

DOI 10.31483/r-104017

Константинова Наталья Ивановна

Гани Светлана Вячеславовна

Мамушкина Ольга Ивановна

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В СИСТЕМЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в настоящее время практика психолого-педагогического сопровождения детей (в т.ч. и одаренных) используется в общеобразовательных школах и имеет положительные результаты. В музыкальных школах, где осуществляется предпрофессиональная подготовка одаренных детей, такая форма работы (способствующая созданию наиболее благоприятной обстановки для воспитания, развития, обучения музыкально одаренных детей) отсутствует. Создана и апробирована программа психолого-педагогического сопровождения музыкально-одаренных детей 10–11 лет. При разработке и оценке эффективности программы использовались анализ научно-методической литературы по данной тематике, анкетирование, тестирование, наблюдение за образовательным процессом и его результатами, проведение занятий по программе психолого-педагогического сопровождения, математическая обработка полученных данных. Разработанная и реализованная система психолого-педагогического сопровождения одаренных детей в МУ ДО «Детская музыкальная школа №1» Городского округа Подольск показала положительный результат.

Ключевые слова: одаренные дети, музыкальные способности, музыкальная школа, психолого-педагогическое сопровождение.

Abstract: the practice of psychological and pedagogical support for children (including gifted ones) is used in comprehensive schools and has positive results. In music schools where pre-professional training of gifted children is carried out, this form of work, which contributes to the creation of the most favorable conditions for the development and education of musically gifted children is absent. A program of psychological and pedagogical support for musically gifted children aged 10–11 has been

created and tested in the Children's Music School No. 1 of the Podolsk City District. In developing and evaluating the effectiveness of the program, the following were used: analysis of scientific and methodological literature on this topic; questioning, testing; monitoring the educational process and its results; conducting classes under the program of psychological and pedagogical support; mathematical processing of the received data. The program of psychological and pedagogical support for gifted children showed a positive result.

Keywords: *gifted children, musical abilities, music school, psychological and pedagogical support.*

Исследования в области проблем одаренности появляются в зарубежной психологии во второй половине XIX века. Работа Ф. Гальтона [цит. по 35] «Наследственность таланта, ее законы и последствия» представляет одаренность с точки зрения «врожденности» (наследуется детьми от родителей). Для подтверждения своей теории наследования гениальности автором были проанализированы выдающиеся английские семьи. По Гальтону, подтверждением гениальности является всеобщее общественное признание.

Признание и широкое распространение получило и другое направление в исследовании феномена одаренности – изучение интеллекта и его оценка с помощью теста развития интеллекта – IQ, основой которого стали Концепция интеллектуального коэффициента У. Штерна [цит. по 35] (соотнесение возрастов: «умственного» и «реального») и «Шкала умственного развития Бине-Симона». Однако, П. Торренсом было отмечено, что данный тест, нацеленный на оценку эрудиции, логического мышления и анализа новой информации, не гарантировал высокие результаты в будущем.

П. Торренс [цит. по 10], взяв за основу работы Дж. Гилфорда, выделил два типа мышления: конвергентный и дивергентный. Им были разработаны методики для выявления творческих способностей – тесты креативности.

Модель множественного интеллекта Г. Гарднера [цит. по 35] доказывала, что возможность человека быть эффективным в той или иной ситуации

определяется сочетанием когнитивных способностей. По Гарднеру, интеллект – это сочетание творчества (креативности), адаптации, исследования. Им [цит. по 35] были выделены 7 типов интеллекта: вербальный, музыкальный, логико-математический, пространственный, телесно-кинестетический, внутриличностный, межличностный.

Всеобщее признание получила «Трехкольцевая модель одаренности» Дж. Рензулли [цит. по 35], созданная на основе эмпирических исследований одаренных детей и выдающихся взрослых. Данная модель одаренности представлена как взаимодействие 3-х групп качеств человека: интеллектуальные способности (выше среднего), мотивация – увлеченность выполняемой задачей (высокий уровень) и креативность (высокий уровень). По Рензулли, только сочетание данных трех элементов могут обеспечить продуктивный результат. Поэтому дети, обладающие данными характеристиками (или способные развить и реализовать их в деятельности), могут быть отнесены к «одаренным детям».

Отметим, что в процессе изучения феномена одаренности прослеживается как его разноплановость, так и сложность. С позиций авторов различных концепций, моделей и теорий само определение «одаренность» отражает лишь отдельные, наиболее значимые для них стороны и уровни данного понятия. Так, в определении одаренности взрослого человека первостепенными являются его выдающиеся достижения (как очень высокий результат той или иной деятельности), признанные современниками (или потомками). Но данные «оценки» могут содержать противоречия даже в отношении знаменитых людей. При использовании критерия высоких достижений в определении одаренности детей необходимо учитывать, что их достижения носят лишь «относительный характер», т. е. в сравнении с тем, что умеют (могут иметь) большинство их сверстников [16].

Изучение и систематическая разработка проблем одаренности и ее развития в России связано с именем Б.М. Теплова, который определил «одаренность» как «качественно своеобразное сочетание способностей», подчеркнув, что «одаренность касается всех сторон психической жизни. В число способностей входят

индивидуально-психологические особенности во всех сферах психической деятельности» [39, с. 31].

«Рабочая концепция одаренности», разработанная ведущими отечественными психологами (ответственный редактор Д.Б. Богоявленская, научный редактор В.Д. Шадриков), дает следующее определение: «Одаренность – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми. Одаренный ребенок – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности» [39, с. 7].

Представления об интегральном характере понятия «одаренность» отражены в трудах отечественных психологов (Б.Г. Ананьев, П.П. Блонский, Д.Б. Богоявленская, Л.С. Выготский, Э.А. Голубева, В.Н. Дружинин, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, С.Л. Рубинштейн, В.Д. Шадриков и др.) [2; 5; 6; 10; 16; 20; 47].

Многими учеными при определении одаренности ребенка выделялись не только его достижения в той или иной деятельности, но и внутренние предпосылки к этим достижениям, подчеркивалась «потенциальность» детской одаренности, зависимость проявлений и развития одаренности в детском возрасте от конкретных возрастных периодов, средового фактора (окружения) и видов деятельности (Н.С. Лейтес, 1997; Л.И. Ларионова, 2008; А.М. Матюшкин, 2003; Н.Б. Шумакова, 2007; Е.И. Щебланова, 2006 и др.) [16; 20; 23; 35]. Так, например, в концепции возрастной одаренности, разработанной Н.С. Лейтесом [16], отмечается, что понятие «одаренные дети» следует относить к умственным преимуществам данного (определенного) возрастного этапа, не воспринимая их как «точный прогноз» будущих успехов в последующих возрастах.

Выделение видов одаренности связано с критериями, лежащими в основе классификации. Например, для определения «общей» и «специальной» одаренности применяется критерий «широта проявлений в различных видах деятельности»: общая одаренность предполагает способность к широкому кругу

деятельностей; специальная одаренность – это качественно своеобразное сочетание способностей, определяющее возможность успеха в конкретной деятельности (по Б.М. Теплову).

Среди разных видов специальной одаренности выделяется музыкальная одаренность. Изучению музыкальной одаренности посвящены работы В.П. Анисимова [1], Л.Л. Бочкарева [3], Д.К. Кирнарской [13], К.В. Тарасовой [38], Б.М. Теплова [40] и др. Исследовательский интерес к музыкальной одаренности определяется в том числе и ее феноменом – проявлением в очень раннем возрасте (понятие «вундеркинд» ассоциируется с именем Вольфганга Амадея Моцарта). Однако история музыки демонстрирует и другие примеры. Так, музыкальные способности К. Глюка, выросшего в немusical семье, проявились только в школе. А серьезное отношение к композиции Р. Вагнера в подростковом возрасте было обусловлено желанием «добавить» музыку в свои драмы. Б.М. Теплов считал, что «возможность раннего проявления музыкальных способностей зависит не только от задатков ребенка, но и от степени музыкального окружения, в котором проводит ребенок свои первые годы» [28, с. 359]. Каждый человек в определенный момент своей жизни «соприкасается» с музыкой, которая становится ярким впечатлением, «точкой отсчета» его музыкального развития. «Обедненная» музыкальная среда (ограниченность музыкальных впечатлений, например, только детские песенки) или скромный «музыкальный багаж» (родителей не интересовало качество слушаемой музыки, поэтому музыкальные впечатления получены благодаря, например, телевизору), то «музыкальные способности впервые начинают развиваться лишь в результате планомерной педагогической работы, и это ни в коем случае не свидетельствует о слабости этих способностей» [28, с. 359].

Трудности в организации музыкально-психологических исследований отмечались Б.М. Тепловым. Они связаны с тем, что исследователю необходимы глубокие знания в области музыки и психологии. Б.М. Теплов, обобщив обширный эмпирический материала, проанализировав структуру музыкальности с позиции деятельностного подхода, исследовал различные виды музыкальной

деятельности, раскрывая психологическую природу «музыкального переживания». «Музыкальностью я назвал тот компонент музыкальной одаренности, который необходим для занятия именно музыкальной деятельностью в отличие от всякой другой, и притом необходим для любого вида музыкальной деятельности» [40, с. 52].

В структуру музыкальной одаренности детей дошкольного возраста А.Т. Ферзалиева [44] включает: музыкальные способности, интерес и инициативность, творческие проявления в музыкальной деятельности. В структуре музыкально одаренных младших школьников Э.А. Сухачевой [36] выделяются следующие способности: общие, музыкальные, когнитивные, художественно-исполнительские. С.Н. Лосева [17] предлагает следующие составляющие музыкальной одаренности: музыкальность, интеллект, креативность, духовность. «Трехмерная модель музыкальной одаренности» М.Т. Таллибулиной [37] включает: музыкальные способности, творческую составляющую, индивидуально-личностную составляющую. Структура музыкальной одаренности А.Л. Готсдинера [7] – это «ансамбль музыкальных способностей» и общие свойства психики (эмоциональное возбуждение и реактивность по отношению музыкального воздействия), воображение, умение сосредотачиваться на музыкальной деятельности. По Б.М. Теплову, «музыкальная одаренность» определяется как «качественно своеобразное сочетание способностей, способствующих успешному занятию музыкальной деятельности», при этом отмечается, что «проблема музыкальности – это проблема прежде всего качественная, а не количественная» [40, с. 71].

В том случае, когда «музыкальная одаренность» понимается через «музыкальные способности», которые «обуславливают успешность восприятия, исполнения и сочинения музыки, а также обучаемость в области музыки» [43, с. 18], необходимо уточнить понятие «музыкальные способности».

Б.М. Теплов выделил следующие музыкальные способности:

1) чувство лада – эмоциональный (перцептивный) компонент музыкального слуха (способность чувствовать эмоциональную выразительность мелодии:

мажорный лад (светлый, жизнеутверждающий) или минорный лад (печальный, грустный);

2) способность к слуховому представлению – слуховой (репродуктивный) компонент музыкального слуха (способность произвольно пользоваться слуховыми представлениями. Проявляется в «чистом» интонировании мелодии, пении и является базовой способностью для развития музыкальной памяти и музыкального воображения);

3) музыкально-ритмическое чувство – способность активно («двигательно») переживать музыку (чувствовать эмоциональную выразительность ритма, уметь точно воспроизвести ритм) [28].

По В.П. Анисимову, «музыкальные способности – это совокупность (система) психомоторных, чувственно-эмоциональных и рациональных функциональных свойств субъекта, проявляющихся в его эмоциональной отзывчивости на музыку и успешной реализации музыкальной деятельности» [1, с. 41].

Обращаясь к вопросу об уровне музыкальных способностей, следует отметить сложность их диагностики при поступлении ребенка в музыкальную школу [1; 41; 46]. Музыкальные способности, с одной стороны, определяют результаты, определенный уровень достижений музыкальной деятельности, с другой – музыкальные способности (как и другие специальные способности) развиваются в процессе данной деятельности [3; 14; 31; 38; 40]. Следует подчеркнуть, что занятия музыкой являются не просто «тренировкой» пальцев, приятным/неприятным времяпровождением, а образовательным процессом, во время которого осваиваются музыкально-исполнительские навыки, через знания и умения развиваются музыкальные способности [14].

Е.В. Тихонова и Е.Н. Федорович считают, что способности представляют собой «задатки в развитии» [43, с. 19], отмечая сложность определения «составляющих» задатков (генетическая, врожденная, возрастная), а также уровень их развития. Авторами подчеркивается, что слуховые задатки могут поддавать высокому уровню развития, а координационные музыкально-ритмические будут развиваться в музыкальной деятельности труднее, «но сказать точно, где

проходит заданная природой граница, за которую возможности человека не выйдут, в отношении этих способностей нельзя» [43, с. 19]. Подчеркивается значимость и зависимость развития от средовых факторов (окружение, наличие специального воспитания и обучения и т. д.) [43]. Е.Н. Федорович и Е.В. Тихонова обращаются к понятию «склонность», которое трактуют как «выраженное желание человека заниматься той или иной деятельностью, которое во многом определяет ее успешность» [43, с. 20]. Авторы подчеркивают, что склонность имеет волевой компонент. Например, П.И. Чайковский, в детстве демонстрировавший «сильный комплекс способностей», проявил их в «зрелом» возрасте, «вопреки внешним обстоятельствам. Имеется не меньше и примеров того, как склонности развивались удачным стечением обстоятельств или, напротив, губились неподходящими условиями. Поэтому было бы, наверное, неправильным включать склонность в понятие задатка, но к более широкому понятию способностей *добавить* склонности, на наш взгляд, можно» [43, с. 20–21].

Представляют интерес ситуации, когда одаренные дети в музыкальной школе уделяют занятиям больше времени, чем их сверстники. Е.Н. Федорович и Е.В. Тихоновой замечают, что при высокой результативности таким детям нет видимой необходимости в дополнительном усердии. Но ими движет не тщеславие, а «страстное желание заниматься, невозможность жить вне этой деятельности» [43, с. 21]. Однако в музыкально-педагогической практике встречаются дети, обладающие средними (и ниже) музыкальными способностями, но под влиянием родителей или педагога начинают заниматься музыкой не для общего развития, а с целью дальнейшей профессиональной деятельности. Такой ребенок «привыкает к этому занятию и испытывает к нему склонность. Он, вероятно, станет посредственным музыкантом, и никто не узнает, что у него были выраженные задатки к какому-нибудь менее престижному в глазах родственников занятию (позднее они могут проявиться в виде различных хобби)» [43, с. 21]. Нельзя не согласиться с А.Б. Гольденвейзером, который считал, что «обучение музыке должно быть одним из важнейших элементов воспитания человека. Музыкальное искусство – это общедоступный язык, понятный людям разных

национальностей, возрастов, степеней развития, это одно из могущественных средств воздействия, объединяющее большое количество людей одновременно; поэтому чрезвычайно важно – в большей или меньшей степени – приобщать людей к этому искусству» [цит. по 31, с. 70]. Но стать профессиональными музыкантами могут единицы.

Современная система профессионального музыкального образования включает 3 ступени (3 уровня):

- детская музыкальная школа (предпрофессиональное);
- музыкальное училище / колледж (среднее профессиональное);
- консерватория / институт (высшее профессиональное),

Детская музыкальная школа (далее – ДМШ), представляющая собой базовый уровень профессионального музыкального образования, прошла длительный и сложный путь становления и развития. У истоков создания системы работы с музыкально одаренными детьми в России стояли профессор А.Б. Гольденвейзер и С.Т. Шацкий, директор Московской консерватории. Они инициировали возникновение «Особой детской группы» для музыкально одаренных детей, которая стала основой при открытии Детского отделения при Московской консерватории, реорганизованной в последствии в музыкальную школу.

Таким образом, можно сказать, что начало целенаправленной работы по выявлению и развитию музыкально одаренных детей непосредственно связано с открытием Центральной музыкальной школы (дата создания: 20 мая 1935 г. в соответствии с Приказом Наркома просвещения РСФСР от 20.05.1935 №406). Так завершился этап выстраивания системы профессионального музыкального образования, охватывающей все (перечисленные выше) 3 ступени. По данной модели работали школы в Одессе (1933), Киеве (1934), Ленинграде (1936), Тбилиси (1938), Баку (1938), Ереване (1939).

Стала активно развиваться сеть детских музыкальных школ. Например, в 1938 г. была создана ДМШ в г. Подольске Московской области, которая функционирует и в настоящее время. Однако в процессе дальнейшего развития системы начального музыкального образования выявилось серьезное

противоречие: ДМШ, работая по единой программе, должна была выполнять две функции: воспитание и обучение музыканта-любителя и будущего музыканта-профессионала.

Ситуация усугубилась в 80-е гг. XX в. В работе ДМШ стало очевидным «дублирование» некоторых функций, присущих культурно-просветительской работе внешкольных учреждений (домов детского творчества, дворцов пионеров и др.).

В 90-е гг. ДМШ переводится в статус учреждений дополнительного образования вместе с дворцами пионеров, домами детского творчества и другими внешкольными учреждениями. В работе ДМШ стали проявляться тенденции, разрушающие традиции в подготовке будущего профессионального музыканта. Это было связано с тем, что учреждения дополнительного образования имели общие задачи. Поэтому предпрофессиональная подготовка была подменена «посредственным» обучением игре на музыкальном инструменте. Появляются отделения эстрадного детского вокала на фоне сокращения такой важной формы работы как групповое музицирование (хор, оркестр духовых инструментов, оркестр/ансамбль народных инструментов). Таким образом, ДМШ стала едва справляться с задачами 1 ступени профессионального музыкального образования.

В начале XXI века не произошло каких-либо позитивных изменений в системе музыкального образования. В своей работе ДМШ придерживались «Примерных учебных планов» (имели рекомендательный характер), разработанных Министерством культуры в начале 2000 гг.

В результате отсутствия единых требований (утвержденных законодательно) к музыкально-образовательному процессу произошло нарушение методических связей (преемственности образовательных программ) между 1-й (ДМШ) и 2-й (музыкальное училище/колледж) ступенями профессионального музыкального образования. Как следствие – угроза «деформации» 1-й (базовой) ступени в трехступенчатой модели профессионального музыкального

образования, непосредственно связанная с неудовлетворительным качеством подготовки юных музыкантов.

Модернизация начального музыкального образования связана с принятием Федерального закона «О внесении изменений в Закон Российской Федерации «Об образовании» от 17.06.2011 №145-ФЗ, на основании которого детские школы искусств (в т.ч. ДМШ) получили новый правовой статус, наиболее соответствующий их профессиональной направленности.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» возвращает «утраченную ценность» – профессиональное музыкальное образование (пункт 3 статьи 83) [42]. ДМШ имеет возможность осуществляться учебно-воспитательную деятельность по двум программам (общеразвивающей и предпрофессиональной), имеющим разные цели.

Дополнительные общеразвивающие программы ставят своими целями: обеспечение развития творческих способностей и индивидуальности обучающихся; овладение детьми знаниями и представлениями о музыкальном исполнительстве; формирование практических умений и навыков, устойчивого интереса к самостоятельной деятельности в области музыкального искусства. (Дополнительная общеразвивающая программа в области музыкального искусства по учебному предмету «Музыкальный инструмент (Фортепиано)» [8].

Целями обучения по дополнительным предпрофессиональным программам в области музыкального искусства являются: обеспечение развития музыкально-творческих способностей обучающихся на основе приобретенных ими знаний, умений и навыков в области музыкального исполнительства; выявление одаренных детей в области музыкального исполнительства на фортепиано и подготовку их к дальнейшему поступлению в образовательные учреждения, реализующие образовательные программы среднего профессионального образования. (Дополнительная предпрофессиональная программа в области музыкального искусства «Фортепиано» по учебному предмету «Специальность и чтение с листа» [9]).

Различие целей и задач влияет на Учебный план каждой из программ. Контингент обучающихся формируется согласно муниципальному заказу [19].

Возможность открытия в ДМШ «Дошкольного отделения» способствует выявлению и развитию музыкально одаренных детей в более раннем возрасте. В период дошкольного обучения ребенка предусматривается более тесный контакт с родителями. По результатам занятий, на которых происходит целенаправленное развитие музыкальных способностей, появляется возможность более точного выбора программы дальнейшего обучения (оценка профессионального потенциала).

Как основной подход в работе с музыкально одаренными детьми можно выделить регулярную концертную деятельность и конкурсные выступления юных музыкантов, начиная с 1-го класса, которые проводятся как в ДМШ, так и за ее пределами. Опыт публичных выступлений дети получают и в процессе выполнения учебного плана (сдача зачетов и экзаменов на сцене). Данные по итогам публичных выступлений позволяют проследить (оценить) динамику музыкального развития ребенка в определенный возрастной период [19].

Музыкальная одаренность может быть естественной частью жизни ребенка. Но может стать причиной внутренних и внешних трудностей. Рассмотрим некоторые из них.

1. Напомним, что ребенок, посещающий занятия в ДМШ, находится в двух образовательных средах: музыкальная и общеобразовательная школа. Поэтому неадекватное восприятие одаренного ребенка в школе учителем или сверстниками может вызвать переживания, связанные с нежеланием (невозможностью) других понять (оценить) его интересы, взгляды и т. п. В результате появляются проблемы с социальной адаптацией.

2. Очень важное значение имеет не только временная (ребенок что-то не успевает сделать или делает не в полном объеме), но и эмоциональная нагрузка, которая не всегда учитывается взрослыми. В результате ребенок может проявлять тревожность.

3. Легкость, с которой ребенок усваивает учебный материал на начальном этапе музыкального обучения, может стать причиной отсутствия опыта преодоления трудностей. Если увлеченность музыкальными занятиями,

самостоятельная работа не требует задействования волевых механизмов, то это отразится на формировании произвольной саморегуляции. Можно наблюдать, что ребенок, увлекаясь каким-либо «интересным» для него произведением уделяет ему больше внимания и времени, оставив что-то «на потом». Поэтому работа над обязательной программой (или выполнение задания по теоретическим предметам) не всегда выполняется в обозначенные сроки или на должном уровне. Данная тактика работы может способствовать возникновению неуверенности в себе и страха неудачи. Как следствие – дезорганизация деятельности.

4. Огромное значение на начальном этапе музыкального обучения имеют отношения в семье. Например, часто наблюдаемая со стороны родителей гиперопека приводит к социальной незрелости ребенка, осложняющей общение со сверстниками как в музыкальной, так и в общеобразовательной школе, нарушению контактов с окружающим миром. Следствием такого типа воспитания может стать социальная несамостоятельность ребенка.

5. Перфекционизм достаточно часто наблюдается у музыкально одаренных детей. Порой именно перфекционизм становится источником неудач и сильных переживаний. С одной стороны, он побуждает к высокому уровню достижений в музыкальной деятельности, стремлению ребенка к результативности; но с другой, – недостижимость эталона, установленных высоких стандартов в музыкально-исполнительской деятельности приводит к переживаниям, страху неудачи, что отражается на качестве выступлений. Следовательно, перфекционизм, оказывающий значительное влияние на развитие личности ребенка, не должен оставаться без внимания со стороны родителей, педагогов и педагога-психолога.

Таким образом, особенности возрастного и психического развития, проблемы, возникающие в процессе музыкального обучения, развитие личностной сферы, условия социализации и адаптации, профессиональном самоопределении музыкально одаренных детей, являются основанием для организации психолого-педагогического сопровождения (ППС) одаренных детей в ДМШ. Актуальность

ППС одаренных детей при обучении в ДМШ непосредственно связана с рисками возникновения проблем и трудностей в общении, обучении и воспитании.

Как уже упоминалось, система ППС реализуется в общеобразовательных учреждениях. ППС как стратегия, нацеленная на решение проблем одаренного ребенка, используется в работе психологических служб образования (М.Р. Битянова, Е.И. Казакова и др. [12; 26]). Работа в общеобразовательной школе (СОШ) организована в соответствии с Распоряжением Министерства просвещения Российской Федерации от 28.12.2020 №Р-193 «Об утверждении методических рекомендаций по системе функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях» и «Концепцией развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 г.» (10.12.2017). В СОШ психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей осуществляется психологической службой (ПС). Деятельность ПС направлена на обеспечение личностного развития ребенка в образовательной среде, а также на оказание психологической помощи в преодолении возникающих психологических трудностей в обучении, воспитании, адаптации, социализации [15; 30].

Апробация программы психолого-педагогического сопровождения музыкально одаренных детей проводилась в МУ ДО «Детская музыкальная школа №1» Городского округа Подольск (далее – ДМШ №1).

В настоящее время ДМШ №1 осуществляет обучение по двум программам – предпрофессиональной и общеразвивающей.

Конструирование дополнительных предпрофессиональных программ в области музыкального искусства осуществляется с учетом Федеральных государственных требований (ФГТ), устанавливающих основные положения к содержанию, структуре и условиям реализации программ.

Согласно муниципальному заданию в ДМШ №1, по дополнительным предпрофессиональным программам обучается 10% от всего контингента обучающихся школы, из них 80% – обучающиеся по специальности «Фортепиано». Это дети, которые при поступлении в ДМШ №1 прошли отбор, осуществляемый специально созданной комиссией, состоящей из ведущих педагогов школы [19].

Обучение по предпрофессиональным программам заканчивается итоговой аттестацией выпускников, которая проходит в форме экзамена по предметам «Специальность», «Сольфеджио» и «Музыкальная литература». В ДМШ первым выпуском по данной программе стал выпуск 2022 года: в 2014 году поступило 9 детей, заканчивает полный курс 8-летнего обучения – 6 [19].

Директор ДМШ №1 считает, что причиной отсева (перевода на общеразвивающие программы) стал, прежде всего, дефицит времени – ежегодно загруженность обучающихся по предметам общеобразовательной школы становится все более высокой, при том, что и недельная нагрузка по учебному плану музыкальной школы ежегодно увеличивается. Также немаловажным фактором перевода с предпрофессиональных программ на общеразвивающие является понижение мотивации к обучению ввиду нежелания продолжать музыкальное образование в организациях культуры и искусства среднего специального звена, выбора другого направления деятельности в рамках профессиональной ориентации старшеклассников [19].

Создание Программы психолого-педагогического сопровождения детей 10–11 лет, обучающихся по предпрофессиональным программам, обосновано тем, что прошел тот начальный период музыкального обучения, во время которого дети смогли проявить свои способности, так как на вступительном прослушивании очень сложно делать прогнозы относительно профессионального будущего того или иного ребенка [46].

О музыкальном развитии ребенка 10–11 лет начинают судить по его исполнительской деятельности. Педагогами отмечается, что этот возраст является наиболее благоприятным для развития виртуозности. Если для детей, обучающихся по общеразвивающим программам, соблюдение последовательности (постепенности) в освоении музыкальной программы имеет решающее значение, то у одаренного ребенка «строгая постепенность» подвергается значительным колебаниям (иногда вообще отсутствует).

Немаловажным моментом, влияющим на формирование личностных качеств юного музыканта, является его эмоциональная сфера, которая

подвергается более сильному воздействию благодаря музыке. Поэтому у музыкальных детей возможно более яркое проявление внешних и внутренних конфликтов. Они могут возникать по следующим причинам:

- ранняя профессионализация;
- увеличение физической и психической нагрузки (интенсивные занятия в ДМШ №1 и загруженность в общеобразовательной школе);
- ограничение/отсутствие необходимого общения со сверстниками (из-за отсутствия свободного времени) негативно сказывается на формировании навыков общения в коллективе;
- музыкальные успехи могут создавать определенную «направленность» в жизни семьи: стремление к успеху любой ценой развивает зависть к успеху другого, что влечет за собой болезненные переживания и отчужденность [19].

В этом возрасте могут появиться признаки сценического волнения. Великий музыкант и педагог Г.Г. Нейгауз подчеркивал, что техническая «неуверенность» и «срывы» – не физического и двигательного, а психологического происхождения [22].

Таким образом, можно говорить о важности организации психолого-педагогического сопровождения (ППС) музыкально одаренных обучающихся 10–11 лет, включающей:

- диагностику;
- коррекционную/развивающую работу;
- профессиональную ориентацию;
- групповое/индивидуальное консультирование (по запросу);
- консультирование родителей (по запросу).

Диагностическое направление. Был определен круг методик, позволивший выявить иерархию мотивационной сферы и ценностных ориентаций, уровень самооценки и тревожности:

- детский вариант шкалы явной тревожности (CMAS), адаптированный для применения на отечественной выборке А.М. Прихожан (цель – выявление

тревожности как относительного устойчивого образования у детей младшего школьного возраста);

- методика Дембо-Рубинштейн, модифицированная А.М. Прихожан (вариант для младших школьников) (цель – определение уровня самооценки детей младшего школьного возраста);

- полупроективная методика «Незаконченные предложения» (цель -определение мотивационных тенденций младших школьников);

- проективная методика О.Н. Пахомовой (цель – определение отношения к занятиям);

- методика М. Рокича, модифицированная И.Ю. Кулагиной (цель – выявление направленности ценностных ориентаций ребенка, связанной с системой его желаний, предпочтений, потребностей) [21; 24].

Диагностическое направление позволяет: определить вектор работы с ребенком для решения его трудностей и проблем (в т.ч. в музыкальной деятельности); проводить мониторинг личностного развития музыкально одаренных детей; определить траекторию коррекционной работы и круг тем развивающей работы с детьми. Поэтому с диагностикой непосредственно связаны коррекционное и развивающее направления.

Коррекционное/развивающее направление нацелено на решение проблем, сдерживающих (или препятствующих) развитию музыкальной одаренности. По результатам проведенной диагностики и анкетирования детей, а также наблюдения на занятиях и характеристик педагогов нами был выделен круг таких проблем:

- повышенный уровень ситуативной тревожности (волнение перед публичными выступлениями);

- «неустойчивость» самооценки (недооценка собственных возможностей);

- слабое развитие навыков организации времени, распределения нагрузки (появляется усталость, утомляемость, а также переживания из-за невыполненной работы);

- развитие коммуникативных навыков.

Развивающее направление представляет собой занятия по программе психолого-педагогического сопровождения, в которой:

- определены цели и задачи занятий;
- представлен состав группы и описаны возрастные особенности детей;
- определены этапы, сроки реализации программы и тематический план занятий, ожидаемые результаты и оценка достижений планируемых результатов.

Формы коррекционно-развивающей работы разнообразны: беседы, игры, работа со сказкой, рисование, упражнения, тренинги [4; 32–34; 45]. В процессе ППС эти два направления (коррекционное и развивающее) составляют единое целое.

Еще одно отличие ППС в ДМШ заключается в ранней профориентации. Дети, обучающиеся по предпрофессиональным программам, изначально имеют целевую установку на музыкальную профессию. Но практика показывает, что «требуется несколько лет, два-три года как минимум, а то и больше, чтобы дать более или менее обоснованные прогнозы относительно будущего того или иного ребенка, поставить профессиональный диагноз юному музыканту...» [46, с. 237]. Если первоклассник уверенно говорит, что будет композитором или исполнителем, то ученики 4-го класса интересуются другими музыкальными профессиями (продюсер, звукорежиссер, музыковед и т. д.). Расширение представлений детей о музыкальных специальностях (просмотры и обсуждение интервью с известными музыкантами, просмотр записей исполнителей из лучших концертных залов, встречи с успешными музыкантами и педагогами, концерты начинающих исполнителей – студентов музыкального училища) позволяет им более широко взглянуть на музыкальную деятельность.

Консультирование. Запрос, поступивший от ребенка или взрослого (родителей или педагога), может являться признаком появившейся проблемы. Проблема может быть «озвучена» устно, но возможно ее выявление в процессе диагностики, анкетирования. Индивидуальное консультирование детей проводится по запросу ребенка с согласия родителей. При индивидуальном консультировании ребенка используется метод беседы.

Следует отметить, что в МУ ДО «Детская музыкальная школа №1» Городского округа Подольск усилиями администрации и педагогов создана комфортная развивающая образовательная среда, обеспечивающая:

- возможность выявления и развития музыкально одаренных детей;
- организацию творческой деятельности обучающихся путем проведения творческих мероприятий (конкурсов, фестивалей, мастер-классов, олимпиад, концертов, творческих вечеров, театрализованных представлений и др.);
- организацию посещений обучающимися учреждений культуры (филармоний, выставочных залов, театров, музеев и др.);
- организацию творческой и культурно-просветительской деятельности [19].

Для оценки эффективности развития одаренных детей в системе предпрофессиональной подготовки ДМШ №1 в апреле 2021 года была собрана и проанализирована информация об обучающихся по предпрофессиональным программам и выделена фокус-группа (11 детей, обучающихся в 3 классе).

Выбор группы был обусловлен тем, что: во-первых, в данном возрасте уже наблюдается динамика развития музыкальных способностей; во-вторых, в 4 классе становятся более очевидными виртуозность и музыкальность в исполнительской деятельности; в-третьих, по окончании 4-го происходит «предварительная направленность» на профессию. Если ребенок ориентирован на дальнейшее музыкальное образование, то должна учитываться нагрузка, так как большую часть дня ребенок находится в общеобразовательной школе. Выбор данной группы сделан по запросу директора ДМШ №1.

Таким образом, в апробации системы психолого-педагогического сопровождения в ДМШ №1 приняло участие 11 детей 4-го класса (8 обучающихся по классу фортепиано, 2 – по классу гитары, 1 – по классу скрипки), их родители (11 чел.), музыканты-педагоги (10 чел). Эти дети одновременно поступили в ДМШ №1 на предпрофессиональные программы и занимаются в одной группе (теоретические дисциплины).

В характеристиках детей по результатам учебного года педагоги обращают внимание на:

- выполнение программы (репертуарного плана), которая должна соответствовать году обучения;
- некоторые личностные качества ребенка, которые способствуют или препятствуют занятиям на музыкальном инструменте;
- на успешность (результативность) музыкально-исполнительской деятельности детей. Обучающиеся по предпрофессиональным программам являются основными участниками концертов и конкурсов [19].

Как правило, педагоги подчеркивают значимость музыкальных способностей детей в «исключительных» случаях: ребенок успешен только благодаря своим способностям (или способности ярко выражены). При этом чаще упоминается «старательность» и «усидчивость» (безусловно, в музыкальной деятельности важны волевые качества), но в меньшей мере отмечается мотивация (о ней упоминается не во всех характеристиках).

В апреле 2021 и марте 2022 была проведена диагностика (входная и заключительная). С помощью полупроективной методики «Незаконченные предложения», нами были рассмотрены некоторые изменения развития мотивационной сферы каждого ребенка от 3-го к 4-му классу.

Отмечено, что для детей данной группы, показывающих высокий уровень развития музыкальных способностей и высокую результативность в музыкальной деятельности, присущи познавательные мотивы. Познавательная направленность представлена на протяжении всего рассматриваемого периода у всех детей. Замечено, что возросла смыслообразующая функция познавательного мотива: ориентация на содержание и процесс музыкальной деятельности. Познавательные мотивы важны для успешного музыкального обучения [14]. Также можно отметить положительное отношение к занятиям музыкой (общая учебная направленность).

Для уточнения отношения детей к занятиям в ДМШ №1 была использована проективная методика О.Н. Пахомовой, «основанная на выборе невербальных и вербальных метафор, позволяет определить особенности отношения к учению» [24, с. 45].

Произошли изменения в понимании мотив самосовершенствования: он отражает музыкальную направленность и «перекликается» с ориентацией на будущее (дети отмечают значение совершенствования как значимого фактора для поступления в музыкальное училище/консерваторию).

Обращает на себя внимание мотив «общение с друзьями». То, что детям хочется общаться в группе (проявление дружбы и сотрудничества), свидетельствует о сплоченности самой группы к концу 4-го класса, а также отражает возрастные изменения. Мы обратили особое внимание на данный показатель мотивационной сферы, так как общение со сверстниками непосредственно влияет на формирование адекватной самооценки детей данного возраста. В программе специальный блок отведен занятиям (беседы, сказки-тренинги), посвященным личностным качествам, дружбе, сотрудничеству. Они вызвали у обучающихся живой интерес.

Не теряет своей значимости мотив «привязанность к семье». Выше мы говорили о важности роли детско-родительских отношений в формировании личности ребенка [11].

Наше внимание привлекло отсутствие в данной группе детей таких мотивов как:

- социальный статус (это может свидетельствовать о сформированности образа «хорошего», успешного ученика);
- игровой мотив (возможно, что для детей данной группы он не актуален, так как система обучения в ДМШ способствует развитию познавательной мотивации, осознанному отношению к процессу учения, раннему вхождению в профессиональную деятельность).

Единично встречаются мотивы: желание получить высокую отметку; мотив избегания неудачи, связанный со школой; престижный мотив; похвала.

Анализируя показатели самооценки, полученные в результате диагностики, вспомним о том, что самооценка не является чем-то данным. Ее относят к центральному образованию личности, в значительной степени определяющему социальную адаптацию человека, в большой мере регулиующую его поведение,

влияющую на успешность деятельности. При этом формирование самой самооценки происходит в результате межличностного взаимодействия и в процессе деятельности [14].

Полученные данные свидетельствуют об адекватной самооценке детей (отсутствует низкая и завышенная самооценка) и ее нестабильности.

Д. Макклелланд подчеркивал, что «ценности очень тесно связаны с когнитивными процессами. Они основаны на человеческом понимании мира и культурных предпочтениях. Ценности находятся в сознании, – в отличие от мотивов, которые в меньшей степени доступны когнитивной «переработке», более тесно связаны с естественными мотивами и эмоциями и зачастую скрываются в бессознательном» [18, с. 204]. Результаты исследования ценностных ориентаций показывают, что у детей данной группы широко представлена духовно-нравственная мотивация (результаты ранжирования: семья не теряет своей ценности, а втором месте – любовь, на 3-м – здоровье (хорошее самочувствие)).

Показатель уровня ситуативной тревожности в определенной степени может отражать проблемы, возникающие в музыкальной деятельности. Одним из важных показателей, по которому можно судить об успешности развития, является участие в концертно-конкурсной деятельности, в которых дети принимают участие в качестве исполнителей, а также олимпиады и конкурсы по теоретическим дисциплинам, конкурсы проектов.

«Тревожность – переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности» [25, с. 3].

Безусловно, публичные выступления связаны с некоторым «концертным» волнением. Но, в процессе работы с учеником каждый педагог узнает его особенности, которые учитывает во время подготовки к ответственному выступлению. Музыкально-педагогическая практика показывает, что у некоторых детей в подростковом возрасте может появиться состояние «страха сцены». Тому существует несколько причин: небольшой исполнительский опыт (количество концертных выступлений было невелико, а экзамен в конце учебного года

оценивается «отметкой»), особенности мотивационной сферы (ориентация на отметку, престижная мотивация), неудачный опыт выступления и т.п [14], [65].

Справиться со сценическим волнением помогает осознание своих эмоций и умение управлять ими в различных ситуациях. На занятиях данная тема была рассмотрена в форме игры, работы в альбоме, беседы.

По результатам проведенных диагностик мы отметили, что у детей не наблюдается высокого уровня тревожности. Представлена положительная динамика изменения уровня тревожности: если в конце 3-го года обучения у детей показан более высокий уровень ситуативной и наличие ярко выраженной тревожности, то к концу 4 класса уровень ситуативной тревожности снизился, существует показатель нормального уровня тревожности.

Оценка достоверности полученных результатов осуществлялась с помощью парного t-критерия Стьюдента – метода, используемого для определения статистической значимости различий повторных измерений.

Были выявлены значимые различия по показателям:

- изменение самооценки ($T = 3.785, p < 0,01$);
- изменение уровня тревожности ($T = 2.438, p < 0,05$).

В работе с данной группой хочется отметить открытость детей для всего нового. Они с удовольствием воспринимали информацию, принимали участие в выполнении практических заданий в «рабочих» альбомах. В марте 2022 дети заполнили анкету, которая уточняет некоторые данные, представленные в результатах проведенных методик, и отражает положительное отношение учащихся к проведенным занятиям.

Таким образом, мы можем сделать следующие выводы:

1. Одаренный ребенок – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности. Музыкальная одаренность относится к специальному виду одаренности, так как рассматривается в рамках музыкальной деятельности. Феномен музыкальной одаренности связан с детским возрастом – периодом развития музыкальных способностей и

становления личности и проявляется в музыкальной деятельности ребенка. Структура музыкальной одаренности включает: музыкальные способности, интерес и инициативность, творческие проявления в музыкальной деятельности. Музыкальные способности проявляются и развиваются в музыкальной деятельности.

2. Детская музыкальная школа является базовой ступенью системы современного профессионального музыкального образования, включающей три уровня: предпрофессиональный – средний профессиональный – высший профессиональный. Целью программ предпрофессиональной подготовки в ДМШ является выявление одаренных детей в области музыкального искусства, создание условий для их дальнейшего развития и реализации в профессиональной музыкальной деятельности.

3. Организация психолого-педагогического сопровождения одаренных детей в ДМШ обусловлена теми трудностями и проблемами, которые возникают в процессе музыкального обучения (ранняя профориентация, эмоциональные нагрузки и т. д.), проявляющиеся в личностном развитии, адаптации, социализации, профессиональном самоопределении. Психолого-педагогическое сопровождение включает направления: диагностическое, коррекционно-развивающее, консультационное, профессиональную ориентацию. В совокупности эти направления призваны обеспечить благоприятные условия развития музыкально одаренного ребенка.

4. Оценка эффективности разработанной программы психолого-педагогического сопровождения, основанная на диагностике тревожности, самооценки, мотивации, ценностных ориентаций, результатов педагогического наблюдения за учебной, концертной и конкурсной деятельностью учащихся, опросов самих учащихся и их родителей показала позитивную динамику по всем перечисленным критериям и доказала эффективность разработанной программы психолого-педагогического сопровождения в структуре предпрофессиональной подготовки в музыкальной школе.

Список литературы

1. Анисимов В.П. Диагностика музыкальных способностей детей / В.П. Анисимов. – М.: Владос, 2004. – 128 с.
2. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей / Д.Б. Богоявленская. – Самара: Федоров, 2009. – 416 с.
3. Бочкарев Л.Л. Психология музыкальной деятельности / Л.Л. Бочкарев. – М.: Ин-т психологии РАН, 1997. – 352 с.
4. Вачков И.В. Введение в сказкотерапию, или Избушка, избушка, повернись ко мне передом... / И.В. Вачков. – М.: Генезис, 2011. – 288 с.
5. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – М.: Юрайт, 2018. – 160 с.
6. Голубева Э.А. Способности. Личность. Индивидуальность / Э.А. Голубева. – Дубна: Феникс+, 2005. – 512 с.
7. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология / А.Л. Готсдинер. – М.: NB Магистр, 1993. – 191 с.
8. Дополнительная общеразвивающая программа в области музыкального искусства по учебному предмету «Музыкальный инструмент (Фортепиано)» // Детская музыкальная школа №1 г.о. Подольск: официальный сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://dmsh1-mo.ru/d/struktura_3
9. Дополнительная предпрофессиональная программа в области музыкального искусства «Фортепиано» по учебному предмету «Специальность и чтение с листа» // Детская музыкальная школа №1 г.о. Подольск: официальный сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://dmsh1-mo.ru/d/struktura_3
10. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – М.: Юрайт, 2020. – 349 с.
11. Карабанова О.А. Психология семейных отношений / О.А. Карабанова. – Самара: СИОКПП, 2001. – 122 с.
12. Каталог психолого-педагогических программ и технологий в образовательной среде: методическое пособие для педагогов-психологов. – М.: Федерация психологов образования России, 2018. – 358 с.

13. Кирнарская Д.К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности / Д.К. Кирнарская. – М.: Таланты-XXI век, 2004. – 496 с.
14. Константинова Н.И. Психологические аспекты музыкального воспитания школьников / Н.И. Константинова, С.В. Гани. – Чебоксары: Среда, 2020. – 76 с.
15. Концепция развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года (утв. Минобрнауки России от 19.12.2017) // Консультант Плюс [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_287411/
16. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия / Н.С. Лейтес. – М.: Ин-т практич. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1997. – 448 с.
17. Лосева С.Н. Возрастные и структурные особенности музыкальной одаренности учащихся и ее развитие в процессе вокально-хоровой деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / С.Н. Лосева. – Иркутск, 2011. – 21 с.
18. Маккелланд Д. Мотивация человека / Д. Маккелланд. – СПб.: Питер, 2007. – 672 с.
19. Мамушкина О.И. Организация учебно-воспитательного процесса в дополнительном образовании (на примере детской музыкальной школы) / О.И. Мамушкина, Н.И. Константинова, С.В. Гани // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания: материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Чебоксары: Среда, 2022. – С. 191–196.
20. Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество / А.М. Матюшкин. – М.: Московский психолого-социальн. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2003. – 703 с.
21. Методики оценки уровня психологического здоровья у детей школьного возраста / авт.-сост. Л.В. Сенкевич; под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. – М.: РУДН, 2007. – 126 с.
22. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога / Г.Г. Нейгауз. – СПб.: Лань; Планета музыки, 2015. – 256 с.

23. Одаренный ребенок: особенности обучения / Н.Б. Шумакова, Н.И. Авдеева, Л.Е. Журавлева [и др.]; под ред. Н.Б. Шумаковой. – М.: Просвещение, 2006. – 239 с.
24. Пахомова О.Н. Мониторинг учебных предпочтений с помощью художественных метафор / О.Н. Пахомова // Школьный психолог. – 2004. – №33. – С. 24–27.
25. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А.М. Прихожан. – М.: Московский психолого-социальный ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2000. – 304 с.
26. Психолого-педагогические программы и технологии в образовательной среде: каталог-2019: коллективная монография / под ред. В.В. Рубцова, Ю.М. Забродина, И.В. Дубровиной, Е.С. Романовой. – М.: МГППУ, 2019. – 297 с.
27. Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н.С. Лейтеса. – М.: Академия, 1996. – 416 с.
28. Психология музыки и музыкальных способностей: хрестоматия / сост.-ред. А.Е. Тарас. – М.: АСТ; Минск: Харвест, 2005. – 720 с.
29. Рабочая концепция одаренности /отв. ред. Д.Б. Богоявленская, науч. ред. В.Д. Шадриков. – М., 2003. – 90 с.
30. Распоряжение Минпросвещения России от 28.12.2020 №Р-193 «Об утверждении методических рекомендаций по системе функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях» (вместе с «Системой функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях. Методические рекомендации») // Консультант Плюс [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_378772/
31. Ребенок за роялем: педагоги-пианисты о фортепианной методике: сб. статей / под ред. Г. Балтер. – М.: Музыка, 1982. – 333 с.
32. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: В 2 кн. Кн. 2. Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения / Е.И. Рогов. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 480 с.

33. Россихина В.П. Рассказы о русских композиторах / В.П. Россихина. – М.: Детская литература, 1971. – 256 с.
34. Савельева В.А. Я играю чувства. Сказкотренинги для дошкольников и младших школьников / В.А. Савельева, Л.В. Фомина. – СПб.: Речь, 2013. – 64 с.
35. Савенков А.И. Психология детской одаренности: учебник для среднего профессионального образования / А.И. Савенков. – М.: Юрайт, 2020. – 334 с.
36. Сухачева Э.А. Педагогические условия развития музыкальной одаренности у детей младшего школьного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Эмилия Александровна Сухачева. – Воронеж, 2009. – 24 с.
37. Таллибулина М.Т. Музыкальная одаренность: модель структуры, методы выявления и развития / М.Т. Таллибулина. – Пермь: Перм. гос. пед. ун., 2011. – 279 с.
38. Тарасова К.В. Онтогенез музыкальных способностей / К.В. Тарасова. – М.: Педагогика, 1988. – 173 с.
39. Теплов Б.М. Избранные труды. – В 2 т. Т. 1 / Б.М. Теплов. – М.: Педагогика, 1985. – 328 с.
40. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов. – СПб.: Лань; Планета музыки, 2020. – 488 с.
41. Тимакин Е.М. Воспитание пианиста / Е.М. Тимакин. – М.: Музыка, 2019. – 168 с.
42. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ. – М.: Эксмо-Пресс, 2021. – 192 с.
43. Федорович Е.Н. Основы музыкальной психологии / Е.Н. Федорович, Е.В. Тихонова. – М.: Директ-Медиа, 2014. – 279 с.
44. Ферзалиева А.Т. Развитие музыкальной одаренности детей старшего дошкольного возраста в условиях дополнительного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Анжела Тельмановна Ферзалиева. – Челябинск, 2019. – 27 с.
45. Хухлаева О.В. Тропинка к своему Я: уроки психологии в начальной школе (1–4) / О.В. Хухлаева. – М.: Генезис, 2014. – 312 с.

-
46. Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано / Г.М. Цыпин. – М.: Юрайт, 2020. – 246 с.
47. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека / В.Д. Шадриков. – М.: Лотос, 1996. – 320 с.
48. Can you tell a prodigy from a professional musician? / G. Comeau [et al.] // Music Perception. – 2017. – Vol. 35. №2. – P. 200–209. – DOI:10.1525/mp.2017.35.2.200.
49. Changes in motivation as expertise develops: relationship with musical aspirations / S. Hallam [et al.] // Musicae Scientiae. – 2016. – Vol. 20. №4. – P. 528–550. – DOI:10.1177/1029864916634420.
-

Константинова Наталья Ивановна – магистр 44.04.01 Педагогическое образование, методист Общероссийской общественной организации «Федерация психологов образования России», Россия, Москва.

Гани Светлана Вячеславовна – канд. психол. наук, ведущий аналитик Федерального центра научно-методического сопровождения педагогических работников ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», Россия, Москва.

Мамушкина Ольга Ивановна – директор МУ ДО «Детская музыкальная школа №1» Городского округа Подольск, Россия, Подольск.
