**РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР СЕМЬИ И ДЕТСТВА**

На правах рукописи

Кузьмин Всеволод Евгеньевич

**СТАНОВЛЕНИЕ МУЗЫКАЛЬНОСТИ
У ОДАРЁННЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ**

13.00.01 - Теория и история педагогики

АВТОРЕФЕРАТ

на соискание учёной степени
кандидата педагогических наук

Москва - 1994

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Воспитание и развитие одарённых и талантливых детей является важнейшим условием формирования творческого потенциала общества, развития науки и культуры, всех областей производства и социальной жизни. В связи с этим исследования природы одарённости и таланта, разработка научных методов их диагностики и программ развития должны занимать подобающее им место в системе наук.

В нашей стране проблема одаренности долгое время не изучалась, в то время как за рубежом она разрабатывалась очень интенсивно: проводились лонгитюдные исследования (Л. Термен), были накоплены банки данных о развитии одарённых детей (в США, Германии, Испании и других странах).

В 1991 году эта проблема была поставлена у нас как государственная. Остроактуальными стали не только теоретические вопросы одарённости и способностей, но и практические проблемы, связанные с образованием и воспитанием одарённых детей.

В русле исследования проблемы одарённости в дошкольном детстве, которое начиналось в лаборатории развития способностей научно-исследовательского института дошкольного воспитания под руководством Л.А. Венгера, проводилось изучение музыкальной одарённости (руководитель темы - К.В. Тарасова). В детском саду № 2036 г. Москвы была открыта специальная группа одарённых детей, среди которых были и музыкально одарённые.

Мы изучали становление системы музыкальности, составляющих её музыкальных способностей, индивидуальные и возрастные особенности их развития у дошкольников с выраженными задатками одарённости, в том числе музыкальной. Эта работа открывает новую ветвь исследований феноменов общей, общей художественной и музыкальной одарённости и, углубляя понимание качественных особенностей музыкальности, даёт возможность педагогу выбрать стратегию музыкального развития любого ученика.

Объект исследования - музыкальность одарённых и музыкально одарённых дошкольников.

Предмет исследования - динамика развития системы музыкальности, основных её составляющих у одарённых дошкольников.

Цель исследования - изучение индивидуальных и возрастных особенностей становления системы музыкальности, основных её составляющих у одарённых дошкольников.

Задачи исследования: 1) разработать психолого-педагогические подходы к изучению феномена музыкальной одарённости, проявившейся в дошкольном возрасте; 2) разработать систему её диагностики в процессе обучения; 3) выявить качественные индивидуальные характеристики музыкальности у одарённых дошкольников; 4) выявить индивидуальную и возрастную динамику развития системы музыкальности на протяжении трёхлетнего общего, общего художественного и музыкального развития.

При проведении исследования были выдвинуты следующие **гипотезы**.

Ведущие показатели одарённости - творчество и интеллект - являются важными факторами успешного формирования системы музыкальности у ребёнка дошкольника.

Структура музыкальной одарённости включает в себя, наряду с ярко выраженными музыкальными способностями, общие компоненты одарённости, прежде всего, творчество и интеллект.

Становление системы музыкальности у музыкально одарённых детей подчиняется общим закономерностям становления музыкальных способностей в онтогенезе и характеризуется: опережающим и ярким развитием эмоциональной отзывчивости на музыку и сенсорных компонентов этой системы; ярким и интенсивным развитием музыкального мышления, опосредованным быстрым усвоением музыкального языка. Высокий уровень творчества и интеллекта у этих детей служит основой гармоничного развития репродуктивного и продуктивного компонентов музыкального мышления.

Данные диагностики и наблюдения за детьми группы станут основой индивидуальной стратегии их обучения, будут способствовать корректировке развивающих программ.

Анализ индивидуальных качественных особенностей системы музыкальности может привести к определению её типов уже в дошкольном возрасте.

Научная новизна исследования. Впервые на этапе дошкольного детства в условиях специально отобранной группы детей, которые занимались по определённой экспериментальной программе, изучался феномен музыкальной одарённости и индивидуальные особенности музыкальности.

Впервые в музыкальной педагогике и психологии проведена лонгитюдная диагностика становления музыкальности у одарённых дошкольников.

Выявлена динамика развития музыкальности у одарённых и музыкально одарённых детей.

На основе анализа индивидуальных качественных особенностей систем музыкальности детей и специфики их развития намечены гипотетические типы музыкальности – сенсорный, интеллектуальный и гармоничный, характеризующиеся определённым соотношением входящих в неё компонентов.

Теоретическая значимость исследования. Полученные в исследовании данные обогащают общую и музыкально-психологическую теорию способностей и одарённости. Вносят вклад в решение теоретических проблем дидактики - проблем обучения и развития, обучения и творчества. Могут рассматриваться как теоретическая основа индивидуальной стратегии обучения одарённого ребёнка.

Практическая значимость диссертации состоит в том, что разработанная в ней диагностика музыкальной одарённости, приведённые характеристики индивидуальных систем музыкальности могут быть использованы в детских садах и школах разных типов для выявления музыкально одарённых детей и разработки педагогами индивидуальной стратегии работы с одарёнными учениками.

Апробация работы. Материалы исследования обсуждались на заседаниях лаборатории развития способностей НИИ дошкольного воспитания (1991-1992 гг.), лаборатории развития способностей Центра семьи и детства Института развития личности РАО (1993-1994 гг.), были представлены в докладах автора на семинарах для музыкальных руководителей детских садов по теоретическим и практическим проблемам музыкальной одарённости и музыкальности (Москва, Красноярск, 1992-1994 гг.). Формой апробации явились публикации автора по теме исследования.

Структура работы. Диссертация состоит из введения, четырёх глав, выводов, списка литературы (131 наименование), приложения; включает также 7 протоколов диагностических обследований, 48 музыкальных примеров, 7 рисунков, 9 графиков и 2 таблицы.

Основное содержание работы

Во «Введении» обосновывается актуальность темы, формулируются гипотезы, цели и задачи исследования, раскрываются его научная новизна, теоретическая и практическая значимость.

В первой главе – «Теоретические вопросы исследования одарённости и музыкальности» - рассматриваются основные направления исследования одарённости в период с конца 19-го века по настоящее время; подходы исследователей к её структуре и детерминантам развития; анализируется теоретический материал, связанный с музыкальной одарённостью и музыкальностью; рассматривается проблема диагностики музыкальных способностей.

Исследователей одарённости, начиная с Ф. Гальтона (1869), интересовали, прежде всего, вопросы, связанные с показателями, структурой одарённости и соотношением в ней биологического и социального. В начале века в качестве показателей одарённости одни авторы выделяли высоту развития отдельных психических функций - внимания, памяти, продуктивного мышления (Х. Эббингауз, Э. Клапаред), другие – подходили к её пониманию как высокому проявлению ума (А. Бине), интеллигентности (Г. Ревеш) или рассматривали как одну способность, входящую в общий состав психических сил человека (В. Штерн), третьи – считали комплексом различных образований и способностей, включающим эмоции, волю, обучаемость (Э. Мейман, В.М. Экземплярский).

А. Бине (1904) в качестве средства определения одарённости первоначально избрал исследование внимания со стороны его интенсивности и приспособления. В дальнейшем, однако, он пересмотрел свою позицию и стал подходить к пониманию одарённости как высокому проявлению ума человека, рассматривая его как «нечто единое, несмотря на множественность своих способностей, как обладающего существенной функцией, которой подчинены все другие».

Впоследствии им были разработаны тесты, с помощью которых можно было диагностировать весь диапазон умственной одарённости в её отношении к нормальному возрастному масштабу. Для выявления показателя степени развития «ума» А. Бине ввёл понятие «коэффициента умственной одарённости» (соотношение показателей умственного развития и паспортного возраста испытуемого, умноженное на 100).

Изобретение А. Бине способа вычисления коэффициента умственной одарённости сыграло очень большую роль в последующем её изучении. Показатель IQ признавался многими исследователями важнейшим диагностическим критерием умственной одарённости индивида (Л. Термен, Л. Холлингворт, Э. Торндайк, В. Тёрнстоун, де Хаан и др).

В последующих исследованиях одарённости (30 - 40-е годы XX века) наметилась тенденция, связанная с переходом от теоретических построений и метафизических рассуждений об одарённости к её выявлению путём создания (вслед за А. Бине) различных тестов и шкал интеллекта.

Начиная с 50-х годов, в понятие «одарённость» вкладывалось более широкое содержание, выделялись различные виды одарённости, проявляющихся в тех или иных областях человеческой деятельности (В. Witty, D. Lesser, G. Hildreth, В. Bloom). Одарённых детей определяли как таких, у которых «выступления всегда замечательны в любой оценочной сфере», кто обладает превосходной нервной системой, характеризующейся потенциалом к выполнению заданий, требующих высокого уровня интеллектуальной абстракции или творческого воображения (G. Hildreth, R. Sumpton, F. Lieking).

В 60-е и последующие годы исследователи одарённости стали приходить к заключению, что среди структурных составляющих одарённости показатель IQ не является определяющим. Наряду с ним, большое значение имеют творчество как важнейшее качество личности (Э. Фромм, Дж. Гилфорд, Е.П. Торренс, Д.Б. Богоявленская, А.М. Матюшкин), а также особенности аффективной и волевой сфер (Williams, Abroms, Mickaels).

Изучая интеллект, Дж. Гилфорд на основе факторного анализа выделил отдельные компоненты творческого мышления (факторы креативности), общие для детей и взрослых, характеризующие, по его мнению, любые формы продуктивной деятельности: интеллектуальную творческую инициативу - направленность на выход за рамки данных задач и требований повседневной действительности, широту категоризации, оригинальность мышления.

Современные исследователи предлагают несколько концепций структуры одарённости. Дж. Рензулли считает, что одарённость индивида представляет сочетание трёх факторов - общих способностей выше среднеговозрастного уровня, креативности и «приверженности задаче» (устойчивости мотивации). К. Хеллер и Б. Блум, помимо перечисленных компонентов, выделяют в структуре одарённости психомоторные способности и «социальную компетентность».

Некоторые авторы считают, что развитие одарённости у детей неотделимо от становления их аффективной сферы, которое осуществляется в связи с формированием «Я-концепции», общения и межличностного взаимодействия. Осознание себя как неординарной личности является важнейшим условием полной реализации потенциальных возможностей одарённого ребёнка (К. Хеллер, Д. Сиск).

Одним из основных вопросов, возникавших перед исследователями одарённости, был вопрос о соотношении в ней наследственных и социальных факторов. Отметим, что однозначного решения не найдено до сих пор: одна часть исследователей в этом отношении отдаёт генетическим предпосылкам (Ф. Гальтон, А. Маслоу, Т. Юдин, В. Штерн, Г. Ревеш, А.М. Матюшкин), другая - социальным влияниям (Б.М. Теплов, С. Даусос, Б. Блум, Дж. Рензулли и др.).

Музыкальная одарённость рассматривается как один из видов художественной одарённости, который проявляется уже в детстве (К. Штумпф, Ф. Риккет, Т. Циген, В. Хэккер, Л. Термен и др.).

Г. Ревеш, после анализа материалов обследований, проведённых Т. Цигеном и В. Хэккером, сделал вывод о том, что примерно половина детей, проявивших исключительную музыкальную склонность, была в возрасте от 2 до 6 лет. Рано проявляющуюся виртуозность - инструментальный талант, он относил к психомоторным (техническим), нежели к художественным способностям. В развитии творческой музыкальной одарённости он выделял три этапа: виртуозность, способность к импровизации, творческую одарённость. Эти этапы формирования творческой музыкальной одарённости он отмечал у И.С. Баха, Г.Ф. Генделя, Й. Гайдна, Л. Бетховена, Р. Шумана, Д. Мейербера, Р. Вагнера, Й. Брамса, Ф. Листа.

Чрезвычайно плодотворным нам представляется общий подход к музыкальной одарённости, сформулированный Б.М. Тепловым, который ввёл эту категорию и подчеркнул, что она не сводится к специальным моментам, связанным с музыкальными способностями. В ней автор выделил и более общие индивидуально-психологические особенности. Специальные музыкальные способности в качественно своеобразном сочетании он назвал музыкальностью.

В настоящее время музыкальность рассматривается как главный показатель музыкальной одарённости (В. Мясищев, А.Л. Готсдинер).

Подход к музыкальности, начиная с работ К. Штумпфа, Т. Биллрота, А. Файста, Г. Ревеша, К. Сишора, определялся теоретическими представлениями о ней как о психическом образовании. При этом

музыкальность рассматривалась исследователями достаточно узко: её структура в большинстве случаев сводилась к сенсорной составляющей (А. Файст, М. Мейер, К. Сишор).

Б.М. Теплов главным показателем музыкальности считал эмоциональную отзывчивость на музыку, а к общим музыкальным способностям отнёс те, которые связаны с восприятием и воспроизведением звуковысотного и ритмического движения, - музыкальный слух (как звуковысотный) и чувство ритма. Неосновными компонентами комплекса музыкальности он считал тембровый, динамический, гармонический и абсолютный слух.

В 70-80-е годы XX века в работах по музыкальной психологии и педагогике, в музыковедческих работах явно прослеживается тенденция к выделению интеллектуальной, познавательной стороны музыкальности в качестве специальной, а иногда и ведущей (Д. Мак-Лейш, Д. Сёрджент, С. Рош, Г. Тэтчер, Л.А. Баренбойм, М.Г. Арановский, А.Н. Сохор, В.Д. Остроменский, Г.М. Цыпин и др.).

Наряду с утверждением в структуре музыкальности эмоциональной основы, сенсорных и интеллектуальных способностей, существует тенденция включения в неё музыкальной памяти (Р. Дрейк, К. Сишор, Л. Мейер, А. Бентли, Э. Гордон, В. Янг, А.Л. Готсдинер, Г.М. Цыпин).

В онтогенетическом аспекте проблемы развития способностей вообще и музыкальных, в частности, выделяются два плана: возрастной и индивидуальный. Изучение возрастных особенностей развития способностей представляет особый план их исследования, который необходим при рассмотрении способностей как «родовых», общечеловеческих качеств и предшествует индивидуально-дифференцированному их исследованию.

Исследование психологической природы и возрастных особенностей развития музыкальных способностей на этапе дошкольного детства, проведённое К.В. Тарасовой (1988), позволило нам реализовать подход к изучению музыкальности как индивидуальной качественно своеобразной системы музыкальных способностей.

В нашей работе принят подход к музыкальности, предложенный в этом исследовании. Музыкальности рассматривается автором как многоуровневая система собственно музыкальных общих и частных способностей, ответственных за формирование музыкального художественного образа. К общим относятся музыкальные способности, которые необходимы для формирования этого образа в любом виде музыкальной деятельности; к частным – те, которые нужны для решения этой задачи лишь в отдельных её видах.

В состав общих музыкальных способностей, наряду с предложенными Б.М. Тепловым эмоциональной отзывчивостью на музыку, которая является главным показателем музыкальности, и сенсорными познавательными музыкальными способностями, введены интеллектуальные познавательные музыкальные способности и музыкальная память. К общим сенсорным музыкальным способностям отнесены музыкальный слух – мелодический, тембровый, динамический и гармонический – и чувство ритма; к общим интеллектуальным музыкальным способностям – музыкальное мышление в единстве его репродуктивного и продуктивного компонентов. К частным музыкальным способностям отнесены абсолютный слух и различного рода исполнительские способности – сенсорные, моторные, сенсо-моторные.

Проблема **диагностики музыкальных способностей** - одна из самых актуальных в *музыкальной педагогике и психологии*, поскольку она связана с **задачами профессионального отбора и индивидуализации обучения**.

Содержание и методы диагностики музыкальных способностей определяются общим теоретическим подходом к психодиагностике, с одной стороны, и проблеме структуры музыкальности, с другой.

Л.С. Выготский считал, что психологическая диагностика - это диагностика развития, имеющая иерархическую структуру. Только по результатам многократных, проходящих из года в год исследований и систематических наблюдений за ребёнком можно судить о качественном своеобразии процесса его психического развития.

Этот общий подход к психодиагностике был использован нами в диагностике музыкальных способностей, которая стала в данном исследовании ведущим методом изучения становления музыкальности у одарённых дошкольников. Принятый нами подход к структуре музыкальности определил содержание самих диагностических методик. При этом мы исходили из положения о системном строении каждой музыкальной способности и покомпонентном её формировании в онтогенезе.

В главе анализируются имеющиеся в литературе способы тестирования музыкальности и отдельных её способностей (К. Штумпф, К. Сишор, Квалвассер-Дайкен, Р. Дрейк, К. Хэвнер, Х. Уинг, Э. Гордон, А. Бентли, А. Лонг, А. Зенатти, П. Воген, Д. Гордер и др.).

Наше экспериментальное исследование становления музыкальности у одарённых детей дошкольного возраста имело следующую структуру.

Первым этапом был отбор одарённых детей в экспериментальную группу. Нами совместно с сотрудниками лаборатории психологии научно-исследовательского института дошкольного воспитания в течение 6 месяцев 1991 года проводилось диагностическое обследование детей (Д1).

Вопреки сложившейся традиции, оно не было разовым: во избежание ошибки, детей диагностировали 2-3 раза с интервалом в 1-2 месяца. Группа экспериментаторов обследовала детей разносторонне: предлагались задания на выявление творческой способности как психического качества, которое считается важнейшим признаком одарённости; специальных способностей - музыкальных и к изобразительной деятельности; уровня умственного и речевого развития; эстетического отношения к миру. Проводилось специальное наблюдение за поведением детей во время занятий.

В процессе этого обследования проводилось анкетирование родителей. В анкету были включены вопросы, связанные с особенностями развития детей, проявления их способностей, условиями домашнего воспитания. Однако решение экспериментаторов о приёме ребёнка в группу основывалось не на сумме полученных данных, а возникшем общем представлении о личности ребёнка, его творческом потенциале, познавательной и исследовательской активности.

В результате в группу были отобраны 15 детей 4-5-го годов жизни: 11 из них - с общими задатками одарённости, в том числе 7 детей с высокими показателями развития музыкальных способностей, и 4 ребёнка, не проявившие себя изначально как одарённые, но имеющие достаточный уровень общего развития, которых мы взяли в качестве контрольных.

С этой группой детей в течение трёх лет в ясли - саду № 2036 Юго-Западного округа

г. Москвы проводился эксперимент по общему и музыкальному развитию.

Исходя из понимания дошкольного детства как периода жизни, когда должны решаться прежде всего задачи общего психического развития, научный руководитель группы предложил широкую программу разностороннего развития детей. Однако, акцентированным было их художественное, прежде всего, музыкальное воспитание. Это объяснялось тем, что дошкольное детство является периодом, на протяжении которого ведущую роль в психическом развитии ребёнка играет эмоциональная сфера, а музыка - искусство, эмоциональное по самому своему содержанию.

Дети занимались с самого начала сольфеджио, слушанием музыки на основе синтеза искусств, музыкальным движением, сольным пением, позже - фортепиано, инструментальной импровизацией, хоровым пением.

Наряду с музыкальными, им преподавались и другие «предметы» художественного цикла: изобразительное искусство, художественная литература, художественное конструирование из природного материала. Общеобразовательные занятия проводились по развитию речи, математике, ознакомлению с окружающим, английскому языку.

Все занятия проводились по оригинальным авторским программам, при этом занятия художественного цикла вели специалисты-профессионалы, общеобразовательные - воспитатели.

В русле нашего исследования мы наблюдали за детьми на развивающих занятиях, главным образом, музыкальных и, начиная с 3-го года обучения, - проводили *формирующий эксперимент по обучению музыкальной импровизации*. Однако **главный акцент** в нашей работе был сделан на **диагностике музыкальности и входящих в неё музыкальных способностей**. На протяжении *трёх лет с промежутками в 6 месяцев* было проведено 5 циклов диагностических обследований детей экспериментальной группы (Д2-Д6). Дети обследовались индивидуально по всем показателям музыкальных способностей.

Полученные данные послужили основанием для составления *индивидуальных характеристик музыкальности* и изучения динамики её развития на протяжении изучаемого периода онтогенеза. Главное, что следует подчеркнуть, эти данные стали ориентиром педагогов в разработке индивидуальной стратегии работы с детьми.

Во второй главе – «Становление музыкальных сенсорных способностей» - представлена структура диагностики музыкальных сенсорных способностей; приводятся диагностические методики, направленные на выявление уровней развития отдельных её компонентов, а также результаты анализа полученных данных.

В структуре познавательных музыкальных сенсорных способностей изучались системы музыкального слуха и чувства музыкального ритма. При этом в системе музыкального слуха рассматривались: темброво-высотный компонент (тембровое восприятие высоты) и собственно звуковысотный слух – перцептивный и репродуктивный. В структуре перцептивного компонента звуковысотного слуха исследовались основные его составляющие – чувство лада и чувство интервалов в их мелодическом и гармоническом проявлениях.

Уровни развития темброво-высотного компонента музыкального слуха выявлялись в заданиях на определение «светлотности» звучания (Д2, Д3). Уровни развития чувства лада выявлялись в заданиях на чувство тоники (Д3, Д4), чувство лада в его собственном значении (умение воспринимать все звуки мелодии в их отношении к тонике – Д4) и функциональный слух (умение различать основные функции лада – тонику субдоминанту и доминанту – Д4, Д6) и фонический слух – слышание гармонических интервалов (Д5), трезвучий – мажорного и минорного (Д4), всех видов трезвучий (Д5, Д6).

Уровни развития репродуктивного компонента звуковысотного слуха выявлялись в заданиях на интонирование мелодии голосом (ребёнок пел с мелодическим, затем – с гармоническим аккомпанементом и без аккомпанеента (Д2-Д6).

Уровни развития чувства ритма определялись в заданиях на воспроизведение в хлопках музыкального отрывка одновременно с его исполнением педагогом на фортепиано (Д2 -Д4) и по памяти – после того, как музыка отзвучала (Д5-Д6).

По результатам первого цикла диагностических обследований (Д1) были выделены 3 группы детей: 1-я группа – одарённые дети без выраженных музыкальных способностей; 2-я группа – одарённые дети с явно выраженными музыкальными способностями; 3-я группа «контрольная», - дети, не проявившие себя как одарённые, но с достаточным уровнем общего развития. (В дальнейшем анализ данных диагностических обследований будет проводиться со ссылками на эти группы детей).

Сенсорные музыкальные способности, как и система музыкальности в целом, развиваются во всех видах музыкальной деятельности. Однако, в таких её видах, как пение и подбор по слуху на детских музыкальных инструментах их становление проходит особенно интенсивно.

Результаты второго цикла диагностических обследований музыкальных сенсорных способностей (Д2) показали, что у детей 1-й группы она находилась на относительно низком уровне развития, при этом чувство музыкального ритма было в целом развито лучше, чем музыкальный слух. Детей 2-й группы характеризовал относительно высокий уровень развития системы музыкальных сенсорных способностей, причём у большинства из них чувство музыкального ритма и музыкальный слух были развиты в одинаковой степени.

У детей 3-й группы в нашей выборке был зафиксирован средний уровень развития этих способностей.

По результатам последующих циклов диагностических обследований, вплоть до шестого диагностического среза (Д6), мы судили о динамике развития музыкальных сенсорных способностей у детей.

В 1-й группе были отмечены средние показатели развития чувства музыкального ритма на всём протяжении обучения и интенсивное развитие компонентов музыкального слуха: перцептивного – в первые 2 года обучения, репродуктивного – в последний, 3-й год (Андрей О., Андрей Б.).

Становление системы музыкальных сенсорных способностей у детей 2-й группы отличалось плавностью и общей тенденцией к гармонизации. При этом некоторых детей характеризовал очень высокий уровень развития

чувства музыкального ритма (Дима Д., Патрис М., Лена К., Миша С.) и чистоты интонирования – репродуктивного компонента мелодического слуха (Катя М., Лиля П.).

Становление системы музыкальных сенсорных способностей у большинства детей 3-группы отличалось интенсивностью на 2-м году обучения и плавностью – на 3-м. Был отмечен факт их яркого и динамичного развития (в основном, обоих компонентов музыкального слуха) у этих детей.

В третьей главе – «Становление музыкального мышления и музыкальной памяти» приводятся и анализируются данные развития у детей репродуктивного и продуктивного компонентов музыкального мышления и музыкальной памяти.

Музыкальное мышление, как и сенсорные музыкальные способности, развивается во всех без исключения видах музыкальной деятельности детей. Однако акцентированными в отношении его развития являются слушание музыки, моделирование музыкального образа в пантомимическом музыкальном движении, музыкальная импровизация.

Репродуктивный компонент музыкального мышления в условиях нашего эксперимента наиболее прямо развивался и диагностировался в слушании музыки, в процессе которого мы наблюдали и за эмоциональными проявлениями детей.

Эмоциональная отзывчивость на музыку – главный показатель музыкальности. В процессе эксперимента у большинства детей внешние проявления эмоциональных реакций на музыку постепенно сворачивались, переходили во внутренний план. Если на первых этапах обучения о них можно было судить по громким возгласам, активной двигательной реакции, то постепенно, на более поздних этапах о силе и характере воздействия музыки мы судили по малозаметным внешним проявлениям (мимике, выражению глаз).

Индивидуальные различия в эмоциональной отзывчивости на музыку и степени её внешней выраженности были очень велики. Были дети, экстраверты, которые с самого начала и до конца эксперимента ярко во вне выражали свои эмоции и, наоборот, у интравертов, даже очень маленьких и чрезвычайно отзывчивых (Шура М., Каро К.), они были «спрятаны» и принадлежали только им. И именно эти дети всегда были там, где звучала музыка, тихо стояли рядом, не уходили и слушали, слушали.

Об уровне развития репродуктивного компонента музыкального мышления, способности ребёнка воспринимать и анализировать музыку с точки зрения её содержания, мы судили по его ответам на вопросы экспериментатора, по рассказам о прослушанной музыке. Музыкальные

произведения от цикла к циклу (Д2-Д6) становились всё более сложными: подбор их шёл по принципу – от произведений с преобладанием «изобразительных» моментов к собственно «выразительным». Ответы детей на вопросы: «О чём эта музыка?», «Какая это музыка, какое в ней настроение?», «Что бы ты нарисовал (а)?», «Что можно делать под эту музыку?», «Какой в ней лад?», «Сколько частей ты услышал (а) в этой музыке?» пр. анализировались по двум основным направлениям – восприятие общего настроения произведения и дифференцированное слышание музыкальной ткани.

Анализ динамики развития репродуктивного компонента музыкального мышления детей всех групп показал, что эта способность прямо связана с опытом восприятия и анализа музыки и интенсивно развивается в условиях целенаправленного обучения.

Продуктивный компонент музыкального мышления лежит в основе музыкального творчества, проявляющегося в сочинении музыки, музыкальной импровизации, исполнительской интерпретации музыкальных произведений.

Музыкальное творчество - продукт взаимодействия образно-художественного и конструктивного мышления. Их единство лежит в основе возникновения и реализации художественного замысла.

Самым доступным для детей видом музыкального творчества является импровизация, в которой творческий замысел реализуется без предварительной подготовки, экспромтом. В исследовании К.В. Тарасовой были выделены три этапа процесса «стихийного» становления инструментального творчества: пробующий, ритмический и мелодический, характеризующие уровни развития конструктивного компонента музыкального мышления.

Анализ инструментальных импровизаций детей лёг в основу определения уровня развития этой музыкальной способности и в нашем исследовании.

Диагностическим показателем степени развития образно-художественного компонента творческого музыкального мышления было соответствие интуитивно использованных ребёнком элементов музыкального языка содержанию музыкально-художественного образа импровизации.

Анализ динамики развития продуктивного компонента музыкального мышления показал, что у детей всех групп его становление определяется, главным образом, овладением языком музыки. При этом наиболее успешно он развивается у детей, отличающихся высокой творческой и интеллектом.

На 3-м году обучения с наиболее яркими в творческом отношении детьми нами был проведён эксперимент по целенаправленному **формированию инструментальной импровизации** с сознательным использованием элементов музыкального языка. Его яркие результаты свидетельствовали о *возможности обучения этих детей преднамеренной импровизации* и высокой эффективности в отношении развития творческого компонента музыкального мышления.

Анализ динамики данных развития системы музыкального мышления показал, что у детей 1-й группы его становление отличалось большой интенсивностью, динамичным развитием обоих компонентов. Можно предположить, что общие высокие показатели творческой и интеллектуальной деятельности оказали решающее воздействие на процесс становления этой способности. Развитие музыкального мышления у большинства детей 2-й группы характеризовалось тенденцией к гармонизации: происходило интенсивное становление ранее отстававшего репродуктивного компонента.

У детей 3-й группы, как и у детей 1-й группы, его становление отличалось динамичностью, при небольшом, но устойчивом, преобладании репродуктивного компонента. У некоторых детей в развитии этой способности произошёл скачок - их высказывания отличались необычайной образностью и оригинальностью (Сева Х., Анна К.).

Музыкальная память - самостоятельная и специфическая музыкальная способность, не сводимая ни к другим музыкальным способностям, ни к некоторым другим видам памяти. В структуре музыкальной памяти обычно рассматривают её опознающий и воспроизводящий виды. Мы исследовали становление непосредственной мелодической воспроизводящей памяти – более высокого и в целом более позднего образования (ДЗ-Д5).

Уровни развития музыкальной памяти выявлялись нами в заданиях на запоминание и воспроизведение незнакомых детям песен. Качество выполнения заданий при этом оценивалось в зависимости от точности воспроизведения ребёнком ритма и мелодии песни. Было выявлено, что дети 1-й группы при воспроизведении песни опирались в основном на слово и ритм; дети 2-й и 3-й групп в большинстве своём ориентировались на ритм и мелодию. И лишь некоторые, самые яркие дети, отличались комплексным характером запоминания и воспроизведения песни (Патрис М., Миша С., Лена К., Лиля П. – 2-я группа, Шура М. – 3-я группа).

Данные анализа результатов обследований музыкальной памяти (ДЗ-Д5) показали относительную устойчивость этой способности у детей всех групп. Так, детей 1-й и 3-й групп в начале и конце обучения в целом характеризовал средний уровень развития музыкальной памяти, детей 2-й группы – выше-

среднего и высокий уровни её развития. Полученные результаты характеризуют непосредственную музыкальную память как достаточно «биологичный» компонент музыкальности, диагностика которого, в том числе первичная, имеет относительно высокую прогностическую ценность.

В четвёртой главе – «Типы и динамика развития музыкальности» - приводятся индивидуальные данные становления систем музыкальности у детей экспериментальной группы; анализируются соотношения между уровнями развития основных компонентов музыкальности.

В результате сопоставления в системе музыкальности каждого ребёнка соотношения основных музыкальных способностей с параметрами динамики их развития (высотой и темпом) были *выделены* гипотетически *три основных типа музыкальности: сенсорный, интеллектуальный и гармоничный*. Детей с сенсорным типом музыкальности отличает опережающее развитие музыкальных сенсорных способностей при небольшом, но достаточно устойчивом отставании музыкального мышления и, реже, музыкальной памяти. Детей с интеллектуальным типом музыкальности характеризует превалирование в процессе музыкального развития музыкального мышления; гармоничный тип музыкальности характеризуется комплексным равномерным развитием компонентов системы музыкальности.

Анализ динамики развития музыкальности у детей экспериментальной группы позволяет говорить в целом о тенденции к её общей гармонизации в процессе обучения.

Выводы

1. Структура музыкальной одарённости включает в себя систему ярко выраженных музыкальных способностей в сочетании с достаточно высоким интеллектом и рядом индивидуально-личностных качеств. К последним относятся, прежде всего, творчество как способность к созданию нового продукта, направленность на деятельность, познавательная и исследовательская активность.

Музыкально одарённые дошкольники часто оказываются художественно одарёнными вообще, проявляя способности к изобразительной, литературной и другим видам художественной деятельности.

2. Диагностика музыкальности представляет собой процесс, состоящий из последовательных, проводимых ежегодно циклов диагностических обследований и систематических наблюдений за развитием ребёнка.

Структура диагностики музыкальности и музыкальных способностей определяется принятой в исследовании структурой музыкальности и составляющих её музыкальных способностей. Диагностирование детей проводится строго индивидуально.

Прогностичность данных музыкальной диагностики прямо зависит от возраста ребёнка, этапа диагностики и «измеряемой» музыкальной способности (степени её «биологичности»). Так, прогноз развития музыкальных сенсорных способностей и музыкальной памяти на ранних этапах становления музыкальности более реален, чем прогноз развития музыкального мышления. Прогноз музыкального будущего ребёнка – при прочих равных условиях – определяется не только его собственно музыкальными данными, но и творческими, интеллектуальными и волевыми качествами, от которых зависит возникновение реализации оригинального музыкального художественного образа.

3. Анализ индивидуальных качественных особенностей систем музыкальности детей и специфики их развития на протяжении наблюдаемого периода обучения позволили наметить гипотетические **типы музыкальности**, характеризующиеся определённым соотношением входящих в неё компонентов: сенсорный, интеллектуальный и гармоничный. Первый из них отличается преобладанием в системе музыкальности сенсорных познавательных музыкальных способностей, второй – музыкального мышления и третий – гармоничным соотношением всех составляющих.

4. Становление *системы музыкальности* у музыкально одарённых дошкольников, подчиняясь общим закономерностям её развития в онтогенезе, характеризуется в целом значительно более быстрым темпом и тенденцией к гармонизации основных составляющих. При этом в разные возрастные периоды составляющие этой системы развиваются с разной интенсивностью. В период от 3-х (и ранее) до 5 лет у большинства детей превалирует развитие сенсорных музыкальных способностей. При этом музыкальный слух (в особенности его перцептивный компонент) развиваются более интенсивно, чем чувство музыкального ритма, достаточно «биологичное» в своей основе, для которого при общем значительном росте характерен относительно устойчивый индивидуальный уровень.

Начиная с 4–4,5 лет, происходит бурное развитие музыкального мышления, которое опосредуется усвоением музыкального языка.

Уровни развития компонентов **музыкального мышления** по-разному соотносятся у детей различных типов музыкальности: у детей сенсорного

типа наиболее активно (в особенности в первые 6 месяцев занятий) развивается продуктивный его компонент; у детей интеллектуального и гармоничного типов продуктивный и репродуктивный компоненты музыкального мышления развиваются одинаково интенсивно. После 5–5,5 лет уровни развития сенсорных и интеллектуальных компонентов системы музыкальности в целом сближаются.

Линия становления непосредственной *музыкальной памяти* – плавно восходящая. При этом её индивидуальный относительный уровень на протяжении наблюдаемого периода достаточно устойчив.

Наиболее яркие характеристики развития музыкальности у одарённых дошкольников – раннее проявление сенсорных музыкальных способностей и бурный скачок музыкального мышления в период от 4 до 6 лет.

5. У детей с общими задатками одарённости, но без выраженных на первом этапе музыкальных способностей, музыкальность в процессе специальных занятий развивается очень интенсивно, по-видимому, главным образом за счёт интеллектуальных механизмов.

6. Данные диагностики и наблюдения за детьми в течение всего эксперимента определили стратегию индивидуального педагогического подхода к каждому ребёнку: способствовали корректировке программ музыкального развития; были положены в основу специальных прогностических музыкально-педагогических характеристик детей для родителей и будущих педагогов.

7. Создание особой художественной атмосферы, музыкального окружения является мощным стимулом музыкального и общего развития детей.

Основные положения диссертации отражены в следующих публикациях:

1. Кузьмин В.Е. К проблеме музыкальной одарённости // Тезисы всесоюзной конференции. Красноярск: КГПИ, 1990. – Ч.2. - С.208.
2. Кузьмин В.Е. Творческое мышление как показатель музыкальной одарённости / В кн. «Взаимодействие психолого-педагогической теории и практики в условиях перестройки образования» / Тезисы региональных педчтений/. – Красноярск: КГПИ, 1991. - С.29.
3. Кузьмин В.Е. Развитие музыкальных способностей одарённых детей дошкольного возраста // Дошкольное воспитание, 1994.