



Н. И. Константинова, С. В. Гани

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ  
МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ  
ШКОЛЬНИКОВ**

**Н.И. Константинова**  
**С.В. Гани**

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ  
МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ**

Монография

Чебоксары  
Издательский дом «Среда»  
2020

УДК 159.922.7  
ББК 88.6  
К65

***Рецензенты***

заслуженный работник культуры Российской Федерации,  
профессор ФГБОУ ВО «Московская государственная  
консерватория им. П.И. Чайковского»

*В.А. Калинин;*

канд. психол. наук, ведущий аналитик сектора развития  
квалификаций и профессиональных стандартов работников образования  
и социальной сферы ФГБОУ ВО «Московский государственный  
психолого-педагогический университет»;

исполнительный директор Федерации психологов образования (ФПО) России,  
член президиума ФПО России

*О.И. Леонова*

**Константинова Н.И.**

**К65**

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

**ISBN 978-5-907313-49-1**

Монография посвящена интересной и актуальной проблеме – развитию личности ребенка в процессе обучения музыке. Представлены результаты эмпирических исследований, отражающие взаимосвязь уровня развития музыкальных способностей и мотивации, самооценки, атрибуции успеха и неуспеха в музыкальной деятельности. Рассмотрены современные концепции восприятия музыкального образа. Обсуждаются особенности восприятия музыкальных произведений подготовленными и неподготовленными слушателями, возможности формирования музыкального опыта и развития способностей учащихся на начальном этапе музыкального образования.

Книга имеет практическую ценность для педагогов системы дополнительного образования, родителей, а также психологов, работающих в сфере образования, и студентов.

DOI 10.31483/a-191  
ISBN 978-5-907313-49-1

© Константинова Н.И., Гани С.В., 2020  
© ИД «Среда», оформление, 2020

# ОГЛАВЛЕНИЕ

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Предисловие</b> .....  | <b>4</b>  |
| <b>Введение</b> .....   | <b>5</b>  |
| <b>Глава 1. Обучение музыке как фактор развития личности детей младшего школьного возраста</b> .....                | <b>8</b>  |
| 1.1. Возрастные особенности становления мотивации младших школьников в контексте теории деятельности.....           | 9         |
| 1.2. Развитие мотивации детей с разным уровнем музыкальных способностей .....                                       | 15        |
| 1.3. Значение музыкальных занятий для развития личности ребенка.....  | 26        |
| 1.4. Музыкальная среда и родительское отношение как фактор успешного музыкального развития.....                     | 33        |
| <b>Глава 2. Восприятие музыки как основа музыкально-слуховой деятельности младших школьников и подростков</b> ..... | <b>39</b> |
| 2.1. Восприятие музыки .....  | 39        |
| 2.2. Эмоциональная отзывчивость на музыку. Воображение .....  | 49        |
| 2.3. Восприятие программной музыки .....  | 56        |
| <b>Заключение</b> .....   | <b>63</b> |
| <b>Литература</b> .....   | <b>65</b> |

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Монография педагогов-психологов Центра интеллектуального и творческого развития «Мыслитель» (г. Москва) Н.И. Константиновой и С.В. Гани (кандидата психологических наук) является трудом, обобщающим результаты их многолетней практической деятельности как педагогов дополнительного образования и экспериментальных исследований в области музыкальной педагогики и музыкальной психологии, охватывающих 10-летний период с 2009 по 2019 г.

Еще в 1998–1999 гг. Константиновой Н.И. в рамках дипломной работы (Университет Российской академии образования) под руководством И.Ю. Кулагиной было проведено оригинальное экспериментальное исследование, освещающее вопросы мотивации, уровня тревожности, атрибуции успеха и неуспеха младших подростков с различным уровнем развития музыкальных способностей. Данная работа стала вектором дальнейшей практической и научной деятельности авторов.

Авторы представляют современное состояние основных направлений музыкальной психологии и знакомят с результатами собственных исследований. Социально-психологический анализ процессов музыкального восприятия, обсуждение системы подготовки активного слушателя, поиск способов оптимизации системы развития музыкальных способностей на ранней ступени музыкального образования – далеко не полный круг интересов авторов.

Имея профессиональную музыкальную подготовку (Константинова Н.И. закончила ДМШ по классу фортепиано, дирижерско-хоровое и фортепианное отделение 2-го Московского областного музыкального училища, С.В. Гани – ДМШ по классу фортепиано и флейты, Музыкальное училище им. Гнесиных), будучи ученицами доктора психол. наук, профессора Л.Ф. Обуховой и И.Ю. Кулагиной – канд. психол. наук, профессора МГППУ (кафедра возрастной психологии им. Л.Ф. Обуховой), авторы творчески развивают идеи о человеке как личности, индивиде, субъекте деятельности.

Обогащая новыми данными, исследования Н.И. Константиновой и С.В. Гани ориентированы в первую очередь на потребности музыкально-педагогической и музыкально-психологической практики. Работа представляет интерес для педагогов, психологов, родителей.

## ВВЕДЕНИЕ

Задачи формирования музыкального и общего культурного уровня детей, гармоничного развития личности являются важнейшими как для музыкальной педагогики и психологии, так и для всего общества. Поэтапное, направленное становление музыкальной культуры, формирование духовно-нравственных ценностей подрастающего поколения происходит с опорой на культурное наследие, благодаря обогащению опыта музыкального восприятия лучшими образцами классической и народной музыки. Посредством эмоционального переживания, а затем и более осмысленного восприятия музыкальных образов становится возможна тонкая интерпретация произведений искусства, явлений окружающего мира и их взаимосвязей.

Вопросы развития музыкальной культуры в современном обществе невозможно рассматривать вне ситуации межкультурного общения. «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» [7, с. 5–6].

Когда мы говорим о проблеме межкультурного понимания, то отмечаем, что благодаря изменениям, происходящим в социальной жизни, в диалог «вступают» ранее обособленные музыкальные культуры, оперирующие различными смысловыми музыкальными структурами, для них характерными. Следует заметить, что современные информационные технологии влияют на качество музыкальной среды, но мало способствуют формированию навыков ориентации в ней. В исследованиях разных авторов данный феномен объясняется особенностями понимания музыки профессионально подготовленными и неподготовленными слушателями [20; 21; 29; 30; 32]. Плотность населения, смешение народностей создают «пестрый» контекст современного музыкального искусства, который можно воспринять только с учетом родных (исходных) для человека, как представителя определенной культуры, «координат восприятия» [21; 23; 37]. В связи с этим проблема восприятия музыки не теряет своей актуальности.

Музыковед Е.В. Назайкинский [48] связывал рождение музыкальной психологии с именем немецкого физика, врача, физиолога,

психолога, акустика Германа фон Гельмгольца (нем. Hermann Ludwig Ferdinand von Helmholtz) (1821–1894), а именно – с его трудом «Учение о слуховых ощущениях как физиологическая основа теории музыки» (1863), в котором автор дал ответы на вопросы, связанные с творчеством, способностями, восприятием. Однако в то время музыкальная психология не была самостоятельной отраслью науки: обращение к музыкальной сфере психологов и физиологов было продиктовано желанием подтвердить некоторые общие закономерности своих наук на музыкальном материале. И только начиная с работ Эрнста Курта (нем. Ernst Kurth) (1886–1946), швейцарского теоретика музыки и музыкального психолога, появляется музыкальная психология как самостоятельная отрасль знаний. «Основываясь на результатах экспериментальных исследований в области гештальтпсихологии, Э. Курт не ограничился лишь применением ее закономерностей в сфере музыки, вскрыв психологическую специфику процесса целостного музыкального восприятия и переживания» [7, с. 11].

Б.М. Тепловым с позиции деятельностного подхода была проанализирована структура музыкальности, музыкальных способностей [58]. Музыкальное обучение непосредственно связано с вопросами: диагностики музыкальной одаренности; развития музыкальных способностей; формирования специальных умений и навыков; взаимоотношения в триаде «родитель – ребенок – педагог»; формирования и развития адекватной самооценки и мотивационной системы.

Поскольку восприятие музыки, как уже указывалось выше, является одной из важнейших проблем, а также видом деятельности, общим для композитора, исполнителя и слушателя, то вызывают интерес не только закономерности восприятия музыкальных жанров, музыкальных стилей, особенности активного и пассивного слушания, но и целостности, дифференцированности, адекватности восприятия музыки. Поэтому авторами уделяется внимание развитию восприятия музыки в рамках образовательного процесса: для адекватного восприятия необходима «музыкальная начитанность» – опыт прослушивания и анализа музыкальных произведений.

Результаты исследований и наблюдений показывают: развитие восприятия музыки наиболее оптимально осуществляется при целенаправленном руководстве педагога; обосновывается идея о том, что на музыкальное развитие ребенка влияют ранние музыкальные

впечатления. Авторы акцентируют внимание на «первичной диагностике» музыкальных способностей: при формальном проведении результаты являются «искаженными, необъективными и, в принципе, не могут отражать реальную картину музыкальных способностей» [1, с. 34].

В настоящей работе анализируется связь музыкальных способностей с мотивацией, атрибуцией успешности и неуспешности музыкальной деятельности, представлены результаты исследований эмоционального понимания музыки. Рассмотрены особенности развития детей, имеющих музыкальные способности в контексте соотношения музыкальных способностей и мотивации на фоне возрастных особенностей проявления музыкальных способностей. Раскрыто соотношение мотивации и уровня музыкальных способностей: высокие музыкальные способности сочетаются с развитой мотивацией музыкальной деятельности, при среднем и низком уровне развития музыкальных способностей возможны разные уровни мотивации. Выявлены различия в восприятии музыкального образа учениками с разным уровнем развития музыкальных способностей.

Полученные в исследовании данные углубляют представления о личностном развитии, указывают на важность эмоционального развития как важной части духовно-нравственного воспитания младших школьников. Показана зависимость музыкальных предпочтений младших школьников от уровня развития музыкального восприятия.

Показанные закономерности имеют практическую значимость для непосредственной развивающей работы с учащимися педагогов-музыкантов, которым видна существенная роль психологии в достижении учениками высоких результатов [22].



## ГЛАВА 1. ОБУЧЕНИЕ МУЗЫКЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В настоящее время деятельность учреждений дополнительного образования детей направлена на решение актуальных задач, среди которых можно выделить: обеспечение необходимых условий для личностного развития, укрепления здоровья и профессионального самоопределения, творческого труда; адаптация к жизни в обществе; формирование общей культуры; организация содержательного досуга [24].

Считается, 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. (И.Ю. Кулагина). Такая среда становится общедоступной только в том случае, если она способна следовать индивидуальной траектории развития (приспособлена к динамике развития каждого ребенка как индивидуальности). Именно такой средой могут быть музыкальные занятия (обучение игре на музыкальных инструментах), так как они проводятся индивидуально с учетом возрастных и личностных особенностей детей.

В первую очередь, такие занятия способствуют «пробуждению» в детях интереса к музыкальному искусству, воспитывают любовь к классической музыке, ориентируют в современной музыке, то есть происходит общее музыкальное развитие ребенка. Во-вторых, занятия в музыкальной школе развивают музыкальные способности и умения, творческое мышление, музыкальное восприятие (осуществляют не только узкопрофессиональное, но общеразвивающее направление). Важно подчеркнуть значение занятий музыкой в развитии эмоциональной сферы ребенка [32], формировании мотивации [15; 22; 24] и ценностных ориентаций [19; 20].

Обучение музыке имеет развивающую функцию, формируя такие качества, как «сила воли, внимание (способность, с одной стороны концентрировать внимание, а с другой – раздвигать его, следя одновременно за различными элементами), самостоятельность и критичность мышления, точность в выполнении поставленных задач и систематичность в работе» [62, с. 22].

Упомянутые выше музыкальные способности и умения – это единство, но не тождество. «Способность» можно рассматривать как «возможность» для приобретения музыкальных знаний и умений. Результат же будет зависеть как от уровня способностей, развивающихся в музыкальной деятельности, так и условий, направляющих и поддерживающих музыкальную деятельность: общий социально-культурный уровень семьи, ценностные ориентации, заинтересованность и мотивация родителей и ребенка. Иными словами, музыкальные способности – это возможность, а уровень достигаемых умений – действительность.

Музыкальные способности, выявленные у ребенка, являются условием, но не гарантом успешной музыкальной деятельности: они обуславливают быстроту и легкость в усвоении специфических для музыкальной деятельности приемов работы. То есть музыкальные способности не только проявляются в музыкальной деятельности, но и в ней же формируются: систематические занятия развивают технические навыки игры на инструменте, музыкальность.

В процессе музыкальных занятий происходит развитие не только музыкальных способностей, но и личности ребенка. В этой главе мы рассматриваем становление мотивации, ценностных ориентаций, самооценки, специальных способностей в условиях обучающей музыкальной среды.

### **1.1. Возрастные особенности становления мотивации младших школьников в контексте теории деятельности**

В XXI веке произошли значительные изменения социальных условий развития детей. Мощный поток информации (телевизор, интернет, возможности мобильной связи), который часто подменяет простое человеческое общение, ведет к изменениям не только познавательной, но и эмоциональной сферы ребенка [32]. Наши наблюдения и мнение учителей начальных классов совпадают: нестабильность эмоционального фона семьи, раннее «знакомство» детей с отрицательными сторонами поведения взрослых, увеличение количества учащихся младшего школьного возраста с проблемами развития эмоциональной сферы создают проблемы в учебной деятельности. В то же время, школьная неуспешность приводит к сужению диапазона мотивов учения и обеднению их содержания,

что, безусловно, оказывает влияние на формирование личности младшего школьника [12; 40].

Мотивация является ядром активности, деятельности и поведения человека. Понятие «мотивация» не однозначно и включает в себя, по мнению исследователей:

- потребности, интересы, влечения, идеалы, цели, мотивы, объединенные термином «побуждение» (Н.Г. Асеев);
- положительное или отрицательное отношение к предмету как устойчивые мотивы деятельности (В.Н. Мясищев);
- совокупность психологических образований и процессов, побуждающие и направляющие поведение на жизненно важные объекты (В.К. Вилюнас) [15, с. 167–168].

Таким образом, мотивация направляет как отдельные, конкретные виды деятельности, так и всю деятельность человека в целом.

Тесная взаимосвязь эмоций, потребностей и мотивов отражена в теории деятельности, в разработку которой внесли вклад ведущие отечественные психологи: Ананьев Б.Г., Брушлинский А.В., Давыдов В.В., Леонтьев А.Н., Рубинштейн С.Л. и др.

С.Л. Рубинштейн считал, что в контексте деятельности необходимо изучение переживаний человека. «Каждое самое простое человеческое действие – реальное физическое действие человека – является неизбежно вместе с тем и каким-то психологическим актом, более или менее насыщенным переживанием, выражающим отношение действующего к другим людям, к окружающим. Стоит только попытаться обособить переживание от действия и всего того, что составляет его внутреннее содержание, – мотивов и целей, ради которых человек действует, задач, которые его действия определяют, отношения человека к обстоятельствам, из которых рождаются его действия, – чтобы переживание неизбежно исчезло вовсе» [64, с. 21]. Рассматривая переживание как предпосылку и как результат действий, поступков, С.Л. Рубинштейн отмечал значимость для человека образа, воспринятого им: образ может стать бесстрастным знанием или эмоционально окрашенным воспоминанием.

По мнению А.Н. Леонтьева, мотив является «первым звеном» в структуре любой деятельности, без которого эта деятельность осуществляться не будет. «... мы называем деятельностью процесс, побуждаемый и направляемый мотивом, – тем, в чем опредмечена та или иная потребность. Иначе говоря, за соотношением деятельностей открывается соотношение мотивов» [44, с. 71].

Становление личности в онтогенезе А.Н. Леонтьев рассматривал как конструктор соподчинения мотивов, выстраивание иерархически организованной системы, которая уже в старшем дошкольном возрасте проявляется в соподчинении действий.

«Мотив имеет три функции – побуждение (поскольку за ним стоит потребность), направления деятельности (благодаря наличию предметного содержания) и смыслообразования (связанного с пристрастностью в конкретной ситуации осуществления деятельности)» [38, с. 147].

Одним из важных положений является выделение в структуре мотивации мотивов «знаемых» и «реально действующих». «Реально действующие» мотивы – те, которые побуждают человека к деятельности и направляют ее в конкретный момент времени. Например, ребенок активно включается в работу на уроке, потому что учитель интересно рассказывает, или ему нравится пробовать свои силы, справляясь с трудными заданиями, или он боится получить плохую отметку [12]. Как мы видим, мотивы, действительно побуждающие ребенка действовать, весьма разнообразны и не всегда носят положительную эмоциональную окраску.

«Знаемые» мотивы возникают при несформированности (у детей) или ослаблении (у взрослых) смыслообразующей функции мотива. Л.В. Божович показала, что дети младшего школьного возраста зачастую осознают мотив, побуждающий действие, но в то же время этот мотив не имеет действительно побудительной силы [5]. К таким мотивам у младших школьников в большинстве случаев относятся следующие: «хочу поступить в хороший институт», «хочу хорошо окончить школу», «хочу быть умным» [12]. По мере взросления, обогащения жизненного опыта общественные ценности становятся личными, и «знаемые» мотивы постепенно становятся «реально действующими».

Деятельность всегда полимотивирована: сосуществуют мотивы, связанные с предметом деятельности, и с личной направленностью. Так, «первые шаги» в мир музыки, например, обучения игре на фортепиано отличаются легкостью и одновременно прочностью в формировании многих умений и навыков (постановка руки, чтение нот и т.д.). Если занятия начинаются в старшем дошкольном или в младшем школьном возрасте, то этому могут способствовать: детская любознательность, подвижность воображения, чуткость к образным впечатлениям, отзывчивость, готовность к усвоению

всего нового [16]. Но бывает, что уже в начале музыкального обучения ребенок противится занятиям, или его «музыкальная» деятельность является воплощением амбиций и прихоти родителей. В таком случае, по А.Н. Леонтьеву, мы не можем говорить о занятиях как о музыкальной или учебной деятельности, поскольку основной смысл деятельности заключен в ней самой, в положительно эмоционально окрашенном процессе деятельности, а не только в достижении результата.

Младший школьный возраст является важным периодом развития ребенка: игровая деятельность, в рамках которой происходило развитие высших психических функций, сменяется учебной. Ребенок еще сохраняет детские качества: наивность, взгляд на взрослого «снизу-вверх», но, вместе с тем, начинает утрачивать детскую непосредственность [52]. Развивается произвольность и осознанность поведения и познавательных процессов, происходит интенсивное личностное развитие.

Этот период жизни ребенка отличается остротой, яркостью, свежестью восприятия, особой «созерцательной» любознательностью [32]. Следует отметить, что дети данного возраста отличаются эмоциональной отзывчивостью, впечатлительностью, реакцией на все необычное [40]. Расширяется «эмоциональное поле» переживаний: ребенок может осознать нюансы собственных чувств и пытаться выразить их вербально [60]. Развивается и умение сопереживать другим. Эмоциональная особенность младших школьников заключается в том, что они более уравновешены (по сравнению с дошкольниками), начинают «управлять» своим настроением (иногда скрывая его), различают ситуации, в которых можно или нельзя проявлять те или иные чувства [52]. Этот период считается наиболее подходящим для усвоения ребенком культурных ценностей, так как он испытывает жажду знаний, стремясь понять причины возникновения и закономерности протекания различных явлений. Сфера интересов ребенка младшего школьного возраста стремительно расширяется [40].

Мотивационная сфера младших школьников очень пластична, подвижна. Значимые для ребенка взрослые – родители, учителя – направляют развитие его личности. Исследование, проведенное С.В. Гани, показало, что стиль педагогического руководства учителя (авторитарный, демократический или неустойчивый) оказы-

вает значительное влияние на становление и развитие учебной мотивации на протяжении 4-х лет обучения в начальных классах общеобразовательной школы [12].

В контексте деятельностного подхода выделяются разные уровни мотивации – уровень деятельности и надситуативный. Поскольку учебная деятельность становится в младшем школьном возрасте ведущей, учебные мотивы, являясь ее компонентом, начинают играть значительную роль в развитии личности ребенка.

В основе классификации учебных мотивов, предложенной Л.И. Божович, лежат два вида мотивов: напрямую связанные с учебной деятельностью (учебно-познавательные) и лежащие вне ее (широкие социальные и узкие социальные мотивы). Социальные мотивы связаны с системой общественных отношений, в которой находится ребенок [5]. Этому же принципу классификации мотивов учения придерживаются М.В. Матюхина, А.К. Маркова [40]. К широким социальным мотивам, имеющим большое значение для успешного обучения в младшем школьном возрасте, можно отнести такие, как мотив долга перед учителем, классом, ориентация на будущее (мотив самоопределения, выбор профессии). Благодаря этим мотивам ребенок может выполнять не очень интересные задания, внимательно слушать учителя, не имея непосредственного интереса к предмету. К сожалению, у современных младших школьников, по сравнению с их сверстниками 70–80-х годов XX века, практически не встречаются такие широкие социальные мотивы, как мотив самосовершенствования и мотив самообразования (интерес к чтению, познавательным программам) [12]. Узкие социальные (или узколичностные) мотивы в структуре учебной мотивации младших школьников представлены достаточно обширно: это желание получить высокую отметку или избежать получения низкого балла и последующих санкций от родителей, стремление стать лучшим в классе (престижная мотивация), заслужить похвалу учителя или одноклассников. Необходимо отметить, что на протяжении младшего школьного возраста у детей сохраняются ярко выраженные игровые мотивы [12].

Мотивация надситуативного уровня или доминирующая мотивация, по мнению исследователей, детерминирует направленность личности. Направленность личности формируется в подростковом возрасте в связи с изменениями мотивационно-потребностной

сферы, когда некоторые мотивы начинают устойчиво доминировать над остальными и, таким образом, определяют поведение и деятельность [40]. В рамках исследований школы Л.И. Божович были выделены следующие виды мотивации надситуативного уровня: коллективистическая (ведущие мотивы – интересы окружающих людей, коллектива), личная (наиболее выражены мотивы личных достижений, успеха, комфорта) и деловая (познавательные мотивы, интерес к выполнению деятельности и достижению поставленного результата). В младшем школьном возрасте преобладает произвольно действующая коллективистическая мотивация, чаще в сочетании с деловой, при постепенном снижении личных мотивов на протяжении всего возрастного периода [5].

В.Н. Колюцкий, в соответствии с типами жизненного мира, описанными Ф.Е. Василюком, выделяет четыре типа направленности личности [40]:

- гедонистическая направленность отвечает принципу удовольствия (в младшем школьном возрасте – чрезмерное потребление сладкого, развлечения);

- эгоцентрическая направленность – принципу реальности (в младшем школьном возрасте – высокие отметки, награды, престиж);

- духовно-нравственная направленность – принципу ценности (в младшем школьном возрасте – интерес к учебным предметам, увлеченность спортом, музыкой, техникой, рисованием и т.п., любовь к близким);

- сущностная направленность (не встречается у младших школьников).

В 2006 г. В.Н. Колюцкий и И.Ю. Кулагиной была модифицирована и апробирована методика определения общих мотивационных тенденций и особенностей доминирующей мотивации младших школьников. Методика базируется на идеях о том, что мотивация является ядром личности, иерархически организована, доминирующие мотивы определяют направленность личности, обуславливая поведение на надситуативном уровне [40]. В методике представлены три вида направленности личности, встречающиеся в младшем школьном возрасте: гедонистическая, эгоцентрическая и духовно-нравственная.

В лонгитюдном исследовании, проведенном С.В. Гани, было показано, что у большинства второклассников выстраивается иерархия

доминирующих мотивов. Тем не менее, у 25% учащихся 3-х классов мотивационная система остается не сформированной. На протяжении всего возрастного периода на надситуативном уровне интенсивно развивается духовно-нравственная мотивация. Данная линия развития является устойчивой, это подтвердило повторное исследование, проведенное спустя два года. Эгоцентрическая мотивация, связанная с постановкой личных целей, у младших школьников представлена слабо (5%), а в сочетании с духовно-нравственной – у 15% учащихся. Гедонистическая мотивация не характерна для младших школьников, более ярко она проявляется в подростковом возрасте [12].

## **1.2. Развитие мотивации детей с разным уровнем музыкальных способностей**

Развитие мотивационной сферы младших школьников, как было показано в Параграфе 1, имеет определенные возрастные закономерности. Можно предположить, что на данном возрастном этапе мотивации детей, занимающихся и не занимающихся музыкой, присущи некоторые общие тенденции: выраженность узколичных мотивов, постепенное осознание познавательных мотивов, активное формирование иерархии мотивов на надситуативном уровне [28; 19], что в определенной степени связано с уровнем развития музыкальных способностей.

Следует отметить, что музыкальные способности возникают и развиваются в процессе музыкальной деятельности [34].

Б.М. Тепловым выделялись 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) [58].



Таким образом, «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].

Способности не исчерпываются приобретенными знаниями, умениями, навыками, но могут объяснить скорость, легкость полученного результата. По В.Д. Шадрикову, способности следует рассматривать по отношению к индивиду, субъекту деятельности и личности [69].

Обращаясь к вопросу об уровне музыкальных способностей, следует отметить сложность их диагностики при поступлении ребенка в музыкальную школу [8; 35; 36]. Считается, что музыкальные способности начинают развиваться раньше других способностей и начинают проявляться в очень раннем возрасте: Франц Йозеф Гайдн, Вольфганг Амадей Моцарт, Фридерик Шопен, Ференц Лист, Клара Шуман, Сергей Прокофьев и др. Вместе с тем, следует подчеркнуть, что, с одной стороны, музыкальные способности определяют результаты, уровень достижений музыкальной деятельности, с другой – музыкальные способности развиваются в процессе данной деятельности. Поэтому занятия музыкой являются не просто «тренировкой» пальцев, обучением навыкам игры на инструменте, приятным (или неприятным) времяпровождением, а образовательным процессом, во время которого через знания и умения развиваются музыкальные способности [37].

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» [58, с. 359]. Каждый человек в какой-то момент своей жизни соприкоснулся с музыкой, которая стала ярким впечатлением, «точкой отсчета» его музыкального развития. Если ребенок рос в «обедненной» музыкальной среде (музыкальные впечатления ограничены песенками, разученными в детском саду) или его «музыкальный багаж» невелик в силу того, что родителей не интересовало качество слушаемой музыки (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» [58, с. 359].

Л.С. Выготским (при рассмотрении проблемы раннего развития детей и их дальнейшего жизненного пути) различались «вундеркинды» и талантливые дети. Общим для всех «чудо-детей» является то, что с раннего детства они поражают окружающих исключительными способностями, будь то музыкальные, математические, художественные и т.д. При этом удивление вызывают не сами по себе, например, музыкальные способности, а то, что они проявляются так рано, «у такого малыша». Если для «вундеркинда» характерно «забегание» вперед (есть признаки будущих возрастов), то в развитии одаренного ребенка преобладают признаки, присущие его фактическому возрасту, но возрасту, необычайно творчески переживаемому.

Музыкальные дети при всей своей яркой индивидуальности имеют и общие черты: с очень раннего возраста они с повышенным интересом относятся к любым звучащим предметам; в 2–3 года хорошо различают все мелодии, которые слышат (часто точно интонируют; иногда начинают петь раньше, чем говорить); быстро запоминают название нот, интервалов, аккордов; рано и свободно читают ноты с листа; нотный текст исполняют естественно, осмысленно, выразительно; дети способны необычайно концентрироваться на музыкальных занятиях; стремятся играть по слуху все слышимое; очень часто овладевают игрой на нескольких музыкальных инструментах; пытаются сочинять и записывать свои музыкальные сочинения [22].

По мере взросления «чудо-дети» теряют свою привлекательность, порой о них совсем забывают. Как отмечает Л.С. Выготский, взрослый гений отличается от каждого из нас не тем, что в 30 лет проявляет опытность, свойственную 90-летнему старцу, а тем, что те же особенности 30-летнего возраста доводит до гениальных размеров. Истинная одаренность не угасает с возрастом [22].

Наша многолетняя музыкально-педагогическая практика показывает, что в работе с учащимися очень важно научить их слушать и слышать музыку, эмоционально переживать ее, расширять круг музыкальных впечатлений, т.е. целенаправленно заниматься развитием музыкального восприятия. Вспомним слова великого музыканта и педагога Г.Г. Нейгауза, который подчеркивал, что «весь секрет таланта и гения состоит в том, что в его мозгу уже живет полной жизнью музыка раньше, чем он первый раз прикоснется к

клавише или проведет смычком по струне; вот почему младенцем Моцарт «сразу» заиграл на фортепиано и на скрипке» [50, с. 11].

Результаты проведенного нами эмпирического исследования (2011 г.), в котором приняли участие младшие школьники 8–9 лет, показали основные мотивационные тенденции учеников Детской музыкальной школы с разным уровнем развития музыкальных способностей:

– ведущее место в структуре мотивации учащихся с высоким уровнем развития музыкальных способностей занимает познавательный мотив (дети ставят его на 1-ое ранговое место); на 2-м ранговом месте мотив «ориентация на будущее» и 22% детей (3-е ранговое место) указали на мотив «получение хорошей отметки»;

– мотив «получение хорошей отметки» занимает 1-е ранговое место, на него указало 37,5% учеников со средним уровнем развития музыкальных способностей; для этих детей характерна престижная мотивация – 2-е ранговое место (31%), вместе с тем эти дети получают радость и от процесса познания (31% учащихся указали на познавательный мотив); в данной 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 2–3 классов ДМШ:

– 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»).

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 музыкальной школы (30 человек) [19].

Использовались методики: метод экспертных оценок (для определения уровня музыкальных способностей); «Доминирующая мотивация» (методика И.Ю. Кулагиной и В.Н. Колюцкого, вариант для младшего школьного возраста).

Мы получили следующие результаты:

- 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 [19].

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 – учащихся ДМШ, что соответствует возрастным особенностям развития мотивационной сферы.

В то же время, мотивация детей с разным уровнем развития музыкальных способностей, с успешным или неуспешным результатом

их музыкальной деятельности, может иметь свои особенности, отличные от мотивации их сверстников, не занимающихся музыкой [28]. Для того, чтобы проверить данную гипотезу, нами был проведен ряд исследований мотивационной сферы детей, обучающихся в учреждениях общего музыкального образования, в сравнении с учащимися общеобразовательных школ.

В 2011–2013 г. нами было проведено лонгитюдное исследование в ДМШ №1 и МОУ СОШ №13 (г. Подольск Московской области). В нем приняли участие 30 детей 2-го класса ДМШ и 30 детей 2-го класса СОШ (контрольная группа).

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 полупроективных 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-ом 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 ведущих мест 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. Как мы видим, 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 [27].

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.

К окончанию 3-го класса для учащихся обеих групп становится важным общение со сверстниками, что соответствует возрастной тенденции – переходу к подростковому возрасту.

Целью эмпирического исследования, проведенного в 2012/2013 уч. году, стало изучение особенностей развития учебной мотивации детей младшего школьного возраста, имеющих различный уровень музыкальных способностей.

Исследование проводилось в Детской музыкальной школе №1 и Средней общеобразовательной школе города 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-х классов общеобразовательной школы (20 девочек и 20 мальчиков).

Для изучения мотивационной сферы детей использовалась проективная методика «Неоконченные предложения» и «Анкета по оценке уровня школьной мотивации» (Н.Г. Лусканова). Уровень музыкальных способностей детей определялся педагогами-музыкантами (метод экспертных оценок) [28].

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.

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 со средним уровнем развития музыкальных способностей.

Учеников с низким уровнем развития музыкальных способностей внеурочная жизнь школы привлекает больше, чем их сверстников (40%), а высокая учебная активность доминирует у детей с высоким уровнем развития музыкальных способностей.

В иерархии мотивов детей с высоким уровнем музыкальных способностей 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.

Группа учеников с низким уровнем развития музыкальных способностей 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.

Контрольная группа показала следующие результаты:

– 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. Подольска (30 чел.), занимающихся по классу фортепиано (2010–2011 уч. год), 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 [22].

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 [22].

Ученикам 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.

Младших школьников с низким уровнем музыкальных способностей побуждает к занятиям ситуативный интерес, поддерживающийся похвалой взрослых и не направленный устойчиво именно на музыкальную деятельность.

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.

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.

Учитывая, что процесс музыкального развития не прямолинеен, а происходит «в меру» и «по мере» осуществления музыкальной деятельности, то остается важной задача по организации занятий музыкой: они должны стать «собственной» деятельностью ребенка [36]. Одна из основных задач преподавателя музыкальной школы – стимулировать учащихся не только выполнять предлагаемые задания, но и вариативно применять полученные знания в дальнейшей творческой деятельности. 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.

Опираясь на результаты эмпирических исследований, приведенных выше, мы можем констатировать, что занятия музыкой не только способствуют развитию музыкальных способностей детей, но и оказывают благоприятное воздействие на формирование мотивационной сферы, развитие мотивации к познанию, ориентации на результат в музыкальной деятельности. Изучение мотивационной сферы младших школьников, занимающихся музыкой, необходимо для оптимизации учебно-воспитательного процесса начального музыкального образования [28].

### **1.3. Значение музыкальных занятий для развития личности ребенка**

Развитие личности младшего школьника непосредственно связано с учебной деятельностью – ведущей для данного возрастного периода. Л.С. Выготский отмечал, что этот возрастной период является сензитивным для развития самооценки ребенка [11]. Ее становление происходит в учебной деятельности за счет появившейся личностной рефлексии и внутренней позиции школьника [5]. Самооценка отражает степень удовлетворенности или неудовлетворенности собой, уровень самоуважения, является предпосылкой для восприятия личного успеха или неуспеха, достижения определенного уровня при постановке цели, то есть уровня притязаний личности. Самооценка ребенка оказывает воздействие на его поведение, взаимоотношение со сверстниками и взрослыми, на деятельность и развитие.

На становление самооценки в этом возрасте оказывает влияние не только стиль семейного воспитания и принятые в семье ценности, но также отметки и оценки преподавателей. Дети принимают оценку учителя и на ее основании относят себя и сверстников к определенной группе: отличники, троечники и т. д. [40]. Нередки случаи, когда педагог начинает относиться к ученику со средними учебными способностями как к «среднячку», не представляющему из себя «ничего особенного». В этом случае у ребенка может сформироваться низкая самооценка, заниженный уровень притязаний. В общеобразовательной школе при большом количестве учеников в классе, учитель так или иначе начинает сравнивать успехи детей. На фоне «средних» и плохо успевающих детей повышается значимость успехов других учеников, что может приводить к формированию престижной мотивации, завышенной самооценки, тревожности (боязни получить плохую отметку). Такие дети могут пытаться конкурировать с более способными одноклассниками, так как статус в классе для них очень важен.

Обучение музыке проходит, в основном, в индивидуальной форме (за исключением предметов теоретического цикла), поэтому на формирование адекватной самооценки большое влияние оказывает сам процесс обучения. На практике мы сталкиваемся с различными позициями отношения педагога к ученику в процессе обучения игре на музыкальном инструменте. Например, при авторитарной позиции, предполагающей строгий контроль каждой учебной задачи, использование стереотипов, пресечение любой инициативы как проявление своеволия, использование оценки действий ребенка как «хорошо – плохо», «правильно – неправильно», происходит «подавление» (основной принцип данного стиля педагогического общения). Говорить здесь о формировании адекватной самооценки мы не можем. Напротив, при толерантной позиции педагога, характеризующейся взаимодействием («сотворчеством») в диаде «учитель – ученик», наблюдается ориентировка на цель, на поиски способов ее достижения. Здесь нет места однозначной оценке. Можно сказать, что в данном случае происходит «обучение умению учиться». Такая позиция педагога более благоприятна для формирования самооценки ученика.

Как было показано в Параграфе 1 данной главы, учебную деятельность побуждают, направляют и придают ей смысл различные мотивы. От того, какие учебные мотивы будут преобладать у

школьника, зависит эффективность учения и некоторые особенности развития его личности, поэтому проблема воспитания учебной мотивации всегда оказывается одной из важных и, в то же время, наиболее трудных задач, стоящих перед учителем [40].

Мы установили, что музыкальная учебная деятельность регулируется достаточно сложной системой мотивов [25; 26; 28]. Преобладающие «широкие социальные мотивы», связанные с желанием занять новое положение среди окружающих при поступлении ребенка в музыкальную школу, в процессе обучения могут уступить место другим мотивам, способствующим успешной музыкальной деятельности. Познавательные мотивы направлены на приобретение новых знаний и возникают избирательно. В иерархии мотивов также присутствуют мотивы долга и ответственности, мотив самоопределения, «узколические мотивы» – благополучие, одобрение и поощрение, престижные, а также отрицательный мотив – мотив избегания неудачи.

Целью эмпирического исследования, проведенного в 2012–2013 учебном году, было выявить уровень самооценки и притязаний, сформированность иерархии учебных мотивов у младших школьников с разным уровнем развития музыкальных способностей.

Группу составили учащиеся 3-го года обучения по классу фортепиано (36 человек). Исследование проведено в учреждениях дополнительного образования: ДМШ №1, Молодежный центр «Ровесник» (г. Подольск), ГБОУ «Средняя общеобразовательная школа №1883» (г. Москва).

Использованы методики: метод экспертных оценок (для определения уровня музыкальных способностей); проективный метод незаконченных предложений; измерение самооценки по методике Дембо – Рубинштейн (вариант для младших школьников).

Полученные результаты показывают, что:

– у младших школьников с высоким уровнем развития музыкальных способностей зафиксирован более адекватный уровень самооценки и притязаний: они не считают свои музыкальные способности основной причиной успеха (подчеркивают важность вложенного труда и старание). Доминирует познавательная мотивация. Дети задумываются о своем будущем (42% учащихся). Для некоторых из них важна хорошая отметка (25%). Мы отметили, что у детей в данной группе отсутствует престижная мотивация. Таким об-

разом, высокий уровень развития музыкальных способностей обеспечивает детям самодостаточность, исключает соперничество. Активный познавательный интерес способствует успешному усвоению знаний, более высокому уровню музыкальной деятельности;

– у детей с низким уровнем развития музыкальных способностей в основном средний и высокий уровень самооценки, что соответствует норме: они адекватны в оценке своих музыкальных способностей (не указывают на них, говоря об успехе). Однако, многие из них показали низкий уровень притязаний (58%). Доминирует «узколичный» мотив – похвала взрослого. Таким образом, можно говорить, что при «скромных» результатах, частых неудачах, именно интерес поддерживает музыкальную деятельность и обеспечивает положительный эмоциональный фон (интерес нивелирует отсутствие выраженных способностей и побуждает их развитие). Желание «выделиться» (попытка соперничества) наблюдается у нескольких детей;

– ученики со средним уровнем развития музыкальных способностей в основном имеют нормальную самооценку (средний или высокий уровень), но встречается и завышенная самооценка (дети склонны переоценивать свои музыкальные способности) при высоком уровне притязаний. Доминирует мотив получения высокой отметки. В этой группе представлен самый высокий уровень престижной мотивации (33%).

Полученные результаты сопоставимы с показателями проведенного ранее исследования [20], в котором приняли участие ученики 2-го класса ДМШ (30 человек) и СОШ (30 человек – контрольная группа). Нами отмечено, что познавательная потребность учащихся ДМШ становится двигателем развития музыкальных способностей и достигает своей кульминации при появлении устойчивых склонностей [20]. Так, у детей с высоким уровнем способностей она проявляется в активности, потребности в самом процессе музыкальной деятельности.

Мотивация успеха (более 50% детей с высоким уровнем развития музыкальных способностей) свойственна инициативным личностям. Не подавляя познавательного мотива, она способствует становлению адекватной самооценки и эмоционального комфорта [20] и близка к чувству компетентности (Э. Эриксон).

Для второклассников со средним уровнем развития музыкальных способностей характерен высокий показатель престижной мотивации – 35% (для них очень важна похвала; в общении со сверстниками склонны к соперничеству, самоутверждению любым способом, любой ценой). Мотивация избегания неудачи, относящаяся к негативной сфере, проявляется в страхе перед возможным провалом, срывом, наказанием.

Методика «Золотая рыбка» позволяет определить ценностные ориентиры детей. Все дети знают сказку о золотой рыбке. И, конечно, у каждого есть желания. Некоторые дети хотят иметь определенные вещи: куклу, велосипед, новую компьютерную игру, смартфон. Многие хотят «хорошо учиться», «быть отличницей», «получать «5». Хочется, «чтобы в школе было интересно», «была веселая учеба», «чтобы во всех школах были хорошие учителя». Одна девочка пожелала, «чтобы все леса на планете были чистыми». У очень многих детей сохранилась «вечная» ценность – здоровье.

Для детей этого возраста важна «счастливая семья», «чтобы мама была доброй», «чтобы мама и папа не ругались». Появляется потребность в общении со сверстниками: «хочу с подругой ходить на плаванье», «хочу, чтобы были хорошие друзья», «100 друзей», «чтобы все дружили», «чтобы друзья не бросали в трудную минуту». Наряду с желанием «быть умным», дети желают в будущем иметь материальный достаток: «много денег», «много машин». Однако наиболее распространенным желанием становится желание хорошо учиться. У детей, занимающихся в музыкальной школе, помимо всех выше перечисленных ценностей, есть желание научиться «хорошо играть» (на том или ином музыкальном инструменте) [20].

Мы можем предположить, что усвоенные детьми ценности (как общекультурные, так и музыкальные) непосредственно влияют на их музыкальные предпочтения. Если свои музыкальные предпочтения второклассники СОШ ограничили песнями (около 80%) и знакомыми произведениями («легкая» современная музыка – 65%), ученики ДМШ (более 70%) отдали свои предпочтения классической инструментальной музыке.

Нами отмечается неоднозначность в восприятии детьми отдельных музыкальных пьес: юным слушателям близка и понятна кар-

тинка детской игры – «Игра в лошадки» П.И. Чайковского (ей отдали свое предпочтение 53,3% детей из ДМШ и 66,7% – СОШ); образный мир «Утренней молитвы» не столь близок детям в данных группах [20].

Возможно, это связано с отношением к музыкальной культуре внутри современной семьи. К сожалению, такая форма внутрисемейного досуга, внутрисемейного общения, как «домашнее музицирование» («семейное музицирование») осталась где-то в далеком прошлом, когда обучение музыке было важной частью общего образования, а семейные концерты, утренники, спектакли создавали определенную атмосферу дома.

Отметим, что музыкальные занятия обнаруживают взаимосвязь способностей и интересов: развитие способностей стимулируется интересом, а интерес поддерживается успешностью, в основе которой лежат способности [24].

Во время проведения исследования (2009–2010 уч. г.) в группе учащихся (30 чел.), занимающихся по классу фортепиано (4 год обучения) мы обратили внимание на отношение детей с разной мотивацией к публичным выступлениям [18]. Так, дети с мотивацией избегания неудачи выступления не любят, так как их выступления нельзя назвать удачными (обычно на репетиции получается лучше). Учащиеся с престижной мотивацией отличаются нестабильностью выступлений (готовятся они с удовольствием, но тяжело переживают неудачу). Четвероклассники с мотивацией достижения, как правило, показывают более стабильные результаты.

По исполнительской деятельности учащихся 4 класса можно судить и о музыкальных способностях (очень часто ребенок, ранее не обращавший на себя внимания, в этом возрасте «раскрывается»). Этот возраст благодатен для развития виртуозности, однако под «музыкальной техникой» следует понимать не только ловкость, точность и скорость работы пальцев, но и способность, умение звуком выражать чувства [18].

Еще один важный аспект, выделенный нами в данном исследовании – это связь мотивации с ситуативной тревожностью в оценочных ситуациях (экзамен, концерт, открытый урок). При доминировании мотивации избегания неудачи тревожность достигает высокого уровня. Этот феномен ярко проявляется у учеников с престижной мотивацией, склонных к соперничеству. Самодостаточные дети (высокий уровень развития музыкальных способностей и



доминирование мотивации достижения) не проявляют в оценочных ситуациях высокого уровня тревожности, в отличии от их сверстников с низкими способностями [18].

В процессе обучения музыке дети могут предвидеть, предвосхищать свои достижения или неудачи как результат деятельности, но осознают и интерпретируют причины успеха или неуспеха по-разному. Успех представляет собой итог целенаправленной, мотивированной деятельности, и многие исследователи рассматривают оценку школьником своих личных успехов и неудач (атрибуцию) в связи с особенностями мотивационно-потребностной сферы, уровнем притязаний, самооценкой [16].

Результаты исследования, проведенного нами в группе младших подростков, занимающихся музыкой, показали, что достижение успеха в музыкальной деятельности осознается учащимися за счет:

1) внешних причин: «Больше всего на музыкальные успехи влияют случайные события в этот день»; «Я достигаю лучших результатов, если пьеса не сложная»; «Больше всего влияет на мои музыкальные успехи вторая смена в школе»;

2) внутренних стабильных причин – способностей: «Больше всего влияют на мои музыкальные успехи мои способности»;

3) внутренних вариативных причин – старания: «Больше всего влияет на мои музыкальные успехи мое серьезное отношение к музыке»; «Я достигаю лучших результатов, если много работаю дома».

При атрибуции неуспеха учащиеся относят свои низкие результаты за счет:

1) внешних причин: «Я иногда неудачно играю на уроке или концерте, так как все в этот день складывается неудачно»; «Я иногда играю неудачно на уроке или концерте, так как пьеса оказалась слишком трудной для меня»; «Я иногда играю неудачно на уроке или концерте, так как меня отвлекали, мешали заниматься»;

2) внутренних вариативных причин: «Иногда я неудачно играю на уроке или концерте, так как мало занимался дома»; «Иногда я неудачно играю на уроке или концерте, так как «не выложился», когда играл».

Для атрибуции успеха – неуспеха важна общая ориентация учащегося – на процесс или результат своей музыкальной деятельно-

сти. Ориентация на результат (мотивация достижения и престижная мотивация) способствует атрибуции успеха и неудачи по интратипу. При ориентации на процесс (интерес к музыке) возможно объяснение успеха – неуспеха как внутренними, так и внешними причинами [16].

Ученики данной возрастной группы показали тенденцию к объяснению успехов и неудач внутренними причинами (при любом уровне развития музыкальных способностей). При этом в большей степени тенденция объяснять неуспех внутренними вариативными причинами (мало работал, недостаточно старался) характерна ученикам с высоким уровнем музыкальных способностей.

Свои музыкальные способности, как внутреннюю стабильную причину достигаемых успехов, отмечают ученики со средним уровнем развития способностей (этот уровень они ценят, иногда переоценивая). Ученики с высоким уровнем музыкальных способностей не считают их единственной причиной успеха, подчеркивая свой вложенный труд и старания. Ученики с низким уровнем развития музыкальных способностей адекватны в их оценке: они не упоминают о своих способностях, говоря об успехах. В основном успех определяется как зависящий от внутренних вариативных причин: прилежания, старательности, вложенного труда.

#### **1.4. Музыкальная среда и родительское отношение как фактор успешного музыкального развития**

Современный человек живет в эпоху бурных перемен, стремительного общественного и научно-технического развития. Переосматривается и переоценивается история, критично воспринимается настоящее, с надеждой видится будущее. Но «прекрасное далеко» создается сейчас. И то, что «вкладывается» в воспитание, развитие детей сегодня, станет нашим «завтра» [27]. Образовательная среда создает условия, в которых любой ребенок может выбрать направление и развиваться соразмерно своим способностям, интересам, потребностям. Современная система музыкального образования детей многообразна: от музыкальных классов на базе общеобразовательных школ до специальных музыкальных школ. А. Гольденвейзер считал, что «обучение музыке должно быть одним из важнейших элементов воспитания человека. Музыкальное искусство – это общедоступный язык, понятный людям разных

национальностей, возрастов, степени 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 27].

Значимость детско-родительских отношений в формировании личности ребенка невозможно отрицать, так как «с первых месяцев жизни ребенок осознает себя через отношения с близкими взрослыми, и этот процесс не только внешнего, но и внутреннего взаимодействия продолжается на протяжении всей его жизни» [47, с. 163]; «от этих отношений не только зависят его успехи, в них самих включены радости и огорчения, они имеют силу мотива» [43, с. 510]. Б.М. Теплов считал, что раннее проявление музыкальности не столько связано с музыкальными «задатками», сколько обусловлено яркими музыкальными впечатлениями и непосредственными действиями родителей, направленными на музыкальное развитие ребенка [58, с. 359]. Для развития природной одаренности нужны особое руководство и чуткое отношение. С.С. Прокофьев вспоминал: «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» [56, с. 41].

Как уже упоминалось, оценить уровень развития музыкальных способностей в раннем детском возрасте очень сложно, поэтому не стоит судить об одаренности поспешно (И. Менухин). Когда одаренность «диагностируется» в семье, тогда можно наблюдать, как тщеславные родители безжалостно стараются из «исключительного» ребенка сделать «вундеркинда» или «вылепить» из него то, что не получилось из них самих. Нередко можно наблюдать: первые успехи, концертные выступления создают определенную доминанту в жизни семьи (преувеличенная оценка успехов и постоянное их ожидание).

Например, одна из наблюдавшихся нами учениц начала заниматься на фортепиано в 5,5 лет. Мама придавала большое значение занятиям: регулярно посещала уроки, постоянно занималась с ребенком дома. В 1-м классе у ребенка были очень высокие показатели. Но потом мама вышла замуж, в семье появился малыш. Девочка пыталась манипулировать отношениями взрослых. Снизилась школьная успеваемость, начались проблемы в музыкальных занятиях.

Другой ученик до поступления в 1-й класс по специальности фортепиано занимался в подготовительном классе. На вступительных экзаменах показал отличные результаты. Обучаясь во втором классе, справлялся с произведениями за 3-4 класс. Успешно сдавал зачеты и переводные экзамены, часто выступал на концертах. По окончании 2-го класса (по требованию родителей) был переведен в 4-й класс. Это совпало с разводом и разъездом родителей. Мальчик все реже стал выступать, на зачетах появились «тройки» [22]. В данных конкретных случаях музыкальная деятельность детей и развитие их музыкальных способностей «натолкнулись» на проблемы взрослых, семьи. К сожалению, эти дети прекратили свои занятия в подростковом возрасте (в 6 классе).

По Э. Эриксону, все стадии развития ребенка обусловлены особенностями взаимодействия родитель-ребенок. Каждый ребенок нуждается в любви и внимании со стороны родителей: меня слушают и понимают, мне рады и улыбаются, меня любят. «Родительское отношение понимается как система разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей воспитания и понимания характера и личности ребенка, его поступков» [61, с. 451].

Так, результаты исследования, проведенного нами в группе 66 респондентов (матерей детей-первоклассников: 33 девочки и 33 мальчика), показали, что: удовлетворять все желания ребенка, оберегать его от трудностей и ограждать от неприятностей готовы 15% матерей девочек и 18% матерей мальчиков; значительную психологическую дистанцию между собой и ребенком устанавливают 15% матерей девочек и 21% – мальчиков; осуществляют строгий контроль (задают «дисциплинарные рамки») 9% и 30% соответственно матерей девочек и мальчиков; большая группа родителей (36% и 24%) осуществляют слабый контроль [31]. Р.М. Глиэр так писал о роли матери С.С. Прокофьева: «Веря в творческие силы своего сына-композитора, она сделала все возможное для того, чтобы его талант развивался в наиболее благоприятных условиях» [56, с. 187]. Наши наблюдения подтверждают, что дети, чьи родители не интересуются их увлечениями и занятиями, равнодушны к успехам или неудачам, имеют определенную специфику в своем отношении к занятиям музыкой. Продолжительность их обучения определялась: интересом, отметкой, влиянием друзей [36].

Результаты исследования [34], проведенного с целью изучения некоторых аспектов музыкального развития и образования, подтвердили, что ценности, в т. ч. и ценность музыкального образования, «определяются культурой того общества, в котором живет человек, в котором на определенном этапе его исторического развития разворачивается процесс становления личности» [39, с. 12].

Результаты анкетирования получены в 3-х группах респондентов (г. Подольск, г. Москва) в возрасте от 30 до 48 лет: I – 64 чел. (36 женщин и 28 мужчин). Они воспитывались в семьях музыкантов (38 семей, где музыкантами были матери, 5 – оба родителя); II – 60 чел. (29 женщин и 31 мужчина). Они воспитывались в семьях учителей общеобразовательных школ (42 семьи); III – 30 чел. (женщины): музыканты-педагоги, в настоящее время имеющие детей школьного возраста.

В ходе исследования в первую очередь было выявлено, что в I группе 94% респондентов закончили детскую музыкальную школу, когда были детьми (100% девочек и 89% мальчиков). Данные соответствуют результатам эмпирического исследования, которые «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. При этом можно предположить, что более тесные ценностно-смысловые связи существуют у матерей и их дочерей младшего школьного возраста» [39, с. 20]. Безусловно, не все респонденты этой группы в детстве были музыкально одаренными, поэтому закономерно, что из них только половина девушек и 25% юношей продолжили музыкальное образование (42% и 21% соответственно стали музыкантами).

Во II группе получены несколько другие результаты: только 32% респондентов в детском возрасте (35% девочек и 29% мальчиков) закончили музыкальную школу. Они начали заниматься в музыкальной школе (ответы из анкет): «Для общего развития»; «Для всестороннего развития»; «Для гармоничного развития»; «Для занятия досуга»; «Потому что пошла заниматься подруга»; «Мама заметила, что я с вниманием слушаю классическую музыку по радио»; «Сказали, что есть способности. Я хорошо пою»; «Мама мечтала играть на фортепиано, но не получилось» и т. д. Продолжили музыкальное образование и связали свою трудовую деятельность с музыкой 7% женщин и 6% мужчин.

В III группе респондентов больше половины матерей, работающих в настоящее время в системе музыкального образования, изначально не видят профессионального музыкального будущего своих детей. Они считают, что: «Музыкантами-профессионалами могут быть единицы»; «Чтобы в будущем быть музыкантом, нужна хорошая материальная база»; «Профессию музыканта должны выбирать только очень одаренные» (из анкет). Показано, что из их детей только 50% девочек и 14% мальчиков занимаются в музыкальной школе (или недавно ее закончили).

Анализируя результаты по группам I и II, мы отмечаем, что музыкальная среда способствовала музыкальному развитию детей. Респонденты I группы с раннего детства находились в «мире музыки». Нельзя сказать, что родители настаивали на их дальнейшей профессиональной деятельности, но многие старались направить, т. к. были сами успешны в своей профессии. Вторым значимым аспектом (в пользу музыкальных занятий) было убеждение родителей в том, что «музыка обогащает и развивает личность ребенка», «способствует интеллектуальному развитию», «развивает волевые качества» (из анкет) [34].

В настоящее время вопросы воспитания не теряют своей актуальности: «согласно системе норм и правил, обусловленных культурой и принятым обществом, на родителей возлагается ответственность за организацию предпочтительных условий как умственного и физического, так и личностного развития ребенка» [36, с. 19]. У родителей имеется все возможности выбрать ту траекторию музыкального образования ребенка, которая определит место музыки в его жизни.

Многие музыканты-педагоги отмечают, что в последние годы со стороны родителей возрос интерес к музыкальному образованию детей. Если в 70–80 гг. прошлого века «расширение сети музыкальных школ привело к тому, что практически все дети, независимо от способностей, получили возможность обучаться музыке» [8, с. 32], то в настоящее время данному процессу способствует существование различных программ. Например, программы, реализуемые в МУ ДО ДМШ №1 и МУ ДО ДМШ №2 (г. Подольск), предоставляют широкий диапазон возможностей для музыкальных занятий детей [36; 37].

Хочется выделить общеразвивающие программы, которые рассчитаны на 7-летнее обучение поступающих в 1 класс школьников 6,5–8 лет, 5 лет – для начинающих обучение в 10–12 лет, а 13–15-летние

учащиеся могут освоить программу в течение 3 (4) лет. Вместе с тем существует возможность рассматривать занятия как первую ступень к профессии музыканта: предпрофессиональные программы охватывают период обучения 8 (9) лет для детей, поступающих в 1 класс в возрасте 6,5–8 лет, и 5 (6) лет – для школьников 10–12 лет.

Ценно, что данные программы учитывают не только уровень развития музыкальных способностей детей, но и возрастные особенности. Практика показывает, что начало занятий в музыкальной школе чаще всего совпадает с периодом младшего школьного возраста. «Этот период характеризуется ускоренными процессами психического развития и формированием целенаправленного поведения на фоне продолжающихся морфофункциональных перестроек организма. При этом, темп и характер этих перестроек определяют индивидуальную динамику психического развития... Младший школьный возраст сенситивен для формирования способности к длительной целенаправленной деятельности как умственной, так и физической» [3, с. 367–368]. Поэтому правильно организованные занятия музыкой позитивно влияют на развитие личности детей.

## ГЛАВА 2. ВОСПРИЯТИЕ МУЗЫКИ КАК ОСНОВА МУЗЫКАЛЬНО-СЛУХОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ И ПОДРОСТКОВ

### 2.1. Восприятие музыки

Проблемам музыкально-слуховой деятельности посвящены работы В.М. Авдеева, Л.Л. Бочкарева, А.Л. Готсдинера, А.Г. Костюка, Е.В. Назайкинского, В.Д. Остроменского и др.

По Курту (Kurth E., 1931), слушатель может воспринять не только собственно «поток» звуковых восприятий, но и уже отзвучавшее, а также предвидеть последующее звучание музыки (динамический аспект восприятия музыки). Музыкальный анализ происходит в процессе восприятия, «плывет по течению» вместе с нашим восприятием» [13, с. 24].

А. Веллек (Wellek A., 1963) в своих работах осветил эстетические и психологические вопросы восприятия музыки. Он «вывел» так называемый «закон парсимонии Веллека», который гласит: то, что человек слышит в данный момент – это результат обобщения предыдущего и прогноза дальнейшего звучания музыки [7].

Е.В. Назайкинский различал понятия «восприятие музыки» и «музыкальное восприятие», считая первый термин более широким, включающим в себя второй [9]. Музыкальное восприятие направлено «на постижение и осмысление тех значений, которыми обладает музыка как искусство, как особая форма отражения действительности, как эстетический художественный феномен» [9, с. 91]. Восприятие музыки представляет ситуацию, «когда субъектом действия является человек с нормальным слухом, а действующим объектом – акустические сигналы» [9, с. 91]. «Восприятие музыки» включает в себя не только «психоакустический план анализа» [13, с. 6]. Это – деятельность, имеющая внутреннюю структуру [30]. Е.В. Назайкинский дал характеристику психологическим механизмам восприятия пространственно-временных значений музыки, музыкальной драматургии [48; 49].

В.В. Медушевский обращает внимание на «коммуникативную» сущность музыки в связи с ее направленностью на слушателя. Он же разработал теорию музыкального языка [46], в которой выделяется разветвленная «грамматизированность» музыкального языка,



взаимодействие синкретических музыкально-речевых «интоном» и аналитических знаков [30].

Данные исследований В.Д. Остроменского [53] показывают, что при первичном восприятии музыкального произведения школьниками происходит «ознакомление»: «охват» всего произведения и выделение отдельных фрагментов. При повторном восприятии происходит «предвосхищение» (прогнозирование), основанное на ранее сформированных представлениях (сопоставление звучащей музыки с воспринятой ранее). Последующее восприятие позволяет слушателю, основываясь на более глубоком анализе, понять и пережить эмоциональный смысл (образ) музыкального произведения. Таким образом, В.Д. Остроменский рассматривал динамику развития, процессуальные аспекты музыкального восприятия: в процессе многократного восприятия музыки совершенствуются слуховые действия, степень их координации, формируется целостный образ музыкального произведения [53].

А.Н. Сохор выделял следующие стадии музыкального восприятия: возникновение интереса (формирование установки на восприятие музыкального произведения); слушание; понимание, переживание услышанного; интерпретация и оценка [65].

Готовность к восприятию музыкального произведения (установка) во многом определяется ожиданиями слушателя в ситуации музыкального восприятия. Так, в исследованиях З.Г. Казанджиевой-Велиновой показано, что в формировании установок (готовности к восприятию музыкального произведения) определяющими являются общекультурные характеристики, связанные с представлением. Она выделяет стадии восприятия музыки: «докоммуникативная» (формирование готовности слушать); «коммуникативная» (отражает процесс восприятия музыкального произведения); «посткоммуникативная» (осмысление произведения после его окончания) [30].

Можно отметить, что в исследованиях [30; 53; 65] первому этапу музыкально-слуховой деятельности – формированию установки (готовности) к восприятию музыки – придается большое значение. В определенной степени установка зависит не только от ожиданий слушателя, но и от ситуации восприятия музыки (прослушивание – индивидуальное или в группе; в концертном зале или дома), а также от уровня его музыкального образования.

Л.Л. Бочкарев считал, что «недостатком многих теоретических попыток объяснения механизмов музыкального переживания является абсолютизация одного из начал: объективного, связанного с особыми возможностями музыкального произведения, его структурной организацией, и субъективного, выражающего личностно-катарсические превращения в человеке в связи с особой деятельностью его психики в процессе восприятия музыки. Психологические механизмы музыкального переживания можно раскрыть лишь на основе системного исследования многообразных социальных, идеологических, культурных, этнографических отношений, в которые включен человек как субъект различных видов музыкальной деятельности» [7, с. 93].

Отечественный психолог Б.М. Теплов в своих трудах раскрыл психологическую природу музыкального переживания, проанализировал структуру музыкальности [58]. «Переживание музыки должно быть эмоциональным, но оно не должно быть только эмоциональным. Восприятие музыки идет через эмоцию, но оно эмоцией не кончается» [цит. по 7, с. 158]. Он подчеркивал важность следующих признаков: переживание движения в определенном направлении (как и в речи звуковысотное направление позволяет оценить эмоциональную сторону интонации); переживание интервала (различение соотношения между двумя звуками); возможность интонировать звук голосом. Так в эксперименте, проведенном Б.М. Тепловым, испытуемые не могли спеть (с листа) «цепочку» интервалов (интервальную последовательность), если в ней не было ладовой основы. Таким образом, ощущение высоты и чувство лада неразделимы: переживание звуковысотного движения мелодии возникает в процессе ладового восприятия. Восприятие ритма сродни восприятию времени: «время заполненное кажется коротким в переживании, длинным – в воспоминании, незаполненное – наоборот» [7, с. 104].

Согласно Л.Л. Бочкареву, музыкальное переживание детерминировано действием 3-х механизмов:

1) функциональные (связаны с системой генетически обусловленных свойств слуха, моторики, обеспечивающих уровень адекватного отражения сенсорных характеристик музыки);

2) операционные (система перцептивных, мнемических, интеллектуальных, в том числе вокально-интонационных, «слухоразличительных» действий, сформированных в процессе музыкальной деятельности);

3) мотивационные (определяют способы взаимосвязи операционных и функциональных механизмов на перцептивном и апперцептивном уровнях) [7, с. 93].

Отмечая значение структурной организация музыки (формы), Л.Л. Бочкарев подчеркивает важность симметрии, которая выражается не только в количестве частей. «Как только воспринимаемая структура предстает перед слушателем в виде общности, целостности, единства взаимосвязанных элементов, она незамедлительно оказывает свое интегрирующее влияние на восприятие частей» [7, с. 112]. Восприятие может быть избирательным, т.е. выделяются отдельные части (или стороны) предмета. Сама же избирательность зависит от установок, опыта, уровня подготовленности [7].

Для композитора, исполнителя и слушателя общим видом музыкально-слуховой деятельности является восприятие, которое осуществляется на двух уровнях: перцептивный связан с восприятием музыки, апперцептивный – с представлением музыки.

Музыка – искусство, в котором все подчинено времени: находится или в прошлом, или в будущем. То, что звучит в данный момент сейчас же уйдет в прошлое, а следующее мгновение слушатель может только «предвкушать». Между нотной записью и слушателем существует важное звено – исполнитель. Посредством интерпретации композиция может восприниматься слушателем, то есть проходить во времени.

Анализируя музыкальные произведения, можно отметить, что:

1) одно и то же средство, применяемое в различных по характеру произведениях, имеет различную выразительность, т.е. отдельное музыкальное средство (лад, ритм, гармония, мелодический оборот и т.д.) не имеет фиксированного смыслового значения;

2) отдельное музыкальное средство обладает определенным кругом выразительных возможностей, которые сложились в процессе музыкально-исторического развития, и вызывает определенные ассоциации (данное музыкальное средство реализуется в конкретном контексте, т.е. со всем, что действует одновременно с данным средством) [21].

Слушатель может лишь «извлекать» из своей памяти отдельные моменты, сравнивая их друг с другом (переход от частного к целому тоже возможен лишь в результате мыслительных усилий). И только тогда, когда вся композиция закончена, слушатель может соотнести целое и части. То есть, восприятие музыкального произведения невозможно без памяти, но и память не может быть без восприятия.

Музыкант-педагог, внимательно наблюдающий за учащимися во время процесса прослушивания музыки (на уроках «Слушание музыки», «Музыкальная литература» или уроке музыки в школе) отмечает, что иногда спокойно сидящие, «погруженные» дети на самом деле могут «витать в облаках», думать о чем-то отвлеченном. Это результат того, что в повседневной жизни музыка для них является «звуковым фоном». Тогда как музыкальное восприятие нацелено «на постижение и осмысление тех значений, которыми обладает музыка как искусство, как особая форма отражения действительности, как эстетический художественный феномен» [49, с. 91].

Восприятие музыкального образа связано с музыкальным языком (средствами музыкальной выразительности). Нами было замечено, что в начальных классах общеобразовательной школы дети, не зная английского языка в том объеме, чтобы передать содержание песни, с легкостью различают колыбельную и шуточную песни. Надо отметить, что музыкальный язык не ограничивается теми характерными особенностями (средствами музыкальной выразительности), которые определяют песню, танец и марш. С первых занятий в музыкальной школе ребенок приобщается ко всему разнообразию музыкального языка, элементами которого являются: интонация, мотив, мелодия, фразировка, лад, ритм, гармония, тембр, темп, динамика, штрихи и т.д. Восприятие динамики звука опирается на естественные предпосылки. Так, при прочих равных условиях, громкие звуки (*f-forte*, *ff-fortissimo*) воздействуют сильнее, больше раздражают, возбуждают по сравнению с тихими (*p-piano*, *pp-pianissimo*). Данные динамические оттенки (нюансы) устанавливают более-менее постоянную силу звука. Так, например, музыка торжественного характера (М.И. Глинка, хор «Славься» из оперы «Жизнь за царя») или музыка, изображающая бушующее море (Н.А. Римский-Корсаков, опера «Сказка о царе Салтане») звучит громко. В музыке мечтательного характера будет преобладать тихая звучность.

Однако, музыка не ограничена только громкими или тихими звуками. В мелодии восходящее движение связано с нарастанием напряжения, которое поддерживается постепенным увеличением силы звучания (*crescendo*). Нисходящее движение мелодии передает спад напряжения, успокоение и сопровождается ослаблением звука (*diminuendo*).

Развитие мелодии связано не только с ее движением вверх или вниз и нюансировкой. Важнейшими выразительными видами мелодического рисунка являются: горизонтальное движение (на повторяющемся звуке); «опевание» звука (вращение вокруг звука); волнообразное движение (последовательное чередования восходящего и нисходящего направления).

В процессе музыкальной деятельности расширяется музыкальный кругозор, накапливается определенный слуховой опыт, который дает возможность различать мелодические интонации, ритмические и тембровые особенности музыкальных произведений, то эмоциональное и смысловое содержание, которое закрепилось за ними. Так, широкий консонирующий ход в некоторых контекстах создает впечатление простора; нисходящая малая секунда с опорой на первый звук передает интонацию скорби, плача; восходящий квартовый ход с ударением на втором звуке воссоздает интонацию призыва и т.д.

Различения консонансов и диссонансов обосновывает акустическая природа интервалов. Их слуховое восприятие исторически менялось. Например, если в средние века «тритон» (увеличенная кварта и уменьшенная квинта) получил название «дьявольского», то у современного слушателя этот интервал не вызывает подобных ассоциаций [23].

Всем известно, что по отдельно взятому на инструменте звуку любой громкости, высоты или протяженности невозможно определить музыкальное произведение, даже хорошо знакомое [29]. Вместе с тем, интонация способна сохранять узнаваемость при изменениях тембра, динамики, регистра, лада. Так, главная интонация Симфонии №5 *c-moll*, соч. 67 Л. ван Бетховена в процессе драматургического развития претерпевает следующие изменения: интервал уменьшается и увеличивается; заполняется «поступенным» движением; меняется направление движения; меняется «ладотональное» положение; меняется длительность заключительного такта. Но интонация из трех восьмых, устремленных к сильной

доле, настолько характерна, что продолжает восприниматься и в измененном варианте как «мотив судьбы» [23].

В данном контексте мы говорим о музыкальном языке, характерном для европейской музыки. Когда мы вспоминаем какое-либо музыкальное произведение, то обычно начинаем «напевать мелодию». Мелодия представляет собой законченную музыкальную мысль, выраженную одногласно. Интонационные обороты и строение мелодии часто сравнивают с речью: выразительные частицы (мотивы) объединяются фразой, продолжительность которой определяется продолжительностью дыхания человека, поющего мелодию (или исполняющего на духовом музыкальном инструменте). Фразы, представляющие развитие музыкальной линии, образуют предложения, которые, в свою очередь, – мелодию. Развитие музыкальной мысли идет до кульминации (от лат. *culminis* – вершина) и завершения кадансом (оборотом, приводящим к устойчивому завершению) [29].

Звуки мелодии различаются по высоте, но их объединяет лад (в европейской музыке более распространены мажорный и минорный) вокруг тоники (устойчивого, главного звука тональности). Музыкальных произведениях XVI–XIX вв. начинались и заканчивались в одной (главной) тональности, которая определяла тональность всего произведения. Например, Прелюдия и фуга *g-moll* И.С. Баха; Соната *D-dur* В.А. Моцарта.

Продолжительность звука – его временная природа – составляет область ритма (от греч. *rhythmos* – стройность, соразмерность). Длительность звуков непосредственно связана с темпом (темп – скорость исполнения музыки): в разных темпах одна и та же длительность будет звучать разное время. Помимо чередования «коротких» и «долгих» длительностей в музыкальных произведениях (особенно в маршевых и танцевальных, а также в массовых песнях) ощущаются равномерно «пульсирующие удары», которые являются чередованием «тяжелых и легких» (сильных и слабых) долей – это метр (от греч. *metron* – мера, размер).

Следует подчеркнуть, что мелодический оборот, лад, ритм и т.д. не имеют строго фиксированного смыслового значения. Отдельные средства музыкального языка обладают определенным кругом выразительных возможностей, сложившихся в процессе исторического развития музыкального искусства, а в совокупности определяют жанровое многообразие музыки [29].

«Музыкальные жанры – это роды и виды музыкальных произведений, исторически сложившиеся в связи:

- с различными социальными ... функциями музыки;
- с определенными типами ее содержания;
- с условиями ее исполнения и восприятия» [63, с. 22].

Используя богатейшие возможности средств музыкальной выразительности, композиторы-классики создавали музыкальные образы, их взаимосвязь и развитие в рамках произведений различной формы. Когда в основе произведения лежит один музыкальный образ, то его развитие обычно укладывается в простую форму (одночастную). Однако, как в жизни, так и в музыке, возникают не только близкие и добрые человеческие отношения, безмятежные картины природы или детской игры, но и контрастные, противоречивые, дающие толчок к развитию и возникновению чего-то нового, что воплощается в сложных музыкальных формах. При восприятии музыкального произведения музыкальное переживание можно рассматривать как деятельность, связанную с художественным «смыслотворчеством» [7].

Учитывая то, что музыка «преподносит» слушателю множество слуховых стимулов в определенный момент времени, мы можем предположить, что только некоторая ее (музыки) часть будет воспринята и осознана при первом прослушивании. «Избирательность» восприятия будет зависеть от мотивационного фактора (потребность, отношение к музыке, создающие определенную установку) и уровень музыкальной подготовленности (опыт музыкально-слуховой деятельности).

Результаты исследования, проведенного в двух группах школьников 13–14 лет (79 человек: 1-я группа учащихся СОШ, 2-я группа – ДМШ), показали, что восприятие музыки малоподготовленных слушателей более «эмоционально обобщенно». Они лучше воспринимают контрасты, яркие кульминации.

При анализе восприятия мы используем категорию «адекватность». Адекватность восприятия музыкального образа, связанная с постижением художественной сущности авторского замысла. Нами замечено, что эта категория была представлена значительно выше в группе учащихся ДМШ [30] благодаря определенному уровню музыкальной подготовленности и более развитой направленности на музыкально-слуховую деятельность. Имеющийся «слушательский» опыт, помогающий оценить музыку с эстетической точки зрения,

разобраться в ней, включает в себя знания определенных «алгоритмов», «стереотипов», которые содействуют осознанию логики развития мелодической линии, интонационного развития. Такое «предвидение» позволяет слушателям превращать собственные «интонационно-гармонические» гипотезы в адекватное представление о процессе развития музыкально-тематического материала.

По данным А.Г. Костюка, немаловажным показателем степени адекватности восприятия музыки является «качество слышания тематического строения произведения» [7, с. 124]. Результаты проведенных им исследований показали, что испытуемые с низким уровнем музыкальной культуры при оценивании тематического содержания сопоставляют его с популярными песнями и танцевальными мелодиями (находят знакомые ритмы и интонации): их анализ, сопоставления имеют весьма приблизительный характер, поэтому «возникает противоречие между познавательными возможностями такого восприятия и закономерностями образно-эмоционального развития в музыке. Испытуемые с низким уровнем культуры тяготеют к зрительным ассоциациям, угадыванию сюжетно-предметного содержания» [7, с. 124]. При более высоком уровне восприятия для слушателя понятен музыкальный язык, «фрагментарное восприятие превращается в восприятие структурно-целостное» [7, с. 124].

Нами было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 3 группы учеников: 22 учащихся 4-го и 17 учащихся 5-го года обучения в ДМШ №1; 19 учеников 5-го МОУ СОШ №13 (Московская обл., г. Подольск). Эксперимент состоял из двух этапов и представлял собой «викторину» (в тестовой форме нужно было выполнить несколько заданий) [29].

Экспериментальным материалом послужили разнохарактерные пьесы из «Альбома для юношества» Р. Шумана, «Детского альбома» и цикла «Времена года» П.И. Чайковского. Все представленные к прослушиванию произведения включены в программу по музыкальной литературе и педагогический репертуар ДМШ. Они обладают не только высокими художественными качествами, но и «доступны» для детей младшего подросткового возраста благодаря определенности, отчетливости структуры, ясности формы, доступности, логичности и образности мелодического языка.



Полученные данные обработаны с помощью методов математической статистики. Для проверки значимости различий использовался многофункциональный критерий  $\phi^*$  (угловое преобразование Фишера).

Были получены следующие результаты: «определить» композитора прослушанных произведений смогли 59% учащихся музыкальной школы. Результат учеников СОШ был значительно ниже ( $\phi^* = 3,22$ ;  $p < 0,001$ ).

«В музыке, которая из всех искусств наилучшим образом приспособлена к отражению движения, метроритмическое движение звуков всегда способствует целостному восприятию» [7, с. 111]. Однако при определении темпа пьесы «Подснежник» П.И. Чайковского возникли проблемы у группы 4-го года обучения в сравнении с учащимися 5-го года обучения в ДМШ ( $\phi^* = 1,95$ ;  $p < 0,02$ ), что было связано с уровнем музыкальной подготовки.

Отметим, что результаты учеников СОШ были совсем низкими по отношению к группе 4-го года обучения в ДМШ ( $\phi^* = 3,42$ ;  $p < 0,001$ ) при определении темпа пьесы «Веселый крестьянин возвращается с работы» Р. Шумана. Учащиеся допустили большую ошибку, отождествляя долгие ноты с медленным темпом, а короткие – с быстрым темпом.

Более точно определить жанр прослушанного произведения смогли учащиеся ДМШ 5-го года обучения: результат, показанный учащимися 4-го года обучения, был на 45% ниже ( $\phi^* = 4,55$ ;  $p < 0,001$ ); разница с учениками СОШ была еще более значительной ( $\phi^* = 3,42$ ;  $p < 0,001$ ).

Форму музыкальных произведений правильно смогли определить 55% учеников 4-го года обучения и 88% – 5-го года обучения в ДМШ. Учащиеся СОШ с этим заданием не справились [29].

Таким образом, основой музыкальной деятельности слушателя является личный ассоциативно-эмоциональный опыт, эмоциональное восприятие, музыкальная память и мышление. Адекватному восприятию музыки способствуют музыкальные занятия. Вместе с тем, для восприятия музыки необходимо наличие состояния психической готовности к процессу художественного переживания [30].

Мы можем предположить, что на восприятие музыкальных произведений младшими подростками влияет степень их профессиональной музыкальной подготовленности: юные музыканты не только слушают, но и слышат. Овладение навыками смыслового

анализа музыкального произведения помогает учащимся понимать синтаксические структуры, «интонационную логику», различать и осознавать различные «оттенки» движения и покоя, характер различной жанровой природы музыки [29].

На уроках музыки в СОШ и музыкальной литературы в ДМШ дети знакомятся не только с произведениями классической музыки, требующими работы мысли, «умных эмоций», но и с наиболее яркими сочинениями современной музыки. Музыкальные предпочтения учащихся различаются в силу воспитания, опыта музыкальных впечатлений. Необходимо осторожно, не навязывая свою точку зрения, научить детей аргументировать их мнение относительно нравящихся музыкальных произведений, сопоставлять различные трактовки классики и интерпретации исполнений современной музыки. Для правильного восприятия музыкальных произведений требуется осознание того, что существует музыка, к которой «надо идти», и музыка, которая просто нас «окружает». Как следствие, в результате правильно и разнообразно построенных занятий, включающих различные методы (эмоциональной драматургии, «забегания вперед», «возвращения к прошлому», «нахождения знакомого в новом» и т.д.), к детям приходит осмысление того, что «духовный багаж» не легковесен, и именно он поможет легче преодолеть трудности жизненного пути.

### **2.2. Эмоциональная отзывчивость на музыку. Воображение**

Многие исследователи музыкального восприятия подчеркивали основополагающую роль эмоциональной стороны в постижении содержания музыки (В.М. Авдеев, В. Бингхман, Л.Л. Бочкарев, Н. Дауней, А.Г. Костюк, В.Д. Остроменский, Г.С. Тарасов и др.). Многочисленные исследования, в т.ч. исследование В. Бингхема, в котором приняли участие 20000 слушателей [79], позволили расширить представление об эмоциональной природе восприятия музыки.

«Эмоциональная сфера ребенка – фундамент его общения с окружающим миром и развития интеллекта» [1, с. 3]. Важной частью развития эмоциональной сферы детей является адекватное восприятие музыки, которому нужно и можно учить [35]. «Музыкальное воспитание как средство формирования интеллекта, эмоциональной культуры чувств, нравственности – такой подход характерен для современной музыкальной педагогики. Он основан на

специфике музыки, как вида искусства, на особенностях содержания музыкального искусства» [68, с. 6].

«Содержанием» музыки являются настроение, эмоции и чувства. Можно сказать, что музыка – «путь к познанию чувств», где эмоциональное содержание является основой. Обладая сильным эмоциональным воздействием, музыка открывает в человеке добрые чувства, пробуждает возвышенные эмоции, воплощает духовные идеалы [32]. В.В. Медушевский, анализируя вопросы психологии восприятия, отмечал, что значение музыки заключается не просто в информировании слушателей о чувствах, мыслях, идеалах композитора. Музыка должна «заражать» своим содержанием, овладевать вниманием, вести за собой, активизируя внимание и мышление [46, с. 6].

Многими психологами подчеркивается каузальность формирования и развития личности характером становления эмоциональной сферы (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.В. Зеньковский, В.Н. Мясищев и др.). Л.С. Выготский отмечает значение эмоций как ценного средства воспитания [10]. По А.Н. Леонтьеву, эмоции являются результатом деятельности. В.В. Зеньковский рассматривал эмоции с точки зрения естественного поведения ребенка с присущей ему свободой, непосредственностью, с исчезновением которой меняется роль эмоциональной сферы. В.Н. Мясищев отмечал, что область эмоций охватывает: эмоциональные реакции, эмоциональные состояния, эмоциональные отношения личности, подчеркивая определяющую роль взрослых в характере и уровне развития личности ребенка [32].

П.М. Якобсон рассматривал «отражательно-оценочную» функцию эмоций: динамика переживания чувств детерминирована изменениями в характере взаимоотношений с объектом, вызвавшим переживание [71]. П.М. Якобсон отмечал, что признаком художественного восприятия произведения искусства является эмоционально-содержательный отклик на него. «Он может отвечать содержанию и смыслу художественного произведения или же может носить искаженный характер» [71, с. 213].

В зарубежной литературе встречается мнение, что эмоции – часть творческого процесса. Занятия каким-либо видом искусства стимулируют разные зоны мозга, что вызывает специфические эмоциональные реакции, переживания [73].

Переживания человека рассматриваются в двух направлениях: позитивные эмоции (радость, бодрость, уверенность, восхищение, симпатия); негативные эмоции (усталость, сомнение, гнев, страх, презрение, антипатия) [1].

В структуре эмоционального развития ребенка подчеркивается значимость эмоциональной отзывчивости, которую определяют, как: качество человека, отраженное в его переживаниях (В.А. Сухомлинский); психическое явление, способность отражать действительность (А.Н. Леонтьев); способность ребенка отвечать на переживание другого сочувствием (Т.П. Гаврилова); общечеловеческое свойство по отношению к музыке (В.Г. Ражников) [32].

Одной из форм эмоциональной отзывчивости является отзывчивость на музыку. Эмоциональное воздействие музыки проявляется в эмоциональном отражении в виде ощущений, образов. Иными словами, эмоциональная отзывчивость на музыку – это эмоциональная отзывчивость на образ, осознание и «прочувствование» его содержания [32].

Воспринимая музыку, человек осознает эмоциональную сторону произведения, составляющую художественное содержание произведения, и одновременно переживает ее. Так, например, учеников 2-х классов (60 человек) попросили одним словом передать настроение двух пьес из «Детского альбома» П.И. Чайковского. Можно отметить, что настроение второй пьесы младшие школьники определили более точно.

По мнению детей «Утренняя молитва» звучит (в % указано количество детей, давших определение): грустно (55%); печально (20%); спокойно (10%); нежно, мягко (по 5%); воздушно, плавно (по 1,7%); изысканно (1,6%).

Пьеса «Игра в лошадки» (в % указано количество детей, давших определение): веселая (46,7%); радостная (21,7%); красивая (8,3%); быстрая (8,3%); смелая, задорная, бодрая (по 3,3%); игривая (1,7%) [21].

Эмоциональная отзывчивость на музыку – это не данность, а динамический процесс, который развивается в процессе музыкальной деятельности [32].

Эмоциональная отзывчивость изучалась в структуре музыкальности, как ядро музыкальных способностей (Б.М. Теплов, А.Л. Готсдинер, В.И. Петрушин, Д.К. Кирнарская, К.В. Тарасова и др.).

Н.А. Ветлугина рассматривала развитие эмоциональной музыкальной отзывчивости как одну из задач эстетического воспитания. В.Н. Мясичев считал эмоциональную отзывчивость (проявление эмоционального отношения к музыкальному произведению) личностным качеством [32]. Т.Б. Пискарева отмечала, что младшие школьники лучше понимают эмоции, возникающие в знакомых ситуациях. Ими легче различаются положительные эмоции [54].

Целью исследования, проведенного нами в апреле 2016 г., являлось определение особенностей эмоциональной отзывчивости на музыку детей младшего школьного возраста. Экспериментальную группу составили учащиеся Детской музыкальной школы №1 (г. Подольск): 38 учеников, обучающихся в 3 классе (19 девочек и 19 мальчиков) [32].

Результаты исследования показали, что эмоциональная отзывчивость младшего школьника опирается на его индивидуальный опыт и зависит от возрастных особенностей, характера общения с окружающими, условий жизни и воспитания, усвоенных ценностей. Обучение музыке (целенаправленное развитие) приводит к положительной динамике в развитии эмоциональной отзывчивости, включающей способность к переживанию, пониманию эмоций и целостных эмоциональных ситуаций [32].

Результаты эмпирического исследования, в котором приняли участие 3 группы учеников: 22 учащихся 4-го и 17 учащихся 5-го года обучения в ДМШ №1; 19 учеников 5-го МОУ СОШ №13 (Московская обл., г. Подольск) показывают, что учащимся данного возраста более близка и понятна ритмичная, танцевальная музыка (характер произведения определили 95% учеников 4-го года обучения и 100% – 5-го года обучения в ДМШ, а также 58% учащихся СОШ). Определение характера кантиленных пьес вызвало некоторое затруднение. Если 100% результат показали учащиеся 5-го года обучения в ДМШ, то только 59% – 4-го года обучения и 42% – ученики СОШ [29].

Эмоциональная сфера является базисом межличностного общения. «Музыка освобождает человека от замкнутости одиночества, выводит его из ограниченного круга индивидуального переживания в мир многих совместно чувствующих и переживающих... Музыка вызывает у многих слезы на глазах – выражение глубокой просветленности» [67, с. 323]. Можно предположить, что целенаправленное

развитие эмоциональной отзывчивости детей, приводит к позитивным изменениям в общем эмоциональном развитии – это понимание эмоций окружающих, рефлексия эмоций, познавательная активность [32].

Таким образом, уметь слушать, любить и понимать музыку можно только при помощи самой «музыки», так как для «немузыкального уха» даже самое прекрасное музыкальное произведение не имеет смысла (воспринимается как шум или звуковой фон) [35].

При помощи воображения реальная действительность может отражаться в неожиданных, необычных сочетаниях и связях. Воображение опирается на представления памяти (образы предметов и явлений, которые мы в данный момент не видим): «Гостиная наполнилась громом; гремело все: и пол, и потолок, и мебель...Екатерина Ивановна играла трудный пассаж, интересный именно своею трудностью, длинный и однообразный, и Старцев, слушая, рисовал себе, как с высокой горы сыплются камни, сыплются и все сыплются, и ему хотелось, чтобы они скорее перестали сыпаться...» [цит. по 21, с. 59].

Развитие воображения имеет большое значение для развития творческих способностей детей, их музыкальности. Л.С. Выготский считал, что необходимо «расширять опыт ребенка, если мы хотим создать достаточно прочные основы для его творческой деятельности. Чем больше ребенок видел, слышал и пережил, чем больше он знает и усвоил, чем большим количеством элементов действительности он располагает в своем опыте, тем значительнее и продуктивнее при других равных условиях, будет деятельность его воображения» [11, с. 10].

Б.В. Асафьев – один из теоретиков и инициаторов создания системы детского музыкального воспитания, еще в первой половине XX в. подчеркивал, что «музыкальная культура нуждается в слушателе, способном критически разобраться в художественных музыкальных явлениях, а не в пассивном созерцателе» [2, с. 90].

С.С. Прокофьев, подчеркивая особую роль матери в своем музыкальном развитии, вспоминал: «Мать добивалась возможно лучшего исполнения разучиваемых вещей, относилась к работе любовно и интересовалась исключительно серьезной музыкой. Последнее сыграло огромную роль в воспитании моего музыкального вкуса: от рождения я слышал Бетховена и Шопена и в двенадцать лет помню себя сознательно презирающим легкую музыку. Когда

мать ждала моего появления на свет, она играла до шести часов в день: будущий человечешка формировался под музыку» [56, с. 30].

Музыкальное развитие происходит под влиянием окружающих (родителей, педагогов), посредством организации музыкальной деятельности (всех ее компонентов и условий). Следует отметить, что процесс развития не прямолинеен: положительная динамика развития музыкальности, музыкальных способностей наблюдается в том случае, если ученик занимается «осознанно» («это его деятельность»). «Тогда в рамках этого процесса достижения музыкальной культуры могут быть восприняты и усвоены, а не останутся «беззвучными» памятниками прошлого» [35, с. 38].

Обращаясь «к началу» занятий музыкой, мы вспоминаем о прослушивании (экзамене), на котором происходит первичная диагностика музыкальных способностей с учетом эмоциональной отзывчивости на музыку (основной компонент музыкальности), мотивационной направленности ребенка (личностная потребность в восприятии музыки и «музицировании»), способности к творческому самовыражению (сочинение) и музыкального опыта ребенка [35].

Вместе с тем, когда речь идет о музыкальных способностях, то следует уточнить, что мы рассматриваем их в рамках конкретных форм музыкальной деятельности. «Мы можем предположить, что способности начали формироваться на какой-то стадии индивидуального психического развития ребенка, и заданы теми культурными образцами, в тех конкретных условиях, которые выпали на его долю. Но музыкальное развитие осуществляется не путем простого «зеркального» отражения, «переноса» достижений музыкальной культуры в индивидуальное сознание. Оно предполагает определенным образом направленную деятельность и активность самого ребенка» [35, с. 37–38].

Понимание музыки является сложным процессом. Во время прослушивания музыкального произведения под влиянием эмоционального фактора возникает некий образ, который можно рассматривать как «продукт» процесса восприятия музыки. В.П. Анисимов отмечает, что образ является «важнейшей единицей взаимодействия музыкального произведения и музыкального сознания» [1, с. 21]. «Эмоция обладает, таким образом, как бы способностью подбирать впечатления, мысли и образы, которые созвучны тому настроению, которое владеет нами в данную минуту» [11, с. 12].

Восприятие музыки, «создание» музыкального образа напрямую связано с воображением.

Музыкальное воображение может быть пассивным или активным. Для пассивного воображения (мечта, греза) характерна подчиненность внутренним, субъективным факторам: ребенок «плывет» в звуках приятной для него музыки, усиливающей положительные эмоции, и придается фантазированию (образы усиливают и сохраняют положительно окрашенные эмоции, «удовлетворяя» неудовлетворенные, порой неосознанные потребности). «Пассивно воспринимаемая музыка гипнотизирует чувство и завораживает волю» [2, с. 61].

Активное воображение имеет направленность на решение творческой задачи. Одним из видов активного музыкального воображения является воссоздающее воображение (конструирование новых образов). В отличие от пассивного воображения, новые (ранее не воспринимаемые образы) воссоздающего воображения появляются благодаря предшествующему опыту. Для активного музыкального воображения характерно чувство реальности, так как побуждается творческой задачей, ею направляется (поддается волевому контролю). Безусловно, для музыкальной деятельности очень важно развивать творческое воображение – самостоятельное создание новых образов и идей посредством различных приемов интеллектуальных операций [35].

Целью исследования, проведенного в 2018 г. в общеобразовательной и музыкальной школах г. Подольска Московской области, явилось сравнение музыкального воображения младших школьников (учащихся 2 класса) с разным музыкальным опытом и уровнем музыкального развития. В нем приняли участие 68 второклассников: ученики общеобразовательной школы – 27 чел. и их сверстники, занимающиеся в музыкальной школе – 41 чел. В группе учащихся музыкальной школы были выделены дети со следующим уровнем развития музыкальных способностей: низкий – 5 чел.; средний – 23 чел.; высокий – 13 чел., в том числе, 12 чел. посещали занятия курса «Слушание музыки» [35].

Полученные результаты позволяют судить о том, что дети данного возраста хорошо понимают эмоциональную составляющую музыки. Например, пьеса П.И. Чайковского «Игра в лошадки» достаточно простая в образно-смысловом и интонационном отноше-



нии (упругий «бег» отрывистых аккордов, темпераментные динамические нарастания и спады) была правильно воспринята в обеих группах. Отметим, что не обнаружено статистически значимых различий в эмоциональном восприятии мажорной музыки и в группах детей с разным уровнем развития музыкальных способностей. Возникшие образы при прослушивании музыкальной пьесы можно связать с опытом ребенка. Так, сказочный образ Бабы-Яги, хорошо знакомый детям всех возрастов, в многочисленных сказках и мультфильмах трансформировался: злая колдунья приобрела комические черты. Но в пьесе П.И. Чайковского «Баба-Яга» – это злая, страшная ведьма, выкрикивающая угрозы и заклинания. Драматический накал так велик, что у некоторых детей вызвал ощущение несоответствия образу известной им сказочной героини [35].

В процессе восприятия младшими школьниками музыкальных произведений, их эмоциональная отзывчивость проявилась в переживании музыкального содержания и смыслового осознания. Наши «слушатели» еще находятся на начальном этапе музыкального развития, но уже прослеживается разница в развитии восприятия музыки: выполнение заданий учащимися музыкальной школы более вдумчиво, более точно. Восприятие музыки начинается с «узнавания эмоций» (радость, горе, праздничное ликование, драматическая взволнованность, настроение безмятежного созерцания, восторга и т.д.), которые входят в структуру музыкального произведения.

### **2.3. Восприятие программной музыки**

Восприятие музыкальных произведений является творческим процессом, напрямую связанным с музыкальными впечатлениями, умением «слышать» музыку и эмоционально переживать ее. Наши наблюдения в течение длительного периода музыкально-педагогической работы, а также при проведении исследований показывают, что неохотно слушают музыку дети со слабо развитым восприятием: отвлекаются, «крутятся», или наоборот – сидят тихо и думают «о чем-то своем». В данном случае, «слушать» не значит «слышать» [37]. «Вялая», сдержанная, пассивная эмоциональная отзывчивость на музыку проявляется и в исполнении пьес такими учениками: невыразительно, «сухо», «бесцветно», формально.

Если ребенок заинтересованно слушает музыку, старается почувствовать, понять слушаемое произведение, тогда у него появляется потребность выразить чувства и в собственном исполнении.

В музыкальной практике на начальном этапе занятий музыкой используются пьесы с названиями (программные произведения), которые педагог проигрывает целиком для того, чтобы увлечь ученика, побудить к переживанию новой музыки. Исполнение, дополненное ярким вербальным пояснением (образным, с доступными жизненными или художественными ассоциациями), помогает ребенку адекватно воспринять эмоциональное настроение, музыкальный образ [37].

Восприятие музыкального произведения изначально связано с узнавания эмоций музыки (радость или горе, светлое созерцание или драматическое волнение и т.д.). Эмоции «подбирают» впечатления и образы, которые созвучны настроению, вызванному музыкой в данный момент. Например, Таня Г., прослушав запись пьесы Э. Грига «Бабочка» (как пьесе без названия) в исполнении М. Гринберг, описала эмоциональное настроение произведения словами: легкость, свобода, движение, тревожность, непоследовательность, непредсказуемость. Пьесе она дала название «Полет бабочки».

Если у пьесы нет названия (программы), а ребенок недостаточно ясно осознает и ярко передает настроение исполняемого произведения, можно вместе с ним (в соответствии с возрастом ученика) придумать название (подобрать стихи или картинку). Вместе с тем, как бы не помогала программная музыка в развитии музыкального восприятия, следует отметить, что произведения, не имеющие определенной программы, способствуют развитию творческого воображения («создание» новых образов посредством интеллектуальной деятельности, благодаря предшествующему опыту) [37].

Наши исследования показали, что второклассники хорошо понимают эмоциональную составляющую музыки. Ладовая организация (мажор, минор) имеет эмоциональную природу. А эмоционально насыщенная информация более убедительна и интенсивней воспринимается: правильно определили «настроение» прослушанных пьес около 70% учащихся СОШ и около 80% - ДМШ» [35, с. 40]. При этом следует отметить, что пьесы ритмичные, с яркой динамикой легче воспринимаются юными слушателями [35].

Можно отметить, что с развитием ученика совершенствуется как его музыкальное восприятие, так и «гибкость» исполнительских задач: большее внимание придается средствам музыкальной выразительности. Большой интерес и творческую активность вызывают у детей пьесы на «один сюжет», написанные разными композиторами, например, «Дождик» Ж. Металлиди, «Дождь танцует» А. Балтина, «Теплый дождик» Р. Бойко, «Дождик накрапывает» А. Александрова и другие «дожди». Дети с большим удовольствием находят нюансы в характеристике образа, отмечая особенности «музыкального языка» (средств музыкальной выразительности) каждой пьесы [37].

«Музыкальный язык (комбинация звуков, совокупность средств музыки) не будет воспринят, если не будет опознан слушателем как музыка: восприятие ее художественно-образного смысла невозможно без теоретических знаний и опыта понимания музыкального языка (звучание и смысл неразделимы)» [24, с. 186].

Каждый народ владеет своим разговорным и музыкальным языком. Английское folk – народ, lore – учение. Вместе эти слова – folklore – переводятся как «народная мудрость». Именно так, уважительно и даже возвышенно, принято во всем мире называть устное народное творчество, музыкальное и литературное» [28, с. 68]. Восприятие, понимание музыки как части жизни позволяет учащимся воспринимать музыкальное произведение как отражение жизни. В процессе вдумчивого слушания исполнительской трактовки, самостоятельной оценки, выполнения творческих заданий у детей появляется осмысление закономерностей развития мелодии, гармонии, фактуры и т.д. (музыкального языка), а также стилистических особенностей произведений различных композиторов и музыкальных направлений.

Эмпирическое исследование, целью которого стало изучение восприятия музыкальных произведений детьми, имеющими определенный опыт прослушания музыки в процессе музыкальной деятельности, было проведено в марте – апреле 2019г. в МУ ДО ДМШ №1 и МУ ДО ДМШ №2 (г. Подольск). В нем приняло участие 40 учеников (29 девочек и 11 мальчиков) 3 класса, занимающихся по Дополнительным общеразвивающим программам в области искусства. В указанный период (по результатам освоения программ) педагогами оценивался уровень развития музыкальных способностей детей как: низкий – 10%, средний – 55%, высокий – 35% [37].

Полученные результаты показывают, что 85% младших школьников поняли эмоциональное настроение пьесы (Э. Григ «Бабочка» соч. 43 №1), что соответствует приведенным ранее данным исследования, проведенного в группе второклассников [35, с. 40]: цветовая гамма согласуется с настроением музыки; на рисунках 20% детей присутствовали бабочки – это соответствовало сюжету произведения. Настроение музыки отразилось в следующих названиях: «Радостное утро», «Первый день весны», «Радость», «Мечта», «Легкость», «Наступление весны», «Веселое утро», «Шутка» и т.п. Встречались и такие названия: «Непогода», «Осень. Дождь», «Франция. Дождь» [37].

В исследовании, проведенном в МОУ СОШ №13 и ДМШ № 1 г. Подольска Московской обл., приняли участие 2 группы учащихся 13–14 лет: 48 школьников, чьи музыкальные занятия ограничиваются уроками музыки в общеобразовательной школе; 31 школьник, посещающий занятия в музыкальной школе на протяжении 6–7 лет [30].

При проведении исследования были использованы различные условия: в двух группах (24 учащихся общеобразовательной школы – далее СОШ-1 и 14 учащихся музыкальной школы – далее ДМШ-1) была проведена беседа, подготавливающая к слушанию программных музыкальных произведений. В двух других группах (24 учащихся общеобразовательной школы – далее СОШ-2 и 17 учащихся музыкальной школы – далее ДМШ-2) музыка прослушивалась без предварительных комментариев. Каждое произведение прослушивалось 1 раз. По окончании, учащиеся отвечали на вопросы (в письменной форме), которые «подводили» к определению характеров музыкальных образов, музыкальной драматургии, формы, выявляли направленность процесса музыкального переживания. Музыкальный материал подбирался с учетом того, что, начиная с первых уроков музыки в общеобразовательной школе, дети слушают музыку, размышляют о ней, то есть знакомятся с разными музыкальными образами. Использовались пьесы из цикла «Картинки с выставки» М.П. Мусоргского, а также репродукции работ В.А. Гартмана [30].

Результаты исследования показали, что восприятие малоподготовленных слушателей более образно-эмоционально. Они лучше воспринимают контрасты и кульминации: в группе ДМШ-2 по

сравнению с группой СОШ-2 этот показатель выше (65% и 33% соответственно), различия статистически значимы при  $p \leq 0,02$  (можно отметить общую музыкальную подготовку). Один из учеников группы СОШ-2 так описал свои музыкальные впечатления (М.П. Мусоргский «Избушка на курьих ножках»): «Сначала музыка была грубая, громкая, будто Баба-Яга бежит по лесу. Потом музыка стала тихой: ведьма стала варить зелье. Затем музыка стала опять громкой». Ученик из группы ДМШ-2 про данную пьесу написал: «Музыка 1-й части активная, напористая, полная неистового движения, ведьминой энергии. Затем в музыке слышна тишина таинственного леса, которая увлекает куда-то. И вновь возвращается Баба-Яга, которая несетя в ступе над лесом и улетает куда-то...» [30].

Адекватность восприятия связана с постижением художественной сущности, содержания, смысла произведения, т.е. авторскому замыслу. Значения выше в группе ДМШ-1 (71%) по сравнению с группой СОШ-1 (38%), различия статистически значимы при  $p \leq 0,08$ . Ученица группы ДМШ-1 дает следующее описание: «На рисунке Гартмана изображены часы в виде избушки на курьих ножках, в которой живет Баба-Яга. Только эта избушка очень красивая, резная, можно сказать, что ажурная. А в пьесе Мусоргского совсем другое ощущение. В 1-й и 3-ей частях звучат резкие акценты, скачки, передающие дикую пляску Бабы-Яги. В средней части приглушенное звучание, скачки мелодии, смены регистров создают ощущение зловещей лесной чащи».

Ученик ДМШ-1 считает, что: «Два рисунка, которые В.А. Гартман подарил М.П. Мусоргскому, в полной мере отражают внешний вид персонажей пьесы Мусоргского «Два еврея, богатый и бедный». Название, которое дал пьесе Мусоргский – «Самуэль Гольденберг и Шмуиле», мне нравится больше, так как «дорогая», «богатая» фамилия Гольденберг («золотая гора») значительно «перевешивает» простую – Шмуиле. Но и с названием «Два еврея, богатый и бедный» пьеса имеет конкретное, ясное содержание: показывает власть, которую дает человеку богатство. Я могу выделить такие средства музыкальной выразительности, которые рисуют музыкальные образы:

1) богатого еврея – низкий регистр, яркая динамика, короткие, уверенные, жесткие, властные речевые интонации;

2) бедного еврея – высокий регистр, дрожащие речевые интонации, передающие просьбу, жалобу, а в кульминации – мольбу и рыдание.

Богатый человек грубо спрашивает: «Зачем пришел? Ты принес мне долг?» А бедный пытается объяснить ситуацию: он не может вернуть долг по какой-то причине. Он просит, умоляет, но богатого не интересуют причины, какими бы уважительными они не были. Он хочет вернуть свое и получить проценты. Диалог резко обрывается богатым евреем. Мне кажется, что такие ситуации бывают и сейчас» [30].

Адекватному восприятию музыки необходимо наличие состояния психической готовности к процессу художественного переживания. Поэтому, не смотря на опыт в музыкальной деятельности, между группами ДМШ-1 (показатели выше) и ДМШ-2 выявлены следующие различия: по адекватности целостного восприятия (71% и 18% соответственно), музыкального образа (93% и 70% соответственно), средств музыкальной выразительности (71% и 29% соответственно), восприятию музыкальной драматургии произведения (93% и 65% соответственно).

Ученики общеобразовательной школы (СОШ-1 и СОШ-2), единственными музыкальными занятиями которых являются уроки музыки в школе, также показали различные результаты в зависимости от подготовленности к прослушиванию (в группе СОШ-1 – выше): по адекватности целостного восприятия (38% и 17%, различия статистически значимы при  $p \leq 0,04$ ), средств музыкальной выразительности (54% и 17%, различия статистически значимы при  $p \leq 0,002$ ) и музыкальной формы (71% и 42%, различия статистически значимы при  $p \leq 0,02$ ) [30].

По результатам исследования мы вправе сделать выводы:

1. Музыкальное восприятие можно рассматривать как своеобразную разновидность эмоционального познания.

2. Большую роль имеет как музыкальный опыт, опыт восприятия разнообразной музыки, так и уровень развития музыкальных способностей, который осуществляется в музыкальной деятельности.

Поэтому между группами слушателей ДМШ-1 и СОШ-1 различия статистически значимы при  $p \leq 0,004$  (у детей музыкальной школы показатели выше). Эти дети адекватно поняли музыкальную драматургию. Так, ученица группы ДМШ-1 дала следующие

описание: «Музыка пьесы Мусоргского «Два еврея, богатый и бедный» передает эмоциональное состояние 2-х человек. Мы можем предположить, что происходят следующие события: бедный человек пришел к богатому и о чем-то его просит. Возможно, что ему нечем отдать долг. Благодаря речитативности строения фраз, использованию различных регистров, динамике, можно представить напряженность этого диалога. Грубые окрики в нижнем регистре показывают власть богатого, а дрожащие интонации в верхнем регистре – зависимое, приниженное положение бедного человека. Кульминация наступает в тот момент, когда два голоса звучат одновременно: в мольбе бедного мы слышим интонации отчаяния, а речь богатого звучит более раздраженно. Заключение (богатый резко прервал разговор, ему это надоело) не оставляет бедному просителю никаких надежд» [30].

Выполняя задание, дети вспоминают уже слышанное, оперируют конкретной информацией, полученной на уроках игры на музыкальном инструменте, занятиях сольфеджио или уроках музыки в школе и т.д., «перемещая» ее в различных комбинациях друг к другу (комбинирует знакомые образы) [35].

Констатируя положительную динамику развития музыкального восприятия, которая наблюдается в музыкальной деятельности, представляющей собой последовательный, целенаправленный процесс, отметим, что программные произведения эффективны для развития восприятия музыки на раннем этапе музыкального образования. Использование в музыкально-педагогической практике только программных произведений направляет восприятие в «узкое русло».

Отмечая значимость педагога в процессе развития музыкального восприятия ученика, невольно вспоминаются слова Г.Г. Нейгауза: «Меня никогда не покидает ощущение «чуда», когда я объясняю ученикам гениальные творения великих музыкантов, и мы вместе стараемся исследовать по мере сил их глубины, проникнуть в их тайны, понять их закономерности, возвыситься до их высоты. Знаю, что это ощущение «чуда» и связанной с ним радости – радости от восприятия и осознания – дает мне весь смысл моей жизни, заставляет меня как педагога работать гораздо больше, чем «полагается по штату», и жертвовать собой без всякого сожаления» [50, с. 15].

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Степень вовлеченности в историю собственной культуры и умение ориентироваться в ней (знание культурных ценностей прошлого и настоящего) создают дистанцию между профессионалами и непрофессионалами в области музыки. Поэтому вопрос восприятия (понимания) музыки современными школьниками является злободневным: с одной стороны, возможности интернета способствуют расширению музыкального кругозора, но с другой – этот процесс не должен проходить стихийно.

Результаты представленных в работе исследований показывают, что восприятие музыкального образа обусловлено не только эмоциональной отзывчивостью, но и осознанием «музыкальным языком». Расширяя музыкальный кругозор, накапливая определенный слуховой опыт, школьники начинают различать мелодические интонации, ритмические, тембровые особенности музыкальных произведений. Положительная динамика данного процесса возможна только при целенаправленной музыкальной деятельности, под руководством педагога. Так, согласно полученным результатам, восприятие малоподготовленных слушателей младшего подросткового возраста более образно-эмоционально. Основой музыкальной деятельности слушателя – подростка является личный ассоциативно-эмоциональный опыт, эмоциональное восприятие, музыкальная память и мышление [30].

Авторами были рассмотрены факторы, влияющие на успешность музыкального развития детей на раннем этапе музыкального образования. Представлены результаты эмпирических исследований и анализ примеров из практики, позволяющие судить о значимой роли родителей в развитии ребенка [36].

Заинтересованность родителей, специально организованная музыкальная среда, слушание детьми музыкальных произведений, являющихся шедеврами мирового музыкального искусства, расширяя круг музыкальных впечатлений, способствуют формированию основы музыкальной культуры [34].

Кроме того, начальное музыкальное образование способствует развитию личностных качеств младших школьников и подростков. «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» [56, с. 187–188].

В работе представлены данные эмпирических исследований, отражающие значение музыкальных занятий в развитие личности детей: общие тенденции развития мотивационной сферы младших школьников, обучающихся только в общеобразовательной школе, и их сверстников, которые регулярно посещают занятия в музыкальной школе. Показано, что мотивация младших школьников с различным уровнем музыкальных способностей имеет свои особенности, отличные от общих мотивационных тенденций, характерных для данного возраста. Выявленные особенности формирования учебной и доминирующей мотивации учеников младших классов с высоким, средним и низким уровнями развития музыкальных способностей имеют практическую значимость для развивающей работы с учащимися [28]. Исследована атрибуция успеха и неуспеха учащихся с разным уровнем музыкальных способностей и различной мотивацией [16].

Результаты исследований демонстрируют несомненную значимость музыкального развития детей школьного возраста. В.А. Сухомлинский подчеркивал, что «то, что упущено в детстве, очень трудно, почти невозможно наверстать в зрелые годы» [цит. по 68, с. 9].

В заключение мы хотим выразить благодарность преподавателю сольфеджио ДМШ №1 г. Подольска Т.В. Калининой за помощь в организации исследований, а также за обсуждения полученных результатов.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Анисимов В.П. Диагностика музыкальных способностей: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / В.П. Анисимов. – М.: Гуманит. изд. центр «Владос», 2004. – 128 с.
2. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании [Текст] / Б.В. Асафьев. – Л.: Музыка. Ленингр. отделение, 1973. – 142 с.
3. Безруких М.М. Возрастная физиология: (Физиология развития ребенка): учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / М.М. Безруких, В.Д. Сонькин, Д.А. Фарбер. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 416 с.
4. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: монография [Текст] / Д.Б. Богоявленская. – Самара: Издательский дом «Федеров», 2009. – 416 с.
5. Божович Л.И. Отношение школьников к учению как психологическая проблема [Текст] / Л.И. Божович // Психология в вузе. – 2008. – №5 – С. 6–35.
6. Бонфельд М.Ш. Введение в музыкознание: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / М.Ш. Бонфельд. – М.: Владос, 2001. – 224 с.
7. Бочкарев Л.Л. Психология музыкальной деятельности [Текст] / Л.Л. Бочкарев. – М.: Институт психологии РАН, 1997. – 352 с.
8. Вопросы методики начального музыкального образования: сборник статей [Текст] / ред.-сост. В.И. Руденко, В.А. Натансон. – М.: Музыка, 1981. – 230 с.
9. Восприятие музыки. Сборник статей [Текст] / сост. В.Н. Максимов. – М.: Музыка, 1980. – 256 с.
10. Выготский Л.С. Психология искусства [Текст] / Л.С. Выготский; под ред. В.П. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1987. – 344 с.
11. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте [Текст] / Л.С. Выготский. – СПб.: Союз, 1997. – 96 с.
12. Гани С.В. Развитие мотивации в младшем школьном возрасте: дис. ... канд. психол. наук / С.В. Гани. – М., 2009.
13. Иванченко Г.В. Психология восприятия музыки: подходы, проблемы, перспективы [Текст] / Г.В. Иванченко. – М.: Смысл, 2001. – 264 с.
14. Как преподавать сольфеджио в XXI веке [Текст]. – М.: Издательский дом «Классика-XXI», 2006. – 224 с.

15. Калинина Т.В. Мотивационные тенденции учащихся 8–9 лет с разным уровнем развития музыкальных способностей [Текст] / Т.В. Калинина, Н.И. Константинова // Дифференциальная психология и дифференциальная психофизиология сегодня: материалы конференции, посвященной 115-летию со дня рождения Б.М. Теплова, 10–11 ноября 2011 г. / под ред. М.К. Кабардова. – М.: Смысл. – С. 167–169.

16. Константинова Н.И. Атрибуция успеха и неуспеха при различных музыкальных способностях и мотивации детей 10–11 лет [Текст] / Н.И. Константинова // Психология индивидуальности: материалы III Всероссийской научной конференции. – М.: Изд. дом Гос. ун-та – Высшей школы экономики, 2010. – с. 323–325.

17. Константинова Н.И. Дополнительное образование детей как составляющая в системе общего образования [Текст] / Н.И. Константинова // Муниципальное воспитательное пространство в парадигме личностно-ориентированного образования: материалы IV Международной научно-практической конференции. – М.: Спутник+, 2010. – С. 146–149.

18. Константинова Н.И. Мотивация и ситуативная тревожность учащихся 4 класса с разным уровнем развития музыкальных способностей [Текст] / Н.И. Константинова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения: сборник материалов научно-практической конференции. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2010. – С. 142–146.

19. Константинова Н.И. Доминирующая мотивация младших школьников с разным уровнем развития музыкальных способностей [Текст] / Н.И. Константинова // Дифференциальная психология и дифференциальная психофизиология сегодня: материалы конференции, посвященной 115-летию со дня рождения Б.М. Теплова, 10–11 ноября 2011 г. / под ред. М.К. Кабардова. – М.: Смысл. – С. 184–186.

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

21. Константинова Н.И. Музыкальные предпочтения младших школьников [Текст] / Н.И. Константинова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения: сборник

материалов XIX Международной научно-практической конференции. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2011. – С. 57–62.

22. Константинова Н.И. Мотивация младших школьников при различных музыкальных способностях [Текст] / Н.И. Константинова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – М., 2011. – №4. – С. 254–256.

23. Константинова Н.И. Восприятие произведений искусства младшими школьниками [Текст] / Н.И. Константинова // Искусствоведение и гуманитарные науки современной России: Параллели и взаимодействия: сборник статей по материалам Международной конференции. – М., 2012. – С. 144–147.

24. Константинова Н.И. Значение музыкальных занятий в формировании мотивационной сферы младших школьников [Текст] / 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.

25. Константинова Н.И. Ценностные ориентации и доминирующая мотивация младших школьников [Текст] / Педагогика и психология в России: вчера, сегодня, завтра. Сборник статей / под ред. А.В. Головинова. – Барнаул: ИГ «Си-пресс», 2012. – Вып. 5. – С. 50–56.

26. Константинова Н.И. Значение музыкальных занятий для становления учебной мотивации младших школьников [Текст] / Н.И. Константинова // Европейская наука XXI века: материалы Международной научно-практической конференции. – Прага, 2013. – С. 84–86.

27. Константинова Н.И. Значение музыкальных занятий для развития личности младших школьников [Текст] / Н.И. Константинова // Муниципальная система образования (содержание, технологии, перспективы развития): материалы IX Международной научно-практической конференции: сборник научных трудов. – М.: Спутник+, 2013. – С. 183–187.

28. Константинова Н.И. Особенности развития учебной мотивации младших школьников с разным уровнем развития музыкальных способностей [Текст] / Н.И. Константинова // Педагогика и современность. – 2013. – №4. – С. 68–71.

29. Константинова Н.И. Особенности восприятия классической музыки младшими подростками [Текст] / Н.И. Константинова,

С.В. Гани, Т.В. Калинина // Муниципальное воспитательное пространство в парадигме личностно-ориентированного пространства: материалы XII Международной научно-практической конференции. Сборник научных трудов. – М.: Спутник+, 2014. – С. 82–85.

30. Константинова Н.И. Восприятие музыкального образа в подростковом возрасте [Текст] / Н.И. Константинова, С.В. Гани, Т.В. Калинина // Педагогический опыт: теория, методика, практика: материалы IV Международной научно-практической конференции. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – С. 21–26.

31. Константинова Н.И. Отношение родителей к ребенку-первокласснику [Текст] / Н.И. Константинова // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сборник статей по материалам LVIII Международной научно-практической конференции, №11 (56). – Новосибирск: Изд. АНС «СибАК», 2015. – С. 95–99.

32. Константинова Н.И. Эмоциональная отзывчивость на музыку как компонент духовно-нравственного воспитания младших школьников [Текст] / Н.И. Константинова, Т.В. Калинина, С.В. Гани // Материалы XI Международной научно-практической конференции «Современные проблемы развития образования и воспитания молодежи». – Махачкала: ООО «Апробация», 2016. – С. 90–94.

33. Константинова Н.И. Родитель и ребенок: мир ценностей [Текст] / Н.И. Константинова // В мире научных открытий: Материалы XX Международной научно-практической конференции: сборник научных трудов / науч. ред. д-р пед. наук, проф. И.А. Рудакова. – М.: Перо, 2016. – С. 84–87.

34. Константинова Н.И. Музыкальная среда как фактор развития музыкальных способностей [Текст] / Н.И. Константинова, С.В. Гани, Т.В. Калинина // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Создание эффективной системы развития одаренных детей». – Чебоксары, 2018. – С. 81–84.

35. Константинова Н.И. Воображение как компонент музыкального развития детей младшего школьного возраста [Текст] / Н.И. Константинова, С.В. Гани, Т.В. Калинина // Актуальные вопросы обучения и воспитания подрастающего поколения: материалы VI научно-практической конференции. – М.: Перо, 2018. – С. 37–41.

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

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

38. Кулагина И.Ю. Проблемы доминирующей мотивации в контексте теории деятельности А.Н. Леонтьева [Текст] / И.Ю. Кулагина // Московская психологическая школа: История и современность: в 4 т. / под общ. ред. действ. чл. РАО, проф. В.В. Рубцова. – Т. IV. – М.: МГППУ, 2007. – С. 146–156.

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

40. Кулагина И.Ю. Психология детей младшего школьного возраста: учебник и практикум для СПО [Текст] / И.Ю. Кулагина. – М.: Издательство Юрайт, 2017. – 291 с.

41. Курт Э. Основы линейарного контрапункта: Мелодическая полифония Баха [Текст] / Э. Курт; под ред. Б.В. Асафьева; пер. с нем. З.В. Эвальд. – М.: Музыка, 1931.

42. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия [Текст] / Н.С. Лейтес. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 448 с.

43. Леонтьев А.Н. К теории развития психики ребенка [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М., 1981. – С. 509–537.

44. Леонтьев А.Н. Мотивы, эмоции и личность: Психология личности [Текст] / А.Н. Леонтьев; под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузырея. – М.: Издательство Московского университета, 1982. – С. 71–79.

45. Маккелланд М. Мотивация человека [Текст] / Д. Маккелланд. – СПб.: Питер, 2007. – 672 с.

46. Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки [Текст] / В.В. Медушевский. – М.: Музыка, 1976. – 253 с.

47. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: уч. пособие для студентов. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 456 с.

48. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия [Текст] / Е.В. Назайкинский. – М.: Музыка, 1972. – 384 с.

49. Назайкинский Е.В. Музыкальное восприятие как проблема музыкознания / Е.В. Назайкинский // Восприятие музыки: сб. статей. – М.: Музыка, 1980. – С. 91–110.

50. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: записки педагога [Текст] / Г.Г. Нейгауз. – М.: Музыка, 1988. – 240 с.

51. Нестьев И.В. Учитесь слушать музыку [Текст] / И.В. Нестьев. – М.: Музыка, 1987. – 63 с.

52. Обухова Л.Ф. Возрастная психология: учебник для бакалавров [Текст] / Л.Ф. Обухова. – М.: Юрайт, 2013. – 460 с.

53. Остроменский В.Д. Восприятие музыки как психологическая проблема [Текст] / В.Д. Остроменский. – Киев: Музыкальна Україна, 1975. – 199 с.

54. Пискарева Т.Б. Развитие эмоций у учащихся с нарушением интеллекта [Текст] / Т.Б. Пискарева // Ананьевские чтения – 98: тезисы научно-практической конференции. – СПб., 1998. – С. 199–200.

55. Программа курса «Слушание музыки» для I–III классов детских музыкальных школ и школ искусств [Текст] / сост. Г.А. Ушпикова. – СПб.: Союз художников, 2010. – 28 с.

56. Прокофьев С.С. Детство [Текст] / С.С. Прокофьев. – М.: Музыка, 1983. – 192 с.

57. Психология мотивации и эмоций [Текст] / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, М.В. Фаликман. – М.: ЧеРо, 2006. – 752 с.

58. Психология музыки и музыкальных способностей: хрестоматия [Текст] / сост.-ред. А.Е. Тарас. – М.: АСТ; Минск: Харвест, 2005. – 720 с.

59. Психология одаренности детей и подростков [Текст] / под ред. Н.С. Лейтеса. – М.: Издательский центр «Академия», 1996. – 446 с.

60. Радынова О.П. Музыкальное воспитание дошкольников [Текст] / О.П. Радынова, А.И. Катинене, М.Л. Палавандишвили. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 240 с.

61. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методика и тесты: учебное пособие [Текст] / Д.Я. Райгородский. – Самара: Издат. дом «Бахрах-М», 2007. – 672 с.

62. Ребенок за роялем: Педагоги-пианисты социалистических стран о фортепианной игре. Сб. статей [Текст] / пер. с нем. П. Дорохова, Ж. Согомоян; под ред. Г. Балгер. – М.: Музыка, 1981. – 334 с.

63. Ройтерштейн М.И. Основы музыкального анализа: учеб. для студ. пед. высш. учебн. заведений [Текст] / М.И. Ройтерштейн. – М.: Владос, 2001. – 112 с.

64. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер Ком, 1988. – 688 с.

65. Сохор А.Н. Социальная обусловленность музыкального мышления и восприятия [Текст] / А.Н. Сохор // Проблемы музыкального мышления / ред.-сост. М.Г. Арановский. – М.: Музыка, 1974. – С. 59–74.

66. Теория и методика обучения игре на фортепиано: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / М.: Владос, 2001. – 368 с.

67. Фейнберг С.Е. Пианизм как искусство [Текст] / С.Е. Фейнберг. – М.: Классика XXI, 2001. – 340 с.

68. Халабузарь П.В. Теория и методика музыкального воспитания: учебное пособие [Текст] / П.В. Халабузарь, В.С. Попов. – СПб.: Лань, 2000. – 224 с.

69. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: учебное пособие [Текст] / В.Д. Шадриков. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1996. – 320 с.

70. Шонберг Г. Великие пианисты [Текст] / Г. Шонберг. – М.: Аграф, 2003. – 416 с.

71. Якобсон П.В. Психология чувств [Текст] / П.М. Якобсон; под ред. К.Н. Корнилова. – М.: АПН РСФСР, 1956. – 238 с.

72. Asztalos K. Development of musical abilities: Cross-sectional computer-based assessments in educational contexts / K. Asztalos, B. Csapó // Psychology of Music. – 2016. – №45(5). – P. 682–698.

73. Chase R.V. Impact of Music Instruction on Social-Emotional Competence: Ph.D. dissertation / R.V. Chase. – Chicago, 2012.

74. Hargreaves D.J. Imagination and creativity in music listening / D.J. Hargreaves, J.J. Hargreaves, A.C. North // Musical Imaginations: Multidisciplinary Perspectives on Creativity, Performance and Perception. – Oxford, UK: Oxford University Press, 2012. – P. 156–172.



75. Hargreaves D.J. Music education in the 21st century: A psychological perspective / D.J. Hargreaves, N. Marshall, A.C. North // *British Journal of Music Education*. – 2003. – №20 (2). – P. 147–163.

76. Hargreaves D.J. Musical imagination: Perception and production, beauty and creativity / D.J. Hargreaves // *Psychology of Music*. – 2012. – №40 (5). – P. 539–557.

77. Lamont A. Music, Education, and the Development of Pitch Perception: The Role of Context, Age and Musical Experience / A. Lamont // *Psychology of Music*. – 1998. – №26. – P. 7–25.

78. Rose D. Measuring the impact of musical learning on cognitive, behavioural and socio-emotional wellbeing development in children / D. Rose, A. Jones Bartoli, P. Heaton // *Psychology of Music*. – 2019. – №47 (2). – P. 284–303.

79. Shoen M. *The psychology of music* / M. Schoen. – New York, 1940.

Для заметок

Для заметок

Для заметок

*Научное издание*

Константинова Наталья Ивановна  
Гани Светлана Вячеславовна

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ  
МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ**

Монография

Чебоксары, 2020 г.

Компьютерная верстка и правка *М.А. Потапова*  
Дизайн обложки *Н.В. Фирсова*

Подписано в печать 16.07.2020 г.

Дата выхода издания в свет 20.07.2020 г.

Формат 60×84/16. Бумага офсетная. Печать офсетная.  
Гарнитура Times. Усл. печ. л. 4,4175. Заказ К-684. Тираж 500 экз.

Издательский дом «Среда»  
428005, Чебоксары, Гражданская, 75  
+7 (8352) 655-731  
info@phsreda.com  
www.phsreda.com

Отпечатано в Студии печати «Максимум»  
428005, Чебоксары, Гражданская, 75  
+7 (8352) 655-047  
info@maksimum21.ru  
www.maksimum21.ru