

Бондарчук, Е. В. Музыкальное образование и развитие личности дошкольника / Е. В. Бондарчук, Е. А. Панько, О. П. Радынова, Е. Р. Ремизовская // Актуальные проблемы и тенденции современного дошкольного образования: сб. науч. тр. / БГПУ; редкол.: И. В. Житко [и др.]; отв. ред. Д. Н. Дубинина. – Минск, 2007. – с. 167-170.

## МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА

Е.А. Панько, Е.В. Бондарчук, О.П. Радынова, Е.Р. Ремизовская  
Белорусский государственный педагогический университет  
имени Максима Танка

**Аннотация.** В работе представлены результаты изучения особенностей музыкального образования и развития личности ребенка. В процессе исследования выявлены стили педагогического общения музыкальных руководителей и их влияние на развитие творческой личности старших дошкольников: музыкально-творческие способности, мотивы, интересы, самооценку, эмоциональную сферу. Результаты исследования показали, что наиболее эффективным для развития творческой личности ребенка является творческо-игровой гармонический стиль общения музыкального руководителя.

**Ключевые слова:** личность; дошкольник; личность дошкольника; развитие личности дошкольника; музыкальное образование; музыкальное образование дошкольника.

Формирование у ребёнка основ музыкальной культуры, ценностного отношения к ней, развитие музыкальных способностей, его личности средствами музыки – актуальные задачи сегодняшнего дня. На их решение нацелена базисная программа дошкольного образования «Пралеска».

Решение данных задач возможно в процессе целенаправленного, систематического воспитания и обучения детей на основе эмоциональной отзывчивости на высокохудожественные произведения музыкального искусства, накопления интонационно-познавательного ценностного опыта музыкальной деятельности, развития всех компонентов музыкально-

эстетического сознания, творческой активности в различных видах музыкальной деятельности.

Передавая посредством музыкального образа всю гамму чувств и их оттенков, музыка расширяет представления детей о чувствах человека, проявляющихся в реальной жизни. Именно музыка может стать эмоционально-оценочным стержнем, позволяющим формировать у ребёнка эстетическое восприятие других видов искусства и окружающего мира. Поэтому так важно формировать у детей основы музыкальной культуры, а через неё художественной и эстетической культуры в целом, их личности. Как отмечает широко известный специалист в области взаимодействия А.А. Леонтьев, само искусство (в том числе – музыкальное) как форма общения является «зеркалом человеческой души», отражающим человека лучше, чем он есть в данный момент, показывающим, каким он может стать, раскрывающим то в его личности, о чём он сам, быть может, и не знает» [1, с. 222].

Развитие музыкальных способностей, творчества, являющегося, по мнению современных психологов (В.В. Давыдов, Н.Н. Поддьяков и др.) ядерным образованием личности, важно осуществлять, опираясь на систему, в центре которой художественно-игровой образ. Художественно-игровой образ объединяет все виды музыкальной деятельности детей дошкольного возраста. Предлагаемой авторами системой предусмотрена широкая опора на игру как ведущую деятельность дошкольника, на значимые для ребёнка мотивы, прежде всего, игровые. Именно такой подход – главное, что способствует превращению «программы педагога в программу самого ребенка» (Л.С. Выготский), и тем самым позволяет успешно решать основные педагогические задачи. Он предполагает широкое использование в процессе музыкального воспитания игровых методов и приемов, проведение музыкальных занятий преимущественно в форме игры, игры-сказки, где педагог и дети являются ее непосредственными участниками. Важным условием успеха в реализации вышеуказанных задач является организация деятельности детей в соответствии с музыкально-игровым образом, опора на образное мышление ребенка, его воображение, «единство аффекта и интеллекта" (Л. С. Выготский).

Разнообразны методы, которыми можно воспользоваться для приобщения детей к миру музыки, развития их музыкальности, личности средствами музыки. Важно, чтобы они соответствовали, прежде всего, природе ребёнка. Кроме традиционных методов (словесного, наглядного и практического), системой предложены и методы, разработанные авторами программы. Это, прежде всего, методы контрастных сопоставлений музыкальных произведений и уподобления характеру звучания музыки (моторно-двигательное, тактильное, словесное, вокальное, мимическое, тембровое инструментальное, интонационное, цветовое, полихудожественное), которые способствуют осознанности восприятия, созданию проблемных ситуаций, углубляют эмоциональную отзывчивость на музыку, развивают воображение, творчество [2].

Важное место в комплексе формирующих воздействий в предлагаемой авторами системе реализации программных задач отведено модели музыкальных структур. Детям предлагается моделировать ритмические и звуковые отношения, музыкальный образ в целом, комплексное моделирование (высоты и длительности звука и т.п.). Использование этого метода в обучении, развитии музыкальности дошкольников — уже не ново. Оно обосновано тесной генетической взаимосвязью временных и пространственных отношений, а также моделирующим характером самой музыки, как с точки зрения ее содержания, так и языка [3; 4 и др.]. Системой предусмотрено использование моделирования разных видов — предметно-пространственного, плоскостного, "ручных знаков", особенно же широко — двигательных моделей, в которых анализ различных элементов музыкального произведения связывается с дифференцированием движений. При этом рекомендуются как ранее описанные в литературе способы, приемы моделирования, так и новые, разработанные одним из авторов программы (Е.Р. Ремизовской) [5].

Педагогической системой, нацеленной на реализацию программных задач музыкального раздела, предусмотрено особое внимание к развитию музыкального творчества, использование детского музыкального творчества

как механизма развития музыкальных способностей и как механизма оценки достигнутого ребёнком уровня музыкального развития.

Возникающие и развивающиеся в дошкольном возрасте зачатки художественного творчества, «аппетит», интерес к нему, становятся и своеобразным механизмом реализации многих педагогических задач, связанных с развитием художественных способностей детей, их личности. Включение в художественное творчество позволяет ребёнку не только глубже познать окружающий мир, но и раскрыть своё «Я», свою индивидуальность, самореализоваться [6]. Испытав радость творчества от процесса, продуктов его, ребенок стремится ещё и ещё раз пережить эти чувства. При этом развиваются творческие мотивы детской деятельности, что является ценным личностным новообразованием ребёнка, значение которого не ограничивается дошкольным периодом. Предлагаемой авторами технологией предполагается индивидуальный подход педагога к детям, знание им их возможностей, интересов, того, в каком виде музыкальной деятельности его конкретный воспитанник может скорее достигнуть успеха, самоутвердиться. Использование этой информации в музыкально-педагогической работе делает образовательный процесс личностно-ориентированным, повышает его эффективность.

Разнообразны формы организации музыкальной деятельности предусматриваются в работе с воспитанниками детских дошкольных учреждений, работающих по «Пралеске». Эффективно, как свидетельствуют исследования и передовой опыт, применение гибкой, синкретичной, интегрированной, вариативной структуры занятий различных видов, а также других форм приобщения ребенка к музыке в семье и повседневной жизни детского сада, объединяющих различные виды художественной деятельности.

Для формирования основ музыкальной культуры, музыкальности детей важно, чтобы музыка звучала и в повседневной жизни детского сада в самых разнообразных ситуациях. Музыка выполняет при этом не только развлекательную функцию, но и развивающую, воспитательную, а порой – психокоррекционную и психотерапевтическую. Необходимо, чтобы музыка (не только развлекательная) звучала и в семье. Созданная в процессе

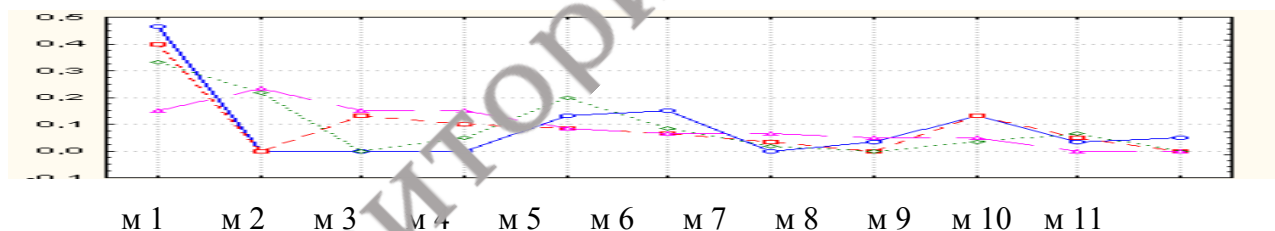
взаимодействия взрослых и ребенка атмосфера взаимопонимания, увлеченности музыкой, сотрудничество и сотворчество, доверие – залог не только успешного развития музыкальности, но и психологического здоровья ребенка, его личности. На последнем хотим остановиться особо. В числе детерминант, обуславливающих эффективность влияния педагога (учителя, воспитателя) на развитие личности – его общение с воспитанниками (А.А. Бодалёв, Я.Л. Коломинский, В.Г. Маралов, Е.А. Панько А.А. Реан и др.).

В своей работе мы предприняли попытку выявить стили музыкальных руководителей и своеобразие влияния конкретного стиля профессионально-педагогического общения данных специалистов дошкольного образования на развитие творческой личности старших дошкольников: музыкально-творческие способности, мотивы, интересы, самооценку, эмоциональную сферу. При этом был использован комплекс методов, включающий наблюдение по специально разработанной программе (с применением видеозаписей музыкальных занятий), эксперимент, оценочное шкалирование, контент-анализ, тестирование, анализ продуктов детской музыкальной деятельности; методы статистической обработки: однофакторный дисперсионный анализ Фишера, двух-, трёх-, четырёхфакторный дисперсионный анализ, апостериорный анализ Дункана, коэффициент корреляции Пирсона.

В исследовании принимали участие 50 музыкальных руководителей дошкольных учреждений и 750 детей старшего дошкольного возраста.

В зависимости от преимущественного использования прямых или косвенных средств общения с дошкольниками, нацеленности на развитие их творчества в музыкальной деятельности, а также предпочтительности руководства определёнными или различными видами музыкальной деятельности нами было выделено 8 стилей общения музыкальных руководителей с детьми: репродуктивно-дидактический негармонический, репродуктивно-дидактический гармонический, репродуктивно-игровой негармонический, репродуктивно-игровой гармонический, творческо-дидактический негармонический, творческо-дидактический гармонический, творческо-игровой негармонический, творческо-игровой гармонический.

Изучение мотивации музыкальной деятельности свидетельствует о разнообразии таковой у старших дошкольников (мотивация интереса к музыкальной деятельности, интереса к музыкально-творческой деятельности, игровая, самовыражения и самоутверждения, связанная с положительными эмоциями, гедонистическая, связанная с психотерапевтическими возможностями музыки, связанная с лёгкостью приобретения музыкальных способностей, связанная с важностью и необходимостью развития музыкальных способностей, связанная с желанием выступать на праздниках, отсутствие положительной мотивации занятий музыкальной деятельностью). При этом были обнаружены и различия в мотивации музыкальной деятельности воспитанников дошкольных учреждений, обучающихся у музыкальных руководителей разного стиля общения:  $F=30,23 > F_{24}$  при  $p < 0,000001$  (см. рис. 1). Так, например, преобладающими мотивами воспитанников музыкальных руководителей творческо-игрового стиля общения, в отличие от педагогов других стилей, являются мотивы самовыражения и интереса к музыкально-творческой деятельности.



**Рис. 1 - Мотивация музыкальной деятельности детей, обучающихся у педагогов разных стилей общения (по методу беседы; средние значения баллов)**

**Условные обозначения:**

Стили общения музыкальных руководителей:

- – репродуктивно-дидактический;
- – репродуктивно-игровой;
- ◇ – творческо-дидактический;
- △ – творческо-игровой.

Мотивация:

- м 1 – интерес к музыкальной деятельности;
- м 2 – интерес к музыкально-творческой деятельности;
- м 3 – игровой
- м 4 – самовыражения и самоутверждения;
- м 5 – мотив, связанный с положительными эмоциями;
- м 6 – гедонистический;
- м 7 – мотив, связанный с психотерапевтическими возможностями музыки;
- м 8 – мотив, связанный с лёгкостью приобретения музыкальных способностей;



- м 9 – мотив, связанный с важностью и необходимостью развития музыкальных способностей;
- м 10 – мотив, связанный с желанием выступить на праздниках;
- м 11 – отсутствие положительных мотивов занятий музыкальной деятельностью.

Вместе с тем, у них меньше выражены мотивы, связанные с желанием выступить на праздниках. Для дошкольников, обучающихся у педагогов данного стиля, в целом характерен более широкий спектр ведущих положительных мотивов музыкальной деятельности.

В процессе исследования нами было изучено также такое ядерное образование личности детей, как самооценка (в музыкальной деятельности). Выявлен разный уровень самооценки детей (высокий, средний, низкий) в различных видах музыкальной деятельности (в пении, музыкально-ритмической, инструментальной). Обнаружены при этом были и различия в самооценке у детей, обучаемых музыкальными руководителями разных стилей общения (см. табл. 1). Так, например, уровень развития самооценки воспитанников педагогов репродуктивно-игрового, творческо-дидактического и творческо-игрового стиля в различных видах музыкальной деятельности оказался более высоким, нежели у дошкольников, обучающихся у музыкальных руководителей репродуктивно-дидактического стиля общения.

Таблица 1 – Самооценка старших дошкольников, обучающихся у педагогов разных стилей общения, в различных видах музыкальной деятельности (по методике «Хоровод» Е.А. Панько; %)

Стили общения педагогов	Количество детей с разным уровнем развития самооценки в различных видах музыкальной деятельности (%)								
	Пение			Музыкально-ритмическая деятельность			Инструментальная деятельность		
	В.	С.	Н.	В.	С.	Н.	В.	С.	Н.
С 1а	90	10	0	67	30	3	64	13	23
С 1б	84	13	3	40	53	7	50	37	13
С 2а	87	10	3	87	10	3	67	20	13
С 2б	93	7	0	80	17	3	63	27	10
С 3а	90	10	0	77	23	0	57	30	13
С 3б	97	0	3	67	33	0	67	27	6
С 4а	60	40	0	57	43	0	63	27	10
С 4б	93	7	0	57	40	3	67	27	6
Итого	87	12	1	67	31	2	62	26	12

**Условные обозначения:**

Стили общения музыкальных руководителей:

- С 1а – репродуктивно-дидактический стиль с направленностью на пение и музыкально-ритмическую деятельность (негармонический);
  - С 1б – репродуктивно-дидактический стиль с направленностью на различные виды музыкальной деятельности (гармонический);
  - С 2а – репродуктивно-игровой стиль с направленностью на пение и музыкально-ритмическую деятельность (негармонический);
  - С 2б – репродуктивно-игровой стиль с направленностью на различные виды музыкальной деятельности (гармонический);
  - С 3а – творческо-дидактический стиль с направленностью на пение и музыкально-ритмическую деятельность (негармонический);
  - С 3б – творческо-дидактический стиль с направленностью на различные виды музыкальной деятельности (гармонический);
  - С 4а – творческо-игровой стиль с направленностью на пение и музыкально-ритмическую деятельность (негармонический);
  - С 4б – творческо-игровой стиль с направленностью на различные виды музыкальной деятельности (гармонический).
- Уровни развития самооценки детей:  
 В. – высокий; С. – средний; Н. – низкий.

Исследование показало, что самооценка дошкольников, обучающихся у музыкальных руководителей гармонических стилей общения в инструментальной деятельности выше, чем у детей, воспитывающихся у педагогов негармонических стилей. Выявленную тенденцию мы связываем с направленностью музыкальных руководителей гармонических стилей общения на развитие музыкальных способностей детей в различных видах музыкальной деятельности, в том числе и в инструментальной. Как оказалось, самооценка дошкольников, обучающихся у музыкальных руководителей творческо-игрового стиля в инструментальной деятельности несколько выше, чем у детей, воспитывающихся у педагогов других стилей общения. Зафиксированы статистически значимые отличия в самооценке воспитанников педагогов разных стилей в пении и музыкально-ритмической деятельности. Так, например, зафиксировано, что дошкольники, воспитывающиеся у педагогов репродуктивно-игрового, творческо-дидактического и творческо-игрового гармонических стилей общения в целом имеют более высокий уровень развития самооценки в пении, чем дети, обучающиеся у музыкальных руководителей соответствующих негармонических стилей. Данная особенность не характерна лишь для воспитанников педагогов репродуктивно-дидактического стиля общения (различия статистически значимые:  $F=3,44 > 3,23$  при  $p < 0,01$ ). Кроме того, оказалось, что воспитанники педагогов



репродуктивно-игрового, творческо-дидактического и творческо-игрового стилей имеют более высокий уровень развития самооценки в музыкально-ритмической деятельности по сравнению с детьми, обучаемыми музыкальными руководителями репродуктивно-дидактического стиля общения ( $F=5,17 > 3,23$  при  $p < 0,01$ ).

Наиболее эффективным для развития творческой личности ребёнка является творческо-игровой гармонический стиль общения музыкального руководителя.

#### Литература:

1. Леонтьев, А.А. Искусство как форма общения (к проблеме предмета психологии искусства) / А.А. Леонтьев // Психологические исследования, посвящённые 85-летию Д.Н. Узнадзе / под ред. А.С. Прангишвили. – Тбилиси: Мецниереба, 1973 – С. 213-222.
2. Радынова, О.П. Музыкальные шедевры. Авторская программа и методические рекомендации / О.П. Радынова. – М.: «Гном-пресс», 1999. – 80 с.
3. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов // Избранные труды в 2-х т.; ред.-сост., авт. вступ. ст. и коммент. Н.С. Лейтес, И.В. Равич-Щербо. – Т. 1. – М., 1985. – 329 с.
4. Тарасова, К.В. Музыкальная одарённость и её диагностика в дошкольном детстве / К.В. Тарасова // Универсальное и национальное в дошкольном детстве: матер. Междунар. семинара / Ф-л Моск. ин-та повыш. квалификации работников образования, центр «Дошкольное детство» им. А.В. Запорожца; под ред. Л.А. Парамоновой; сост. Т.А. Румер, Л.И. Эльконинова. – М., 1994. – С. 38-41.
5. Ремизовская, Е.Р. Солнышко: система, методика, опыт музыкального воспитания детей раннего и дошкольного возраста – Е.Р. Ремизовская. – Минск: Изд. В.М. Скакун, 1996. – 164 с.
6. Панько, Е.А. Игра как средство формирования позитивной «Я-концепции» дошкольника / Е.А. Панько, Л.С. Ходонович // Игра и развитие ребёнка в дошкольном возрасте: материалы Междунар.

научно-практ. конф. 11-14 апреля 1995 в 2-х ч. / Моск. пед. гос. ун-т им. В.И. Ленина. – М.: Прометей, 1995. – Ч. 1. – С. 72-73.

7. Ветлугина, Н.А. Музыкальное развитие ребёнка / Н.А. Ветлугина. – М.: Просвещение, 1967. – 415 с.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ