

УДК 373.2

Г. А. Никашина, кандидат педагогических наук, доцент
Учреждение образования «Барановичский государственный университет, ул. Войкова, 21,
225404 Барановичи, Республика Беларусь, lina.nika8@gmail.com

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье раскрыта сущность музыкального восприятия, охарактеризованы особенности его проявления в дошкольном детстве. В исследовательском аспекте рассмотрены методологические основы развития музыкального восприятия у детей дошкольного возраста, определён ряд факторов, влияющих на его эффективное развитие в процессе слушания музыки. Автором представлена характеристика и содержание трёх моделей художественной коммуникации, направленных на развитие у старших дошкольников музыкального восприятия, основой которых является моделирование эмоционально-образного содержания музыки на основе перевода художественных образов на язык жизненных аналогий и ощущений. Выделены ведущие установки на музыкальное восприятие в старшем дошкольном возрасте, проанализирована деятельность детей от 5 до 6 лет в процессе слушания музыки в условиях применения моделей художественной коммуникации, обобщены полученные результаты их апробации.

Ключевые слова: музыкальное восприятие; развитие; музыка; эмоционально-образное содержание; образ; художественное познание; модель; звук; дети дошкольного возраста; звуковые качества музыки.

Библиогр.: 3 назв.

G. A. Nikashina, Ph.D. in Education, Associate Professor
Institution of Education “Baranavichy State University”, 21 Voykova Str., 225404 Baranavichy,
the Republic of Belarus, lina.nika8@gmail.com

MUSICAL PERCEPTION DEVELOPMENT IN THE SENIOR PRESCHOOL AGE CHILDREN

The article explores the essence of musical perception and characterizes its manifestations in preschool childhood. The research examines the methodological foundations of musical perception development in preschool-aged children and identifies several factors influencing its effective development through music listening. The author presents the characteristics and content of three artistic communication models aimed at developing musical perception in older preschoolers. These models are based on modeling the emotional and figurative content of music by translating artistic images into the language of real-life analogies and sensations. Key attitudes toward musical perception in older preschool children are identified, the activities of children aged 5 to 6 years old while listening to music using these artistic communication models are analyzed, and the results of their testing are summarized.

Key words: musical perception; development; music; emotional and figurative content; image; artistic cognition; model; sound; preschool children; sound qualities of music.

Ref.: 3 titles.

Введение. Одна из значимых задач дошкольного образования — развитие музыкального восприятия детей. Его сущность проявляется в умении слушателя слышать и эмоционально переживать эмоционально-образное содержание музыки как художественно-образное отражение действительности, а не как механическую совокупность звучания музыкальных звуков. Это связано с интонационной природой музыкального искусства, которое выражает разнообразные оттенки чувств и переживаний человека (Б. В. Асафьев, Л. С. Выготский, В. В. Медушевский, Е. В. Назайкинский, Б. М. Теплов, В. Н. Холопова и др.).

Глубина нравственно-преобразующего воздействия музыки на слушателя в процессе её восприятия определяется степенью проявления к ней личностного отношения. Это выражается в прочувствовании, осмыслении и оценке её эмоционально-образного содержания в зависимости от собственных убеждений, вкусов, художественного и жизненного опыта. При этом музыкальное искусство содействует формированию у слушателя жизненных установок, отношения к действительности, целостного художественного образа мира, лежащего вне чувственно воспринимаемого музыкального произведения и не зависящего от него.

Музыкальное восприятие является живым, творческим процессом и характеризуется проявлением у слушателя сопереживания художественному образу, ассоциативности мышления, понимания эмоционально-образного содержания произведения, средств музыкальной выразительности и их взаимосвязи с характером музыки. Однако в период дошкольного детства музыка оказывает на ребёнка лишь эмоциональное воздействие, при её слушании происходит поверхностное ознакомление с её содержанием, так как в дошкольном возрасте процесс музыкального восприятия находится на первоначальной ступени своего развития. Прежде всего у детей появляются предпосылки к прочувствованию и распознаванию эмоционально-образного содержания музыки на основе развития у них музыкально-сенсорной культуры, эстетических эмоций, мышления, воображения, речи, постепенного накопления жизненного, художественного и эмоционального опыта в условиях деятельности. В этой связи исследование процесса развития музыкального восприятия у детей дошкольного возраста обладает несомненной актуальностью.

Методология и методы исследования. Многие исследователи музыкального восприятия отмечают, что музыка способна воздействовать на эмоции слушателя, вызывая при этом эмоциональный отклик и сопереживание, тем самым побуждая к пониманию её эмоционально-образного содержания (С. Н. Беляева-Экземплярская, Н. А. Ветлугина, Б. М. Теплов, В. В. Медушевский, Е. В. Назайкинский, Г. А. Никашина, В. П. Рева, В. Н. Холопова и др.). В частности, В. П. Рева отмечает, что музыка как вид искусства, являясь интонационным по своей природе, отражает действительность в звуковых художественных образах, активно воздействуя на психику человека через слух и звуковые представления, которые можно охватить только чувственным восприятием. При этом вне постижения музыкальной интонации суждения о содержании музыки характеризуются декларативностью [1].

Следует отметить, что ребёнок дошкольного возраста, слушая музыку, создаёт художественный образ на основе представлений о сенсорных свойствах музыкального звучания. Его жизненный и художественный опыт ещё мал, поэтому для прочувствования музыки ему нужно накопление опыта её интонационного восприятия, овладение умениями вслушиваться в её звучание и распознавать эмоционально-образное содержание. Основа этого процесса в дошкольном возрасте — музыкально-сенсорное развитие ребёнка и обогащение его эмоциональной сферы эстетическими эмоциями и переживаниями [2, с. 77].

Немаловажное значение для развития музыкального восприятия в дошкольном возрасте имеет актуализация педагогом способа художественного познания. Его направленность на погружение слушателя в красоту интонационного звучания музыки, распознавание её эмоционально-образного содержания на основе сопереживания и моделирования художественного образа позволяют ребёнку перевести его сущность на язык жизненных аналогий и ощущений, содействуя при этом обогащению детского опыта (художественного, познавательного, эмоционального и др.) [3].

Исходя из вышеизложенного, в работе с детьми от 5 до 6 лет мы использовали модели художественной коммуникации, направленные на активизацию процесса музыкального восприятия посредством моделирования эмоционально-образного содержания музыки на основе перевода художественных образов на язык жизненных аналогий и ощущений. Их специфика выражалась в том, что в процессе слушания музыки нами использовались различные типы установок, которые определяли его содержательную и развивающую направленность. В качестве ведущих установок на музыкальное восприятие в старшем дошкольном возрасте были

следующие: наведение внимания детей на усвоение звуковых качеств музыки, содействующих распознаванию её эмоционально-образного содержания; нацеливание на продолжение сюжета, исходя из характера развития музыки; фокусирование детского внимания на моделирование художественного образа с помощью различных типов движений, отражающих сенсорные свойства звучания музыки.

Остановимся подробнее на характеристике каждой из этих моделей музыкального восприятия. В первой модели художественной коммуникации процесс музыкального восприятия моделировался в направлении от звука к смыслу, т. е. от установки на усвоение звуковых качеств музыки к постижению её образной основы. Под звуковыми качествами музыки в нашем исследовании понимается определённый комплекс средств музыкальной выразительности, закреплённых в жизненном и музыкальном опыте ребёнка, доступных его восприятию. Такими средствами выразительности, по нашему мнению, могут быть ритм, темп, тембр, регистр, мелодия, громкостная динамика.

Отличительная особенность второй модели художественной коммуникации — установка не на звуковой характеристике музыки, а на сюжетном развитии её содержания. В этой ситуации музыкальные произведения подбирались с учётом яркой художественной образности, сказочности, изобразительности. Многие музыкальные персонажи были знакомы детям по сказкам, мультфильмам, рассказам взрослых о животных и т. д. Установка основывалась на программной стороне музыки, её сюжетной основе. Модель художественной коммуникации строилась в связи с этим в обратном направлении — от смысла к звуку.

В третьей модели художественной коммуникации за основу принимался опыт движений ребёнка. Установка делалась на моделирование художественного образа с помощью различных типов движений (танцевальных, маршеобразных, мимических, пластических жестов), т. е. двигательных компонентов детского жизненного опыта. Мы формировали у детей умение распознавать и моделировать эмоционально-образное содержание музыки марша, создавая ряд образов посредством движений в соответствии с его характером. Дети в процессе слушания музыки моделировали образы военных, дедушки, спортсменов, игрушек, животных, балерин и т. д., передавая особенности их ходьбы, исходя из характера звучания марша. В этом случае дошкольники по определённому признаку характера музыки могли уже обобщить персонажей и, наоборот, по существенным свойствам, внешним особенностям образов определить средства музыкальной выразительности, передающие эмоционально-образное содержание произведения.

Методы исследования: психолого-педагогический эксперимент, методы математической обработки данных.

Результаты исследования и их обсуждение. Для уточнения эффективности содержания моделей художественной коммуникации, направленных на развитие музыкального восприятия дошкольников от 5 до 6 лет, мы использовали один из видов психолого-педагогического эксперимента — пилотажный, который был проведен на базе государственного учреждения дошкольного образования «Детский сад № 27 г. Барановичи». Апробация разных моделей художественной коммуникации проводилась в экспериментальной группе (далее — ЭГ) численностью 20 детей. Выявление эффективности содержания апробируемых моделей в развитии музыкального восприятия детей происходило при непосредственной художественной коммуникации с каждым из них, так как результативность развития музыкального восприятия в дошкольном детстве зависит от многих индивидуальных особенностей становления музыкально-эстетического сознания. Контрольная группа (КГ) также составляла 20 детей в возрасте от 5 до 6 лет.

Анализ детской деятельности при апробации первой модели художественной коммуникации показал, что моделирование процесса музыкального восприятия в направлении от звука к смыслу, т. е. от установки на усвоение звуковых качеств музыки к постижению её образной основы, не дало оптимальных результатов в развитии музыкального восприятия старших

дошкольников. Несмотря на активизацию процесса усвоения детьми звуковых качеств музыки, постижения её образной основы и эмоционального содержания, обогащение ассоциативных представлений, дошкольники не проявили особой эмоциональной и интеллектуальной активности в процессе слушания музыки. Это объяснялось рядом причин: недостаточной включённостью в процесс восприятия музыки и анализа её содержания — 18 человек (90 %); небольшим запасом музыкально-сенсорных представлений — 15 человек ЭГ (75 %); ограниченным объёмом: переживаемых эстетических эмоций — 18 человек ЭГ (90 %), ассоциативных представлений — 17 человек ЭГ (85 %); бедностью словаря определений характера музыки — 14 человек ЭГ (70 %); отсутствием умений: выражать свои переживания словом, подключать к процессу музыкального восприятия собственный жизненный и эмоциональный опыт — 16 человек ЭГ (80 %), определять средства музыкальной выразительности (в частности, характер мелодии, ритмические особенности и тембр звучания, кроме темпа и динамики) — 15 человек ЭГ (65 %); устанавливая образные связи между звучанием музыки и её эмоционально-образным содержанием — 19 человек ЭГ (95 %). Высказывания детей носили поверхностный характер, были маловыразительными, лишёнными чувственной окраски.

При апробации второй модели учитывался тот факт, что в мышлении дошкольника преобладают наглядно-образные компоненты, позволяющие успешно перекодировать звуковые впечатления в зрительно-образные, поэтому им предлагалось продолжить сюжетное развитие художественных событий, переданных в музыке. С этой целью детям задавались вопросы следующего содержания: что же было дальше? Чем же закончилась встреча двух зайцев? Какой сон приснился девочке? Как вы думаете, чем закончился разговор девочек? Что приснилось лошадке? Характер установки направлял образное мышление ребёнка в определённое русло, стимулировал ассоциативное видение, активизировал восприятие. Здесь осуществлялся синтез интуитивных, рациональных и эмоциональных сторон жизненного опыта ребёнка, стимулирующих их восприятие, привносящих в него элементы творчества. Так, например, после прослушивания отрывка из рассказа «Дождик в лесу» И. Соколова-Микитова и музыкальной пьесы «Дождик» композитора В. Герчик большинство детей (17 человек ЭГ (85 %)) сразу же правильно ответили на поставленный вопрос в сюжете: «Потом полился дождик» (Лена К.); «Началась гроза. Пошёл дождь» (Костя Л.); «Пошёл дождик. Сначала маленький, а потом сильный, большой» (Владик К.); «Подул ветер. Стало темно, стал капать дождь» (Таня Ш.); «Потом начал литься дождик» (Денис М.); «Потом стало темно и начался сильный дождь» (Наташа С.).

Наибольший отклик у детей вызывали контрастные по характеру ситуации, переданные в содержании музыки. Прослушав небольшой сюжет, развитие которого приводило либо к хорошей развязке, либо к ссоре, дети очень внимательно слушали фрагмент из музыкальной пьесы «Разговор» Г. Никашиной. Они старались услышать, прочувствовать, понять, чем же закончился сюжет. Ответы их были разнообразными: «Таня пожалела куклу, ведь кукла была красивая и не дала Оле поиграть с ней. Оля обиделась на Таню и больше с ней не играла» (Владик К.); «Девочки поссорились. Таня не дала куклу Оле» (Лена К.); «Таня отдала Оле куклу поиграть, потому что они — подружки» (Наташа С.); «Девочки стали вдвоём играть с куклой» (Таня Ш.). В этом случае дети (16 человек ЭГ (80 %)) в большей мере опирались на свой жизненный опыт.

Следует отметить, что осознание сюжета детьми способствовало более глубокому проникновению в смысл музыкального произведения, определению характерных особенностей сенсорного звучания музыки. И, наоборот, эмоциональность, образность музыки подсказывала ребёнку, чем именно закончилось развитие сюжетных событий. При этом в процессе восприятия музыки мы наблюдали у детей активизацию слухового внимания, интереса к сюжету, быстроту реагирования на окончание фрагмента музыкального произведения и активность проявления воображения в процессе продолжения ими развития событий. Дети без промедления старались ответить, чем же закончился рассказ. Так, после прослушивания сюжета о мечте лошадки попасть на арену цирка и музыкальной пьесы «Галоп» М. Красева дети отвечали быстро, непринуждённо: «Лошадке приснился сон, что она выступает в цирке»

(Костя Л.); «Сон был хорошим, весёлым, потому что лошадке снился цирк, как она танцует в цирке» (Лена К.); «Лошадке приснилось, что она в цирке. Ей весело. Лошадка прыгает, скачет» (Владик К.). Вместе с тем 14 детей ЭГ (70 %) не всегда могли объяснить взаимосвязь между особенностями звучания музыки и развитием сюжета. Только после дополнительных вопросов, касающихся характеристики музыкального произведения (а как вы догадались, что лошадке приснился хороший сон про цирк? Как вы почувствовали, что зайцы помирились и стали вместе грызть кору дерева? Откуда вы узнали, что начал лить дождик? Почему девочке приснился грустный сон, а не весёлый? Какая звучала музыка? Почему вы решили, что девочки Таня и Оля поссорились? Как вы почувствовали, что у Вовы было грустное настроение? и др.), дети обращали внимание на сенсорные свойства звучания мелодии, особенности темпа, тембра и динамики звучания музыки. При этом детские высказывания о музыке были немногословны. В них выделялись в большей мере характер музыки (грусти, нежности, печали), темп и динамика: «Девочке приснился сон грустный, потому музыка тихая и грустная» (Лена К.); «У Вовы было плохое настроение. Я услышал по музыке. Музыка тихая, медленная, грустная» (Владик К.); «Лошадке приснился сон про цирк, потому что я догадался по музыке. Музыка такая быстрая, громко звучит, весёлая» (Костя Л.).

Существенную роль при таком подходе к развитию музыкального восприятия у детей играла, прежде всего, актуализация взаимосвязи сюжетной основы музыки с воспоминаниями и переживаниями ситуаций из собственного жизненного опыта, происходила активизация детского воображения. Опираясь на него, дети мотивировали свои предположения о дальнейшем сюжетном развитии событий, но чаще всего они использовали происходящие события из предлагаемого им текста произведения: «У Вовы было грустное настроение, потому что с ним никто не играл» (Лена К.); «Полился дождик, потому что большая туча закрыла небо, подул сильный ветер» (Таня П.). Они устанавливали образную связь между началом сюжета и его развязкой, а не между звучанием музыки и словом. На наш взгляд, причиной этому была несформированность у детей умения осознавать связь между сенсорными свойствами звучания музыки и содержанием сюжетной ситуации.

Таким образом, анализ результатов апробации второй модели убедил нас в том, что успешное формирование процесса музыкального восприятия у старших дошкольников от смысла к звуку будет эффективным в работе лишь в том случае, если педагог первоначально будет обращать внимание детей на распознавание эмоционально-образного содержания музыки, а затем на определение логической связи между музыкой и сюжетом.

Следует отметить, что в процессе апробации третьей модели художественной коммуникации дети (17 человек ЭГ (85 %)) не только эмоционально воспринимали музыку, но и осознавали её содержание, воспроизводили на эмоциональной основе двигательные ассоциации, соответствующие образу музыкального произведения. Особое значение при этом имел процесс моделирования образа через двигательные проявления. Уже само наличие движений говорило том, что у дошкольников есть потребность выразить, уточнить эмоцию в действии. Так осуществлялось взаимодействие между их речевым, моторным и эмоциональным (чувственным) опытом. Таким способом им было легче обобщить и визуализировать услышанное. С помощью изображаемого типа движений дети дифференцировали эмоции, выраженные в музыке, а значит, распознавали эмоционально-образное содержание музыки. В частности, если музыка весёлая, звучала легко, живо, они выражали эмоцию целостно и в речи, и в движении следующим образом:

– быстрые движения + весёлая, громкая музыка = радость. «Красивая музыка, весёлая, отважная» (Владик К.). Встаёт, выпрямляется, широкий размах руками, вперед выносит прямую, вытянутую ногу, носок оттянут, шагает в быстром темпе, движения энергичные;

– плетущиеся, спотыкающиеся движения + грустная, тихая музыка = грусть. «Тихенькая будет музыка, потому что дедушка старенький» (Лена К.). Идёт медленно, кряхтит, немного согнувшись. Владик К. идёт согнувшись, прихрамывая, воображает, что в правой руке у него палочка, спотыкается: «Музыка невесёлая, негромкая»;

– неуклюжие, тяжёлые движения + громкая, сердитая музыка = злость. «Это волк идёт. Музыка злая». Владик К. передвигается на корточках, на лице маска уныния, вытянутые губы, как бы заострившийся овал лица, поясняет: «Волк голодный, рыщет по лесу». Лена К. отмечает, что это медведь. Показывает его жестами, мимикой, передаёт рычание медведя «у-у-у», идёт, переваливаясь с боку на бок, косолапит, руки расставлены в стороны;

– мягкие, плавные движения + тихая музыка = нежность.

При этом необходимо отметить, что большинство детей (16 человек ЭГ (80 %)) в процессе слушания музыки эффективнее воспринимали контрастные, полярные образы. Например, показ ходьбы военных и дедушки ассоциировался с характером произведения на основе восприятия контраста музыки или их отличительных особенностей ходьбы. После моделирования образа с помощью движений они правильно и точно характеризовали музыку. На наш взгляд, это проявление одной из особенностей детского музыкального восприятия. Другая особенность выражалась в чёткой дифференциации детьми средств музыкальной выразительности (темпа, громкости звучания, тембра, мелодии) при моделировании образа с помощью движений. Дошкольники подбирали детскую метафору к определённому средству выразительности: грубый — низкий регистр; звонкая — высокая мелодия; тихая, громкая — динамика; быстрый, медленный — темп. Это происходило в результате прочувствования характера музыки и собственных движений, которые были ими использованы при создании образа.

Следовательно, в условиях применения третьей модели художественной коммуникации у детей проявлялась повышенная включённость в процесс музыкального восприятия, чувственное осмысление эмоционально-образного содержания музыкального произведения на основе его моделирования с помощью движений, способность к сопереживанию и творческая активность при создании образа, стремление к сотворчеству.

Заключение. Анализ полученных результатов показал, что эффективность апробированных моделей художественных коммуникаций в развитии музыкального восприятия у детей от 5 до 6 лет неравнозначна. Наиболее результативной в работе с детьми оказалась третья модель — от двигательной аналогии к звуку и образу. Это свидетельствует о том, что для распознавания и постижения детьми эмоционально-образного содержания музыкального произведения прежде всего необходима его образная визуализация в условиях моделирования художественного образа, позволяющего прочувствовать сенсорные свойства звучания музыки и раскрыть её сущность.

Анализ результатов апробации первой модели художественной коммуникации в направлении от звука к смыслу показал, что дети от 5 до 6 лет ещё не готовы к полноценному восприятию музыкального произведения из-за несформированности многих компонентов музыкально-эстетического сознания. Это обусловлено тем, что развитие музыкального восприятия, основанного на усвоении звуковых качеств музыки, содействующих распознаванию её эмоционально-образного содержания, осуществляется постепенно, спиралеобразно, по мере накопления музыкального интонационного опыта, жизненных и художественных ассоциаций, общего и художественного становления детской личности.

Апробация второй модели — от смысла к звуку — показала преимущество влияния вне музыкального фактора на деятельность детей в условиях слушания музыки, в частности, установки на продолжение сюжета рассказа. В этом случае интерес у дошкольников вызывало продолжение развития сюжета, который способствовал активизации их воображения и воспоминаний из собственного жизненного опыта. Распознавание же эмоционально-образного содержания музыкального произведения было второстепенным, так как взаимодействие ребёнка с музыкой не опиралось на её интонационно-выразительные средства, сопереживание музыкальному образу, вызывающие у него активную ориентировочно-исследовательскую и эмоциональную деятельность. Это способствовало торможению процесса развития музыкального восприятия у детей.

Вместе с тем актуализация совокупности представленных путей развития музыкального восприятия в работе с детьми является основой для накопления ими музыкально-сенсорного и речевого опыта, расширения их сферы эстетических переживаний и эмоций, обогащения мышления и воображения, жизненных и художественных ассоциаций, овладения интеллектуальными умениями.

Список цитируемых источников

1. *Рева, В. П.* Восприятие музыки школьниками : пособие для учителей : в 2 ч. / В. П. Рева. — Мн. : Беларусь, 2000. — Ч. 1 : Развитие музыкального восприятия у школьников. — 134 с.
2. *Никашина, Г. А.* Музыкально-сенсорное воспитание дошкольников на основе интонационного восприятия музыки / Г. А. Никашина // Актуальные проблемы педагогики и психологии детства : материалы науч.-практ. конф., посвящ. 25-летию фак. дошкол. воспитания, Могилев, 9—10 апр. 2003 г. ; под общ. ред. С. О. Каминской. — Могилев : МГУ им. А. А. Кулешова, 2003. — С. 76—78.
3. *Никашина, Г. А.* О художественном познании мира в дошкольном детстве / Г. А. Никашина // Философские, социально-психологические и социально-педагогические аспекты функционирования личности в ситуациях неопределенности : коллектив. моногр. / под науч. ред. А. Г. Иценко, Т. Е. Яценко, Н. Г. Дубешко ; М-во образования Респ. Беларусь, Баранович. гос. ун-т. — Барановичи : БарГУ, 2022. — С. 181—190.

Поступила в редакцию 25.12.2025.