

ций, в процессе обсуждения и диалога. Реализация данной цели осуществляется с использованием интерактивных методов, деятельности детей. Приоритетность активных методов определяется социально-нормативными возрастными характеристиками возможных достижений ребёнка (ФГОС ДО). Часто применяемые воспитателями традиционные методы в большей степени ориентированы на расширение знаний детей, их систематизацию. Данные методы — беседы, рассказы, чтение актуализируют репродуктивную активность сознания. Практическая деятельность детей, применяемая в ходе познания социального окружения, решении социальных ситуаций, которые проектируются педагогами, ориентированы на особенности развития психических процессов в дошкольном возрасте, специфику мыслительной деятельности этого возрастного периода, на развитие субъектной позиции ребёнка. При этом ребёнок начинает осознавать себя ответственным за правильность совершаемого поступка, выбора способа, определения цели и т.д. Мы наблюдаем наполнение смысла деятельности ценностным содержанием, обеспечивая тем самым условия для целостного развития формирующейся личности. Процесс формирования социально-позитивной активности детей определяется комплексом *определённых организационно-педагогических условий*. Среди них мы выделяем: создание единого образовательного пространства дошкольной организации, основанного на межгрупповом и межвозрастном взаимодействии детей и взрослых; участие детей в социально-значимых проектах на уровне детского сада, посёлка, города, страны; компетентность педагогов дошкольной организации в области развития социальной активности детей дошкольного возраста; изменение позиции педагога (от обучающе-направляющей к проблемно-иницирующей и поощряющей).

Предлагаемый нами алгоритм работы по формированию социально-значимой активности детей старшего дошкольного возраста включает следующие этапы:

Первый этап активного наблюдения и обсуждения деятельности/содействия, сопереживания, сочувствия. На этом этапе мы развиваем у детей интерес к событию, развиваем эмоциональную отзывчивость на него, развиваем желание действовать. *Второй этап* — этап совместного проектирования, на котором осуществляется развитие детской инициативы, поддержание интереса, развиваются коммуникативные умения, умения выбирать средства и способы достижения планируемого результата. *Третий этап* — этап сопровождения инициатив ребёнка. Здесь основное внимание обращается на поддержание познавательной активности ребёнка, стимулирование инициативных проявлений детей, оказание помощи в организации совместной детской деятельности в рамках проекта. *Заключительный этап* — этап проявления детской инициативы, самостоятельной деятельности в разных видах деятельности, общественных делах; развитие самостоятельности, рефлексивных умений.

Тематика реализуемых проектов, детских инициатив разнообразна. Она связана с оказанием помощи детям младшей группы в объяснении правил безопасного поведения на дорогах, с посадкой деревьев в любимом парке посёлка и благоустройством родника.

Заключение. Только последовательно организуемая целенаправленная деятельность детей в образовательной среде дошкольной организации, продуманность организационных условий, активное участие детей в общественно-значимой деятельности, реализация проектов ценностного содержания обеспечивает развитие самостоятельной, инициативной, неравнодушной личности.

Список цитируемых источников

1. Николаева, А. Г. Развитие социальной активности старших дошкольников в образовательном пространстве дошкольного учреждения : автореф. ... дисс. к.пед.н. / А.Г. Николаева. — С.-Петербург, 2011. — 26 с.
2. Данькова, Е. Н. Педагогическая технология формирования ответственности у детей старшего дошкольного возраста : автореф. ... дисс. канд. пед. наук / Е. Н. Данькова. — Челябинск, 2008. — 24 с.

УДК 373.2

С. М. Зырянова

Бюджетное учреждение высшего образования Ханты-Мансийского автономного округа — Югры «Сургутский государственный педагогический университет», Сургут, Ханты-Мансийский автономный округ — Югра, Российская Федерация

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ИНТЕГРАЦИИ ВЫРАЗИТЕЛЬНЫХ СРЕДСТВ ИСКУССТВ

Введение. В период дошкольного детства на начальном этапе обучения и воспитания начинается приобщение детей к искусству, в связи с этим встаёт вопрос о повышении качества эстетического воспитания в дошкольной образовательной организации. Речь идёт о всестороннем развитии музыкальных, творческих способностей детей, умений образно осмысливать окружающий мир. Осуществление данной цели возможно при

условии воспитания потребности личности ребёнка в восприятии высокохудожественных произведений искусства, общения с ними и на этой основе формирования представлений о художественном образе.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 года № 1155), данная проблема решается в рамках реализации содержания образовательной области «Художественно-эстетическое развитие», которая определяет следующие задачи: «развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства; формирование элементарных представлений о видах искусства; восприятие музыки, художественной литературы, фольклора; стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений; реализация самостоятельной творческой деятельности детей» [1]. Проблема формирования представлений о художественном образе у детей дошкольного возраста актуальна и представляет большой интерес по многим причинам, и, прежде всего, потому, что наличие данных представлений ведёт к пониманию искусства в целом, его сущности, специфики, назначения — с одной стороны; с другой — является условием продуктивной исполнительской деятельности.

Основная часть. Существенную роль в формировании представлений о художественном образе может играть интеграция искусств, художественных видов деятельности, выразительных средств музыкального и изобразительного искусства. В исследованиях Б. П. Юсова, Л. Г. Савенковой, Е. П. Кабковой и др. интеграция искусств рассматривается как стержневая линия полихудожественного развития детей, которая выражается в пробуждении и обогащении чувств, развитии сенсорных способностей. По мнению Б. П. Юсова, «интеграция осуществляется на уровне пространственно-временных закономерностей, свойственных каждому виду искусства, раскрывающих различные стороны содержания художественного произведения при гибком взаимодействии выразительных средств». Автор считает, что в общем художественном развитии дети становятся свидетелями и участниками живого формообразования, когда слово, звук, цвет, движение возникают у ребёнка в живом явлении [2].

Процесс формирования представлений о художественном образе у детей старшего дошкольного возраста посредством интеграции искусств решает следующие задачи: формирование у детей умений интегрировать выразительные средства музыкального и изобразительного искусства в создании представлений о художественном образе; создание условий для возникновения потребности выразить свои впечатления и переживания средствами искусства в художественно-творческой деятельности; воспитание самостоятельности в создании представлений о художественном образе, используя для этого вокальные, двигательные, игровые импровизации. Решение обозначенных задач осуществляется через использование творческих методов, органического слияния и одновременного воздействия на зрительные, слуховые, тактильные органы восприятия, что обеспечивает более глубокое погружение ребёнка в мир цвета, звука и т.д. [3].

В рамках нашего исследования особое внимание мы уделяли творческим заданиям, основанным на интеграции выразительных средств музыкального и изобразительного искусства. На первоначальном этапе эффективным оказался приём «*Что я вижу, чувствую, слушаю музыку?*», который ставил своей целью формирование у детей эмоциональной субъективности в процессе восприятия музыки и выражения своего отношения к ней. Основная идея данного приёма — научить детей вживаться в музыкальный образ, проникать и осмысливать его эмоциональное состояние. Существует мнение, что субъективный фактор в формировании представлений о художественном образе имеет приоритетное значение над процессами чисто логического познания. Как отмечают М. С. Каган, В. А. Разумный, субъективность художественного образа обогащает его чувствами, эмоциями, оценочным эстетическим отношением, что делает образ живым, эмоциональным, насыщенным [4; 5].

Методика проведения данного задания заключалась в том, что детям предлагалось прослушать музыкальное произведение. Изучение произведения происходило в два этапа. На первом этапе давалась установка «увидеть», представить художественный образ. После прослушивания музыки дети давали краткую характеристику словами-представлениями («Похожа на...»), словами-образами (море, эхо и т. д.). Можно сказать, что на первом этапе действовали механизмы чувственно-образной конкретности. Второй этап включал в себя повторное прослушивание музыкального произведения. Детям давалась установка: составить рассказ по следующему алгоритму: а) образ-гипотеза. Что выражает, изображает музыка? Какой образ? б) настроение. Как передаётся? Каким образом? Обращалось внимание на то, что для выражения настроения были использованы средства выразительности: лад, темп, динамика, регистр, ритм, мелодия, тембр, форма.

Анализируя данное задание, можно сказать, что после первоначального слушания пьесы К. Эйгеса «В лесу», предложенной детям с целью развития их восприятия, характеристика детьми этой музыки оказалась бедной: они называли её «тихой», «нежной», «ласковой», что не совсем соответствовало характеру музыкального произведения. В дальнейшем, повторно исполняя эту пьесу, мы направляли внимание детей на эмоциональный колорит музыки, звучащей таинственно, сумрачно. В этом случае дети дополняли образную характеристику: «День, наверно, был мрачный, пасмурный»; «Это как будто тучи и ветер». В основном нас удовлетворило то, что у детей под воздействием музыки возникали соответствующие её характеру «внемusыкальные образы-представления», которые, выступая наглядной конкретной опорой и своеобразной иллюстрацией объективного характера музыки, помогали ребёнку раскрыть для себя художественный образ. Необходимо отметить, что мы помогали детям выделять средства музыкальной выразительности и по возможности замечать связь между особенностями музыки и развитием музыкального образа. Эмоциональная картина, которая была нарисована перед детьми, помогла осознать выразительные средства музыки в органичной связи с развитием музыкального об-

раза. При выполнении задания у детей во время восприятия музыки наблюдались яркие проявления эмоциональных реакций, их адекватность эмоциональному смыслу музыкального произведения. Данный приём способствовал активизации восприятия, внимания, формировал и развивал творческое воображение, образное мышление.

В дальнейшем использовались варианты данного задания: а) по имеющимся модельным признакам (средствам выразительности) определить характер музыкального образа. Детям предлагались различные наборы средств выразительности, по которым они определяли характер музыкального образа будущего произведения; б) из полного набора музыкальных средств выразительности выбрать признаки, моделирующие спокойное настроение или радостное, весёлое и т. д.

Использование перечисленных вариантов заданий способствовало развитию мыслительных операций и произвольности познавательных процессов.

Творческое задание «Изобрази в рисунке то, что ты увидел и почувствовал, наблюдая за развитием музыки» заключалось в прослушивании музыкального произведения «Весело — грустно» Л. Бетховена и его небольшого анализа. Основная задача прослушивания музыкального произведения заключалась в том, чтобы вызвать эмоциональное отношение к ней с помощью выразительных средств музыки, чтобы при слушании дети поняли и почувствовали красоту мелодии, её интонационные богатства, ладовую основу, темповые и динамические оттенки, ритмический рисунок. Вопрос о соотношении эмоционального и сознательного в процессе слушания музыки детьми 6—7 лет изучен Н. А. Ветлугиной. Она не противопоставляет эмоциональное сознательному, а рассматривает эти стороны процесса восприятия в единстве [6]. Во время повторного прослушивания детям предлагалось постараться увидеть в музыкальном произведении какие-то жизненные явления, почувствовать смену настроений и подумать, что и как можно изобразить в рисунке. Для этого были заданы следующие вопросы: а) направленные на выделение сюжета и образов: «Что ты нарисуешь?»; б) помогающие детям передавать представления о художественном образе выразительными средствами рисунка: «Какие краски нужно взять, чтобы рисунок получился такой же грустный (радостный) как музыка, которую ты слышал?»; «Как в рисунке можно передать лёгкий, быстрый ветерок, который ты услышал в начале музыки?»; в) уточняющие выразительные средства рисунка: «Как будешь рисовать, чтобы было видно..... (уточнение образа), что музыка весёлая (грустная)?»; г) направленные на интегративную связь между средствами выразительности: «Каким цветом будешь рисовать, чтобы лучше изобразить звучание музыки?»; «Какие линии будете использовать, чтобы изобразить мелодию»; д) «план» будущей работы: «С чего начнёшь рисовать? А что потом?».

Данные вопросы заинтересовывали детей, так как ставили их в позицию «сотворчества» с композитором. Создавая мысленно картину, ребёнок приобретал навык самостоятельно творчески мыслить, понимать зависимость между содержанием и формой произведения, делать свои умозаключения, приобретал умение вынашивать замысел, потребность выразить его в собственной творческой деятельности. Анализируя ответы детей, можно сказать, что одна группа объясняла свой замысел, исходя из выразительных средств музыки («Нарисую дождик, потому что слышала грустную музыку, она звучала тихо, медленно», «Нарисую солнце и цветы, потому что слышала весёлую музыку, отрывистую, быструю, мне радостно», «Сначала нарисую солнечную погоду, потому что сначала звучала музыка весело, громко, с отрывистыми звуками, а потом нарисую тучку, закрывающую солнышко, так как музыка изменилась, стала грустной и печальной»). Другая группа детей связывала выразительные средства музыки со средствами выразительности рисунка («Буду рисовать яркими красками свои любимые игрушки, которыми я люблю играть, потому что музыка звучала весело и радостно»).

Выбор выразительных средств, суждения сообща, уточнение замысла помогало детям сохранять эмоциональный настрой музыки, проникнуться её настроением. Это способствовало усилению выразительности и улучшению изобразительной стороны образа. При выполнении данного задания необходимо отметить эмоциональность, активность детей, их увлечённость. Анализируя детские работы, мы придерживались следующих критериев: передача представлений о художественном образе выразительными средствами рисунка, умение интегрировать выразительные средства музыки в выразительные средства рисунка. В работах детей чувствовалась «музыкальность», которая выражалась в умении представить средства музыкальной выразительности в графической форме. Во всех рисунках передавалось настроение музыки изобразительными средствами. Кроме того, некоторые музыкальные фрагменты получили яркую, необычную для детей этого возраста изобразительную трактовку. Для передачи настроения дети использовали соответствующую цветовую гамму. Выразительность рисунков достигалась не только цветом, но и композиционным построением, динамичностью фигур. Дети отходили от фривольного расположения и вносили диагональное, в работах появлялась глубина, передний и внутренний план. Для большей выразительности дети применяли способ размывки, отдавая предпочтение смешению тонов (на голубом, сером небе с белыми облаками просматривались полосы сиреневого, малинового цветов).

Таким образом, дети, охваченные чувствами от изображаемых событий, о которых прослушали в музыкальном произведении, находились в состоянии увлечённости, у них появлялась смелость в применении изобразительных средств для воплощения представлений о художественном образе: композиционное построение и разнообразно и интересно; деление листа на три части — каждая со своим определённым сюжетом соответствовало трём разнохарактерным частям пьесы; дети использовали в рисунке линии различной конфигурации: ломаные, прямые, синусоидные, точки. Силу звучания музыки дети переносили в рисунок цветом (тихое звучание второй части передано нежным колоритом). Музыкально-ритмическая структура мелодии воплощалась в ритме мазков.

В рассматриваемом аспекте эффективным может быть *метод уподобления характеру звучания музыки* (автор О. П. Радынова), который предполагает активизацию разнообразных творческих действий, направленных на осознание музыкального образа. Особое внимание исследователь уделяет такому виду уподобления, как цветовое (полисенсорные ассоциации). Полихудожественное уподобление характеру музыки позволит детям осознать выразительные средства разных видов искусства. По мнению автора, данный приём применяется для выражения настроений музыки в цветовых сюжетных и несюжетных композициях. Дети могут выразить характер музыки цветными пятнами, обозначение формы — различными цветами или графическими способами. Использование цветных карточек позволит овладеть новым словом-образом, обозначающим настроение музыки [7, с. 86—87].

Приём *«Цветовое моделирование музыки»* (автор Н. А. Терентьева [8]), направлен на передачу представлений о художественном образе средствами изобразительного искусства. Данный приём развивает у детей художественно-творческое воображение через самостоятельное моделирование динамичного музыкального образа, обобщённость. Он же предполагает несколько вариантов заданий: а) составить цветовую композицию, отражающую эмоционально-семантическое содержание музыкального произведения, используя для этого адекватные музыке средства выразительности изобразительного искусства; б) стать волшебником и с помощью волшебных красок нарисовать музыку; в) зафиксировать в красках процесс движения, развития музыкального образа (смоделировать произведение как интонационно-аффективный процесс); г) передать в цветовом решении, характере, темпе музыки динамику внешнего мира — разноцветный ручеек, грустный дождик и т. д.; д) передать изменяющийся темпоритм музыки: «поднимаемся в гору — бежим по склону горы»; е) подбор живописных полотен, адекватных музыкальному произведению (например, «Какие репродукции по настроению созвучны музыкальным композициям: «Утро» из сюиты «Пер Гюнт» Э. Грига, «Море» К. Дебюсси, «Осенняя песня» П. И. Чайковского, «В лесу» В. Зиринга»).

В данной серии заданий необходимо обращать внимание детей на связь средств музыкальной выразительности, цветового решения с эмоциональным содержанием музыкального образа. Дети осознают возможность передачи настроения музыкального произведения с помощью разного характера линий и штрихов, соответствующего сочетания красок.

В рамках решения задачи формирования умения интегрировать средства выразительности музыкального и изобразительного искусства для художественно-образной передачи явления мы предложили задание *«Создаём музыкально-сценический образ»*, которое предусматривало самостоятельный поиск соответствующих движений, мимики, жестов. Двигательная импровизация должна была соответствовать музыкальному и живописному образу, что включало в себя адекватность поиска выразительно-изобразительных средств для передачи музыкально-сценического образа, оригинальность созданных образов. Кроме того, предполагалось обучение детей творческим способам действий, предусматривающим самостоятельное нахождение выразительно-изобразительных средств в исполнении, передачи в движениях задуманного характера.

Предварительная работа включала в себя прослушивание музыкального произведения «Вальс» П. И. Чайковского, его небольшой анализ, рассмотрение репродукции В. Поленова «Золотая осень», анализ картины, нахождение интегративной связи между музыкой и картиной. Каждому ребёнку предлагалось в свободной двигательной импровизации под музыку создать музыкально-сценический образ осенних деревьев, кружащихся на ветру листьев, птиц, изображенных на картине. Дети были поставлены в проблемную ситуацию вопросом: «Как правильно изобразить осенние деревья, кружащиеся на ветру листья?» Словесные зарисовки давались перед музыкальным произведением. Педагог не сам показывал движение, а вводил детей в настроение, предлагая найти самостоятельно пластические движения осенних деревьев, листьев, птиц. В данной проблемной ситуации обращалось внимание детей на следующие моменты: какую роль выбрал ребёнок, как он действовал сообразно выбранной роли, сам придумывал развитие образа, искал его характерные особенности, насколько был оригинален и выразителен в своём замысле и формах его воплощения. Во время выполнения задания дети были увлечены творческим процессом, у них совершенствовалась способность к творческому мышлению и воображению, появлялись собственные суждения о подборе тех или иных средств выразительности, возникало желание самостоятельно творить. Следует отметить, что дети исполняли движения красиво, выразительно, мягко, чётко, музыкально. При выполнении задания в образ деревьев вносились творческие действия: «Наклоняются при ветре», «Веточки изгибаются». Так, с помощью исследования и анализа изображаемых действий извне детям была облегчена задача нахождения творческих движений. У большинства выявлялась самостоятельность замысла, его оригинальность, индивидуальность в выборе средств воплощения. По ходу занятия можно усложнить задачу. Для этого предлагается *«оживить» всю картину*. Для этого мальчики могут изображать деревья: стоя на одном месте, покачивая немного руками — «ветками» из стороны в сторону, девочки, плавно кружась, изображать падающие листочки. При этом необходимо направлять детскую фантазию вопросами, образными сравнениями: «Покажите, как деревья качаются на ветру? Как плавно опускаются листочки?». Развивающееся творческое воображение подскажет детям, как расширить передачу образов. Данное задание воспитывает слуховую активность, развивает пластику в соизмерении свободного движения с темпом, ритмом, характером музыки, а также настроением живописного образа. Таким образом, мы видим, что движение помогает проследить за развитием образа, мобилизует детей на вслушивание в музыкальную ткань, различать смену её формы, средства музыкальной выразительности [2].

Задание *«Сочиняем мелодии на контрастные по настроению поэтические тексты к пейзажным репродукциям»* предусматривало решение следующих задач: формирование способов сочинения детьми простейших

попевок контрастного характера на заданный текст, развитие художественно-творческого воображения в процессе вокальной импровизации, подбор адекватных живописному образу элементов музыкального языка. Предварительная работа включала в себя разучивание поэтических текстов, на основе которых в дальнейшем осуществлялась вокальная импровизация, а также рассматривание и анализ пейзажных репродукций И. И. Левитана «Дождь», В. Ван-Гога «После дождя». После выразительного прочтения четверостиший дети соотносили их с определённой картиной, соответствующей по настроению. Просматривание контрастных репродукций помогло детям сравнить их по цвету, колориту, ритму, линиям, форме, что в дальнейшем способствовало осознанию мелодии контрастного характера в своих собственных сочинениях. Действуя совместно со взрослыми, дети получали представления о том, что музыка может, также как и картина, выражать различные чувства, она может быть весёлой и грустной. Для этого детям предложили сочинить и спеть свои мелодии на предложенные тексты к каждой картине. Перед сочинением мелодий внимание детей обращалось на яркие средства выразительности: краски, выбранные художником для характеристики живописных образов, ритм цветовых пятен, композиционное построение. Детям объясняли, что данные выразительные средства необходимо применить при сочинении музыки.

При анализе вокальных импровизаций мы остановились на основных ведущих элементах мелодии, которые могут рассматриваться как критерии в оценке детского творчества. К ним мы отнесли: мелодическую линию — её целостность и общность, направление её движения, соотношение восходящего и нисходящего движения, гармоническое сочетание интервалов, наличие кульминаций; тональное строение мелодий, наличие устойчивых и неустойчивых звуков; ритм и смысл организованной последовательности звуковых длительностей — его повторность и вариационность; общность темпа, динамики в образце, данного педагогом, и в ответе ребёнка; строение музыкальной формы — её пропорциональность или асимметрию; общность литературного текста и мелодии — единство смысловых и музыкальных акцентов.

Однако все перечисленные требования не означают, что скромные двухтактные попевки детей (и даже более сложные сочинения) отвечают им. Имеются в виду принципиальные положения, с позиции которых разбирается печенное детское творчество. Анализируя вокальные импровизации, можно сказать, что темная палитра красок в репродукции И. Левитана «Дождь» отражала в музыке детей мрачный, грустный характер образа картины. Это выражалось в умеренно-громкой динамике, восходящей или нисходящей мелодии, в быстром темпе, упругом пунктирном ритме, минорном ладе. Светлая яркая палитра «После дождя» В. Ван-Гога отражала в музыке детей весёлое радостное настроение образа картины. Это выражалось за счёт громкой динамики, волнообразной мелодии, умеренного темпа, равномерного ритма, мажорного лада. Положительным представляется наличие в большинстве импровизаций определённой смысловой связи между музыкальными интонациями и живописным образом. Нам интересно было отметить, что для детей такой проблемы, как «омыкализация» поэтического текста, не существует — они с лёгкостью распевали понравившиеся им стихи. В ходе анализа выполнения задания необходимо отметить, что дети нашли интегративную связь между средствами выразительности пейзажных репродукций и своих собственных сочинений. В импровизациях была отмечена оригинальность созданных мелодий, яркое выражение в них соответствующего настроения, точность и выразительность вокального интонирования.

Заключение. Интеграция в рассматриваемом аспекте организует впечатления детей в систему художественных образов, способствует активизации восприятия, продуктивного воображения, художественно-образного мышления, способов творческого самовыражения детей, формированию у них целостного взгляда на мир. Это положение определило методический подход к моделированию интеграции художественных видов деятельности в образовательном процессе дошкольной образовательной организации.

Список цитируемых источников

1. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [Электронный ресурс] : приказ М-ва образования и науки Рос. Федерации № 1155 от 17 окт. 2013 г. — Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/. — Дата доступа: 05.09.2020.
2. Юсов, Б. П. Живой мир искусства: О проблемах художественного развития дошкольников / Б. П. Юсов, Е. П. Кабкова, Л. Г. Савенкова [и др.] // Дошкольное воспитание. — 1993. — № 6. — С. 35—40.
3. Зырянова, С. М. Использование интегрированных творческих заданий в развитии музыкального творчества у детей дошкольного возраста / С. М. Зырянова // Вестн. Сургут. гос. пед. ун-та. — 2017. — № 1 (46).
4. Каган, М. С. О прикладном искусстве: Некоторые вопросы теории / М. С. Каган. — Л.: Художник РСФСР, 1961. — 160 с.
5. Разумный, В. А. Художественный образ форма отражения действительности : автореф. дис. ... канд. филос. наук / В. А. Разумный. — М., 1952. — 18 с.
6. Ветлугина, Н. А. Музыкальное развитие ребёнка / Н. А. Ветлугина. — М.: Просвещение, 1968. — 414 с.
7. Радынова, О. П. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста : учеб. для акад. бакалавриата : для студентов, [аспирантов] вузов, обучающихся по пед. направлениям и специальностям «Дошкольная педагогика и психология» и «Педагогика и методика дошкольного образования» / О. П. Радынова, Л. Н. Комиссарова ; под общ. ред. О. П. Радыновой. — 3-е изд., испр. и доп. — М.: Юрайт, 2019. — 296 с.
8. Терентьева, Н. А. Художественно-творческое развитие младших школьников на уроках музыки в процессе целостного восприятия различных видов искусства / Н. А. Терентьева. — М.: Прометей, 1990. — 184 с.