогического опыта родителей, заинтересованности в жизни ДОУ — адресная направленность рекомендаций семье с учетом достижений и проблем ребенка в музыкальном развитии | |

Анализ качества коррекционной помощи ребенку (при необходимости)

| Показатели качества | Вариативные характеристики показателей качества | Баллы |
|--|---|-------|
| 1. Наличие индивидуальных маршрутов развития каждого ребенка | <ul style="list-style-type: none"> — Обеспечение индивидуальности ребенка — создание условий для удовлетворения образовательных, культурных потребностей ребенка — содействие в развитии способа самореализации личности ребенка — поощряющий, стимулирующий характер взаимодействия педагога и ребенка | |

Окончание табл.

| Показатели качества | Вариативные характеристики показателей качества | Баллы |
|---|---|-------|
| 2. Соблюдение принципа индивидуального подхода к ребенку | <ul style="list-style-type: none"> — Понимание возрастных особенностей ребенка — учет своеобразных черт каждого ребенка: активности, эмоциональности, непосредственности чувств, импульсивности действий — ориентация на наличие творческой фантазии — опора на имеющиеся задатки и способности | |
| 3. Личностно ориентированный характер взаимодействия с родителями | <ul style="list-style-type: none"> — Определение форм сотрудничества с ребенком — адресная направленность рекомендаций семье с учетом достижений и проблем ребенка в музыкальном развитии | |

**Анализ качества взаимодействия ДОУ
с учреждениями культурно-образовательной среды социума**

| Показатели качества | Вариативные характеристики показателей качества | Баллы |
|---|--|-------|
| 1. Многоаспектность и многоуровневость взаимодействия | <ul style="list-style-type: none"> — Сотрудничество с учреждениями музыкальной культуры и образования на районном, городском, областном уровнях — разнообразие форм сотрудничества с учреждениями музыкальной культуры (организация приезда коллективов учреждений культуры в детский сад, выезды детей на концерты в областную филармонию, в детскую музыкальную школу в районе, посещение спектаклей театра и т. п.) | |
| 2. «Открытость» ДОУ в вопросах музыкального образования детей | <ul style="list-style-type: none"> — Периодичность информирования населения о качестве музыкального образования детей ДОУ, успешности деятельности учреждения по данному направлению работы и т. п. — наличие общественных структур, их субъектов, участвующих в управлении ДОУ (попечительский совет, совет по связям со средой, совет ДОУ), помогающих в решении проблем музыкального образования детей | |

Приложение 4

ПЕРСПЕКТИВНОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ СРЕДНЕЙ ГРУППЫ

Сентябрь

Тема: «Музыкальный теремок»

| Виды музыкальной деятельности и формы организации | Обучающие задачи | Связь образовательной области «Музыка» с другими областями | Развивающие задачи | | | | | | | Репертуар | |
|---|--|--|--|---|--|---------------|--------------|---|---|-----------|--|
| | | | развитие интегративных качеств | | | другие | | | | | |
| | | | физические | интеллектуальные | социально-личностные | музыкальность | креативность | | | | эмпатийность |
| | | | | | | | 1 | 2 | 3 | | |
| Регламентированная деятельность | | | | | | | | | | | |
| 1. Непосредственно образовательная деятельность. 1. Восприятие музыки: — целостное (слушание) | Развивать у детей умение охарактеризовать услышанную музыку, находить связь между музыкальным образом и собственными жизненными наблюдениями | «Познавание», «Худ. творчество», «Чтение худ. литры» | Побуждать детей к композиции и раскрепощенности при слушании муз. произведений | Побуждать детей к моделированию (условно-образно) характер музыки | Воспитывать у детей культуру слушания музыки. Воспитывать любовь к природе, к ее осенней красоте | + | ++++ | | | | «Дождик» — р.н.м., обр. Т.Попатенко, «Грустный дождик» Д. Кабалевского, «Осень» Ц. Кюи, «Осень» Е.Гомоновой, «Ах ты, береза» — |

| | | | | | | | | | | | | |
|--|---|--|--|---|---|---|---|---|---|---|--|--|
| – развитие восприятия выразит. отношений муз. звуков | Продолжать развивать музыкально-сенсорное восприятие звуковысотных (октава) и тембровых отношений | «Познание», «Коммуникация» | | Развивать память | Формировать у детей доброту к окр. миру | + | + | + | + | Развивать творческое воображение | Муз.-дид. игры: «Птица и пенчки» Е. Тиличевой, «Узкий свой инструмент» Э. Костиной | р.н.м., «Какого цвета лето?» Е. Выхрушевой |
| | | | | | | | | | | | | |
| 2. Певческая деятельность: – восприятие песни | Развивать музыкально-эстетическое восприятие песен. Знакомить с образной основой песен, имеющих в своем содержании образ в развитии | «Познание», «Физическая культура», «Здоровье», «Коммуникация» | Укреплять физическое дыхание детей. Беречь голос детей | Побуждать детей высказываться о характере песен | Продолжать воспитывать питьевую эмоциональную отзывчивость на песню | | | | | Побуждать ребенка к творческому приятию песни | «Вот какие кочаны» Л. Львова – Компанейца | |
| | – исполнение (упражнения): для развития голоса и слуха | Побуждать воспринимать и передавать в мелодии низкие и высокие звуки. Развивать певческое дыхание и артикуляцию. | «Худ. творчество», «Чтение худ. литры», «Социализация» | | Продолжать вырабатывать устойчивое слуховое внимание | | | | | | | Дыхательная гимнастика, карточка звуков |

Продолжение табл.

| Виды музыкальной деятельности и формы организации | Обучающие задачи | Связь образовательной области «Музыка» с другими областями | Развивающие задачи | | | | | | | | | | Репертуар | | | | |
|---|--|--|---|---------------------------------------|----------------------|---------------|--------------|--------------|---|---|---|---|-----------|---|---|---|--|
| | | | развитие интегративных качеств | | | | другие | | | | | | | | | | |
| | | | физические | интеллектуальные | социально-личностные | музыкальность | креативность | эмпатийность | 1 | 2 | 3 | 4 | | 5 | 6 | 7 | |
| пение по ручным знакам (I–V ст.) | Упражнять детей в умении чисто пропевать б ₃ и б ₂ (вверх и вниз). Побуждать правильно исполнять мелодические и ритмические особенности песенки. Развивать ладовый слух детей: учить слышать, как звуки «лалят» между собой. Показать «ручные знаки» и стараться их пропевать (I–V ст.) | | Развивать координацию движений руки | Побуждать запоминать ручные знаки | | | | | | | | | | | | | «Петушок» – р.н.п., обр. А. Гречанинова, «Зайка» В. Карасевой, «Живые ступеньки» Л. Струве |
| | | | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | |
| пение песни | Поддерживать эстетический интерес к услышанному песням. Учить детей петь | «Познание», «Безопасность», «Физическая культура» | Сохранять во время пения правильную осанку. Бе- | Побуждать запоминать слова песен. Мо- | | | | | | | | | | | | | «Барабанщик» Р. Хейфа, «Колыбельная» Е. Ти- |
| | | | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | |

Продолжение табл.

| Виды музыкальной деятельности и формы организации | Обучающие задачи | Связь образовательной области «Музыка» с другими областями | Развивающие задачи | | | | | | | Репертуар | |
|---|--|---|---|---|----------------------|---------------|--------------|--------------|--|-----------|--|
| | | | развитие интегративных качеств | | | другие | | | | | |
| | | | физические | интеллектуальные | социально-личностные | музыкальность | креативность | эмпатийность | | | |
| – танцы | Продолжать развивать восприятие согласованности музыки и танца, его выразительности. Развивать дифференцированное восприятие музыки движениями: учить воспринимать музыкальные средства выразительности, побуждающие к смене движений в танце (регистр – высокий, средний; динамика – громкое, умеренно громкое и тихое звучание; ритм). | «Познание», «Коммуникация», «Социализация», «Безопасность», «Худ. творчество» | помогать детям в освоении хороводного шага, прихода правой ногой и легкого поскока. Развивать легкость, пластичность движений | Учить детей запевать последовательность движений, побуждать моделировать с помощью карточек характер и форму танца. | | | | | | | |
| | | | + | + | + | + | + | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | |
|--|--|--|---|--|---|---|
| <p>— танцевально-игровое творчество</p> | <p>Учить смене движений в соответствии с изменением средств музыкальной выразительности 2-частного музыкального произведения. Осваивать исполнительские танцевальные движения парами: легкий бег по кругу, хороводный шаг, притопы правой ногой, хлопки, кружение парами, «пружинка»</p> | | <p>Учить детей понимать схематическое изображение позы человека</p> | | <p>Воспитывать потребность к творческому самовыражению в игре</p> | <p>«Пляшут звери на полянке» — р.н.м.</p> |
| <p>4. Музыкально-инструментальная деятельность: — восприятие</p> | <p>Продолжать фор-</p> | | <p>Развивать</p> | | <p>Одобрять</p> | <p>«Легкий бег</p> |

Продолжение табл.

| Виды музыкальной деятельности и формы организации | Обучающие задачи | Связь образовательной области «Музыка» с другими областями | Развивающие задачи | | | | | | | Репертуар |
|---|---|--|--------------------------------|------------------|----------------------|---------------|--------------|--------------|--|---|
| | | | развитие интегративных качеств | | другие | | | | | |
| | | | физические | интеллектуальные | социально-личностные | музыкальность | креативность | эмпатийность | | |
| игры на детских муз. инструментах | мировать культуру восприятия, побуждать внимательно, заинтересованно слушать музыку, исполняемую на музыкальных инструментах (детских). Развивать восприятие отдельных отношений музыкальных звуков, различия по динамике (тихо – громко) и темпу (быстро – медленно). | | зрительное и слуховое внимание | | | | | | | мышки» – бубен (тихо и быстро), «Вот идет мелведь» – бубен (громко и медленно) |
| | | | | | | | | | | |
| – исполнение | Упражнять в способах игры на менталлофоне: приемы игры молоточком (как мячик); играть на одной пластинке | | | | | | | | | «Дождик» – р.н.м., обр. Е.Тиличевой, «Легкий бег мышки» – бубен (тихо и быстро) |

| | | | | | | | | | | |
|--|---|--|--|--|--|--|--|--|-------------------------------------|---|
| | Формировать умение исполнять точно постоянную метрическую пульсацию и простые ритмические рисунки на различных ударных музыкально-ритмических игрушках, в том числе и специальных модельных | | | | | | | | Побуждать к творческому воображению | «Вот идет мелведь» – бубен (громко и медленно). Игра «Найди свой теремок» – Михайлова |
| II. Праздники и развлечения | | | | | | | | | | |
| Развлечение | Музыкальная сказка «Теремок» Цель: побуждать детей к активному восприятию спектакля, развивать эмоциональную отзывчивость | | | | | | | | | |
| Интегрированная игра | «Ежик заблудился» Цель: побуждать к передаче эмоционального состояния ежика, вырабатывать активное и продолжительное дыхание. Воспитывать чувство сострадания и желание оказать помощь | | | | | | | | | |
| Нерегламентированная музыкальная деятельность в повседневной жизни | | | | | | | | | | |
| 1. Совместная музыкальная деятельность детей с воспитателями | — Ежедневные традиции: слушание утром песенки «Доброе утро», муз. Н. Бордог; слушание песни «Тихий час» Н. Мурычевой, еженед. традиции «Танцуем и поем» (по средам) – включение дисков с любимым музыкальным репертуаром. — Включать кассеты с записью фоновой музыки, а также осваиваемого детского репертуара. — Совместные игры | | | | | | | | | |
| 2. Самостоятельная деятельность (создание условий) | — Оформление музыкального мини-центра: наличие пособий последнего месяца младшей группы; постоянное оснащение его новыми пособиями, которые использовались на занятиях (карточки с рисунками «ручных знаков», карточки по моделированию танцевальных движений); изготовление 3 комплектов музыкального конструктора (1–5 ст.), 5-ступенной лесенки, музыкально-дидактических игр «Узнай свой инструмент», «Ритмическое лото», «Карточка звуков», «Азбука эмоций». — Содействовать формированию у детей устойчивого интереса к самостоятельному музицированию | | | | | | | | | |

Окончание табл.

| Виды музыкальной деятельности | Обучающие и развивающие задачи |
|--|--|
| | <p style="text-align: center;">Создание единого музыкально-образовательного пространства детства</p> <ul style="list-style-type: none"> – Консультация по использованию файловой папки «Обеспечение системного взаимодействия музыкального руководителя и воспитателя по созданию единого музыкально-образовательного пространства в средней группе», работа с ней. – Практический семинар: знакомство и повторение ритуальных песенок «С утра до вечера»; продолжать знакомство с «ручными знаками», освоение пения по руке – «ногный стан»; использование музыкального конструктора в самостоятельной музыкальной деятельности детей и т.д. – Текущие консультации: ознакомление детей с новым музыкальным репертуаром |
| | <p style="text-align: center;">Музыкальное просвещение родителей</p> |
| 1. Взаимодействие с родителями | <ul style="list-style-type: none"> – Участие в групповом родительском собрании: <ul style="list-style-type: none"> – тема выступления «Ознакомление с задачами музыкального образования детей пятого года жизни», – знакомство родителей с планом – анкетирование родителей – консультация: «Детские самодельные шумовые и музыкальные инструменты, значение их использования на музыкальных занятиях и в повседневной жизни» – консультация: «Оформление наглядного материала по музыкальному воспитанию» – Дни «открытых дверей»: просмотр музыкального занятия. – Проведение совместно с родителями празднования дня рождения детей «Сентябрины-именины» (предварительное обучение родителей играм, песенкам). – Папка-передвижка: «Задачи музыкального образования детей пятого года жизни». – Привлечь родителей к изготовлению наглядного материала |
| 2. Обучение родителей совместной с детьми музыкальной деятельности | <p style="text-align: center;">Взаимодействие с социумом (Заключение договора с детской музыкальной школой)</p> |

1. *Абдуллин, Э. Б.* Теория музыкального образования / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. — М : Академия, 2004. — 335 с.
2. *Абдулханова-Славская, К. А.* Деятельность и психология личности / К. А. Абдулханова-Славская. — М. : Наука, 1980. — 336 с.
3. *Абраменкова, В. В.* Совместная деятельность дошкольников как условие гуманного отношения к сверстникам / В. В. Абраменкова // Вопросы психологии. — 1980. — № 5. — С. 60.
4. *Абрамовских, Н. В.* Педагогический мониторинг в образовательном процессе дошкольного учреждения / Н. В. Абрамовских // Стандарты и мониторинг в образовании. — 1999. — № 3.
5. *Акмеология : учебник / под общ. ред. А. А. Деркача.* — М. : изд-во РАГС, 2002. — 650 с.
6. *Алиев, Ю. Б.* Методика музыкального воспитания детей (от детского сада к начальной школе) / Ю. Б. Алиев. — Воронеж : НПО «МОДЕК», 1998. — 352 с.
7. *Алиев, Ю. Б.* Музыкальное искусство в формировании все-сторонне развитой личности школьника / Ю. Б. Алиев // Развитие музыкального слуха, певческого голоса и музыкально-творческих способностей учащихся общеобразовательной школы : сб. тезисов I науч. конф. — М. : НИИ ХВ АПН СССР, 1982. — С. 3—11.
8. *Алиева, Е. Г.* Творческая одаренность и условия ее развития / Е. Г. Алиев // Психологический анализ учебной деятельности. — М. : ИПРАН, 1991. — С. 7—17.
9. *Амонашвили, Ш. А.* Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников / Ш. А. Амонашвили. — М. : Педагогика, 1984. — 296 с.
10. *Ананьев, Б. Г.* Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. — Л. : изд-во Ленингр. ун-та, 1968. — 339 с.
11. *Ананьев, Б. Г.* Избранные психологические труды / Б. Г. Ананьев. — Т. 2. — М. : Педагогика, 1980. — 286 с.
12. *Аношкин, А. П.* Педагогическое проектирование систем и технологий обучения / А. П. Аношкин. — Омск : ОмГПУ, 1998. — 29 с.
13. *Аристотель.* Сочинения : в 4 т. — Т. 4. — М. : Мысль, 1983. — 830 с.

14. *Артамонова, О. В.* Предметно-пространственная среда : ее роль в развитии личности / О. В. Артамонова // Дошкольное воспитание. — 1995. — № 4. — С. 37—43.
15. *Арчажникова, Л. Г.* Профессия — учитель музыки : кн. для учителя / Л. Г. Арчажникова. — М. : Просвещение, 1984. — 111 с.
16. *Асафьев, Б. В.* Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. В. Асафьев. — 2-е изд. — Л. : Музыка, 1973. — 144 с.
17. *Асафьев, Б. В.* Принцип контраста в музыке и его методическая роль в постановке занятий по слушанию музыки / Б. В. Асафьев // Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. — 2-е изд. — Л., 1973. — С. 32—37.
18. *Асмолов, А.* Психология, искусство, образование / А. Асмолов // Искусство в школе. — 1993. — № 6. — С. 3—5.
19. *Асмус, В. Ф.* Иммануил Кант / В. Ф. Асмус. — М. : Наука, 1973. — 535 с.
20. *Асмус, В. Ф.* Платон / В. Ф. Асмус. — М. : Мысль, 1969. — 247 с.
21. Аттестация и государственная аккредитация дошкольных образовательных учреждений / ред. Р. Б. Стеркина. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : АСТ, 1997. — 431 с.
22. *Ашмарин, И. И.* Музыкальность как культурогенный феномен («вторая природа» создает «вторые связи») / И. И. Ашмарин // Мир психологии. — 2000. — № 3. — С. 133—141.
23. *Бабанский, Ю. К.* Оптимизация процесса обучения / Ю. К. Бабанский. — М. : Педагогика, 1977. — 256 с.
24. *Бакланова, Т. И.* Обучение в 1-м классе по учебнику «Музыка» Т. И. Баклановой : программа, методические рекомендации, поурочные разработки / Т. И. Бакланова. — М. : АСТ; Астрель, 2005. — 142 с.
25. *Бакланова, Т. И.* Музыкальный мир — интегрированная программа музыкального воспитания, обучения, развития и оздоровления детей дошкольного возраста (3—7 лет) / Т. И. Бакланова, Г. П. Новикова. — М., 1999. — 30 с.
26. *Бакланова, Т. И.* Музыкальный мир : программа для детей 6 лет / Т. И. Бакланова, Г. П. Новикова. — М. : Интербук, 2005. — 50 с.
27. *Баренбойм, Л. А.* Музыкальная педагогика и исполнительство / Л. А. Баренбойм. — Л. : Музыка, 1974. — 338 с.
28. *Барышева, Т. А.* Эмпатия и восприятие музыки / Т. А. Барышева // Взаимодействие искусств в педагогическом процессе : межвуз. сб. науч. тр. — Л. : ЛГПИ, 1989. — 156 с.

29. *Белозерцев, Е. П.* Культурно-образовательная среда Липецкой области : неизбежность изучения / Е. П. Белозерцев // Материалы областной научно-практической конференции «Региональный аспект в образовании и воспитании учащихся». — Липецк : ЛГИУУ; Елец : ЕГУ им. И. А. Бунина, 2003. — С. 7—14.
30. *Беляева-Экземплярская, С. Н.* О психологии восприятия музыки / С. Н. Беляева-Экземплярская. — М., 1923.
31. *Бергер, Н. А.* Современная концепция и методика обучения музыке (Голос нот) / Н. А. Бергер. — СПб. : КАРО, 2004. — 368 с.
32. *Бердяев, Н. А.* Философия свободы : смысл творчества / Н. А. Бердяев. — М. : Правда, 1989. — 608 с.
33. *Бернштейн, М. С.* О природе научного творчества : (По зарубежным материалам) / М. Бернштейн // Вопросы философии. — 1966. — № 6. — С. 131—142.
34. *Бернштейн, Н. А.* Физиология движений и активность / Н. А. Бернштейн. — М. : Наука, 1990. — 496 с.
35. *Берулава, М. Н.* Развитие творческих способностей личности в аспекте гуманизации образования / М. Н. Берулава // Гуманизация образования. — 1998. — № 1. — С. 14—23.
36. *Берулава, М. Н.* Состояние и перспективы гуманизации образования / М. Н. Берулава // Педагогика. — 1996. — № 1. — С. 3—8.
37. *Берулава, М. Н.* Теоретические основы интеграции образования / М. Н. Берулава. — М. : Совершенство, 1998. — 192 с.
38. *Бершадский, М. Е.* О значении понятия «технология» в современной педагогической литературе / М. Е. Бершадский // Завуч для админ. школы. — 2002. — № 3. — С. 61—67.
39. *Беспалько, В. П.* Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. — М. : Педагогика, 1989. — 190 с.
40. *Бехтерев, В. М.* О влиянии музыки на человеческий организм / В. М. Бехтерев. — СПб., 1910. — 240 с.
41. *Биличенко, Г. Г.* Создание ДОУ с приоритетным направлением развития / Г. Г. Биличенко. — М. : ТЦ Сфера, 2005. — 160 с.
42. *Блок, В. Б.* Сопереживание и сотворчество (диалектика и взаимообусловленность) / В. Б. Блок // Художественное творчество и психология. — М. : Наука, 1991. — С. 31—55.
43. *Блонский, П. П.* Избранные педагогические произведения / П. П. Блонский. — М. : Просвещение, 1961. — 625 с.
44. *Блонский, П. П.* Избранные психологические и педагогические произведения / П. П. Блонский. — М. : Просвещение, 1978. — 343 с.

45. *Богоявленская, Д. Б.* Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Б. Богоявленская. — Ростов-н/Д : изд-во Ростов. ун-та, 1983. — 172 с.
46. *Богоявленская, Д. Б.* Психология творческих способностей : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д. Б. Богоявленская. — М. : Академия, 2002. — 320 с.
47. *Богоявленская, Д. Б.* Субъект деятельности в проблематике творчества / Д. Б. Богоявленская // Вопросы психологии. — 1999. — № 2. — С. 35—41.
48. *Богуславский, М. В.* Генезис гуманистической парадигмы образования в отечественной педагогике начала XX века / М. В. Богуславский // Педагогика. — 2000. — № 4. — С. 24—29.
49. *Божович, Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — М. : Просвещение, 1968. — 447 с.
50. Большой толковый психологический словарь / Ребер Артур ; пер. с англ. — Т. 1. — М. : Вече; АСТ, 2000. — 592 с.
51. *Бордовская, Н. В.* Педагогика : учеб. для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. — СПб. : Питер, 2004. — 330 с.
52. *Бреслав, Г. М.* Эмоциональные особенности формирования личности в детстве : норма и отклонение / Г. М. Бреслав. — М. : Педагогика, 1990. — 144 с.
53. *Брюсова, Н. Я.* Музыка в школе / Н. Я. Брюсова // Музыка в школе : материалы по общему музыкальному образованию. — М. : Учпедгиз, 1922. — С. 6—11.
54. *Брюсова, Н. Я.* Детское музыкальное творчество (опыт, проведенный в 1915—1917 гг.) / Н. Я. Брюсова // Искусство в школе. — 1929. — № 6—7. — С. 40—46.
55. *Венгер, Л. А.* Восприятие и обучение (дошкольный возраст) / Л. А. Венгер. — М. : Просвещение, 1969. — 365 с.
56. *Вентцель, К. Н.* Теория свободного воспитания и идеальный детский сад. / К. Н. Вентцель. — 3-е изд. — М., 1919.
57. *Вентцель, К. Н.* Этика и педагогика творческой личности / К. Н. Вентцель. — М. : Типография К. Н. Тихомирова, 1911—1912. — 562 с.
58. *Вернадский, В. И.* Избранные труды по истории науки / В. И. Вернадский. — М. : Просвещение, 1981. — 262 с.
59. *Ветлугина, Н. А.* Методика музыкального воспитания в детском саду / Н. А. Ветлугина. — М. : Учпедгиз, 1953. — 215 с.
60. *Ветлугина, Н. А.* Музыкальное развитие ребенка / Н. А. Ветлугина. — М. : Просвещение, 1967. — 415 с.
61. *Ветлугина, Н. А.* Музыкально-игровое творчество у детей 5—7 лет / Н. А. Ветлугина // Художественное творчество в дет-

ском саду / под ред. Н. А. Ветлугиной. — М. : Просвещение, 1974. — С. 107—121.

62. *Ветлугина, Н. А.* Развитие музыкальных способностей дошкольников в процессе музыкальных игр / Н. А. Ветлугина. — М. : изд-во АПН РСФСР, 1958. — 248 с.

63. *Ветлугина, Н. А.* Самостоятельная деятельность дошкольников / Н. А. Ветлугина. — М. : Педагогика, 1980. — С. 147—168.

64. *Ветлугина, Н. А.* Музыкальное воспитание и всестороннее развитие ребенка в советском детском саду / Н. А. Ветлугина // Музыкальное воспитание в современном мире : материалы IX конференции Международного общества по музыкальному воспитанию (ISME). — М., 1980. — 414 с.

65. *Ветлугина, Н. А.* Теория и методика музыкального воспитания в детском саду : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Дошкольная педагогика и психология» / Н. А. Ветлугина, А. В. Кенеман. — М. : Просвещение, 1983. — 255 с.

66. *Викулина, М. А.* Педагогическая технология в деятельности учителя / М. А. Викулина, Е. Н. Дмитриева. — Н. Новгород : НГЛУ, 2005. — С. 283.

67. *Вишнякова, Н. Ф.* Креативная акмеология : психология развития творческой личности взрослого человека / Н. Ф. Вишнякова. — Т. 1. — Минск : Дэбор, 1998. — 242 с.

68. *Вишнякова, Н. Ф.* Креативная психопедагогика / Н. Ф. Вишнякова. — Ч. 1. — Минск : Дэбор, 1995. — 240 с.

69. *Волкова, Е. В.* Эстетика М. М. Бахтина / Е. В. Волкова. — М. : Знание, 1990. — 64 с.

70. Восприятие музыки : сб. ст. под ред. В.Н. Максимова. — М. : Музыка, 1980. — 256 с.

71. *Выготский, Л. С.* Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. — М. : Педагогика, 1956.

72. *Выготский, Л. С.* Эмоции и их развитие в детском возрасте / Л. С. Выготский. — Собр. соч. : в 6 т. — Т. 2. — М. : Педагогика, 1982. — С. 416—436.

73. *Выготский, Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. — 3-е изд. — М. : Просвещение, 1991. — 93 с.

74. *Выготский, Л. С.* Педагогическая психология / Л. С. Выготский / под ред. В. В. Давыдова. — М. : Педагогика, 1991. — С. 270—293, 301, 367—372.

75. *Выготский, Л. С.* Психология искусства / Л. С. Выготский. — Минск : Современное слово, 1998. — 479 с.

76. *Гальперин, П. Я.* К психологии творческого мышления /

П. Я. Гальперин, Н. Р. Котик // Вопросы психологии. — 1990. — № 4. — С. 5—14.

77. *Глазычев, В. Л.* Дух места / В. Л. Глазычев // Освобождение духа / под ред. А. А. Гусейнова и В. И. Толстых. — М. : Политиздат, 1991. — С. 138—167.

78. *Гогоберидзе, А. Г.* Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста / А. Г. Гогоберидзе, В. А. Деркунская. — М. : Академия, 2005. — 318 с.

79. *Голицына, Н. С.* Организация и проведение тематического контроля в дошкольном образовательном учреждении / Н. Голицына. — М. : Скрипторий-2003, 2004. — 112 с.

80. *Голицына, Н. С.* Система методической работы с кадрами в дошкольном образовательном учреждении / Н. Голицына. — М. : Скрипторий-2003, 2004. — 80 с.

81. *Головская, К.* Детское музыкальное творчество как метод музыкального воспитания / К. Головская // Известия АПН РСФСР. — 1947. — Вып. 11.

82. *Горлинский, В. И.* Модернизация системы музыкального воспитания и образования в современной России : актуальные проблемы переходного периода / В. И. Горлинский. — М. : МГИМ им. А. Г. Шнитке, 1999. — 333 с.

83. *Горшкова, В. В.* Гуманитарная природа образовательных технологий в межсубъектной педагогической реальности / В. В. Горшкова. — Владивосток, 1999. — С. 83—85.

84. *Горюнова, Л. В.* Основные направления в теории и практике музыкального воспитания в США за последние 15 лет / Л. В. Горюнова // Музыкальное воспитание в школе : сб. ст. — Вып. 16 / сост. О. Апраксина. — М. : Музыка, 1985. — С. 75—81.

85. *Гродзенская, Н. Я.* Вопросы развития восприятия музыки (слушание музыки) / Н. Я. Гродзенская. // Известия АПН РСФСР. — 1947. — Вып. 11.

86. *Гузев, В. В.* Лекции по педагогической технологии / В. В. Гузев. — М. : Знание, 1992. — 60 с.

87. *Давыдов, В. В.* Виды обобщения в обучении : логико-психологические проблемы построения учебных предметов / В. В. Давыдов. — М. : Педагогика, 1972. — 424 с.

88. *Давыдов, В. В.* Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. — М : Интор, 1996.

89. Детство : программа развития и воспитания детей в детском саду / под ред. Т. И. Бабаевой, З. А. Михайловой, Л. М. Гурович. — 2-е изд., перераб. — СПб. : Акцидент, 1996. — 224 с.

90. *Дзержинская, И. А.* Н. А. Ветлугина : ученый-теоретик,

виднейший специалист в области музыкального воспитания / И. А. Дзержинская, Л. Н. Комиссарова // Дошкольное воспитание. — 1996. — № 7. — С. 69—71.

91. *Дидро, Д.* Собрание сочинений : в 10 т. — Т. 6. — М.; Л. : Академия, 1946. — 640 с.

92. *Доломанова, Н. Н.* Музыкальное воспитание детей 9—12 лет / Н. Н. Доломанова. — М. : ТЦ «Сфера», 2003. — 112 с.

93. *Дорно, И. В.* Проблемное обучение в школе / И. В. Дорно. — М. : Просвещение, 1984. — 31 с.

94. Дошкольная педагогика : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2110 «Педагогика и психология (дошкольника)» : в 2 ч. — Ч. 1. — 2-е изд., испр. и доп. / Н. А. Курочкина, Б. С. Лейкина, В. И. Логинова и др. ; под ред В. И. Логиновой, П. Г. Саморуковой. — М. : Просвещение, 1988. — 256 с.

95. Дошкольная педагогика : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2110 « Педагогика и психология (дошк)» : в 2 ч. — Ч. 2. — 2-е изд испр. и доп. / Н. А. Курочкина, Б. С. Лейкина, В. И. Логинова и др. / под ред В. И. Логиновой, П. Г. Саморуковой. — М. : Просвещение, 1988. — 270 с.

96. Дошкольная педагогика : учебное пособие для студ. сред. пед.уч. заведений / А. И. Болотникова, Т. С. Комарова, С. П. Баранова / под ред. Т. С. Комаровой. — М. : Академия, 1977.

97. *Дружинин, В. Н.* Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. — 2-е изд. — СПб. : Питер, 2002.

98. *Дубровская, Е. А.* Ступеньки музыкального развития : пособие для муз. руководителей и воспитателей дошкольных образовательных учреждений / Е. А. Дубровская. — М. : Просвещение, 2003. — 173 с.

99. *Дьяченко, О. М.* Развитие воображения дошкольника / О. М. Дьяченко. — М. : Международный образовательный и психологический колледж, 1996. — 197 с.

100. *Дьяченко, О. М.* О некоторых особенностях развития воображения / О. М. Дьяченко, А. М. Кириллова // Вопросы психологии. — 1980. — № 2.

101. *Ермолаева, М.* Психологические методы развития навыков общения и эмоциональных состояний дошкольников / М. Ермолаева // Дошкольное воспитание. — 1995. — № 9. — С. 21.

102. *Ермолаева-Томина, Л. Б.* Проблема развития творческих способностей детей (по материалам зарубежных исследований) / Л. Б. Ермолаева-Томина // Вопросы психологии. — 1975. — № 5. — С. 166—176.

103. *Ермолаева-Томина, Л. Б.* Опыт экспериментального изуче-

ния творческих способностей / Т. Б. Ермолаева-Томина // Вопросы психологии. — 1977. — № 4. — С. 74 — 84.

104. *Ермолаева-Томина, Л. Б.* Психология художественного творчества / Т. Б. Ермолаева-Томина. — М. : Культура, 2005. — 303 с.

105. *Загвязинский, В. И.* Методология и методы психолого-педагогического исследования / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. — М. : Академия, 2001. — 208 с.

106. *Замятин, Е. И.* Психология творчества / Художественное творчество и психология / Е. И. Замятин. — М. : Наука, 1991. — С. 160—162.

107. *Занков, Л. В.* Беседы с учителями (Вопросы обучения в нач. классах) / Л. В. Занков. — 2-е изд., перераб. — М. : Просвещение, 1975. — 191 с.

108. *Запорожец, А. В.* Воспитание эмоций и чувств у дошкольников / А. В. Запорожец // Эмоциональное развитие дошкольников / под ред. А. Д. Кошелевой. — М. : Просвещение, 1985. — С. 40—45.

109. *Запорожец, А. В.* Избранные психологические труды : в 2 т. — Т. I. Развитие произвольных движений / А. В. Запорожец. — М. : Педагогика, 1986. — 296 с.

110. *Запорожец, А. В.* Избранные психологические труды : в 2 т. — Т. II. Психическое развитие ребенка / А. В. Запорожец. — М. : Педагогика, 1986. — 320 с.

111. *Зими́на, А. Н.* Основы музыкального воспитания и развития детей младшего возраста / А. Н. Зими́на. — М. : Владос, 2000. — 302 с.

112. *Зинченко, В. П.* Человек развивающийся / В. П. Зинченко, Б. Б. Моргунов. — М., 1994.

113. *Иванченко, Г. В.* Восприятие музыки и музыкальные предпочтения / Г. В. Иванченко // Психологический журнал. — 2001. — Т. 22. — № 1. — С. 72—81.

114. *Иванченко, Г. В.* Психология восприятия музыки : подходы, проблемы, перспективы / Г. В. Иванченко. — М. : Смысл, 2001. — 264 с.

115. Из детства — в отрочество : программа для родителей и воспитателей по формированию здоровья и развитию детей 4—7 лет / Т. Н. Доронова, Л. Г. Голубева, Н. А. Гордова и др. — 3-е изд. — М. : Просвещение, 2004. — 143 с.

116. Из истории музыкального воспитания : хрестоматия / сост. О. А. Апраксина. — М. : Просвещение, 1990. — 207 с.

117. *Изард, К. Е.* Эмоции человека / К. Е. Изард. — Спб. : Питер, 2000. — 342 с.

118. *Ильенков, Э. И.* О специфике искусства / Э. И. Ильенков // Вопросы эстетики. — Вып. 4. — М., 1960. — С. 18—22.
119. Инновационные технологии дошкольного образования в современных социокультурных условиях : учеб-метод. пособие / Г. В. Фаина, И. Г. Андреева, Е. А. Лобанова [и др.] ; Балаш. фил. Сарат. гос. ун-та им. Н. Г. Чернышевского. — Балашов ; Николаев, 2004.
120. Исследование проблем психологии творчества / под ред. Я. А. Пономарева. — М : Наука, 1983.
121. Исследования по психологии восприятия / под ред. — С. Л. Рубинштейна. — Л., 1948. — 284 с.
122. Истоки : базисная программа развития ребенка-дошкольника / научн. ред. Л. А. Парамонова и др. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Карапуз, 2001. — 304 с.
123. *Кабалевский, Д. Б.* Сила искусства / Д. Б. Кабалевский. — М. : Молодая гвардия, 1984. — 142 с.
124. *Кабалевский, Д. Б.* Воспитание ума и сердца : книга для учителя / Д. Б. Кабалевский. — М. : Просвещение, 1984. — 206 с.
125. *Каган, М. С.* Морфология искусства / М. С. Каган. — Л. : Искусство, 1972. — 440 с.
126. *Каган М. С.* Музыка в мире искусств / М. С. Каган. — Спб., 1996. — 201 с.
127. *Каган, М. С.* Философия культуры : становление и развитие / М. С. Каган. — СПб. : Петрополис, 1995. — 528 с.
128. *Кадобнова, И. В.* Шестилетние дети и музыка / И. В. Кадобнова, В. О. Усачева, Л. В. Школяр // Воспитание музыкой : из опыта работы / сост. Т. Е. Вендрова, И. В. Пигарева. — М. : Просвещение, 1991. — С. 11—31.
129. *Калмыкова, З. И.* Продуктивное мышление как основа обучаемости / З. И. Калмыкова // Вопросы психологии. — 1978. — № 5. — С. 12—19.
130. *Калмыкова, З. И.* Психологические принципы развивающего обучения / З. И. Калмыкова. — М. : Знание, 1979.
131. *Кан-Калик, В. А.* Педагогическая деятельность как творческий процесс / В. А. Кан-Калик. — Грозный, 1976. — 152 с.
132. *Кан-Калик, В. А.* Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. — М. : Педагогика, 1990.
133. *Карасев, А.* Методика пения / А. Карасев. — 9-е изд. — М., 1912.
134. *Кечхуашвили, Г. Н.* К характеристике наглядных образов при восприятии музыки / Г. Н. Кечхуашвили // Вопросы психологии. — 1957. — № 1. — С. 25—33.

135. *Кирнарская, Д. К.* Музыкальное восприятие : проблема адекватности : автореф. дис. ... доктора искусствоведения / Д. К. Кирнарская. — М., 1997. — 36 с.
136. *Кирнарская, Д. К.* Современные представления о музыкальных способностях / Д. К. Кирнарская // Вопросы психологии. — 1988. — № 2. — С. 129—137.
137. *Кларин, М. В.* Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических исследованиях / М. В. Кларин. — М. : Арена, 1994. — 223 с.
138. *Кларин, М. В.* Технология обучения : идеал и реальность / М. В. Кларин. — Рига : Эксперимент, 1999. — 180 с.
139. *Князева, Т. С.* Диагностика музыкальности по электроэнцефалограмме / Т. С. Князева, А. Н. Лебедева, А. В. Торопова // Психологический журнал. — 2001. — Т. 22. — № 6. — С. 87—91.
140. *Коджаспирова, Г. М.* Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. уч. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. — 2-е изд., стер. — М. : Академия, 2005. — 176 с.
141. *Козодеров, В. В.* Знаково-символическая деятельность в музыкальном обучении / В. В. Козодеров. — Рязань. : РИПКРО, 1993. — 220 с.
142. *Колодяжная, Т. П.* Управление современным дошкольным образовательным учреждением : практич. пособие для руководителей ДООУ, студентов пед. учеб. заведений, слушателей ИПК / Т. П. Колодяжная. — Ч. 1. — Ростов-н / Д : Учитель, 2002.
143. *Комарова, Т. С.* Красота. Радость. Творчество : программа эстетического воспитания детей 2—7 лет / Т. С. Комарова, А. В. Антонова, М. Б. Зацепина. — М. : Педагогическое общество России, 2000. — 128 с.
144. Я. А. Коменский, Дж. Локк, Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци. Педагогическое наследие / сост. В. М. Кларин, А. Н. Джурбинский. — М., 1989. — 416 с.
145. *Комиссарова, Л. Н.* Роль моделей в формировании музыкального восприятия у дошкольников / Л. Н. Комиссарова // Развитие музыкального слуха, певческого голоса и музыкально-творческих способностей учащихся общеобразовательной школы. — М. : НИИ ХВ АПН СССР, 1982. — С. 101—103.
146. *Комиссарова, Л. Н.* Наглядные средства в музыкальном воспитании дошкольников / Л. Н. Комиссарова, Э. П. Костина. — М. : Просвещение, 1989. — 144 с.
147. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Директор школы. — 2002. — № 1. — С. 97—126.

148. Концепция художественного образования в РФ. — М., 2002.
149. *Коробкина, М.* О некоторых приемах педагогической технологии / М. Коробкина // Искусство в школе. — 2000. — № 1. — С. 71—72.
150. *Коссов, Б. Б.* Творческое мышление, восприятие и личность / Б. Б. Коссов. — М.; Воронеж : НПО «МОДЕК», 1997. — 48 с.
151. *Костина, Э. П.* «Камертон» : программа музыкального развития и воспитания ребенка до трех лет в условиях общественного воспитания и семьи / Э. П. Костина. — Нижний Новгород : НГЦ, 1999. — 54 с.
152. *Костина, Э. П.* Возможности средового подхода в технологии музыкального образования дошкольников / Э. П. Костина // Возможности средового подхода в педагогике как науке и педагогической практике в условиях перехода на 12-летнее образование : материалы IV международной научно-практической конференции. — Костанай, 2005. — С. 92—95.
153. *Костина, Э. П.* Диагностика музыкально-сенсорного развития детей 4—7 лет : методические рекомендации / Э. П. Костина. — Н. Новгород, 1991. — 16 с.
154. *Костина, Э. П.* Заключение экспертной комиссии по аттестации дошкольных образовательных учреждений / Э. П. Костина // Аттестация и государственная аккредитация дошкольных образовательных учреждений. — М. : АСТ, 1997. — С. 247—266.
155. *Костина, Э. П.* Концептуальные основы современного музыкального образования дошкольников / Э. П. Костина // Наука о детстве и современное образование : материалы международной юбилейной научной конференции, посвященной 100-летию А. В. Зাপорожца. — М. : Центр «Школьная книга», 2005. — С. 94—95.
156. *Костина, Э. П.* Материалы к аттестации музыкальных руководителей ДОУ / Э. П. Костина // Аттестация педагогических и руководящих кадров Нижегородской области : учебное пособие. — Н. Новгород : НГЦ, 2002.
157. *Костина, Э. П.* Методика экспресс-анализа и оценки музыкального развития ребенка дошкольного возраста / Э. П. Костина // Экспресс-анализ и оценка детской деятельности. — Н. Новгород : НГЦ, 1995. — С. 44—59.
158. *Костина, Э. П.* Модернизация музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста : проблемы, поиски, перспективы / Э. П. Костина // Модернизация системы музыкального образования детей. — Н. Новгород : НГЦ, 2005. — С. 5—16.
159. *Костина, Э. П.* Музыка в жизни ребенка от одного до трех

лет / Э. П. Костина // «Кроха» : программа развития, воспитания детей до 3-х лет в условиях семьи / под. ред. Г. Григорьевой. — М. : Просвещение, 1996—2005. — Вып. 1—5. — С. 78—79, 84, 90—91, 97—98, 200—209.

160. *Костина, Э. П.* Музыкальное воспитание и развитие ребенка раннего возраста / Э. П. Костина // Педагогика раннего возраста : учебное пособие. — М. : Академия, 1998. — С. 57—58, 63—64, 71—72, 81—82, 259—280.

161. *Костина, Э. П.* Определение уровня самостоятельных музыкально-сенсорных действий детей 4—7 лет / Э. П. Костина // Художественная самостоятельная деятельность детей 4—7 лет. — М. : Просвещение, 1974. — С. 133—137.

162. *Костина, Э. П.* Первоначальные творческие проявления на музыкальных занятиях / Э. П. Костина // Художественное творчество в детском саду / под ред. Н. А. Ветлугиной. — М. : Просвещение, 1974. — С. 51—56.

163. *Костина, Э. П.* Примерное годовое планирование настольных музыкально-дидактических игр для детей 4—7 лет : методические рекомендации / Э. П. Костина. — Н. Новгород : НГЦ, 1994. — 80 с.

164. *Костина, Э. П.* Примерное перспективное планирование работы по музыкальному воспитанию / Э. П. Костина // Дошкольное воспитание. — 1989. — № 8—12 ; 1990. — № 1—6.

165. *Костина, Э. П.* Программа «Камертон»: азбука музыкального образования детей дошкольного возраста / Э. П. Костина. — Нижний Новгород : НГЦ, 2001. — 250 с.

166. *Костина, Э. П.* Программа музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста «Камертон» / Э. П. Костина. — М. : Просвещение, 2004. — 223 с.

167. *Костина, Э. П.* Программа музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста «Камертон» / Э. П. Костина. — Вып. 2. — М. : Просвещение, 2006. — 223 с.

168. *Костина, Э. П.* Теоретические и методические основы музыкального развития ребенка в образовательном пространстве ДОУ : программа и методические материалы к курсу / Э. П. Костина. — Н. Новгород : НИРО, 1999. — 40 с.

169. *Костина, Э. П.* Хрестоматия к программе музыкального развития и воспитания ребенка до трех лет «Камертон» : учебно-музыкальное пособие. / Э. П. Костина. — Ч. 1. Музыка образов и настроений. — Вып. 1, 2. — Н. Новгород : Талам, 2000. — 85 с.

170. *Костина, Э. П.* Хрестоматия к программе музыкального развития и воспитания ребенка до трех лет «Камертон» : учебно-

музыкальное пособие. / Э. П. Костина. — Ч. 2. Музыка для движений. — Вып. 3, 4. — Н. Новгород : Талам, 2000. — 92 с.

171. *Костина, Э. П.* Я люблю музыку : учебно-методическое пособие (с нотным обеспечением) к программе музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста «Камертон». / Э. П. Костина. — Ч. 2. Дошкольный возраст. — Вып. 1. Слушание музыки (1 сборник) ; Вып. 2 : Игра на детских музыкальных инструментах. ; Вып. 3 : Певческая деятельность. — Н. Новгород : Талам, — 804 с.

172. *Костина, Э. П.* Мой родной дом : программа социального и нравственно-патриотического воспитания : программа для детей 4—7 лет / Э. П. Костина, Н. Кочнева, Л. Г. Каримова. — Н. Новгород : Талам, 2000. — 96 с.

173. *Кравцова, Е. Е.* Психологические механизмы возникновения «предвосхищающих эмоций» / Е. Е. Кравцова // А. В. Запорожец и современная наука о детях : тезисы конференции, посвященной 90-летию А. В. Запорожца. — М. : МИПКРО, 1995. — С. 87—89.

174. *Краевский, В. В.* Преподавание как творческая деятельность учителя / В. В. Краевский // Дидактика средней школы. — М. : Просвещение, 1982. — С. 319.

175. *Красильников, И. М.* Современные тенденции и противоречия / И. М. Красильников // Музыка в школе. — 2000. — № 1. — С. 4—19.

176. *Кузьмина, Н. В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. — М. : Высш. шк., 1990. — 119 с.

177. *Кузьмина, Н. В.* Способность, одаренность, талант учителя / Н. В. Кузьмина. — Л. : Ленингр. организация общества «Знание», 1985. — 32 с.

178. *Кузьмина, Н. В.* Психологическая структура деятельности учителя / Н. В. Кузьмина, Н. В. Кухарев. — Гомель : Гомельский госуниверситет, 1976. — 58 с.

179. *Кушнир, А. М.* Зачем ребенок приходит в школу? / А. М. Кушнир // Школьные технологии. — 1996. — № 6.

180. *Леднев, В.* Содержание образования : учеб. пособие / В. Леднев. — М. : Высш. шк., 1989. — 360 с.

181. *Лейтес, Н.* Умственные способности и возраст / Н. Лейтес. — М. : Педагогика, 1971.

182. *Леонтьев, А. А.* Искусство как форма общения / А. А. Леонтьев // Психологические исследования / под ред. А. Н. Леонтьева. — М. : изд-во МГУ, 1973. — С. 217—219.

183. *Леонтьев, А. А.* В истине жизни. (Из научного архива

- А. Н. Леонтьева) // Художественное творчество и психология / А. А. Леонтьев, Д. А. Леонтьев. — М. : Наука, 1991. — С. 170—180.
184. *Леонтьев, А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — М. : Политиздат, 1975. — 304 с.
185. *Леонтьев, А. Н.* Потребности, мотивы, эмоции / А. Н. Леонтьев // Психология эмоций : тексты / под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. — М. : изд-во МГУ, 1984. — С. 115—119.
186. *Леонтьев, Д. А.* Произведение искусства и личность : психологическая структура взаимодействия / Д. А. Леонтьев // Художественное творчество и психология. — М. : Наука, 1991. — С. 113—131.
187. *Лернер, И. Я.* Проблемное обучение / И. Я. Лернер. — М. : Знание, 1974. — 64 с.
188. *Линдсей, Г.* Творческое и критическое мышление / Г. Линдсей, К. Халл, Р. Томпсон. — М. : Просвещение, 1981.
189. *Лобок, А. М.* Антропология мифа / А. М. Лобок. — Екатеринбург, 1997.
190. *Лосев, А. Ф.* Диалектика творческого акта / А. Ф. Лосев // Контекст — 1981. — М., 1982. — 108 с.
191. *Лосев, А. Ф.* Основной вопрос философии музыки / А. Ф. Лосев // Сов. музыка. — 1990. — № 11. — С. 64—74.
192. *Лук, А. Н.* Мышление и творчество / А. Н. Лук. — М. : Политиздат, 1976. — 144 с.
193. *Лук, А. Н.* Психология творчества / А. Н. Лук. — М., 1978. — С. 12—86.
194. *Любина, Г.* Обучение дошкольника «языку чувств» / Г. Любина // Дошкольное воспитание. — 1996. — № 2. — С. 4—13.
195. *Маврин, С. А.* Педагогические системы и технологии : учеб. пособие для студ. педвузов / С. А. Маврин. — Омск : ОмГПУ, 1998, 42 с.
196. *Мазель, Л. А.* Вопросы анализа музыки / Л. А. Мазель. — М. : Сов. композитор, 1991. — 125 с.
197. *Мазель, Л. А.* Статьи по теории и анализу музыки / Л. А. Мазель. — М. : Сов. композитор, 1986. — 147 с.
198. *Мануйлов, Ю. С.* Персонализация среды коллективом как фактор восприятия ее личностью / Ю. Мануйлов // Психология и архитектура. — Ч. 2. — Таллин, 1983. — С. 182—186.
199. *Мануйлов, Ю. С.* Средовой подход в воспитании : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Ю. Мануйлов. — М., 1998. — 49 с.
200. *Мануйлов, Ю. С.* Воспитание средой / Ю. С. Мануйлов. — Н. Новгород. : НГЦ, 2003. — 119 с.
201. *Мануйлов, Ю. С.* Средовой подход в воспитании / Ю. С. Мануйлов. — М.; Н. Новгород, 2002. — 157 с.

202. *Мануйлов, Ю. С.* Средовой подход в воспитании / под ред. Л. И. Новиковой. — Кустанай : МЦСТ, 1997. — 244 с.
203. *Маралов, В. Г.* Психологические основы коррекции личностного развития детей дошкольного возраста / В. Г. Маралов, Л. П. Фролова. — Череповец, 1995. — 97 с.
204. *Маркова, А. К.* Психология труда учителя / А. К. Маркова. — М. : Просвещение, 1993. — 190 с.
205. *Маркова, А. К.* Формирование мотивации учения / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. — М. : Просвещение. — 1990. — 192 с.
206. *Мармарас, Н.* Особенности восприятия и синтез музыки / Н. Мармарас, Б. Павар, Х. Ксантудакис // Психологический журнал. — 1987. — Т.8. — № 1. — С. 147.
207. *Мартину, Б.* О музыке и традиции : непосредственное назначение музыки / Б. Мартину // Сов. музыка. — 1990. — № 2. — С. 106—112.
208. *Маслов, А.* Методика пения в начальной школе, основанная на новейших данных экспериментальной педагогики / А. Маслов. — М. : изд-во Сытина, 1913.
209. *Маслоу, А. Г.* Мотивация и личность / А. Г. Маслоу. — М. : Просвещение, 1970.
210. *Матрос, Д.* Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга / Д. Матрос, Д. Полев, Н. Мельников // Народное образование. — 2000. — № 8.
211. *Матюшкин, А. М.* Концепция творческой одаренности / А. М. Матюшкин // Вопросы психологии. — 1989. — № 6. — С. 25—31.
212. *Матюшкин, А. М.* Основные направления исследований мышления и творчества / А. М. Матюшкин // Психологический журнал. — 1984. — № 1. — С. 9—17.
213. *Махмутов, М. И.* Организация проблемного обучения / М. И. Махмутов. — М. : Педагогика, 1997.
214. *Махмутов, М. И.* Проблемное обучение / М. И. Махмутов. — М. : Педагогика, 1975. — 368 с.
215. *Махмутов, М. И.* Современный урок / М. И. Махмутов. — М. : Педагогика, 1985. — 184 с.
216. *Махмутов, М. И.* Педагогические технологии развития мышления / М. И. Махмутов, Г. И. Ибрагимов. — Казань, 1993. — 125 с.
217. *Медушевский, В. В.* Проблемы становления музыкального восприятия / В. В. Медушевский // Развитие музыкального слуха, певческого голоса и музыкально-творческих способностей учащихся

общеобразовательной школы. — М. : НИИ ХВ АПН СССР, 1992. — С. 83—86.

218. *Медушевский, В. В.* Таинственные энергии музыки / В. В. Медушевский // Музыкальная академия. — 1992. — № 3. — С. 54—57.

219. *Медушевский, В. В.* О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В. В. Медушевский. — М. : Музыка, 1976. — 280 с.

220. *Мейлах, Б. С.* Психология художественного творчества : предмет и пути исследования / Б. С. Мейлах // Психология процессов художественного творчества. — Л. : Наука, 1980. — С. 5—23.

221. *Мелик-Пашаев, А. А.* Педагогика искусства и творческие способности. / А. А. Мелик-Пашаев. — М. : Педагогика, 1981. — 96 с.

222. *Мелик-Пашаев, А. А.* Способности человека к художественному творчеству / А. А. Мелик-Пашаев // Искусство в школе. — 1996. — № 4. — С. 30—35.

223. *Мелик-Пашаев, А. А.* Ступеньки к творчеству / А. А. Мелик-Пашаев, З. Н. Новлянская. — М. : Педагогика, 1987. — 126 с.

224. *Менчинская, Н. А.* Мышление в процессе обучения / Н. А. Менчинская // Исследования мышления в советской психологии. — М. : Педагогика, 1966. — 188 с.

225. *Метлов, Н. А.* Вокальные возможности детей дошкольного возраста / Н. А. Метлов // Дошкольное воспитание. — 1940. — № 11 — 12.

226. *Михайловская, Н. М.* Музыка и дети / Н. М. Михайловская. — М. : Советский композитор, 1977. — 260 с.

227. *Мищенко, Л. И.* Теоретические основы формирования содержания педагогического образования : дис. ... докт. пед. наук / Л. И. Мищенко. — М. : ИТО и ПРАО, 1997. — С. 80—122.

228. Модернизация музыкального образования дошкольников : проблемы, поиски, перспективы // Материалы межрегиональной научно-практической конференции (19—20 мая 2005 г.) / под ред. Э. П. Костиной. — Н. Новгород : НГЦ, 2005. — 187 с.

229. *Монахов, В. И.* Введение в теорию педагогических технологий / В. И. Монахов // Школьные технологии. — № 3. — 2005. — С. 4—8.

230. *Мотков, О. И.* Исследования зависимости проявления креативности от особенностей личности / О. И. Мотков, А. М. Петрайтите // Новые исследования в психологии. — 1983. — № 2. — С. 19—24.

231. *Мухина, В. С.* Детская психология : учеб. для студентов пед.

ин-тов / В. С. Мухина ; под ред. Л. А. Венгера. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Просвещение, 1985.

232. *Назайкинский, Е. В.* Звуковой мир музыки / Е. В. Назайкинский. — М. : Музыка, 1988. — 254 с.

233. *Назайкинский, Е. В.* О психологии музыкального восприятия / Е. В. Назайкинский. — М. : Музыка, 1972. — 213 с.

234. *Назайкинский, Е. В.* Музыкальное восприятие как проблема музыкознания / Е. В. Назайкинский // Восприятие музыки / ред. сост. В. Н. Максимов. — М. : Музыка, 1980. — С. 91—111.

235. *Назаретова, А. В.* Что такое креативность и как ее развивать на уроках / А. В. Назаретова // Образование. — 2001. — № 6. — С. 72—78.

236. Народная художественная культура : учебник / под ред. Т. И. Баклановой, Е. Ю. Стрельцовой. — М. : МГУКИ, 2000. — 412 с.

237. Национальная доктрина образования в Российской Федерации // Директор школы. — 2001. — № 1. — С. 97—105.

238. *Неменский, Б.* Мудрость красоты. О проблемах эстетического воспитания. / Б. Неменский. — 2-е изд. — М. : Просвещение, 1987. — 255 с.

239. *Новикова, Г. П.* Музыкальное воспитание дошкольников / Г. П. Новикова. — М. : АРКТИ, 2000. — 203 с.

240. *Новикова, Л. И.* О системах и системности в воспитании. / Л. И. Новикова. — Ч. 2. — М. : Просвещение, 1976. — С. 88—98.

241. *Новикова, Л. И.* Путь к творчеству / Л. И. Новикова, А. Куракин. — М. : Просвещение, 1966. — 186 с.

242. *Новицкая, Л. П.* Влияние различных музыкальных жанров на психическое состояние человека / Л. П. Новицкая // Психологический журнал. — 1984. — № 6. — С. 79—85.

243. *Новоселова, С. Л.* Развивающая предметная среда / С. Л. Новоселова. — М. : Просвещение, 1997. — 35 с.

244. *Обухова, Л. Ф.* Возрастная психология (детская возрастная психология) : учебник / Л. Ф. Обухова. — М. : Российское педагогическое агентство, 1996. — 374 с.

245. Одаренные дети / пер. с англ.; общ. ред. Г. В. Бурменского и В. М. Слуцкого. — М. : Прогресс, 1991. — 376 с.

246. *Ожегов, С. И.* Словарь русского языка / под ред. Н. Ю. Шведовой / С. И. Ожегов. — М. : Русский язык, 1989. — 750 с.

247. *Ожиганова, Г. В.* Диагностика и формирование креативности у детей в процессе учебной деятельности / Г. В. Ожиганова // Психологический журнал. — 2001. — Т. 22. — № 2. — С. 75—85.

248. *Оконь, В.* Основы проблемного обучения / пер. с польск. В. Оконь. — М. : Просвещение, 1968. — 208 с.

249. Орлов, Г. А. Психологические механизмы музыкального восприятия / Г. А. Орлов // Вопросы теории и эстетики музыки. — Вып. 2. — Л. : Музгиз, 1963. — С. 33—48.
250. Основные современные концепции творчества и одаренности / под ред. Д. Б. Богоявленской. — М. : Молодая гвардия, 1998. — 416 с.
251. Оссенева, М. С. Методика музыкального воспитания младших школьников : учебное пособие для студ. нач. фак. педвузов / М. С. Оссенева, Л. А. Безбородова. — М. : Академия, 2001. — 368 с.
252. Остапенко, А. А. Скрытые факторы образования / А. А. Остапенко // Школьные технологии. — 2005. — № 3. — С. 16—18.
253. Пашина, А. Х. Особенности эмоциональной сферы музыкантов с различным уровнем музыкальности / А. Х. Пашина, А. В. Торопова // Психологический журнал. — 2000. — Т. 21. — № 1. — С. 109—115.
254. Педагогика / под ред. П. И. Пидкасистого. — М. : Пед. общество России, 2001. — 640 с.
255. Педагогика. Новый курс : учеб. для студ. высш. учеб. заведений : в 2 кн. — Кн. 2. Процесс воспитания / И. П. Подласый. — М. : ВЛАДОС, 2004. — 256 с.
256. Педагогика : педагогические теории, системы, технологии : учеб. для студентов высш. и сред. уч. заведений / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов и др.; под ред. С. А. Смирнова. — 3-е изд., испр. и доп. — М. : Академия, 1999. — 512 с.
257. Педагогическая энциклопедия: в 4-х т. — Т. 1. / гл. ред. А. И. Каиров, Ф. Н. Петров. — М. : Советская энциклопедия, 1964. — 832 с.
258. Педагогические технологии : учеб. пособие для студентов педагогических специальностей / под общ. ред. В. С. Кукушкина. — М. : ИКЦ «МарТ», 2006.
259. Петровский, А. В. Способности и труд / А. В. Петровский. — М. : Педагогика, 1966. — 80 с.
260. Петровский, В. А. Личность в психологии / А. В. Петровский. — Ростов н / Д., 1996. — 247 с.
261. Петровский, В. А. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении / В. А. Петровский, Л. М. Кларина, Л. А. Смывина, Л. П. Стрелкова. — М. : НМО «Творческая педагогика», 1993. — 101 с.
262. Петрушин, В. И. Музыкальная психология / В. И. Петрушин. — 2-е изд. — М. : Владос, 1997. — 383 с.
263. Питюков, В. Ю. Основы педагогических технологий : учеб-

метод. пособие. — 3-е изд., испр., доп. / В. Ю. Питюков. — М. : Гном и Д, 2001.

264. *Платон. Пир* / Платон ; пер. с древнегреч. — СПб. : ИнТОС, 1992. — 63 с.

265. *Поддьяков, Н. Н. Проблемы обучения и развития творчества дошкольников* / Н. Н. Поддьяков, А. Н. Поддьяков. — Н. Новгород : НГЦ, 1999. — 38 с.

266. *Поддьяков, Н. Н. Умственное воспитание дошкольников* / Н. Н. Поддьяков; под ред. Н. Н. Поддьякова. — М. : Педагогика, 1972. — 288 с.

267. *Пономарев, Я. А. Психология творчества и педагогика* / Я. А. Пономарев. — М. : Педагогика, 1976. — 280 с.

268. *Пономарев, Я. А. Фазы творческого процесса* / Я. А. Пономарев. — М. : Наука, 1983. — 207 с.

269. *Пономарев, Я. А. Психология творчества* / Я. А. Пономарев. — М. : Наука, 1976. — 303 с.

270. *Поташник, М. М. Как развивать педагогическое творчество* / М. М. Поташник. — М. : Знание, 1987. — 80 с.

271. *Поташник, М. М. Управление качеством образования в вопросах и ответах* / М. М. Поташник // Народное образование. — 2002. — № 1. — С. 86—91.

272. *Праслова, Г. А. Теория и методика музыкального образования детей дошкольного возраста : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений* / Г. А. Праслова. — СПб : Детство-Пресс, 2005. — 384 с.

273. *Программа воспитания и обучения в детском саду* / отв. ред. М. А. Васильева. — М. : Просвещение, 1985. — 174 с.

274. *Программа воспитания и обучения в детском саду* / под ред. М. А. Васильевой, В. В. Гербовой, Т. С. Комаровой. — 3-е изд., испр. и доп. — М. : Мозаика-Синтез, 2005. — 208 с.

275. *Психологический словарь* / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. — М. : Педагогика-Пресс, 1999. — 440 с.

276. *Психология музыкальной деятельности : теория и практика : учеб. пособие для студ. муз. фак. высш. пед. учеб. заведений* / Д. К. Кирнарская, Н. И. Кияшенко, К. В. Тарасова и др.; под. ред. Г. М. Цыпина. — М. : Академия, 2003. — 368 с.

277. *Психология одаренности детей и подростков* / под ред. Н. С. Лейтеса. — М. : Академия, 1996. — 416 с.

278. *Психология творчества : общая, дифференциальная, прикладная* / под ред. Е. А. Пономарева. — М. : Наука, 1990. — 120 с.

279. *Пускин, Л. Ф. Система работы педагога* / Л. Ф. Пускин // Открытая школа. — 1998. — № 5. — С. 12—15.

280. Радуга : Программа и руководство для воспитателя детского сада / сост. Т. Н. Доронова. — М. : Просвещение, 1993—1997.
281. *Радынова, О. П.* Музыкальное воспитание дошкольников. / О. П. Радынова, А. И. Катинене, М. Л. Палавандишвили. — Вып. 2. — М. : Просвещение, 2002. — 223 с.
282. *Радынова, О. П.* Музыкальное развитие детей : в 2 ч. / О. П. Радынова. — Ч. 1. — М. : ГМЦ ВЛАДОС, 1997.— 608 с.
283. *Радынова, О. П.* Музыкальное развитие детей : в 2 ч. / О. П. Радынова. — Ч. 2. — М. : ГМЦ ВЛАДОС, 1997. — 400 с.
284. *Радынова, О. П.* Музыкальные шедевры : авторская программа и методические рекомендации / О. П. Радынова. — М. : Гном-Пресс, 1999. — 80 с.
285. *Ражников, В. Г.* Три принципа новой педагогики в музыкальном обучении / В. Г. Ражников // Вопросы психологии. — 1988. — № 1. — С. 33—41.
286. *Ражников, В. Г.* Общий обзор литературы по психологии восприятия музыки / В. Г. Ражников, В. М. Цеханский // Вопросы психологии. — 1975. — № 4. — С. 148—154.
287. Развивающее образование — многоступенчатая система. / науч. ред. проф. В. Т. Кудрявцев. — Ч. 1. — М. : Центр «Школьная книга», 2003. — 212 с.
288. Развитие восприятия в раннем и дошкольном возрасте / под ред. А. В. Запорожца, М. И. Лисиной. — М. : Просвещение, 1966. — 301 с.
289. Развитие творческой активности школьников / под ред. А. М. Матюшкина. — М. : Педагогика, 1991.—155 с.
290. Развитие : программа нового поколения для дошкольных образовательных учреждений / под ред. О.М. Дьяченко. — М. : Гном-Пресс, 1999. — 212 с.
291. *Разумникова, О. М.* Личностные и когнитивные свойства при экспериментальном определении уровня креативности / О. М. Разумникова, О. Шемелина // Вопросы психологии. — 1999. — № 5. — С. 130—139.
292. *Реан, А. А.* Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Я. Коломенский. — СПб. : Питер, 1999. — 416 с.
293. Ребенок в мире культуры / под ред. Р. М. Чумичевой. — Ставрополь : Ставропольсервисшкола, 1998. — 558 с.
294. Революция — искусство — дети : материалы и документы : из истории эстетического воспитания в сов. шк. / сост. Н. П. Старосельцева. — М. : Просвещение, 1987. — 240 с.
295. *Рибо, Т.* Творческое воображение / Т. Рибо ; пер. с фр. — СПб., 1901. — 152 с.

296. *Роджерс, К.* Творчество как усиление себя / К. Роджерс. // Вопросы психологии. — 1994. — № 3. — С. 13—15.
297. *Рубинштейн, С. Л.* О мышлении и путях его исследования / С. Л. Рубинштейн. — М. : АН СССР, 1958. — 147 с.
298. *Рубинштейн, С. Л.* Способности / С. Л. Рубинштейн // Основы общей психологии. — Т. 2. — М., 1990. — 128 с.
299. Самостоятельная художественная деятельность дошкольников / под ред. Н. А. Ветлугиной. — М. : Педагогика, 1980. — 208 с.
300. *Сафонова, О. А.* Программно-целевое управление развитием дошкольного образовательного учреждения / О. А. Сафонова. — Н. Новгород. : НГЦ, 2001. — 137 с.
301. *Сафонова, О. А.* Управление качеством образования в дошкольном учреждении : концептуальные основы / О. А. Сафонова // Дошкольное воспитание. — 2003. — № 11.
302. *Севрук, А. И.* Мониторинг как технология информационного обеспечения качества образования / А. И. Севрук, И. В. Филимонова, Е. А. Юнина // Стандарты и мониторинг в образовании. — 2002. — № 3.
303. *Селевко, Г. К.* Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. — М. : Народное образование, 1998. — 256 с.
304. *Селевко, Г. К.* Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП / Г. К. Селевко. — М. : НИИ школьных технологий, 2005. — 288 с.
305. *Семенов, В. Е.* Социальная психология искусства / В. Е. Семенов. — Л. : изд-во Ленингр. ун-та, 1988. — 168 с.
306. Сенсорное воспитание дошкольников / под ред. А. В. Запорожца, А. П. Усовой. — М. : АПН РСФСР, 1963. — 228 с.
307. *Сенько, Ю. В.* Гуманитарные основы педагогического образования / Ю. В. Сенько / под ред. В. А. Сластенина. — М. : Академия, 2000. — 240 с.
308. *Сериков, В. В.* Личностно ориентированное образование / В. В. Сериков // Педагогика. — 1994. — № 5. — С. 41—47.
309. *Сидоренко, Е. В.* Методы математической обработки в психологии. / Е. В. Сидоренко. — СПб. : Речь, 2000. — 350 с.
310. *Сидорчук, Т. А.* Программа формирования творческих способностей дошкольников : пособие для педагогов детских дошкольных учреждений / Т. А. Сидорчук. — Обнинск : Росток, 1998. — 243 с.
311. *Симоненко, В. Д.* Педагогические теории, системы, технологии : учеб. пособие для пед. работников и студ. педвузов / В. Д. Симоненко, А. М. Воронин. — Брянск, 1998. — 86 с.
312. *Симонов, В. П.* Педагогический менеджмент : 50 ноу-хау в управлении педагогическими системами / В. П. Симонов : учеб-

ное пособие. — 3-е изд., испр. и доп. — М. : Педагогическое общество России, 1999. — 430 с.

313. Система эстетического воспитания в детском саду / под ред. Н. А. Ветлугиной. — М. : изд-во АПН РСФСР, 1962. — 371 с.

314. *Ситаров, В. А.* Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе / В. А. Ситаров, В. Г. Маралов. — М. : Академия, 2000. — 212 с.

315. *Скаткин, М. Н.* Методология и методика педагогических исследований / М. Н. Скаткин. — М. : Педагогика, 1986. — 152 с.

316. *Скоролупова, О. А.* Тематический контроль в дошкольном образовательном учреждении / О. А. Скоролупова. — М. : Скрипторий-2003, 2004. — 112 с.

317. *Сластенин, В. А. и др.* Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. — М. : Академия, 2002. — 576 с.

318. *Слободчиков, В. И.* Антропологический подход в образовании и понятие среды / В. И. Слободчиков // Материалы международной научно-практической конференции «Средовой подход в образовании». 9—11 января 2003 г. — Ч. I. — Н. Новгород : НФ УРАО, 2003. — С. 14—19.

319. *Смирнов, М. А.* Эмоциональный мир музыки / М. А. Смирнов. — М. : Музыка, 1990. — 318 с.

320. *Смирнов, С. А.* Технология как средство обучения второго поколения / С. А. Смирнов // Школьные технологии. — 2001. — № 1. — С. 12—15.

321. Советский энциклопедический словарь. — М. : Советская энциклопедия, 1981. — 1338 с.

322. *Сохор, А. Н.* Вопросы социологии и эстетики музыки : в 3 т. / А. Н. Сохор. — Т. 1—3. — Л. : Советский композитор, 1980—1983. — 896 с.

323. *Талызина, Н. Ф.* Управление процессом усвоения знаний. / Н. Ф. Талызина. — 2-е изд. — М. : изд-во Моск. ун-та, 1984. — 344 с.

324. *Тарасов Г. С.* Музыкальная психология // Спутник учителя музыки / сост. Т. В. Чельшева. — М. : Просвещение, 1993. — С. 27—62.

325. *Тарасова, К. В.* Онтогенез музыкальных способностей / К. В. Тарасова. — М. : Педагогика, 1988. — 175 с.

326. Теория и практика сенсорного воспитания в детском саду / под ред. А. П. Усовой и Н. П. Сакулиной. — Москва. : Просвещение, 1965. — 187 с.

327. *Теплов, Б. М.* Психология музыкальных способностей // Избр. труды : в 2 т. / Б. М. Теплов. — Т. 1. — М. : Педагогика, 1985. — 329 с.

328. *Теплов, Б. М.* Психологические вопросы художественного воспитания / Б. М. Теплов // Известия АПН РСФСР. — 1947. — № 11. — С. 16—17.
329. *Теплов, Б. М.* Способность и одаренность // Избр. труды : в 2 т. / Б. М. Теплов. — Т. 1. — М. : Педагогика, 1985. — С. 24—31.
330. *Теплов, Б. М.* Хрестоматия по возрастной психологии / Б. М. Теплов. — М. : Педагогика, 1994.
331. *Терентьева, Н. А.* Художественно-творческое развитие младших школьников на уроках музыки в процессе целостного восприятия различных видов искусства / Н. А. Терентьев. — М. : МГПУ им. В. И. Ленина, 1990. — 129 с.
332. Типовая программа воспитания и обучения в детском саду / под ред. Р. А. Курбатовой, Н. Н. Подьякова. — М. : Просвещение, 1984. — 175 с.
333. *Торопова, А. В.* «Человек музыкальный» — в пересечении лучей исторического и психологического дискурсов / А. В. Торопова // Мир психологии. — 2000. — № 3. — С. 146—149.
334. *Торшина, К. А.* Современные исследования проблемы креативности в зарубежной психологии / К. А. Торшина // Вопросы психологии. — 1998. — № 4. — С. 16.
335. *Троицкая, Г.* Музыка и актуальные проблемы телевидения / Г. Троицкая // Музыка и телевидение. — М. : Советский композитор, 1978. — С. 230—255.
336. *Туник, Е. Е.* Психодиагностика творческого мышления : креативные тесты / Е. Е. Туник — СПб. : СПбУПМ, 1997. — 34 с.
337. *Туник, Е. Е.* Тест Торранса : диагностика креативности / Е. Е. Туник. — СПб. : Иматон, 1998. — 19 с.
338. *Фалюшина, Л. И.* Управление качеством образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении / Л. И. Фалюшина. — М. : Сфера, 2003.
339. *Фельдштейн, Д. И.* Психология развития человека как личности // Избр. труды : в 2-х т. / Д. И. Фельдштейн. — Т. 1. — М. : изд-во Моск. психолого-социального инст.; Воронеж : изд-во НПО «МОДЭК», 2005. — 568 с.
340. *Хейдметс, М.* Социально-психологические проблемы жилой среды (аспект персонализации среды) / М. Хейдметс // Человек, среда, общение : Таллин, изд-во Таллинского пед. ин-та, 1980. — С. 26—49.
341. *Хозяинов, Г. И.* Основы акмеологии : слагаемые профессионализма и творческой самореализации человека / Г. И. Хозяинов. — М. : МНЖПиР, 1997. — 20 с.
342. *Холодная, М. А.* Интеллектуальное воспитание личности /

М. А. Холодная, Э. Г. Гельфман // Педагогика. — 1998. — № 1. — С. 34—37.

343. Хрестоматия к программе экспериментального курса «Методологическая подготовка учителя музыки для слушателей курсов повышения квалификации институтов усовершенствования учителей». — М. : МИРОС, 1992. — 60 с.

344. Хрестоматия по методике музыкального воспитания / сост. О. А. Апраксина. — М. : Просвещение, 1987. — 270 с.

345. *Хризман Т. П.* Эмоции, речь и активность мозга ребенка / Т. П. Хризман, В. П. Еремеева, Т. Д. Лоскутова. — М. : Педагогика, 1991. — 231 с.

346. Художественное творчество в детском саду / под ред. Н. А. Ветлугиной. — М. : Просвещение, 1974. — 175 с.

347. Художественное творчество и ребенок : монография / под ред. Н. А. Ветлугиной. — М. : Педагогика, 1972. — 287 с.

348. *Цыпин Г. М.* Психология музыкальной деятельности : проблемы, суждения, мнения / Г. М. Цыпин. — М. : Интерпракс, 1994. — 384 с.

349. Чередниченко, В. И. Педагогика высшей школы : курс лекций по разделу «Дидактика» / В. И. Чередниченко. — М. : Академия, 2002. — 112 с.

350. *Чиркова, Т. И.* Методы изучения общения воспитателя с детьми дошкольного возраста / Т. И. Чиркова. — Н. Новгород, 1995. — 148 с.

351. *Чумичева, Р. М.* К вопросу о синтезе искусств в педагогическом процессе дошкольного учреждения / Р. М. Чумичева // Дошкольное воспитание. — 1995. — № 4. — С. 15—21.

352. *Шадриков, В. Д.* Духовность и творчество / В. Д. Шадриков // Психологическая газета. — 1999. — № 1 / 40. — С. 17.

353. *Шамова, Т. И.* Управление образовательным процессом в адаптивной школе / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко. — М. : Центр «Педагогический поиск», 2001. — 384 с.

354. *Шацкий, С. Т.* Педагогические сочинения : в 4 т. / С. Т. Шацкий ; под ред. И. А. Каирова и др. — М. : Из-во АПН РСФСР, 1962. — 471 с.

355. *Шепель, В. М.* Настольная книга бизнесмена и менеджера / В. М. Шепель. — М. : Финансы и статистика, 1992. — 342 с.

356. *Шишов, С. Е.* Мониторинг качества образования в школе / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. — М. : Пед. общество России, 1999. — 216 с.

357. *Школяр, Л. В.* Музыка в жизни младших школьников / Л. В. Школяр // Искусство в жизни детей : опыт художественных

занятий с младшими школьниками / А. О. Ершова, Е. А. Захарова и др. — М. : Просвещение, 1991. — С. 82—102.

358. *Школяр, Л. В.* Музыкальное искусство как учебный предмет в начальной школе (в системе развивающего обучения) : дис. ... д-ра. пед. наук / Л. В. Школяр. — М., 1999. — 389 с.

359. *Шмаков, С. А.* Игра учащихся как педагогический феномен культуры : дис. ... д-ра. пед. наук / С. А. Шмаков. — М., 1997. — 409 с.

360. *Шпикалова, Т. Я.* Возвращение к истокам : народное искусство и детское творчество : учеб-метод. пособие / Т. Я. Шпикалова. — М. : Владос, 2000. — 212 с.

361. *Шумакова, А. В.* Мир музыки и ребенок в нем / А. В. Шумакова // Ребенок в мире культуры / под ред. Р. М. Чумичевой. — Ставрополь : Ставропольсервисшкола, 1998. — С. 502 — 527.

362. *Шуркова, Н. Е.* Новые технологии воспитательного процесса / Н. Е. Шуркова. — М. : Пед. общество России, 1994. — 218 с.

363. *Шуркова, Н. Е.* Практикум по педагогической технологии / Н. Е. Шуркова. — М. : Пед. общество России, 1998. — 250 с.

364. *Эльконин, Д. Б.* Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. — М. : Педагогика, 1989. — 540 с.

365. Эмоциональное развитие дошкольника / под ред. А. Д. Кошелевой. — М. : Просвещение, 1985. — 175 с.

366. *Юсфин, А. Г.* Живой организм музыки : (О воспитании музыкальной культуры) / А. Г. Юсфин // Семья и школа. — 1991. — № 8. — С. 42—44.

367. *Яблокова, Л. В.* Гуманизация образования — методологическая основа развития образования XXI века / Л. В. Яблокова // Образование XXI века : инновационные технологии, диагностика и управление в условиях информации и гуманизации. — Красноярск, 1999. — С. 3—6.

368. *Яворский, Б. Л.* Статьи. Воспоминания. Переписка / под общ. ред. Д. Д. Шостаковича / Б. Л. Яворский. — М. : Музыка, 1979. — Т. 1. — С. 115 — 132.

369. *Якиманская, И. С.* Проблема обучения и развития в трудах Н. А. Менчинской / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. — 1995. — № 1. — С. 53—57.

370. *Якиманская, И. С.* Развивающее обучение / И. С. Якиманская. — М. : Педагогика, 1979. — 144 с.

371. *Якобсон, П. М.* Психология художественного творчества / П. М. Якобсон. — М. : Занне, 1971. — 48 с.

372. *Яковлева, Е. Л.* Психология развития творческого потенциала личности / Е. Л. Яковлева. — М. : МПСИ Флинта, 1997. — 134 с.

373. Ясвин, В. А. Тренинг педагогического взаимодействия в творческой образовательной среде / В. А. Ясвин ; под ред. В. И. Панова. — М. : Молодая гвардия, 1997. — 176 с.
374. Barron, F. Putting creativity to work / F. Barron // R. Sternberg, T. Tardif (eds.). The nature of creativity. — Cambridge : Cambr.-Press, 1988. — P. 76—98.
375. Barron, F. Creativity, Intelligence and Personality / F. Barron, D. Harrington // Ann. Rev. Of Psychology. — V. 32, 1981. — P. 439—476.
376. Davidson, J. The role of insight in giftedness / J. Davidson // R. Sternberg (ed.) Conception of giftedness. — Cambridge, 1990.
377. Feldman, D. Y. Changing the world : A framework for the study of creativity / D. Y. Feldman, M. Csikszentmihalyi, H. Gardner. — Yale : Yale Press, 1994.
378. Feldman, D. N. Creativity : dreams, insights and transformation / D. N. Feldman // R. Sternberg, T. Tardif (eds.) The nature of creativity. — Cambridge, 1998.
379. Gardner, H. Creative lives and creative works : a creative scientific approach / H. Gardner // R. Sternberg (ed.) The nature of creativity. — Cambridge, 1998.
380. Gordon, W. J. J. Sinectics. The Development of Creative Capaciti / W. J. J. Gordon. — N. Y., 1961. — 401 p.
381. Guilford, J. Three faces of intellect / J. Guilford // Amer. Psychol. — 1959. — № 14. — P. 469—479.
382. Guilford, J. P. The structure of intelligence / J. P. Guilford // Psychol. — Bull. — 1956. — № 53. — P. 267—293.
383. International Yearbook Of Education And Instructional Tecnology. 1978/79. — L., N., Y., 1978. — P. 258.
384. Koestler, A. The Act of Creation / A. Koestler. — N. Y., Macmil Ian, 1964. — 509 p.
385. Maslow, A. The farther reachesqof human nature / A. Maslow. — New York, 1971. — 378 p.
386. Murssel, James, L. Grow Processes in Music Education «Basic Concept in Music Education» / L. Murssel James. — Chicago, 1958.
387. Murssel, James, L. Music im American Schools / L. Murssel James. — New York : Silver Company, 1943. — P. 275.
388. Renzulli, J. S. The three-ring conception of giftedness : A developmental model of creative productivity / J. S. Renzulli // R. I. Sternberg, J. E. Davidson (eds.) Conception of giftedness, 1986.
389. Rogers, C. R. On Becoming a Person / C. R. Rogers. — Boston, 1961.
390. Sakamoto, T. The Role Of Education Tecnology In Curriculum Development / T. Sakamoto. — Paris, 1974.

391. *Seashore, C. E.* Psychology of Music / C. E. Seashore. — New York, 1990.
392. *Sternberg, R. J.* A three-facet model of creativity / R. J. Sternberg // R. Sternberg, T. Tardif (eds.). The nature of creativity. — Cambridge : Cambr. Press, 1988. — P. 125—155.
393. *Sternberg, R.* Defying the crowd : Cultivating creativity in a culture of conformity / R. Sternberg, T. Lubart. — N. Y. : Free Press, 1995.
394. *Storfer, M. D.* Intelligence and giftedness. The contributions of heredity and early environment / M. D. Storfer. — San-Francisco; Oxford : Jossy-Bass Publ., 1990.
395. *Tardif, T.* What we know about creativity? / T. Tardif, R. Sternberg // R. Sternberg, T. Tardif (eds.). The nature of creativity. — Cambridge : Cambr. Press, 1988. — P. 429—446.
396. *Taylor, C. W.* Various approaches to and definitions of creativity / C. W. Taylor // R. Sternberg, T. Tardif (eds.). The nature of creativity. — Cambridge : Cambr. Press, 1988. — P. 40.
397. *Torrance, E. P.* Growing up creatively gifted / E. P. Torrance // Creative Child and Adult Quaterly, 1980. — V 5.
398. *Torrance, E. P.* The nature of creativity as manifest in the testing / E. P. Torrance // R. Sternberg, T. Tardif (eds.). The nature of creativity. — Cambridge : Cambr. Press, 1988. — P. 43—75.
399. *Torrance, E. P.* Torrance test of creative thinking. Directions manual and scoring guide / E. P. Torrance. — Lexington, 1974. — 288 p.
400. *Torrance, E. P.* Torrance test of creative thinking : Norm-technical manual / E. P. Torrance. — Princeton, NJ, 1966. — 263 p.
401. *Torrance, E. P.* Education and Creative Potential / E. P. Torrance. — Minneapolis, 1963.
402. *Wallas, G.* The Art of Thought / G. Wallas. — N. Y., 1926. — 390 p.

Введение ☼ 3 ☼

Глава 1. Обоснование понятия «креативная педагогическая технология» ☼ 10 ☼

§ 1. Креативные аспекты современных педагогических технологий ☼ 11 ☼

§ 2. Традиционные креативные музыкально-педагогические технологии, применяемые в дошкольных учреждениях ☼ 37 ☼

§ 3. Сущность креативной педагогической технологии музыкального образования дошкольников ☼ 81 ☼

Выводы ☼ 99 ☼

Глава 2. Теоретико-методологические основы разработки и внедрения креативной педагогической технологии музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста ☼ 102 ☼

§ 1. Концепция креативной педагогической технологии музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста ☼ 104 ☼

§ 2. Методика проектирования содержания музыкального образования детей в контексте креативной педагогической технологии ☼ 133 ☼

§ 3. Специфика среднего образовательного процесса креативной педагогической технологии музыкального образования дошкольников ☼ 167 ☼

§ 4. Музыкально-творческий потенциал средового окружения ребенка как средство становления и развития его креативности ☼ 185 ☼

Выводы ☼ 208 ☼

Глава 3. Экспериментальное исследование эффективности современной креативной технологии музыкального образования дошкольников ☼ 211 ☼

§ 1. Программа экспериментального исследования эффективности авторской креативной музыкально-педагогической технологии ¶ 212 ¶

§ 2. Анализ и интерпретация результатов эксперимента на основе комплексного мониторинга качества музыкального образования дошкольников ¶ 251 ¶

Выводы ¶ 284 ¶

Заключение ¶ 289 ¶

Приложения ¶ 293 ¶

Литература ¶ 389 ¶

Э. П. КОСТИНА

КРЕАТИВНАЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ
МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Монография

Редактор *З. С. Колодина*
Компьютерная верстка *Л. И. Половинкиной*
Корректор *С. В. Колесникова*

Оригинал-макет подписан в печать 08.11.2011 г.
Формат $60 \times 84 \frac{1}{16}$. Бумага офсетная. Гарнитура «Times ET».
Печать офсетная. Усл.-печ. л. 24,4. Тираж 100 экз. Заказ 1879.

Нижегородский институт развития образования,
603122, Н. Новгород, ул. Ванеева, 203.
www.niro.nnov.ru

Отпечатано в издательском центре учебной
и учебно-методической литературы ГБОУ ДПО НИРО.

