

ДИАГНОСТИКА МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

| | |
|--|------------|
| <u>Введение в тему</u> | 2 |
| <u>Тема 1. О соотношении общих и музыкальных способностей.....</u> | 9 |
| • 1.1. Врожденные предпосылки музыкальных способностей..... | 11 |
| • 1.2. Психологические механизмы музыкальности..... | 24 |
| • 1.3. О существенных признаках музыкальных способностей..... | 46 |
| <u>Тема 2. Структура музыкальных способностей личности</u> | 53 |
| <u>Тема 3. Принципы построения диагностики музыкальных способностей детей.....</u> | 83 |
| • Определение объекта измерения..... | 84 |
| • Определение метода измерения музыкальности..... | 84 |
| • Анализ метода..... | 84 |
| • Анализ диагностических данных..... | 87 |
| • Педагогическая валидность диагностического исследования..... | 88 |
| • Этика диагноста..... | 91 |
| <u>Тема 4. Методы диагностики музыкальных способностей</u> | 94 |
| 1. Диагностика чувства темпа и метроритма | 96 |
| 2. Диагностика звуковысотного чувства (ладо-регистрового мелодического и гармонического слуха)..... | 112 |
| 3. Диагностика чувства тембра..... | 119 |
| 4. Диагностика динамического чувства..... | 124 |
| 5. Диагностика чувства музыкальной формы..... | 125 |
| 6. Диагностика эмоциональной отзывчивости на музыку..... | 127 |
| 7. Диагностика когнитивного, операционального и мотивационного компонентов музыкально-эстетических вкусов детей..... | 143 |
| 8. Диагностика мотивационного компонента музыкально-эстетических вкусов старших школьников..... | 156 |
| <u>Заключение.....</u> | 168 |
| <u>Рекомендуемая литература.....</u> | 175 |

Введение в тему

Музыкальное воспитание — это, прежде всего, эмоциональное питание, основывающееся на высших

социальных потребностях человека. Аудиально-интонационный канал восприятия позволяет нам еще задолго до появления вербального общения получать ту первичную информацию об окружающем мире, усвоение которой дает возможность получить новый опыт мироощущения, способствующий лучшему пониманию себя и других.

Психофизиологи утверждают, что каждый здоровый младенец (и даже будущий новорожденный, находящийся еще в утробе матери!) уже обладает всеми основами чуткого восприятия и открытого отношения к миру, т. е. всем необходимым для того, чтобы вырасти эмоционально отзывчивым и музыкально чутким человеком. Действительно, младенцу потенциально доступно обладание всей системой основных эмоций.

Эмоциональная сфера ребенка – фундамент его общения с окружающим миром и развития интеллекта. Чуткость основана на чувствительности нервных клеток мозга, его внутренних «струн», способных, если использовать сравнение с музыкальным инструментом, легко откликаться на соответствующий им тон извне. Здоровому ребенку присуща высокая степень врожденной чувствительности ко всем проявлениям окружающей жизни и воздействиям людей, находящихся рядом. В частности ребенок от природы чрезвычайно восприимчив ко всем характеристикам

звука: высоте и ритмической организации, динамике, тембру. Однако в современной (излишне дистанцированной от ребенка или невротичной) семье врожденная чувствительность ребенка часто детренируется либо чрезмерным ограничением доступа многообразных звуков («дома ходят все на цыпочках»), либо разрушается сверхсильными раздражителями (излишними источниками шума, криками, диссоциирующей и резко контрастной звуковой атмосферой). Эмоциональная сфера, становится похожей на испорченный аппарат, который накапливает в основном лишь деструктивный опыт эмоциональных состояний, негативных переживаний, что искажает дальнейшее развитие эмоциональной отзывчивости ребенка, деформирует его структуру психоэмоционального развития.

Очевидно, что музыкальная деятельность несет в себе не только богатейшие возможности развития способностей восприятия звуковой палитры мира, но и может выполнять функции психотренинга таких психических свойств, как эмоциональная устойчивость, организованность, управляемость и лабильность, гибкость, отзывчивость. Однако в построении таких индивидуализированных программ музыкального развития требуется знание механизмов личностного развития и особенностей имеющегося психоэмоционального опыта ребенка.

Изучение особенностей музыкальности («звуко-понимания» и звуковыражения) остается пока еще слабо изученной областью музыкальной психологии. Диагностика как научная отрасль психопедагогики призвана дать в руки педагога «инструменты» измерения уровня развития тех или иных параметров музыкальных способностей ребенка, объективировать как сильные, так и слабо развитые их компоненты. Это необходимо для того, чтобы педагог мог научно обосновать реальное состояние искомого качества у воспитанника и направить свою профессиональную деятельность на организацию востребуемой помощи.

Потребность в объективации музыкально-нормативных характеристик развивающейся личности с каждым годом все более возрастает и является актуальной, прежде всего, для практикующих музыкантов-педагогов общеобразовательных и музыкальных школ. Система дополнительного образования сегодня также все активнее проявляет стремление к построению вариативных, личностно-ориентированных образовательных программ, учитывающих индивидуальные особенности ребенка.

Анализ современной музыкально-педагогической практики определяет **области применения музыкальной диагностики.**

1. Педагогически компетентное планирование, осуществление и оценивание музыкального

воспитания и обучения не может осуществляться без достоверной, свободной от амбициозной субъективности, нормативно-объективной информации **о предпосылках, ходе и результатах** музыкального развития ребенка (или группы детей). Без объективной констатации индивидуальных особенностей музыкальности и динамики музыкального развития субъекта невозможна научно обоснованная организация дифференцированного (и тем более индивидуального) музыкального образования. Это требование является решающим в организации условий успешно-конструктивной музыкальной деятельности учащихся.

2. Психодиагностические методы необходимы в решении вопроса о **специальном** (для одаренных детей), **общем или коррекционном** музыкальном образовании ребенка. Объективация уровня развития структурных компонентов музыкальных способностей ребенка позволит определить его индивидуальные возможности и потенциал в построении личностно-ориентированных программ обучения. Особенно актуально это для двух направлений музыкальной педагогики:

- специализирующейся на профессионально-направленном обучении **музыкально одаренных** детей;
- музыкально-коррекционной, музыкотерапевтической педагогики, связанной с построением

компенсирующих и профилактических программ образования для детей со слабыми нарушениями психоэмоциональной сферы, вызванных неблагоприятными органическими (внутренними) или социальными (внешними) условиями развития.

Что касается задач общего развития на музыкальных занятиях, то здесь для педагогов-музыкантов не всегда предметно ясным остается вопрос о том, какие именно свойства и качества личности могут и должны развиваться в процессе занятий музыкальной деятельностью. Очевидно, что в основе педагогической работы могут лежать не столько музыкально-исполнительские задачи, сколько задачи развития **эмоционально-волевой регуляции, умственной работоспособности, внимания, памяти, мышления**, где музыка становится **средством**, а не целью. Именно это и называют **общим развитием**. Но в этом случае необходимо понимать соотношение, взаимообусловленность предметно-музыкальной деятельности и психических свойств ребенка. Педагог-музыкант должен уметь на каждом этапе работы с ребенком четко осознавать **психолого-педагогические** (а не только предметно-методические, собственно музыкальные) **задачи** музыкального воспитания – аудиально-интонационного питания – в формировании конструктивного эмоционального опыта индивида.

3. Управление музыкально-педагогическим

процессом нуждается в соответствующей **сравнительной информации эффективности традиционных и инновационных технологий** музыкального образования. Разработка стандартизированных способов измерения динамики музыкального развития детей – важная психодиагностическая задача в построении эффективных музыкально-педагогических технологий личностно-ориентированного образования.

Таким образом, диагностика музыкальных способностей нужна не для предварительного распределения детей на «способных и неспособных» (как иногда все еще понимается некоторыми педагогами), а как инструмент определения слабо развитых структур музыкальности индивида с целью построения обоснованной (а не субъективно надуманной) программы музыкально-педагогической помощи в развитии соответствующих свойств и качеств личности. При обнаружении всех внутренних (психологических) условий – необходимых способностей – уместно ставить дидактические задачи по реализации собственно музыкальных проектов: воспроизведения музыкального материала в соответствии с требованиями высокохудожественного искусства.

В случае же недостаточного или слабого развития отдельных структур музыкальных способностей ребенка, педагог должен ставить задачи психологического содержания, что обуславливает развивающую

стратегию музыкального воспитания.

•
•
•
•
•
•
•
•
•
•
•
•

Тема 1.

О СООТНОШЕНИИ ОБЩИХ И МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

Прежде чем приступить к рассмотрению особенностей проявления музыкальных способностей (как специфических свойств личности), необходимо четко определиться в понимании термина «способности».

В современной психологии под способностями

принято понимать совокупность **функциональных свойств (качеств) системы, проявляющихся в эффективной (т. е. успешной и качественной) реализации конкретной деятельности (В.Д. Шадриков)**.

Биологической основой способностей являются **задатки** – врожденные, наследственные особенности организма, которые удобно анализировать посредством выявления доминирующих типов темперамента человека. Однако только на основе задатков нельзя прогнозировать развитие конкретных способностей человека, так как ключевым моментом в их формировании является **социальный опыт** усвоения соответствующей звуковой информации, практика обучения – реальное овладение индивидом соответствующей деятельностью, в которой и развиваются те или иные задатки (Ю.Б. Гиппенрейтер, Д.А. Леонтьев и др.).

Деятельностная природа понимания способностей характеризуется проявлением психофизиологических свойств личности, которые могут быть обнаружены только в процессе реализации функций этих свойств и их оформлении в каких-либо состояниях или результатах – продуктах деятельности. Такими продуктами в музыкальной деятельности могут являться личностные проекции образных ассоциаций после прослушанной музыки или собственно исполнение музыкального произведения.

Общие способности проявляются в любом виде

предметной деятельности. Они носят универсальный характер и являются фундаментальными, основополагающими в обеспечении успешности той или иной конкретной деятельности (например, музыкальной). Таким образом, общие способности складываются из врожденного (генетически обусловленного) и приобретенного (социально обусловленного) опыта человека. Причем, предмет деятельности для развития общих способностей не имеет принципиального значения. Вопрос стоит лишь в том, созидательную или разрушительную направленность принимает эта деятельность для человека, какой опыт и какие отношения эта деятельность формирует. Музыка здесь не является исключением. Она действительно может выступать в качестве предмета созидания или разрушения как личностных характеристик, так и взаимоотношений личности с окружающим миром. Многие зависят лишь от функционального использования музыкальных эталонов и способов их усвоения конкретным индивидом.

Итак, задатки и обученность определяют интеллектуальные возможности личности, уровень развития ее общих способностей:



По аналогичной схеме развиваются и музыкальные способности (как выражение общих способностей) человека, которые, как один из видов специальной деятельности, позволяют формировать и интеллектуальный потенциал личности:



1.1. Врожденные предпосылки музыкальных способностей

Структура общих способностей состоит из **моторных** и **познавательных** особенностей психики человека.

В свою очередь, моторные (или двигательные, тактильно-кинестетические) и познавательные (прежде всего, невербальные, психоэмоциональные) особенности усвоения социального опыта возможно рассматривать в структуре врожденных и приобретенных свойств индивидуального развития. Остановимся здесь на врожденных характеристиках музыкальных способностей.

К врожденному, генетически обусловленному потенциалу индивида психофизиологи относят типологические особенности темперамента – энергетическую активность нервных клеток: силу, скорость и мобильность процессов возбуждения и торможения. Эта активность во многом предопределяет характер моторных (двигательных) и эмоциональных реакций человека.

Психомоторные (или двигательные) особенности при музицировании проявляются в характере мышечных, кинестетических реакций (их силе, скорости и мобильности) и характере прикосновений, тактильных реакций (острых, опёрто-раздельных или мягко-слитных). Этот тактильно-кинестетический канал воспроизведения эмоциональной информации рассматривается в психофизиологии как важнейший фактор индивидуального развития (онтогенеза) ребенка. Движение, по утверждению психофизиологов, является основой любого познания. Именно «...мышечное чувство придает, с одной стороны, впечатлению членораздельность, с другой – связывает звенья его в осмысленную группу», – утверждает И.М. Сеченов¹.

В музыкальной деятельности тактильно-кинестетические, моторные особенности личности обуславливают проявление важнейшей характеристики

¹ Сеченов И.М. *Элементы мысли.* — СПб., 2001. — С. 363

музыкальности – темпо-метроритмических способностей человека, позволяющих адекватно воспринимать и воспроизводить главную особенность музыки – ее **временную** природу.

Психомоторные способности складываются как из врожденного, так и из прижизненно складывающегося опыта нервно-мышечных реакций, обеспечивающих функционирование двигательных способностей организма. В любом виде музыкально-исполнительской деятельности кожно-мышечная система человека задействована в темпо-метро-ритмической организации звуков. Так, при вокальном музицировании необходимо соответствующее функционирование мышц голосовых связок, гортани, дыхательных механизмов, а в музыкально-инструментальной деятельности важное значение имеют врожденные и приобретенные особенности структуры крупных и мелких мышечных тканей, строения кистей и пальцев рук, их подвижности и т.п. Спортивно-танцевальные виды деятельности также требуют определенных врожденных психомоторных предпосылок и развитой координации телесных способностей индивида, прежде всего его мышц крупной моторики. А инструментальное музицирование (особенно фортепианная игра, где задействованы все десять пальцев обеих рук) является эффективным средством развития мышц мелкой моторики, а вместе с ней и интеллектуального потенциала человека.

Поэтому фортепианная игра вполне может рассматриваться как психотренинг изолированных движений пальцев (своеобразная пальцевая гимнастика), что является, по мнению ряда исследователей (Л.В. Антакова-Фомина, П.Н. Ермакова, Б.П. Ильин, А.Л. Сиротюк и др.), эффективным средством развития межполушарных взаимодействий мозга и таких психических процессов, как восприятие, внимание, память и мышление.

Таким образом, общие сенсомоторные особенности организма человека во многом определяют его успешность в той или иной специальной (в том числе и музыкальной) деятельности. И наоборот, тот или иной специальный вид деятельности способен активно влиять на развитие сенсо-моторных способностей человеческого организма в целом, его типологических свойств темперамента.

Изучение врожденных психомоторных характеристик музыкальности, проявление типологических свойств нервной системы изучают посредством диагностики доминирующих типов темперамента человека. Характеристика сенсомоторных свойств темперамента, проявляющихся в музыкальной деятельности представлена в таблице 1.

Таблица 1.

Характеристика врожденных сенсомоторных реакций организма

| Тип темперамента | Основные свойства нервной системы | Характеристика типичных сенсомоторных свойств организма |
|------------------|---|---|
| Сангвиник | <p>*Сильный – способен к длительным моторным нагрузкам.</p> <p>*Уравновешенный - процессы возбуждения и торможения сбалансированы, т.е. организм имеет врожденный потенциал управления своими реакциями в зависимости от заданных стимулов.</p> <p>*Подвижный – легко переключается с одного вида двигательной реактивности на другую.</p> | <p>Склонность к метрической и темповой стабильности, сохранению длительной активности, проявлению лёгкой адаптивности лишь к сильным воздействиям новых условий деятельности. Энергетическая адаптивность нервных процессов обуславливает: 1) тенденции устойчиво-метрического чувствования временных впечатлений и 2) врожденный потенциал как возможность преодолевать возникающие помехи или сдерживать (тормозить) импульсивные потребности организма (потенциал эмоционально-волевой регуляции).</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>Трудно реагирует на тонкие, слабые, оттеночные воздействия. Испытывает затруднения при «нюансировке», детализации эмоциональных реакций – утонченных отклонениях от основных метроритмических параметров движения.</p> </div> |
| Холерик | <p>*Сильный – способен к умеренным моторным нагрузкам.</p> <p>*Неуравновешенный - процессы возбуждения доминируют над процессами торможения, т.е. не способен самостоятельно управлять моторными реакциями без посторонней помощи или без длительного тренинга регулятивных навыков.</p> <p>*Подвижный – легко переключается с одного вида мотонгой рективности на другой, т.е. легко вовлекается и вовлекается.</p> | <p>Легко сохраняет моторную активность, проявляет мобильность в переключении метроритмических моторных реакций. Лёгкая отвлекаемость на любые воздействия извне обуславливает аметричность, угловато-резкие моторные реакции, трудность в сохранении темповой стабильности своих движений, в концентрации своей энергии и упорядоченности действий, темпо-ритмической организации временных соотношений.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>Испытывает затруднения в реализации упорядочивания стабильных темпо-ритмических реакций; склонен интуитивно (на слух) реагировать на сенсомоторные воздействия и ритмическую детализацию (мелизматику) действий.</p> </div> |
| Флегматик | <p>*Сильный – способен к продолжительным моторным нагрузкам.</p> <p>*Стабильный – процессы торможения доминируют над процессами возбуждения. Это позволяет управлять</p> | <p>Легко сохраняет длительную <i>моторную активность</i> и упорядоченность движений в стабильных условиях темпо-ритмической деятельности. Энергетическая активность нервных клеток характеризуется трудной возбудимостью (инертностью), отсюда склонность к <i>устойчиво-замедленному (sostenuto) темпо-ритмическому</i> и эмоциональному самовыражению.</p> |

Трудно адаптируется в новых условиях деятельности, к новым требованиям моторной регуляции;

Слабо реагирует на тонкие нюансы

| | | |
|-------------------|--|---|
| | <p>своими реакциями в стабильных условиях деятельности.</p> <p>*Инертный – склонен действовать в привычном сетроритмическом режиме; медленно реагирует на на новые требования моторной организации действий.</p> | |
| Меланхолик | <p>*Слабый — высокая чувствительность даже к слабым стимулам, легкая и быстрая адаптивность, вовлекаемость и зависимость от внутренних и внешних условий деятельности. Быстрая энергетическая истощаемость и непродолжительная (циклическая) работоспособность.</p> | <p>Чуткая, утонченно-ситуативная моторная реактивность, склонность реагировать даже на мелкие детали ритмической мелизматике, легкая и быстрая моторная и эмоциональная адаптация. Склонность к плавным, округленно-мягким и осторожным движениям</p> <div style="border: 1px solid black; background-color: #e0ffe0; padding: 5px;"> <p>Высокая степень чувствительности, восприимчивости, эмоциональной реактивности. Быстрая утомляемость и невозможность длительной двигательной-стабильной мышечной активности при длительных моторных нагрузках, склонность к частому отдыху, - восстановлению сил, энергии.</p> </div> |

Кроме моторной реактивности принято рассматривать и *эмоционально-познавательный* потенциал активности нервной системы, который проявляется в аудиально-интонационном восприятии и осмыслении содержания (основной идеи и средств выразительности) музыки.

Рассмотрим теперь генетическую обусловленность эмоционально-познавательных особенностей человека, проявляющихся в музыкальной деятельности.

Прежде отметим, что врожденные особенности высокой чувствительности, лабильного эмоционального реагирования характерны для слабого типа нервной системы — *меланхолического типа темперамента*.

Именно высокая степень чувствительности меланхолика как к особенностям внутренних — психофизиологических изменений организма, так и внешних — социально обусловленных воздействий определяет

врожденный потенциал *эмоциональной отзывчивости* человека. Однако только одной адаптивности – высокой чувствительности и приспособляемости органов чувств к изменяющимся условиям недостаточно для успешной музыкальной деятельности. Необходима еще и соответствующая степень активности нервной системы. Соотношение **активности и адаптивности** нервной системы в индивидуальном опыте психоэмоциональной регуляции и позволяет человеку достигать успешности в адекватном восприятии и воспроизведении интонационно-эмоционального содержания образов. Именно такими особенностями характеризуются В. Моцарт и Н.Паганини, П.Чайковский и Ф.Шопен, С.Рихтер и В.Спиваков.

Врожденный потенциал *эмоциональной реактивности* представлен следующими особенностями нервно-психических процессов (таблица 2).

Психология эмоций рассматривает все переживания человека в двух аспектах их направленности: **позитивной и негативной**.

К базовым (основным) позитивным эмоциям принято относить **симпатию, бодрость, радость, восхищение, уверенность**. Базовые негативные эмоции характеризуются как **сомнение, усталость, антипатия, презрение, страх, гнев**. Зарождение любой познавательной эмоции начинается с такой базовой эмоции как **удивление** (Е.П. Ильин). Без способности

удивляться не бывает познания, в том числе и психоэмоционального. На схеме 1 представлена матрица-модель основных эмоций человека в соотношении направленности (позитивной или негативной) и степени выраженности процессов возбуждения – торможения.

Таблица 2

Эмоциональные реакции типов темперамента

| Тип темперамента | Особенности эмоциональной активности и адаптивности нервной системы |
|-------------------|--|
| Сангвиник | Быстро и адекватно воспринимает основные эмоции, но нюансировка эмоционального реагирования не проявляется из-за силы (выраженной активности) перцептивных процессов. Доминирующая направленность и динамика переживаний — позитивно-активная |
| Флегматик | Энергетическая активность нервных клеток характеризуется трудной возбудимостью (инертностью) Отсюда склонность к устойчиво-замедленному, сдержанному самовыражению на фоне основных (без нюансировки) психоэмоциональных реакций. Доминирующая направленность переживаний — позитивно-инертная |
| Холерик | Легкая возбудимость нервных клеток порождает психоэмоциональную гиперактивность, но «поверхностную», неглубокую чувствительность Направленность переживаний — ситуативная {в зависимости от характера воздействия |
| Меланхолик | Быстрая истощаемость энергии сочетается с высокой «требовательностью» к нюансам, оттенкам новых впечатлений, что обуславливает потенциал глубокой и тонкой чувствительности, эмоциональной реактивности психики. Доминирующая направленность переживаний— негативно-ситуативная |

Познавательные потребности как врожденные свойства личности проявляются в следующей логике эмоционального выражения **«удивление – любопытство – любознательность – интерес»**. Сохранность этого

механизма эмоциональной регуляции познавательной потребности индивида можно обеспечить только при условии конструктивного удовлетворения проявляемой субъектом потребности в психологически комфортной деятельности. Сложность педагогической работы и состоит, прежде всего, в создании таких условий формирования познавательной мотивации, где преодоление возникающих для ребенка трудностей и помех (как внутреннего, так и внешнего характера) было бы **ПОСИЛЬНЫМ** и вполне успешным для него, а значит и позитивно переживаемым как удовлетворение его познавательных потребностей.

Чтобы дать человеку представление о чувствах и возможности их осознания, надо найти способ вызвать у него соответствующее переживание. Чувства выступают в качестве интегральных показателей, сигналов благополучия или неблагополучия чего-либо для человека. Кроме того, чувства отображают некоторые особенности отношения субъекта и среды, дают своего рода образы субъектно-средовых отношений (Е.А. Климов). Музыкальная деятельность может выполнять функцию стимулирования такой позитивно-конструктивной модели эмоциональных состояний и чувств, способствующих формированию познавательной мотивации и конструктивных отношений с окружающей средой обитания человека. Для этого необходимо расширять опыт эмоционального познания

и сохранения интенсивности переживаемых событий, где эмоциональные реакции способны выполнять функцию основы познавательного интереса субъекта.

Схема 1

Матрица-модель базовых эмоций человека



Негативные эмоции

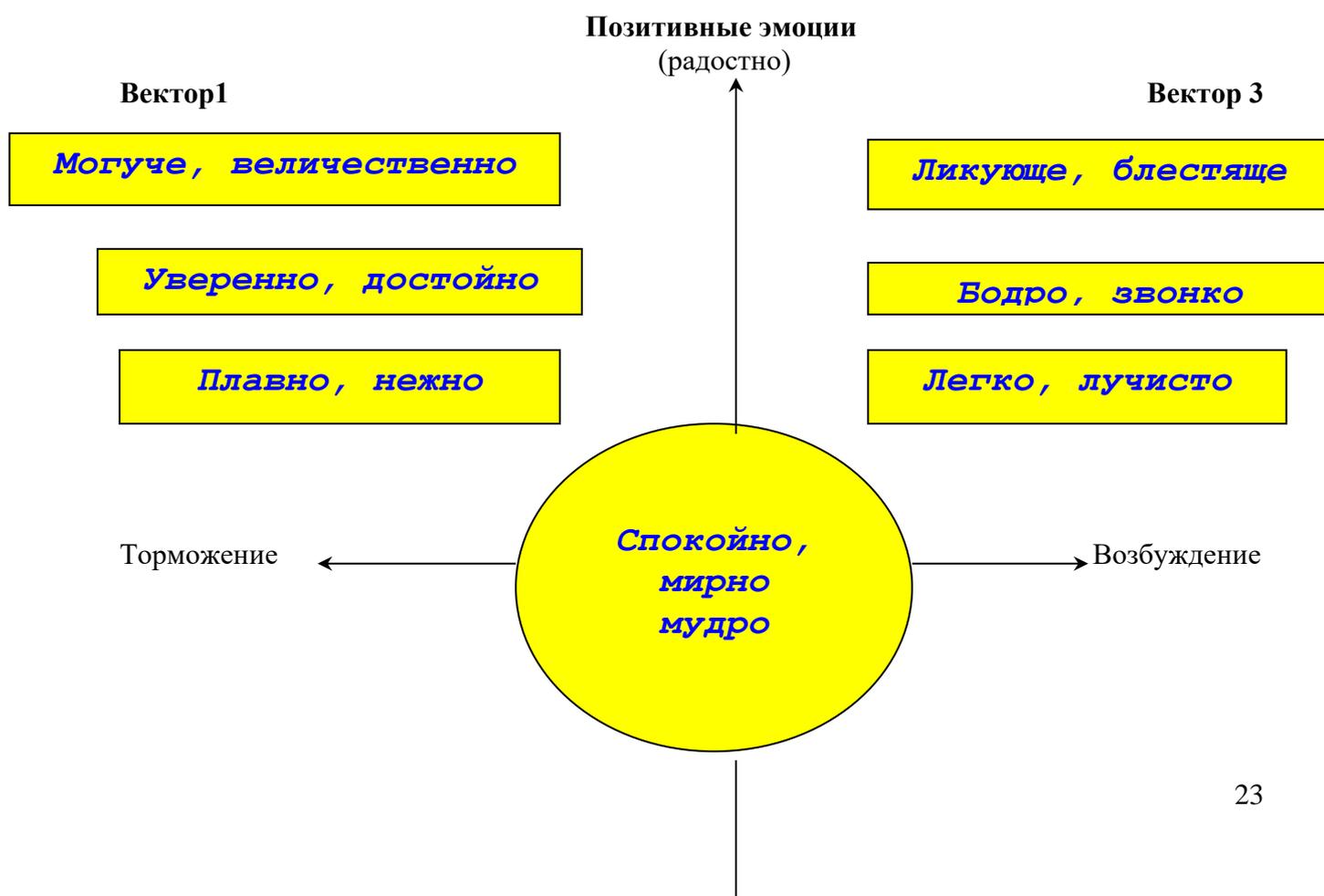
Степень интенсивности переживаний, сила выраженности позитивных или негативных эмоций личности обуславливается как врожденными особенностями темперамента (энергетической активностью нервных клеток организма), так и преобладающим, доминирующим опытом переживаний, накопленных в социальных условиях жизнедеятельности индивида. Так, крайняя степень негативной активности, возбудимости вызывает соответствующее состояние – гнев, агрессию; а крайняя степень позитивной активности – ликование, восторг, эйфорию. И, напротив, крайняя степень процесса негативного торможения проявляется в ощущении истощенности и вызывает скованность, страх или депрессивные эмоции, состояние безысходности, утраты, траура. А крайняя характеристика позитивной «заторможенности» симптоматична «синдромом отличника» – стремлением горделиво сохранить состояние торжества, величия, владения, власти. Модификация базовых и производных от них эмоциональных состояний позволяет построить следующую *ключ-матрицу* эмоций (см. *схему 2*), способную служить основой для построения инструмента как метода диагностики эмоциональной отзывчивости

личности, так и построения развивающих образовательных программ. Заметим, что крайние, «периферийные» характеристики эмоционального «ноля» данной ключ-матрицы отражают состояния легко узнаваемые в жизни и искусстве и, следовательно, прямолинейно простые в диагностическом предъявлении. Далее, чем ближе к центру матрицы, тем сложнее, богаче дифференциация эмоциональных состояний, «тоньше» их нюансировка, оттенки и мелизматика (детализация).

Вектор направленности эмоционального реагирования в процессе восприятия или воспроизведения музыки и будет выступать характеристикой конгруэнтности эмоциональной отзывчивости человека. Степень выраженности глубины и разработанности, нюансировки переживания будет зависеть как от врожденных характеристик чувствительности субъекта, так и от его воспитанности — приобретенного опыта эмоционального питания. Развернутый вариант диагностического ключа-матрицы эмоций для детей представлен в *Приложении 2*.

Схема 2

Диагностический ключ-матрица эмоций,
их направленности и степени выраженности



Робко, покорно

Тревожно, нетерпеливо

Уныло, жалобно

Презрительно, сердито

Угрюмо, подавленно

Гневно, яростно

Вектор 2

Вектор 4

Негативные эмоции (грустно)

1.2. Психологические механизмы музыкальности

Перцептивные процессы, понимаемые в психологии как *отражение предметов и явлений в совокупности их свойств и частей при непосредственном воздействии их на органы чувств*, традиционно называют способностью восприятия. Известны следующие каналы восприятия в зависимости от преобладающей роли анализатора – органа чувств:

- зрительное (или визуальное);
- слуховое (или аудиальное);
- осязательное (или тактильно-кинестетическое);
- обонятельное (или ароматическое);

- вкусовое.

Очевидно, что характеристика аудиальных параметров восприятия будет являться центральной для определения свойств музыкальности человека. При этом важно помнить, что глубина и тонкость музыкального восприятия зависит не только от врожденных характеристик органов слуха (здоровья слуховых анализаторов), но и от социального опыта восприятия аудиально-интонационной информации.

В качестве ведущих свойств восприятия можно выделить следующие:

- предметность – способность индивида относить воспринимаемую информацию (как образ) к определенным предметам или классам явлений внешнего мира.

Восприятие музыки как абстрактно-интонационной информации сопровождается активизацией ассоциативных связей, что вызывает появление образа – визуального или кинестетического;

- избирательность – преимущественное выделение одних свойств (динамики или тембра, метроритма или регистра) музыкальной фактуры по сравнению с другими, раскрывает границы направленной активности человеческого восприятия. Избирательность музыкального восприятия зависит как от особенностей репрезентативной системы человека, так и от накопленного опыта интонационного содержания. Выделение регистрово-ритмических свойств из контекста

звуковой палитры музыкального произведения характеризует избирательность восприятия и особенности как врожденных нервных процессов, так и индивидуального опыта чувствования, усиливающих семантическое значение, например, мелодии по отношению к остальным выразительным средствам воспринимаемой музыки. Эти второстепенные средства выразительности субъективно «подавляются» и становятся для индивида просто фоном, создающим общеэмоциональную атмосферу звучания;

- обобщенность – отражение единичных объектов (мотивов, ритмических оборотов, тембровой окрашенности и др.) как особого проявления общего, представляющего определенный класс объектов, однородных с данным по какому-либо признаку. Так, например, восприятие лишь первых признаков (спокойного темпа и нисходящих интонаций) мелодии уже могут стимулировать определенный образный настрой слушателя на «класс» задумчиво-грустных эмоциональных состояний;

- целостность – свойство, позволяющее получить целостный образ предмета во всем многообразии и соотношении его свойств звучания;

- осмысленность – истолкование, субъективная интерпретация звуковых стимулов, возникающих в результате восприятия в соответствии с эмоциональным опытом субъекта, его ассоциациями,

придание им определенного смыслового значения.

Индивидуальные различия в процессе восприятия музыки обусловлены:

во-первых, *объемом* восприятия, т. е. количеством интонационно-смысловой информации, которую человек может воспринимать в течение условной единицы времени (одной фиксации);

во-вторых, *точностью* восприятия, т. е, соответствием возникающих образных переживаний особенностям воспринимаемой музыки;

в-третьих, *полнотой* восприятия, характеризующей степень адекватности субъективного образа авторскому замыслу произведения;

в-четвертых, *эмоциональной окрашенностью* восприятия в соответствии со шкалой «нравится (предпочитаю) – не нравится (отвергаю)».

Эти свойства индивидуальных параметров восприятия могут выступать в качестве показателей *продуктивности* восприятия.

Одной из существенных особенностей восприятия является сопоставление, сравнение (или сличение) перцептивных образов, которые в зависимости от условий восприятия приобретают субъективно негативную (отвергаемую) либо позитивную (предпочитаемую) эмоциональную направленность, что и составляет индивидуальный опыт и предопределяет тенденцию развития музыкально-эстетического вкуса

субъекта.

Образ является в процессе восприятия музыки важнейшей единицей взаимодействия музыкального произведения и индивидуального сознания. Его можно рассматривать и как конечный продукт процесса восприятия музыки. Образ несет в себе свойства целого, синтезирует музыкальную информацию, помогает наглядно моделировать и преобразовывать «музыкальные сюжеты» (А.А. Гостев). Посредством изучения образной сферы человека, воспринимающего музыку, возможно, на наш взгляд, получить диагностические данные о тех или иных свойствах способности аудиально-интонационного восприятия индивида. Для этого можно использовать данные, накопленные в проективной психологии.

Для изучения музыкальности не менее важным свойством общих способностей является **ощущение** (сенсорный процесс). Специфика слухового вида ощущений сводится к способности человека различать интонационную информацию по модальностям основных свойств музыкального звука:

- высоте;
- продолжительности (длительности) звучания;
- тембру;
- силе звука.

В качестве показателей продуктивности каждой из этих модальностей ощущения могут применяться

следующие **признаки** :

- *дифференцированность* ощущений, характеризующая способность к различению указанных модальностей (свойств) звуковых раздражителей;
- *точность* ощущений как соответствие возникшего у субъекта ощущения особенностям раздражителя;
- *устойчивость* уровня чувствительности как длительность сохранения требуемой интенсивности ощущения;
- *скорость* различения модальностей (свойств звуковой фактуры) .

Отметим, что «ощущение и восприятие правильнее всего было бы рассматривать как «...две различные ступени единого процесса чувственного познания» (Б.Г. Ананьев). Следовательно, эти две общепсихологические способности (восприятие и ощущение) играют основополагающую роль в понимании специфики музыкального познания и могут выступать в качестве основных ориентиров в построении диагностического инструментария изучения музыкальных способностей личности.

Вместе с тем для изучения музыкальности человека не меньшее значение имеют способности представления и воображения.

Психологии известно значение образов в процессах субъективного познания, труда и общения в

художественном и научном творчестве человека. Возникновение образа того или иного предмета (явления), в данный момент не воздействующего на органы чувств человека, называют способностью представления (В.Д. Шадриков). Способность человека действовать в соответствии с представлением, умение свободно оперировать пространственными образами рассматривается как одно из профессионально важных качеств, необходимых для овладения и успешного осуществления самых разнообразных видов деятельности (музыкальная здесь не исключение).

В качестве показателей продуктивности представлений могут выступать:

- *яркость – четкость (точность)*, указывающая на степень соответствия (приближения) субъективного образа реальным свойствам объекта (средствам музыкальной выразительности и направленности ассоциативно-эмоционального содержания);

- *полнота – детальность*, характеризующая структуру образа и разработанность его частей.

Образ, являясь оптимальной формой внутренней организации поступающей информации, компенсирует ее дискретность (раздельность) и функционирует в виде ассоциативных **эталонов**. Образы, как элементы динамической системы текущего потока актуального сознания, выполняют в каждый данный момент времени

конкретные функции.

Образная сфера личности – многоканальная подсистема, являющаяся единой и многоуровневой, динамической саморегулирующейся системой, которая за счет возможности воссоздания непрерывного мысленного контакта с реальностью (мира и себя), обеспечивает адекватное отражение объекта или явления, его полиструктурность (А.А. Гостев).

Для нас важное значение имеет вывод исследователей о том, что образы всегда **полимодалъны**, т. е. в них присутствуют визуальные и слуховые, вкусовые, обонятельные и кинестетические представления субъекта. При этом в конкретном образе человек может выделить ведущую модальность. Так, слуховые представления музыканта хорошо иллюстрируют «сплав» музыкальных образов со зрительными образами нотного текста. Ассоциативная связь в сознании переживания образа одной сенсорной модальности с ощущениями от другой, вызванной внешним стимулом или образами памяти называют **синестезией**.

Чаще всего встречается зрительно-слуховая синестезия, когда зрительный образ сопровождается слуховыми ощущениями. Более редкая цвето-музыкальная синестезия, т. е. появление цветовых образов на звуковой стимул. И если, например, в психологии рекламы учитываются закономерности вкусо-

визуальной или вкусо-слуховой синестезии, то в музыкальной психодиагностике возможно разрабатывать задания с учетом зрительно-слуховой и цвето-аудиальной синестезии. Музыкальный стимул способен вызвать у человека соответствующие его жизненному опыту ассоциации представления (образы), фиксация которых может выполнять несколько функций, в том числе и диагностическую.

Репродуктивные представления отражают хорошо известные субъекту предметы или события (т. е. являются образно-«фотографическими», статическими), а могут выражаться и в форме движений (тактильно-кинестетические) или звуковых ассоциаций (аудиально-динамические). Преобразующая (продуктивная) структура представлений выполняет созидательные функции, создает новые для субъекта события и явления. Такая способность человека связана с креативно-познавательными процессами психики и называется воображением.

Способность воображения как преобразование представлений, отражающих реальную действительность и создание на этой основе новых образов, новых сочетаний, преобразований, детализаций имеющегося опыта является в контексте изучения музыкальных способностей чрезвычайно важной характеристикой креативности индивида.

Отличительной чертой воображения считается то,

что оно чаще всего протекает в наглядном (визуальном) плане, хотя возникающие образы и не имеют оригинала в действительности. Причем эти образы невозможно получить ни эмпирическим, ни логическим путем (В.Д. Шадриков). Основным действием в процессе воображения является **«представление»**.

Общий механизм порождения образов связан с тем, что внутренний источник информации перекрывает внешний и оказывается способным порождать перцептивные образы.

Порождение образов связано прежде всего с эмоционально-мотивационной сферой человека и определяется преимущественно неосознаваемыми мотивами (эмоциональной памятью) и прошлым опытом ярких психодинамических впечатлений. Можно сказать, что любая эмоция «проникает» в сознание посредством соответствующего образа.

Образы выполняют функции не только усвоения (приобретения), хранения и репродуцирования информации. На основе сохранения аффективного опыта образы адаптивно организуют эмоциональные реакции человека. Достаточно отметить, что один из очевидных путей приобретения знаний ребенком является имитация, основывающаяся во многом на воображении.

Кроме того, образы могут выполнять и прогностическую функцию, которая проявляется в виде

упреждающей программы поведения. Образы обеспечивают целесообразную отсрочку непосредственных реакций на основе предвидения, эмоционального предвосхищения. Мыслеобразное представление результата деятельности – существенный признак человеческого способа субъект-объектного взаимодействия.

Образный опыт фиксируется памятью (произвольно или непроизвольно) для будущего использования.

С прогнозирующей функцией тесно связана функция образов в роли эталонов, что обеспечивает структурирование хаоса различных стимулов и селекцию нужной информации. Это, в свою очередь, определяет функционирование образа в роли регулятора действий и состояний.

Таким образом, развитие образности (образной сферы) имеет решающее значение для раскрытия творческого потенциала человека, его творческих способностей. И музыкальная деятельность играет в этом процессе активно стимулирующую роль.

Доминирование в современной музыкально-педагогической практике репродуктивных образовательных техник (например, исполнительская практика строго по образцу) фактически убивает образное мышление, что неблагоприятно сказывается на развитии личности, когда нормативно-исполнительские эталоны и способности творчества трагически противостоят

друг другу. Поэтому, перед педагогами стоит важнейшая задача приложения усилий для обеспечения гармоничного соотношения репродуктивных и продуктивных видов деятельности. Очевидно, что занятия эстетического цикла по природе своей призваны выполнять функции сохранения и развития прежде всего креативности ребенка, его творческого потенциала, способности воображения.

Показателями продуктивности развития способности воображения (или творческих способностей) считаются следующие признаки:

- беглость – способность порождать большое количество идей;
- оригинальность (или новизна) – способность продуцировать необычные, нестандартные идеи и образные характеристики;
- гибкость (или типы оперирования) как способность преобразовывать, модернизировать различный материал, применять разнообразные способы решения проблемы или порождения образа;
- разработанность (или детализация) возникшей идеи, образа;
- осмысленность данных приобретенного опыта (Е.Е. Туник, В.Д. Шадриков).

Очевидно, что в основе познавательных способностей внимания и памяти находятся первичные чув-

ственные процессы – восприятие и ощущение. А для музыкальной деятельности также к основополагающим психологическим свойствам необходимо относить и способности представления и воображения.

Рассмотрим теперь роль **внимания** в музыкальной деятельности.

Способность внимания рассматривается в психологии как определенная направленность, сосредоточенность сознания на регулировании и контроле протекания деятельности. Регулирование деятельности подразумевает, конечно, участие в этом процессе энергетической активности эмоций. Из всех известных свойств внимания для развития музыкальных способностей следует, пожалуй, особо выделить оперативную подвижность нервно-психических процессов, понимаемую как гибкую ориентировку и регулирование процессов сосредоточения в ситуациях динамически изменяющихся условий (В.Д. Шадриков). Музыка в силу своей временной природы может являться прекрасным стимульным материалом в создании ситуации динамически изменяющихся условий предметной деятельности.

Невозможно переоценить значение музыкальной деятельности в развитии таких свойств внимания, как:

- *концентрированность* (или сосредоточен-

ность), обеспечивающая отвлечение от постороннего, «помехоустойчивость», избирательность и направленность сознания на объект;

- *распределение* – свойство, обуславливающее возможность одновременно выполнять два и более вида деятельности (или несколько действий в процессе одной деятельности: читать ноты, выбирать удобную аппликатуру для адекватного «переноса» нотного текста на клавиатуру, регулировать характер прикосновений к клавиатуре для воспроизведения эмоционально-образного содержания музыки и т.д.);

- *переключение* как способность быстро «выключаться» из одних и «включаться» в другие, новые условия музыкальной деятельности (например, при исполнении музыкальных фрагментов контрастного содержания; или требующих сопоставления различных видов исполнительских техник);

- *устойчивость* – длительность сосредоточения на объекте или процессе;

- *объем* – количество объектов, на которое может быть одновременно направлено внимание.

Перечисленные свойства внимания особенно сложно проявляются в динамических, процессуальных явлениях, требующих к тому же безошибочного воспроизведения информации. Именно к таковым

относится музыкальная деятельность, временная природа которой выдвигает перед деятелем (будь то слушатель, исполнитель или сочинитель) ряд сложнейших психологических задач. Вместе с тем именно музыкальная деятельность способна выполнять функции эффективного психотренинга по развитию вышеуказанных свойств внимания.

Способность памяти, понимаемая психологией как сохранение и последующее воспроизведение однажды усвоенного личного опыта, проявляется в музыкальной деятельности в виде:

- психомоторной или двигательной (например, памяти мелкой моторики, – пальцев рук);
- эмоциональной или аффективной (т. е. памяти чувств, °ЩУщений, переживаний),
- ассоциативно-образной формы выражения.

Очевидно, тот или иной характер музыкальной деятельности востребует как произвольный (при отсутствии цели и специальных приемов запоминания), так и произвольный (целесообразно-операциональный) вид памяти, как механическое (без понимания сути содержания), так и смысловое (отражающее существенные стороны музыки) запоминание, как кратковременный (оперативный), так и долговременный ее виды.

Способность мышления рассматривается психологической наукой как опосредованное (т. е.

основанное на раскрытии связей и отношений) и обобщенное *познание объективной реальности* (С.Л. Рубинштейн), или как *процесс сознательного отражения действительности в таких ее объективных свойствах, связях и отношениях, в которые включаются и недоступные непосредственному чувственному восприятию объекты* (А.Н. Леонтьев).

Конкретной единицей познания является целостный психический акт отражения субъектом объективных характеристик явления, включающий единство двух противоположных компонентов: *рационального и эмоционального, интеллектуального и аффективного*. Каждый из этих компонентов выступает в качестве доминирующего в зависимости от специфики познания. Специфика музыкальной деятельности характеризуется тем, что ведущим, преобладающим становится именно *аффективный, эмоциональный* компонент усвоения нового опыта. Эмоции представляют собой невербальный способ отражения воздействий внешнего мира, материализация которого проявляется в образной либо в понятийной форме. «Музыкальный образ является идеальной представленностью звучания музыки в сознании» (А.Л. Готсдинер), ее эмоционально-мышечным «слепок», переработка которого по своей эффективности достигает мышления. И если понятийное мышление осуществляется с помощью речи, то музыкальное мышление, эмоциональная

форма отражения которого может выражаться как в осознанном образе (зрительном, двигательном, интонационно-слуховом или понятийно-ассоциативном), так и в эмоционально-неосознанном, беспредметном (подсознательном) ощущении.

Таким образом, музыкальное мышление можно рассматривать как **процесс моделирования отношений человека к реальной действительности интонируемого образа.**

Основным критерием продуктивности музыкального мышления является познание художественного смысла музыкального произведения (Н.В. Сулова). Смысл определяется отношением субъекта к явлению (музыке) в трех плоскостях:

- уровнем личностной значимости (мотивационный компонент) музыки в жизни индивида;
- его способностью определять ее место в структуре своего образа мира – мировоззрения (когнитивный компонент);
- реализацией способов (операциональный компонент), регулирующих характер отношения субъекта к данному музыкальному явлению (Г.Е. Залесский, Д.А. Леонтьев).

Музыкальное мышление по аналогии с понятийным предполагает операциональное владение музыкальным языком как средством коммуникации и

самовыражения. Структура музыкального языка состоит из следующих элементов (средств выразительности): *музыкального звука* и его свойств (высоты, длительности, динамики или силы и тембра), *интонации* (в роли основного выразительного элемента музыки), *мотива* (или *мелодии* – главного «выразителя» музыкальной мысли, развитие которой строится по принципам повторения, контраста или разработки), *простых* или *сложных* форм изложения музыкального содержания в гомофонно-гармонической или полифонической фактуре.

Освоение музыкального языка происходит по той же схеме, по какой усваивается естественный язык общения – в процессе спонтанной (обыденной) или специальной (учебной, научной) деятельности (см. таблицу 3).

Таблица 3

Сопоставление формально-структурных элементов естественного (например, русского) и искусственного (музыкального) языков

| Структурные элементы Естественного языка | Структурные элементы музыкального языка |
|---|--|
| Звук (буква) Алфавит русского языка = 33 буквам | Звук (нота) Алфавит музыкального языка = 7+5=12 нотам |
| Слог | Интонация |
| Слово | Мотив |
| Фраза (относительно законченная мысль) | Фраза (относительно завершённая музыкальная мысль) |
| Предложение | Мелодия (предложение, период) |
| Простые сюжетные формы (рассказ, эссе, пьесы, стихотворения...) | Простые формы музыкальных произведений (одно-, двух- и трёхчастные пьесы, вариации, рондо и др.) |
| Сложные формы (повесть, поэма, роман, монография) | Сложные формы (соната, сюита, концерт, симфония, опера, балет) |

Подобную же аналогию возможно провести и по отношению к видам музыкального мышления в сопоставлении с традиционными видами понятийного мышления. Так, если у человека при осмыслении музыки преобладают психомоторные, двигательные реакции, то это говорит о преобладании **наглядно-действенного** вида музыкального мышления. Если в процессе музыкального восприятия доминируют различные чувственно-образные ассоциации, то можно говорить о **наглядно-образном**, музыкальном мышлении. Осмысление же музыки на основе понимания закономерностей музыкальной логики, раскрывающейся в использовании структурных элементов музыкального языка, характеризует **абстрактно-логическое** музыкальное мышление личности (В.И. Петрушин).

При этом материализованная (внешняя) основа музыкального мышления предстает в виде нотного текста и акустических параметров музыкального произведения (так как звук – это прежде всего физическое явление). Идеальная же (внутренняя, психологическая) сторона мышления строится на основе различных образных взаимосвязей, ассоциаций, настроений, слуховых ощущений и переживаний, понимание (осознание) логики развития которых и составляет подлинно музыкальное мышление.

Таким образом, музыкальность как специальная способность личности имеет универсальное

проявление в человеческой деятельности:

- обеспечивает адекватное восприятие и осмысление аудиальной информации – интонаций речи и музыкального языка (как репродуктивного, так и продуктивного, творческого по характеру);
- способствует развитию произвольного внимания и всех видов слуховой памяти;
- стимулирует воображение и развитие образной сферы человека;
- активно содействует развитию эмоционально-волевых качеств и работоспособности личности, регуляции ее поведенческих реакций;
- участвует в формировании ценностных ориентации. В этом смысле развитие музыкальных способностей становится актуальным не только для детей, готовящихся к профессиональной музыкальной карьере, но и буквально для каждого ребенка.

Обобщая вышесказанное, можно утверждать, что внутренний механизм музыкальных способностей базируется на структуре общих способностей (восприятии и ощущении, внимании и памяти, представлении и воображении и, конечно, мышлении) и не может быть развит вне их. Отсюда **ВЫВОДЫ:**

- развитие музыкальных способностей в практике музыкального образования можно понимать не только как формирование специальных,

профессиональных навыков музицирования, а, прежде всего, как специфическое развитие общих способностей восприятия и ощущений, внимания и образной памяти, воображения и мышления, волевой регуляции, т. е. универсально познавательных свойств личности;

- в изучении музыкальности необходимо применять не только специфические (собственно музыкальные) методы, но и общепсихологический инструментарий исследования свойств личности. Так, диагностику основного признака музыкальности (способности конгруэнтно переживать музыкальное воздействие), центральной характеристикой которой является эмоциональная отзывчивость человека, необходимо строить не только на основе использования музыкальных произведений, но и с помощью других средств (например, используя проективные техники, тесты цвето-предпочтения, телесно-ориентированные способы самовыражения, вербальные тесты-опросники и тесты измерения свойств темперамента);

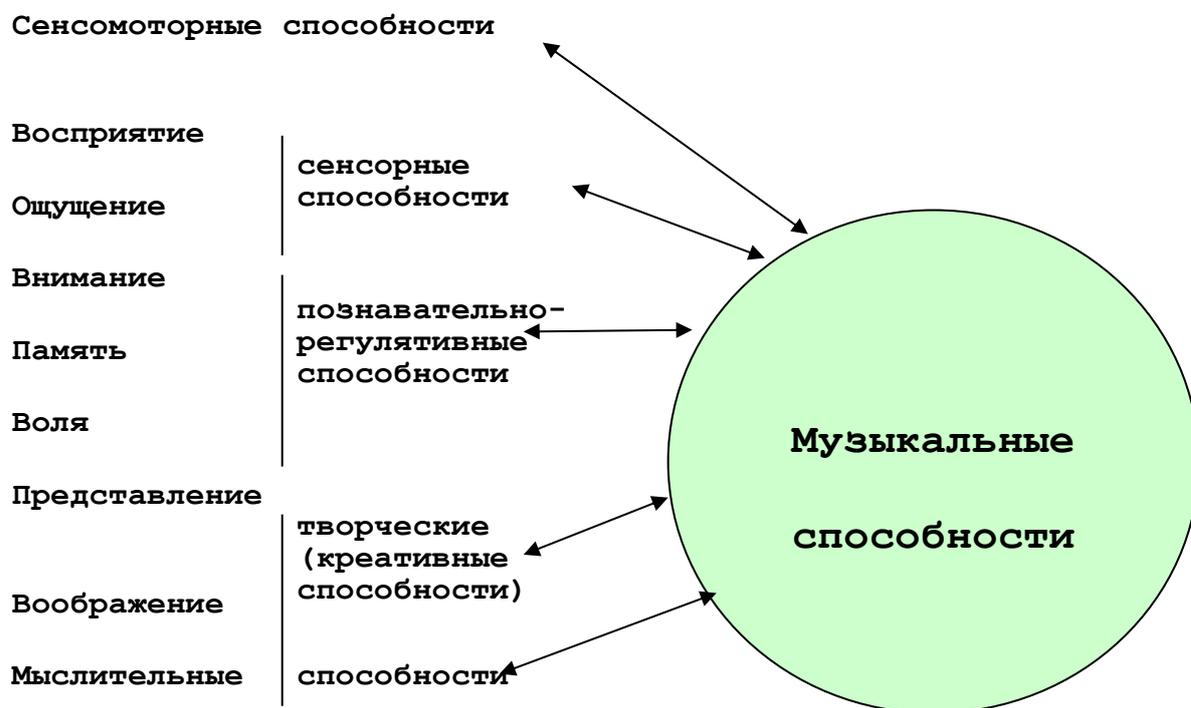
- для более или менее корректной диагностики музыкальных способностей необходимо вначале четко определить их структурные компоненты, базирующиеся на общих познавательных процессах личности, а также их существенные признаки

и критерии их изучения.

Таким образом, анализ музыкальных способностей невозможно производить вне контекста особенностей общих способностей человека, определяющих развитие музыкальности как специфической характеристики интеллекта личности. Так, **чувствительность анализаторов** к внешним раздражителям (способности восприятия и ощущения), а также богатство образной сферы (способности воображения) во многом уже предопределяют музыкальные возможности, потенциал музыкальности личности (см. схему 3.

Схема 3.

Соотношение общих и музыкальных способностей



Специально подчеркнем, что не только музыкальные способности личности зависят от развития общих — интеллектуальных, но и наоборот, **общие**

способности человека вполне могут быть успешно развиты в процессе специальных занятий музыкальными видами деятельности. Для этого необходимо лишь четко осознавать – какие именно виды музыкальной деятельности могут активно способствовать развитию конкретных психических свойств личности. Педагогу-музыканту такое осмысление позволит не только традиционно использовать уже имеющиеся свойства личности для обучения успешному музицированию (например, правильному, с точки зрения музыковедения исполнению произведения), но и, наоборот, целесообразно использовать музыку для развития пока еще слабо развитых психических свойств ребенка.

Только такое музыкальное образование может быть признано развивающим, не усугубляющим, а сохраняющим и укрепляющим психическое здоровье учащегося.

1.3. О существенных признаках музыкальных способностей

Традиционное изучение музыкальных способностей в педагогической практике сводится к выявлению (а затем и формированию) индивидуальных особенностей темпо-ритмического, звуковысотного, ладового чувства и отдельных параметров репродуктивного музицирования (вокального или

инструментального). Конечно, данные компоненты являются важными составляющими музыкальности, но, далеко, на наш взгляд, не полными (так как, они отражают лишь часть структуры музыкальности индивида), а при несоблюдении психодиагностических требований предъявления музыкально-стимульного материала не могут быть в принципе признаны корректными.

Так, при традиционной диагностике музыкальных способностей, как правило, не учитывается:

- основной компонент музыкальности — **эмоциональная отзывчивость** на музыку (как в целом, так и на отдельные ее составляющие компоненты);
- личностная потребность в восприятии музыки и музицировании, т. е. **мотивационная направленность** ребенка;
- уже имеющийся **операциональный музыкальный опыт** индивида и его способность к **творческому самовыражению** — музыкальной креативности (вариативности, импровизации, сочинении).

Таким образом, ценностные ориентации личности ребенка в музыке фактически не принимаются в расчет. Например, не используются в практике музыкального воспитания накопленные в психологии данные по изучению Музыкально-эстетических вкусов, взглядов, убеждений личности.

К тому же выявление музыкальности ребенка происходит зачастую в условиях экзаменационно-отборочного тест-контроля, что создает атмосферу излишней нервозности и считается недопустимо грубым нарушением в организации психодиагностических процедур. Результаты такой диагностики являются, конечно, искаженными, необъективными и, в принципе, не могут отражать реальную картину музыкальных способностей личности.

Становится ясно, что диагностику уровня развития музыкальных способностей необходимо строить на основе изучения следующих компонентов предметной деятельности:

- личностных ценностных ориентации в музыке (**мотивационный, когнитивный и операциональный** компоненты музыкально-эстетических убеждений) ;
- степени рефлексии **эмоциональной отзывчивости** на музыку;
- уровня понимания **средств выразительности музыкального** языка (технологическая составляющая) ;
- способности к **импровизационному музицированию**.

Личностно значимые (ценностные) ориентации в музыке раскрываются на основе изучения мотивационного компонента эстетических взглядов, вкусов,

убеждений человека и характеризуются *мотивационной направленностью* общения с музыкой: *утилитарно-прагматической; эмпирической или ценностно-нормативной* по смысловому содержанию (Г.Е. Залесский) .

Изучение эмоциональной отзывчивости детей возможно в процессе музыкально-игровой деятельности, продуктом которой могут быть как *вербальные (понятийные) аналогии эстетического содержания музыки*, так и *невербальные*: двигательные и изобразительные. Заметим, что моторно-двигательное (пластическое, телесно-ориентированное) или изобразительное выражение музыкального образа проявляется естественно у любого ребенка в зависимости от особенностей его репрезентативной системы — доминирования того или иного информационно-познавательного невербального канала. Необходимо лишь грамотно создать психологически комфортные условия для их проявления. Вербальные же (понятийные) ассоциации, конечно, предполагают опору на имеющийся у ребенка тезаурус эмоций реально-эстетических эпитетов. С этой целью в качестве специального диагностического инструмента в изучении рефлексивных способностей сопереживания (вербализации эмоций и ассоциативных состояний) в процессе восприятия музыки нами был разработан (на основе модальностей В.Г. Ражникова и матриц В.И.

Петрушина) **диагностический ключ эмоций** (см. схему 2), его детализация (см. приложение 2) и графическая физиогномическая аналогия субъективно невербальных эстетических «переносов» (см. Приложение 3).

Рефлексия средств музыкальной выразительности предполагает способность человека осознавать и понимать (осмысливать) структурные компоненты музыкальной речи. Внешне звуковое оформление музыкального образа как основной единицы переживания актуального состояния (настроения, чувства) человека проявляется в совокупности средств музыкальной выразительности: темно-ритмической и ладовой организации звуков, их тембровой и динамической окраски, склада и формы интонационного языка. Навыки конгруэнтного восприятия средств музыкальной выразительности и практического их использования в музицировании и составляет технологическую (в этом смысле и дидактическую) основу музыкальных способностей личности ребенка.

Музыкальное творчество ребенка подразумевает способность к свободному обращению со звуками — импровизации: беглому созиданию оригинальных и, по возможности, вариативно разработанных вокальных или инструментальных интонаций мотивов, мелодий, композиций.

Таким образом, в соотношении перечисленных

компонентов личностных особенностей возможно сделать научно обоснованный вывод о степени развитости музыкальных способностей ребенка и построить прогноз их дальнейшего развития.

Тема 2.

СТРУКТУРА

МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

ЛИЧНОСТИ

Анализ музыкально-педагогической и психологической литературы дает основание утверждать, что в настоящее время среди ученых нет единого понимания сущности и структуры музыкальных способностей. Поэтому остается актуальной задача установления структурных компонентов музыкальных способностей, индивидуально-психологических и личностных особенностей их проявления, что позволило бы разработать систему методов диагностики развития как музыкальности в целом, так и отдельных ее компонентов.

В отечественной психологии исследование музыкальных способностей связано прежде всего с именем Б.М. Теплова. По определению ученого, структура музыкальных способностей состоит из **ладового чувства** (которое проявляется в эмоциональном «узнавании» мелодии), **слухового представления** (выражающегося в точном воспроизведении мелодии по слуху) и **музыкально-ритмического чувства** (схема 4). Эти три частные способности и образуют стержень музыкальности, т. е. способности воспринимать смысловое содержание музыки (Б.М. Теплов).

Схема 4

Структура музыкальности (по Б.М. Теплову)





Вслед за Тепловым многие авторы признают, что музыкальность – это синтез способностей, необходимых для занятий музыкой. Однако природа и структура занятий определяется ими по-разному. Если Б.М. Теплов в определении музыкальности опирался на звуковой базис музыки, относя к основным музыкальным способностям те, которые связаны с восприятием и воспроизведением звуковысотного и ритмического движения (а именно – музыкальный слух и чувство ритма), то другие исследователи предполагают в качестве таковой эмоционально-двигательную, а не звуковую природу музыкальных способностей.

Так, С.И. Науменко определяет музыкальность как систему иерархически соподчиненных общих и специальных (собственно музыкальных) способностей. К **общим** автор относит *эстетический вкус, способность творчески проникать в художественную сущность музыки, давать эстетические оценки*, а к **специальным** она относит *музыкальный слух (ритмический, мелодический, гармонический), творческое*

воображение, эмоциональность, чувство целого (таблица 4).

Таблица 4

Соподчиненные элементы музыкальности (по С.И. Науменко)

| Музыкальность | |
|---|--|
| Общие | Специальные |
| <ul style="list-style-type: none"> • эстетический вкус • способность творчески проникать в сущность музыки • эстетические оценки качества музыки | <ul style="list-style-type: none"> • музыкальный слух (ритмический, мелодический, гармонический) • творческое воображение • эмоциональность • чувство целого |

Трудно согласиться с автором в трактовке таких базовых психологических свойств личности, как эмоциональность, воображение и чувство целого в исключительно музыкальном их значении. Не учтены и такие специальные компоненты музыкальности, как динамическое и тембровое чувство. А чувство целого, по-видимому, следует понимать как чувство музыкальной формы. Кроме того, непонятно, почему творческое воображение автор относит исключительно к специальным способностям и в то же время способность «творчески проникать в художественную сущность музыки» рассматривает как общую.

Более строгую структуру музыкальности мы находим у Ю.А.Цагарелли, который определяет искомое качество как синтез способностей, необходимых для творческого восприятия музыки. При этом в **общую структуру** музыкальности автор включает шесть

частных способностей, составляющих ее ядро: *музыкальный слух, музыкально-ритмическую способность, эмоциональную отзывчивость на музыку, музыкальную память, музыкальное мышление и музыкальное воображение* (см. схему 5). Здесь мы наблюдаем интересную попытку соотнесения специальных и общих способностей в анализе музыкальности.

...

.

.

...

.

.

.

.

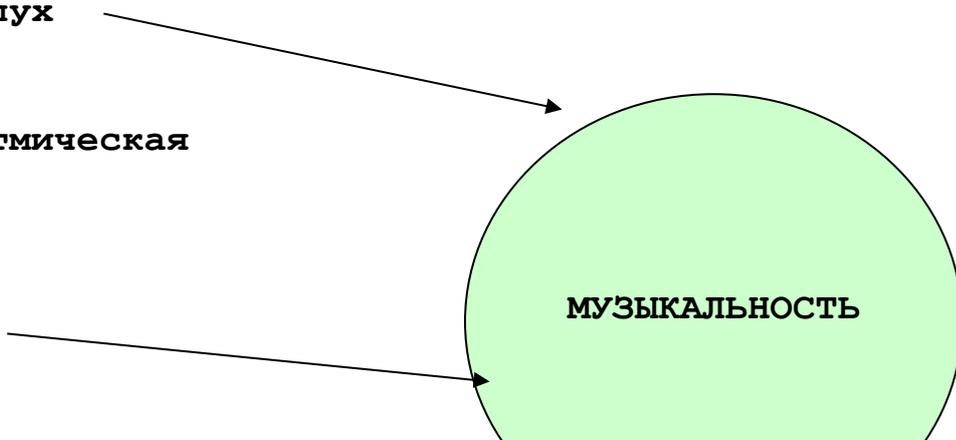
Схема 5

Структура музыкальности (по Ю.А. Цагарелли)

Музыкальный слух

Музыкально-ритмическая

способность



Эмоциональная отзывчивость на музыку

Музыкальная память

Музыкальное мышление



Музыкальное воображение



Действительно, музыкальный слух (как чувство интонационного содержания музыки) вместе с ритмической составляющей вполне отражают специфику рассматриваемых нами способностей человека. Однако такие свойства, как музыкальные память, мышление и воображение рассматриваются автором по отношению лишь к профессиональной деятельности музыкантов-исполнителей. Вместе с тем, например, память, как функция сохранения информации, является универсальным проявлением психики (в любом, не только музыкальном виде деятельности), механизмом запечатления эмоционально значимых для личности событий, стимулов, образов на основе сенсомоторных действий. Предмет (музыка, рисование, математика) определяет лишь материал, на основе которого проявляется это функция. Поэтому рассматривать указанные свойства допустимо лишь в контексте анализа общих (а не узко музыкальных)

способностей.

Исходя из звуковой основы музыкальности Б.Л. Березовский считает, что традиционная методика (проверка слуха, памяти и ритма) выявляет не слух, а лишь навыки воспроизведения мелодии голосом, т. е. произвольные слуховые представления, характеризующие главным образом репродуктивный компонент мелодического слуха. Поэтому автор предлагает методики, позволяющие исследовать не только прямые проявления музыкальных способностей, но и специфические особенности гармонического слуха. Однако и данный подход ограничивается исследованием лишь узкомузыкальных параметров, «технологических» свойств музыкальности, что не вполне соотносится с накопленными данными в психологической науке.

Пожалуй, наиболее полно разработанной является позиция К.В. Тарасовой, которая рассматривает структуру музыкальных способностей как состоящую из двух основных подструктур:

1) *эмоциональной отзывчивости на музыку* – главного показателя музыкальности;

2) *познавательных музыкальных способностей* – сенсорных, интеллектуальных и частных (музыкальный слух и сенсомоторные данные) (таблица 5).

Таблица 5

**Структура музыкальных способностей
(по К.В. Тарасовой)**

| | | | | | | | | |
|---|---|--|--|--|-------------------------|---|---|--------------------------------|
| Эмоциональная отзывчивость на музыку | Познавательные музыкальные способности | | | | | | | |
| | Сенсорные | | | | Интеллектуальные | | | Частные способности |
| | Музыкальный слух | | | | | | | |
| | Мелодический | | | | Чувство ритма | Репродуктивное и продуктивное музыкальное мышление | Музыкальная память | Музыкальное воображение |
| Тембровый | | | | | | | Абсолютный слух | |
| Динамический | | | | | | | Сенсомоторные исполнительские данные | |
| Гармонический | | | | | | | | |

При этом к сенсорным способностям автор относит музыкальный слух (мелодический, тембровый, динамический и гармонический) и чувство ритма, а к интеллектуальным музыкальным способностям – музыкальное мышление (в единстве его репродуктивного и продуктивного компонентов) и музыкального воображения.

Комплекс музыкальности К.В. Тарасова

определяет как систему входящих в него общих и частных структурных элементов, формирующихся в онтогенезе от элементарных ко все более сложным составляющим. И хотя автор, к сожалению, не рассматривает соотношение, характер связи и место каждого из элементов системы, все же понимание музыкальности не противоречит искусствоведческим и психологическим представлениям о структуре специальных способностей и вполне может быть положено в основу диагностической схемы изучения предмета исследования.

В исследованиях Н.А. Ветлугиной и ее сотрудников была определена структура музыкальных способностей в соответствии с основными видами музыкальной деятельности:

- восприятия;
- исполнения;
- импровизации (сочинения) музыки.

Это соответствует психологической характеристике музыкальной деятельности восприятия (в данном случае слухового, аудиального восприятия, т. е. — деятельности слушания), репродуктивной музыкальной деятельности (исполнительского музицирования) и продуктивной, творческой, креативной музыкальной деятельности (импровизационного музицирования, сочинения музыки). Таким образом, структуру музыкальных способностей, по мнению автора

исследования, составляют:

- способность целостного восприятия музыки (т. е. внимательное слушание и сопереживание художественному образу) и дифференцированного восприятия (различение средств музыкальной выразительности);
- исполнительские способности (чистота певческих интонаций и (или) согласованность движений при игре на детских музыкальных инструментах);
- способности творческого воображения, проявляющиеся в процессе восприятия музыки, в песенных, инструментальных, танцевальных импровизациях (См.: *Ветлугина Н.А. Музыкальное развитие ребенка. — М., 1967.*)

Очевидно, такая структура вполне соотносится с данными о психологическом механизме развития музыкальных способностей и вполне может выступать в качестве содержания основных компонентов музыкальности. Однако мы не находим здесь конкретизации критериев и уровней (или норм) развития каждого из компонентов музыкальных способностей. Кроме того, в структуре любой деятельности первичным компонентом является мотивационный — музыкально-познавательные потребности личности, ее интерес к музыке, что в музыкальной научно-методической литературе раскрывается крайне скупо.

Для того чтобы помочь педагога по усвоению

того или иного вида деятельности была эффективной, необходимо направить ее именно на те звенья (компоненты) музыкальной деятельности, которые у ребенка слабо развиты, не сформированы или детренированы, деформированы.

Поэтому педагогу, прежде чем начинать над чем-то работать, что-то формировать, необходимо четко представить себе не только как надо, но и что конкретно следует развивать, какие именно составляющие музыкальности необходимо формировать у ребенка, в чем он испытывает потребность, каковы его затруднения и психофизиологические возможности успешной реализации музыкальных видов деятельности.

Остановимся подробнее на анализе структурных компонентов музыкальности, осознание которых поможет нам не только в построении (модификации) методик их развития, но и в решении вопроса: что собственно надо измерять (диагностировать) у ребенка в процессе изучения особенностей его музыкальности?

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. Такой синтез способностей, необходимых для

музици-Рования, уже не может рассматриваться исключительно лишь с позиций искусствоведческих и музыкально-методических дисциплин. Повторим, что музицирование мы понимаем как универсальный вид деятельности, в котором заимствованы все психические свойства личности в равной степени: восприятие и ощущение, внимание и память, представление, воображение и мышление. Познавательные потребности, воля как регулятор своих действий, ассоциативные переживания как смыслообразующие способности и чувство формы также находят прямое свое выражение в любых видах музыкальной деятельности. А эмоциональная отзывчивость как способность к соответствующей образно-смысловой рефлексии и интерпретации содержания музыки выступает системообразующим фактором музыкальности, ее центральной составляющей. Эмоциональная отзывчивость проявляется не только в профессионально музыкальной деятельности, но и в любых жизненных ситуациях, обуславливающих реакции субъекта на интонационно-слуховые воздействия.

Таким образом, музыкальность не может рассматриваться лишь как специальная способность личности, которая проявляется только в профессиональной деятельности (собственно музицировании). Музыкальность проявляется в различных жизненных ситуациях:

- при восприятии, переживании и осмыслении речевых интонаций и других природных (предмузыкальных) звуковых явлений;
- в проявлении произвольного внимания (как эмоциональной регуляции деятельности) и различных видов слуховой памяти;
- при стимулировании психоэнергетических возможностей (его работоспособности) и творческих потребностей человека (его воображения, образных ассоциаций, адаптивного потенциала);
- в формировании ценностных ориентации личности и т.д.

В этих случаях развитие музыкальности становится актуальным не столько с позиций освоения навыков музицирования, сколько в сохранении и укреплении психоэмоционального здоровья индивида, развития его внутренних факторов защиты от провоцирующе-агрессивного влияния социума, адаптивных возможностей и компенсации позитивных аспектов жизнедеятельности человека.

Музыкальные способности развиваются на основе такой особенности нервно-психической системы (задатков) как чувствительность слухового анализатора: силы, подвижности (мобильности) и уравновешанности нервно-психических процессов. В ходе занятий музыкальными видами деятельности работа этого анализатора совершенствуется.

Чувствительность слухового канала восприятия определяет основной признак музыкальности человека уже в раннем детстве – впечатлительность, или способность удивляться характеру различного звукового воздействия.

Центральным, основным признаком музыкальности принято считать способность соответствующего (конгруэнтного) переживания музыки, которая, в свою очередь, является проявлением универсального свойства человека, – эмоциональной отзывчивости (Б.М. Теплов). Именно эмоциональная отзывчивость на воздействия извне (к которым можно отнести и музыку как внешний раздражитель слухового анализатора) определяет качественную характеристику чувственной культуры человека, его музыкально-эстетический вкус и его опыт интонационного мировосприятия.

Таким образом, эмоциональная отзывчивость на музыку понимается нами как способность личности к смысловой рефлексии, конгруэнтному переживанию содержания (идеи и средств выразительности) музыки. Осознание, обдумывание своих переживаний, эмоций, состояний и отношений в процессе интонационно-образного восприятия (исполнения и сочинения) музыки рассматривается как эмоционально-музыкальная отзывчивость.

Смысл, извлекаемый человеком в процессе

восприятия, исполнения или сочинения музыки, обусловлен, с одной стороны, контекстом собственной жизни, личностным эмоционально-чувственным опытом субъекта, а, с другой, «заложеным» (композитором и исполнителем) в структуру произведения определенного идейно-чувственного содержания. Такая способность обнаруживает три плоскости (по Д.А. Леонтьеву) психологического анализа порождения личностного смысла:

1. биологические, врожденные характеристики организма, характеризующиеся мобильностью (подвижностью) эмоциональных процессов психики, чувствительностью, восприимчивостью слухового анализатора и других органов чувств, которые порождают естественные потребности индивида. В результате, этот приобретаемый индивидуальный жизненный опыт объективен, ибо не зависит от его осознания (можно сказать, что этот опыт определяется особенностями темперамента личности);
2. осознаваемые характеристики явлений окружающего мира, которые усваиваются в процессе произвольной деятельности человека и определяют субъективный образ мира. Личностный смысл событий и объектов, отражающихся в сознании индивида, обусловлен чувственно-эмоциональной палитрой образов;

3. неосознаваемые, интуитивные механизмы внутренней координации жизнедеятельности, обеспечивающие регуляцию смысловых структур личности в соответствии с жизненной необходимостью (См.: Леонтьев ДА. Психология смысла. — М., 1999).

Эти три плоскости личностного осмысления музыки вполне могут характеризовать три плоскости образования музыкальных способностей индивида: психомоторных, сенсорных (собственно эмоциональных) и рациональных (или когнитивных, абстрактно-понятийных, знаковых) способностей.

Первая плоскость подразумевает наличие здоровых задатков сенсомоторной (мышечно-двигательной, тактильно-кинестетической) деятельности человека. Для музыкальной деятельности важен, прежде всего, опыт мелкой (пальцевой) и крупной моторики, а также дыхательно-голосовые задатки (физиологические возможности развития голосовых связок), что необходимо как для инструментального, так и для вокального воспроизведения музыкальной речи. Вторая плоскость предполагает биологическое здоровье органов чувств и достаточный опыт соответствующих каналов восприятия в усвоении невербальной информации. В нашем случае необходим, прежде всего, аудиально-интонационный опыт восприятия и выражения своих состояний и переживаний, ассоциативно-образных впечатлений. И третья плоскость

востребует здоровый потенциал полушарий головного мозга и опыт мыслительной деятельности на наглядно-действенном, образном и знаково-символическом (абстрактном) уровнях.

Развитая музыкальность и ее центральная составляющая — эмоциональная отзывчивость подразумевает высокую личностную культуру чувств, т. е. систему наследственных и социально приобретенных чувственно-эмоциональных ценностных ориентации и действий, дифференцированная рефлексивность которых позволяет человеку понимать содержание невербальных коммуникаций (в том числе и музыкального языка) и, как следствие, управлять собственным эмоционально-личностным развитием.

Итак, эмоциональная отзывчивость индивида проявляется в чувствовании и соответствующем реагировании на структурные характеристики музыкальных средств выразительности, таких как свойства звуковых соотношений (их высота, тембр, длительность и динамика), ладово-гармоническое оформление (тональное соотношение консонансов-диссонансов), склад (гомофонический или полифонический), фактура и форма (простая или сложная) звуковыразительных композиций. Именно чувствование особенностей выразительных средств музыкального языка и их осмысление в контексте собственных — врожденных, осознаваемых и интуитивных ассоциаций

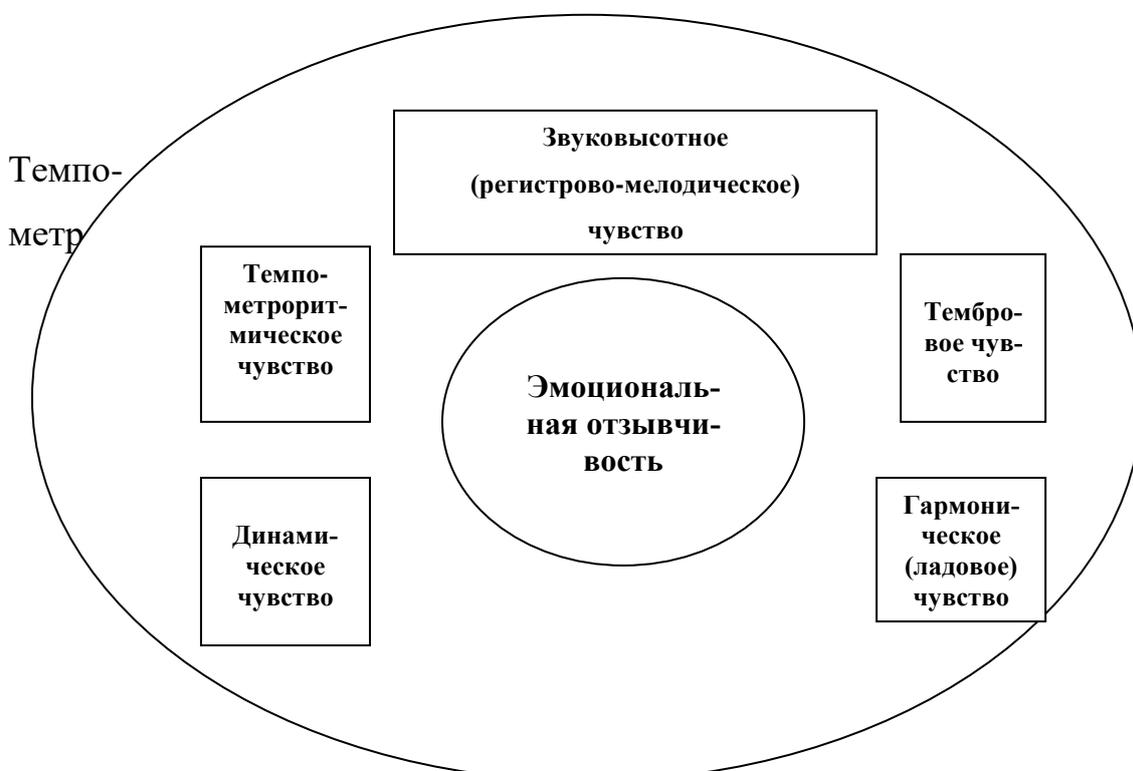
составляет суть эмоциональной отзывчивости субъекта.

Следовательно, структура музыкальности будет состоять из регистрово-мелодического чувствования (звукорысотного слуха), темпо-метроритмического слуха (как основы чувства формы); тембрового и динамического, гармонического (ладового) и формообразующего чувства, среди которых эмоциональная отзывчивость занимает центральное место, систематизируя рефлексивное осмысление каждого в индивидуальные ассоциативно-образные представления (см. схему 6).

•
•
•

Схема 6

Структурные компоненты музыкальности



**Формообразующее
чувство**

Психомоторная подвижность и эмоциональная мобильность, характеризующие врожденные продуктивно-творческие параметры чувственной сферы, с одной стороны, и приобретаемый опыт регуляции нервно-мышечных (прежде всего темпо-ритмическое чувство) реакций репродуктивного характера, обогащение чувственно-эмоционального опыта смысловым содержанием личностно-ценностных переживаний, эмоций, состояний – с другой, позволяют индивиду накапливать такую интонационно-чувственную культуру, которая обеспечивает комфортно-адаптивное самочувствие человека в социуме при самодостаточном и общественно приемлемом проявлении «образа-Я». К сожалению, в диагностической, да и в педагогической практике музыкального воспитания преобладают в основном лишь репродуктивные, объяснительно-иллюстративные методы музыкального образования. Педагог-музыкант часто ошибочно предполагает, что разучивание и исполнение музыкального произведения уже само по себе является всегда творческим процессом. Музыкально-педагогическая практика порой «спотыкается» на пути к успешному развитию музыкальных способностей детей именно на

этом заблуждении о якобы невозможности музицировать вне творчества и «соскальзывает» к исполнительско-репродуктивным способам музыкального обучения с акцентом на объяснительно-иллюстративные технологии (по принципу «делай как я»), забывая или не умея создавать условия для творческого самовыражения ребенка в музыке. В качестве ярко негативного примера педагогического «умерщвления» эмоционально-музыкальной отзывчивости детей можно привести использование в практике общего и специального образования музыкальный фольклор, который «разучивается по нотам»(?!). Так, исконно импровизационный жанр устного музыкального творчества в практике музыкального воспитания превращается в излишне дидактические, технократические, «искусственно-цивилизованные» формы приобщения к культуре.

Как в тестировании музыкальных способностей детей распространена практика простого «повторения» вслед за педагогом тех или иных средств выразительности музыкального языка, так и в развитии музыкально-импровизационных способностей естественная для русской народной музыки и детской психологии атмосфера творчества фактически редко используется сегодня как психопедагогическая норма развивающих технологий образования в формировании интонационно-креативных качеств личности.

Сбалансированный учет репродуктивных (исполнительского опыта «по образцу») и продуктивных (креативного, творческого опыта самовыражения) характеристик музыкальности крайне востребован сегодня при построении воспитательных, педагогических и, разумеется, психодиагностических процедур. Следовательно, эмоциональная отзывчивость как центральное свойство музыкальности подвержено развитию, воспитанию не только в форме репродуктивно-иллюстративного опыта, но и, прежде всего, в процессе творческого, продуктивного музицирования. В этом случае эмоциональная отзывчивость становится не только целью, но и основой музыкально-творческого самовыражения ребенка.

Изучение музыкально-эмоциональной отзывчивости может осуществляться не только на основе вербальных средств выражения (с помощью второй сигнальной системы), но и вполне допустимо и в невербальной форме. Язык пластических интонаций равно как и цвето-графических способов самовыражения вполне соответствует сензитивности дошкольника и младшего школьника и при грамотном психологическом предъявлении и интерпретации позволяет сегодня строить достаточно адекватные методы диагностики как репродуктивных, так и продуктивных свойств музыкальности ребенка.

Таким образом, развивая определенные

структурные компоненты музыкальных способностей личности, возможно, по сути компенсировать «слабость», недостаточность развития базовых психомоторных и эмоциональных свойств, отражающих уровень развития общих (в том числе и музыкальных) способностей субъекта. И в этом случае педагогическая задача состоит не столько в развитии музыкальности как специального (профессионального) вида деятельности индивида (необходимого для правильного исполнения музыкального произведения), сколько в развитии эмоциональной отзывчивости как фундаментальной, базовой способности личности, имеющей универсальное проявление в любых видах предметной деятельности. Например, в способности интонационного восприятия окружающей среды (в понимании смысла не только музыкальных интонаций, но и интонаций речи человека, предмузыкальных звуков живой и неживой природы), способностей сенсомоторных ощущений (как нервно-мышечных, телесно-ориентированных чувственно-эмоциональных состояний), способности представления и воображения (как способа компенсации и адаптации, конструктивно созидательных потребностей «образа-Я»).

В самом деле, например, чувство метра как психомоторная способность человека обозначать равномерную пульсацию одинаковых отрезков времени, чередовать одинаковые временные меры, необходимо

человеку в любой (не только музыкальной) деятельности. Эта базовая психофизиологическая характеристика организма человека определяет организационно-«режимные» способности человека в видах деятельности, требующих развитого чувства времени, структурирования и упорядочивания произвольной деятельности субъекта. А чувство ритма как способность к рефлексивной (осознанной) и интуитивной (подсознательно-моторной) системной организации различных соотношений временных длительностей в едином темпо-метрическом (равномерно-скоростном) режиме является также не только специфической характеристикой музыкальности, но и актуальным свойством мобильного личностного развития, одним из адаптивных качеств самоуправляемой системы.

Вместе с тем чувство ритма служит одной из базовых характеристик музыкальности (уже в силу того, что главная особенность музыки, как известно, заключается в ее временной природе), а поэтому в построении как диагностических, так и развивающих методик этот факт необходимо учитывать в первую очередь.

Красочность же и полноценность смыслового понимания звуковой палитры окружающего мира (как естественно природного, так и художественного) может достигаться личностью путем развития звуковысотного, тембрового, динамического,

гармонического, фактурного и формообразующего чувства. Здесь также можно привести множество аналогий универсального проявления этих структурных компонентов музыкальных способностей в различных видах немusикальной деятельности.

Известно, что музыкальные способности находят свою реализацию в трех основных видах деятельности:

- 1) в процессе слушания музыки (музыкального восприятия);
- 2) исполнения, музицирования (вокального, инструментального или вокально-инструментального);
- 3) творчества (сочинения, импровизации и аранжировки музыки).

Очевидно, что диагностику (объективацию) особенностей музыкальности ребенка возможно производить в ситуации выполнения им того или иного вида предметно-музыкальной деятельности. Однако с точки зрения педагогической психологии, изучение перечисленных видов деятельности вне контекста личностно значимых ориентации в музыке — музыкального вкуса, взглядов, убеждений, имеющегося музыкального опыта, субъективных музыкальных потребностей, конечно, будет неполным.

Любой вид музыкальной деятельности включает совокупность актов, приемов, составляющих способ

ориентировки личности в ситуациях определения своего отношения и выбора значимых, ценностных объектов музыкального мира (музыкальных произведений-эталонов и видов деятельности). Способы ориентировки могут быть ситуативными, конформными или личностно-мировоззренческими и включать в себя в качестве структурных составляющих:

- когнитивный;
- мотивационный;
- операциональный (поведенческий) компоненты музыкально-эстетических убеждений личности (Г.Е. Залесский, Ю.П. Питерин, Е.Б. Редькина).

Трехкомпонентная структура убеждений личности функционирует в рамках иерархической системы ценностей (смысложизненных или частно-ситуативных) и проявляется как способ ориентировки в музыке с определяющим значением в формировании музыкальных способностей и их роли в системе убеждений личности (см. схему Т). Так, когнитивная функция музыкальных вкусов реализуется в актах упорядочения личностных музыкальных ценностей; мотивационная — служит показателем наличия (или отсутствия) готовности учащихся использовать свои (или «чужие»: родителей, педагога, сверстников или кумиров телевидения) приемы и способы усвоения музыкальных эталонов «питания» в актах внутреннего выбора, в

ситуации конфликта ценностей («борьбы мотивов»). Мотивационная составляющая и определяет личностный смысл используемой информации и способа действия. Операциональный же компонент характеризует ориентировочную основу действий ребенка в применении конкретных приемов и способов реализации музыкальных видов деятельности (См.: Залесский Г.Е., Редькина Е.Б. Психодиагностика убеждений и ориентации личности. — М.,1996.

Схема 7

Структура музыкальных способностей личности



Изучать музыкальные способности вне учета этих компонентов музыкально-ценностных ориентации личности, играющих существенную роль в структуре искомого качества, представляется нецелесообразным.

Распространенный же в практике музыкального

тестирования «набор» диагностических заданий позволяет получить лишь сведения о содержании когнитивного (знаний о музыке и своем осознаваемом отношении к ней) и частично поведенческого (конкретных музыкальных умений, например, тем-по-ритмических) компонентов музыкально-эстетических ориентации.

Поэтому большинство распространенных музыкально-диагностических методик дают возможность получить данные не столько о музыкальных способностях индивида, сколько об уровне его знаний в области средств выразительности и умений их различать и воспроизводить. Конечно, это косвенно говорит о том, что чем больше таких умений проявит человек, тем больше «технологических» шансов в успешности его музыкальной деятельности. Но понимать способности лишь как данность, без изучения личностной перспективы ее применения явно недостаточно.

Кроме того, «знаниевые» методики не дают возможность получить информацию, способную раскрыть содержание мотивационного (лично-эмоционального) компонента музыкально-эстетических вкусов, взглядов, убеждений личности. Без опоры на сведения о характере личного отношения и предпочтений, потребностей, притязаний человека к музыкальным видам деятельности, без выявления особенностей

музыкальных интересов, структуры смыслообразующих музыкально-эстетических ценностей (убеждений, самооценок, ориентации) определить уровень развития музыкальных способностей личности не представляется возможным. По утверждению Е.В. Назайкинского, музыкальный слух «управляется желаниями, потребностями, установками» личности. Следовательно, задача изучения мотивационной составляющей музыкальных способностей остается архиактуальной.

В ценностно-деятельностной концепции Г.Е. Залесского критериальные основы диагностики ценностных ориентации личности не ограничиваются изучением уровня специально-предметных умений. Центральным здесь является мотивационно-ценностная функция выявленных умений: будут ли они выполнять роль регулятора в развитии, совершенствовании музыкальной деятельности индивида или нет. Вслед за Г.Е. Залесским, главным признаком личностной составляющей музыкальности будем считать именно мотивационную готовность к освоению средств выразительности музыкального языка. А собственно музыкальные задатки и уже имеющийся музыкальный опыт ребенка возможно рассматривать как предпосылки к освоению музыкальной деятельностью и развитию музыкальных и общих способностей. Другими словами, уровень музыкальной обученности

ребенка не следует отождествлять с уровнем его музыкальных способностей. Музыкальные способности необходимо рассматривать, прежде всего, в контексте уровня самостоятельной готовности субъекта к освоению этой специальной деятельностью. Вот почему структура музыкальных способностей не может рассматриваться вне мотивационного компонента, отношения личности к музыке как смыслообразующему фактору своей деятельности. Разумеется, это необходимо учитывать и при построении диагностических заданий в изучении музыкальных способностей личности.

Таким образом, модель структуры музыкальных способностей личности нам представляется следующей. Эмоциональная отзывчивость на музыку составляет «сердцевину» музыкальности и определяет (наряду со структурными элементами – звуковысотным и темпо-метроритмическим, тембровым и гармоническим, динамическим и формообразующим слухом) личностную значимость взаимодействия с музыкой, что и обуславливает мотивационную направленность музыкальной деятельности. Знания о музыке, композиторах и исполнителях, а также имеющийся опыт способов слушания и музицирования отражают когнитивно операциональную (или вербально-поведенческую, «внешнюю») составляющую, т. е. то, что возможно внешне проявлять и наблюдать со стороны

**ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ
ДИАГНОСТИКИ
МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ
ДЕТЕЙ**

Диагностика музыкальных способностей, осуществляемая в рамках деятельностного подхода, должна строиться на основе анализа видов музыкальной деятельности и начинаться, следовательно, с анализа ее предметно-объективных структур, раскрывая затем психологический механизм музыкальной деятельности. Это требует таких методов измерения, которые позволяли бы получать не только результаты изменений изучаемого свойства личности, но диагностировали бы и сам процесс изменений. В настоящее время мы находимся лишь на начальном этапе осуществления данного требования, и

сформулированные нами выводы и рекомендации имеют лишь исходные методологические и методические основы.

Перейдем теперь к изложению принципов разработки и предъявления психолого-педагогической диагностики музыкальных способностей.

1. Определение объекта измерения

Многие ошибки традиционных методов изучения музыкальных способностей объясняются недостаточно точным определением предмета диагностирования. Диагностическая задача состоит в том, чтобы по возможности дифференцированно изучить уровень развития каждого структурного компонента музыкальности индивида. Это позволит не только прогнозировать тенденцию, потенциал развития изучаемого свойства личности, но и более точно определить содержание последующей педагогической работы, строить оптимальные методы для дальнейшего успешного усвоения ребенком субъективно нового опыта музыкальной деятельности (в «зоне ближайшего развития»).

2. Определение метода измерения музыкальности

После определения предмета диагностики — свойств личности, подлежащих измерению, следует выбрать такие виды музыкальной

деятельности (слушание, исполнение или сочинение), которые позволяют получить необходимую диагностическую информацию. Для этого нужны объективные индикаторы, которые помогут более дифференцированно определить реальный субъективный уровень развития измеряемого свойства.

3. Анализ метода

Чтобы разработать адекватные диагностические методы, необходима максимальная стандартизация условий проведения эксперимента и анализа его результатов.

К условиям диагностического исследования принято относить:

- проведение эксперимента – инструкция, описание процедуры тестирования;
- фиксирование данных, протоколирование и регистрация хода эксперимента и его результатов;
- анализ данных, например, классификация и сопоставление измеренных величин в форме шкал предварительных оценок;
- синтез данных, т. е. объединение и группировка данных для возможной системной интерпретации с точки зрения задач психодиагностики;
- интерпретация данных – включение и объяснение полученных данных с позиций теоретической концепции, лежащей в основе метода;
- определение критериев качества метода.

Наиболее важными критериями качества метода являются:

- объективность метода, т. е. независимость получения психодиагностических данных от интерпретации экспериментатора. В психодиагностике различают:
- объективность проведения тестирования;
- объективность анализа;
- объективность интерпретации полученных результатов.

Объективность метода определяется тем, насколько разные экспериментаторы независимо друг от друга, способны получать и анализировать данные в одинаковых экспериментальных условиях. Путем установления корреляции между их результатами определяется коэффициент объективности метода;

- валидность метода — соответствие того, что измеряет психодиагностический метод, тому, что он призван измерять.

Существуют различные виды валидности. При проверке **содержательной валидности** речь идет об определении степени соответствия содержания тестовых заданий содержанию структурного компонента музыкальности, специфика овладения которым тестируется. **Конструктивная валидность** предполагает анализ объекта тестирования, проверку того, в какой

мере результаты теста измеряют теоретически (конструктивно) выделенное свойство музыкальности.

Критериальная валидность показывает, насколько по результатам теста можно судить об интересующем нас аспекте, свойстве музыкальности индивида в настоящем и будущем ее проявлении. Это достигается при неоднократной перепроверке полученных результатов с помощью других тестов, что в итоге дает возможность установить, какой из тестов дает более значимые данные;

- надежность метода – это степень точности, с которой он измеряет определенный компонент музыкальных способностей личности. Другими словами, с помощью коэффициентов надежности определяется воспроизводимость результата теста при одинаковых условиях. Степень надежности психодиагностического теста зависит от трех условий:

- объективности метода;
- однородности тестовых заданий;
- стабильности свойств личности, подлежащих измерению.

4. Анализ диагностических данных

Данные, полученные с помощью психодиагностических процедур, служат основанием для выводов об уровне и прогнозе развития изучаемых компонентов музыкальных способностей индивида. Однако диагноз

не должен ограничиваться лишь констатацией полученных результатов. Они требуют научно обоснованного объяснения, интерпретации и прогностических рекомендаций развития изучаемого свойства личности, – аргументированного предположения (гипотезы) о тенденции и динамике развития установленных свойств в зависимости от условий (внешних, социально-педагогических и внутренних, психологических), в которых протекает музыкальное развитие ребенка.

Гипотеза должна найти научное психологическое обоснование с точки зрения следующих критериев:

- данных об актуальном уровне развития индивида в сравнении с целями и задачами музыкального обучения и воспитания, установленными для соответствующей возрастной группы (нормативный аспект);
- данных о диапазоне индивидуальных различий в музыкальном развитии конкретной возрастной группы (популяционный аспект);
- данных об условиях предшествующего музыкального развития, имеющегося музыкального опыта индивида (детерминация развития);
- данных о необходимости развития конкретных структурных компонентов музыкальности, т. е. определение того, что требует развития (определение «зоны ближайшего развития» музыкальных

способностей, а также благоприятных условий этого развития (аспект изменений).

5. Педагогическая валидность диагностического исследования.

Валидность – соответствие данных конкретного исследования принятым стандартам. В психопедагогике принято различать валидность внешнюю и внутреннюю. **Внешняя валидность** требует установления соответствия конкретного исследования искомого качества (музыкальных способностей) другим подобным исследованиям, что предопределяет возможность переноса результатов исследования в другие условия и на другие объекты. **Внутренняя валидность** – соответствие конкретного исследования идеальному (чистому, лабораторному) эксперименту, где оценка изменения искомого качества (музыкальности) определяется влиянием конкретного воздействия (а не суммой воздействий, как это происходит в естественных условиях педагогической практики).

Диагностика музыкальности, в узком смысле ее понимания, направлена на установление степени выраженности структурных компонентов музыкальных способностей личности. При этом важна не просто констатация уровня развития отдельных компонентов, свойств музыкальности и познавательных процессов, а установление взаимосвязи между отдельными личностными особенностями ребенка и

условиями музыкального образования, которые могут повлиять на обеспечение успешности развития музыкальных способностей и интеллекта в целом.

Научно обоснованное заключение о диагностируемых свойствах личности является важнейшей задачей диагностики. В педагогической практике музыкального воспитания это будет востребовано только в случае психологической компетентности учителя музыки, стремящегося работать в рамках «компетентностной», личностно-ориентированной (а не традиционно «знаниевой», объяснительно-иллюстративной) технологии образования (См.: Ксензова Г.Ю. **Перспективные технологии образования.** — М., 2001..

В противном случае психодиагностическое заключение приводит к противопоставлению деятельности педагога и психолога. Необходимо, чтобы и педагог, и психолог имели общие интересы: как организовать для учащегося условия успешного обучения не «вообще» (например, в соответствии с требованиями программы), а непосредственно по конкретным позициям, в которых ребенок не справляется самостоятельно, пока еще «слаб» и требует помощи. Только при установлении партнерских, конструктивных отношений между педагогом и психологом, определяемых общими профессиональными задачами, можно находить оптимальные пути для успешного развития музыкальных способностей каждого ребенка. Поэтому

психодиагностика должна быть тесно связана с конкретными педагогическими задачами (вытекающими из практики образования), выполняя функции своевременной профессиональной помощи в выявлении возникающих противоречий в развитии музыкальных способностей ребенка.

6. Этика диагноста.

Любой педагог-психолог обязан руководствоваться этическими принципами предъявления диагностических заданий испытуемому и использования их результатов. Эти принципы сводятся к следующему:

- забота о благополучии ребенка. Специалист несет ответственность за благополучное самочувствие реципиента, заботясь о конструктивных, т. е. психологически комфортных условиях организации диагностических процедур. Решение о диагностическом исследовании должно быть тщательно продуманным в обеспечении внешних (социально-атрибутивных) и внутренних (межличностных) условий проведения диагностики;
- предметная компетентность предполагает обладание сенсорной культурой проведения диагностических процедур в рамках предметных границ и используемых психодиагностических техник;
- конфиденциальность требует от психолога принимать меры для обеспечения условий использования полученных диагностических результатов

исследования исключительно в интересах диагностируемого и только теми субъектами взаимодействия, от которых реально зависит позитивно-созидательный результат планируемой совместной деятельности.

В заключение приведем несколько советов для успешного проведения диагностических процедур:

1. Обращайте внимание на инструкцию и особенности подачи стимульного материала в каждой методике. Изменение инструкции может полностью изменить суть задания и, следовательно, полученный результат будет ошибочным. Необходимо помнить, что конкретная методика рассчитана на детей определенного возраста и поэтому нормативные показатели можно использовать только в рамках указанной возрастной категории.
2. Не существует универсальной методики, которая бы сразу все «измерила» и предоставила исчерпывающую информацию об уровне развития музыкальных способностей и других свойствах и качествах личности ребенка. Поэтому для составления психологической характеристики (заключения) психолог использует несколько разных тестов, каждый из которых направлен на изучение структурных компонентов как музыкальных способностей, так и

характерологических особенностей личности.

3. Необходимо понимать, что по данным только одной методики нельзя сделать однозначный вывод о слабом, низком уровне развития музыкальности или, напротив, высокой степени развития, одаренности. Такое предположение может быть сформулировано только на основании сопоставительного анализа результатов всех тестов (или большинства из них).
4. Для работы с диагностическими методиками необходим специальный стимульный материал. Это могут быть неизвестные для ребенка и не используемые в обучении музыкальные фрагменты, игры, картинки и т.п. В противном случае, эти стимулы перестают выполнять диагностическую функцию, и такие результаты не могут быть интерпретированы в принципе.
5. Нельзя предъявлять ребенку диагностические методики без его добровольного желания, «через силу» директивно. Это приведет к напряженности, чувству настороженности ребенка, ощущению атмосферы экзаменационной проверки. В этом случае результаты диагностики будут считаться неверными. Диагностическое тестирование может проводиться в процессе любой совместной игровой деятельности, создавая условия вовлечения в игру, которая бы обеспечивала умеренную заинтересованность

ребенка, желание принять задание и завершить его в соответствии «с правилами».

Тема 4.

МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

В соответствии с требованиями современной психодиагностики и представлениями о структуре музыкальных способностей предлагаем таблицы и схемы критериальных признаков структурных компонентов музыкальности, а также комплекс методик диагностического исследования музыкальных способностей детей дошкольного и младшего школьного возраста (от 4 до 9 лет) 1.

Методики диагностики музыкальных способностей представляют собой оригинальную авторскую разработку на основе известных и модифицированных тестов изучения структурных компонентов музыкальности. Вслед за А.Н. Леонтьевым автор считает важным отметить, что применение в практике педагогической деятельности тестов, в том числе и изучения музыкальных способностей, должно отвечать, по меньшей мере, трем условиям.

Во-первых, они должны быть прямыми, т. е. опираться не только на оценку знаний (когнитивно-репродуктивного компонента), но и на изучение познавательной деятельности в целом (в нашем случае,

специфики музыкально-мыслительной деятельности);

во-вторых, они должны быть применимы для массового исследования;

в третьих, они должны давать сравнимые между собой результаты.

Предлагаемый блок диагностических методик может использоваться как индивидуально, так и в группах до 5–7 человек.

Данная работа не претендует на полноту и бесспорность позиции автора и может рассматриваться как попытка построить обобщенную модель диагностики музыкальных способностей и представить технологию (систему техник) изучения искомого качества личности.

Мотивирующим аспектом организации выполнения тестовых заданий выступает игровая форма их предъявления. При любом результате выполнения диагностических заданий педагог должен избегать оценочных суждений, подкрепляя стремление ребенка играть в предложенную ему музыкальную игру своей заинтересованностью в его действиях. При групповом обследовании детей экспериментатору будет необходима помощь ассистента. Напомним, что атмосфера во время тестирования должна быть спокойной, психологически комфортной для реципиентов, отношение экспериментатора к ребенку – исключительно доброжелательным.

1. Диагностика чувства темпа и метроритма

Известно, что организующей основой музыки является темпо-метроритмическая структура произведения, отражающая главную отличительную особенность музыки – ее временную природу.

Чувство ритма в основе своей предполагает развитое чувство метра – слухомоторную реактивность на равные промежутки времени и чувство темпа – скорости двигательных реакций, мышечного чувства, обеспечивающего адекватное восприятие и воспроизведение членораздельности звуков и связности звуковых звеньев в осмысленную группу (И.М. Сеченов) звуковых соотношений в медленном, умеренном, быстром темпе, а также с постепенным ускорением или замедлением.

Активное восприятие и, тем более, воспроизведение музыки настраивает организм человека – двигательные участки его мышечного аппарата (дыхание, голосовые связки, сердечный пульс, мышечную моторику) на соответствующую частоту и динамические показатели. Любой человек легче ощущает периодичность частот музыкальной метроритмики, соответствующей биоритмам нашего организма. Именно тело человека выступает здесь в роли имитатора резонансных систем (В.А. Ананьев, Е.В. Назайкинский, С.В. Щушарджан). Музыкальный ритм, как

известно, рассматривается в контексте соотношения темпо-метрической организации различных длительностей звуков: большей или меньшей растянутости отдельных звуковых звеньев или немых промежутков (пауз) между ними в мелодии. По меткому замечанию И.М. Сеченова, звук может быть протяжный или отрывистый, но не скорый. Слух – превосходный измеритель промежутков времени не может измерять скорости, потому что звук не чувствуется как движение. А скорость есть атрибут движения, предполагающий одновременно как функцию чувствования величины, так и функцию чувствования времени передвижения. Именно мышечное чувство способно выполнять обе эти функции как одновременно, так и раздельно. Очевидно, что в основе темпо-метроритмической способности человека лежит психофизиологический (телесно-пластический, мышечный) опыт двигательных реакций.

Это подразумевает понимание педагогом нормативных признаков такой составляющей телесности, как сенсомоторная пластичность.

Пластичность рассматривается нами как способность к плавным, мягким, округлым изменениям направлений движения, выражающего позитивно-уравновешенное состояние индивида, необходимое для конструктивного мышлеобразования и, как следствие, адекватного моторного исполнения

представленной модели действий (Г.М. Цыпин). В то же время, импульсивно-угловатые, отрывистые двигательные реакции отражают состояние «противопоставления, сопротивления», – негативные переживания субъекта, его стремление к защитно-дистанцированному отношению и деструктивным (возможно, агрессивным) формам мышления и поведения индивида.

Оптимальным движением принято считать гармонично скоординированное взаимодействие:

- опорно-двигательного аппарата;
- мышечного тонуса;
- нервно-психического состояния;
- выполняемой конкретной операции (действия).

Критериями оптимального движения (вслед за Ф. Александером, А. Лоуэном и М. Фельденкрайцем):

- способность начинать движение с минимальной предварительной подготовкой;
- обратимость, т. е. способность остановить движение в любом положении и направить в противоположную сторону;
- осуществление движения с максимальной скоростью и раскрепощенностью, свободой;
- способность ритмического чередования телесно-мышечного напряжения и расслабления;
- выполнение движения с минимальными затратами энергии и минимальным естественным утомлением

(изнашиванием), с субъективным ощущением легкости.

Следовательно, в качестве критериев развития данного компонента музыкальной способности могут выступать следующие:

- способность равномерного движения, т.е. умение «отмерять» одинаковые отрезки времени музыкальной ткани с помощью мышечно-двигательных реакций (крупной моторики или внешнеречевых действий – шага, бега, поскоков, двигательных реакций кистей и пальцев рук или счета вслух);

- адекватная энергичность мышечной координации при заданной скорости метрической организации музыки (в различных темпах, их сочетаниях и постепенных ускорениях-замедлениях);

- слухомоторная способность обозначать последовательности и сочетания длительностей звуков в единой темпо-метрической организации – собственно ритмическая способность.

•
•
•
•
•
•

Таблица 6.

Критериальные признаки темпо-метроритмических

способностей

| | Метр | Темп | Ритм |
|---------------------|---|--|---|
| Крупная моторика | Шаг и бег в одном темпе заданного размера (счета) | <ul style="list-style-type: none"> • умеренно • медленно • скоро • ускоряя -замед- | <ul style="list-style-type: none"> • ровный • пунктирный • синкопированный |
| Мелкая моторика | Кисти рук (хлопки ладонями, по барабану и др.), пальцы (по одному и дифференцированно) | ляя | |
| Совмещенные задания | Адекватные мышечные реакции на разнообразные соотношения темпо-метроритмических музыкальных воздействий | | |

В таблицах 6 и 7 указаны критериальные признаки, на основе которых строятся диагностические задания любой степени сложности по изучению уровня развития темпо-метроритмических способностей.

Таблица 7

Типология уровней развития темпо-метроритмической музыкальной способности

| Уровни развития | Критерии заданий | Тип движений |
|-----------------|--|--|
| Низкий | Только умеренный темп (-60) метрической мышечной координации | «Шаг» в соответствии с индивидуальным пульсом человека и метром музыкального фрагмента |
| Средний | Только дифференцированные темпы (умеренный, медленный и скорый) метрической мышечной координации | <ul style="list-style-type: none"> • умеренный «шаг» {в соответствии с индивидуальным физиологическим пульсом) • медленный «шаг» • «бег» * два мелких «шага» на один крупный • «пунктирные подскоки» |

| | | |
|---------|--|--|
| Высокий | Различные темповые соотношения, в том числе с ускорением и замедлением | <ul style="list-style-type: none"> • ровный «шаг» или «бег» • два (четыре) и три движения «бега» на одно движение «шага» • подскоки — «пунктиры» синкопированные движения |
|---------|--|--|

До предъявления музыкальных игр-тестов диагност устанавливает доверительные отношения с ребенком, используя «нейтрально-развлекательный» игровой материал и, лишь затем, вовлекает в диагностическую ситуацию. Необходимо помнить, что диагност обязан убедиться в том, что ребенок правильно понял суть задания. Для этого можно предъявить пробный вариант выполнения тестового задания.

ИГРЫ-ТЕСТЫ НА ВЫЯВЛЕНИЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ЧУВСТВА МЕТРА

Тесты позволяют определить реактивно-метрические способности. Все задания данного теста предъявляются в размере 4/4 в умеренном темпе в объеме четырех тактов.

Скакалка-часы

Ребенку, находящемуся на расстоянии 1,5–2-х метров от ведущего, предлагают перепрыгивать через скакалку обеими ногами одновременно, которую взрослый вращает за один конец (параллельно полу) в умеренном темпе. Каждый прыжок ребенок сопровождает радостным возгласом-звоночком «дзынь».

Всего требуется сделать 10 прыжков. Критерии оценки:

- 8–10 прыжков только в умеренном темпе – высокий уровень;
- 4–7 успешных прыжков в умеренном темпе соответствуют нормативному (среднему) уровню развития чувства метра;
- 1–3 прыжка – слабый уровень.

Дорожка-мяч

Ребенку дают ортопедический мяч с фиксацией кисти руки резинкой. Необходимо, последовательно ударяя мяч об пол, провести его по указанной дорожке под музыкальное сопровождение умеренного темпа.

Критерии оценки:

- 8–10 последовательных ударов – высокий уровень чувства метра;
- 4–7 ударов – средний уровень;
- 1–3 удара – низкий уровень.

Шаги великана, Тома и гнома

Давай поиграем с тобой в сказочные шаги, – говорит педагог. – В стране «Тишиналии» все жители ходят, как часы (даются в руки ребенка часы-будильник, ход которых – «тик-так» – отчетливо слышен). Мальчик Том ходит спокойно (педагог демонстрирует: шаг – на звук часов «тик» и приставной

шаг — на звук «так»), шаги его маленького друга-гнома подвижны, игривы (на звук часов «тик» — шаг и приставной шаг, на ход «так» — то же самое; великан ходит степенно, важно (один шаг на ход часов «тик-так» и один приставной шаг — на следующий временной ход «тик-так»).

Стимулирующий материал: часы-будильник и обозначенные на полу следы (ступней ног или просто кружки, вырезанные из бумаги), показывающие направление дорожки. Расстояние между ними соответствует свободному шагу ребенка (15–20 см). Всего 16 следов-шагов. Дорожка выложена с разворотами после каждого 4-го шага, например, по периметру квадрата (4 шага, поворот + 4 шага, поворот 4–4 шага, поворот + 4 шага).

Критерии оценки:

- точное обозначение шагов «великана, Тома и гнома» на протяжении всех 4 «тактов* (такт равен 4 шагам, всего 16 приставных шагов) — высокий уровень чувства метра;
- воспроизведение шагов с двумя-тремя нарушениями метрической координации — средний уровень. Допустимые границы нарушений — от 2 до 8 несвоевременных шагов (из 16);
- сбивчивое метрическое исполнение шагов — слабый уровень (от 9 до 12 несовпадений). Незавершенная дорожка при сбивчивом шаге —

низкий уровень развития чувства метра.

Настоящий музыкант

Игра предполагает вовлечение ребенка в исполнение на музыкальных инструментах, например на фортепиано (возможно, на ксилофоне, металлофоне), простой мелодии.

Цель: выявление уровня развития чувства темпа и метрической моторной регуляции в соответствии с изменяющимся темпом.

Если ребенок соглашается поиграть на инструменте (напомним, что это возможно только при установлении между диагностом и испытуемым конструктивно-доброжелательных взаимодействий!), ему предлагается следующая инструкция: «Давай сначала выберем, какую музыку мы будем исполнять (называется ряд простых детских песенок или танцевальных пьес)». После определения ребенком понравившегося ему произведения (например, «В траве сидел кузнечик» в ля миноре) ребенок двумя руками равномерно чередует исполнение звука ми третьей и ми четвертой октавы. После пробы своей «партии» ребенок играет «вступление» (два такта) и педагог-диагност исполняет мелодию с аккомпанементом (мелодию рекомендуется завершить, даже если ребенок остановился или ошибся, и обязательно похвалить его за исполнение песенки).

В случае правильного исполнения мелодии в

умеренном темпе, ребенку далее предлагается сыграть про «шаловливого кузнечика» в быстром темпе (80–90 ударов в минуту), и про «неповоротливого, ленивого кузнечика» в медленном темпе (50–60 ударов).

После успешного исполнения необходимо «посадить кузнечика в поезд» и прокатить его с ускорением и замедлением движения.

Критерии оценки:

- адекватное исполнение ребенком своей партии в умеренном, быстром и медленном темпах, а также с ускорением и замедлением фиксируется как высокий уровень психомоторной темпо-метрической регуляции;
- адекватное исполнение всех восьми тактов только в двух темпах (например, умеренном и быстром или умеренном и медленном) соответствует среднему, нормативному уровню развития чувства темпа;
- ситуативно-сбивчивое, но завершенное исполнение произведения только в умеренном темпе (допускаются аметрические ошибки в 2–4 тактах или 4–8 операций-ударов) показывают слабый уровень двигательного опыта моторной регуляции;
- сбивчивое и незавершенное ребенком исполнение – низкий уровень.

Дождик

Игра предполагает использование верхнего регистра клавиатуры фортепиано в качестве стимульного материала в диагностическом задании на двигательную координацию пальцев обеих рук.

Цель: выявление уровня темпо-метрической регуляции мелкой моторики.

Задания:

- ребенку предлагается вслед за педагогом изобразить в медленном темпе «редкие капельки начинающегося дождика», т. е. поочередно исполнять указательным пальцем левой и правой руки любые два звука. Успешное выполнение задания соответствует слабому уровню метрической регуляции;
- последовательным исполнением звуков до, ре, ми в третьей и четвертой октавах в медленном темпе (желательно отрывисто, – *staccato*) поочередно каждой рукой (2, 3, 4 пальцами правой и 4, 3, 2 пальцами левой) изобразить «спокойный и теплый летний дождь». Адекватное исполнение оценивается как средний уровень развития мелкой моторики пальцев рук;
- на этих же звуках одновременно двумя руками изобразить «веселый, бодрый летний дождик» сначала в умеренном темпе, затем с ускорением (дождь усиливается) и с замедлением (дождь утихает). Удачное исполнение оценивается как

высокий уровень метро-темповой регуляции мелкой моторики пальцев рук.

ТЕСТЫ-ИГРЫ НА ИЗУЧЕНИЕ ЧУВСТВА РИТМА

Музыкально-ритмическое чувство проявляется в реактивно-двигательной способности индивида воспроизводить различные сочетания интонационных длительностей в едином темпе. Временной ряд различных соотношений длительностей звуков – ритм – отражает все характеристики движения: темп и метр.

Ладочки:

Цель: выявление уровня сформированности метроритмической способности.

Стимулирующий материал:

1) Русская народная песня «Во поле береза стояла»;

2) М. Красев «Елочка»;

3) Детская песня «Петушок».

- Сейчас мы споем песенку и прохлопаем в ладоши. А затем «спрячем» голоса «споем» одними ладошками.

Интерпретация данных;

- точное (безошибочное) воспроизведение метрического рисунка одними ладошками на протяжении всех 8 тактов – высокий уровень (3 балла);

- воспроизведение метра с одним-двумя метрическими нарушениями и с некоторой помощью голоса (пропевание шепотом) – средний уровень (2

балла) ;

- адекватное метрическое исполнение с пением 4–5 тактов – слабый уровень (1 балл) ;
- неровное, сбивчивое метрическое исполнение и при помощи голоса – низкий уровень (0 баллов) .

Примечание: Метрическая пульсация умеренного темпа всех заданий должна соответствовать нормативному биоритму детей 75–80 ударов в минуту.

Следующие музыкально-диагностические задания предъявляются в двух тестовых режимах: воспроизводящем и воспринимающем.

Предлагаемые тестовые задания построены в соответствии с нормативными требованиями уровней ритмической сложности исполнения детьми дошкольного возраста.

Воспроизводящий тест

Цель: выявить уровень развития чувства ритма.

- Прохлопай, пожалуйста (или простучи...), ритм исполняемых на инструменте (фортепиано) мелодий. (Вначале диагност показывает образец исполнения ритма, чтобы убедиться в правильности понимания ребенком смысла задания.)

Стимульным материалом служат музыкальные фрагменты № 1–6 (см. приложение 1), которые отражают различную степень ритмической сложности.

Критерии оценки;

- слабому уровню ритмической регуляции будут соответствовать ровный ряд половинных длительностей, ровный ряд четвертных длительностей, чередование половинных и четвертных длительностей;
- среднему уровню ритмической регуляции соответствует умение использовать половинные, четвертные, восьмые длительности и ноты с точкой, т. е. элементы пунктирного ритма;
- высокий уровень ритмической способности требует соответственно такой моторной регуляции, которая соответствовала бы использованию пунктирного, синкопированного ритма и пауз.

Примечание. В силу того, что ритмические тесты несут в себе все характеристики метрической и темповой регуляции двигательных реакций, можно сделать обобщенный вывод о развитии темпо-метроритмической способности реципиента на основании подобного рода тестовых заданий.

Воспринимающий тест

Цель: выявить способность адекватного восприятия ритмической последовательности музыкального фрагмента.

- Прослушай три разных мелодии, а затем попробуй отгадать, ритм которой из них я прохлопаю в ладоши.

Стимульный материал (см. приложение 1, JV5 7–17) .

Критериальные блоки уровней развития чувства ритмического восприятия:

1-й блок заданий

1. Т. Попатенко «Вальс» = 1 балл (№ 7);
2. И. Арсеев «Наша игра» = 2 балла (№ 8);
3. Ф. Шуберт «Серенада» = 3 балла (№ 9).

2-й блок заданий

1. А. Филиппенко «Чудо, чудеса» = 1 балл (№ 10);
2. В. Дементьев «Ква-ква» = 2 балла (№ 11);
3. Ф. Шопен «Мазурка № 4» = 3 балла (№ 12).

3-й блок заданий

1. Русская народная песня «Ворон» (или «Я на горку шла») = 1 балл (№ 13 или 14);
2. Украинский танец «Приглашение» (или Ф. Мендельсон Концерт ми минор для скрипки) = 2 балла (№ 15 или 16);
3. И. Пономарева «Песенка про Карлсона» = 3 балла (№ 17).

Алгоритм предъявления теста

| Код ритмического воспроизведения фрагмента | Успешное / неуспешное определение ритма | Присваиваемый балл |
|--|---|--------------------|
| 1-й блок 3. | + / - | 3/0 |
| 2. | + / - | 2/0 |

| | | |
|--------------------|------------|-------------|
| | | |
| 1. | +/- | 1 /0 |
| 2-й блок 3. | +/- | 3/0 |
| 2. | +/- | 2/0 |
| 1. | +/- | 1 /0 |
| 3-й блок 3. | +/- | 3/0 |
| 2. | +/- | 2/0 |
| 1. | +/- | 1 /0 |

Критерии оценки:

- **высокий уровень** – способность правильно определить ритм примера 2-й или 3-й степени сложности. Сумма – от 7 до 9 баллов (например: 3+3+3; или 3+3+2; или 3+2+2);
- **средний уровень** – способность адекватно определить ритм примеров 2-го или 1-го уровня сложности. Сумма – от 4 до 6 баллов (например: 2+2+2; или 2+2+1; или 2+1+1);
- **низкий уровень** – способность адекватного восприятия лишь самых простых музыкально-ритмических фрагментов. Сумма – от 1 до 3 баллов (например: 1+1+1; или 1+1+0; или 1+0+0).

Примечание: После успешного определения ребенком

воспринимаемого им ритмического фрагмента необходимо перейти к следующему по сложности блоку заданий (минуя оставшиеся задания данного блока).

2. Диагностика звуковысотного чувства (ладово-регистрового мелодического и гармонического слуха)

Известно, что ладовое чувство проявляется в рефлексии ощущения высоты звуков и изменения их соотношений в интонациях (данной мелодии), различении ладовых функций, тембровых и гармонических мелодических комплексов, реакций на изменения в одном из голосов полифонического изложения мелодии.

ВОСПРИНИМАЮЩИЕ ТЕСТЫ

Кот и котенок

Цель: выявить уровень сформированности звуковысотного чувства — адекватного ощущения соотношений высоты звуков.

— Кот и котенок потерялись в темном лесу. Послушай: так мяукает кот (исполняется, например, звук до¹, а так — котенок (исполняется более высокий звук, например, соль₁). Помоги им найти друг друга. Скажи, когда мяукает кот, а когда котенок?

Исполняются последовательно звуки (см. алгоритм заданий):

| Код задания | Предъявляемые звуки (первой октавы, второй октавы) | Присуждаемый балл (за правильный ответ) | Правильный ответ |
|-------------|--|---|------------------|
| 1.1. | ми ₁ – соль ₂ | 1 | КОТ – КОТЕНОК |
| 1.2. | соль ₂ – фа ₁ | 2 | КОТЕНОК – КОТ |
| 1.3. | фа ₁ – фа ₂ | 3 | КОТ – КОТЕНОК |
| 2.1. | ф ₂ – соль ₁ | 1 | КОТЕНОК – КОТ |
| 2.2. | ми ₂ – соль ₁ | 2 | КОТЕНОК – КОТ |
| 2.3. | ля ₁ – ми ₂ | 3 | КОТ – КОТЕНОК |
| 3.1. | ля ₁ – ре ₂ | 1 | КОТ – КОТЕНОК |
| 3.2. | ре ₂ – си ₁ | 2 | КОТЕНОК – КОТ |
| 3.3. | до ₂ – си ₁ | 3 | КОТЕНОК – КОТ |

Примечание. Аналогичный алгоритм заданий можно предъявлять и в другом тональном и регистрационном режиме.

Алгоритм предъявления теста: вначале дается задание 1.3. Далее, в случае правильного ответа – задание 2.3, затем – задание 3.3. Если ответ ребенка оказывается неверным, задание упрощается – 1.2 (где за правильный ответ присуждается 2 балла), если же и это задание выполняется неверно, дается задание 1.1 (1 балл). И так по каждому блоку.

Критерии оценки:

- высокий уровень = 7–9 баллов (3+3+3; или

3+3+2; или 3+2+2);

- средний уровень = 4–6 баллов (3+2+1; или 3+1+1; или 2+1+1);

- низкий уровень = 1–3 балла (2+1+0; или 1+1+1; или 1+1+0; или 1+0+0).

Куда идет мелодия?

Цель: выявление уровня развития звуковысотного чувства по показателю – определение направления мелодии.

- Давай сыграем в музыкальные отгадки. Послушай внимательно и определи, куда идет мелодия: вверх или вниз?

Стимулирующий материал (Приложение 1):

- № 18: Русская народная песня «Как под горкой, под горой» (ответ: вверх – вниз, вверх – вниз = 4 балла);

- № 19: Г. Эрнесакс «Паровоз» (ответ: вверх – вверх – вниз = 3 балла);

- № 20: Русская народная песня «Я на горку шла» (ответ: вниз – вниз ... = 2 балла);

- № 21: Детская песня «Василек» (ответ: вниз – вниз = 1 балл).

Критерии оценки:

- высокий уровень = 8–10 баллов;
- средний уровень = 4–7 баллов;
- низкий уровень = 1–3 балла.

Гармонические загадки

Цель: выявить степень развития ладово-гармонического чувства (гармонического слуха), т. е. способности определять количество звуков в интервалах и аккордах (вариант 1) и характер звучания в ладовых созвучиях (вариант 2).

Вариант 1

• Я сыграю несколько звуков одновременно (созвучие), а ты отгадай – сколько в каждом созвучии «спряталось» звуков?

Исполняются сначала пробные созвучия, например, б.3, ч.5, ТЗ/5, D3/5, чтобы убедиться в том, что ребенок понял суть задания.

Затем задаются следующие серии созвучий:

- 1) до мажор: до-соль, ми-соль, до¹-до² (сумма= 3 балла);
- 2) соль мажор: ре-соль-си, ре-фа[#]-ля, си-ре-соль (сумма= 3 балла);
- 3) фа мажор: до-ля, ре-фа-си бемоль, фа-ля (сумма= 3 балла).

Критерии оценки:

- слабый уровень = 1–3 балла;
- средний уровень = 4–7 баллов;
- высокий уровень = 8–9 баллов.

Вариант 2

– Сейчас созвучия будут исполнять два музыкальных гномика – один из них веселый, другой – грустный. Попробуй определить, в каком порядке (в

какой последовательности) будут исполнять созвучия веселый и грустный гномики?

Вначале предъявляются созвучия-«гномики» пробного варианта, например, D-dur, d-moll (в сопоставлении созвучий контрастных ладов от одного тона). Далее созвучия даются от разных тонов в количественном увеличении.

Стимулирующий материал:

- E-dur, e-moll (или f-moll, F-dur) = 1 балл;
- C-dur, h-moll (или cis-moll; D-dur) = 2 балла (за каждое правильно определенное созвучие присваивается по 1 баллу);
- F-dur, G-dur, fis-moll (или a-moll, d-moll, C-dur) = 3 балла (за каждое правильно определенное созвучие присваивается по 1 баллу).

Критерии оценки:

- слабый уровень = 1–3 балла;
- средний уровень = 4–7 баллов;
- высокий уровень = 8–12 баллов.

Девочки-припевочки

Цель: выявить уровень развития ладово-мелодического чувства, рефлексивной способности различать ладовые функций мелодии.

– Я сыграю песенки веселой и грустной девочек, а ты послушай внимательно и скажи, – какую песню пела веселая, а какую – грустная девочка?

Стимулирующий материал составляют попевки, построенные по принципу контраста-сопоставления ладовых функций мелодии (см., например, Приложение 1, № 22–23 и № 24–25).

Предъявить необходимо три мелодии-попевки, каждая из которых оценивается в 1 балл.

Критерии оценки:

- высокий уровень = 3 балла (правильно определены все три задания);
- средний уровень = 2 балла;
- низкий уровень = 1 балл.

ВОСПРОИЗВОДЯЩИЙ ТЕСТ

Повтори мелодию

Цель: определить уровень развития произвольных слухо-моторных представлений:

- вокального типа, т. е. возможностей управлять (координировать) мускулатурой голосовых связок в соответствии со слуховыми представлениями интонационного эталона мелодии;
- инструментального типа, т. е. возможности — строем) мелодический образец.

Стимулирующий материал могут составить простые попевки или песенки, заранее разученные ребенком или предложенные педагогом-диагностом в режиме индивидуального вокального исполнения в удобном для ребенка диапазоне.

– Спой, пожалуйста, песенку, которую ты знаешь (или поешь своей любимой кукле, или приготовил для мамы к празднику...).

– Повтори голосом мелодию, которую я сыграю на инструменте.

– Подбери по слуху на инструменте предложенную мелодию.

Критерии оценки:

- слабый уровень – последовательное исполнение звуков вверх или вниз по направлению к тоническому звуку в диапазоне терции;

- средний уровень – опевание тоники и последовательное исполнение тетрахорда (вверх – вниз по направлению к тонике) в удобном для ребенка диапазоне;

- высокий уровень – опевание, последовательное и скачкообразное (на кварту, квинту, малую или большую сексты) исполнение мелодических линий в диапазоне октавы и более.

3. Диагностика чувства тембра

Чувство тембра характеризуется способностью индивида идентифицировать источник звука. Это выражается в способности воспринимать и осознанно устанавливать совпадения характерного соотношения обертонов, сопровождающих звучание основного тона

и его источника – материала (природных и технических объектов, голосовых связок при вокализации и музыкальных инструментов), из которого извлекается звук. Другими словами, способность слышать красочность тона, специфика звучания которого обусловлена акустическими особенностями материала, мы и будем называть тембровым чувством (или слухом).

Изучать эту способность можно посредством предъявления одной и той же мелодии (музыкального фрагмента) в последовательно дифференцированном ее исполнении различными инструментами и голосами (см. таблицу 8).

В этом смысле «тембровый слух» понимается нами как синоним понятия «тембровое чувство», т. е. рефлексивная способность индивида различать особенности различных источников звука (разумеется, в пределах слуховых порогов человеческого организма).

| | | |
|---------|---------|---|
| | Детские | Тембр музыкального вокального звучания |
| Сопрано | Женские | |
| Альт | | |
| Тенор | Мужские | |
| Бас | | |

| | | | |
|--|---------------------------------------|----------|---------------------------|
| Женские Мужские Детские | Хоровое a capella | | |
| Литавры, ксилофон, тарелки, бубен, треугольник и др. | ударные | | инструментальное звучание |
| Флейта, кларнет, фагот... | Деревянные | ДУХОВЫЕ | |
| Труба, тромбон, валторна, саксо- фон... | Медные | | |
| Орган, баян, аккордеон | Клавишно- духовые | | |
| Скрипка, виолон- чель, контрабас | Смычковые | СТРУННЫЕ | |
| Гитара, арфа, бала- лайка, гусли... | Щипковые | | |
| Фортепиано, клавесин | Струнно-клавишные | | |
| Детских инструмен- тов | Смешанный состав ин- струментов | ОРКЕСТР | |
| Народных инстру- ментов | | | |
| Симфонический | | | |

Тест-игра «Тембровые прятки»

Цель: выявление уровня развития тембрового слуха по показателю адекватно дифференцированного определения инструментального или вокального звучания одной и той же мелодии.

- Давай поиграем с тобой в музыкальные прятки. Сейчас одну и ту же мелодию будут исполнять разные голоса. Послушай и отгадай (назови или покажи инструмент), чей голос исполнял ее в первый, чей во второй, третий раз и так далее. (Возможно в ситуации предъявления инструкции добавление «соревновательного элемента» для стимулирования мотивации ребенка: « Чем больше ты отгадаешь голосов, тем больше выиграешь очков».)

Вариант 1

Стимулирующий материал – музыкальные инструменты представлены в том же помещении с тем, чтобы ребенок мог назвать инструмент или указать на него, если он имеется в данном помещении: фортепиано, баян и (или) аккордеон, гитара, балалайка, продольная флейта, ксилофон, металлофон, кастаньеты, маракасы, треугольник, бубен, барабан.

Звучит аудиозапись одной и той же мелодии (например, В. Витлин «Серенькая кошечка»), исполняемой указанными инструментами в последовательности: 1) фортепиано, 2) гитара, 3) флейта, 4) баян, 5) металлофон, 6) дуэты: гитара+треугольник, 7) аккордеон (или баян)+бубен, 8) ксилофон, 9) трио: балалайка+баян+барабан, 10) фортепиано+баян+маракас.

Критерии оценки:

- слабый уровень – адекватное определение тембров

первых трех фрагментов: всего = 1–3 балла;

- средний уровень – адекватное определение тембра первых семи исполненных фрагментов: всего = 4–7 баллов;

- высокий уровень – адекватное определение тембра исполненной музыкальной фразы в пределах 8–10 предъявленных фрагментов: всего = 8–10 баллов.

Вариант 2

Стимулирующий материал составляет аудиозапись музыкального фрагмента (например, песни Л. Бакалова на слова С. Вигдорова «Мама») в исполнении:

1) детского голоса;

2) женского голоса (2.2) сопрано и (2.3) альты;

3) мужского голоса (3.2) тенора, (3.3) баса, (3.4) баритона;

4) хора (4.2) однородного и (4.3) смешанного по составу;

5) скрипки, (5.2) альты, (5.3) виолончели и др.;

6) флейты, (6.2) кларнета, (6.3) гобоя, (6.4) фагота и др.;

7) трубы, (7.2) саксофона, (7.3) альты, (7.4) тромбона, (7.5) тубы;

8) ксилофона, (8.2) металлофона;

9) фортепиано, (9.2) клавесина;

10) балалайки» (10.2) гитары, (10.3) арфы,

- (10.4) гуслей;
- 11) баяна, (11.2) гармони, (11.3) аккордеона;
- 12) органа;
- 13) оркестра русских народных инструментов;
- 14) симфонического оркестра;
- 15) вокально-инструментального ансамбля.

Критерии оценки:

- низкий уровень развития тембрового чувства – адекватное определение первых четырех фрагментов вокальных и (или) инструментальных тембров;
- средний уровень – адекватное определение 5–10 однородных (вокальных и инструментальных) и смешанных тембров (например, хора, оркестра или ансамбля);
- высокий уровень – адекватное определение 11–15 различных тембровых соотношений в исполнении предъявленного музыкального фрагмента.

4. Диагностика динамического чувства

Чувство динамики определяется адекватной слухомоторной реакцией индивида на силу воздействующего звука как в контрастном его предъявлении, так и в постепенном усилении (крещендо) или ослаблении (диминуэндо) динамики звучания.

Тест-игра «Мы поедem в "Громко-тихо"»

Цель: определение способности адекватной аудиально-моторной реакции на динамические изменения (силу выражения) инструментального и вокально-инструментального стимула.

– Поиграем с тобой в «громко–тихо». Я играю на пианино, а ты на барабане. Играй как я: я – громко и ты – громко, я тихо и ты – тихо (исполняется пьеса А. Александрова «Барабан», адекватное исполнение контрастной динамики которой «форте – пиано» оценивается в 1 балл).

– А теперь музыка будет постепенно усиливаться или затихать. Тебе надо будет также ее исполнить на барабане (исполняется пьеса Э. Парлова «Марш», адекватное динамическое исполнение 1-й фразы в динамике «крещендо» оценивается в 2 балла и 2-й фразы – «диминуэндо» оценивается в 2 балла. Всего – 4 балла).

Стимулирующий материал: барабан (или бубен) и фрагменты музыкальных пьес – А. Александров «Барабан» (см. приложение 1 Л/° 27); Э. Парлов «Марш» (см. приложение 1 № 28).

Критерии оценки:

слабый уровень динамического чувства = 1 балл;

средний уровень = 2–3 балла;

высокий уровень = 4–5 баллов.

5. Диагностика чувства музыкальной формы

Тест-игра «Незавершенная мелодия»

Цель: выявить уровень развития чувства завершенности (целостности) музыкальной мысли.

— Сейчас мелодии будут «прятаться»: одни из них прозвучат полностью, а другие – нет. Послушай, и постарайся определить, какая мелодия звучит до конца, а какая – «спряталась» раньше времени?

Вначале дается пробный вариант, на котором диагност должен убедиться, что ребенок правильно понял инструкцию. После настройки в тональности исполняется любая известная ребенку мелодия, например, «В лесу родилась елочка», в которой последний звук не доигрывается, прервавшись на словах «зеленая бы...».

Стимулирующий материал методики может подбираться диагностом самостоятельно.

Методика использования стимулирующего материала строится в следующем порядке:

- 1-я мелодия – не доигрывается последний такт;
- 2-я мелодия – доигрывается до конца;
- 3-я – не доигрывается последняя фраза мелодии;
- 4-я – прерывается на середине второй фразы (из четырех);
- 5-я – доигрывается до конца.

Критерии оценки:

- слабый уровень – правильно определены 1–2 пункта;
- средний уровень – правильно определены 3–4 пункта;
- высокий уровень – правильно определены все 5 пунктов.

– Приведем примерный образец стимулирующего материала из указанной выше музыкальной хрестоматии А. Иванова:

- 1) Д. Кабалевский «Бег» (№ 22 настройка – C-dur) в мелодии не доигрывается последний такт. Правильное определение оценивается в 1 балл.
- 2) В. Шаинский «Все мы делим попалам» (№ 20) – мелодия доигрывается до конца.
- 3) И. Кальман «Вальс» (№ 61) – не доигрывается последняя фраза.
- 4) Белорусская народная песня «Савка и Гришка» (№ 141) – исполняется до середины второй фразы.
- 5) Т. Попатенко «Подарок маме» (№ 144) – мелодия звучит полностью.

6. Диагностика эмоциональной отзывчивости на музыку

Тест «Музыкальная палитра»

Цель: изучение способности к эмоциональной

отзывчивости на музыку, т. е. конгруэнтного переживания и смысловой рефлексии содержания музыки.

Стимулирующим материалом служит аудиозапись незнакомых ребенку музыкальных фрагментов (полное предложение), по характеру соответствующих центральной части и четырем векторам диагностического ключа-матрицы эмоций (см. стр. 19). Таким образом, одна серия предъявления теста включает в себя пять разнохарактерных музыкальных фрагментов. В качестве такого стимулирующего материала могут быть детские музыкальные циклы Д. Кабалевского, А. Хачатуряна, С. Прокофьева, С. Майкапара, А. Гречанинова, С. Боневича, А. Тушинка и других (см., например, таблицу Т). Всего предъявляется четыре серии фрагментов:

1-я серия составляется в соответствии **со средним уровнем** сложности в определении эмоционально-смысловой рефлексии;

2-я серия соответствует **слабому уровню** эмоциональной отзывчивости и составляется из фрагментов, отражающих «периферийные» характеристики диагностического ключа-матрицы и потому легко определяемых эмоциональных реакций в ответ на однозначное и ярко выраженное музыкальное воздействие (эта серия предъявляется только в том случае, если реципиент не сумел справиться с предыдущей, 1-й);

3-я серия соответствует **хорошему уровню** и

состоит из фрагментов, требующих чутких реакций на тонкие нюансы переживаний, соответствующих характеристикам, близким к центральной части диагностического ключа-матрицы;

4-я серия – **высокий уровень** эмоциональной отзывчивости – строится на основе требований 3-й серии, где музыкальные фрагменты осложнены модуляциями или отклонениями, а также фактурными, регистровыми, темпо-ритмическими и другими контрастными сопоставлениями музыкального языка.

Примерный перечень музыкальных произведений, соответствующий векторам диагностического ключа-матрицы:

Вектор 1

1. В. Котельников «Колыбельная»;
2. А. Хачатурян «Андантино»;
3. С. Прокофьев «Сказочка»;
4. Р. Шуман «Хорал»;
5. Р. Шуман «Шахерезада»;
6. Г. Свиридов «Колыбельная песенка»;
7. К. Тушинок «Я играю блюз»;
8. А. Гречанинов «Марш»;
9. К. Тушинок «Великан»;
10. К. Тушинок «Силачи»; У.К. Тушинок «Менуэт слонов»

Вектор 2

1. Г. Свиридов «Грустная песня»; \ 2. А. Гречанинов «Недовольство»;
3. Ю. Штуко «Ночное шествие»;
4. С. Прокофьев «Раскаяние»;
5. А. Хачатурян «Лядо серьезно заболел»;
6. Р. Шуман «Первая утрата»;
7. С. Прокофьев «Траурное шествие»;

8. С. Майкапар «Похоронный марш»

Вектор 3

1. Г. Свиридов «Дождик»;
2. К. Тушинок «Цветной дождь»;
3. С. Прокофьев «Пятнашки»;
4. Г. Свиридов «Попрыгунья»;
5. Г. Свиридов «Парень с гармошкой»;
6. Р. Шуман «Солдатский марш»;
7. С. Прокофьев «Марш»;
8. Р. Шуман «Охотничья песенка»;
9. К. Тушинок «Фанфары»

Вектор 4

1. С. Майкапар «Тревожная минута»;
2. К. Тушинок «Сердитый медвежонок»;
3. Г. Свиридов «Упрямец»;
4. А. Хачатурян «Сегодня запрещено гулять»;
5. А. Хачатурян «Две смешные тетеньки поссорились»;
6. Г. Свиридов «Колдун»

— Давай сыграем с тобой в музыкальную игру. Внимательно слушай музыку и попробуй определить, какое настроение она у тебя вызывает, какие образы представляются во время ее звучания?

1-й (вербальный) вариант задания:

— Подбери слова, подходящие для твоего переживания музыки.

2-й (невербально-художественный) вариант:

— Какие образы, картинки ты представляешь себе во время прослушивания этой музыки? Нарисуй, пожалуйста.

3-й (невербально-двигательный) вариант:

- Двигайся под музыку так, каким бы тебе хотелось представить себя во время ее звучания.

Таким образом, эмоциональная отзывчивость на определенное содержание музыкальных фрагментов измеряется как в вербальной, так и невербальной форме. Вначале ребенку предлагается самый сложный вариант осмысления содержания музыки – вербальный, а затем – невербальный, на основе графических схем мимических выражений и вариант двигательных реакций на стимульное предъявление музыкальных фрагментов.

В качестве пробного варианта тестирования необходимо предложить следующий ряд разнохарактерных музыкальных фрагментов, например, из «Детского альбома» П.И. Чайковского:

1. «Утреннее размышление» – спокойно, умиротворенно;
2. «Сладкая греза» (или «Мама») – нежно, ласково, мягко, чутко;
3. «Баба Яга» – тревожно, сердито, враждебно;
4. «Болезнь куклы» – жалобно, огорченно, скорбно;
5. «Игра в лошадки» – проворно, игриво, задорно;

Процедура вербальной рефлексии строится следующим образом. Самостоятельные конгруэнтно вербальные конструкты в определении ребенком своих переживаний (эмоций, настроений) оцениваются диагностом как продуктивные, т. е. творческие. В индивидуальной диагностической карте в этом случае

фиксируется 2 балла. Если ребенок испытывает затруднения, ему предлагается выбрать из пяти слов одно, наиболее подходящее для характеристики эмоционального содержания прозвучавшего фрагмента. Затем называются пять терминов из разных секторов словаря эмоций, один из которых соответствует характеру музыки, все остальные отражают альтернативные, противоположные состояния. В этом случае правильно указанное определение оценивается в 1 балл. Например (в соответствии с пробным вариантом предъявления фрагментов):

1-й – **задорно**, тревожно, тоскливо, спокойно, решительно;

2-й – гордо, весело, нежно, тяжело, сердито;

3-й – озорно, сердито, вяло, мягко, шутливо;

4-й – жалобно, решительно, празднично, гневно;

5-й – тяжело, устало, ласково, игриво, умиротворенно.

(Подчеркнутое слово соответствует характеру музыки).

Критерии оценки вербальной рефлексии:

1) если ребенок сумел самостоятельно определить конгруэнтно-понятийное содержание музыкального фрагмента и к названному определению дополняет свои синонимичные характеристики-мыслеобразы, то такой ответ следует оценить как **продуктивный** и зафиксировать 2 балла (см. таблицу 9):

2) правильное понятийное определение ребенком эмоционального содержания музыкального фрагмента с помощью диагноста оценивается как адекватно-репродуктивный уровень и в индивидуальной карте фиксируется 1 балл;

3) неправильное определение оценивается в 0 баллов.

Таблица 9

Индивидуальная карта фиксации вербальной рефлексии музыки

| | | | |
|-----------------------|-------------------------------|-----------------------------|-------------------------------|
| Фамилия и имя ребенка | | | |
| Возраст | | | |
| Дата | | | |
| | Неадекватная рефлексия | Адекватная рефлексия | Продуктивная рефлексия |
| 1-й фрагмент | 0 баллов | 1 балл | 2 балла |
| 2-й фрагмент | 0 баллов | 1 балл | 2 балла |
| 3-й фрагмент | 0 баллов | 1 балл | 2 балла |
| 4-й фрагмент | 0 баллов | 1 балл | 2 балла |
| 5-й фрагмент | 0 баллов | 1 балл | 2 балла |
| Итого: | | | |

Общий вывод о степени развития вербальной рефлексии (понятийно-абстрактного – высшего уровня осознания эмоциональных состояний) строится на основе 10-балльной шкалы, где сумма от 4 до 7 баллов соответствует нормативному уровню развития эмоциональной отзывчивости на музыку (см. таблицу 9),

В случае если вербальный – понятийно-абстрактный – уровень рефлексии эмоциональных состояний является для ребенка чрезмерно затруднительным (а в современной практике дошкольного и младшего школьного музыкального воспитания такое явление весьма распространено в силу разных социально-педагогических и психологических причин), то ребенку предъявляется при повторном прослушивании невербальный, наглядно-образный вариант – графический аналог словаря эмоций (см. приложение 3).

Реципиенту предлагается выбрать из набора графического аналога диагностического ключа эмоций такого «гномика», выражение «лица» которого соответствует настроению от прослушиваемой музыки. Выбранный вариант физиогномического выражения ребенок переносит на лист бумаги (стандартного формата А-3), дорисовывает и раскрашивает его по своему усмотрению.

Примечание: Цветные карандаши желательно приготовить в соответствии с цветом стимульных карточек теста МЦВ Макса Люшера: красный, желтый, зеленый, синий, фиолетовый,

коричневый, серый, черный. Интерпретация детского рисунка может производиться в соответствии с требованиями обработки проективных тестов «Нарисуй человека», «Несуществующее животное» и др.

Критерии оценки невербально-графической рефлексии:

- 1) адекватный выбор графического изображения эмоционального состояния из рисунков соответствующего сектора оценивается в 1 балл;
- 2) неадекватное – 0 баллов;
- 3) продуктивным считается адекватный выбор с оригинально-детализированным дорисовыванием – 2 балла.

Цветовая интерпретация раскрашенного графического изображения ребенком дает дополнительную информацию об эмоциональном состоянии и индивидуальном восприятии музыкального стимула в соответствии с принятой в психодиагностике интерпретацией цветовых предпочтений (см. приложение 4). Индивидуальная карта заполняется аналогично предыдущей – вербальной (см. таблицу 9).

Адекватность двигательной (танцевальной), сенсомоторной отзывчивости изучается с учетом двух- или трехдольности музыкального воздействия: маршеобразного, подвижно-танцевального (например, польки) или вальсообразного фрагментов.

Критерии оценки танцевально-двигательной (или

невербально-двигательной) рефлексии:

- 1) марш (или музыка, близкая по метро-темпо-ритмическим характеристикам), репродуктивное отображение которого как самой простой двигательной реакции (шаг) оценивается в 1 балл;
- 2) полька предполагает ускоренный по темпу шаг или бег (галоп), поскоки, репродуктивное воспроизведение которого оценивается в 2 балла;
- 3) вальс (или менуэт) – самый сложный (трех-дольный) из предложенных размеров движения, репродуктивное воспроизведение которого оценивается в 3 балла.

Кроме того, творческие психомоторные проявления (оригинально-детализированная пластика исполнения каждого из фрагментов) оцениваются дополнительным баллом (см. таблицу 10):

Таблица 10 Дифференцированные оценки двигательной рефлексии музыки

| Музыкальный фрагмент | Неумение двигаться адекватно размеру и характеру музыки | Адекватная психомоторная реакция на музыку (в соответствии с критериями) | Творческие проявления вариантов двигательной реакции на музыку |
|----------------------|---|--|--|
| Марш | 0 баллов | 1 балл | |
| Полька | 0 баллов | 2 балла | 3 балла |
| Вальс | 0 баллов | 3 балла | 4 балла |

Таким образом, полученные результаты двигательной, психомоторной отзывчивости на музыку возможно распределить по следующим уровням:

- низкий уровень – от 0 до 2 баллов;
- средний уровень – от 3 до 6 баллов;
- высокий уровень – от 7 до 9 баллов.

Типология групп испытуемых в соответствии с уровнем развития эмоциональной отзывчивости определяется по следующим показателям итоговой сводной таблицы (см. таблицу 11):

Таблица 11

Типология групп испытуемых в соответствии с уровнем развития эмоциональной отзывчивости на музыку (в баллах)

| Уровень развития ЭО | Форма эмоциональной отзывчивости — ЭО (рефлексии) | | | |
|---------------------|---|-----------------------------------|------------------------------------|---------------------|
| | Вербальная рефлексия | Невербально-графическая рефлексия | Невербально-двигательная рефлексия | Итоговые показатели |
| Низкий | 0-3 | 0-3 | 0-2 | 0-8 |
| Средний | 4-7 | 4-7 | 3-6 | 11-20 |
| Высокий | 8-10 | 8-10 | 7-9 | 23-29 |

Общая обработка данных проводится по следующим критериям:

- низкий уровень эмоционально-образного осмысления характеризуется уклонением (фактическим отказом) от проекции своих состояний,

эмоционально-образного опыта или неспособностью ребенка в ситуации музыкального воздействия даже на простейшее самовыражение в невербально-художественной, двигательной или вербальной форме своих впечатлений, мыслеобразов, настроений. К этому же уровню будем относить и неконгруэнтные формы самовыражения ребенка в ситуации музыкального стимулирования его эмоционального опыта;

- средний (нормативный) уровень развития эмоциональной отзывчивости характеризуется способностью к конгруэнтно репродуктивной форме отображения уже имеющегося опыта переживаний, состояний, мыслеобразов, вызванных воздействием музыкального фрагмента; соответствующей изобразительной и (или) вербальной характеристикой ребенком своих переживаний и мыслеобразов основного содержания музыки (без особых детализаций своего отображения);
- высокий уровень эмоциональной отзывчивости характеризуется конгруэнтной характеристикой осмысления эмоционально-образного содержания музыки. Креативность самовыражения ребенка в изобразительной, двигательной и словесной форме будет проявляться в следующих особенностях формы самовыражения:

1. оригинальность (необычность, новизна) отображаемого мыслеобраза, идеи;
2. детализация (разработанность) своей идеи или образа;
3. беглость порождения идей, т. е. способность порождать большое количество новых, но адекватных стимульному воздействию мыслеобразов;
4. гибкость, т. е. различность типов, видов, категорий идей и мыслеобразов на один стимульный музыкальный материал.

Для креативной (творческой) эмоциональной отзывчивости на лирику характерны:

- ощущение тонких, сложных оттенков и особенностей эмоционального содержания интонаций музыкального языка (чувствительность к мобильному изменению музыкального образа-размышления, чуткость реагирования как на кульминационно-определяющие аспекты музыкального языка, так и на динамичность разработочных элементов музыкального образа);
- оригинальность, неожиданность, изобретательность в самовыражении мыслеобразов и эмоциональных характеристик в процессе музыкальной деятельности (слушании, исполнении, сочинении);

- беглость порождения различных мыслеобразов в самовыражении состояний в ситуации восприятия музыкального языка;
- разработанность, детализация выдвигаемых версий и идей в характеристике своего невербально-изобразительного, пластического или вербального самовыражения в процессе и результате музыкальной деятельности;
- способность к структурированию (анализу формы и средств выразительности) интонационного смысла музыкального стимула-произведения (фрагмента);
- гибкость мыслеобразных интерпретаций, т. е. воздержанность от принятия типичных, общепринятых позиций, мыслеобразов, независимость принятия своего варианта самовыражения;
- уверенность в своем решении, способность брать на себя ответственность за нестандартную позицию, мнение, решение.

Весьма продуктивной в изучении эмоциональной отзывчивости детей младшего школьного возраста является методика Л.В. Школяр. Предлагаем здесь возможную модификацию предъявления и обработки результатов данного метода диагностики.

Метод Л.В. Школяр «Выбери музыку».

Цель: выявление способности к сравнительной

рефлексии эмоционально-смыслового содержания музыкальных произведений-стимулов.

В качестве стимулирующего материала предъявляются 5 серий предъявления теста, каждая из которых состоит из трех фрагментов музыкальных произведений, созвучных по эмоционально-смысловому содержанию и некоторым формальным признакам (схожесть фактуры, динамики звучания, регистрово-тембровым средствам выразительности):

1-я серия: А. Лядов Прелюдия d-moll; П. Чайковский «Баркарола»;

Д. Кабалевский «Печальная история»;

2-я серия: Э. Григ «Одинокий странник»; П. Чайковский «Утреннее размышление»; Э. Григ «Смерть Озе»;

3-я серия: П. Чайковский «Баркарола»; Ф. Шопен Ноктюрн b-moll;

Ф. Шопен Ноктюрн f-moll;

4-я серия: Л. Бетховен «Соната №14» (финал); Л. Бетховен «Аппассионата» (финал); Ф. Шопен «Экспромт-фантазия»;

5-я серия: А. Хачатурян «Лядо серьезно заболел»; С. Прокофьев «Раскаяние»; А. Хачатурян «Траурное шествие».

- Послушай и определи, какие два из трех произведений в каждой серии схожи по характеру, а какое отличается от них? Попробуй определить, чем оно отличается от двух других?

Критерии определения уровня сравнительной рефлексии эмоционально-смыслового содержания

музыки:

- **низкий уровень** характеризуется попыткой учащегося анализировать некоторые выразительные средства сходных музыкальных фрагментов, без опоры на эмоционально-образное осмысление содержания музыкальных стимулов, неспособностью аргументировать свой выбор в определении «лишнего», исключаемого из предъявленного ряда фрагмента (оценивается в 1 балл);

- **средний уровень** – правильный выбор двух сходных фрагментов при характеристике только эмоционально-образного осмысления музыки, без анализа средств выразительности (2 балла);

- **высокий уровень** – способность устанавливать соответствующую зависимость, взаимообусловленность своих эмоций, мыслеобразов с музыкальными средствами выразительности воспринимаемого фрагмента, проявлять развернутую и художественно обоснованную «модель»-схему ассоциаций, эмоционально-образных характеристик своих переживаний музыки (3 балла).

Результаты диагностики заносятся в итоговую таблицу данных и оформляются в количественных выражениях (баллах):

Таблица 12

| Фамилия, имя ребенка | 1-я серия | 2-я серия | 3-я серия | 4-я серия | 5-я серия | Итого |
|----------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-------|
| | | | | | | |

| | | | | | | |
|--------|---|---|---|---|---|---|
| 8 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| и т.д. | | | | | | |

Критерии итоговой оценки уровня развития сравнительной рефлексии эмоциональной отзывчивости на музыку:

- слабый уровень: 0–5 баллов;
- средний уровень: 6–10 баллов;
- высокий уровень: 11–15 баллов.

7. Диагностика когнитивного, операционального и мотивационного компонентов музыкально-эстетических вкусов детей

Тест-опросник выявления когнитивного компонента музыкально-эстетических ориентации детей

Изучение музыкально-эстетических ориентации, предпочтений, вкусов детей проводится по параметрам когнитивной и операциональной (поведенческой) направленности личности ребенка по отношению к музыке.

Получить сведения о личностных музыкальных предпочтениях ребенка можно с помощью краткой беседы-анкеты в ситуации доверительного общения. Эти данные сопоставляются с данными беседы на эту же тему с родителями и педагогами.

**Примерные вопросы (анкета)
для детей 6–8 лет.**

1. Ты любишь музыку?
2. Нравится ли тебе петь? Если, да, то что именно, какие песни?
3. Где тебе нравится петь больше – в детском саду (школе, студии, ДМШ) или дома?
4. Поют ли твои мама и папа дома (или в гостях)?
5. Какие песни тебе нравится петь, а какие – слушать?
6. Где ты чаще всего слушаешь музыку – в концертном зале или дома по телевидению и радио?
7. Что ты больше любишь – петь, рисовать или танцевать под музыку?
8. Приходилось ли тебе исполнять музыку на каком-либо музыкальном инструменте? Каком?
9. Нравятся ли тебе телевизионные музыкальные передачи? Если да, то какие? («Два рояля», «Утренняя звезда», «Угадай мелодию», «Хит-парад», «Как стать звездой», «Играй гармонь» и т.п.)
10. Слушаешь ли ты какую-нибудь музыкальную радиопрограмму? («Европа-плюс – Презент», «Русское радио – Сейчас спю...», «Радио-ретро»...)
11. Какие исполнители (певцы или музыканты) тебе особенно нравятся и почему?

Примечание: Вопросы 9-11 предназначены только младшим школьникам.

Критерии оценки уровня развития когнитивного компонента музыкально-эстетической направленности ответов детей:

- **низкий** уровень развития когнитивного компонента музыкальных предпочтений, вкусов ребенка характеризуется отсутствием или слабо выраженным интересом к музыкальным видам

деятельности;

- **средний** уровень – выражается в наличии интереса к музыке, но с ярким предпочтением развлекательной направленности музыкальных жанров (конкретных произведений), вне ориентации на высокохудожественные, классические эталоны музыки;
- **высокий** уровень – ярко проявленный демонстрируемый интерес к музыкальным видам деятельности и разно-жанровой направленности (по названному ребенком произведениям – как эстрадно-развлекательных, так и классических жанров).

Анкета для родителей

1. Считаете ли вы важным музыкальное воспитание в общем развитии ребенка?

2. Существуют ли в вашей семье традиции домашнего музицирования (пения или игры на музыкальном инструменте) в присутствии ребенка (например, пение колыбельных для младших детей или слушание музыки, когда к вам приходят гости, или когда вы находитесь в гостях, или в свободное время – по вечерам, выходным дням и т.п.)?

3. Посещаете ли вы с ребенком какие-либо музыкальные мероприятия или специальные занятия?

4. Какую роль вы придаете (отводите) музыкальному воспитанию вашего ребенка? (возможны примерные ответы:

- незначительную;
- пусть занимается для общего развития;
- крайне важную для развития его музыкальных способностей).

5. Какая музыка чаще всего звучит у вас дома: легкая развлекательная, классическая (в том числе и эстрадная классика) или «какая придется – по принципу: не имеет особого значения»?

6. Какую музыку вы сами предпочитаете слушать (или исполнять)? Назовите, пожалуйста, ваши любимые произведения, или исполнителей, коллективы, направления музыки...

7. Как вы считаете, любит ли музыку ваш ребенок? Если да, то укажите, какую именно он предпочитает слушать (или исполнять).

8. Как и в чем конкретно проявляются музыкальные интересы вашего ребенка?

9. Считаете ли вы вашего ребенка музыкальным или полагаете, что ему «медведь на ухо наступил»?

10. Если бы у вас была возможность, уделяли бы вы больше внимания музыкальному развитию вашего ребенка? Что именно вы хотели бы предпринять для этого?

По анкете родителей проводится анализ ответов, результаты которого соотносятся с данными, полученными из анкеты для детей и данными педагогического наблюдения. В процессе обработки результатов следует придавать значение прежде всего двум факторам:

- собственным музыкальным интересам родителей, обуславливающим музыкальные интересы и вкус ребенка (известно, что прямое подражание детей поведению значимых для него людей формирует их жизненный, в том числе и музыкальный опыт);

- пониманию родителями значения музыкального воспитания ребенка в развитии его общих

(интеллектуальных) способностей.

Критерии оценки ответов родителей на анкету, направленную на изучение музыкальных предпочтений ребенка:

- **низкий уровень** – открытое (откровенное) признание незначимости музыкального развития в полноценном воспитании ребенка и слабо выраженный интерес к музыке в целом;
- **средний уровень** – признание роли музыкального воспитания в развитии ребенка, но незнание его музыкальных интересов или отсутствие времени и возможностей для полноценной реализации своих родительских функций в музыкальном воспитании ребенка;
- **высокий уровень** – наличие опыта семейного музицирования и реализация планов музыкального развития ребенка с помощью профессиональных педагогов-музыкантов.

Второй блок методик состоит из тестов операционального (поведенческого) компонента личностных музыкально-эстетических предпочтений, ориентации, вкусов.

Методика изучения операционального (поведенческого) компонента музыкально-эсте-

тических предпочтений, вкусов, убеждений

Тест «Музыкальный магазин»

Выявление операционального (поведенческого) компонента музыкально-эстетических взглядов личности представляет собой определение уровня сформированности реально используемых ребенком приемов эстетической ориентировки, с помощью которых реализуется применение музыкальных знаний и мотивов в качестве регуляторов собственного поведения в актах реального выбора музыки.

Цель: изучение практико-ориентированных предпочтений, реального выбора музыкальных ориентации, характеризующих музыкальные вкусы (поведенческие реакции) личности.

Стимулирующий материал составляют три (возможно и более) серии по восемь музыкальных фрагментов, каждый из которых отражает жанр или самостоятельное направление музыкального искусства. Предъявление фрагментов осуществляется индивидуально в аудиозаписи последовательно по одному образцу музыки из каждой серии заданий.

Музыкальные направления, используемые в построении диагностики операционального (поведенческого) компонента музыкальных вкусов личности ребенка:

- народная вокально-хоровая музыка;
- народная инструментальная музыка;
- народная вокально-инструментальная музыка;
- классическая вокально-хоровая музыка;
- классическая инструментально-симфоническая музыка;
- классическая вокально-инструментальная музыка;
- современная классика авангардного направления;
- современная развлекательная (массовая) музыка;
- музыкотерапевтические программы;
- духовная музыка.

— Представь, что родители дали тебе денег для того, чтобы ты выбрал в музыкальном магазине понравившуюся музыку. Ты отправился (с кем-то из взрослых) в магазин и продавец предложил тебе прослушать музыку из разных музыкальных альбомов. Остается лишь выбрать ту, которую ты предпочитаешь остальным. Выбирать можно любое число музыкальных записей.

Критерии оценки:

- **низкий уровень** музыкально-эстетических вкусов характеризуется выбором лишь развлекательных образцов музыкального искусства (1

балл) ;

- **средний уровень** — выбор двух образцов различных направлений музыкального творчества (2 балла) ;
- **высокий уровень** — проявление интереса к трем (и более) различным музыкальным направлениям (жанрам) с предпочтением классических произведений (3 балла) .

Трехкратное предъявление серий (с перерывами для отдыха) дает возможность получить информацию о реальных музыкальных предпочтениях ребенка (см. таблицу 13) .

Наряду с предлагаемым тестом изучения операционального компонента музыкальных предпочтений и вкусов ребенка необходимо проводить включенное в диагностический процесс педагогическое наблюдение за реальными музыкальными выборами ребенка. Замечательный опыт таких наблюдений накоплен А.А. Ивановым (г. Санкт-Петербург) . В кабинете энтузиаста педагога-музыканта стоит стеллаж аудиокассет с записями различных музыкальных направлений, жанров, стилей. Дети имеют возможность брать домой понравившуюся им музыку для прослушивания (или перезаписи для себя) . Наблюдая за реальным музыкально-операциональным выбором ребенка, исследователь ведет диагностический учет динамики

музыкальных вкусов, предпочтений ребенка в течение продолжительного времени.

Кроме того, в практике музыкального воспитания распространен метод самостоятельного составления концертных программ детьми для праздника-концерта к какому-либо важному событию. Анализ репертуара составленной ребенком программы может также служить диагностическим материалом для изучения музыкальных ориентации ребенка в ситуации реального выбора музыкальных образцов, имеющих для него лично значимый смысл.

Таблица 13

Примерный перечень произведений для предъявления музыкальных фрагментов в качестве диагностических заданий

| № серий Направления музыки | Серия 1 | Серия 2 | Серия 3 | Для заметок диагноста |
|---|--|---|---|------------------------------|
| Народная (вокальная) | 1.1. Журавель | 2.1. Вологодская сударушка | 3.1. Ехал на ярмарку ухарь-купец | |
| Классическая (вокально-инструмент.) | 1.2. М. Глинка «Жаворонок» | 2.2. С. Рахманинов «Вокализ» | 3.2. Битлз «Пусть будет так» | |
| Современная авангардная музыка | 1.3. Э.Денисов «Пение птиц» | 2.3. П. Хиндемит «Гармония мира» | 3.3. В. Гаврилин «Перезвоны» (№18) | |
| Народная (инструмент.) | 1.4. Кадриль (ансамбль «Русский Север») | 2.4. Традиционный летний танец «Шин» | 3.4. Троицкие хороводы (ансамбль «Русь») | |

| | | | | |
|---|--------------------------------------|--|--|--|
| Классическая (инструмент.- симфоническая) | 1.5. П. Чайковский «Щелкунчик» | 2.5. Дж. Гершвин «Рапсодия in blue» | 3.5. И.С. Бах «Шутка» (из сюиты №2) | |
| Современная (развлекат.) | 1.6. Алиса «Мы вместе» | 2.6. Зоопарк «Гопники» | 3.6. «Присутствие», «Выйди вон» | |
| Музыкотерапевтические программы | 1.7. В.А. Моцарт для детей (релакс.) | 2.7. Энергия любви (исцел.-гармониз. прогр.) | 3.7. «Лес дождей» (релакс. прогр.) | |
| Духовная | 1.8. П. Чайковский «С нами Бог» | 2.8. А. Гречанинов «Верую» | 3.8. Д. Бортнянский «Херувимская песнь №7» | |

Методика изучения мотивационного компонента музыкальных вкусов ребенка

Тест «Музыкальная "поиграй-ка"»

Цель: выявить в какой степени выражена потребность ребенка в музыкальных видах деятельности (см. таблицу 14).

Стимулирующим материалом служат различные игровые предметы, в числе которых находятся и музыкальные. В разных секторах комнаты представлены три класса предметов:

- музыкальные: металлофон, ксилофон, треугольник, флейта, синтезатор, гитара, балалайка, аккордеон, баян, пианино, магнитофон (с записями музыки и др.);
- изобразительные: карандаши, краски, бумага (разная по формату и цвету), пластилин,

ножницы, клей, нитки, журналы с красочными картинками и т.п.;

- спортивные: скакалка, различные по размеру мячи, игрушечный футбол или хоккей и т.п.

Тестирование проводится в четыре этапа.

I этап: диагност предлагает ребенку поиграть и при получении согласия вводит в комнату с игровыми предметами. Затем испытуемому сообщается, что педагогу нужно ненадолго отлучиться и он сам может поиграть в любые находящиеся в комнате игры. Оставив ребенка одного, исследователь наблюдает за тем, какой группе игр ребенок отдаст предпочтение. Если его привлекла группа музыкальных инструментов, в протокол заносится 1 балл. Если реципиента первоначально заинтересовали другие (не музыкальные) группы предметов – 0 баллов.

II этап: ведется наблюдение за тем, как ребенок использует музыкальные инструменты. Признаки мотивационной направленности на музыкальную деятельность: продолжительная увлеченность одним инструментом = +1 балл; пробное музицирование на нескольких инструментах = +2 балла; увлеченное и продолжительное музицирование на одном-двух инструментах = + 3 балла.

III этап: процедура исследования усложняется введением «сбивающего фактора». Диагност

появляется в комнате и, похвалив ребенка за его самостоятельность в использовании музыкальных игр (и проявив интерес к его игровым результатам), предлагает ему заняться чем-нибудь другим, например, порисовать, пораскрашивать или поиграть в мяч. Такое предложение выступает в качестве фактора помехи тому виду деятельности, который избрал ребенок самостоятельно. В случае, если ребенок отказывается от предложения взрослого и продолжает самостоятельно заниматься музыкальными играми-предметами, в протокол заносится еще 4–4 балла.

IV этап: исследователь начинает заниматься рисованием (или другой, незвуковой игрой). Если и в этой ситуации отвлечения в течение 30–60 секунд ребенок не подходит с заинтересованным видом к экспериментатору, в протокол заносится еще + 5 баллов.

Таблица 14

Таблица определения степени выраженности мотивационной готовности ребенка к занятиям музыкальной деятельностью

| Степень мотивационной готовности | Количество баллов |
|----------------------------------|-------------------|
| Высокий уровень | 10—16 баллов |
| Средний уровень | 5—9 баллов |
| Низкий уровень | 0—4 балла |

Тест «Хочу дослушать»

Данный тест предполагает естественную ситуацию

слушания музыки или (и) исполнения, сочинения (музыкальной импровизации) на музыкальных занятиях с детьми. В качестве стимульного материала предлагается набор разнохарактерных фрагментов музыкальных произведений (например, по принципу теста «Музыкальный магазин»). Диагностической такая ситуация становится в случае, если исследователь намеренно прерывает музыку на кульминационном моменте звучания. Ситуация незавершенности музыкальной формы (образа) вызывает у детей с высокой мотивационной

направленностью на музыкальную деятельность ярко выраженную реакцию-просьбу завершения прослушиваемой (исполняемой) музыки.

Поэтому после остановки музыки на кульминации исследователь обращается к детям с вопросом: будем ли дослушивать (доигрывать) музыку до конца или достаточно того, что уже прозвучало?

Признаки, по которым оценивается уровень мотивационной направленности, следующие:

- проявленная потребность в завершении музыкального фрагмента оценивается как мотивационная готовность ребенка к развитию своих музыкальных способностей;
- индифферентное или отрицательное отношение (т. е. отказ от завершения прослушивания) интерпретируется как несформированная мотивация

музыкальной деятельности.

8. Диагностика мотивационного компонента музыкально-эстетических вкусов старших школьников

Данный тип диагностических заданий представляет собой систему задач на выявление личностного смысла, особенностей осознаваемых индивидом мотивов в его общении с музыкой. Мотивационная направленность музыкальных вкусов, ориентации, убеждений определяется склонностью реципиента рассматривать музыку либо только как повод для развлечения, отдыха, либо как средство, с помощью которого можно удовлетворять свои познавательные потребности.

Текст каждой из таких задач фиксируется на специальной карточке, где описывается ситуация, характерная для дискуссии.

Инструкция испытуемому. Существуют различные точки зрения на вопрос о том, удовлетворению каких потребностей человека служит общение с произведениями искусства – музыкой, кино, живописью и т.д.

Вы можете принять участие в дискуссии молодых людей, посвященной этой теме. Мы просим вас выразить свое отношение к высказываемым мнениям, отметив в карточке ответов подходящий для вас вариант.

Помните, что в данной ситуации нет ответов правильных и неправильных, каждый человек имеет право на свою точку зрения. Предлагаем вам выразить ее.

Приведем выдержки из одной такой дискуссии о музыкальных предпочтениях.

В комнате отдыха одного из студенческих общежитий среди собравшихся молодых людей возник спор о назначении и роли искусства в жизни современного человека. Дискуссия разгорелась вокруг вопроса о том, какие направления искусства (в музыке, живописи, кино, театре и т.д.) следует считать наиболее значимыми? Ведь общественная оценка искусства может и не совпадать с личным мнением человека.

Текст 1

Группа парней горячо отстаивала свою точку зрения: – Современный молодой человек вынужден перерабатывать огромное количество информации: учебной, профессионально-деловой, политической, личностно-бытовой и, в том числе, эстетической... Действительно, музыка сопровождает нас всюду, в одних случаях доставляя удовольствие, радость, в других – утомляя и раздражая нас...

Если речь идет о том, какое направление искусства следует предпочесть, то мы выбираем, разумеется, такие произведения, которые нам нравятся. При этом не имеет принципиального значения, к какому жанру относится конкретное произведение. Важно, чтобы оно приносило эмоциональное удовлетворение, отвлекало бы от будней, перегруженных суетой повседневных забот. Искусство ведь не алгебра или английский язык, чтобы серьезно им заниматься. Оно для того и существует, чтобы при современном ритме жизни радовать людей. Это и есть наш главный критерий по отношению к искусству, показатель необходимости общения с ним.

Карточка ответов

- | |
|--|
| <p>1. Согласны ли вы с мнением молодых людей? ДА - НЕТ — НЕ ЗНАЮ</p> <p>2. Готовы ли вы поддержать это мнение своими аргументами? ДА — НЕТ — НЕ ЗНАЮ Вариант ответа подчеркните</p> |
|--|

Текст 2

— Искусство без эмоций — это, конечно, не искусство, и в этом я согласен с вашим мнением — поддержал группу молодых людей ценитель современной музыки Стас К.— Но я бы сказал определеннее. Для меня, например, и моих друзей более значимыми

являются такие произведения искусства, которые отличаются яркой новизной, новаторством средств выразительности и необычностью формы представления. Авангард искусства сегодня – это именно такие произведения – яркие, модные, динамичные, в общем классные!.. Именно такие музыкальные клипы, концерты популярных эстрадных солистов, групп и выставки художников сегодня востребованы и вполне отвечают запросам современных людей, особенно молодежи. Считаю это правильным и справедливым, так как истории известно много случаев, когда при жизни многих истинных художников или музыкантов просто не понимали, не признавали их творчество. И лишь спустя годы, вдруг (!) произведения этих творцов получали признание, оказывались шедеврами... Примером может стать творческая судьба В. Высоцкого или английского ансамбля «Битлз» и конечно же, самого И. Баха (!)

Поэтому я считаю, что необходимо уже сегодня, сейчас ориентироваться на творчество художников-экспериментаторов, мастеров авангардизма, коллекционировать записи рок-музыки, картины художников новых модных направлений, ибо именно такому искусству принадлежит будущее, да и настоящее! Современное искусство отражает наш век, дух современного времени, молодого поколения.

Надо уметь смотреть вперед, – заключил Стас –

видеть уже сегодня искусство новое, оригинальное, модное, передовое...

Карточка ответов

1. Согласны ли вы с высказанным мнением?

2. ДА — НЕТ — НЕ ЗНАЮ

3. Можете ли вы поддержать это мнение своими аргументами? ДА — НЕТ — НЕ ЗНАЮ

Вариант ответа подчеркните

Текст 3.

— Группа девушек с исторического факультета была, однако, иного мнения об отношении к искусству современного молодого человека. От имени этой группы высказалась Вера М.: «Принципиально несогласны с точкой зрения предыдущих выступающих. Нельзя сводить свое общение с искусством только к эмоциональным впечатлениям и наслаждению, ориентируясь при этом на модные авангардные произведения. Человек, слушающий только рок-музыку или увлекающийся только экстравагантной живописью сюрреалистических картин и театрально-развлекательных постановок, обедняет себя. Это все равно, что выписывать содержательный журнал, а читать в нем только одну страницу "юмор" ».

Только серьезное, проверенное временем, классическое искусство способно побудить человека к

созиданию, заставить задуматься о явлениях окружающей его жизни, выступать в качестве помощника, советчика, источника знаний о человеке, мире, Вселенной... Мы убеждены, — заявила Вера, — что наиболее ценными для себя следует считать произведения, вошедшие в золотой фонд мировой культуры и ставшие эталоном классического искусства. Именно они побуждают к познанию мира и обогащению многовековым опытом человеческой цивилизации».

Карточка ответов

1. **Согласны ли вы с высказанным мнением?**
2. **ДА — НЕТ — НЕ ЗНАЮ**
3. **Можете ли вы поддержать это мнение своими аргументами?**
4. **ДА — НЕТ — НЕ ЗНАЮ**

Вариант ответа подчеркните

Текст 4

— Однако не стоит идеализировать ситуацию, — возразил девушкам студент того же института Константин С. — Конечно, кому-то хотелось бы, чтобы каждый из нас обладал умением слушать и понимать произведения серьезного, в том числе и классического искусства. Но все это, увы, возможно лишь теоретически. На практике только специалисты и те, кто вырос, скажем, в семье художников, писателей или музыкантов (вот как Никита Михалков, например), где его с детства учили воспринимать серьезное искусство, — только эти люди практически

способны находить в нем смысл и получать удовольствие. Основная же масса людей этого делать не умеет! А я считаю, что нет особой необходимости учиться этому. Вкусы — это ведь личное дело каждого из нас: одному нравится модная и энергичная музыка, другому — серьезные шедевры художников-классиков... Все вполне закономерно: искусствоведам нравится классическое искусство и они его пропагандируют (ну и Бог с ними, хотя мне, например, непонятно, кому нужны сегодня всякие там мазурки, менуэты и смыслы жизни прошлых веков), а нам нравится современная молодежная музыка, дискотеки, фестивали, тусовки, — мы им отдаем предпочтение. Что в этом плохого?

Поэтому я уверен, что искусство призвано прежде всего удовлетворять наши современные вкусы, стремления и потребности. Для нас важно, чтобы оно несло с собой энергию молодости, кураж, развлечение, современные ритмы и мелодии, способные снимать «груз» умственного перенапряжения, которым наша жизнь и так перенасыщена до предела!

Большинство ребят даже зааплодировали горячей и убежденной речи Константина. А лица девушек-историков выражали явное смятение и одновременно симпатии к Константину.

Карточка ответов

1. **Согласны ли вы с высказанным здесь мнением? ДА – НЕТ – НЕ ЗНАЮ**
2. **Можете ли вы поддержать это мнение своими аргументами? ДА – НЕТ – НЕ ЗНАЮ**

Вариант ответа подчеркните

Текст 5

В конце дискуссии прозвучало высказывание еще одного молодого человека, старшеклассника гимназии – Влада К. Поддерживая в принципе позицию девушек-историков, он полагал, что человек, действительно становится «мелким» по сути, более равнодушным к жизни и неинтересным как личность, ограничиваясь сферой развлекательного в искусстве.

– Искусство способно отражать не только внешне красивое, привлекательное по форме, оно несет в себе и содержательные, смысловые характеристики жизни человека, общества, мира, оно несет в себе и философские идеи, общечеловеческие нормы жизни, духовные ориентиры и эталоны. Искусство способно быть мощным средством самовоспитания человека. Ориентация же только на легкие, развлекательные его жанры выражает хотя и вполне приемлемое, но весьма обывательское к нему отношение. К искусству неразумно относиться только как к модным вещам.

Оно способно пробуждать в человеке самые искренние, глубокие чувства, откровения и мыслеобразы. Ведь высокохудожественные произведения для того и создавались, чтобы человек мог задуматься о своей миссии жизни на земле...

Поэтому, не отказывая себе в общении с легким, развлекательным искусством (разумный отдых безусловно необходим человеку), надо стремиться овладеть тем высокохудожественным багажом, которое накопило и оставило нам в наследство старшее поколение.

Влад закончил, его уже почти никто не слышал. Увлеченно обсуждая детали предстоящей вечеринки, группы ребят продвигались к выходу, торопясь занять удобные места в призывно мигающем веселыми огоньками вечернем студенческом кафе.

Карточка ответов

- | |
|--|
| <p>1. Согласны ли вы с высказанным мнением? ДА – НЕТ – НЕ ЗНАЮ</p> <p>2. Готовы ли вы поддержать это мнение своими аргументами? ДА – НЕТ – НЕ ЗНАЮ</p> <p>Вариант ответа подчеркните</p> |
|--|

Алгоритм обработки результатов

| Вывод об уровне (направленности и устойчивости) музыкальных потребностей | Текст 1 | Текст 2 | Текст 3 | Текст 4 | Текст 5 |
|---|---------------|---------------|---------|---------|---------------|
| Устойчивая позиция высокохудожественной ориентации в искусстве | Нет (не знаю) | Нет (не знаю) | Да | Нет | Да |
| Неустойчиво-ситуативная мотивация с тенденцией к устойчивой | Не знаю | Не знаю | Да | Не знаю | Да |
| Неустойчиво-ситуативная мотивация | Не знаю | Не знаю | Не знаю | Не знаю | Да |
| Неустойчиво-ситуативная мотивация с тенденцией к низкохудожественной ориентации | Не знаю | Не знаю | Да | Да | Не знаю |
| Узконаправленная, развлекательно-потребительская мотивация общения с искусством | Да (не знаю) | Да (не знаю) | Нет | Да | Нет (не знаю) |

Обработка результатов. Выполненные задания позволяют получить данные о ценностных ориентациях в осознании личностью своих музыкальных предпочтений, потребностей, интересов, которые могут выступать в качестве эталонов в актах внутреннего выбора, т. е. выполнять функции мотивов-убеждений (см. таблицу 15).

Ключевыми ответами считаются результаты по заданиям текстов 3, 4, 5, где в качестве сбивающих факторов использовано мнение большинства присутствующих и субъективная значимость-привлекательность позиции выступающего. Именно на эти задания надо обратить внимание при обработке результатов, так как ответы на них будут свидетельствовать об устойчивости музыкально-мотивационных ориентиров, убеждений личности.

Сочетание ответов будет свидетельствовать :

- об устойчивой сформированной готовности ориентироваться на широкий спектр музыкально-эстетических предпочтений;
- о случайно ситуативном характере ориентировки в музыкальном искусстве;
- об узкопрагматической направленности лишь на развлекательные образцы музыки и искусства в целом.

Итоговые показатели уровней развития структурных компонентов музыкальных способностей желательно заносить в специальную индивидуальную карту «Диагностический конструктор» (таблица 16), с помощью которой можно не только наглядно представить себе как слабые стороны музыкальности и личностной ориентации реципиента (что и должно явиться в дальнейшем основой для конкретизации педагогических задач в музыкально-эстетическом развитии личности), так и «сильные» структурные характеристики музыкальности субъекта, способные служить опорой в построении эффективной педагогической работы в развитии личности.

Таблица 16

**Диагностический конструктор музыкальных способностей ребенка
(на учебный год)**

Фамилия и имя ребенка _____
 Возраст _____ - __
 Дата: констатирующего этапа (1) _____
 промежуточного этапа (2) _____
 контрольного этапа (3) _____

| Уровень развития | Параметры музыкальных способностей | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|------------------|------------------------------------|------------------|---------------|----------------|---|---|-------------------------|---|---|-----------------------|---|---|----------------------|---|---|---------------|---|---|
| | Метро-темпо-ритм | | | Чувство тембра | | | Чувство звуковысотности | | | Гармоническое чувство | | | Динамическое чувство | | | Чувство формы | | |
| | 1.Констатирующий | 2.Промежуточный. | 3.контрольный | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| Высокий | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Средний | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Низкий | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Продолжение табл. 16

| Уровень развития | Эмоциональная отзывчивость | Личностные характеристики | | | | | | | | | | | | Итоговые данные | | | | |
|------------------|----------------------------|---------------------------|------------------|---------------|-----------------------|---|---|------------------------|---|---|---|---|---|-----------------|---|---|--|--|
| | | Мотивационный компонент | | | Когнитивный компонент | | | Операционный компонент | | | | | | | | | | |
| | | 1.Констатирующий | 2.Промежуточный. | 3.контрольный | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | | |
| Высокий | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Средний | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Низкий | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Психодиагностика в настоящее время становится неотъемлемой частью педагогической психологии, инструментом целесообразной профессиональной деятельности педагогов, работающих в системе развивающего образования, Музыкально-педагогическая практика давно нуждается в таком диагностическом инструментарии, который позволял бы компенсировать пробел в возможности объективного измерения как уровня музыкального развития ребенка в целом, так и отдельных структурных компонентов музыкальных способностей. Это позволит педагогу не только научно обоснованно определять тактику развития музыкальных способностей ребенка, но и видеть их место в построении стратегии общего развития личности.

Безусловно, использование диагностических методов в педагогической практике музыкального воспитания требует хорошей психологической подготовки специалиста. Психологическая компетентность и профессионально-педагогическая креативность специалиста способны выступить гарантом научно обоснованного и педагогически целесообразного использования диагностических тестов в построении личностно-ориентированных программ воспитания музыкальной культуры как системы эмоционально-ценностных ориентации личности ребенка. Положительным моментом

музыкально-диагностической программы является то, что принципы ее построения позволяют педагогу анализировать источники ошибок в ходе образовательного процесса.

Предложенный комплекс тестов изучения музыкальных способностей ребенка может выполнять и функцию тренировки искомым свойств личности, разумеется, при постановке уже не столько диагностических, сколько педагогических задач по развитию психологических свойств и личностных качеств человека.

Вместе с тем представленную здесь попытку построить комплексную модель изучения музыкальности следует рассматривать лишь как первый шаг в построении полноценной диагностики музыкальных способностей личности.

Очевидно, что эмоционально-музыкальная отзывчивость как центральная структурная характеристика музыкальности проявляется у каждого человека, но степень постижения, глубина переживания и тонкость понимания всех сторон музыки субъективно-вариативна у разных людей. И это различие будет определяться, прежде всего, врожденными особенностями личности (ее темпераментом, типологическими свойствами нервной системы) и индивидуальным опытом социальных условий жизнедеятельности человека, мерой его психологической культуры,

в том числе и степенью готовности ребенка к деятельности слушателя, исполнителя, творца. При этом следует подчеркнуть, что восприятие и глубокое понимание, образная интерпретация музыки доступна каждой психологически здоровой личности.

Последующие диагностические исследования музыкальности необходимо выстраивать в контексте изучения, прежде всего, психоэмоциональной сферы личности.

Ребенок дошкольного (и младшего школьного) возраста наиболее сензитивен к невербальным воздействиям. Открытость сенсорных каналов восприятия и эмоциональная лабильность дошкольника делает востребованной педагогически целесообразную эстетическую деятельность, усвоение содержания которой эффективно происходит по принципу подражания и творческого переосмысления (до тех пор, пока не сложились свои стереотипы-привычки реагирования, к примеру, на интонационно-аудиальную информацию). Поэтому музыкально-эстетическая деятельность ребенка должна проводиться в тщательно продуманных условиях комфортно-психологической атмосферы, способствующей проявлению психоэнергетической познавательной активности и творческого самовыражения. Созидательная направленность, чувство прекрасного, чувство юмора и эмпатии, склонность к творчеству являются залогом психического

здоровья личности.

Музыкально-эстетическая деятельность ребенка способна выполнять роль психологического тренинга в воспитании эмоциональной отзывчивости – существенной составляющей нравственно-эстетического развития человека.

•

•

•

•

•

•

•

•

•

•

•

•

•

•

•

•

•

Словарь терминов

- Онтогенез – индивидуальное развитие организма

человека, охватывающее все изменения от момента зарождения до окончания жизни. Онтогенез рассматривается обычно в единстве и взаимообусловленности с филогенезом – историческим развитием человечества.

- Переживание – смыслопорождающая деятельность эмоционального отражения, оценки и активной переработки внешних воздействий (требований деятельности) и внутренних потребностей, притязаний и интеллектуально-энергетических возможностей. Переживание – регулятор любого вида деятельности (Л.Л. Бочкарев, Ф.Е. Василюк).

- Перцепция – осознанное выделение в процессе восприятия чувственных сторон явления (объекта, события) и преобразование сенсорной информации в предметный мир образов.

- Тембр – соотношение обертонов (количества и силы частичных тонов), сопровождающих колебание волны основного музыкального тона и определяющих характер звука, особенность которого обусловлена материалом (его структурой, фактурой, формой и размером), из которого извлекается звук. Характер звучания (т. е. «палитра» обертонов) одного и того же музыкального произведения, исполняемого на различных музыкальных инструментах или разными певцами, мы и определяем как тембр.

- Управление – своевременное выявление

возникающих противоречий и адекватно целесообразное их разрешение. Управление подразумевает наличие нормативно-объективной диагностики процессов (компонентов) системы и конструктивно-целесообразную направленность разрешения выявленных расхождений.

- Чувства – устойчивые эмоциональные отношения к явлениям действительности, отражающие их стабильную потребностно-мотивационную значимость для человека. Чувства носят всегда отчетливо предметную направленность (на конкретный объект, событие, человека и т.п.). Важное свойство чувств – двойственность – заключается в том, что одно и то же чувство может реализовываться в разных по направленности (позитивных и негативных) эмоциях, объединяя их и переходя друг в друга. Такое свойство называют амбивалентностью.

- Эмоции (лат. *emovere* – возбуждать, волновать) – психическое состояние, отражающее непосредственно-ситуативное переживание значимости процессов, явлений и ситуаций для осуществления индивидом его жизнедеятельности. Эмоции сопровождают любые проявления активности и служат одним из главных механизмов внутренней регуляции поведения (В.П. Зинченко).

- Рефлексия (лат. *reflexio* – обращение назад) – процесс самопознания субъектом психических актов

и состояний, понимание человеком самого себя и того, как он видится другому субъекту.

- Конгруэнтный – соответствующий, соразмерный, совпадающий, совмещающийся.
- Креативность (лат. creatio – созидание) – творческие возможности, способности человека, которые могут проявляться в мышлении, чувствах, общении, предметных видах деятельности.
- Отношение – связь между двумя и более явлениями (объектами, людьми), при которой одно служит предпосылкой другого, изменение одного сопровождается изменением другого.

Рекомендуемая литература

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М., 1977.
2. Анисимов В.П., Шевченко Е.В. О критериях

- построения диагностики музыкальных способностей детей // Сб. материалов межвуз. конф. «Подготовка будущего педагога к инновационной деятельности и овладению современными образовательными технологиями*». – Тверь, 1999.
3. Анисимов В.П. Валеологические аспекты эстетического образования // Формирование умений и навыков исследовательской деятельности будущего педагога. Матер, науч. практ. конф. – Тверь, 2001.
 4. Анисимов В.П. Арт-терапевтические техники в практике нравственного воспитания // Развивающие технологии дошкольного и начального образования: мониторинг и перспективы развития. Матер, науч. практ, конф. – Тверь, 2001.
 5. Анисимов В.П. К вопросу об исследовании путей формирования научного мировоззрения учащихся средствами искусства // Вопросы профессиональной подготовки студентов музыкально-педагогического факультета. Ч. 2, – Петропавловск, 1992.
 6. Бакланова Н.К. Психологические основы профессионального мастерства. Лекция по курсу «Психология» для студентов художественных специализаций институтов культуры. – М., 1991.
 7. Березовский Б.Л. К методике выявления музыкальных способностей у детей // Вопросы психологии. 1982. № 5.
 8. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. – М., 1996.
 9. Бочкарев Л.Л. Психология музыкальной деятельности. – М., 1997.
 10. Вассерман Л.И., Дюк ВА., Иовлев Б.В., Червинская К.Р. Психологическая диагностика и новые информационные технологии. – СПб., 1997.
 11. Ветлугина НА. Музыкальное развитие ребенка. – М., 1967.
 12. Ветлугина НА., Кенеман А.В. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду. – М., 1983.

13. Вишнякова Н.Ф. К проблеме развития личности школьников в детском музыкальном творчестве // Вопросы психологии. 1987. №6.
14. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк. — М., 1991.
15. Выготский Л.С. Лекции по психологии. — СПб., 1997.
16. Тин А. Приемы педагогической техники. — М., 1999.
17. Гиппенрейтор Ю.Б. Введение в общую психологию: Курс лекций.—М., 1988.
18. Гозман ЛЯ. Психология эмоциональных отношений. — М., 1987.
19. Голубев Н.К., Битинас БЛ. Введение в диагностику воспитания. — М., 1989.
20. Гостев АЛ. Образная сфера человека. — М., 1992.
21. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология. — М., 1993.
22. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. — СПб., 1997.
23. Дарваш Г. Книга о музыке. — М., 1983.
24. Диагностика и коррекция психического развития дошкольников: Учеб. пособие / Я.С. Коломинский и др. — Минск, 1997.
25. Дружинин В.Н. Психодиагностика общих способностей. — М., 1996.
26. Емельянов В.В. Развитие голоса. Координация и тренаж. — СПб., 1997.
27. Ермолаева М.В., Миланович Л.Г. Методы работы психолога с детьми дошкольного возраста. — М., 1996.
28. Жутикова Н.В. Психологические уроки обыденной жизни: Беседы психолога. — М., 1990.
29. Залесский Г.Е. Психология мировоззрения и убеждений личности. — М., 1994.
30. Залесский Г.Е., Редькина Е.Б. Психодиагностика убеждений и ориентации личности: Учеб. пособие. — М., 1996.

31. Иванов АА. Мы рисуем музыку. Педагогические размышления об использовании развивающих возможностей искусства через сотворчество педагога–ребенка–родителя. – СПб., 2001.
32. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология. – СПб., 2001.
33. Кирнарская Д.К. Музыкально-языковая способность как компонент музыкальной одаренности // Вопросы психологии. 1989. №2.
34. Климов ЕА. Основы психологии. – М., 1997.
35. Ключев А.С. Музыка и жизнь: О месте музыкального искусства в развивающемся мире: Монография. – СПб., 1997.
36. Кряжева Н.Л. Развитие эмоционального мира детей. Популярное пособие для родителей и педагогов. – Ярославль, 1996.
37. Крюкова С.В., Слободяник Н.П. Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь. Программы эмоционального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста: Практическое пособие. – М., 2000.
39. Куликов Л.В. Психология настроения. – СПб., 1997.
40. Лаптев И.Г. Детский оркестр в начальной школе. – М., 2001.
41. Леонтьев А.Н. О некоторых перспективных проблемах советской психологии // Вопросы психологии. 1967. № 6.
42. Леонтьев ДА. Очерк психологии личности. – М., 1993.
43. Леонтьев ДА. Введение в психологию искусства. – М., 1998.
44. Леонтьев ДА. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М., 1999.
45. Лифиц И.В. Ритмика: Учебное пособие. – М., 1999.
46. Лободина С. Как развить способности ребенка. – СПб., 1977.
47. Манакowa И.П., Салмина Н.Г. Дети. Мир

- звуков. Музыка. — Свердловск, 1991.
48. Медушевский В.В. Интонационная форма музыки. — М., 1993.
 49. Методики диагностики эмоциональных состояний школьников в ситуации восприятия музыки: Методические рекомендации / Сост. Т.А. Барышева. — Л., 1990.
 50. Михайлова МА. Развитие музыкальных способностей детей. Популярное пособие для родителей и педагогов. — Ярославль, 1997.
 51. Назайкинский Е.В. Звуковой мир музыки. — М., 1988.
 52. Науменко С.И. Индивидуально-психологические особенности музыкальности // Вопросы психологии. 1982. № 5.
 53. Науменко С.И. Формирование музыкальности у младших школьников // Вопросы психологии. 1987. № 4.
 54. Никитин В.Н. Психология телесного сознания. — М., 1998.
 55. Петрушин В.И. Музыкальная психология: Учеб. пособие — М., 1997.
 56. Психологическая диагностика: Учеб. пособие / Под ред. К.М. Гуревича и Е.М. Борисовой. — М., 1997.
 57. Психодиагностика: теория и практика. Пер. с нем. / Под ред. Н.Ф. Талызиной. — М., 1986.
 58. Психология здоровья / Под ред. Г.С. Никифорова. СПб., 2000.
 59. Психология музыкальной деятельности. Теория и практика: Учеб. пособие / Под ред. Г.М. Цыпина. — М., 2003.
 60. Равич-Щербо Н. Психогенетика: Учебник для вузов. — М., 1999.
 61. Радынова О.П. и др. Музыкальное воспитание дошкольников: Учеб. пособие. — М., 1998.
 62. Радынова О.П. и др. Практикум по методике музыкального воспитания дошкольников: Учеб. пособие. — М., 1999.
 63. Ражников В.Г. Три принципа новой

- педагогике в музыкальном обучении // Вопросы психологии. 1988. № 1.
64. Ройтерштейн М.И. Основы музыкального анализа. — М., 2001.
65. Ротенберг В.С., Бондаренко С.М. Мозг. Обучение. Здоровье. — М., 1989.
66. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. — М., 1946.
67. Самохвалова В.И. Красота против энтропии. (Введение в область мегаэстетики,) — М., 1990.
68. Сеченов ИМ. Элементы мысли. — СПб., 2001.
69. Сиротюк А.Л. Обучение детей с учетом психофизиологии: Практическое руководство для учителей и родителей. — М., 2001.
70. Сулейманов Р.Ф. Как научиться читать с листа музыкальные произведения: Учеб. пособие. — Казань, 1997.
71. Сулова Н.В. Музыкальное мышление младших школьников и методика его развития. — М., 1999.
72. Тарасова К.В. Онтогенез музыкальных способностей. — М., 1988.
73. Тарасов Г.С. Психология музыкальных способностей // Спутник учителя музыки. — М., 1993.
74. Технология слушания музыки: Учеб. программа и методические блок-схемы спецкурса / Сост. В.П. Анисимов. — Тверь, 2000.
75. Торопова А.В. Проблема бессознательного в музыкальной педагогике. — М., 1997.
76. Теплое В.М. Психология музыкальных способностей: Избр. тр. в 2 т. — М., 1985. — Т. 1.
77. Туник Е.Е. Опросник креативности Джонсона. — СПб., 1997.
78. Урунтаева Г.Л. Диагностика психологических особенностей дошкольника: Практикум для пед. учеб. заведений. — М., 1996.
79. Федоров Е.Е. Интуиция в музыкально-исполнительской деятельности // Вопросы психологии. 1985. № 2.

80. Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано. — М., 1984.
81. Цыпин Г.М. Исполнитель и техника. — М., 1999.
82. Чистякова М.И. Психогимнастика / Под ред. М.И. Буянова. — М., 1990.
83. Шадриков ВД. Психология деятельности и способности человека. — М., 1996.
84. Шарая С.Н. Компьютерная диагностика музыкальных предпочтений // В сб.: «I Международный конгресс "Музикотерапия и восстановительная медицина в XXI веке: тезисы и доклады"». — М., 2000.
85. Школяр Л.В., Красильникова М.С., Критская ЕД. и др. Теория и методика музыкального образования детей. — М., 1999.
86. Шушарджан С.В. Музикотерапия и резервы человеческого организма. — М., 1998.
87. Щетинин М.П. Объять необъятное: Записки педагога. — М.,
88. 1986.
89. Юдовина-Галъперина Т.Е. За роялем без слез, или я — детский педагог. — СПб., 1996.
90. Ясюкова ЛА. Методика определения готовности к школе. Прогноз и профилактика проблем обучения в начальной школе. Методическое руководство. — СПб., 1999.

Нотная литература

1. Анисимов В.П. Разноцветные мелодии: музыкально-дидактическое пособие. Тверь, 1997.
2. Воспитатель. Дети. Музыка каждый день. Музыкальная хрестоматия для воспитателей детских дошкольных учреждений. Автор идеи А.А. Иванов, сост. Е.Ф. Герасименко, М.С. Сорокина и др. — СПб., 1997.
3. Гречанинов А.Т. Бусинки. Детский альбом (легкие пьесы для фортепиано). Ред. В. Белова. — М., 1957.

4. Майкапар С. А. Бирюльки. Маленькие пьесы для фортепиано (тетради 1–6). – М., 1993. Ч. 1 и 2
5. Прокофьев С. С. Детская музыка. 12 легких пьес для фортепиано. Соч. 65. – М., 1974.
6. Свиридов Г. В. Альбом пьес для детей (для фортепиано). – М., 1987.
7. Тверские композиторы – детям. Сборник фортепианных пьес для детей. – Тверь, 1998.
8. Тушинок К. Цветной дождь. Фортепианный альбом для детей. – Тверь, 1999.
9. Хачатурян А. И. Детский альбом (для фортепиано). – М., 1974. Тетр. 1 и 2.
10. Чайковский П. И. Детский альбом для фортепиано. Соч. 39. – Киев, 1973.
11. Шуман Р. Альбом для юношества (для фортепиано). Ред. В. Мержанова. – М., 1982.