

МУНИЦИПАЛЬНОЕ БЮДЖЕТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ  
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА ШАХТЫ  
«ШКОЛА ИСКУССТВ»  
ЦЕНТР ИСКУССТВ ИМ.Д.Б.КАБАЛЕВСКОГО»

**Методическая разработка**  
*на тему: «Развитие музыкальных*  
*способностей»*

Преподаватель МБУ ДО  
г. Шахты «Школа искусств»  
ЦИ им.Д.Б.Кабалевского  
Буракова Л.С.

Шахты 2021 г.

## **Содержание**

Введение

1. Способности — как психологический феномен

1.1 Общие и специальные способности

2. Некоторые педагогические приемы, формирующие музыкальные способности на первоначальном этапе

Заключение

Список литературы

## **Введение**

Вопрос, который мы рассматриваем в данной работе один из самых значительных и важных в психологии и педагогике сегодня. Это вопрос о развитии музыкальных способностей человека и о различных уровнях их проявления. И самое главное, какое влияние на эти способности оказывает целенаправленное развитие творческого потенциала ребенка, каким образом развивая воображение, обогащая духовный и культурный уровень можно влиять на эффективное формирование процессов мышления.

Направления психологии, изучающие взаимосвязь процессов мышления и активного творческого воображения в свете развития духовности всегда были актуальны. Этой проблематике и будет посвящена данная работа.

## **1. Способности — как психологический феномен.**

### **1.1 Общие и специальные способности.**

Анализ проблемы развития способностей и одаренности во многом будет предопределяться тем содержанием, которые мы будем вкладывать в эти понятия.

Значительные трудности в определении понятий «способности» и «одаренность» связаны с общепринятым, бытовым пониманием этих терминов. Если мы обратимся к толковым словарям, то увидим, что очень часто «способности», «одаренный», «талантливый» употребляются как синонимы и отражают степень выраженности способностей. Но еще более важно подчеркнуть, что понятием «талантливый» подчеркиваются природные данные человека. Так в толковом словаре В.Даля «способный» определяется, как «годный к чему-либо или склонный, ловкий, пригодный, удобный». Наряду со «способным» используются понятия «способливый» и «способляться». Способливый человек характеризуется как находчивый, изворотливый, умеющий способиться, а способляться, в свою очередь, понимается, как умение сладить, управиться, устроить дело. Способный здесь фактически понимается как умелый. Таким образом, понятие «способный» определяется через соотношение с успехами в деятельности.

Говоря о способностях, подчеркивают возможность человека что-то делать, а, говоря о таланте, подчеркивается прирожденный характер данного качества (одаренность) человека. Вместе с тем и способности, и одаренность проявляются в успешности деятельности.

В советской психологии, прежде всего исследованием Б.М.Теплова сделана попытка, дать классификацию понятий «способности», «одаренность» и «талант» по единому основанию — успешности деятельности. «Способности рассматриваются как индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого в основном такие, какие имеют отношение к успешности выполнения той или

иной деятельности, а одаренность – как качественно своеобразное сочетание способностей (индивидуально-психологических способностей), от которого также зависит возможность успеха в деятельности».

Иногда способности считают врожденными, «данными от природы». Однако научный анализ показывает, что врожденными могут быть лишь задатки, а способности являются результатом развития задатков.

«**Задатки** – врожденные анатомо-физиологические особенности организма. К ним относятся, прежде всего, особенности строения головного мозга, органов чувств и движения, свойства нервной системы, которыми организм наделен от рождения». Задатки представляют собой лишь возможности, и предпосылки развития способностей, но еще не гарантируют, не предопределяют появление и развитие тех или иных способностей. Возникая на основе задатков, способности развиваются в процессе и под влиянием деятельности, которая требует от человека определенных способностей. Вне деятельности никакие способности развиваться не могут. Ни один человек, какими бы задатками он не обладал, не может стать талантливым математиком, музыкантом или художником, не занимаясь много и упорно своим делом. К этому нужно добавить, что задатки многозначны. На основе одних и тех же задатков могут развиваться не одинаковые способности, в зависимости опять-таки от характера и требований деятельности, которой занимается человек, а также от условий жизни и особенно воспитания.

Задатки и сами развиваются, приобретают новые качества. Поэтому, строго говоря, анатомо-физиологической основой способностей человека являются не просто задатки, а развитие задатков, то есть не просто природные особенности его организма (безусловные рефлексy), но и то, что приобретено им в процессе жизни – системы условных рефлексов. Если говорить о музыкальных способностях, то они тоже не формируются без соответствующих специальных задатков. Но, вместе с тем, и способности, и задатки суть свойства: первые – функциональных систем, вторые –

компонентов этих систем. Поэтому можно говорить только о **системном развитии** компонентов музыкальной одаренности, которым эти свойства должны быть присущи. Иными словами, с формированием всей системы, как подчеркивается в психологии способностей, «будут изменяться и её свойства, которые определяются как элементами системы, так и их связями».

Отметим попутно слова Б.Л. Яворского, который высказал именно такую точку зрения на проблему музыкально-инструментальных способностей еще в 20-е годы. «Моторность, слух, ритм, — говорил он, словно читая современные психологические труды, — только лишь свойства. Способности же — это возможность на основе труда культивировать эти свойства, развивать их». Указывая на локальный характер отдельных свойств, Яворский способности связывал со всей личностью музыканта, с её культурой в целом.

Существенен и ряд других положений современной психологии способностей. Так И.С. Якиманская подчеркивает: «Поскольку структура любой способности сложна и многогранна, не все её составляющие, имеющие разную природу, развиваются одновременно и одинаково. Следовательно, только «своеобразная иерархия этих структур, наличие богатых компенсаторных механизмов» определяют в каждом отдельном случае содержание способности, и пути её формирования».

Развитие каждой из способностей обусловлено специальными задатками и требует формирования адекватных функциональных систем, что должно быть осмысленно в теории, и учтено практикой.

Вообще в музыкально-педагогической практике под основными музыкальными способностями подразумеваются обычно следующие три: музыкальный слух, чувство ритма и музыкальная память. В термин музыкальный слух вкладывается обычно очень широкое и недостаточно определенное содержание. Теплов в своей работе расчленяет понятие музыкальный слух на понятие звуковысотный слух и тембровый слух. Так как в музыке основным носителем смысла является звуковысотное и

ритмическое движение, а тембровый элемент имеет хотя и очень важное, но подчиненное значение, то в качестве основных музыкальных способностей, образующих ядро музыкальности, автор принимает те, которые связаны с восприятием и воспроизведением звуковысотного и ритмического движения. Таковыми являются музыкальный звуковысотный слух и чувство ритма.

«**Музыкальный слух** в широком понимании, — это способность различать музыкальные звуки, воспринимать, переживать и понимать содержание музыкальных произведений». Многие исследователи различают звуковысотный, тембровый, динамический, ритмический, внутренний, относительный, абсолютный, полифонический и архитектурный слух. В чем их психологическое различие и какова роль каждого из них в структуре музыкальной одаренности? Чем объясняется такое обилие разновидностей музыкального слуха?

Объясняется это, во-первых, природой музыкального слуха, сложную по своему составу, во-вторых, различным уровнем функционирования слуховой способности.

Музыкальные звуки имеют следующие качественные проявления: высоту, громкость, окраску, длительность. Когда, преимущественно внимание обращается на изменение высоты звука, то мы говорим, что это проявление звуковысотного слуха; когда это относится к громкости, мы называем его динамическим слухом; когда мы отличаем звук рояля от звука скрипки мы относим это к тембровому слуху.

Музыка — явление целостное и структурное. Оно состоит из мелодии и гармонии, в которые входят несколько или множество организованных звуков. Поэтому мелодический и гармонический слух — это соответственно проявление слуховых способностей по отношению к мелодии и гармонии. Проявление же музыкально-слуховых способностей к восприятию и осмыслению всего музыкального произведения или отдельных крупных его частей называют архитектурным слухом (впервые этот термин был введен Н.А. Римским-Корсаковым).

Все это говорит о том, что музыкальный слух – это сложная функциональная многосоставная система со сложной иерархической структурой.

В своей работе А.Готсдинер отмечает, что «звуковысотный, тембровый и динамический слух очень важны для полноценной музыкальной деятельности во всех её видах. Однако звуковысотный слух выделяется как доминирующий, поскольку ведущую роль в ощущении музыкального звука играет высота».

Особое внимание психологов и музыкантов почти постоянно привлекает способность, названная **абсолютным слухом**. Готсдинер абсолютным слухом называет способность узнавать и воспроизводить высоту заданного звука без опоры на реально звучащий или воспринимавшийся непосредственно перед заданием звук.

В монографии Теплов указывал, что абсолютный слух обусловлен наличием каких-то врожденных, неизвестных пока особенностей в строении слуховых центров мозга. Что характерно для обладателей пассивного и активного абсолютного слуха? Постоянство и быстрота ответов. Все попытки Майера, Муль, Келлера, Мальцевой выработать абсолютный слух у детей и взрослых показали, что как только тренировка заканчивалась, точность узнавания и сама эта способность угасали. В отличие от этого врожденные виды абсолютного слуха – пассивный и активный – раз, проявившись, остаются у человека на всю жизнь.

В отличие от абсолютного слуха **относительным музыкальным слухом** мы будем называть способность определять высоту звуков по отношению к известному или реально звучащему звуку. Кроме абсолютного слуха, все проявления звуковысотного слуха являются функцией относительного слуха.

Наиболее важен мелодический и гармонический слух. **Мелодический слух** – это проявление звуковысотного слуха по отношению к одноголосной мелодии, **гармонический** по отношению к многоголосию и отдельным



созвучиям. Главный признак мелодического слуха заключается в том, что звуки, образующие мелодию, воспринимаются в их отношениях друг к другу, которые выражаются в тяготении звуков между собою и их общем стремлении к тонике. Это переживание отношений между звуками называют «**ладовым чувством**». Ладовое чувство является важнейшим условием восприятия музыки: на его основе осуществляется переживание, узнавание и понимание музыки.

**Музыкальный ритм.** «Обычно под ритмом понимают регулярную повторяемость однородных или взаимосвязанных различных предметов или явлений, которые создают впечатление соразмерности, стройности, общей гармонии». Ритмическими по этому можно назвать смену времен года, смену дня и ночи, поэзию и музыку и т.д.

«В музыкальной практике под чувством ритма обычно понимается способность, лежащая в основе тех проявлений музыкальности, которые связаны с воспроизведением и изобретением **временных отношений** в музыке». В процессе восприятия, исполнения и сочинения музыки имеет место тесное взаимодействие между собой темпа, ритма и метра. **Темп** — это основная скорость движения всех метрических единиц, которая обусловлена характером и жанром музыкального произведения. Он настраивает психику на восприятие всего музыкального произведения. **Ритмом** музыкального произведения называют временную организацию музыкального движения, образующего форму данного сочинения. Ритм помогает более детализированному восприятию, которое стимулируется также **метром** — соотношением опорных и равных не опорных длительностей, создающих равномерную пульсацию всего движения.

Таким образом, «музыкально-ритмическое чувство — это способность активно переживать временную организацию музыкального движения, оно является важнейшей составной частью музыкальной одаренности, с помощью которой осуществляется восприятие, переживание,

воспроизведение (исполнение) и сочинение временных отношений в музыке».

Анализируя основные формы музыкального слуха, мелодический и гармонический, Теплов пришел к выводу, что в основе лежат две способности: ладовое чувство, которое называют перцептивным или эмоциональным компонентом музыкального слуха, и способность музыкального слухового представления, которую называют репродуктивным или слуховым компонентом музыкального слуха. Таким образом, музыкальный слух нельзя рассматривать как единую способность. Он является сочетанием, по крайней мере, двух основных способностей.

Выделим три основные музыкальные способности.

1) **Ладовое чувство**, то есть способность эмоционально различать ладовые функции звуков мелодии, или чувствовать эмоциональную выразительность звуковысотного движения. Эту способность можно назвать иначе – эмоциональным, или перцептивным компонентом музыкального слуха. Ладовое чувство образует неразрывное единение с ощущением музыкальной высоты, то есть высоты отчленённой от тембра. Ладовое чувство непосредственно проявляется в восприятии мелодии, в узнавании её, в чувствительности к точности интонации. Оно наряду с чувством ритма образует основу эмоциональной отзывчивости на музыку. В детском возрасте его характерное проявление – любовь и интерес к слушанию музыки.

2) **Способность к слуховому представлению**, то есть способно произвольно пользоваться слуховыми представлениями, отражающими звуковысотные движения. Эту способность можно иначе назвать слуховым или репродуктивным компонентом музыкального слуха. Она непосредственно проявляется в воспроизведении по слуху мелодий, в первую очередь в пении. Совместно с ладовым чувством она лежит в основе гармонического слуха. На более высоких ступенях развития она образует то, что обычно называют **внутренним слухом**. Эта способность образует основное ядро музыкальной памяти и музыкального воображения.

3) **Музыкально-ритмическое чувство**, то есть способность активно переживать музыку, чувствовать эмоциональную выразительность музыкального ритма и точно воспроизводить его. В раннем возрасте музыкально-ритмическое чувство проявляется в том, что слышание музыки непосредственно сопровождается теми или иными двигательными реакциями, более или менее передающими ритм музыки. Это чувство лежит в основе тех проявлений музыкальности, которые связаны с восприятием и воспроизведением временного хора музыкального движения. Наряду с ладовым чувством оно образует основу эмоциональной отзывчивости на музыку.

**Психомоторика.** «Психомоторика в широком смысле слова – это наиболее общая форма психологического отражения, которая обеспечивает чувственное познание и связь человека с окружающим миром посредством движения». Придавая исключительное значение двигательной активности человека, многие ученые выделили психомоторные способности, отметив их самостоятельность и полифункциональность. Еще в тридцатые годы Штейнгаузен писал, что «ловкость игрового аппарата входит в состав музыкально- исполнительского дарования как его техническая составная часть». Фактически можно говорить о том, что психомоторные способности в единстве с интеллектуальной одаренностью и музыкальностью составляют профессиональный портрет личности музыканта. Однако психомоторика музыкантов-исполнителей требует специального научного изучения. Формирование психомоторных способностей осуществляется в музыкальной деятельности в процессе работы над умениями и навыками.

**Музыкальная память.** О важной роли музыкальной памяти во временном искусстве музыки говорил ещё Р.Дрейк. Музыкальная память, по его мнению, самостоятельная музыкальная способность.

К.Сишор придавал особое значение способности воспринимать музыку по памяти в музыкальном творчестве. Он называл её способностью к

«созданию слухового образа» и связывал с долговременной памятью и работой «слухового воображения».

Б.М.Теплов считал, что «способность к слуховому представлению» образует «основное ядро музыкальной памяти и музыкального воображения». Л.Мейер говорил о значении музыкальной памяти в предвосхищении процесса развития музыкального образа. Б.Гордон, А.Бентли, В.Янг, включая музыкальную память в структуру музыкальности, разделили феномены звуковысотной и ритмической памяти.

Существуют две точки зрения. Известно, что Б.М.Теплов считал, что нет оснований, говорить о музыкальной памяти как о самостоятельной музыкальной способности. В то же время ряд исследователей констатирует существование «ножниц» в уровнях развития у некоторых детей музыкального слуха и чувства ритма с одной стороны, и музыкальной памяти с другой (А.Л.Готсдинер, И.П.Тейнрихс, Г.М.Цыпин, А.К.Брыль). Г.М.Цыпин пишет: «наряду с музыкальным слухом и чувством ритма музыкальная память образует триаду основных, ведущих музыкальных способностей... По существу, никакой род музыкальной деятельности был бы невозможен вне тех или иных функциональных проявлений музыкальной памяти».

**«Музыкальная память** — это сложный процесс преобразования сенсорного и перцептивного материала, полученного органами чувств». Она активно включается во все познавательные процессы и все проявления психики: внимание, ощущение, восприятие, представление, мышление, входит в такие сложнейшие структуры личности, как темперамент, характер и способности. Содержанием музыкальной памяти, так же как и в других видах деятельности, является накопление, сохранение и использование индивидуального музыкального опыта, который оказывает решающее воздействие на формирование личности музыканта и непрерывное его развитие. Память человека – это сложный процесс отбора и переработки огромного количества внешних воздействий, впечатлений, собственных

усилий и переживаний, направляемые потребностями, мотивами и интересами для осуществления настоящей и планируемой деятельности. Все эти психические явления сопровождаются мнемическими процессами.

По времени и характеру мнемических процессов в музыкальной памяти различают временные системы памяти.

**Ультракороткая** (мгновенная) память – отпечаток коротких, прерывистых и неожиданных звуков, главным образом признаков звука – высоты, тембра. Длительность их невелика – 0,1-0,5 секунд. В сознании остается быстро исчезающий след, для оживления которого необходимо повторение сигнала.

**Кратковременная** память – отличается большим объемом звучащей в сознании музыки, что обеспечивает запоминание не отдельных признаков звуков, а блоков, имеющих смысловое значение – мотивов, фраз, мелодий.

**Оперативная** память – использует как материал непосредственного восприятия и кратковременной памяти, так и ранее усвоенного. Основное её содержание – обслуживание непосредственно протекающей музыкальной деятельности – представляемой или реальной, исполнительской или композиторской.

Многократные воздействия одного и того же музыкального материала длительностью более 15-20 минут, его повторение и воспроизведение вызывает в белковых молекулах нервных клеток необратимые изменения, которые приводят к прочному закреплению воспринятого. Это **долговременная** память, которая сохраняет надолго все запечатленное.

В зависимости от содержания мнемических процессов называют двигательную (психомоторную), образную (слуховую, зрительную), эмоциональную и словесно-логическую виды памяти.

**Двигательная** память у музыканта проявляется в том, что хорошо запоминаются исполнительские движения и их комплексы. Значение двигательной памяти огромно. Признаком хорошей двигательной памяти являются виртуозность, ловкость, легкость в овладении техническими

трудностями, мастерство («золотые руки»). Большое значение она имеет для исполнителя. Облегчает запоминание и овладение музыкальным произведением.

Яркие и устойчивые музыкально-слуховые представления характерны для обладателя **образной** памяти. Хорошая образная память, слуховая – облегчает формирование внутреннего слуха, зрительная – легко вызывает зрительные образы нотного текста вместе со звучанием.

**Эмоциональная** память – память на пережитые чувства и эмоции. Она окрашивает все восприятие, действия и поступки человека в определенную «тональность» в зависимости от того, какими чувствами сопровождалось восприятие музыки или ее исполнения. Эмоциональная память основа ладового чувства и музыкальности.

**Словесно - логическая** память – проявляется в облегченном запоминании обобщающих и осмысленных комплексов – формы и структуры музыкальных произведений, исполнительского анализа и плана исполнения.

Хорошую память связывают с большой одаренностью. История сохранила нам примеры исполнительской памяти у выдающихся людей. Феноменальной памятью обладали композиторы В.Моцарт, А.Глазунов, С.Рахманинов, дирижер А.Тосканини.

Комплекс способностей, требующихся для занятия именно **музыкальной** деятельностью, который называют **музыкальностью**, конечно, не исчерпывается этими способностями. Но они образуют основное ядро музыкальности.

Было бы, наверное, банальностью и тавтологией утверждение, что сущностью музыканта является его музыкальность. Под этим термином мы будем понимать способность «омузыкаленного» восприятия и видения мира, когда все впечатления от окружающей действительности у человека, обладающего этим свойством, имеют тенденцию к переживанию в форме музыкальных образов. «Меня волнует все, что происходит на белом свете, — политика, литература, люди, — писал о себе Р.Шуман, — обо всем этом я

раздумываю на свой лад, и затем все это просится наружу, ищет своего выражения в музыке».

Стремление переводить каждое жизненное явление на язык звуков, которое отмечал в своем характере этот великий немецкий композитор, было присуще не только ему, но всем музыкантам, внесшим сколько-нибудь значительный вклад в историю культуры. Подобное восприятие жизни всегда связано с наличием у человека специфических способностей. Как было установлено Б.М.Тепловым, «это – способность чувствовать эмоциональную выразительность звуковысотного движения: способность произвольно оперировать музыкально-слуховым представлением; способность чувствовать эмоциональную выразительность музыкального ритма и точно воспроизводить его».

Основной признак **музыкальности** – переживание музыки как выражение некоторого содержания. Абсолютная не музыкальность (если такая вообще возможна) должна характеризоваться тем, что музыка переживается просто как звуки, решительно ничего не вызывающие. Чем больше человек **слышит в звуках**, тем более он музыкален. **Способность эмоционально отзываться на музыку** должна составлять, поэтому как бы центр музыкальности. Она является особым и наиболее значимым признаком музыкально одаренной личности. Сложность исследования музыкальности обеспечили различные подходы к её истолкованию. Можно выделить следующие концепции истолкования музыкальности: она является единым и целостным свойством. Такой точки зрения придерживался Г.Ревеш. Он не хотел понимать музыкальность как комплекс различных «музыкальных свойств». Правда, для определения музыкальности он пользуется рядом испытаний, каждое из которых касается того или другого из этих «свойств»: чувства ритма, абсолютного слуха, относительного слуха, анализ созвучий и так далее. Однако не одно из этих свойств не характеризует, по его мнению, музыкальность. Никакой попытки дать анализ музыкальности в терминах или установить связь с музыкальными способностями. Какое же содержание

вкладывает Ревеш в понятие **музыкальность**? В его характеристике музыкальности смешаны два рода признаков: с одной стороны, речь идет об эмоциональной отзывчивости на музыку и о «способности эстетически наслаждаться ею», но, с другой стороны, указываются и такие признаки, как «глубокое понимание музыкальных форм», «тонко развитое чувство стиля» и так далее.

Г.Кёнин, автор специальной работы, посвященной экспериментальному исследованию музыкальности, пишет следующее, противопоставляя свою точку зрения Ревешской. «Чтобы признать наличие музыкальности, нужно присутствие ряда способностей. Музыкальность, не простая, а сложная способность. В музыкальности мы имеем дело с понятием, которое само по себе не обладает никакой реальностью, а должно пониматься только как обозначение суммы отдельных музыкальных способностей».

К.Сишор – известный представитель американской музыкальной психологии, выпустивший книгу «Психология музыкального таланта» сводил музыкальность к иерархии талантов. Из 25 названных им способностей Сишор выделяет чувство высоты, интенсивности и времени, которые в различных сочетаниях являются основой для музыкальной памяти, чувства ритма и так далее. Поскольку Сишор считает каждую из этих способностей врожденной и не поддающейся воспитанию, он, не смотря на противоположные с Ревешем исходные позиции, приводит к таким же выводам, что и Ревеш: музыкальность – качество врожденное и поэтому не поддается воспитанию.

Более верную позицию занимали американские психологи Эндрьюс и Копп, отмечая врожденность музыкальных способностей, подчеркивали роль обучения в определенном возрасте для их развития. «Никакого ребенка, — писал Эндрьюс, — нельзя рассматривать как безнадежно немusicalного, пока ему не дана возможность музыкального обучения. В музыкальной одаренности многое зависит от практики». В работе «Психология



музыкальных способностей» Теплов убедительно показал, что понятие «способность» есть понятие динамическое и способность существует только в движении и развитии. Сложность определения музыкальности заключается в особом, индивидуально- психологическом сочетании способностей, которые развиваются на основе природных предпосылок. Поэтому её еще меньше, чем отдельную способность, можно считать врожденной. В процессе осуществления музыкальной деятельности группа способностей или одна из них, например, ладовое чувство, может опережать другие или отставать в своем развитии, оказывая стимулирующее или тормозящее влияние на весь комплекс одаренности.

Как показывают наблюдения и биографические данные выдающихся музыкантов, музыкальные способности проявляются очень рано, иногда в таком возрасте, когда ребенок еще не владеет речью, в виде четкой реакции на музыку определенного характера. Таким образом, раннее проявление музыкальности получило положительное подтверждение в их дальнейшей музыкальной деятельности.

Противоположными фактами богата история вундеркиндов – «чудо детей», очень рано проявивших себя, но остановившихся в своем развитии и тем самым не оправдавших прогноз, высказывавшийся на их счет.

Как показали исследования биографий вундеркиндов, отрицательные стороны этого явления проявляются в тех случаях, когда совпадают следующие факторы в их воспитании:

- 1) непомерная эксплуатация ранних достижений ребенка, частые выступления перед публикой, что связано с нарушением детского режима и истощением нервной системы;
- 2) привыкание и эмоциональное притупление от однообразного репертуара и механической тренировки;
- 3) отсутствие систематических занятий и правильного общего и музыкального развития, порожденные увлечением взрослых ранним успехам, которые достигнуты без особого труда;

4) неумение трудиться и получать от этого удовольствие.

Серьезно отражается на нормальном психическом развитии ребенка отсутствие постоянного общения со своими сверстниками. Пагубно влияет и односторонняя направленность взрослых на однобокое, главным образом исполнительское развитие способностей ребенка. При этом интенсивное развитие одной способности неизбежно идет за счет общего гармонического развития личности, которое в конце концов приводит к увяданию и специальных способностей.

Основными признаками музыкальности в раннем возрасте, до обучения, следует считать, в первую очередь, проявление музыкальной впечатлительности и активности. Можно легко заметить различные формы проявления музыкальной активности: избирательное отношение к музыке, выражающееся в предпочтении одних музыкальных произведений другим; некоторые дети охотно поют, активно двигаются под музыку, пытаются подбирать по слуху, другие выражают свои впечатления и переживания в импровизациях и музыкальных сочинениях.

Наиболее характерным признаком ранней музыкальности является доминирующая роль музыки в жизни ребенка. У очень музыкальных личностей все жизненные впечатления проходят через призму своих интонаций, вызывая ту или иную творческую активность. Этот отбор интонаций, их преобразование и закрепление имеют решающее значение для последующего развития, характеризуя индивидуальность музыканта. Многочисленные примеры жизни и творчества больших художников убедительно показывают, сколь мощное воздействие оказывают детские впечатления на их мироощущение и творчество. Это отчетливо прослеживается при изучении биографий и творчества: В.Моцарта и М.И.Глинки, А.П.Бородина и Б.Бартока, С.Прокофьева и И.Стравинского. Одной из граней взаимосвязи разных сторон личности является связь **яркой музыкальности с характером**. Причем эта связь бывает часто противоречивой. Убедительный тому пример – М.А.Балакирев, проявивший

блестящие организаторские и творческие способности в руководстве «могучей кучкой» и вместе с тем не сумевший их направить на собственное творчество.

С величайшим уважением мы отмечаем у мягкого и болезненного П.И.Чайковского непреклонную волю в организации своего творческого режима и огромную работоспособность. Примеров такого типа есть ещё большое количество. Ещё более сложные и противоречивые связи обнаруживаются между духовным, интеллектуальным и эмоциональным богатством личности и её творческим потенциалом. Хочется привести слова А.Гольденвейзера: «Как бы хорошо ни владел исполнитель мастерством, если он незначительный человек и ему нечего сказать слушателю, его воздействие будет ничтожно».

## **2. Некоторые педагогические приемы, формирующие музыкальные способности на первоначальном этапе.**

В своем реферате я вновь хотела бы обратиться к работе К.В.Тарасовой «Онтогенез музыкальных способностей», где она предлагает ряд методов, формирующих у детей комплекс музыкальных способностей. Мы можем познакомиться с некоторыми приемами развития музыкальности и некоторых музыкальных способностей в игровой форме. Педагогическое воздействие основывается на слушании музыки, пении, движении под музыку, игре на детских музыкальных инструментах (детский оркестр), музыкально-дидактической игре, игре-драматизации. В них укладывалось не только традиционное содержание, но и такие разделы, как формирование ладового чувства (в музыкально-дидактической игре), постановка певческого голоса, обучение нотной грамоте, формирование детского музыкального творчества (в игре-драматизации). Вообще все занятия проводились в увлекательной форме детского музицирования и вызывали у детей живой эмоциональный отклик.

Комплекс способностей формировался в каждом виде музыкальной деятельности, поскольку музыка едина и включает в себя все структурные элементы, отражением которых и являются способности. Однако некоторые виды музыкальной деятельности имели преимущества в отношении развития той или иной способности. Так, становление мелодического слуха происходит главным образом в пении и игре по слуху на детских музыкальных инструментах; формирование чувства ритма – в движениях под музыку; репродуктивного компонента музыкального мышления – путем слушания и анализа исполняемых произведений и тому подобное.

Хотелось бы более подробно остановиться на тех заданиях, которые предлагались детям для развития музыкальных способностей.

Первое – это слушание музыки. В течение 4 лет дети познакомились с 265 художественными музыкальными произведениями русской и зарубежной классики. Музыкальный материал был доступен для детей. Слушание

музыки – активный процесс музыкального восприятия мышления. Очень интересно отметить последовательность этапов работы над музыкальным произведением. Она похожа на «схему сонатного аллегро»: 1) «Вступление» – короткое вводное слово; 2) «Экспозиция» – слушание произведения; 3) «Разработка» – его анализ, разбор; 4) «Реприза» – повторное слушание музыки на новом сознательном и эмоциональном уровне; 5) «Кода» – повторение, закрепление музыки в памяти.

Задачи, которые ставились перед детьми, сначала отличались простотой: определить общее настроение, характер музыки; затем постепенно усложнялись: вычленить средства музыкальной выразительности, представить, о чем «рассказывает» музыка.

В процессе слушания и анализа музыки у детей в большей мере, чем в других видах музыкальной деятельности, формируется репродуктивный компонент музыкального мышления и узнающая музыкальная память.

В **пении** проходило становление мелодического слуха в единстве двух его компонентов: перцептивного (ладовое чувство) и репродуктивного (певческий голос). Для того чтобы дети пели эмоционально и выразительно привлекались необходимые традиционные приемы: проводилась предварительная беседа о содержании песни, характере её исполнения, объяснялись новые непонятные слова. Специальное внимание уделялось чистоте интонирования и певческому дыханию.

**Движения под музыку** занимали также очень большое место, поскольку отражение разнообразных жизненных образов и впечатлений в доступной и интересной форме музыкального движения – один из наиболее адекватных дошкольному возрасту видов музыкальной деятельности. В нем развивается весь комплекс музыкальных способностей, но главным образом эмоциональная отзывчивость на музыку, чувство ритма, музыкальное мышление.

В этот раздел входили образные музыкально-двигательные этюды, основные движения (ходьба, бег, прыжки) и танцы.

**Музыкальная игра** была представлена на занятиях очень разнообразно: как игра с пением, движением, подвижная игра, игра-этюда, игра-упражнение, дидактическая и развернутая игра-драматизация. Она существовала не только как самостоятельный раздел занятий, но и как важная часть других видов музыкальной деятельности детей: игровые приемы пронизывали каждый из них.

Хотя на каждом этапе были представлены почти все виды музыкальной игры, некоторые из них имели преимущество в той или иной возрастной группе. Так, у самых маленьких она проходила как игра с движением и пением. Также большая роль принадлежала яркой игрушке (зайцу, кукле, мишке). Эмоциональное исполнение взрослыми игровых движений и песен привлекало малышей к участию в игре, заражало их настроением.

У более старших превалировали инсценировки песен («Вот какие чудеса», «Бравые солдаты», «Танец зайчат» А.Филиппенко). Они и подвели к развернутым играм-драматизациям по мотивам русских народных сказок «Колобок» и «Теремок». Большой акцент делался на играх-этюдах («Цветок растет, расцветает и увядает» — «Цветок» В.Витлина).

### **Заключение.**

Проблема способностей всегда была и остается острой и жизненно важной: перед каждым индивидом постоянно возникает необходимость в удовлетворении жизненных потребностей и вместе с тем практическая возможность их удовлетворения, сказывается зависимость от условий жизни, наличия способностей и умений.

Психологическая и педагогическая науки до сих пор занимались проблемой специальных способностей – музыкальных (Б.Теплов), литературных (В.Ягункова), математических (В.Крутецкий). Способность к нескольким видам деятельности, распространенная в эпоху Возрождения и изредка проявляющаяся в более позднее время, отмечается в истории культуры, как уникальная. Одаренность Леонардо да Винчи и Микеланджело, В.Гёте и М.Ломоносова, не подвергалось специальному исследованию. Взаимовлияние свойственных им способностей и их взаимодействие не изучались, поэтому и личность этих выдающихся людей не раскрыта во всей полноте и осталось до сих пор необъяснимым явлением.

В своей работе я попыталась подчеркнуть всю важность выявления и развития музыкальных способностей. Занятия с раннего детства, вовлечение в них тех игровых приемов, о которых уже говорилось, раннее воспитание способности сконцентрироваться на чем-либо – все это, в совокупности с великим искусством будить и поддерживать интерес ребенка к какому-либо виду деятельности, способствует тому, чтобы его развитие продолжалось все первые годы жизни до тех пор, пока ребенок сам не будет сознательно желать и стремиться к этому развитию.

Не стоит судить обо всех музыкальных способностях по первому впечатлению. На мой взгляд, ребенок может сразу и не показать весь свой потенциал возможностей. Все те вступительные испытания, которые проводятся при наборе учеников в музыкальные школы, рисуют лишь приблизительную картину способностей детей. Здесь играет роль и недостаточная подготовленность, и волнение. Некоторые дети в возрасте 5-6

лет очень стесняются. В общем, причин можно найти немало. Поэтому необходимо каждому ребенку дать возможность обучения, в процессе которого и будет ясна картина. И здесь ответственность ложится на преподавателя и родителей ребенка. Формирование способностей требует от родителей и учителей упорной и терпеливой работы.

В течение длительного времени надо упорно развивать и формировать личность маленького человека и вместе с ним стремиться к достижению больших результатов, которых чаще всего можно добиться не очень быстро.

В заключение хотелось бы еще раз подчеркнуть, что выявление предположительно имеющихся способностей возможно лишь тогда, когда их развитие уже можно диагностировать, то есть уже заметен достигнутый уровень.

Знания и умения уже проявившихся сильных сторон ребенка важно не только для анализа. Они позволяют определять перспективу дальнейшего стимулирования способностей. Учет проявившихся способностей ребенка необходим не только для их развития, но и для того, чтобы направить его дарование в соответствующее русло.



### Список литературы.

1. Берлянич М.М. Проблемы одаренности // Основы учения юного скрипача: Мышление. Технология. Творчество. — М.,1983. — 200 с. — С. 26-44.
2. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология. — М.,1983. — 190 с.
3. Гольденвейзер А.Б. Об исполнительстве // Вопросы фортепианного исполнительства. М.,1965. — Вып. 1. — 62с.
4. Мясичев В.М., Готсдинер А.Л. Проблемы музыкальных способностей и их социальное значение // Роль музыки в эстетическом воспитании детей и юношества: Сб. ст. / Сост. и ред. А.Готсдинер. — Л.: Музыка,1980. — С. 14-29.
5. Панкова О., Гвоздева О. Воспитание музыкального мышления одаренных детей. — Новосибирск,1994. — 35 с.
6. Петрушин В.И. Музыкальная психология. — М.,1997. — 384 с.
7. Тарасова О. Онтогенез музыкальных способностей. — М.: Педагогика, 1988. — 176 с.
8. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей // Избранные труды: В 2 т. — М.: Педагогика,1985. — Т.1. — 328 с.
9. Цыпин Г.М. Психология музыкальной деятельности: Проблемы, суждения, мнения. М.: — Интерпракс,1994. — 384 с.