

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»  
Институт музыкального и художественного образования  
Кафедра музыкального образования

**ПЛАСТИЧЕСКОЕ ИНТОНИРОВАНИЕ  
КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ  
НА МУЗЫКУ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Выпускная квалификационная работа

Квалификационная работа  
Допущена к защите:  
Зав. кафедрой

---

дата

---

подпись

Исполнитель:  
Потапова Светлана Игоревна  
обучающийся МУЗ 15-02 группы

---

подпись

Руководитель:  
Матвеева Лада Викторовна  
д-р пед. наук, профессор,  
профессор кафедры  
музыкального образования

---

подпись

Екатеринбург 2019

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ .....</b>	<b>3</b>
<b>ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПЛАСТИЧЕСКОГО ИНТОНИРОВАНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ ДЕТЕЙ НА МУЗЫКУ.....</b>	<b>6</b>
1.1 Эмоциональная отзывчивость на музыку как база общего обязательного музыкального образования школьников.....	6.
1.2 Психолого-педагогические аспекты деятельности обучающихся и учителя на школьных уроках музыки.....	11
1.3 Пластическое интонирование как один из видов учебной музыкальной деятельности школьников .....	14.
<b>ГЛАВА 2. ОПЫТНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА МУЗЫКУ С ПОМОЩЬЮ ПЛАСТИЧЕСКОГО ИНТОНИРОВАНИЯ .....</b>	<b>28</b>
2.1. Условия опытной работы, диагностика выявления степени эмоциональной отзывчивости младших школьников на музыку.....	28
2.2. Содержание опытной работы по применению пластического интонирования на уроках музыки.....	36
2.3. Анализ результатов опытной работы.....	39
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....</b>	<b>47</b>
<b>СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ...51</b>	<b>51</b>

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность темы.** Проанализировав взаимосвязь музыки и движения как основы пластического интонирования, мы выяснили, что пластическое интонирование опирается на целый ряд взаимосвязанных движений; отличается от обычных движений своей выразительностью и возможностью передать отдельные средства музыкальной выразительности; является основой музыки и движений, так как привлечение движений помогает активизировать у детей слышание музыки.

Изучив пластическое интонирование как один из видов учебной музыкальной деятельности школьников, мы обнаружили, что жест, движение, пластика обладают особым свойством передавать эмоциональное состояние слушателя; что это один из способов, одна из возможностей «проживания» образов, когда любой жест, движение становятся формой эмоционального выражения содержания; что это эффективный метод учебно-музыкальной деятельности школьников.

Проведенный анализ ряда учебных программ позволил нам выяснить, что основным ценностным ориентиром для пластического интонирования является формирование интонационно-слухового опыта школьников как сферы невербального общения, значимой для воспитания воображения и интуиции, эмоциональной отзывчивости, способности к сопереживанию, направленной на интенсификацию музыкального мышления и творческое проявление ребенка во всех формах общения с музыкой.

Основным методическим принципом для пластического интонирования является метод «тождества и контраста», который способствует развитию у учащихся восприятия, музыкального мышления, глубины и объема памяти, координации между слухом, голосом и движением в пластике, воображения, внимания слуха, творческого самовыражения и эмоциональности.

Выражение личностного смысла музыкального произведения является целью обучения детей на уроке музыки. Метод «пластического интонирования» способствует внедрению в урок музыки двигательной активности и направлен на активизацию процесса слушания музыки.

Однако в современной практике общего музыкального образования школьников существует противоречие между эффективностью пластического интонирования для музыкального развития школьников и недостаточной степенью его методической разработанности для практического внедрения в учебный процесс.

**Проблема** исследования: выявление результативных методических путей использования пластического интонирования для реализации целей и задач общего музыкального образования школьников.

**Тема:** «Пластическое интонирование как средство развития эмоциональной отзывчивости на музыку у младших школьников».

**Цель:** Теоретически обосновать и проверить в опытной работе эмоциональную отзывчивость детей на музыку, с помощью метода пластического интонирования.

**Объект:** музыкально-образовательный процесс на уроках музыки в общеобразовательной школе.

**Предмет:** методы и приемы пластического интонирования.

**Гипотеза:** успешность развития у учащихся эмоциональной отзывчивости на музыку с помощью пластического интонирования может быть обеспечена, если: учитель понимает сущность понятия "эмоциональная отзывчивость" как базы общего обязательного музыкального образования школьников; знает психолого-педагогические особенности взаимодействия учителя и учащихся в музыкальной деятельности; применяет научно обоснованную и проверенную на практике диагностику; владеет методами и приемами развития эмоциональной отзывчивости младших школьников путем использования пластического интонирования.

**Задачи:**

- выявить сущность понятия «эмоциональная отзывчивость на музыку как базы общего обязательного музыкального образования школьников»;
- рассмотреть психолого-педагогические аспекты деятельности обучающихся и учителя на школьных уроках музыки;
- охарактеризовать пластическое интонирование как один из видов учебной музыкальной деятельности школьников;
- разработать диагностику выявления степени влияния пластического интонирования на процесс развития эмоциональной отзывчивости младших школьников и проверить ее на практике;
- провести опытную работу по развитию эмоциональной отзывчивости младших школьников на музыку с помощью пластического интонирования;
- обобщить полученные результаты на основе анализа опытной работы.

**Методы исследования:** *теоретические:* изучение литературы, сравнение, обобщение; *эмпирические:* педагогические наблюдения, опытная работа.

**Теоретико-методологическая основа исследования:** положения об особенностях возрастного развития младших школьников (С. В. Гагина). концептуальные идеи общего музыкального образования школьников (О. А. Апраксина, Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева, М. С. Осеннева); теории эмоциональной отзывчивости на музыку (Л.С.Выготский, Т. А. Вендрова, Б.М.Теплов); теоретические положения о возможностях пластического интонирования в музыкальном развитии школьников (Т. А. Вендрова, В. В. Гракова, Л. В. Есина, В. Коэн, А. Р. Совгатова) и его роли в современных программах общего музыкального образования школьников (А. В. Заруба, М. С. Красильникова, Е. Д. Критская, Г. П. Сергеева, Т. С. Шмагина).

**Структура и объем выпускной квалификационной работы:** Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы и источников.

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПЛАСТИЧЕСКОГО ИНТОНИРОВАНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ ДЕТЕЙ НА МУЗЫКУ**

В первой главе рассматривается эмоциональная отзывчивость на музыку как база общего обязательного музыкального образования школьников и психолого-педагогические аспекты деятельности обучающихся и учителя на школьных уроках музыки. Анализируется пластическое интонирование как один из видов учебной музыкальной деятельности школьников.

## **1.1. Эмоциональная отзывчивость на музыку как база общего обязательного музыкального образования школьников**

Ученые отмечают, что «из всех видов искусства музыка обладает наибольшей силой воздействия на человека, непосредственно обращаясь к его душе, миру его переживаний, настроений. Ее называют языком чувств, моделью человеческих эмоций». Музыкальное искусство играет важную роль в процессе воспитания духовности, культуры чувств, развития эмоциональной и познавательной сторон личности человека.

Эмоциональная отзывчивость на эстетические произведения музыкального искусства является центром музыкальной культуры. Возникающие отношения ребенка к музыке помогают развитию интереса к музыкальным произведениям, воспитанию эстетического вкуса, мнение о красоте. Увеличение интонационного навыка восприятия художественных произведений музыкального искусства и возникновение эмоциональной отзывчивости является соответствующим условием становления принципов музыкальной культуры детей. Несомненно, музыка может стать эмоционально-оценочным центром, способствующим создать у ребенка

художественное познание других видов искусства и окружающего мира, развивать образное мышление и воображение, эстетическое сознание.

Потенциалы становления эмоциональной отзывчивости на музыку созданы, с одной стороны, интонационной сущности музыки, с другой – единообразиями психического развития детей младшего школьного возраста. Музыкальное творчество, одно из первых, больше всего овладевает и сплачивает эмоциональную природу ребенка, в контакте с музыкой дети быстро находят выход своей эмоциональной деятельности и творческой самостоятельности. Музыка способна больше всех других искусств влиять на чувства ребенка, побуждать эмоциональный отклик и позитивное настроение, подтолкнуть к сопереживанию и художественной отзывчивости, тренировать фантазию и воображение, пробудить потребность в общении и обмениваться мнениями, размышлять об услышанном. Научно подтверждено, что музыкальное творчество отличается огромной силой творческого и эстетического влияния на эстетическое понимание детей, оживляет музыкально-ценностные интересы, определяет развитие эстетических интересов, вкусов, представлений о красоте и складывает основы музыкально-эстетической культуры личности (Н. А. Ветлугина, О. П. Радынова, Б. М. Теплов, В. Н. Шацкая и др.).

Проблема эмоциональной отзывчивости на музыку волнует ученых и специалистов в области музыкального воспитания и образования детей. Рассмотрим ее понимание в современной научно-педагогической литературе. Исследование научных источников доказывает, что эмоциональная отзывчивость на музыку – глубокое психолого-педагогическое положение, в интерпретации которого встречаются разные идеи подходов и определений. Обычно эмоциональная отзывчивость на музыку в музыкальной педагогике и психологии считается как специальное музыкальное умение, сущность которого соотносится с эмоциональной сущностью музыкального искусства. В предложенном Б. М. Тепловым труде [31]., в котором повествуется, о системе музыкальных умений, где

эмоциональная отзывчивость на музыку, по образной передаче автора, создает как бы центр музыкальности, основной показатель. Музыкальность – это объединение особых умений, обнаруживающих свое проявление в характерной ориентировке в музыке. Чем более музыкален человек, как подчеркивает Б. М. Теплов, тем больше он слышит в музыке. Соединяя музыкальность с переживанием насыщенной стороны музыкального произведения, автор показывает на целостность эмоционального и слухового направления музыкальности. На основе теоретического исследования Б. М. Теплов дает три важные музыкальные способности, создавшие центр музыкальности: ладовое чувство (эмоциональный элемент слуха), способность к слуховому изображению (репродуктивный элемент слуха) и музыкально-ритмическое чувство (способность воспринимать эмоциональную выразительность музыкального ритма, активно ощущать и ясно показывать его). Данная система музыкальности располагает восприятие и переживание музыки как некоторого эмоционального смысла. Определяя сущность понятия «эмоциональная отзывчивость» Б. М. Теплов формируется на «различении эмоциональной, ладовой окраски произведения, настроений и чувств, выраженных в нем, а также способности активно (двигательно) переживать музыку, чувствовать эмоциональную выразительность музыкального ритма». Таким образом, выделенные автором главные музыкальные способности – ладовое и музыкально-ритмическое чувство – лежат в основе эмоциональной отзывчивости на музыку, их формирование позволяет полное, тонкое эмоциональное прохождение в художественный смысл произведения.

Б. М. Теплов в своих научных анализах показывает эмоциональную отзывчивость на музыку больше всего как познавательный процесс, обоснованно отмечая, что в музыке мы через эмоцию осваиваем мир. Б. М. Теплов пишет: «Понять художественное произведение – значит, прежде всего, прочувствовать, эмоционально пережить его и уже на этом основании поразмыслить над ним. С чувства должно начинаться восприятие искусства;

через него оно должно идти; без него оно невозможно...». Так же он подчеркивал, что модернизация эмоционального компонента музыкального слуха характеризуется, первоначально, в любви и интересе к слушанию музыки, утверждая тем самым, что эмоциональное переживание музыки оказывает влияние на создание отношения к ней.

Поставленная Б. М. Тепловым система музыкальности, с позиции самого автора, не является полной. Она не содержит оценки психологического устройства и сторон развития эмоциональной отзывчивости на музыку как центра музыкальности. Однако упор, который поставил Б. М. Теплов в своих размышлениях о личности музыканта, а также в параметрах музыкальных выражений детей (дневниковые записи), дают нам право предположить, что эмоциональная отзывчивость на музыку может формироваться не только как процесс, сопровождающий восприятие, но и как качество личности ребенка, появившееся в музыкальной деятельности.

Того же мнения придерживаются и другие ученые Н. А. Ветлугина [5] в своих разработках приходит к выводу о том, что: « для целостной характеристики музыкальности необходимо учитывать особенности самой личности ребенка с ее интересами и запросами». Базируясь на основы отечественной психологии о диалектической взаимосвязи общего и специального развития личности (Б. Г. Ананьев, А. Г. Ковалев, В. А. Крутецкий, В. Н. Мясищев, К. К. Платонов и др.), она отмечает, «что в структуре музыкальности необходимо выделять более общие музыкально-эстетические и специальные способности. Для первых характерно эстетическое отношение к музыке. Оно проявляется в восприятии, воспроизведении, представлении, музыкальном творчестве, в форме динамики разнообразных чувств, творческого воображения, возникновения оценочного отношения». Ко второй группе автор относит предоставленные Б. М. Тепловым главные музыкальные данные и сенсорную основу. Эмоциональное впечатление на музыку Н. А. Ветлугина находит как главный компонент музыкальности и в более широком контексте, чем Б. М.

Теплов. В своих статьях и научных разработках Н. А. Ветлугина рассматривает эмоциональную отзывчивость на музыку не только как основной элемент системы музыкальности, но и как одну из проблем воспитания эстетического отношения детей к музыке.

В научных разработках начальный уровень выражения эмоциональной отзывчивости соотносится с чувствительностью и впечатлительностью, обычный эмоциональный отзыв человека. В музыкальной педагогике он связывается с выборочным расположением ребенка к музыке, проявляющейся в преимуществе музыкальных звуков по сравнению с немusicalными. Как отмечал в своих трудах Выготский [7], высокий уровень эмоциональной отзывчивости связан с «умными эмоциями», носящими эстетическое и духовно-нравственное содержание. Предметной характеристикой эмоциональной отзывчивости на музыку являются эмоциональный отклик, присутствие сопереживания, понимание выразительности музыкальных интонаций (понимание музыкальной речи) и внешне выраженное эмоционально-оценочное отношение к музыке, проявляющееся в музыкальных предпочтениях [14].

Рассмотрев взгляды ученых на сущность понятия «эмоциональная отзывчивость на музыку», мы пришли к следующему выводу: под сущностью понятия «эмоциональная отзывчивость на музыку» понимается способность чувствовать настроение произведения, характер, способность к переживанию образов, способность к воображению.

Формирование эмоциональной отзывчивости у детей связано с активизацией процессов сопоставления звучанию музыкальным интонациям на основе действенно-практического сопереживания содержания музыки.

## **1.2. Психолого-педагогические аспекты деятельности обучающихся и учителя на школьных уроках музыки**

Организация быстрого восприятия и оценивания музыки – особенное средство развития сродства эмоциональной и интеллектуальной сфер психики, так как оно оказывает большое воздействие не только на эмоциональное, но и на познавательное развитие человека. Музыкальное искусство, включающее в себя немалый мир идей, мыслей, образов и чувств, становится достоянием человека только при условии индивидуальной организации его познания [8].

Музыкальное восприятие имеет, кроме прочих, возрастные закономерности. Процесс восприятия музыки начинается в раннем детском возрасте, и психические стороны ребенка на каждом возрастном периоде проявляет воздействие на ход этого процесса и его результаты.

В разных психолого-педагогических исследованиях особенностей музыкального восприятия детей определяется, что детям в целом характерен экстрамузыкальный характер восприятия. Поэтому важную роль в оживлении интереса ребенка к музыке играет вовлечение немусикальных сродств: словесных пояснений, сравнений с литературными произведениями, изобразительным искусством, жизненными ситуациями и т. п.

Всеобщее формируя на уроках разные формы знакомства учащихся к музыке, постоянно надо учитывать, что в основе той или иной из этих форм находится эмоциональное, активное восприятие музыки. Это понятие ни при каких обстоятельствах не следует уподоблять с термином «слушание музыки». Активное восприятие музыки – основание музыкального воспитания в целом, всех его частей. В этом случае музыка может создать свою эстетическую, познавательную и воспитательную роль, когда дети научатся по-настоящему слышать её и рассуждать о ней.

Настоящее, понятное и продуманное восприятие музыки – одна из самых активных форм приобщения к музыке, потому что при этом

активизируется внутренний, духовный мир учащихся, их чувства и мысли. Вне слушания музыка как искусство не существует. Бессмысленно говорить о каком либо воздействии музыки на духовный мир детей, если они не научились слышать музыку как содержательное искусство, влекщее в себе чувства и мысли человека, жизненные идеи и образы [8].

Музыкальное восприятие – глубокий процесс, в основе которого лежит умение слышать, чувствовать музыкальное содержание как художественно-образное отражение реальности. Процесс восприятия музыки является главной проблемой музыкального воспитания школьников, и возникает он в развитии всех видов музыкальной деятельности. К примеру, чтобы изучить песню, ее надо прежде всего послушать; исполняя песню, важно вслушиваться в чистоту интонирования мелодии, выразительность ее звучания; аккомпанируя на ритмических инструментах, двигаясь под музыку, нужно наблюдать за ее преобразованиями, развитием и показать в движении свое отношение к произведению [25].

Вместе с тем, восприятие музыки является и самостоятельным видом деятельности на уроке. Учащиеся знакомятся с музыкальными произведениями более сложными по сравнению с теми, которые могут исполнить сами. Однако процесс слушания таких произведений не сводится лишь к знакомству с музыкой. Важно формировать у учащихся навыки и умения, необходимые для полноценного восприятия ими музыкальных произведений, развивать у них интерес и музыкальный вкус, а также музыкальные и творческие способности.

Психологической базой обучения слушанию музыки является развитие внимательности, опора на жизненный опыт детей, развитие слухового воображения, накопление музыкального опыта.

Музыкальный опыт формируется не только путем переработки сознания музыкально-слуховыми впечатлениями и представлениями, но и познанием музыкально-исторических и музыкально-теоретических знаний, развитием ассоциативно-художественных и ассоциативно-жизненных

представлений, вызванных восприятием музыки. Слушательский опыт формируется в опоре на знания музыковедческого и культурологического плана. При этом музыка рассматривается учеными как средство общения, как язык [26].

Важным моментом воспитания и развития личности на уроках музыки в школе является воспитание патриотизма через эмоционально-чувственное восприятие. Чувства и переживания, которые вызывают произведения музыкального и изобразительного искусства и литературы, отношения к ним ребенка являются основой получения таких ценностных черт как благородство, порядочность, доброта, любовь, уважение к старшим. Для общества патриотическое воспитание школьников – это основание как раз того поликультурного промежутка, создание которого полагается программой правительства. В ребенке через слушание-восприятие музыки лучше побудить такие ощущения, как восприятие, мышление, эстетические суждения, патриотические чувства. Важнейший компонент слушания-восприятия музыки – эмоциональность. Воспринимая высокохудожественные произведения искусства, ярко выражающие действительность, ученики чувствуют радость или гнев, тревогу или надежду. Эти чувства вызывают желание жить по законам прекрасного [8].

Одно из основных требований учебной деятельности состоит в том, что дети должны развернуто доказывать справедливость своих высказываний и действий. Многие приемы такого доказательства указывает учитель. Разговор о музыке, показ на уроке музыкальных произведений все эти виды деятельности нельзя прежде точно спланировать и уложить в какую-либо определённую программу. Без сомнения, что план каждого урока является обязательным, но общение с искусством не терпит шаблонов, и многое зависит от эмоционального состояния всего класса в данный момент. Реальное участие учителя музыки в музыкальном образовании детей определяется уровнем его музыкальной культуры, музыкальными способностями, т.е. музыкальностью. Музыкальность в широком

представлении определяется как основа профессиональных качеств учителя музыки. В более малом понимании музыкальность выступает как система оперирования музыкальными интонациями. Опыт подготовки учителей музыки показал, что способность учителя попадать в замысел произведения, отследить смену его интонаций даёт ему возможность в предстоящей педагогической работе создавать творческий мир ребёнка, умеющего мыслить художественными образами [25].

Таким образом, школьный возраст это предел детства. Ребенок сохраняет много детских качеств легкомыслие, наивность, взгляд на взрослого «снизу вверх». Но он уже начинает терять детскую откровенность в поведении, у него появляется другая логика мышления. Учение для него весомая деятельность. В школе он приобретает не только новые знания и умения, но и определенный социальный статус. Меняются интересы, ценности ребенка, весь уклад его жизни.

Названные особенности деятельности обучающихся и учителя на школьных уроках музыки играют важную роль в выборе методов и приемов применения пластического интонирования.

### **1.3. Пластическое интонирование как один из видов учебной музыкальной деятельности школьников**

#### *Сущность понятия пластическое интонирование*

Термин «пластическое интонирование» введен Т. Вендровой в 1981 г. Автор считает, что вовлечение движений помогает усилить у детей слышание музыки, открывая ее интонационно-образное содержание через жест, особые обобщенные движения. Освоение музыки через жест, движение позволяет воспринимать музыку активно, а не пассивно.

«Пластическое интонирование» это один из способов, одна из возможностей «проживания» образов, когда любой жест, движение выступают формой эмоционального выражения содержания. Жест,

движение, пластика обладают особым свойством объединять эмоциональное состояние. Способность учителя найти такие объединяющие движения, которые бы показали главное душевное состояние, переданное в музыке, решает очень многое, ибо эти движения могут стать настолько понятными, настолько увлечь детей эмоциями, что действительно отпадает необходимость в длительных беседах по поводу характера музыки. Если бы мы с ранних лет формировали в детях способность «внутреннего проигрывания» музыки, пластического «пропевания» ее каждой частичкой своего тела, своей души, насколько понимание, эффективнее было бы освоение детьми музыки, прочувствованнее было бы ее исполнение!

Пластическое интонирование это любое движение человеческого тела, вызванное музыкой и выражающее ее образ. Оно связано со всеми видами исполнительского искусства: движения музыканта подчас «договаривают» тайный смысл музыки, который слышит только этот музыкант.

Иногда пластическое интонирование возникает неожиданно (от переизбытка чувств), но, зная единство музыкальной и пластической выразительности, учитель должен стимулировать ребят чувствовать музыку не только слухом, но и с помощью музыкально-ритмического движения [3].

Как указывает Вендрова, «пластическое интонирование переводит процесс восприятия музыки из пассивной формы (слушания) в активную» [15]. С одной стороны, с помощью пластического интонирования дети осознают музыкальную реальность изучаемого произведения, с другой объединяют свои знания о музыкальном искусстве в целом. Пластическое интонирование связано со всеми видами исполнительского искусства. Пластичное движение, пластические этюды дают право ребенку выразить свое восприятие музыки, не объясняя свое душевное состояние, и помогают педагогу направить духовное внимание в глубину поэтического мира произведения, не нарушая тайну личного общения с музыкой [1].

Пластическое интонирование было задумано как метод оживления восприятия смысла музыки, как способ осознанного его проживания в простых и естественных движениях рук, головы и корпуса.

В современной методике школьного музыкального образования пластическое интонирование рассматривается как всесторонний метод музыкального образования и воспитания, так как в нем соединены наглядный и практический методы.

Авторы, занимающиеся исследованием возможностей пластического интонирования в музыкальном образовании школьников, указывают на то, что пластическое самовыражение учащихся всегда должно быть связано с анализом интонаций музыкального произведения, поэтому учителю следует подчеркивать внимание учащихся на использовании сознательных, соответствующих жестов и движений, в которых будет показано интонационное развитие музыки. Рекомендуются выносить при пластическом интонировании на передний план различные характеристики музыкального звука или средства музыкальной выразительности: темп, звуковысотность, тембр, динамика, ритм.

Пластическое интонирование музыки должно выражать логику ее развития и построения. Поэтому, обучая учащихся выстраивать драматургию движений, целесообразно придерживаться определенных правил:

- общая стратегия развития музыки (завязка – кульминация – развязка) должна отражаться в жестах, в изменении их характера и интенсивности;
- разнообразие красок музыкальной ткани (развернутость или скупость мелодической линии, ее волнообразность или скачкообразность; громкость или приглушенность звучания; активность или сдержанность динамического рисунка и т. д.) следует подчеркивать специально подобранными, характерными жестами и движениями (например, широкими и размашистыми движениями в одном случае, и мелкими, едва заметными – в другом; плавным покачиванием тела или «прыгающими» движениями плеча); в процессе пластической композиции важно подчеркивать окончания

музыкальных фраз и предложений «закрытыми» жестами (в случае тонического завершения), либо «открытыми» (если музыка требует дальнейшего гармонического разрешения);

- повторы музыкальных предложений, фраз, тем приводят за собой повторы движений, жестов.

Исследователями установлено, что развитие навыков пластического интонирования происходит не сразу, на протяжении всего периода обучения музыке, по принципу: от простого – к сложному. При этом в процессе работы рекомендуется опираться на следующие этапы:

- этап формирования представлений о способах пластического самовыражения под музыку;
- этап накопления опыта «пластического» интонирования (освоения «словаря жестов»);
- этап формирования навыков пластического изображения изменений в музыкальном развитии;
- этап самостоятельного создания пластических этюдов – импровизаций.

Динамика духовного развития учащихся может изучаться учителем по следующим показателям: проявление интереса к предложенному виду деятельности; активность в поиске пластически-жестового образа, адекватного музыкальному развитию и созвучного личностному восприятию музыки; проявление самостоятельности, индивидуальности в поиске пластической интонации, построении композиции; стремление самостоятельно пластически озвучить воспринимаемое музыкальное произведение без предварительной просьбы учителя, потребность в «двигательном» восприятии музыки.

Эффективность развития умений и навыков пластического интонирования у учащихся определяется степенью соотношения предлагаемых ими пластических интонаций характеру музыкального развития. При этом учитель (желательно совместно с учащимися)

устанавливает успехи школьников в этом направлении оценками типа: «подходит – не очень подходит – не подходит».

При использовании пластического интонирования на уроках музыки необходимо упираться на следующие принципы музыкального образования и воспитания учащихся:

- принцип поддержки творческой инициативы учащегося, предполагающий право на индивидуальное своеобразие в выборе приемов жестово-пластического самовыражения, что подтолкнет музыкальную активность личности на доступном ему уровне;
- принцип связи с жизнью, осуществляющийся в особенном качестве музыки как средства выражения духовной глубины объективной реальности;
- принцип принятия эмоциональных реакций другого, требующий создания психолого-педагогических условий для свободного проявления учащимися эмоционального состояния;
- принцип олицетворения, порождающий индивидуальную ориентированность процесса воспитания, учет задатков и возможностей каждого ребенка [15].

В отечественной теории и практике общего музыкального образования детей за последние 3 десятилетия разработано много методов и приемов введения пластического интонирования на школьных уроках музыки и музыкальных занятиях. Для их последующего обогащения и развития большой интерес представляет методика, разработанная зарубежным исследователем В. Коэн (Израиль)[4].

«Методика зеркала», метод «музыкальных зеркал». Такое название дано методике потому, что:

- 1) дети как в зеркале повторяют все движения учителя;
- 2) в движениях учителя, как в зеркале, отражается его восприятие музыки, учитель показывает то, как он слышит музыку.

Придуманные учителем движения к музыкальному произведению – не установление отдельных элементов музыки, не передача пульсации или

фразировки, не «свободное дирижирование», а эмоциональный и целостный интонационный анализ музыки в простых и естественных движениях рук, головы, корпуса.

Общими правилами для составления зеркала являются следующие положения:

- 1) повтор музыки (предложений, фраз, тем) несет за собой повтор движений; варьированный повтор – измененные движения;
- 2) в «зеркале» отражается разделение мелодии (симметрия музыкальных построений – движения вправо и влево; предложения, оканчивающиеся вопросительной интонацией (доминанта) вызывают напряженный открытый жест, а утвердительной (тоника) – закрытый, завершающий);
- 3) «количество» энергии в том или ином фрагменте музыки вызывает или широкие, размашистые, или нежные, едва заметные движения; в жестах отражаются моменты начала развития, кульминации, завершения музыкального «цикла».

Автор рекомендует при создании «зеркала» не только многократно вслушиваться в отрывок, но и свериться с нотным текстом [19].

Анализируя возможности методики В. Коэн в музыкальном развитии детей, следует отметить и определенные опасности в ее применении, которые обусловлены доминирующей ролью учителя. В этой связи отечественные исследователи обращают внимание на то, что, создавая пластическое зеркало – пластический аналог музыкального образа, учитель несет большую ответственность, потому что он не только раскрывает свое слышание музыки, но и фактически «навязывает» ученикам именно такое слышание. По этой причине жест учителя должен быть точен эмоционально и структурно, чтобы не «войти в конфликт» с музыкой. Это ведь не танец, а выражение через моторику процесса восприятия музыки во всех ее нюансах [10].

С учетом сказанного, следует подчеркнуть, что при грамотном методическом применении и предоставлении детям свободы в выборе

движения метод пластического интонирования играет важную роль в творческом развитии каждого ребенка. Исследователи отмечают, что каждый раз, обращаясь к пластическому интонированию, дети оказываются далеки от обыденностей и стандартов, с радостью создают свои композиции, сознательно оценивают свои и другие выступления. Подобные игры требуют от детей активного вслушивания и приучают их к вслушиванию в музыкальную ткань, а главное – позволяют многократно и со всё возрастающим интересом возвращаться к одному и тому же произведению, постепенно «присваивая» его в увлекательной игровой форме. Подобная форма работы даёт возможность детям научиться слушать музыку, понимать и запоминать её, выражать её через пластическое интонирование (а это есть творчество) [12].

#### *Использование метода пластического интонирования музыки в школьных программах «Музыка»*

Для внедрения метода пластического интонирования в урок музыки, мы рассмотрели некоторые школьные программы «Музыка», в которых присутствует использования этого метода.

В программе «Музыка» Е.Д. Критской, Г.П. Сергеевой, Т.С. Шмагиной (1-4 классы) [22] авторы называют пластическое интонирование одним из видов музыкальной деятельности, так как оно помогает ввести ребенка в мир музыки не только через прослушивание музыкальных произведений, но и через движения, жесты, мимику. С помощью пластического интонирования происходит осознание того, что интонация является носителем образа музыкального произведения, что принципы развития, формы и жанры музыки, основные средства музыкальной выразительности это все есть особенность музыкальной речи композитора в определенном произведении. Поскольку эта программа имеет 2 этапа вводный и основной, то таким же образом происходит усвоение музыкальных видов. С помощью пластического интонирования предполагается передать неоднозначность восприятия музыки, множественность индивидуальных трактовок как основы

развития музыкального мышления, «внутреннего слуха» и «внутреннего зрения» детей.

Пластическое интонирование помогает ребятам ощутить протяженность фразы или несимметричность фразировки, почувствовать в пульсации характер того или иного произведения, показать особенности развития, развертывания музыки, а также проявить себя в творческом поиске [2].

Программа по предмету «Музыка» авторов Г. П. Сергеевой, Е. Д. Критской, Т. С. Шмагиной составлена в соответствии с основными положениями художественно-педагогической концепции Д. Б. Кабалевского и «Примерными программами начального общего образования». В данной программе нашли отражение изменившиеся социокультурные условия деятельности современных образовательных учреждений, потребности педагогов-музыкантов в обновлении содержания и новых технологии массового музыкального образования. Основой данной программы, является формирование музыкальной культуры, через введение школьника в мир тем и образов русской музыкальной культуры, в том числе и духовной, в контексте с мировой художественной культурой. Приобретённым в данной программе является введение ребёнка в музыкальный мир через интонации, темы и образы русской музыкальной культуры. Основным методическим принципом программы является метод «тождества и контраста». С помощью пластического интонирования рекомендуется добиваться тождества и контраста определенных движений.

Включая пластическое интонирование в процесс слушания музыки, авторы рекомендуют привлекать разные виды движения и их смену в соответствии со сменой музыкальной выразительности. Пластическое интонирование играет вспомогательную роль в реализации следующих задач:

- развитие эмоционально-осознанного отношения к музыкальным произведениям;
- понимание их жизненного и духовно-нравственного содержания;

- освоение музыкальных жанров – простых (песня, танец, марш) и более сложных (опера, балет, симфония, музыка из кинофильмов);
- изучение особенностей музыкального языка;
- формирование музыкально-практических умений и навыков музыкальной деятельности (сочинение, восприятие, исполнение), а также – творческих способностей детей.

Рассмотрим, как пластическое интонирование может способствовать достижению целей, поставленных в данной программе.

*Цели программы:*

- формирование основ музыкальной культуры через эмоциональное восприятие музыки;
- воспитание эмоционального отношения к искусству
- овладение практическими умениями и навыками в учебно-творческой деятельности (пение, слушание музыки, движение и импровизация).

Уроки музыки предоставляют всем детям возможности для культурной и творческой деятельности, позволяют сделать более активной и плодотворной взаимосвязь образования, культуры и искусства.

Внимание на музыкальных занятиях акцентируется на личностном развитии, нравственно–эстетическом воспитании, формировании культуры мировосприятия младших школьников через эмпатию, идентификацию, эмоционально-эстетический отклик на музыку.

Реализуя положения программы «Музыка» Г. П. Сергеевой, Е. Д. Критской, Т. С. Шмагиной в своих рабочих программах, учителя музыки конкретизируют планируемые результаты использования пластического интонирования на уроках. Например, в 1 классе пластическое интонирование особенно важно для достижения следующих планируемых результатов:

- распознавать музыку разного эмоционально-образного содержания;
- различать музыку разных жанров: песни, танцы и марши;
- выражать свое отношение к музыкальным произведениям, его героям;

- воплощать настроение музыкальных произведений в пении;
  - обучающийся получит возможность научиться;
  - воспринимать и понимать музыкальные произведения;
- передавать содержание песенного творчества в пении, движении, элементах дирижирования и др.

Проанализировав понимание роли пластического интонирования в учебной программе «Музыка» под руководством Г. П. Сергеевой, Е. Д. Критской, Т. С. Шмагиной, мы выяснили, что основным методическим принципом для пластического интонирования в ней является метод «тождества и контраста», который способствует развитию у учащихся восприятия, музыкального мышления, глубины и объёма памяти, координации между слухом, голосом и движением в пластике, воображения, внимания слуха, творческого самовыражения и эмоциональности [25]

Анализируя программу по музыке «К вершинам музыкального искусства» авторов М. С. Красильниковой, А. В. Зарубы, Е. Д. Критской [21], мы видим, что авторами этой программы были выделены такие методы и приёмы, как пластическое интонирование с элементами дирижирования. Авторы этой программы называют пластическое интонирование формой музыкальной деятельности, которая позволяет управлять музыкальным звучанием на уровне *интерпретации*, а не на уровне импровизации. Также эта форма позволяет от первого и до последнего звука активно воспринимать инструментальную музыку [10].

Поскольку данная программа направлена на увеличение музыкального мышления и творческое проявление ребенка во всех формах общения с музыкой (в процессе целостного постижения произведений мировой и отечественной классики), то метод пластического интонирования с возможностями выявления музыки, ее интонационно-образного содержания через жест и характерные обобщенные движения, сможет быть весьма эффективным. Это выражено в следующем:

– в том, что интонационно-стилевой подход может быть реализован с помощью выразительных движений, характерных для той или иной эпохи;

– в разнообразии видов постижения фольклорных образцов, в том числе сквозь призму произведений композиторского творчества, как органичной составляющей жизни музыкальных героев;

– в построении творческого диалога ребенка с композитором и исполнителем посредством проектирования музыкальных образов и их развития в опоре на собственный жизненный и музыкальный опыт;

– в методическом подходе к освоению музыкального произведения в процессе создания его моделей: вербальной, графической, пластической, звуковой.

Обратим внимание на один очень важный момент. Поскольку одним из методических принципов авторы программы называют: освоение интонационного языка музыки как «родного», понятного без перевода, то через пластическое интонирование на уроках в классах, где представлены дети разных национальностей, язык музыки будет восприниматься детьми одинаково.

Углубление ребенка в крупное музыкальное произведение осуществляется в программе посредством цикла уроков, каждый из которых становится определенным этапом единого творческого процесса: уроки знакомства с основными темами-образами произведения, уроки осмысления развивающих этапов «музыкальной истории», обобщения пройденного. Это позволяет тщательно изучить музыкальное произведение от начала до конца, углубляться в изученный материал, возвращаясь к нему с новых позиций, проверять правильность гипотез, высказанных детьми на предыдущих занятиях. При этом каждое новое произведение осваивается в сравнении с ранее пройденными и «готовит почву» для усвоения последующих произведений, что способствует формированию целостности музыкальной культуры ребенка.

Социальную значимость музыкальных занятий усиливает публичное исполнение детьми оперной и симфонической музыки. Конкурсы «дирижеров» и эскизные постановки оперных сцен – это и праздник музыки, и своеобразный отчет о проделанной работе в классе, и продолжение обучения, поскольку только в условиях концертного исполнения музыки для других в полной мере выявляются ее коммуникативные функции: возникает общение с публикой посредством музыки. Качество знания и понимания учащимися музыки, уровень их исполнительской культуры создают предпосылки для творческих контактов с профессиональными музыкантами – носителями академической музыкальной традиции. Все это усиливает эмоционально-художественное воздействие музыки на детей, формирует у них ощущение успешности обучения, стимулирует интерес к музыке и индивидуальное творчество [13].

Таким образом, проведенный анализ позволил нам выяснить, что роль пластического интонирования в учебной программе «К вершинам музыкального искусства» под руководством М. С. Красильниковой, Е. Д. Критской, А. В. Зарубы весьма велика. Мы выяснили, что основным ценностным ориентиром для пластического интонирования в данной программе является формирование интонационно-слухового опыта школьников как сферы невербального общения, значимой для воспитания воображения и интуиции, эмоциональной отзывчивости, способности к сопереживанию, направленной на интенсификацию музыкального мышления и творческое проявление ребенка во всех формах общения с музыкой.

Сопоставив понимание роли пластического интонирования в двух рассмотренных программах, мы обнаружили несомненную общность подходов к пониманию его роли в достижении цели музыкального образования, то есть формирования музыкальной культуры личности как части их духовной культуры.

## **Выводы по первой главе**

Рассмотрев взгляды ученых на сущность понятия «эмоциональная отзывчивость на музыку», мы пришли к следующему выводу:

Под сущностью понятия «эмоциональная отзывчивость на музыку» понимается способность чувствовать настроение произведения, характер, способность к переживанию образов, способность к воображению.

Формирование эмоциональной отзывчивости у детей связано с активизацией процессов сопоставления звучанию музыкальным интонациям на основе действенно-практического сопереживания содержания музыки.

Школьный возраст - это вершина детства. Ребенок сохраняет много детских качеств легкомыслие, наивность, взгляд на взрослого «снизу вверх». Но он уже начинает утрачивать детскую непосредственность в поведении, у него появляется другая логика мышления. Учение для него значимая деятельность. В школе он приобретает не только новые знания и умения, но и определенный социальный статус. Меняются интересы, ценности ребенка, весь уклад его жизни.

Отмеченные особенности деятельности обучающихся и учителя на школьных уроках музыки играют важную роль в выборе методов и приемов применения пластического интонирования.

На основе изучения работ современных авторов, занимающихся разработкой пластического интонирования как одного из видов учебной музыкальной деятельности школьников, мы сделали следующие выводы:

1. Музыка и движение для детей являются самым доступным ресурсом человеческих ощущений, поскольку обладают возможностью прямого воздействия на эмоциональную сферу. Они первый шаг к пониманию искусства.

2. Жест, движение, пластика обладают особым свойством передавать эмоциональное состояние слушателя;

3. Пластическое интонирование это один из способов, одна из возможностей «проживания» образов, когда любой жест, движение становятся формой эмоционального выражения содержания.

4. Пластическое интонирование это эффективный метод учебно-музыкальной деятельности школьников.

Сопоставив понимание роли пластического интонирования в двух рассмотренных программах, мы обнаружили несомненную общность подходов к пониманию его роли в достижении цели музыкального образования, то есть формирования музыкальной культуры личности как части духовной культуры.

## **ГЛАВА 2. ОПЫТНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОТЗЫВЧИОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА МУЗЫКУ С ПОМОЩЬЮ ПЛАСТИЧЕСКОГО ИНТОНИРОВАНИЯ**

Во второй главе рассматриваются условия опытной работы, диагностика выявления эмоциональной отзывчивости младших школьников на уроках музыки и содержание опытной работы по применению пластического интонирования на уроках музыки. Анализируются результаты опытной работы.

### **2.1. Условия опытной работы, диагностика выявления степени эмоциональной отзывчивости младших школьников на музыку**

Базой прохождения практики была гимназия «Арт-этюд», где общее образование школьников сочетается с музыкальным и художественным образованием (уклон на музыку, изобразительное искусство и хореографию). В гимназии очень много талантливых детей, начиная с первого класса и заканчивая одиннадцатым.

Таланты детей в гимназии развивают очень умные, разносторонне образованные учителя. Автору данной работы довелось провести уроки в классах разного возраста и разного профиля (музыкального, художественного, хореографического). Обучающиеся данных классов очень сильно отличались друг от друга тем, что каждый из них по-разному реагировал на ход урока. Например, «музыканты» всегда очень отзывчивы на предлагаемые задания; «художники» чаще пребывают в своем внутреннем мире, им проще нарисовать, чем сказать или что-то сделать; «хореографы» на уроках не очень усидчивы, но живо реагируют на предлагаемые задания.

Опытная работа проводилась в течение 2018-2019 учебного года в МАОУК Гимназия «Арт-этюд» в процессе педагогической практики на уроках музыки. Участниками явились коллективы школьников 3-а и 3-б

классов, в каждом из которых занимались 20-22 чел. Учебная работа велась по программе Е.Д. Критской, Г.П. Сергеевой, Т.С. Шмагиной.

В 3а классе собрались дети всех направлений, но преобладали дети хореографического направления. Эти дети энергичнее своих ровесников, и на все задания педагога эти дети реагируют с большим энтузиазмом. Но из-за их импульсивности страдает поведение, что немного мешает учителю и учебному процессу.

А вот их ровесники 3б более спокойные, так как в этом классе преобладают музыканты. Ребята в этом классе менее активны, чем 3а, но они намного внимательнее и рассудительнее. Поведение в классе намного лучше, чем у их сверстников, но тоже бывают замечания. Педагог от этого класса получает мало отдачи, что влияет на усвоение материала урока.

В процессе исследования использовалась диагностика, разработанная нами в соответствии с поставленными в нем задачами. В процессе диагностики выявлялась эффективность влияния использования метода пластического интонирования при организации слушания музыки на степень эмоциональной отзывчивости на музыку.

Ее оценка осуществлялась на основе ряда критериев, каждый из которых оценивался по трем уровням – высокому, среднему и низкому.

*Критерий 1.* Степень активности, вовлеченности учащихся в двигательные реакции на звучащую музыку: внешне выраженное эмоционально-оценочное отношение к музыке, действенно-практическое сопереживание содержания музыки, естественность движений рук, головы, корпуса.

*Высокий уровень:* эмоционально-оценочное отношение к музыке проявляется ярко и постоянно; сопереживание музыке в полной мере отвечает содержанию музыкального образа; движения рук, головы, корпуса естественные и свободные.

*Средний уровень:* эмоционально-оценочное отношение к музыке проявляется не очень ярко и не постоянно; сопереживание музыке не вполне

отвечает содержанию музыкального образа; движения рук, головы, корпуса преимущественно естественные и свободные.

*Низкий уровень:* в эмоционально-оценочном отношении к музыке проявляется равнодушие или негативное отношение; сопереживание музыке не отвечает или противоречит содержанию музыкального образа; в движениях рук, головы, корпуса наблюдаются наигранность или скованность.

*Критерий 2.* Степень соответствия движений воспринимаемому музыкальному звучанию: способность чувствовать настроение произведения, характер, способность к переживанию образов, способность к воображению, эмоционально-эстетический отклик на музыку, распознавание музыки разного эмоционально-образного содержания, естественные движения рук, головы, корпуса.

*Высокий уровень:* Движения отражают настроение произведения, характер; движения показывают наличие переживания образов и воображения; наблюдается эмоционально-эстетический отклик на музыку разного эмоционально-образного содержания; движения рук, головы, корпуса естественные и свободные.

*Средний уровень:* движения не вполне отражают настроение произведения, характер; движения показывают наличие переживания образов; Наблюдается эмоционально-эстетический отклик на музыку разного эмоционально-образного содержания; движения рук, головы, корпуса преимущественно естественные и свободные.

*Низкий уровень:* движения не отражают настроение произведения, характер; движения не показывают наличия переживания образов; наблюдается слабый эмоционально-эстетический отклик на музыку или его отсутствие; в движениях рук, головы, корпуса наблюдаются наигранность или скованность.

В процессе наблюдений за коллективом класса фиксировалось количество учащихся, проявивших тот или иной уровень. Так, по *критерию*

1 (степень активности, вовлеченность учащихся в двигательные реакции на звучащую музыку): Н – не более четверти учащихся (5 чел), С – более половины учащихся (более 10 чел.), В – более двух третей учащихся (более 14 чел.); по критерию 2. (степень соответствия жестов воспринимаемому музыкальному звучанию : Н – не более четверти учащихся (5 чел), С – более половины учащихся (более 12 чел.), В – более двух третей учащихся (более 15 чел.)

Диагностика по разработанной нами методике проводилась дважды – на начальном (октябрь 2018 г.) и на итоговом (март 2019 г.) этапах опытной работы. Диагностическая процедура осуществлялась в условиях наблюдения за естественным процессом музыкальной учебной деятельности учащихся. Диагностика, проведенная на начальном этапе, показала следующие результаты (см. Табл № 1)

Таблица № 1

Данные начальной диагностики

Классный коллектив	Критерии		Общий результат Эмоциональная отзывчивость на музыку
	Степень активности, вовлеченность учащихся в двигательные реакции на звучащую музыку	Степень соответствия жестов воспринимаемому музыкальному звучанию	
3 класс «А» (хореографический профиль) (22 чел)	V=0 C=15 H=7	V=0 C=15 H=7	V=0 C=15 H=7
3 класс «Б» (музыкальный профиль) (22 чел.)	V=0 C=12 H=10	V=0 C=12 H=10	V=0 C=12 H=10
Итого	V=0 C=27 H=17	V=0 C=27 H=17	V=0 C=27 H=17

По итогам диагностики начального этапа, которая проводилась с целью выявления у учащихся 3-их классов эмоциональной отзывчивости на музыку, мы получили следующие результаты:

По *критерию № 1*: (степень активности, вовлеченности учащихся в двигательные реакции на звучащую музыку) у 3 «А» класса 15 чел. показали средний уровень: они продемонстрировали эмоционально-оценочное отношение к музыке, которое проявлялось не очень ярко и не постоянно; сопереживание музыке не вполне отвечало содержанию музыкального образа; движения рук, головы, корпуса были преимущественно естественные и свободные. А остальные 7 чел показали низкий уровень: в эмоционально-оценочном отношении к музыке проявлялось равнодушие или негативное отношение; сопереживание музыке не отвечало или противоречило содержанию музыкального образа; в движениях рук, головы, корпуса наблюдалась наигранность или скованность. В 3 «Б» учащиеся (12 чел.) показали средний уровень, продемонстрировав эмоционально-оценочное отношение к музыке, которое проявлялось не очень ярко и не постоянно; сопереживание музыке не вполне отвечало содержанию музыкального образа; движения рук, головы, корпуса были преимущественно естественные и свободные. А остальные учащиеся (10 чел.) показали низкий уровень: в эмоционально-оценочном отношении к музыке проявлялось равнодушие или негативное отношение; сопереживание музыке не отвечало или противоречило содержанию музыкального образа; в движениях рук, головы, корпуса наблюдалась наигранность или скованность.

По *критерию № 2* (степень соответствия жестов воспринимаемому музыкальному звучанию у 3 «А» класса средний уровень показали 15 человек, они продемонстрировали: движения, которые не вполне отражали настроение произведения, характер; движения, показывавшие наличие переживания образов; наблюдался эмоционально-эстетический отклик на музыку разного эмоционально-образного содержания; движения рук, головы, корпуса были преимущественно естественными и свободными; а низкий

уровень показали 7 человека: они продемонстрировали: движения, которые, не отражали настроение произведения, характер; движения не показывали наличия переживания образов; наблюдался слабый эмоционально-эстетический отклик на музыку или его отсутствие; в движениях рук, головы, корпуса наблюдались наигранность или скованность. У 3 «Б» средний уровень показали 12 человек: их движения не вполне отражали настроение произведения, характер; движения показывали наличие переживания образов; наблюдался эмоционально-эстетический отклик на музыку разного эмоционально-образного содержания; движения рук, головы, корпуса были преимущественно естественными и свободными; низкий уровень показали 10 человек: их движения не отражали настроение произведения, характер и не показывали наличия переживания образов; наблюдался слабый эмоционально-эстетический отклик на музыку или его отсутствие; в движениях рук, головы, корпуса наблюдались наигранность или скованность.

Таким образом, результаты первой диагностики показали в целом лишь среднюю степень проявления эмоциональной отзывчивости на музыку у большинства учащихся. 3 «А» средний уровень (15 чел.), низкий уровень (7 чел.). Наиболее ярко у учащихся проявлялись движения, которые они подбирали под музыкальный материал, движения полностью передавали все средства музыкальной выразительности. Наименее ярко проявлялись отношение и сопереживание к музыке, учащиеся не прониклись в суть музыкального материала, поэтому они не смогли передать образ музыкального произведения. У 3 «Б» средний уровень (12 чел.), низкий уровень (10 чел.). Наиболее ярко у учащихся проявлялось эмоциональное отношение к музыке, они много говорили о музыке, выясняя, с помощью каких средств музыкальной выразительности композитор передал нам характер произведения, но наименее ярко они смогли передать через движения характер музыкального произведения.

Количественные результаты были дополнены данными, полученными в процессе проведения пробных уроков музыки. На начальном этапе работы было проведено по два урока в 3 классах.

Урок № 1 . Тема: «Образы утренней природы в музыке»

Музыкальный материал урока: П.И. Чайковский «Утренняя молитва» и Э. Григ «Утро».

Урок № 2 . Тема: «Портрет в музыке. В каждой интонации спрятан человек.

Музыкальный материал урока: С.С. Прокофьев «Болтуня» и «Джульетта-девочка».

Дети после первого прослушивания должны были ответить на вопросы учитель: «Как музыка по настроению? Какие средства музыкально выразительности вам помогли понять это? Какие движения вы бы могли подобрать к произведению?». Второе прослушивание предполагалось для того, чтобы дети смогли проверить правильность своих ответов на вопросы, правильно ли они подобрали движения и попробовать их исполнить под музыку, в конце сравнить два музыкальных произведения.

После первого прослушивания дети так же отвечали на вопросы учителя: «Какая интонация в музыке? Как композитор помогает нам понять и увидеть человека, с которым мы встречаемся в его произведении? В чем отличие двух этих произведений?

Далее предлагалось задание: на первом уроке передать движениями настроение музыки (плавное движение) а на втором - характер каждого персонажа – скучноватый (у Лиды) и игривый, живой, (у Джульетты),

В ходе выполнения этих заданий мы выяснили, что дети, хотя и охотно откликаются на музыку, но не всегда откликаются на звучание движениями, соответствующими характеру музыки. На первом уроке, узнав от учителя название произведения («Утро» Э. Грига) дети начали не отражать характер музыкального звучания, а показывать свои действия – как они пробуждаются, потягиваются. Иногда происходило так, что дети начинали

дурачиться и показывать движения, совершенно противоречащие характеру музыки. У некоторых просто не хватает смелости показать свои движения, некоторые просто не хотят выполнять задание.

Проведенный диагностический срез показал его целесообразность в исследовании влияния использования пластического интонирования на уровень эмоциональной отзывчивости учащихся на музыку. Анализ количественных данных начальной диагностики показал, что степень активности, вовлеченности учащихся в двигательные реакции на звучащую музыку, не выше среднего уровня. Качественный анализ показал, что некоторые учащиеся остались равнодушными и не приняли участие в движении. Ряд учащихся по-прежнему воспринимал задания как игру, некоторые из них начинали шалить, беспорядочно размахивать руками, не попадая в музыку, шумели и переговаривались со своими одноклассниками.

На основании полученных впечатлений мы наметили основные направления по развитию эмоциональной отзывчивости с помощью пластического интонирования на последующий период работы: для того чтобы у детей повысилась эмоциональная отзывчивость на музыку, следовало:

- переносить внимание детей в процессе восприятия с сюжетных на музыкальные ассоциации и соответствующие им движения;
- привлекать репертуар, методически удобный и доступный для пластических заданий;
- использовать задания систематически;
- предлагать задания с постепенным повышением уровня сложности;
- больше внедрять такого рода задания не только при прослушивании произведений, но и при разборе новой песни;
- использовать визуальные методы обучения (видео, картинки)
- задавать вопросы о музыкальном произведении.

## **2.2. Содержание опытной работы по применению пластического интонирования на уроках музыки**

Изучение опыта применения пластического интонирования на школьных уроках музыки осуществлялось автором данной работы в процессе прохождения педагогической практики. Методы и приемы применения пластического интонирования сначала были выявлены в процессе наблюдений за деятельностью учителя музыки Ю. Л. Лыжиной, а затем апробированы на уроках, проведенных самостоятельно.

Ю.Л.Лыжина [22] – очень умный, интересный, креативный, творческий педагог. Ее уроки интересны и увлекательны, наполнены нужной и точной информацией о предмете и теме, она имеет свой уникальный подход к обучению детей. Она тщательно и подробно дает учебный материал, уроки очень разнообразны по видам деятельности, дети всегда вовлечены в процесс, активно работают, внимательно слушают и педагога и произведения, которые изучаются на уроке, дисциплина всегда на высоком уровне. Кроме этого педагог занимается и научной деятельностью. Свой многолетний опыт педагог обобщила в ряде публикаций.

В ходе диагностики (процесс практики, октябрь 2018 года и март 2019 года) нами были проведены уроки с использованием пластического интонирования, направленные на развитие эмоциональной отзывчивости школьников на музыку.

Мы выбрали уроки по следующим темам: «Образы утренней природы в музыке», «Опера К. Глюка «Орфей и Эвридика».

Урок на тему «Образы утренней природы в музыке» начального этапа диагностики, содержал следующее задание: детям предлагалось для прослушивания два произведения: «Утренняя молитва» П.И. Чайковского и «Утро» Э. Грига. Каждое произведение прослушивалась по два раза, и после первого прослушивания детям нужно было ответить на вопросы учителя: Какое по характеру произведение? Какими музыкально выразительными

средствами композитор передал это настроение? Какие движения можно подобрать к произведению? Для переключения внимания детей с сюжетных ассоциаций на музыкально-выразительные, мы попросили их поделиться своими впечатлениями от прослушанной музыки. Ребята отметили, что оба музыкальных произведения светлые, приятные по звучанию; темп медленный, спокойный; мелодия протяжная, певучая. Далее мы наблюдали, как дети эмоционально отзывались на музыку в процессе ее слушания, попытались придумать движения, подходящие для произведений. Так как оба музыкальных произведения лиричные по настроению, движение музыки мягкое, плавное, то дети начали исполнять волнообразные движения руками, изображали игру на музыкальных инструментах, руками показывали направление мелодии произведения. Так же учащиеся кроме этого, показывали ритм произведения, указывали сильную долю в произведении. Кто-то из ребят начал дирижировать, кто-то показывать движение мелодии, некоторые даже попытались подобрать танцевальные движения под эти произведения. После этого произведение прослушивалось вторично, и уже большинство детей стали понимать звучащее произведение, больше чем в первый раз. Они двигались под музыку, исполняли движения, которые придумали после первого прослушивания, а также придумывали на ходу другие. 3 «А» класс на это задание откликнулись очень хорошо, так как большинство из них хореографы, придумывали разные связки движений, демонстрировали заученные движения, подходящие под произведение, и вообще были активней своих сверстников. 3 «Б» класс были не так увлечены этим заданием, но они очень точно уловили движение мелодии и интонацию музыкальных произведений. Учащиеся показывали звуковысотность, движение мелодии, показывали темп, некоторые попытались дирижировать. Сравнивая отношение к музыке в разных классах, мы обнаружили, что в каждом классе есть дети, заинтересованные в заданиях, и есть те, кому ничего не интересно. Есть дети которые, лучше двигаются, но не понимают

суть произведения, есть дети которые вникают в самую суть произведения, для того чтобы точно показать смысл произведения.

Урок на тему «Опера «Орфей и Эвридика» итогового этапа диагностики. Цель этого урока в том, что бы познакомить детей с оперой, мифом, по содержанию которого была написана опера, и с музыкальными фрагментами. Урок содержал следующие задания: детям демонстрировалось для слушания два фрагмента из оперы: «Мелодия» и «Хор фурий». Эти произведения были выбраны нами для того, чтобы выяснить, как дети будут реагировать на разные по характеру фрагменты оперы и смогут ли они подобрать подходящие движение для каждого из них. Первое прослушивание не предполагало никаких двигательных заданий, оно предполагало только ознакомить детей с музыкальными фрагментами, вникнуть в смысл музыки, понять, что она изображает. Мы выяснили, что темп у первого фрагмента медленный, протяжный, а у второго более оживленный, динамика у первого фрагмента тихая, у второго громкая, постепенно усиливая звучание, характер этих двух фрагментов абсолютно разный, у первого мягкий, нежный, а у второго резкий, угрожающий. Ребята затруднялись в определении темпа, так как второй фрагмент звучал сначала в медленном темпе, а потом перерос в быстрый, ошибались в определении музыкального инструмента в первом фрагменте.

Перед повторным прослушиванием мы задали задание: какими движениями можно передать характер каждого из этих фрагментов? Ребята начали предполагать, что для первого фрагмента подойдут движения плавные, аккуратные, а для второго большие и резкие. Во время второго прослушивания дети начали исполнять свои придуманные движения. При прослушивании первого фрагмента движения учащихся были спокойными, мягкими, имитировали игру на флейте, один мальчик даже встал с места и изобразил движение, напоминающее балетное адажио, а другие – передавали легато плавными движениями рук и покачиваниями корпуса, а при прослушивании второго фрагмента ребята стали немного агрессивными, так

как характер музыки это и подразумевал, движения их стали грубыми, резкими, дети продемонстрировали резкие жесты в дирижировании, руками изображали угрожающие движения и пытались напугать друг друга, чем быстрее становился темп, тем страшнее становились их жесты, мальчики начали перевоплощаться в фурий и пугать одноклассников. Также, учащиеся 3 «А» были намного активней, но в это раз и учащиеся 3 «Б» были более вовлечены в процесс урока. В отличие от начального этапа диагностики, дети стали отзывчивее на музыку, стали реагировать не только на темп, ритм и динамику, но и на настроение музыкального произведения. Стали лучше проникать в произведение, передавать сам музыкальный образ. Дети стали обдумывать каждое придуманное ими движение, глубже рассуждать о произведении, вырисовывать картину произведения, возникшую у них во время прослушивания. Движения ребят стали понятными для восприятия окружающих, после демонстрации этих движений становился ясным образ музыкального произведения.

На основе собственного опыта использования пластического интонирования в процессе слушания музыки мы убедились в том, что любой младший школьник способен реагировать на музыку через движения, показывая ими свое отношение к произведению. При этом музыкальные произведения могут представлять совершенно различные направления, жанры, стили. Главное – не ограничивать его самовыражение определенными четкими требованиями, а оценивать главное в них – степень его погружения в музыку, способствующего формированию его устойчивого интереса к музыкальному искусству.

### **2.3. Анализ результатов опытной работы**

Повторное диагностическое обследование было проведено в марте 2019 года. Мы убедились в том, что проведенная нами работа по использованию пластического интонирования для развития эмоциональной

отзывчивости на музыку дала хорошие результаты. Учащиеся стали внимательнее вслушиваться в музыкальный материал, движения их стали более четкими и выразительными. У 3 «А» класса, так как дети в классе в основном хореографы, жесты большие, танцевальные. Они слабо реагировали на интонацию после первого прослушивания музыкального произведения, но после второго прослушивания их жест становился более близким к музыкальному образу, точным и выразительным. У 3 «Б» класса жесты намного скромнее, но они более точно улавливают суть музыкального произведения, точнее передают средства музыкальной выразительности, четче слышат интонацию.

Таблица № 2

Данные итоговой диагностики

Классный коллектив	Критерии		Общий результат Эмоциональная отзывчивость на музыку
	Степень активности, вовлеченность учащихся в двигательные реакции на звучащую музыку	Степень соответствия жестов воспринимаемому музыкальному звучанию	
3 класс «А» (хореографический профиль) (22 чел)	V=16 C=6 H=0	V=16 C=6 H=0	V=16 C=6 H=0
3 класс «Б» (музыкальный профиль) (22 чел.)	V=5 C=12 H=5	V=5 C=12 H=5	V=5 C=12 H=5
По показателям	V=21 C=18 H=5	V=21 C=18 H=5	V=21 C=18 H=5

По итогам итоговой диагностики, которая проходила с целью выявления эмоциональной отзывчивости детей на музыку, замечены позитивные сдвиги у учащихся третьих классов. Из таблицы виден

значительный прирост данных по обоим критериям. Так, по степени активности, вовлеченность учащихся в двигательные реакции на звучащую музыку у 3 «А» класса был зафиксирован высокий уровень (16 чел.): у них эмоционально-оценочное отношение к музыке проявлялось ярко и постоянно; сопереживание музыке в полной мере отвечало содержанию музыкального образа; движения рук, головы, корпуса были естественными и свободными; средний уровень показали 6 человек, у которых: эмоционально-оценочное отношение к музыке проявлялось не очень ярко и не постоянно; сопереживание музыке не вполне отвечало содержанию музыкального образа; движения рук, головы, корпуса были преимущественно естественными и свободными. У 3 «Б» класса был зафиксирован высокий уровень (5 чел.): у них эмоционально-оценочное отношение к музыке проявлялось ярко и постоянно; сопереживание музыке в полной мере отвечало содержанию музыкального образа; движения рук, головы, корпуса стали естественными и свободными; средний уровень показали 12 человек: у них эмоционально-оценочное отношение к музыке проявлялось не очень ярко и не постоянно; сопереживание музыке не вполне отвечало содержанию музыкального образа; движения рук, головы, корпуса были преимущественно естественными и свободными; уменьшилось количество человек с низким уровнем (5 чел.) у которых: в эмоционально-оценочном отношении к музыке по-прежнему проявлялось равнодушие или негативное отношение; сопереживание музыке не отвечало или противоречило содержанию музыкального образа; в движениях рук, головы, корпуса наблюдалась наигранность или скованность. По степени соответствия жестов воспринимаемому музыкальному звучанию у 3 «А» был зафиксирован высокий уровень (16 чел.): движения отражали настроение произведения, характер; движения показывали наличие переживания образов и воображения; наблюдался эмоционально-эстетический отклик на музыку разного эмоционально-образного содержания; движения рук, головы, корпуса были естественными и свободными; за счет повышения у ряда

классов уровня от среднего до высокого количество детей со средним уровнем снизилось (6 чел.): движения не вполне отражали настроение произведения, характер; движения показывали наличие переживания образов; наблюдался эмоционально-эстетический отклик на музыку разного эмоционально-образного содержания; движения рук, головы, корпуса стали преимущественно естественными и свободными; низкий уровень не наблюдался совсем. У 3 «Б» был зафиксирован высокий уровень (5 чел.): движения отражали настроение произведения, характер; движения показывали наличие переживания образов и воображения; наблюдался яркий эмоционально-эстетический отклик на музыку разного эмоционально-образного содержания; движения рук, головы, корпуса стали естественными и свободными; повысился средний уровень (12 чел.): движения не вполне отражали настроение произведения, характер; движения показывали наличие переживания образов; наблюдался эмоционально-эстетический отклик на музыку разного эмоционально-образного содержания; движения рук, головы, корпуса стали преимущественно естественными и свободными; уменьшился низкий уровень (5 чел.): движения не отражали настроение произведения, характер; движения не показывали наличия переживания образов; наблюдался слабый эмоционально-эстетический отклик на музыку или его отсутствие; в движениях рук, головы, корпуса наблюдались наигранность или скованность. Таким образом, под влиянием педагогических воздействий учителя эмоциональная отзывчивость детей на музыку значительно повысилась.

Таким образом, можно сделать вывод что, результаты диагностики показали существенные позитивные изменения. На наш взгляд, детям ближе темы, которые изучались на итоговом этапе диагностики, чем те темы, которые изучались в начальном этапе. Так же как и в начальном этапе, было проведено по два урока у каждого класса, на основе этих данных можно сделать вывод, что степень активности, вовлеченность учащихся в двигательные реакции на звучащую музыку выросли у обоих классов. Все

это, конечно же, благодаря педагогу, которая направляла детей в правильное русло и помогала если что-то шло не так, тактично направляла мышление детей. Также возросла и степень соответствия жестов воспринимаемому музыкальному звучанию, учащиеся стали более сосредоточены на прослушивание музыкального материала, стали внимательнее подбирать движения под то или иное музыкальное произведение. Заметно увеличилось число детей, вовлеченных в задания педагога, дети меньше отвлекались на посторонние разговоры.

Мы обнаружили, что в классах разных профилей получены разные результаты: 3 «А» класс в большей своей степени хореографы, и на звучащую музыку у них возникают двигательные реакции. В целом класс показал более высокую степень активности. Показывая движения, они очень хорошо передавали характер, настроение музыкального произведения, активно выполняли задания и отвечали на вопросы. Ребята подбирают движения исходя из своего хореографического опыта, демонстрируют элементы своих занятий.

А вот 3 «Б» класс в большей своей степени музыканты, им свойственно больше размышлять о музыке и исполнять ее. Двигательные реакции, которые они проявляют на звучащую музыку, более напоминают дирижирование. Среди детей этого класса есть и те, которые так же активно, как и учащиеся хореографического класса, выполняют все задания, отвечают на вопросы. Эти ребята очень хорошо улавливают интонацию, динамику музыкального произведения, они внимательно вслушиваются в музыку и обдуманно показывают свои движения, через которые им становится более понятен смысл музыкального произведения. Многие из них изображали игру на музыкальных инструментах, исполняли ритмический рисунок ударами карандашей, ручек об парты.

Соответствие жестов воспринимаемому музыкальному материалу у большинства ребят становилось соответствующим воспринимаемому

музыкальному звучанию. У многих учащихся повысилась заинтересованность, вовлеченность в процесс музыкального восприятия.

Для большей наглядности в таблице № 3 сопоставление данных начальной и итоговой диагностики осуществлено по сумме всех участников. Мы видим значительный прирост высокого (+21) и снижения среднего (-9) и низкого (-12) уровней уровня эмоциональной отзывчивости детей на музыку.

Таблица № 3

Прирост уровня

эмоциональной отзывчивости учащихся на музыку от начального до итогового этапов опытной работы

Этапы	Критерии								
	Степень активности, вовлеченность учащихся в двигательные реакции на звучащую музыку			Степень соответствия жестов воспринимаемому музыкальному звучанию			Общий результат Эмоциональная отзывчивость на музыку		
	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
Начальный этап по 2 классам (44 чел.)	-	27	17	-	27	17	-	27	17
Итоговый этап по классам(44 чел.)	21	18	5	21	18	5	21	18	5

Прирост	+21	-9	-12	+21	-9	-12	+21	-9	-12
---------	-----	----	-----	-----	----	-----	-----	----	-----

Таким образом, полученные данные позволяют сделать вывод о том, что проведенная нами работа по использованию пластического интонирования оказалась успешной и способствовала повышению эмоциональной отзывчивости детей на музыку. У учащихся мы видим значительный прирост по обоим критериям. В обоих классах дети стали отзывчивее и эмоциональнее откликаться на звучащую музыку, охотнее выполнять задания учителя. Их движения стали более выразительными и близкими к музыкальному образу произведения.

### **Выводы по второй главе**

Проведенный диагностический срез показал его целесообразность в исследовании влияния использования пластического интонирования на уровень эмоциональной отзывчивости учащихся на музыку. Анализ количественных данных начальной диагностики показал, что степень активности, вовлеченности учащихся в двигательные реакции на звучащую музыку, не выше среднего уровня. Качественный анализ показал, что некоторые учащиеся остались равнодушными и не приняли участие в движении. Ряд учащихся по-прежнему воспринимал задания как игру, некоторые из них начинали шалить, беспорядочно размахивать руками, не попадая в музыку, шумели и переговаривались со своими одноклассниками.

На основании полученных впечатлений мы наметили основные направления по развитию эмоциональной отзывчивости с помощью пластического интонирования на последующий период работы: для того чтобы у детей повысилась эмоциональная отзывчивость на музыку, следовало:

- переносить внимание детей в процессе восприятия с сюжетных на музыкальные ассоциации и соответствующие им движения;
- привлекать репертуар, методически удобный и доступный для пластических заданий;
- использовать задания систематически;
- предлагать задания с постепенным повышением уровня сложности;
- больше внедрять такого рода задания не только при прослушивании произведений, но и при разборе новой песни;
- использовать визуальные методы обучения (видео, картинки)
- задавать вопросы о музыкальном произведении.

Таким образом, полученные данные позволяют сделать вывод о том, что проведенная нами работа по использованию пластического интонирования оказалась успешной и способствовала повышению эмоциональной отзывчивости детей на музыку. У учащихся мы видим значительный прирост по обоим критериям. В обоих классах дети стали отзывчивее и эмоциональнее откликаться на звучащую музыку, охотнее выполнять задания учителя. Их движения стали более выразительными и близкими к музыкальному образу произведения.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Рассмотрев взгляды ученых на сущность понятия «эмоциональная отзывчивость на музыку», мы пришли к следующему выводу:

Под сущностью понятия «эмоциональная отзывчивость на музыку» понимается способность чувствовать настроение произведения, характер, способность к переживанию образов, способность к воображению.

Формирование эмоциональной отзывчивости у детей связано с активизацией процессов сопоставления звучанию музыкальным интонациям на основе действенно-практического сопереживания содержания музыки.

Школьный возраст - это вершина детства. Ребенок сохраняет много детских качеств легкомыслие, наивность, взгляд на взрослого «снизу вверх». Но он уже начинает утрачивать детскую непосредственность в поведении, у него появляется другая логика мышления. Учение для него значимая деятельность. В школе он приобретает не только новые знания и умения, но и определенный социальный статус. Меняются интересы, ценности ребенка, весь уклад его жизни.

Отмеченные особенности деятельности обучающихся и учителя на школьных уроках музыки играют важную роль в выборе методов и приемов применения пластического интонирования.

На основе изучения работ современных авторов, занимающихся разработкой пластического интонирования как одного из видов учебной музыкальной деятельности школьников, мы сделали следующие выводы:

1. Музыка и движение для детей являются самым доступным ресурсом человеческих ощущений, поскольку обладают возможностью прямого воздействия на эмоциональную сферу. Они первый шаг к пониманию искусства.

2. Жест, движение, пластика обладают особым свойством передавать эмоциональное состояние слушателя;

3. Пластическое интонирование это один из способов, одна из возможностей «проживания» образов, когда любой жест, движение становятся формой эмоционального выражения содержания.

4. Пластическое интонирование это эффективный метод учебно-музыкальной деятельности школьников.

Проведенный анализ позволил нам выяснить, что роль пластического интонирования в учебной программе «К вершинам музыкального искусства» под руководством М. С. Красильниковой, Е. Д. Критской, А. В. Зарубы весьма велика. Мы выяснили, что основным ценностным ориентиром для пластического интонирования в данной программе является формирование интонационно-слухового опыта школьников как сферы невербального общения, значимой для воспитания воображения и интуиции, эмоциональной отзывчивости, способности к сопереживанию, направленной на интенсификацию музыкального мышления и творческое проявление ребенка во всех формах общения с музыкой.

Сопоставив понимание роли пластического интонирования в двух рассмотренных программах, мы обнаружили несомненную общность подходов к пониманию его роли в достижении цели музыкального образования, то есть формирования музыкальной культуры личности как части духовной культуры.

Проведенный диагностический срез показал его целесообразность в исследовании влияния использования пластического интонирования на уровень эмоциональной отзывчивости учащихся на музыку. Анализ количественных данных начальной диагностики показал, что степень активности, вовлеченности учащихся в двигательные реакции на звучащую музыку, не выше среднего уровня. Качественный анализ показал, что некоторые учащиеся остались равнодушными и не приняли участие в движении. Ряд учащихся по-прежнему воспринимал задания как игру, некоторые из них начинали шалить, беспорядочно размахивать руками, не попадая в музыку, шумели и переговаривались со своими одноклассниками.

На основании полученных впечатлений мы наметили основные направления по развитию эмоциональной отзывчивости с помощью пластического интонирования на последующий период работы: для того чтобы у детей повысилась эмоциональная отзывчивость на музыку, следовало:

- переносить внимание детей в процессе восприятия с сюжетных на музыкальные ассоциации и соответствующие им движения;
- привлекать репертуар, методически удобный и доступный для пластических заданий;
- использовать задания систематически;
- предлагать задания с постепенным повышением уровня сложности;
- больше внедрять такого рода задания не только при прослушивании произведений, но и при разборе новой песни;
- использовать визуальные методы обучения (видео, картинки)
- задавать вопросы о музыкальном произведении.

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что проведенная нами работа по использованию пластического интонирования оказалась успешной и способствовала повышению эмоциональной отзывчивости детей на музыку. У учащихся мы видим значительный прирост по обоим критериям. В обоих классах дети стали отзывчивее и эмоциональнее откликаться на звучащую музыку, охотнее выполнять задания учителя. Их движения стали более выразительными и близкими к музыкальному образу произведения.

Таким образом, выдвинутая нами гипотеза о том, что успешность развития у учащихся эмоциональной отзывчивости на музыку с помощью пластического интонирования может быть обеспечена, если: учитель понимает сущность понятия "эмоциональная отзывчивость" как базы общего обязательного музыкального образования школьников; знает психолого-педагогические особенности взаимодействия учителя и учащихся в музыкальной деятельности; применяет научно обоснованную и проверенную

на практике диагностику; владеть методами и приемами развития эмоциональной отзывчивости младших школьников путем использования пластического интонирования, подтвердилась.

Можно заключить, что задачи, поставленные в работе, выполнены, а цель – достигнута.

Дальнейшие перспективы представленного в работе исследования мы видим в разработке и внедрении в практику школьных уроков музыки систематического использования пластического интонирования как одного из действенных способов достижения цели общего музыкального образования – формирования основ музыкальной культуры личности как части их общей духовной культуры.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдуллин Э. Б., Николаева Е. В. Теория музыкального образования: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2004. 336 с.
2. Апраксина О. А. Хрестоматия по методике музыкального воспитания. М. : Просвещение, 1987. 207 с.
3. Булычева Н.А. Проект «Пластическое интонирование в условиях современного урока [Электронный ресурс]: <http://nsportal.ru/shkola/muzyka/library/2013/07/22/plasticheskoe-intonirovanie-v-usloviyakh-sovremennogo-uroka>
4. Вендрова Т. А. Пластическое интонирование музыки в методике Вероники Коэн // Искусство в школе. 1997. № 1. С. 61-64.
5. Ветлугина Н.А. Возраст и музыкальная восприимчивость/ Н.А.Ветлугина// Восприятие музыки: Сб. статей. Сост.В.Н. Максимов.- М.,1980.-219 с.
6. Волохина Л. В. Театр песни как средство музыкально-эстетического развития детей 5-7 лет // Музыкальное образование детей и юношества: проблемы и поиски: Материалы третьей научно-практической конференции студентов и молодых ученых музыкально-педагогического факультета УрГПУ. Екатеринбург, 25-26 марта 2004 г. /Урал. гос. пед. ун-т; отв. ред. К.П.Матвеева. – Екатеринбург, 2004. .С. 29-31.
7. Выготский, Л.С. Психология искусств. М. : Эксмо-Пресс, 2000. 296 с.
8. Гагина С. В. Музыкально-психологические характеристики учащихся младшего школьного возраста [Электронный ресурс]: <https://infourok.ru/muzikalnopsihologicheskie-harakteristiki-uchaschihsya-mladshego-shkolnogo-vozrasta-1751822.htm>
9. Глухих Л. Г. Полихудожественный подход при освоении искусства и арт-терапевтическая функция музыкального образования // Музыкальное и художественное образование детей и юношества : проблемы и поиски : материалы шестой всероссийской научно-практической конференции аспирантов, соискателей, магистрантов и студентов, Екатеринбург, 25—26

апреля 2013 г. Том 1: Музыкальное образование / Урал. гос. пед. ун-т ; отв. ред. К. П. Матвеева. — Екатеринбург, 2013. С. 33-38.

10.Гракова В. В. Пластическое интонирование на уроках музыки: теория и практика [Электронный ресурс]: <http://elib.bspu.by>

11.Давыдов В.В. Воспитание личности // Вопросы психологии. 2003. № 4. С. 37-39.

12.Есина Л. В. Пластическое интонирование музыкального образа как способ развития детского воображения [Электронный ресурс]: <https://docviewer.yandex.ru>

13.Заруба А. В., Красильникова М. С., Критская Е. Д. К вершинам музыкального искусства» [Электронный ресурс]: <https://refdb.ru/look/1181382.html>

14.Зубрицкая О.Н. Развитие эмоциональной отзывчивости детей младшего школьного возраста на занятиях хора [Электронный ресурс]: <https://kopilkaurokov.ru/muzika/meropriyatia/razvitiie-emotsional-noi-otzyvchivosti-dietiei-mladshiego-shkol-nogo-vozrasta-na-zaniatiiakh-khora-mietodichieskaia-razrabotka>

15.Иванов И. И. Развитие творческой личности ребенка на уроке музыки [Электронный ресурс]: <http://roman.by/r-50639.html>

16.Княжева М.А. Развитие эмоционального мира детей. Ярославль, 1996. 32 с.

17.Комарова, Е. Ю. Реализация полихудожественного подхода в процессе демонстрации обучающимися детской школы искусств результатов творческой деятельности // Музыка и изобразительное искусство: методика преподавания, менеджмент : материалы Всероссийской (с международным участием) заочной научно-практической конференции, 19—20 апреля 2017 г., г. Екатеринбург, Россия / Урал. гос. пед. ун-т ; отв. ред. К. П. Матвеева. — Екатеринбург, 2017. С. 29-32.

18. Кабкова, Е. П. Художественное обобщение на занятиях искусством в школе: монография / Е. П. Кабкова. – М. : ИХО РАО, 2004. – 261 с.

19. Коэн В. Метод «музыкальных зеркал» // Искусство в школе. 1999. № 4. С.14-16; № 5, с. 10-14.
20. Кошмина И. В. Межпредметные связи в начальной школе. М. : ВЛАДОС, 2001. 142 с.
21. Красильников, И. М. Музыкальное творчество как предмет педагогики // Музыка в школе. — М. : Просвещение, 2001 (№ 1). С. 18-27.
22. Критская Е. Д., Сергеева Г. П., Шмагина Т. С. Программа «Музыка» 1-4 классы. М. : Просвещение. 1998-2001. 64 с.
23. Лыжина Ю. Л. Процесс создания художественной среды общеобразовательной школы как объект управления (Теоретико-методологический аспект) // Музыкальное и художественное образование детей и юношества : проблемы и поиски : материалы шестой всерос. науч.-практ. конф. аспирантов, соискателей, магистрантов и студентов, Екатеринбург, 25—26 апреля 2013 г. Том 2: Художественное образование, музыкально-компьютерные технологии и менеджмент / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2013. 119 с.]
24. Матвеева К. П. Обзор учебных программ по предмету «Музыка» для общеобразовательной школы, действующих на федеральной основе / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2011. 139 с.
25. Осеннева М. С. Теория и методика музыкального образования, 2-е изд., М. : Академия, 2003. 272 с.
26. Сергеева Г. П. Практикум по методике музыкального воспитания в начальной школе. М. : Академия, 2000. 128 с.
27. Савенкова Л. Г. Технологии интегрированного полихудожественного обучения // Педагогика искусства: электронный журнал. 2011. №3. URL: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/tehnologii-integrirovannogo-polihudozhestvennogo-obucheniya>
28. Совгатова А. Р. Пластическое интонирование как средство осознания младшими школьниками содержания музыки [Электронный ресурс]: <http://r.bookap.info/work/268724/Plasticheskoe-intonirovanie-kak-sredstvo>

29. Тагильцева Н. Г. Полихудожественный подход в развитии стратегии полихудожественного образования // Педагогическое образование в России. 2015. № 12. С. 91-94.
30. Тагильцева Н. Г. Инновационные технологии творческого развития учащихся школ с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла // Музыкальное и художественное образование детей и юношества : теория и практика : межвузовский сборник научных трудов / Урал. гос. пед. ун-т ; отв. ред. К. П. Матвеева. Екатеринбург, 2011. С. 111-117.
31. Тагильцева Н. Г. Фрагменты монографии проблема ознакомления дошкольников с классическими произведениями разных видов искусства // Психолого-педагогические аспекты музыкального и художественного образования детей и юношества: коллективная монография / урал. гос. пед. ун-т ; отв. ред. К. П. Матвеева. Екатеринбург, 2007. С. 3-22.
32. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Избр. труды: в 2-х т. М. : Педагогика, 1985. Т. 1. С. 42–222.
33. Торшилова Е. М., Морозова Т. В. Развитие эстетических способностей детей 3–7 лет. Екатеринбург: Деловая книга, 2001. 142 с.
34. Фурсова Г. Музыкальный театр в начальной школе // Искусство в школе. 1997. № 4. С. 132-134.
35. Юсов, Б. П. Стратегия взаимодействия искусств в воспитании школьников / Б. П. Юсов // Взаимодействие искусств: методология, теория, гуманитарное образование: материалы междунар. науч.-практ. конф., Астрахань, 25–29 авг. 1997 г. / под ред. Л. П. Казанцева ; сост. П. С. Волкова. Астрахань : [б. и.], 1997. 295 с.
36. Юсов Б. П. Современная концепция образовательной области «Искусство» в школе // Виды искусства и их взаимодействие. М. , 2001. 78 с.
37. Е. Х. Ямилова Межпредметные связи на школьном уроке музыки // Музыкальное и художественное образование детей и юношества: проблемы и поиски : материалы всероссийской научно-практической конференции,

Екатеринбург, 24 апреля 2008 г. / Урал. гос. пед. ун-т; отв. ред.  
К. П. Матвеева. Екатеринбург, 2008. С. 295-299.