

DOI 10.31483/r-105831

*Гани Светлана Вячеславовна*

*Константинова Наталья Ивановна*

## **УСЛОВИЯ СТАНОВЛЕНИЯ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СЕМЬЕ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

*Аннотация:* в главе представлены данные эмпирических исследований о формировании учебной и доминирующей мотивации младших школьников. Рассмотрены связи между особенностями мотивационной сферы и условиями ее развития в младшем школьном возрасте – стилями педагогического руководства классом и стилями семейного воспитания. Проанализированы тенденции развития мотивации младших школьников в системе дополнительного образования (на примере детской музыкальной школы). Показано, что успешность обучения ребенка в детской музыкальной школе непосредственно связана: с диагностикой музыкальной одаренности (выбором образовательной программы); развитием музыкальных способностей; формированием специальных умений и навыков; личностным развитием (в т.ч. формированием мотивационной системы).

*Ключевые слова:* младший школьный возраст, мотивация, стили семейного воспитания, педагогическое руководство, образовательная среда.

*Abstract:* the chapter presents the data of empirical research about the formation of educational and dominant motivation of elementary school children. The connections between the peculiarities of the motivational sphere and the conditions of its development in elementary school age – the styles of pedagogical leadership of the class and the family parenting styles are considered. The trends in the development of motivation of elementary school children in the system of the additional education are analyzed using a children's music school as a case study. It is shown that the success of a child's education in a children's music school is directly related to the diagnostics of musical abilities (the choice of an educational program); development of musical

*abilities; the formation of special skills and abilities; personal development (including the formation of a motivational system).*

**Keywords:** *elementary school age, motivation, family parenting styles, pedagogical guidance, educational environment.*

Задача формирования общего культурного уровня, гармоничного развития личности ребенка является важнейшей как для семьи и школы, так и для всего общества. Развитие мотивационной сферы, формирование духовно-нравственных ценностей подрастающего поколения происходит в образовательной среде на основе межличностного и межкультурного общения [21]. «Ситуация межкультурного общения, репрезентация явлений одной культуры представителю другой культуры, функционирование и развитие самой культуры в рамках человеческой цивилизации возможно лишь на основе понимания культуры, ее смысла» [3, с. 5–6].

Под «образовательной средой» мы понимаем такую систему педагогических и психологических условий, которая создает возможность для раскрытия и развития имеющихся интересов, способностей и личностных особенностей обучающихся [1]. И.Ю. Кулагина отмечает, что детям, достигшим школьного возраста, нужна единая, но разнообразная среда, открытая для любого ребенка, в которой каждый может проявить себя, без страха выглядеть недостаточно развитым, неподготовленным и т.п. [цит. по 21]. Образовательная среда становится благоприятной и общедоступной только в том случае, если она способна следовать индивидуальной траектории развития (приспособлена к динамике развития каждого ребенка как индивидуальности) [9; 21; 25].

Младший школьный возраст – важный период в жизни человека, который выделен исторически сравнительно недавно. «Его не было у тех детей, которые вообще не посещали школу, его не было и у тех, для которых начальная школа была первой и последней ступенью образования» [31, с. 337–338]. Своим «появлением» младший школьный возраст обязан сложившейся системе образования. Наиболее глубоко и содержательно данный возрастной период представлен в

работах В.В. Давыдова, А.К. Дусавицкого, А.К. Марковой, Л.Ф. Обуховой, В.В. Рубцова, Г.А. Цукерман, Д.Б. Элькониной и др.

По Л.С. Выготскому [6], переход от дошкольного к школьному возрасту связан с «кризисом 7 лет». Л.И. Божович определяла «кризис 7 лет» как период рождения «социального Я» [4]. «Ребенок стремится занять более взрослое положение и выполнять более значимую деятельность не только для себя, но и для окружающих» [17, с. 73]. В этот период происходят принципиально важные, с точки зрения дальнейшего развития, определяющие во многом его деятельность в средней школе, сдвиги в мотивационной системе ребенка.

«Изучение учебной мотивации младших школьников важно не только в связи с ее влиянием на успешность учения, но и той ролью, которую она играет в структуре личности ребенка как компонент учебной деятельности – ведущей в этот возрастной период» [27]. Ребенок младшего школьного возраста зависит от взрослого человека, и его личностное развитие в значительной степени определяется особенностями взаимодействия со значимыми для него взрослыми – родителями и учителями [7].

«Мотивация – это побуждения, вызывающие активность организма и определяющие ее направленность. Осознаваемые или неосознаваемые психические факторы, побуждающие индивида к совершению определенных действий и определяющие их направленность и цели» [10, с. 94].

В эмпирическом исследовании [8], целью которого стало изучение специфики развития учебной мотивации на протяжении младшего школьного возраста, были использованы методики: проективная методика «Неоконченные предложения» (модификация для младшего школьного возраста); проективная методика «Окончание рассказов». Общая выборка исследования – 240 обучающихся в средней общеобразовательной школе (4 группы респондентов; 60 чел. в каждой классной параллели).

При помощи контент-анализа нами были выделены мотивы детей (представлены в таблице). Данные, полученные по методикам, представлены в виде ранжирования мотивов (по классам).

## Учебные и игровые мотивы учащихся начальных классов

Мотивы	Ранговое место			
	1-е классы	2-е классы	3-е классы	4-е классы
Желание получить высокую отметку	I	IV	V	VIII
Игровой мотив	I	I	II	II
Мотив избегания неудачи	II	V	VI	I
Мотив долга перед учителем	III	II	IV	IV
Общая учебная направленность	IV	II	I	VI
Ориентация на будущее	IV	V	VI	III
Познавательные мотивы	V	III	V	V
Престижный мотив	VI	VI	VII	IX
Общение с друзьями	VII	VIII	III	VII
Социальный статус в классе	VIII	VII	IX	X
Положительное отношение к учителю	IX	VIII	VIII	XI
Мотив самосовершенствования	X	VIII	VIII	-

Для первоклассников данной группы испытуемых «отметка», транслируемая учителем в виде устной оценки, очень важна, т.к. ребенок чувствует значимость своей учебной деятельности, которой интересуются окружающие, в первую очередь – родители. С получением высокой отметки связан мотив избегания неудачи (боязнь «плохой отметки»). Важным остается игровой мотив. У детей наблюдается положительное отношение к школе (общая учебная направленность). Познавательные мотивы ситуативны, неустойчивы. При отсутствии познавательной мотивации положительное отношение к школе поддерживается игровой мотивацией (за хорошую учебу дарят машинку; на переменах можно побегать и т. п.): обнаружена значимая отрицательная корреляция. Мотив долга перед учителем является значимым, т.к. учитель является авторитетным взрослым (учитель дает задание, спрашивает и оценивает), однако мотив положительного отношения к учителю отражен в ответах 8,3% детей данной группы. Получена значимая отрицательная корреляция между общей учебной направленностью и

мотивом получения высокой отметки: за этой направленностью у первоклассников данной группы стоит недостаточная осознаваемая учебная мотивация [8].

Во втором классе сохраняется значимость игрового мотива, на который указало 60% детей. Значимость отметки снижается, однако для 40% второклассников она остается реально действующим мотивом, побуждающим учебную деятельность. У детей появляются любимые предметы, возрастает уровень общей учебной направленности. Получена положительная корреляция между познавательной мотивацией и общей учебной направленностью: положительное отношение к учебе, к школе у большинства второклассников данной группы связано с познавательным мотивом [8].

Данная тенденция наблюдается и в третьем классе: познавательный мотив имеет более низкий показатель, чем во втором классе, но эти различия не имеют статистической значимости. Ученики в параллели 3-х классов, как и второклассники, проявляют интерес к отдельным предметам, говорят о том, что им «интересно узнавать новое». Дети данной группы любят проводить время с друзьями (46,6%). Выбор друзей определяется общими интересами в отличие от учеников 1-х и 2-х классов («сидим за одной партой», «живем рядом»). Мотив долга перед учителем имеет значимую отрицательную корреляцию с желанием получить высокую отметку, т.е. в конце 3-го класса появляется дифференциация значимости личности учителя и школьной успеваемости, что находит свое отражение в учебной мотивации [8].

В конце 4-го класса интерес к учебе несколько снижается, однако дети начинают интересоваться процессом учения (нравится решать сложные задачи). Отмечается снижение значимости мотива получения высокой отметки (28,3%), но повышается показатель мотива избегания неудачи (68,3%), имеющим статистически значимые различия между 4-ми и 1-ми классами, 4-ми и 2-ми классами, 4-ми и 3-ми классами, т.е. в 4-х классах отметка остается реально действующим мотивом, побуждающим учебную деятельность, но эта мотивация становится отрицательной. Остается значимым мотив долга перед учителем (41,7%). Получена положительная корреляция между мотивом самообразования и положительным

отношением к учителю, т.е. к концу младшего школьного возраста для некоторых детей учитель остается авторитетным взрослым, влияющим на такой важный аспект познавательной мотивации, как мотив самообразования [8].

Формирование мотивационной сферы младших школьников непосредственно связано со стилями педагогического руководства [7; 26; 27]. В эмпирическом исследовании [27], уточняющем условия развития учебной мотивации, приняли участие ученики 1–4 классов двух общеобразовательных школ (г. Подольск, г. Москва). Сравнительные группы, уравниваемые по полу, составляли 20 учащихся из трех классов каждой параллели (всего 240 чел.).

«В начальных классах установлены два стиля педагогического руководства – авторитарный и демократический, а также неустойчивый стиль руководства, при котором чередуются периоды авторитарности, жесткой дисциплины и резких негативных оценок, и периоды демократического стиля, при эмоциональном подъеме у учителя и творческой атмосфере в классе» [27, с. 17].

Были установлены следующие тенденции [27, с. 18–19]:

– мотивы долга перед учителем и ориентации на будущее не связаны со стилем руководства класса;

– при авторитарном стиле руководства для обучающихся характерна «оценочная» мотивация, ориентация не столько на сам учебный процесс, сколько на его результат в виде получения отметки. Боязнь получения плохой отметки и порицания со стороны педагога и родителей приводит к интенсивному развитию мотивации избегания;

– развитию познавательного мотива способствует демократический стиль руководства. В классах демократичных педагогов при более творческой атмосфере, стимулирующей интерес к теме урока, сокращающей дистанцию и способствующей более тесным эмоциональным контактам, дети максимально ориентированы на содержание и процесс учебной деятельности;

– неустойчивый (непоследовательный) стиль руководства классом оказывает наиболее неблагоприятное влияние на развитие учебной мотивации: становление мотивации происходит по типу «мотивация в классе авторитарного

педагога»; детям трудно адаптироваться к непредсказуемости педагога, частой смене стилей; выявление у преподавателя низкого уровня развития педагогических компетенций усиливает негативные явления.

Л.Ф. Обухова подчеркивает значимость системы «ребенок – учитель», которая уже с начала школьного обучения начинает определять отношения ребенка к родителям и другим детям. «Система «ребенок – учитель» становится центром жизни ребенка, от нее зависит совокупность всех благоприятных для жизни условий. Ситуация «ребенок – учитель» пронизывает всю жизнь ребенка. Если в школе хорошо, значит, и дома хорошо, значит, и с детьми тоже хорошо» [31, с. 339].

Рассмотрим некоторые аспекты системы воспитания, которая может быть упорядоченной (понимание целей и задач воспитания; применение осознанных методов и приемов воспитания (что можно/нельзя допускать по отношению к ребенку определенного возраста) или лишенная организующего начала. Выделяются следующие стили семейного воспитания [цит. по 1].

1. Авторитарный. Диктат проявляется в систематическом подавлении родителями инициативы, чувства собственного достоинства ребенка. Требования, предъявляемые ребенку, могут не соответствовать его возрастным особенностям, не отвечать конкретной ситуации, проявляются в виде принуждения, давления.

Если родители предпочитают в качестве основного вида воздействия на ребенка приказ/насилие, то это вызывает широкий диапазон реакций: от лицемерия и обмана до явных вспышек грубости и ненависти. Возможно, что сопротивление ребенка будет подавлено. Но в таком случае может быть искажено развитие личности ребенка: нарушается формирование таких качеств, как вера в свои силы, свои способности и возможности; ущемляется чувство собственного достоинства; снижается инициативность и самостоятельность. При диктате со стороны родителей ребенок в семье имеет «нулевой» статус (мнение, желания, интересы ребенка не только не принимаются во внимание, но могут вызвать искреннее негодование родителей).

2. Гиперопека. Опека – ограждение ребенка от любых забот, трудностей, усилий и удовлетворение всех его потребностей.

Данный стиль ограничивает развитие инициативы и самостоятельности ребенка, т.к. он отстранен, лишен возможности решать свои вопросы и проблемы. У детей, находящихся в ситуации гиперопеки, личностное развитие отходит на второй план. «Центральной идеей» такого воспитания является удовлетворение потребностей ребенка, ограждение его от трудностей, усилий и ответственности. Подавленное в раннем детстве желание «я сам» с возрастом переходит в вялое, безразличное состояние «пусть сделает кто-то, поможет/решит мама/папа». При гиперопеке ребенок является «значимым» для родителей. Можно наблюдать семьи, в которых ребенок в ситуации гиперопеки становится «кумиром семьи», «маленьким божком», проявляя деспотизм по отношению к родителям.

У излишне оберегаемого ребенка могут возникнуть трудности адаптации к обучению в школе, что может проявиться в эмоциональной напряженности и тревожности [1; 5; 23].

3. Попустительский (либеральный). Тактика невмешательства способствует образованию и сосуществованию в одном жизненном пространстве «двух миров»: взрослые и дети/ребенок.

Такое взаимоотношение базируется на пассивности родителей, их уклонении от активного вмешательства, как воспитателей, в судьбу ребенка: пусть ребенок растет свободным, независимым, самостоятельным. Такая позиция родителей не требует от них душевных затрат. И семья не становится для ребенка центром эмоционального общения, поддержки его интересов, сотрудничества со значимыми взрослыми. Разобщенность приводит к тому, что у детей не возникает внутренних связей с родителями, блокируется потребность включения в общесемейные проблемы. В отсутствии эмоциональной поддержки, совместной деятельности, при наличии определенной отчужденности членов семьи, статус детей имеет ситуативный характер и зависит от каких-либо внешних влияний и обстоятельств.



4. Демократический – наиболее гармоничный стиль воспитания. Сотрудничество предполагает такие внутрисемейные отношения, при которых наблюдается эмоционально-действенное включение, активная помощь, сочувствие и сопереживание членов семьи. Сотрудничество обеспечивает усиление связей и взаимодействие поколений, определяет духовно-нравственную направленность целей воспитания.

Общие интересы семьи и общение являются залогом гармонии внутрисемейных отношений. Р.М. Глиэр так вспоминает об отношении С.С. Прокофьева к матери: «Прокофьев всегда сознавал огромную роль, которую сыграла в его творческой биографии мать, на всю жизнь сохранил к ней благодарную любовь и верность ее заветам. Она с детства привила ему любовь к труду, к творческой дисциплине, к порядку в распределении своего времени. И эта замечательная черта – умение работать – во многом объясняет нам замечательную продуктивность композитора, создавшего столько выдающихся произведений во всех жанрах искусства» [32, с. 187–188].

Таким образом, под стилем родительского отношения мы понимаем систему разнообразных чувств, отношений родителей, их реакций на поведение и поступки ребенка, особенности восприятия его личностных и возрастных особенностей. Характеристикой родительского отношения, с одной стороны, является любовь, принятие ребенка, степень доверия, радость от взаимного общения, а, с другой стороны – уровень контроля, требовательность, воспитание общественных норм поведения, социальных навыков [1; 12].

Целью проведенного нами эмпирического исследования явилось сравнение мотивации надситуативного уровня (духовно-нравственной, эгоцентрической, гедонистической) детей и их родителей [28].

В исследовании приняли участие 100 учащихся 1 класса (49 мальчиков и 51 девочка), 90 учащихся 4 класса (41 мальчик и 49 девочек), обучающиеся в гимназии (г. Москва) и общеобразовательной школе (г. Подольск) и их родители.

Для определения общих мотивационных профилей родителей и детей и сравнения особенностей взаимосвязи мотивационных показателей использовалась методика «Доминирующая мотивация» В.Н. Колюцкого и И.Ю. Кулагиной (варианты для детей и взрослых) [28].

Полученные результаты позволяют говорить о сходстве общих мотивационных профилей детей младшего школьного возраста и их родителей (матерей): в большей степени представлена духовно-нравственная мотивация, связанная с общими интересами и привязанностями, в наименьшей – гедонистическая (отвечает принципу удовольствия). Эгоцентрическая мотивация в младшем школьном возрасте отражает стремление ребенка к личным достижениям, самоутверждению и ориентирует на успехи в учебе / отдельных видах деятельности, что важно для семьи и школы.

Для детей характерна мотивационная система с явным преобладанием духовно-нравственной мотивации. Однако нужно отметить, что у 36,4% первоклассников и 16,7% четвероклассников духовно-нравственная мотивация сочетается с эгоцентрической. Вероятно, что на границе с подростковым возрастом снижается «старый ориентир» на достижения в учебе (у некоторых детей в 1 классе явно выражена эгоцентрическая мотивация, связанная с достижениями в учебе). Гедонистическая мотивация в данной группе детей не выявилась.

Более половины матерей и первоклассников, и четвероклассников имеют духовно-нравственную мотивацию (редко в сочетании с эгоцентрической), в отдельных случаях преобладает эгоцентрическая мотивация, редко – недифференцированная мотивационная система. Главное отличие мотивационных систем взрослых от детей – выраженная гедонистическая мотивация в сочетании с духовно-нравственной. Такое редкое сочетание в большей степени характерно для подросткового возраста. Возможно, что эти матери ориентированы в большей мере на подростковую субкультуру, чем их ровесницы.

Как показал корреляционный анализ, существуют взаимосвязи между мотивационными показателями матерей и детей. «Эти данные подтверждают представления о младшем школьном возрасте, особенно начальном его этапе, как о

возрастном периоде, в котором ребенок легко воспринимает от значимых взрослых (родителей и учителей) социально желательные ценности и мотивы» [28, с. 20].

Современные младшие школьники активно вовлечены в систему дополнительного образования. Это кружки различных направлений на базе образовательного учреждения (спортивные, танцевальные, изобразительного творчества и т. д.) и специализированные учреждения дополнительного образования (Детско-юношеские спортивные школы, Спортивные школы олимпийского резерва, Детские музыкальные школы, Детские художественные школы и т. д.). Данные учреждения дополнительного образования детей реализуют различные программы [36], ставящие различные цели и реализующие различные задачи. Так, например, Детская музыкальная школа (далее – ДМШ), являясь первой ступенью в трехуровневой системе отечественного профессионального музыкального образования, осуществляет учебно-воспитательную деятельность по двум программам – дополнительным общеразвивающим программам в области музыкального искусства и дополнительным предпрофессиональным программам в области музыкального искусства [5].

Целями обучения по дополнительным общеразвивающим программам являются: обеспечение развития творческих способностей и индивидуальности обучающихся; овладение знаниями и представлениями о музыкальном исполнительстве; формирование практических умений и навыков, устойчивого интереса к самостоятельной деятельности в области музыкального искусства [1, с. 150].

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 и подготовку их к дальнейшему поступлению в образовательные учреждения, реализующие образовательные программы среднего профессионального образования [1, с. 150].

Таким образом для того, чтобы обучаться по дополнительным предпрофессиональным программам дети должны пройти определенный отбор, так как эти программы ориентированы на подготовку к дальнейшему музыкальному образованию, которое требует наличие специальных (музыкальных) способностей [5; 21].

«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» [2, с. 41]. Б.М. Теплов с позиции деятельностного подхода проанализировал структуру музыкальности, музыкальных способностей [33]. Б.М. Тепловым выделялись следующие музыкальные способности: чувство лада; способность к слуховому представлению; музыкально-ритмическое чувство [33]. По Б.М. Теплову, «основной признак музыкальности – переживание музыки, как выражение некоторого содержания» [34, с. 52]. «Опытные экзаменаторы музыкальных школ в большинстве случаев хорошо умеют отличить подлинную музыкальность от натасканной» [35, с. 9]. При формальном проведении «первичной диагностики» музыкальных способностей ребенка результаты представляются «искаженными, необъективными и, в принципе, не могут отражать реальную картину музыкальных способностей» [2, с. 34].

Благоприятным фактором адаптации первоклассника в образовательной среде ДМШ является возможность посещать подготовительные занятия для детей старшего дошкольного возраста. Программы подготовительных занятий способствуют созданию дружелюбной среды (комфортному общению и совместному творчеству), развивают у детей музыкальный слух, чувство ритма, память, расширяют общий музыкальный кругозор [29]. Практика показывает, что приемные прослушивания к поступлению в школу проходят для таких детей наименее безболезненно и наиболее продуктивно [29]. Следует подчеркнуть, что начальный этап музыкального образования важен не только для формирования умений и навыков игры на музыкальных инструментах и усвоения музыкально-теоретических дисциплин, но и для личностного развития ребенка [1].

Выбирая по рекомендации педагогов предпрофессиональную программу обучения, родители в какой-то мере предполагают в будущем музыкально-профессиональную деятельность ребенка (ранняя профориентация). Обучение по предпрофессиональным программам заканчивается итоговой аттестацией выпускников, которая проходит в форме экзамена по предметам «Специальность», «Сольфеджио» и «Музыкальная литература» [29].

Музыкальные способности, выявленные у детей при поступлении в ДМШ, являются только условием, но не гарантом результативности, успешности музыкальной деятельности. Музыкальные способности определяют быстроту и легкость в усвоении «специфических» приемов, навыков музыкальной деятельности, т.е. музыкальные способности не только проявляются в музыкальной деятельности, но и в ней же формируются [16; 21]. Для достижения высоких результатов ребенку необходима благоприятная образовательная среда, субъектами которой выступают ребенок, педагог, родители [1; 9; 22].

«Мотивирующее обучение лежит в основе успешности и развития личностного потенциала личности в условиях непрерывности образования на протяжении всей жизни человека» [10, с. 10]. Формированию мотивационной сферы ребенка, развитию его музыкальных способностей и творческой активности способствует умение педагога выстроить общение с детьми, создать благоприятную образовательную среду [1; 24; 30; 35; 37]. В этом процессе не следует преуменьшать роль родителей. Если в семье соблюдаются нормы морали, сохраняются духовно-нравственные ценности, учитываются возрастные и личностные особенности ребенка, а контроль и опека находятся «в разумных пределах», то это способствует развитию мотивационной сферы, формированию адекватной самооценки, развитию самостоятельности и волевых качеств ребенка, его успешности в музыкальной деятельности [1; 19; 23]. Музыкальная одаренность, которой наделены только некоторые дети, для своего развития и «полного расцвета» требует особого отношения [9; 20; 22]. С.С. Прокофьев вспоминал о своих первых занятиях: «К моему музыкальному развитию мать относилась с большим

вниманием и осторожностью. Главное – поддержать в ребенке интерес к музыке и, сохрани бог, не оттолкнуть его скучной зубрежкой» [32, с. 41].

Процесс обучения в музыкальной школе связан с формой урока, который проводится индивидуально с каждым учеником (игра на том или ином музыкальном инструменте) или с группой (музыкально-теоретические дисциплины, ансамбль). И не только от профессионализма, но во многом от личностных качеств «первого учителя» зависит будущее начинающего музыканта [22; 24; 30; 35; 37].

Среди факторов, влияющих на процесс обучения, можно выделить: внутренние (связанные с установками ученика) и внешние (детерминированы особенностями самого учебного материала, характером заучивания [3, с. 308]). Даже самые «элементарные» задачи, выполняемые на уроке, должны быть творческими, требующими активного включения ученика. Е.М. Тимакин подчеркивал, что если педагог может «воодушевленно» воспринимать самую простую пьесу и способен передать ее обаяние ученику, то тогда возникает истинное взаимодействие, «наивысший контакт» (совместное переживание музыки), который может во многом определить творческое развитие и успехи ученика в музыкальной деятельности в более старшем возрасте [35].

Обучение музыке имеет развивающую функцию, формируя такие качества, как «сила воли, внимание (способность, с одной стороны концентрировать внимание, а с другой – раздваивать его, следя одновременно за различными элементами), самостоятельность и критичность мышления, точность в выполнении поставленных задач и систематичность в работе» [21, с. 22]. Подчеркнем, что занятия влияют на формирование мотивации [11; 15; 16; 21] и ценностных ориентаций детей [13; 14], что подтверждается рядом эмпирических исследований, проведенными авторами на протяжении 12 лет на базе МУ ДО «Детская музыкальная школа №1» Г.О. Подольск (далее – ДМШ №1). Представляем некоторые из них.

Для определения мотивационной сферы детей нами были использованы методики: метод экспертных оценок (для определения уровня музыкальных способностей); «Доминирующая мотивация» (методика И.Ю. Кулагиной

и В.Н. Коллюцкого, вариант для младшего школьного возраста), проективная методика «Неоконченные предложения»; «Анкета по оценке уровня школьной мотивации» (Н.Г. Лусканова).

Результаты основных мотивационных тенденций обучающихся 8–9 лет с разным уровнем развития музыкальных способностей [цит. по 11] показали, что:

– при высоком уровне развития музыкальных способностей ведущее место в структуре мотивации учащихся занимает познавательный мотив (дети ставят его на 1-е ранговое место); на 2-м ранговом месте – мотив «ориентация на будущее»; на 3-ем – мотив «получение хорошей отметки»;

– при среднем уровне развития музыкальных способностей мотив «получение хорошей отметки» занимает 1-е ранговое место, на него указало 37,5% учеников; дети показали высокий уровень престижной мотивации – 2-е ранговое место (31%); 3-е ранговое место (31% учащихся) – познавательный мотив; только в этой группе высокий показатель мотива избегания неудачи – 25%;

– мотивационная сфера детей с низким уровнем музыкальных способностей имеет «сглаженную» структуру, единственной вершиной которой является мотив «похвалы» (на него указало 60% учащихся); на познавательную и престижную мотивацию дети в данной группе не указали.

Итак, мы можем обозначить основные мотивационные тенденции в структуре учебной мотивации учащихся при переходе в 3-й класс ДМШ №1:

– при низком уровне развития музыкальных способностей к 3-му классу иерархия мотивов остается несформированной, музыкальная деятельность побуждается похвалой взрослых и интересом («Я люблю слушать музыку», «Разбирать новую пьесу интересно», «Я буду очень рад, если меня похвалят»);

– детям с высоким уровнем музыкальных способностей при высокой результативности музыкальной деятельности присущи познавательные мотивы (несвойственна престижная мотивация и мотивация избегания неудачи);

– престижная мотивация, а также ориентация на высокие отметки в сочетании с мотивом избегания неудачи, характерна для детей со средним уровнем

развития музыкальных способностей («Мне очень хочется побыстрее получить диплом с «пятерками») [11; 21].

С целью выявления характера доминирующей мотивации, связанной с системой желаний, предпочтений, потребностей у младших школьников с разным уровнем развития музыкальных способностей нами было проведено эмпирическое исследование в группе учащихся 3-го класса ДМШ №1 [цит. по 13]:

– дети с высоким уровнем развития музыкальных способностей показали сформированность мотивационной системы (отсутствует неопределенная мотивация), в этой группе высокий уровень духовно-нравственной мотивации (66,7%);

– часть детей с низким и средним уровнем развития музыкальных способностей показала несформированность мотивационной системы (неопределенная мотивация почти у 20%);

– духовно-нравственная мотивация выявлена у 56% учащихся со средним уровнем развития музыкальных способностей и у 40% – с низким уровнем развития музыкальных способностей;

– эгоцентрическая мотивация отсутствует у детей с высоким уровнем способностей; 6,2% и 20% – соответственно показали учащиеся со средним и низким уровнем развития музыкальных способностей;

– выраженная гедонистическая мотивационная тенденция выявлена не была [13].

Можно говорить о том, что у младших школьников с высоким уровнем развития музыкальных способностей выстраивается иерархия доминирующих мотивов, в то время как у детей с низким уровнем музыкальных способностей мотивационная система как на уровне деятельности, так и на надситуативном уровне остается несформированной. Дети со средним и низким уровнем развития музыкальных способностей показали результаты, которые приближены к результатам их сверстников, не занимающихся музыкой. Гедонистическая мотивация не характерна для младших школьников – данной группы учащихся ДМШ



№1, что соответствует возрастным особенностям развития мотивационной сферы [21].

В лонгитюдном исследовании, проведенном в ДМШ№1 и МОУ СОШ №13 (г. Подольск, Московской области), приняли участие 30 детей 2-го класса ДМШ №1 и 30 детей 2-го класса СОШ (контрольная группа) [21].

Уровень музыкальных способностей определялся педагогами-музыкантами по результатам освоения детьми программы ДМШ, а также по показателям развития музыкального слуха, чувства ритма и музыкальной памяти.

С помощью проективных методик были получены следующие результаты:

– у детей с высоким уровнем развития музыкальных способностей и во втором, и в третьем классах 1-е ранговое место занимала «познавательная мотивация»; 2-е ранговое место – мотив «ориентация на будущее»; 3-е ранговое место у детей данной группы во 2-м классе – «хорошая отметка», а в 3-ем – «общение с друзьями»;

– у детей со средним уровнем развития музыкальных способностей во втором классе 1-е ранговое место занимает «хорошая отметка», а в третьем классе – «общая учебная направленность»; 2-е ранговое место во втором классе – «престижный» и «познавательный» мотивы, в 3-м – «общая учебная направленность»; 3-е ранговое место у детей данной группы во 2-м классе – мотив «избегания неудачи», связанный с плохой отметкой, а в 3-ем – «общение с друзьями»;

– дети с низким уровнем музыкальных способностей во втором классе распределили ранговые места следующим образом: 1-е – «похвала», 2-е – «общая учебная направленность», 3-е – «хорошая отметка» и «ориентация на будущее». В третьем классе дети присвоили: 1-е ранговое место – «общая учебная направленность», 2-е – «хорошая отметка» и связанный с ним мотив «избегания неудачи», 3-е – «общение с друзьями».

В контрольной группе были получены следующие результаты:

– для второклассников остается значимым игровой мотив (1-е ранговое место), а в 3-ем классе он занимает высокое 2-е ранговое место;

– во втором классе у детей 2-е ранговое место занимает «общая учебная направленность», а в 3-ем классе этот мотив стал ведущим – 1-е ранговое место;

– на 3-е ранговом месте у второклассников – «познавательный мотив», а в 3-ем классе – «общение с друзьями»;

– желание получить хорошую отметку находится в мотивационной иерархии у второклассников на 4-м месте, а в 3-ем классе – на 5-ом.

Таким образом, от второго к третьему классу возрастает число учащихся с положительным отношением к школе как в экспериментальной, так и в контрольной группах. В целом, детям нравится посещать школу («общая учебная направленность»), они любят отдельные (конкретные) предметы, осознают «познавательные» мотивы. Этот показатель характерен только для учеников с высоким и средним уровнем развития музыкальных способностей (представлен во 2-х и 3-х классах соответственно), осознанное удовлетворение потребности в познании ориентирует таких детей на результат. Также только в группе детей с высокими музыкальными способностями нами был отмечен мотив самоопределения («ориентации на будущее»). В других группах на протяжении обучения во 2–3-х классах широкие социальные мотивы не являются значимыми.

Желание получить хорошую отметку не занимает ведущего места в мотивационной структуре у детей из контрольной группы, однако этот показатель является наиболее значимым для детей со средним уровнем развития музыкальных способностей во 2-м классе. Только в этой группе «оценочная мотивация» связана с мотивом избегания неудачи, а также представлена «престижная» мотивация. Такая взаимосвязь объясняется тем, что получение плохой отметки «подрывает» статус учащегося в глазах преподавателей и сверстников, и поэтому возникает необходимость избегать этой ситуации. В то же время характерный для данной группы детей «дух соперничества» позволяет им сохранять активность в изучении музыкальных дисциплин на протяжении учебного года.

Отметка не теряет своей побудительной силы на протяжении обучения во 2–3-х классах и для учеников с низким уровнем музыкальных способностей. Во 2-м классе у данной категории учащихся значимость отметки выше по

сравнению с детьми из контрольной группы и учениками с высоким уровнем развития музыкальных способностей.

Для детей с низким уровнем развития музыкальных способностей (2-й класс), не имеющих высоких результатов, очень значима похвала преподавателей, побуждающая их к музыкальной деятельности. Однако к 3-му классу на первый план выступает общая учебная направленность, положительное отношение к учебе в целом.

Игровой мотив сохраняется во 2–3-х классах только у детей из контрольной группы. Обычно этот мотив теряет свою значимость к концу 1 класса, и мы видим, что в мотивационной системе учащихся музыкальной школы он не занимает ведущих мест [21].

К окончанию 3-го класса для учащихся обеих групп становится важным общение со сверстниками, что соответствует возрастной тенденции [8].

Исследование развития учебной мотивации проводилось в ДМШ №1 и МОУ СОШ №13 г. Подольска Московской области: экспериментальную группу составили учащиеся 3-го года обучения в музыкальной школе (20 девочек и 20 мальчиков); контрольную группу вошли 40 учащихся из двух 3-их классов общеобразовательной школы (20 девочек и 20 мальчиков) [15].

Результаты проведенного исследования выявили некоторые различия учебной мотивации младших школьников с разным уровнем развития музыкальных способностей. Отметим, что в обеих группах детей не показано негативного отношения к школе.

Высокая учебная активность доминирует у детей с высоким уровнем развития музыкальных способностей. В иерархии мотивов ведущее место занимает познавательный мотив (как в начале, так и в конце учебного года), 2-е ранговое место – мотив «ориентация на будущее» и один из основных «реально действующих» мотивов учения – мотив получения высокой отметки. Почти половина детей в начале учебного года была ориентирована на достижение положительного результата («мотивация достижения»). В конце учебного года этот

показатель повысился. Более значимым стал и мотив «общение с друзьями». Мы отметили, что в данной группе учащихся отсутствует престижная мотивация.

В группе детей со средним уровнем развития музыкальных способностей 1-е ранговое место занимает мотив «получение высокой отметки», соответственно здесь присутствует высокий показатель (31%) мотива «избегание неудачи, связанное с плохой отметкой». Для детей данной группы характерна престижная мотивация – 2-е ранговое место. Вместе с тем дети рады процессу познания, и познавательный мотив занимает 3-е ранговое место. Данная позиция не изменилась к концу учебного года.

Учеников с низким уровнем развития музыкальных способностей внеурочная жизнь школы привлекает больше, чем их сверстников (40%). В данной группе детей в начале учебного года показала незаконченность формирования иерархии мотивов. Здесь ярко представлен мотив «похвала», на который указало 60% учащихся, и доминирует мотивация интереса (62,5%). В конце учебного года мотивация интереса занимала 1-е ранговое место, 2-е – «получение высокой отметки» (и мотив «избегание неудачи», связанный с плохой отметкой), 3-е – «общение с друзьями». Мотив «общая учебная направленность» не стал приоритетным, но повысил свое значение.

Дети контрольной группы имели следующие результаты: у 40% учеников 3-х классов сформировано «отношение к себе как к школьнику», высокая учебная активность; у 50% – отношение к себе как к школьнику «практически сформировано»; 10% учащихся положительно относятся к школе, но «школа привлекает больше внеурочными сторонами». Такие же показатели у детей ДМШ №1 со средним уровнем развития музыкальных способностей.

В контрольной группе:

- в начале учебного года 2-е ранговое место занимала «общая учебная направленность», которая к концу учебного года поднялась на 1-е место;
- мотив «получение высокой отметки» к концу 3-го класса снизил свою позицию;

– в течение учебного года стал ниже «познавательный мотив», но повысилось значение мотива «общение с друзьями»;

– если в начале учебного года 1-е ранговое место занимал игровой мотив, то к концу его показатели значительно снизились.

Результаты показывают, что в младшем школьном возрасте не теряет своей актуальности игровой мотив (контрольная группа), однако его показатели слабо представлены у детей с низким и средним уровнем музыкальных способностей, а у детей с высоким уровнем способностей совсем не указан. Видимо, это связано с компенсацией данного мотива занятиями музыкой.

Получить высокую отметку к концу учебного года хочет меньшее количество учеников общеобразовательной школы (возможно, что они стали более критичными). Для их же сверстников со средним уровнем развития музыкальных способностей данный мотив остается актуальным (и только в этой группе выявлен высокий показатель престижной мотивации).

Познавательная мотивация доминирует у детей с высоким уровнем развития музыкальных способностей (по сравнению со сверстниками).

Ученики с низким уровнем музыкальных способностей не имеют высоких результатов, но их музыкальную деятельность поддерживают интерес и похвала [15].

Исследование, проведенное в группе учеников 4-го класса ДМШ №1 г., занимающихся по классу фортепиано, показало, что:

– более половины детей с высоким уровнем музыкальных способностей имеет мотивацию достижения при отсутствии престижной мотивации;

– их сверстникам со средним уровнем способностей не свойственна мотивация достижения (на нее указало около 13% детей), а престижная мотивация присуща 25% учащихся;

– детей с низким уровнем развития музыкальных способностей выделяет практически отсутствующая мотивация достижения, незначительные показатели престижной мотивации и доминирующая мотивация интереса (более 60%).

Прослеживая дальнейшее музыкальное развитие испытуемых данной группы, мы должны отметить, что многие подростки из подгруппы с низким уровнем развития музыкальных способностей не закончили полный курс обучения. Возможно, что это связано с появлением других интересов [15].

Наши исследования подтверждают, что основной характеристикой мотивации детей с высоким уровнем способностей является преобладание у них познавательных мотивов и исследовательской активности (Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, В.С. Юркевич), их деятельность направлена на достижение положительного результата [5; 15].

Мы можем отметить, что для обучающихся 2–4 классов со средним уровнем музыкальных способностей свойственны отметочная мотивация в сочетании с мотивацией избегания неудачи (связанной с получением плохой отметки), а также престижная мотивация, желание занять определенное место и получить статус в группе сверстников. Престижные мотивы, по-видимому, позволяет сохранять учащимся данной группы мотивацию к занятиям музыкой [цит. по 21].

Для младших школьников с низким уровнем развития музыкальных способностей стимулом для занятий музыкой является «ситуативный интерес», а также поддерживающая похвала взрослых.

Отметочная мотивация на протяжении обучения во 2–3-х классах остается сильным реально действующим мотивом в группе детей, занимающихся музыкой. В контрольных группах этот мотив не представлен так ярко. Возможно, при обучении музыке отметка более точно отражает уровень индивидуальных достижений ученика, его рост без постоянного сравнения с другими учащимися, тогда как в общеобразовательной школе отметка более «размыта» и субъективна, зачастую зависит от отношения учителя к ребенку, в меньшей степени учитывает его индивидуальное развитие [21].

Игровые мотивы не свойственны младшим школьникам, обучающимся музыке, в отличие от учащихся СОШ. У последних игровая мотивация сохраняется вплоть до конца 3-го класса. По-видимому, музыкальная деятельность способствует развитию учебной мотивации, более серьезному и осознанному

отношению к процессу учения, постепенному вхождению в профессиональную деятельность. Особенно ярко эта тенденция проявляется у детей с высоким уровнем развития музыкальных способностей. В связи с этим формирование иерархии мотивов происходит быстрее у детей с высоким и средним уровнем развития музыкальных способностей по сравнению с учащимися общеобразовательной школы и группы сверстников с низким развитием музыкальных способностей [21].

Учитывая, что процесс музыкального развития не прямолинеен, а происходит «в меру» и «по мере» осуществления музыкальной деятельности, то остается важной задачей по организации занятий музыкой: они должны стать «собственной» деятельностью ребенка [18; 19].

Одна из основных задач преподавателя музыкальной школы – стимулировать учащихся не только выполнять предлагаемые задания, но и вариативно применять полученные знания в дальнейшей творческой деятельности [22; 24]. Педагог всегда должен помнить о необходимости соотношения освоения нового материала с собственным опытом ученика, опираясь на идеи преемственности программы обучения, учитывая особенности музыкального развития каждого учащегося конкретного класса [30].

Таким образом, полученные результаты эмпирических исследований, проведенных в младших классах общеобразовательных школ, показывают значительные изменения, происходящие в мотивационной сфере детей [8]:

- многие дети, проявляющие общую учебную направленность (33,3% первоклассников, 46,7% второклассников, 55% третьеклассников, 36,7% четвероклассников) не конкретизируют то, что им нравится. Общую учебную направленность определяют многие мотивы, в т.ч. и познавательные;

- познавательные мотивы не занимают ведущего места в структуре учебной мотивации;

- похвала учителя не значима на протяжении всего периода обучения в начальных классах, что может быть связано с предпочтением учителей выражать свою оценку учебных действий детей при помощи отметок;

– остается важным от 1-го до 4-го класса такой широкий социальный мотив учения, как мотив долга перед учителем.

Становление учебной мотивации связано со стилями руководства классом: при демократическом стиле в большей мере развивается познавательная мотивация; при авторитарном – доминирует желание получения высокой отметки и мотивация избегания неудачи.

Анализируя результаты эмпирических исследований, приведенных выше, мы можем отметить, что занятия в ДМШ не только способствуют выявлению музыкально одаренных детей, развитию музыкальных способностей, приобретению обучающимися знаний, умений и навыков игры на музыкальных инструментах и опыта музыкально-творческой деятельности, но и оказывают благоприятное воздействие на формирование мотивационной сферы и развитие мотивации к познанию, создают условия для духовно-нравственного развития юных музыкантов. Поэтому изучение мотивационной сферы младших школьников необходимо для оптимизации учебно-воспитательного процесса начального музыкального образования.

Педагогическая индивидуальность, креативность, свобода творческого подхода к преподаванию в начальных классах общеобразовательной школы и ДМШ должны стать ценностью, а не «отклонением от нормы». Вместе с тем «стандартизация не должна превращаться в деперсонализацию и шаблонность, являясь лишь общей рамкой, внутри которой необходимо давать возможность разным образовательным маршрутам для развития личностного потенциала» [10, с. 4].

Можно выделить некоторые факторы, способствующие поддержанию мотивации при проведении занятий: умение педагога внести в изложение изучаемой темы «элементы занимательности»; оригинальное, нестандартное преподнесение изучаемого материала; создание игровых ситуаций, диалогов и т. п., эмоциональность речи и т. д.

На личностное развитие детей формирование их мотивационной сферы существенное влияние оказывает стиль семейного воспитания. Благоприятными условиями являются такие, при которых требования, контроль и опека со



стороны родителей имеют «разумные границы», учитываются возрастные и личностные особенности ребенка.

А.Н. Иоффе определяет значимые характеристики мотивирующей среды аббревиатурой «НАДО: Направленность – планирование педагога, акцент на результативность. Активность – участие обучающихся, вовлечение в процесс. Деятельность – системная, продуктивная и осознанная учебная работа. Организованность – целеполагание, логичность, последовательность и планирование» [10, с. 77–78].

В заключение авторы выражают свою благодарность педагогу дополнительного образования с 55-летним стажем работы в МУ ДО «Детская музыкальная школа №1» Городского округа Подольск, Почетному работнику общего образования РФ Калининой Таисии Владиславовне за помощь в организации исследований, а также за обсуждения полученных результатов.

### *Список литературы*

1. Актуальные вопросы педагогики и психологии: монография / Л.М. Яо, И.М. Рыжова, Т.Н. Васягина [и др.]; гл. ред. Ж.В. Мурзина; Чувашский республиканский институт образования. – Чебоксары: Среда, 2022. – 176 с.
2. Анисимов В.П. Диагностика музыкальных способностей детей / В.П. Анисимов. – М.: Владос, 2004. – 128 с.
3. Бочкарев Л.Л. Психология музыкальной деятельности / Л.Л. Бочкарев. – М.: Институт психологии РАН, 1997. – 352 с.
4. Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия: учеб. пособ. для студ. сред. пед. учеб. заведений / сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. – М.: Академия, 1999. – 320 с.
5. Вопросы образования и психологии: монография / С.В. Гани, Е.Е. Горбунова, З.М. Дзокаева [и др.]; гл. ред. Ж.В. Мурзина; Чувашский республиканский институт образования. – Чебоксары: Среда, 2022. – 172 с.
6. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – М.: Юрайт, 2018. – 160 с.

7. Гани В.А. Развитие учебной мотивации первоклассников при различных стилях педагогического руководства / В.А. Гани, С.В. Гани // Вопросы образования. – 2009. – №1. – С. 188–198.

8. Гани С.В. Динамика учебной мотивации в процессе обучения в начальных классах / С.В. Гани // Вестник Российского государственного университета им. И. Канта. – 2010. – №5. – С. 131–140.

9. Гани С.В. Музыкальная среда как фактор развития музыкальных способностей: сборник трудов конференции / С.В. Гани, Н.И. Константинова, Т.В. Калинина // Создание эффективной системы развития одаренных детей: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 25 сент. 2018 г.) – Чебоксары: Среда, 2018. – С. 81–84.

10. Иоффе А.Н. Мотивирующее обучение: теоретические вопросы и практические рекомендации: учебное пособие / А.Н. Иоффе. – М.; Берлин: Директ-Медиа, 2020. – 194 с.

11. Калинина Т.В. Мотивационные тенденции учащихся 8–9 лет с разным уровнем развития музыкальных способностей / Т.В. Калинина, Н.И. Константинова // Дифференциальная психология и дифференциальная психофизиология сегодня: материалы конференции, посвященной 115-летию со дня рождения Б.М. Теплова/ под ред. М.К. Кабардова. – М.: Смысл, 2011. – С. 167–169.

12. Карабанова О.А. Психология семейных отношений / О.А. Карабанова. – Самара: СИОКПП, 2001. – 122 с.

13. Константинова Н.И. Доминирующая мотивация младших школьников с разным уровнем развития музыкальных способностей / Н.И. Константинова // Дифференциальная психология и дифференциальная психофизиология сегодня: материалы конференции, посвященной 115-летию со дня рождения Б.М. Теплова / под ред. М.К. Кабардова. – М.: Смысл, 2011. – С. 184–186.

14. Константинова Н.И. Возрастные особенности ценностных ориентиров и музыкальных предпочтений второклассников / Н.И. Константинова // Психология нравственности и религии: XXI век: материалы Международной конференции. – М., 2011. – 266–271.

15. Константинова Н.И. Мотивация младших школьников при различных музыкальных способностях / Н.И. Константинова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2011. – №4. – С. 254–256.

16. Константинова Н.И. Значение музыкальных занятий в формировании мотивационной сферы младших школьников / Н.И. Константинова, Т.В. Калинина // Муниципальная система образования (содержание, технологии, перспективы развития): материалы V Международной научно-практической конференции. – М.: Спутник+, 2012. – С. 184–187.

17. Константинова Н.И. Динамика развития учебной мотивации в современной начальной школе (лонгитюдное исследование) / Н.И. Константинова // Начальная школа плюс до и после. – 2014. – №1. – С. 73–77.

18. Константинова Н.И. Восприятие программной музыки младшими школьниками: сборник статей / Н.И. Константинова, Т.В. Калинина, С.В. Гани [и др.] // Развитие современной системы образования: теория, методология, опыт: сборник статей. – Чебоксары: Среда, 2019. – С. 63–67.

19. Константинова Н.И. Родительское отношение как фактор успешного музыкального развития ребенка / Н.И. Константинова, Г.К. Николаева // Наука и образование: новое время. – 2019. – №3 (16). – С. 19–22.

20. Константинова Н.И. Развитие музыкальных способностей младших школьников на уроках сольфеджио / Н.И. Константинова, Т.В. Калинина // Наука и образование: новое время. – 2020. – №3 (21). – С. 44–49.

21. Константинова Н.И. Психологические аспекты музыкального воспитания школьников: монография / Н.И. Константинова, С.В. Гани. – Чебоксары: Среда, 2020. – 76 с.

22. Константинова Н.И. Учитель и ученик: музыкально-творческое взаимодействие (на примере детской музыкальной школы): сборник трудов конференции / Н.И. Константинова, О.И. Мамушкина // Тенденции развития образования: педагог, образовательная организация, общество – 2021: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 13 авг. 2021 г.) / редкол.: Ж.В. Мурзина [и др.]. – Чебоксары: Среда, 2021. – С. 125–130.

23. Константинова Н.И. Организация психолого-педагогического сопровождения музыкально одаренных детей в детской музыкальной школе: сборник трудов конференции / Н.И. Константинова, О.И. Мамушкина // Тенденции развития образования: педагог, образовательная организация, общество – 2021: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 13 авг. 2021 г.) / редкол.: Ж.В. Мурзина [и др.]. – Чебоксары: Среда, 2021. – С. 97–100.

24. Константинова Н.И. Роль педагога в психолого-педагогическом сопровождении музыкально одаренного ребенка / Н.И. Константинова, Г.К. Николаева // Наука и образование: новое время. – 2021. – №2 (24). – С. 37–43.

25. Константинова Н.И. Создание дружелюбной среды в пятом классе общеобразовательной школы посредством внеурочной деятельности / Н.И. Константинова, О.В. Смирнова, С.В. Гани // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: материалы II Всерос. науч.-практ. конф. с международным участием. – Чебоксары, 2022. – С. 264–267.

26. Кулагина И.Ю. Развитие мотивации в младшем школьном возрасте / И.Ю. Кулагина, С.В. Гани // Психологическая наука и образование. – 2011. – №2. – С. 102–109.

27. Кулагина И.Ю. Условия развития мотивации в начальных классах / И.Ю. Кулагина, С.В. Гани // Психология обучения. – 2011. – №2. – С. 13–23.

28. Кулагина И.Ю. Родители и дети: тенденции становления мотивации / И.Ю. Кулагина, Н.И. Константинова // Системная психология и социология. – 2016. – №1 (17) – С. 11–22.

29. Мамушкина О.И. Организация учебно-воспитательного процесса в дополнительном образовании (на примере детской музыкальной школы): сборник трудов конференции / О.И. Мамушкина, Н.И. Константинова, С.В. Гани // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 28 авг. 2022 г.) / редкол.: Ж.В. Мурзина [и др.]. – Чебоксары: Среда, 2022. – С. 191–196.

30. Милич Б.Е. Воспитание ученика-пианиста: методическое пособие / Б.Е. Милич. – М.: Кифара, 2002. – 182 с.

31. Обухова Л.Ф. Возрастная психология: учебник для бакалавров / Л.Ф. Обухова. – М.: Юрайт, 2013.
32. Прокофьев С.С. Детство / С.С. Прокофьев. – 5-е изд. – М.: Музыка, 1983. – 193 с.
33. Психология музыки и музыкальных способностей: хрестоматия / сост.-ред. А.Е. Тарас. – М.: АСТ; Минск: Харвест, 2005. – 720 с.
34. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов. – СПб.: Лань; Планета музыки, 2020. – 488 с.
35. Тимакин Е.М. Воспитание пианиста / Е.М. Тимакин. – М.: Музыка, 2019. – 168 с.
36. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ. – М.: Эксмо-Пресс, 2021. – 192 с.
37. Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано / Г.М. Цыпин. – М.: Юрайт, 2020. – 246 с.
- 

**Гани Светлана Вячеславовна** – канд. психол. наук, эксперт Федерального центра развития программ социализации подростков, ФГБУ «Центр защиты прав и интересов детей», Россия, Москва.

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

---