

ная работа по обучению учащихся одной из групп эффективным способом преодоления воздействия факторов стресса оказала влияние на снижение степени воздействия стрессоров, в сопоставлении с результатами контрольной группы. Значимые различия по критерию Вилкоксона-Манна-Уитни ( $p < 0,05$ ) были выявлены по «Шкале жизненных событий, вызывающих стресс» и опроснику «Воздействие факторов микросреды на подростка».

В процессе проведения формирующего этапа эксперимента нами были получены данные, подтверждающие факт, выявленный Н. А. Сиротой и В. М. Ялтонским [14; 17], о том, что подростковый возраст является благоприятным для освоения способов позитивного преодоления стресса.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Анциферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование жизненных ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. 1994. Т. 15. № 1. С. 3–18.
2. Бандура А. Теория социального научения. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.
3. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. – М.: Совершенство, 1998. – 298 с.
4. Бреслав Г. М. Психология эмоций. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2004. – 544 с.
5. Буева Л. П. Социальная среда и сознание личности. М., 1968.
6. Дружинин В. Н. Экспериментальная психология – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 320 с.
7. Когнитивная психотерапия расстройств личности / под ред. А. Бека, А. Фримена. – СПб.: Питер, 2002. – 544 с. (Серия «Практикум по психотерапии»).
8. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности): учеб. пособие / Я. Л. Коломинский. – 3-е изд., стереотип. – Минск: ТетраСистемс, 2001. – 432 с.
9. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс. – М.: 1970. – С. 178–209.
10. Масленников Е. В. Экспертное знание: Интеграционный

подход и его приложение в социологическом исследовании. М.: Наука, 2001. – 228 с.

11. Ожегов С. И. Словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская АН; Российский фонд культуры. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: АЗЪ, 1995. – 928 с.
12. Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии. М.: Изд-во АН СССР, 1959. – 355 с.
13. Семчук Л. А. Понимание учителем личности ученика в конфликтной ситуации // Вестн. Белорус. ун-та. Сер. 4. Филология, журналистика, педагогика, психология. – 1992. – № 1. – С. 67–70.
14. Сирота Н. А. Копинг-поведение в подростковом возрасте: автореф. дис. ... докт. мед. наук. – СПб., 1994. – 39 с.
15. Трубников Н. Н. О категориях «цель», «средство». «результат». – М.: Высш. школа, 1968. – 148 с.
16. Эллис А., Драйден У. Практика рационально-эмоциональной поведенческой терапии. – 2-е изд. / пер. с англ. Т. Саушкиной. – СПб.: Издательство «Речь», 2002. – 352 с.
17. Ялтонский В. М. Копинг-поведение здоровых и больных наркоманией: автореф. дис. ... докт. мед. наук. СПб., 1995. – 48 с.
18. Compas, B. E., Worsham, N. L., & Ey S. Conceptual and Developmental Issues in Children's Coping with Stress. Stress and coping in child health / Ed.: Annet M. La Greca et al – New-York; London: The Guilford Press, 1992. – P. 7–24. – (Advances in pediatric psychology).
19. Lazarus R. S. From psychological stress to the emotions: a history of changing gutlooks // Annual Review of Psychology, 1993. Vol. 44. P. 1–21.
20. Seifge-Krenke J. Coping with schul-related stress and family stress in healthy and clinicaly adolescents // European psychologist, Vol. 6. № 2. June 2001. – P. 123–132.

#### SUMMARY

*The implemented experimental research has demonstrated that overcoming stress by teenagers is more effective in case the work with students takes into account stressors that effect them (personal, micro- and macro environment), it is focused on learning positive ways of overcoming stress and has a complex character that implies diverse forms, methods and participants of interaction, including teenagers, parents and teachers.*

УДК 159.944.4–053.6

**Е. В. Бондарчук**

## **АНАЛИЗ РЕАКЦИИ ДЕТЕЙ, ОБУЧАЮЩИХСЯ У МУЗЫКАЛЬНЫХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ РАЗНЫХ СТИЛЕЙ ОБЩЕНИЯ**

**В** настоящее время в связи с гуманизацией воспитательно-образовательного процесса актуальной является проблема эффективности педагогической деятельности. Поскольку основной канал, по которому педагог оказы-

вает влияние на детей, – общение, особую значимость приобретают вопросы его оптимального общения с детьми.

Первым исследователем, обратившим внимание на проблему оптимального педагогического общения, был академик, доктор психоло-

гических наук А. А. Леонтьев. Под оптимальным педагогическим общением он понимал такое общение, которое является наиболее эффективным с точки зрения развития мотивации детей и творческого характера их деятельности, правильного формирования личности воспитанника, а также обеспечения благоприятного эмоционального климата обучения, управления социально-психологическими процессами в детском коллективе и максимального использования в педагогическом процессе личностных особенностей учителя [1]. Данное определение относится к эффективному общению учителя.

Общение значимо и для педагога дошкольного учреждения. Оптимальное общение специалиста дошкольного образования имеет свою специфику, что обусловлено в значительной степени возрастом детей и особенностями их ведущего вида деятельности.

Вслед за Я. Л. Коломинским, Е. А. Панько и др., мы рассматриваем оптимальное педагогическое общение педагога дошкольного учреждения, прежде всего, как общение, направленное на сохранение и укрепление психологического здоровья детей. Под психологическим здоровьем понимается целостное состояние личности, которое часто выражается понятиями «эмоциональное самочувствие», «эмоциональное благополучие» [2 и др.]. Кроме того, эффективное общение специалиста дошкольного образования направлено на создание благоприятной микросреды для каждого воспитанника дошкольного учреждения, психологически безопасной атмосферы в группе. Оно предполагает гуманистическую ориентацию педагога, создание благоприятных условий для собственной активности ребенка, своевременное развитие у него «специфически дошкольных» видов деятельности (А. В. Запорожец), содействие раннему выявлению задатков, склонностей воспитанников, развитие их способностей, одаренности, творчества, чувства самооценности, позитивной «Я-концепции», мотивационной сферы и социальной компетентности [3 и др.]

Проблема эффективного педагогического общения привлекает внимание многих ученых (В. А. Петровского, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, А. В. Мудрика, И. И. Рыдановой, А. А. Реана, Н. А. Березовина, Л. Н. Башлаковой, А. Я. Никитиной, А. Б. Николаевой, Е. Л. Гутковской и др.).

Несмотря на значительный интерес ученых к проблеме эффективного педагогического общения, вопросы, связанные с оптимальным общением педагога дошкольного учреждения, в том числе музыкального руководителя, с воспитанниками являются недостаточно изученными.

В числе их – вопросы определения наиболее эффективного типа музыкального руководителя и поиски критериев его оптимального общения.

Целью нашего исследования было определение эффективности профессионального общения музыкальных руководителей разных типов. В качестве критериев эффективности выступали вербальные и невербальные реакции детей, обучающихся у педагогов разных типов, на музыкальных занятиях.

Объектом исследования явилась эффективность профессионально-педагогического общения музыкального руководителя с детьми старшего дошкольного возраста.

В процессе изучения эффективности профессионального общения педагога нами использовался комплекс методов, включающий наблюдение, эксперимент, тестирование, анализ продуктов деятельности детей, методы статистической обработки: однофакторный дисперсионный анализ Фишера, апостериорный анализ Дункана, четырехфакторный дисперсионный анализ, коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

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

В процессе наблюдения за непосредственным общением музыкальных руководителей с детьми на музыкальных занятиях, а также анализа материалов видеозаписей музыкальных занятий, нами была специально разработана программа наблюдения. Она позволяла фиксировать воздействия педагогов на детей и вербальные, а также невербальные реакции дошкольников на воздействия музыкальных руководителей. На первом этапе исследования нами были выявлены типы педагогов в зависимости от стиля общения с детьми: репродуктивно-дидактический, репродуктивно-игровой, творческо-дидактический, творческо-игровой. (Типы педагогов, а также их доминирующие вербальные и невербальные средства общения с дошкольниками были описаны нами ранее в предыдущих статьях [4–5]).

В данной статье мы остановимся на результатах анализа вербальных и невербальных реакций детей, обучающихся у музыкальных руководителей разных типов, на занятиях.

Исследованию были подвергнуты следующие вербальные реакции детей: ответ ребенка на вопрос педагога; самостоятельный ответ ребенка педагогу, сверстнику; вопрос ребенка к педагогу и сверстнику; разговор со сверстником на постороннюю тему; словесное уподобление характеру звучания музыки; просьба, обращенная к педагогу, связанная с желанием ребенка продолжить занятие, до-

полнительно выполнить задание и т. д.; оценка ребенком деятельности (поведения) другого ребенка (себя).

Под словесным уподоблением характеру музыки мы, вслед за О. П. Радыновой, понимаем эмоционально-выразительные пояснения характера музыки, метафоры, слова-образы, характеризующие смену настроений и т. д. [6].

Фиксации подвергались также невербальные реакции дошкольников: сосредоточенное выражение лица в процессе слушания музыки; нахождение и расположение ноты; уподобление характеру звучания музыки (вокальное, интонационное, моторно-двигательное, темброво-инструментальное, цветное, полихудожественное: творческое и репродуктивное, мимическое); кинесика (жесты: позитивные, негативные и нейтральные); просодические явления (интонация голоса); экстралингвистические явления. Мимические проявления и эмоции были классифицированы нами по К. Изарду и В. А. Лабунской [7–8]; жесты – по А. Пизу [9].

Результаты изучения содержания и частоты проявления вербальных реакций старших дошкольников, обучающихся у музыкальных руководителей разных типов, на занятии представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Содержание и частота проявления вербальных реакций детей, обучающихся у музыкальных руководителей разных типов, на занятии**

№	Виды вербальных реакций	Частота проявления у детей, обучающихся у педагогов разных типов				
		РД	РИ	ТД	ТИ	Итого
1	Ответ ребенка на вопрос педагога	182	216	255	217	870
2	Самостоятельный ответ ребенка:					
	а) педагогу	5	5	9	13	32
	б) сверстнику	10	0	2	1	13
3	Вопрос ребенка:					
	а) к педагогу	10	0	5	0	15
	б) к сверстнику	0	5	0	1	6
4	Разговор со сверстником на постороннюю тему	0	0	1	0	1
5	Словесное уподобление характеру звучания музыки	2	0	2	7	11
6	Просьба, обращенная к педагогу, о возобновлении занятия	3	6	8	13	30
7	Оценка	0	4	3	0	7
	Итого	212	236	285	252	985

**Условные обозначения:**

*Типы музыкальных руководителей:*

РД – репродуктивно-дидактический;

РИ – репродуктивно-игровой;

ТД – творческо-дидактический;

ТИ – творческо-игровой.

Из таблицы 1 видно, что наибольшая частота вербальных реакций зафиксирована у детей, обучающихся у музыкальных руководителей творческо-дидактического и творческо-игрового типа, в отличие от дошкольников, воспитывающихся у педагогов других типов. Как показало наше предварительное наблюдение, ответами детей, свидетельствующими о наиболее эффективном типе общения музыкального руководителя, являются «самостоятельный ответ ребенка педагогу»; «словесное уподобление характеру звучания музыки»; «просьба, обращенная к педагогу, о возобновлении занятия, задания».

Наиболее часто выражаемая вербальная реакция детей на музыкальных занятиях в целом – ответ ребенка на вопрос педагога. Данная реакция в большей степени характерна для дошкольников, воспитывающихся у музыкальных руководителей творческо-дидактического и творческо-игрового типов. Описанные выше типы педагогов применяют наряду с репродуктивными вопросами проблемные, активизирующие творческую активность детей, их инициативу, затрагивающие интерес дошкольников. Есть основание полагать, что это связано с ориентацией музыкальных руководителей творческо-дидактического и творческо-игрового типов на развитие творчества детей в различных видах музыкальной деятельности [4–5].

Результаты исследования показали, что воспитанники педагогов творческих типов профессионального общения чаще детей, обучающихся у музыкальных руководителей других типов, используют просьбу, обращенную к педагогу, о возобновлении занятия, задания и т. д. на музыкальном занятии. Такая вербальная реакция, как «самостоятельный ответ ребенка педагогу» чаще всего наблюдается у воспитанников педагогов творческо-игрового типа и детей, обучающихся у музыкальных руководителей творческо-дидактического типа. Выявлена наибольшая частота самостоятельных ответов дошкольников сверстнику у воспитанников педагогов репродуктивно-дидактического типа по сравнению с детьми, обучающимися у музыкальных руководителей других типов. Различия статистически значимые. Описанная выше особенность связана, на наш взгляд, с меньшим количеством у данных дошкольников ответов на вопрос педагога и самостоятельных ответов педагогу, что обусловлено спецификой общения педагогов данного типа.

Зафиксированы статистически значимые различия в проявлении такой реакции, как словесное уподобление характеру звучания му-

зыки у детей, обучающихся у музыкальных руководителей разных типов общения ( $F=3,45>2,97$  при  $p<0,05$ ). Наиболее ярко выраженные статистически значимые различия по данному параметру обнаружены между детьми, воспитывающимися у педагогов творческо-игрового типа и дошкольниками, обучающимися у музыкальных руководителей репродуктивно-игрового типа ( $0,0066<0,05$ ).

Вербальными реакциями дошкольников, свидетельствующими о наиболее эффективном типе общения музыкального руководителя, являются реакции воспитанников педагогов творческо-игрового и творческо-дидактического типов.

В процессе исследования нами были также изучены невербальные реакции детей, воспитывающихся у педагогов разных типов. Невербальные реакции дошкольников регистрировались нами на вербальные и невербальные воздействия музыкальных руководителей в процессе музыкальных занятий.

Результаты изучения содержания и частоты проявления невербальных реакций детьми, обучающимися у музыкальных руководителей разных типов, представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Содержание и частота проявления невербальных реакций детей, обучающихся у музыкальных руководителей разных типов, на музыкальных занятиях**

№	Виды невербальных реакции	Частота проявления детьми, обучающимися у педагогов разных типов				
		РД	РИ	ТД	ТИ	Итого
1	Сосредоточенное выражение лица в процессе слушания музыки	37	16	26	31	110
2	Нахождение и расположение ноты	12	18	0	3	33
3	Уподобление характеру звучания музыки:					
	1) вокальное:					
	а) репродуктивное	161	117	214	172	664
	б) творческое	0	0	30	63	93
	2) интонационное:					
	а) репродуктивное	0	0	9	2	11
	3) моторно-двигательное:					
	а) репродуктивное	175	158	186	111	630
	б) творческое	1	4	25	37	67
	4) темброво-инструментальное:					
	а) репродуктивное	17	7	31	29	84
	б) творческое	0	7	8	11	26
	5) цветовое:					
	а) творческое	0	0	2	0	2
	6) полихудожественное:					
	а) творческое	0	0	0	6	6
7)	мимическое (мимика):					

а)	улыбка	51	58	63	66	238
б)	спокойное выражение лица	86	55	93	80	314
в)	нахмуренные брови	7	2	5	8	22
г)	опущенные вниз уголки рта	5	2	4	2	13
д)	приподнятые брови	0	6	0	8	14
е)	открытый рот	0	1	0	1	2
ж)	широко открытые глаза	0	13	0	26	39
4	Кинесика (жесты):					
а)	позитивные	24	38	44	75	181
б)	негативные	238	183	279	259	959
в)	нейтральные	60	42	52	52	206
5	Просодические явления					
а)	(интонация голоса): громкий голос	16	57	51	57	181
б)	средняя сила голоса	161	179	194	185	719
в)	тихий голос	34	0	39	10	83
г)	шепот	0	0	1	0	1
6	Экстралингвистические явления:					
а)	смех	3	1	4	1	9
б)	плач	0	0	0	1	1
в)	покашливание	3	0	1	1	5
г)	зевание	2	1	4	2	9
д)	пауза	1	0	0	0	1
е)	шум	11	1	2	5	19
	Итого	1105	966	1363	1304	4738

Как видно из таблицы 2, количество невербальных реакций дошкольников, воспитывающихся у педагогов разных типов общения, на музыкальных занятиях значительно превосходит число вербальных. Данная особенность обусловлена спецификой музыкальной деятельности. Наибольшая частота невербальных реакций зафиксирована у дошкольников, воспитывающихся у педагогов творческо-дидактического и творческо-игрового типов. Для детей, обучающихся у музыкальных руководителей данных типов общения, характерно также наибольшее количество вербальных реакций.

Как показало наше предварительное исследование, наиболее эффективными для развития личности детей являются такие невербальные реакции, как творческие уподобления характеру звучания музыки; различные мимические проявления, адекватные музыке; позитивные жесты; интонация голоса: громкий голос и средняя сила голоса.

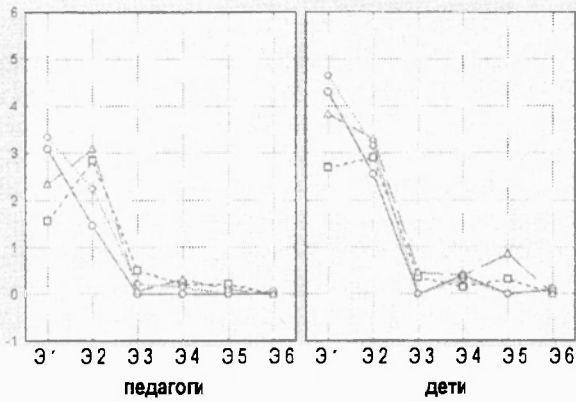
Различия в выражении ряда невербальных реакций дошкольниками, воспитывающимися у педагогов разных типов, статистически значимы. Так, например, выявлены статистически значимые различия в проявлении творческого вокального уподобления музыке детьми, обучающимися у музыкальных руководителей четырех типов общения ( $F=5,35>4,85$  при  $p<0,01$ ). Наиболее ярко выраженные отличия по данному параметру зафиксированы между дошкольниками, воспитывающимися у педагогов творческо-игрового типа и детьми, обуча-

ющимися у музыкальных руководителей репродуктивно-дидактического, репродуктивно-игрового типа ( $0,002 < 0,05$ ). Как оказалось, воспитанники педагогов творческо-игрового типа чаще дошкольников, обучающихся у музыкальных руководителей репродуктивно-дидактического и репродуктивно-игрового типов, проявляют творческое вокальное уподобление на музыкальных занятиях. Обнаружены также статистически значимые различия в частоте выражения творческого моторно-двигательного уподобления детьми, воспитывающимися у педагогов четырех типов общения ( $F=8,47 > 4,85$  при  $p < 0,01$ ). Наиболее ярко выраженные статистически значимые отличия по данному параметру зафиксированы у дошкольников, обучающихся у музыкальных руководителей творческо-игрового от детей, воспитываемых педагогами репродуктивно-дидактического типа. Выявлено, что для воспитанников музыкальных руководителей творческо-игрового типа общения характерно более частое проявление данного вида уподобления по сравнению с детьми, обучающимися у педагогов репродуктивно-дидактического типа ( $0,00027 < 0,05$ ). Исследование показало наличие отличий и по ряду других видов творческого уподобления музыке между воспитанниками музыкальных руководителей творческо-игрового, творческо-дидактического типа и дошкольников, обучающихся у педагогов других типов. Обнаружены также статистически значимые различия в выражении такого мимического уподобления, как «спокойное выражение лица», являющегося показателем эмоции «спокойствия», у воспитанников музыкальных руководителей творческо-дидактического и репродуктивно-игрового типов ( $0,0265 < 0,05$ ). Как показали результаты исследования, дети, обучающиеся у педагогов творческо-дидактического типа чаще дошкольников, воспитываемых у музыкальных руководителей репродуктивно-игрового типа, проявляют данный вид мимического уподобления.

Кроме того, зафиксированы статистически значимые отличия в выражении воспитанниками педагогов разных типов общения на музыкальных занятиях такого мимического уподобления, как «приподнятые брови», являющегося показателем эмоций удивления и интереса ( $F=3,4 > 2,97$  при  $p < 0,05$ ). Наиболее ярко выраженные различия по данному параметру выявлены у детей, обучающихся у музыкальных руководителей творческо-игрового типа и стар-

ших дошкольников, воспитываемых у педагогов репродуктивно-дидактического, творческо-дидактического типов ( $0,020 < 0,05$ ). Как оказалось, для воспитанников музыкальных руководителей творческо-игрового типа характерно более частое проявление данного вида мимического уподобления по сравнению с детьми, обучающимися у педагогов репродуктивно-дидактического и творческо-дидактического типов. Обнаружены также статистически значимые различия у воспитанников музыкальных руководителей разных типов общения и по такому параметру мимического уподобления как «широко открытые глаза», выражающему эмоции удивления и интереса ( $F=9,21 > 4,85$  при  $p < 0,01$ ). Наиболее ярко выраженные отличия по данному показателю зафиксированы у детей, обучаемых педагогами творческо-игрового типа и у дошкольников, воспитываемых музыкальными руководителями творческо-дидактического, репродуктивно-дидактического типов ( $0,00016 < 0,05$ ). Выявлено, что для детей, обучающихся у педагогов творческо-игрового типа характерно более частое проявление данного вида мимического уподобления, в отличие от дошкольников, воспитываемых у музыкальных руководителей творческо-дидактического, репродуктивно-дидактического типов. Как показало исследование, мимические проявления детей, обучающихся у педагогов творческо-игрового и репродуктивно-игрового типов разнообразнее, чем данные проявления воспитанников музыкальных руководителей других типов. Обнаружены отличия в позитивных жестах между дошкольниками, обучающимися у педагогов творческо-игрового и творческо-дидактического типов и детьми, воспитываемыми у музыкальных руководителей репродуктивно-дидактического, репродуктивно-игрового типов. Как оказалось, дошкольники, обучающиеся у педагогов творческо-игрового и творческо-дидактического типов, чаще воспитанников музыкальных руководителей других типов применяют данные жесты на музыкальных занятиях. Проявление просодических и экстралингвистических явлений позитивнее у детей, обучаемых педагогами творческо-игрового и репродуктивно-игрового типов.

В процессе исследования нами было изучено влияние педагогов разных типов общения на эмоции детей старшего дошкольного возраста, переживаемые ими на музыкальном занятии. Результаты изучения представлены на рисунке 1.



Из рисунка 1 видно, что дети, обучающиеся у музыкальных руководителей творческо-игрового и репродуктивно-игрового типов, выражают более широкий спектр эмоций по сравнению с дошкольниками, воспитывающимися у педагогов других типов. Данная тенденция характерна и для музыкальных руководителей, у которых обучаются описанные выше дети. Как показывают результаты исследования, их эмоциональные проявления практически совпадают.

Описанная выше особенность еще раз подтверждает тот факт, что педагог, в том числе и музыкальный руководитель, является значимым лицом для детей, с которым они себя идентифицируют.

Зафиксированы статистически значимые различия в частоте переживания ряда эмоций воспитанниками педагогов разных типов общения. Так, например, выявлено, что дошкольники, обучающиеся у музыкальных руководителей репродуктивно-дидактического типа чаще детей, воспитывающихся у педагогов репродуктивно-игрового типа, переживают эмоцию спокойствия. Различия статистически значимые ( $0,001 < 0,05$ ).

В процессе исследования было замечено, что воспитанники музыкальных руководителей разных типов переживают в целом больший спектр эмоций разной модальности, чем педагоги. Кроме того, было обнаружено, что эмоции, адекватные музыке, дети, обучающиеся у педагогов разных типов общения, выражают чаще неадекватных. Данная особенность характерна и для педагогов всех четырех типов.

Исследование показало, что наиболее часто вербальные и невербальные реакции проявляют дошкольники, обучающиеся у музыкальных руководителей творческо-дидактического и творческо-игрового типов, что связано с ориентацией данных педагогов на развитие

#### Условные обозначения:

##### Типы педагогов:

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

##### Эмоции:

- Э 1 – спокойствие;
- Э 2 – веселье;
- Э 3 – удивление;
- Э 4 – грусть;
- Э 5 – интерес;
- Э 6 – гнев.

Рис. 1. Влияние музыкальных руководителей разных типов на эмоции детей (средние значения)

творчества детей средствами музыкальной деятельности. Однако мимические проявления дошкольников, а, следовательно, и переживаемые ими эмоции, разнообразнее у детей, воспитывающихся у музыкальных руководителей творческо-игрового и репродуктивно-игрового типов, т. к. они направлены на использование косвенных способов общения посредством игры, сказки и т. д. Наиболее эффективным для развития личности ребенка, его музыкально-творческих способностей, является творческо-игровой тип музыкальных руководителей.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. – М.: Знание, 1979.
2. Коломинский Я. Л., Коростелева Т. М., Панько Е. А., Шишкина В. А. «Пралеска» – программа физического и психологического здоровья детей // Адукацыя і выхаванне. – 2000. – № 12.
3. Панько Е. А. Психология личности и деятельности педагога дошкольного образования: монография. – Минск: БГПУ, 2005.
4. Бандарчук А. В. Асаблівасці вербальных зносін музычнага краўніка з дзецьмі дашкольнага узросту // Весті БДПУ. Серія 1. Педагогіка. Псіхалогія. Філалогія. – 2005. – № 4.
5. Бандарчук А. В. Асаблівасці невербальных зносін музычнага краўніка з дзецьмі дашкольнага узросту // Весті БДПУ. Серія 1. Педагогіка. Псіхалогія. Філалогія. – 2006. – № 1.
6. Радьнова О. П. Музыкальные шедевры. – М., 2002.
7. Изард К. Психология эмоций / пер. с англ. – СПб.: Питер, 1999.
8. Лабунская В. А. Невербальное поведение: социально-перцептивный подход. – Ростов-н/Д.: Ростовский ун-т, 1986.
9. Пиз А. Язык телодвижений. – М.: Эксмо-Пресс, 2002.

#### SUMMARY

Some verbal and non-verbal children's reactions at the influence of teachers of music are analyzed in the article. The children are taught by teachers of music of the following types: reproductive-didactical, reproductive-gaming, creative-didactical and creative-gaming. The most effective type of a teacher of music is determined.