Введение

Музыка, являясь формой духовного освоения действительности, через отражения многообразия жизненных явлений в звуковых образах, выполняет особую задачу художественного познания мира, поэтому она занимает значительное место в системах общего образования, единой целью которых является воспитание разносторонней личности, обладающей не только разнообразными знаниями, умениями и навыками, но и богатым внутренним миром, «…жизнь без искусства не формирует и не воспитывает человека целостного, всесторонне и гармонично развитого».

Музыка обладает могучим эмоциональным воздействием, она пробуждает в человеке добрые чувства, делает его выше, чище, лучше, так как в подавляющем большинстве она предполагает положительного героя, возвышенные эмоции. Музыка стремится воплотить этико-эстетический идеал - в этом особенность ее содержания, особенности ее воздействия на человека.

Специфика действия музыки на нравственность человека связана прежде всего с развитием эмоционально-нравственной отзывчивости.

Это важное социальное качество личности, определяющее ее альтруистический, гуманный облик.

Духовная отзывчивость позволяет сопереживать состояние человека или другого живого существа, откликаться сочувствием, состраданием, жалостью, нежностью, а также радостью за другого.

Подростковый возраст, существенная часть которого приходиться на старшие классы средней школы, занимает исключительно важное место в процессе формирования личности.

В этом возрасте роль эмоций в психо-эмоциональном развитии личности подростка очень важна.

Психо-эмоциональная сфера подростка является предметом пристального внимания психологов. Исследованиями в этой области занимались как отечественные, так и зарубежные ученые (Адлер А., Изард К.Э., Павлов И.П., Сеченов И.М., Селье Г., Фрейд З., Юнг К., и др.).

Таким образом, по проблематике данного исследования на сегодняшний день существует достаточно обширная литература. Тем не менее, несмотря на актуальность данной проблемы и активную исследовательскую работу психологов и педагогов, некоторые ее аспекты все еще не достаточно хорошо изучены и разработаны.

Учитывая вышеизложенные факты, целесообразно говорить об актуальности и важности на сегодняшний день рассмотрения данной темы.

В обосновании актуальности выбранной темы, главным является то, что эмоции, вызванные воздействием музыкальных произведений Грига содействуют более совершенному отношению человека к окружающему миру, природе и обществу, способствует становлению гармонически развитой личности.

Цель дипломной работы: изучить влияние музыки Грига на психо-эмоциональное развитие личности подростка.

Объектом дипломной работы является психо-эмоциональное состояние подростка в переходный период.

Предметом исследования является воздействие музыки на подростковую психику и возможность преодолевать неблагоприятные установки и отношения, улучшать эмоциональное состояние подростка.

Гипотеза исследования: эффективность музыкального воздействия на психо-эмоциональное состояние подростка повысится, если в организации психологической работы обеспечить максимальную реализацию достижений психо-коррекционной деятельности.

В соответствии с целью, объектом, предметом и гипотезой, нами были поставлены следующие задачи дипломного исследования:

.Изучить и проанализировать научную психолого-педагогическую литературу, посвященную проблеме изучения психологических особенностей эмоциональной сферы подростков.

.Провести анализ теоретических основ проблемы изучения психологических особенностей эмоциональной сферы подростков.

.Эмпирическим путем выявить психологические особенности эмоциональной сферы подростков.

.Подвести итоги проведенного исследования и сформулировать выводы.

.Разработать психолого-педагогические рекомендации для возможной коррекции, управления и контроля психологических особенностей эмоциональной сферы подростков.

Для достижения цели и решения поставленных задач были использованы следующие методы:

. Метод изучения научной психолого-педагогической литературы

. Наблюдение.

.Психодиагностические методы:

методика «Эмоциональная отзывчивость подростка»,

методика "Изучение высших чувств»,

методика «Цветодиагностика эмоциональных состояний».

Общие психолого-педагогические основы проблемы интересно разработаны П.К. Анохиным, А.Н. Леонтьевым, А.Г. Маклаковым, А.В. Петровским, Д.Б. Элькониным и другими.

Практическая значимость данной дипломной работы заключается в том, что проведенное нами теоретическое исследование заявленной проблемы может служить дополнительным информационным материалом для студентов, а также может использоваться любой категорией людей, заинтересованных в изучении этого вопроса.

Эмпирическое исследование может быть использовано как достоверный, полученный экспериментальным путем материал для дальнейшего, более расширенного исследования проблемы.

Теоретическая значимость заключается в том, что полученные результаты вносят дополнения в существующие представления о влиянии музыки Грига на психо-эмоциональное состояние подростка. Экспериментальное исследование проводилось на базе средней школы №3 г.Рудного и ГУ «Основная специализированная музыкальная школы» № 21 г.Рудный.

1 Психологическое воздействие музыкальных произведений Грига на психо - эмоциональное состояние подростка

.1 Психологические и эмоциональные сферы подростка в свете различных концепций

Предметная область музыкальной психологии не является узко специализированной. Тот факт, что сфера музыкальной деятельности и изучения ее психологических механизмов и особенностей довольно велика, позволяет выделить отдельную научную отрасль - музыкальную психологию в рамках психологии в целом. И объединяется она самой природой музыки, ее спецификой и уникальностью как языка, так и рода деятельности. Нельзя отказать музыке в воспитательном, образовательном, терапевтическом и социальном влиянии на человека. И именно психология может достаточно глубоко и научно раскрыть механизмы этого воздействия, обосновать их и внедрить в практику.

Важно пояснить что такое «воздействие». Из словаря Ожегова С.И. следует «Воздействовать - оказывать влияние, добиваться необходимого результата» [1,с.115].

Музыкальная психология донаучного периода имеет глубокую историю. Этот большой исторический период важен с точки зрения накопления знания, эмпирического опыта, расширения проблематики, которые послужили основой для дальнейших экспериментальных исследований, научных обоснований и практических методов. Истоки музыкальной психологии тесно связаны с такими науками, как физиология, эстетика, философия, музыкознание.

По Петровскому А.В.: «Музыкальная психология - отрасль психологии искусства, изучающая воздействие музыки на человека и его активную музыкальную деятельность. Музыкальная психология исследует проблемы процессов формирования, развития и определения музыкальных способностей; психологических механизмов сочинения, исполнения, восприятия и обучения музыке; применения музыки как массового средства коммуникации (в концертах, спектаклях, кино, на телевидении, радиовещании); влияния функциональной музыки на производительность труда; лечебного воздействия музыки на человека, профессиональной деятельности музыканта: его обучение, воспитание профессиональных и артистических качеств (умение общаться с публикой и воздействовать на нее); эстетической, нравственной и воспитательной роли музыки в формировании подрастающих поколений; влияния музыки на повышение творческого потенциала личности. Одним из направлений музыкальной психологии является психология музыкальной деятельности, которая изучает основные ее виды: слушание (восприятие), исполнение, сочинение и преподавание музыки. Возникновение музыкальной психологии как отрасли знаний относится к середине XIX в.и связано с выделением дифференциальной психологии в самостоятельную область науки. Первоначально деятельность ученых была направлена на изучение отдельных свойств звука (высоты, тембра, громкости) и работы слухового органа, которые считались основой для понимания более сложных психических явлений. Положительным результатом этих исследований было установление объективных данных о работе органов чувств при восприятии различных физических объектов» [2, с. 25].

В конце XIX века многие сферы исследований искусства и художественного творчества психологизируются. В это же время психология в целом начинает отстаивать право на самостоятельность в ряду других позитивных наук и получает официальное признание как отдельная научная область знания. С этими процессами связана постепенная дифференциация области музыкальной психологии от эстетики, философии и музыкознания и образование ее самостоятельной предметной области в рамках психологии.

Одной из тенденцией развития предметной области музыкальной психологии считают начальную ее малую дифференциацию с музыкальной эстетикой и философией. Такое сочетание привело к исследованиям психологической природы эстетических переживаний, объяснению как протекают процессы музыкального восприятия и творчества, как содержание музыкального произведения обретает свое психологическое выражение, исследованиям психологической природы (психологизма) различных элементов музыкального языка. То есть предметом исследования было изучение музыки как феномена культуры, специфика самой музыки. Знание психологических законов ощущений, восприятия непосредственно применялось для раскрытия собственно музыкальной деятельности. А предметная область музыкознания становится материалом, на котором проводились различные психофизиологические исследования.

О сильнейшем воздействии музыки на организм человека знали еще в древние времена и использовали ее в различных целях.

Культуру, какой бы страны мы ни взяли, везде можем найти сведения об использовании музыки, в основном в целях нормализации душевного состояния людей, т.е. в психотерапевтических целях. В колыбелях человеческой цивилизации - Китае и Индии, Египте и древней Греции врачи и жрецы, философы и музыканты использовали музыку для врачевания. Шаманы при заклинаниях обязательно использовали пение, ритуальные танцы. При этом ритм музыки, танца поддерживался игрой на барабанах.

Из психологического словаря А.В. Петровского следует: «Психика (от греч. psychikos - душевный) - форма взаимодействия животного организма с окружающей средой, опосредствованная активным отражением признаков объективной реальности. Активность отражения проявляется прежде всего в поиске и опробовании будущих действий в плане идеальных образов. В течение многих веков психика обозначалась термином «душа», трактовка которой, в свою очередь, отразила расхождения в объяснении движущих сил, внутреннего плана и смысла человеческого поведения. Наряду с восходящим к Аристотелю пониманием души как формы существования живого тела сложилось направление, представляющее ее в образе бесплотной сущности, история и судьба которой, согласно различным религиозным вероучениям, зависят от внеземных начал» [3,с. 119].

Из словаря Даля В.И. следует: «Музыка - это искусство стройного и согласного сочетания звуков, это красота, проявляющаяся в этих сочетаниях, их гармонии, созвучии, мелодии. Музыка помогает духовному развитию человека, его восприятию внешнего мира и обогащению воображения» [4, с.341].

В наши дни музыка является не только источником удовольствия и развлечения, но и работой, сферой деловых интересов. Каждый по-своему воспринимает разные музыкальные ритмы, по-разному на них реагирует.

О лечебном эффекте музыки писали древнегреческие философы Пифагор, Аристотель, Платон, считавшие, что от музыки зависит порядок во Вселенной и в том числе - гармония в человеческом теле. Уже в IV-VI веке до н. э. было известно, что мелодия и ритм музыки помогают изменить эмоциональный настрой.

Демокрит заметил лечебный эффект звучания определенных музыкальных инструментов. В древней Италии предлагали излечивать безумие звуками трубы.

Как же на нас влияют основные составляющие музыки: ритм, мелодия, гармония и тембр?

Ритм оказывает наиболее сильное и прямое воздействие на человека - и на его тело, и на эмоции.

Жизнь нашего организма основана на различных ритмах: дыхания, сердца, различных движений, активности и отдыха, не говоря уже о более тонких ритмах на уровне клеток и молекул.

Психологическое состояние личности тоже имеет свои непростые ритмы: окрыленности и депрессии, горя и радости, усердия и апатии, силы и слабости и прочее.

Все эти состояния очень чувствительны к музыкальным ритмам.

Не потому ли они имеют такую магию возбуждать и успокаивать, лечить и разрушать...

Мелодия воздействует на слушателя особенно интенсивно и многообразно.

Мелодия пробуждает не только эмоции, но и ощущения, образы и убеждения, сильно влияет практически на все жизненные функции, в особенности на нервную систему, дыхание и кровообращение.

Гармония производится одновременным звучанием нескольких звуков, гармонирующих друг с другом, которые формируют аккорды.

Благодаря различным вибрациям, излучающимся этими аккордами, в душе слушателей возникает либо чувство гармонии, либо диссонанса, что в любом случае оказывает определенное физиологическое и психологическое воздействие.

Преобладание диссонансов в современной музыке является выражением разлада, конфликтов, кризисов, которые приносят страдания современному человеку.

Тембр. Каждый, кто обладает музыкальным слухом, по-разному чувствует очарование скрипки или флейты, арфы или сопрано. Композитор, искусно сочетая различные инструменты в оркестре, может довести до исступления огромную аудиторию, целые стадионы...

Большое значение придавали ритмам музыки, ее тональности. В древней Греции использовались гимны скорби, радости, торжественные (дифирамбы). В гимнах на сознание слушателей воздействовали и пение, и музыка, создавая соответственно настроение скорби, радости и душевного подъема. Музыка широко использовалась и в других странах древнего мира - в Китае, например, музыка сопровождала человека всю жизнь. По мнению древних китайцев, музыкальный лад (пентатоника) основана на пяти тонах, соответствующих пяти первоэлементам природы - земля, металл, дерево, огонь, вода, - которые в свою очередь соответствуют пяти внутренним органам - селезенка, легкие, печень, сердце, почки. Лечение душевных расстройств предполагало воздействие звука определенного тона на активные точки, расположенные по телу. Интересно, что принцип пяти тонов связывался с пятью частями света, с пятью чувствами и с пятью плотными органами тела. В древней Индии музыкотерапия также использовалась очень широко.

Индийская философия утверждает, что музыка - инструмент гармонии души и мира, что ни одно искусство не способно так облагородить и развить личность, как музыка.

Ибн Сина (Авиценна) изучал воздействие музыки не только на больного, но и на здорового человека, по сути использовав музыку для профилактики нервно-психических заболеваний. Психотерапевтическое и психологическое воздействие музыки на человека не подлежит сомнению в свете сегодняшних представлений о музыкальном искусстве, о роли музыки в жизни человека. Мы не представляем себе сегодня домашнего отдыха, событий в жизни (бракосочетание, семейные праздники, проводы в мир иной и т.д.) без соответствующего обстоятельствам музыкального сопровождения. Лирические мелодии испокон веков служили для создания особой атмосферы, при этом бокал хорошего вина практически всегда был атрибутом интимной ситуации (что можно видеть на классических полотнах художников разных времен и народов). Согласно современным представлениям, музыка положительно воздействует на различные системы организма человека: сердечно-сосудистую, двигательную, дыхательную, центральную нервную. Музыка успокаивает, снимает психоэмоциональное напряжение, мобилизует резервные ресурсы организма. Не случайно в России еще в 1913 году был создан комитет по исследованию музыкально-терапевтических эффектов, в который вошли В.Бехтерев, И.Сеченов, С.Римский-Корсаков.

Во второй половине XX века музыкотерапия выделилась как самостоятельное направление в странах Европы и в США. Как научное направление, музыкотерапия возникла в Швеции и США в 1947г., в Соединенных Штатах после второй мировой войны, когда она с успехом применялась для реабилитации ветеранов. В 1950 году здесь была даже создана Национальная ассоциация музыкальной терапии, работающая в основном с детьми и престарелыми людьми. В 1990г. в университете Нью-Йорка была открыта клиника музыкальной терапии. В ней развивается направление инструментальной и вокальной терапии - музыка здесь используется как средство коммуникации. Музыкально-психотерапевтические общества и центры работают в Швеции, Австрии, Швейцарии. Во Франции и Голландии музыкотерапия широко используется в практической психотерапии и в хирургии. При этом музыка подбирается специально с учетом личностных особенностей пациента и его заболевания. Достоверно показано, что музыка в случае ее положительного воздействия действительно способствует выработке эндорфина (гормона удовольствия). Более того, укрепляется иммунитет и вырабатываются эндогенные (внутренние собственные) анестезирующие вещества. Российская школа использования искусства в лечении и коррекции психо-эмоциональных нарушений показала, что музыка оказывает особенно сильное лечебное воздействие. Оказалось, что звуки различной частоты и высоты в различной степени изменяют состояние психики, при этом изменяются частотные характеристики электроэнцефалограммы (ЭЭГ) мозга, в частности, усиливается альфа-ритм ЭЭГ, если музыка доставляет удовольствие. Выяснилось также, что различные инструменты воздействуют на разные жизненные системы: например, скрипка и кларнет целебны для сердечно-сосудистой системы.

Имеет значение ритмика: успокаивающе действует мелодичная музыка (всем известные колыбельные), энергичная действует тонизирующе (походные песни, марши, плясовые).

В Москве в 1997 г. создана Международная академия интегративной музыкотерапии (МАИМ), где лучшие достижения современной клинической и традиционной медицины, компьютерной технологии и искусства объединены в новое направление интегративной медицины. Это направление занимается профилактикой, коррекцией и поддержанием здоровья человека.

Из словаря Маклакова А.Г. следует: «Психическое состояние - интегральная характеристика системы деятельностей индивида, сигнализирующая о процессах их реализаций и их согласованности друг другу. В качестве основных психических состояний выделяют бодрость, эйфорию, усталость, апатию, депрессию, отчуждение, утрату чувства реальности. Изучение психических состояний осуществляется, как правило, методами наблюдения, опросов, тестирования, а также экспериментальными методами, основанных на воспроизведении различных ситуаций» [5, с.376].

Сегодня существуют программы классической музыки для регуляции психического и эмоционального состояния: для уменьшения чувства тревоги, раздражительности, агрессивности рекомендуется прослушивание конкретных произведений Шопена, Штрауса, Моцарта, Баха, Бетховена, Грига и многих других композиторов.

Что такое эмоции вообще?

Мы часто слышим такие слова, как «эмоции», «чувства», «переживание», «настроение», или такие, как «стресс», «страсть». Но задумываемся ли мы, что они означают? Чем отличаются друг от друга? Правильно ли мы их используем? Ведь наш словарный запас весьма беден, чтобы выразить то, что мы чувствуем. Разве можно утверждать, что говоря «я люблю мороженое» и «я люблю музыку» человек испытывает одни и те же чувства?

За всеми этими словами стоят определённые психические явления, которые люди постоянно и многократно испытывают в течение жизни. В результате постепенно накапливается опыт эмоционального отражения окружающего мира, формируются индивидуальные пристрастия. Здесь не обойтись без умения анализировать себя и своё отношение к тому, что нас окружает. Есть множество предметов, к которым у нас сформировалось определённое отношение. И надо заметить, что объекты наших пристрастий могут сильно отличаться от того, что нравится другим людям, даже очень близким. Можно сказать, что вся наша жизнь состоит из сплошного выбора по принципу «нравится - не нравится».

Вышеупомянутые психические явления можно объединить под названием эмоциональных процессов, в составе которых кто-то выделяет аффекты, собственно эмоции и чувства.

Охарактеризуем эти эмоциональные процессы.

Обращаясь к словарю Маклакова А.Г.: «Эмоции (от лат. emovere - возбуждать, волновать) - состояния, связанные с оценкой значимости для индивида действующих на него факторов и выражающиеся прежде всего в форме непосредственных переживаний удовлетворения или неудовлетворения его актуальных потребностей. Являются одним из главных регуляторов деятельности. Базовой форма эмоций выступает эмоциональный тон ощущений, представляющий собой генетически обусловленные переживания гедонического знака, сопровождающие жизненно важные впечатления, например, вкусовые, температурные, болевые. Другой формой эмоций являются аффекты, представляющие очень сильные эмоциональные переживания, связанные с активным поведением по разрешению экстремальной ситуации. В отличие от аффектов собственно эмоции имеют выраженную привязку к достаточно локальным ситуациям, которая образовалась прижизненно. Их возникновение может происходить и без действия актуальной ситуации их образования, в этом аспекте они выступают ориентирами деятельности. Главная особенность человеческих эмоций состоит в том, что в общественно-исторической практике был выработан особый эмоциональный язык, который может передаваться как некоторое общепринятое описание.

На этой основе существует, в частности, эмоциональный отклик на произведения искусства, которые имеют достаточно жесткую привязку к определенной исторической эпохе» [6, с.691].

Настроение - сравнительно продолжительное, устойчивое психическое состояние умеренной или слабой интенсивности, проявляющееся в качестве положительного или отрицательного эмоционального фона психической жизни индивида. В отличии от ситуативных эмоций и аффектов, настроение является эмоциональной реакцией не на непосредственные последствия тех или иных событий, а на значение для человека в контексте его общих жизненных планов, интересов и ожиданий.

Аффект (от лат. affectus - душевное волнение, страсть) - сильное и относительно кратковременное эмоциональное состояние, связанное с резким изменением важных для субъекта жизненных обстоятельств и сопровождаемое резко выраженными двигательными проявлениями и изменениями в функциях внутренних органов. Аффект возникает в ответ на уже происшедшее событие и является как бы сдвинутым к его концу. Развивается в критических условиях при неспособности субъекта найти адекватный выход из опасных, чаще всего неожиданно сложившихся ситуаций. Устойчивость к вовлечению в состояние аффекта зависит от уровня развития моральной мотивации личности[7, с.692].

Страсть - сильное, стойкое, всеохватывающее чувство, доминирующее над другими побуждениями человека и приводящее к сосредоточению на предмете страсти всех его устремлений и сил. Страсть может быть принята личностью, а может осуждаться ею, переживаться как нечто нежелательное, навязчивое. Основным признаком страсти является её действенность, слияние волевых и эмоциональных моментов.

Эмоции (от лат. emoveo - потрясаю, волную) - психическое отражение в форме непосредственного пристрастного переживания жизненного смысла явлений и ситуаций, обусловленного отношением их объективных свойств к потребностям субъекта.

В процессе эволюции эмоции возникли как средство, позволяющее живым существам определять биологическую значимость состояний организма и внешних воздействий. Эмоции по происхождению представляют собой форму видового опыта: ориентируясь на них, индивид совершает необходимые действия (например, избегает опасности, продолжает род), целесообразность которых остается для него скрытой. Эмоции важны и для приобретения индивидуального опыта. В этом случае эмоции вызываются ситуациями и сигналами, предшествующими прямым вызывающим эмоции воздействиям, что позволяет субъекту заблаговременно к ним подготовиться.

Являясь субъективной формой выражения потребностей, эмоции предшествуют деятельности по их удовлетворению, побуждая и направляя её.

Эмоциональная жизнь человека наполнена многообразным содержанием: эмоции выражают оценочное отношение к отдельным условиям, которые способствуют или препятствуют осуществлению деятельности (например, страх, гнев), к конкретным достижениям в ней (радость, огорчение), к сложившимся или возможным ситуациям и т.п.

Отношение к отражаемым явлениям как главное свойство эмоций представлено в их качественных характеристиках (к ним относится знак положительный/отрицательный- и модальность - удивление, радость, отвращение, негодование, тревога, печаль и т.д.), в динамике протекания самих эмоций - длительность, интенсивность и др. - и их внешнего выражения (эмоциональной экспрессии) - в мимике, речи, пантомимике.

У человека главная функция эмоций состоит в том, что благодаря эмоциям мы лучше понимаем друг друга, можем, не пользуясь речью, судить о состояниях друг друга и лучше настраиваться на совместную деятельность и общение. Замечательным, например, является тот факт, что люди, принадлежащие к разным культурам, способны безошибочно воспринимать и оценивать выражения человеческого лица, определять по нему такие эмоциональные состояния, как радость, гнев, печаль, страх, отвращение, удивление.

Второй важнейшей функцией эмоций является экспрессивная и коммуникативная, она же является важнейшим фактором регуляции процессов познания[8, с.87].

Эмоции выступают как внутренний язык, как система сигналов, посредством которой субъект узнает о потребностной значимости происходящего.

Часть эмоционально-экспрессивных выражений является врожденной, некоторые, как было установлено, приобретаются прижизненно в результате обучения и воспитания. В первую очередь данный вывод относится к жестам как способу культурно обусловленного внешнего выражения эмоциональных состояний.

С точки зрения влияния на деятельность человека эмоции делятся на стенические и астенические. Стенические эмоции стимулируют деятельность, увеличивают энергию и напряжение сил человека, побуждают его к поступкам, высказываниям. Под влияние таких эмоций индивиду становится трудно промолчать, остаться бездействующим, проявляется готовность «горы свернуть». И наоборот, иногда переживания вызывают своеобразную скованность, пассивность - тогда идет речь об астенических эмоциях.

Эмоции особый класс субъективных психологических состояний, отражающих в форме непосредственных переживаний, ощущений приятного или неприятного, отношения человека к миру и людям, процесс и результаты его практической деятельности. К классу эмоций относятся настроения, чувства, аффекты, страсти, стрессы. Это так называемые чистые эмоции. Они включены во все психические процессы и состояния человека. Любые проявления его активности сопровождаются эмоциональными переживаниями. У человека главная функция эмоций состоит в том, что благодаря эмоциям мы лучше понимаем друг друга, можем, не пользуясь речью, судить о состояниях друг друга и лучше преднастраиваться на совместную деятельность и общение[9, с.67].

Эмоции выступают как внутренний язык, как система сигналов, посредством которой субъект узнает о потребностной значимости происходящего. Особенность эмоций состоит в том, что они непосредственно отражают отношения между мотивами и реализацией отвечающей этим мотивам деятельности. Эмоции в деятельности человека выполняют функцию оценки ее хода и результатов. Они организуют деятельность, стимулируя и направляя ее.

Основные эмоциональные состояния, которые испытывает человек, делятся на собственно эмоции, чувства и аффекты. Эмоции и чувства предвосхищают процесс, направленный на удовлетворение потребности, имеют идеаторный характер и находятся как бы в начале его. Эмоции и чувства выражают смысл ситуации для человека с точки зрения актуальной в данный момент потребности, значение для ее удовлетворения предстоящего действия или деятельности. Эмоции могут вызываться как реальными, так и воображаемыми ситуациями. Они, как и чувства, воспринимаются человеком в качестве его собственных внутренних переживаний, передаются другим людям, сопереживаются. Эмоции относительно слабо проявляются во внешнем поведении, иногда извне вообще незаметны для постороннего лица, если человек умеет хорошо скрывать свои чувства. Они, сопровождая тот или иной поведенческий акт, даже не всегда осознаются, хотя всякое поведение, как мы выяснили, связано с эмоциями, поскольку направлено на удовлетворение потребности. Эмоциональный опыт человека обычно гораздо шире, чем опыт его индивидуальных переживаний. Чувства человека, напротив, внешне весьма заметны.

Эмоции и чувства личностные образования. Они характеризуют человека социально-психологически. Эмоции обычно следуют за актуализацией мотива и до рациональной оценки адекватности деятельности субъекта. Они есть непосредственное отражение, переживание сложившихся отношений, а не их рефлексия. Эмоции способны предвосхищать ситуации и события, которые реально еще не наступили, и возникают в связи с представлениями о пережитых ранее или воображаемых ситуациях.

В критических условиях при неспособности субъекта найти быстрый и разумный выход из опасной ситуации возникает особый вид эмоциональных процессов аффект.

Одно из существенных проявлений аффекта состоит в том, что он, навязывая субъекту стереотипные действия, представляет собой определенный закрепившийся в эволюции способ аварийного разрешения ситуаций: бегство, оцепенение, агрессию и т.п.

На важную мобилизационную, интегративно - защитную poль эмоций в свое время указывал П.К. Анохин, он писал: «Производя почти моментальную интеграцию (объединение в единое целое) всех функций организма, эмоции сами по себе и в первую очередь могут быть абсолютным сигналом полезного или вредного воздействия на организм, часто даже раньше, чем определены локализация воздействий и конкретный механизм ответной реакции организма. Благодаря вовремя возникшей эмоции организм имеет возможность чрезвычайно выгодно пpиспособиться к окружающим условиям. Он в состоянии быстро с большой скоростью отреагировать на внешнее воздействие, не определив еще его тип, форму, другие частные конкретные параметры»[10, с.173].

Таким образом, музыка может вызвать сильнейший душевный подъем, вызвать приток энергии, а может и ввергнуть в депрессию, и даже довести до суицида (что мы наблюдаем среди подростков, слушающих концерты и записи некоторых современных групп). Во всяком случае, роль провоцирующего асоциальное поведение фактора "тяжелая" музыка сыграть может. Специалистам хорошо известно, что массовая "дэнс-культура" дискотек, концерты тяжелого рока, хэви-металла основаны на музыкальных ритмах, разрушительно и оглупляюще действующих на каждого отдельного человека, вызывающих эффект толпы, в фанатичном трансе внимающей своим кумирам. Такая музыка, принижающая человека, сводящая его к "одному из толпы", несомненно, является своеобразным наркотиком.

В этой связи необходимо отметить, что полное истощение организма вызывают как правило громкие и продолжительные звуки - это характерно для многих современных групп. Нежелательны для психического здоровья также низкие звуки, провоцирующие мышечные спазмы. Установлено, что прослушивание музыкальных композиций, построенных на низкочастотных вибрациях, резко снижает способность сосредоточиться и успокоиться. Конечно, нет универсальных рецептов, как избавиться от тоски и других неприятных состояний с помощью такого, казалось бы, "простого" средства, как музыка - у каждого свои предпочтения, свои любимые мелодии для отдыха и тонуса. Однако однозначно музыка с огромным успехом может составить альтернативу чрезмерному приему алкоголя, употреблению наркотиков, психо-активных веществ.

Выбор музыки может немало сказать о внутреннем мире человека, его душевном состоянии.

Музыкальное образование, в свою очередь, не только развивает ум, но и воспитывает чувства, укрепляет духовное здоровье человека, помогает формированию теплых доверительных отношений в семье, между родителями и детьми [11, с.173].

Особое значение в разрешении психологических проблем имеет национальная музыкальная культура. Она воздействует на все системы человека, будучи частью нашей души; но при этом необходимо учитывать и то, что жизнь изменилась, попытаться посмотреть на народную музыку с точки зрения современного человека.

Может ли изучение народной музыки помочь в профессиональном образовании, в формировании умения взаимодействовать с другими людьми, быть руководителем, правильно общаться и т. п.? Чтобы выяснить, какое воздействие - отрицательное или положительное - оказывает музыка на человека, надо учитывать его занятия, душевное состояние, физиологию[12, с.132].

Каждый живой организм запрограммирован на поддержание собственной жизни и продолжение рода.

В обеспечении жизнедеятельности большую роль играет слуховая система. Органы слуха воспринимают звуки. Все звуки имеют определенный режим, темп, тональность. Если человек улавливает их, то они воспринимаются как музыка.

Если нет, то, как шум. Различия между мелодией и шумом определяются как особенностями звукового ряда, так и особенностями восприятия человека.

Звуки, которые мы слышим постоянно (шум ветра, звук падающей воды, щебет птиц), для верующего человека - есть выражение божественного совершенства, для неверующего - это всего лишь природные шумы.

Музыка и различные виды музыкальной деятельности обладают специфическими возможностями и воздействия на формирование личности человека. В силу того, что музыка воспринимается эмоционально, она имеет огромное значение в развитии чувств подростка.

Музыкальное восприятие - сложный процесс познания, переживания и оценки музыкального произведения, его художественного образа.

Из словаря А. Г. Маклакова следует: «Восприятие - процесс формирования при помощи активных действий <025900.htm> субъективного образа <066600.htm> целостного предмета, воздействующего на анализаторы <007200.htm>. В отличии от ощущений <073300.htm>, отражающих лишь отдельные свойства предметов, в образе восприятия в качестве единицы взаимодействия представлен предмет, в совокупности его инвариантных свойств» [13,с.145]. Образ восприятия <066700.htm> выступает как результат синтеза <106800.htm> ощущений, возможность которого, по мнению А.Н. Леонтьева <713800.htm>, «возникла в филогенезе <118400.htm> в связи с переходом живых существ от гомогенной, предметно неоформленной среды к среде, предметно оформленной. В зависимости от биологической значимости в воспринимаемом предмете ведущим может оказаться либо одно, либо другое качество, от этого зависит информация, от какого анализатора она будет признана приоритетной» [14, с.163].

Размышляя на эту тему, приходим к выводу о том, насколько важно воспитание музыкальной культуры в человеке как части общей культуры. Чрезвычайно важно, чтобы воздействие искусства начиналось как можно раньше, в детстве. Воспитывая с ранних лет способность глубоко чувствовать и понимать искусство, а, в частности, музыкальное искусство, любовь к нему сохраняется затем на всю жизнь, влияет на формирование эстетических чувств и вкусов человека.

Пусть кто-то больше склонен слушать классику, кто-то - эстраду, но в любом случае необходимо присутствие вкуса и неприятие музыки, провоцирующей негативные ощущения и поступки. У каждого из нас есть мелодии, ассоциирующиеся с дорогими людьми и важными событиями, с детством, студенчеством, юностью, первой любовью.

Создайте из них свою индивидуальную фонотеку и используйте как лекарство и тонизирующее средство. Не бойтесь и не стесняйтесь импровизировать для себя за роялем или фортепиано, петь для себя. Прекрасное опробованное разгрузочное средство и успокоения, и межличностного общения - гитара, не случайно так любимая практически всеми.

Подростковый возраст - трудный период полового созревания и психологического взросления. В самосознании происходят значительные изменения: появляется чувство взрослости, ощущение себя взрослым человеком; оно становится центральным новообразованием младшего подросткового возраста.

Возникает страстное желание если не быть, то хотя бы казаться и считаться взрослым. Отстаивая свои новые права, подросток ограждает многие сферы своей жизни от контроля родителей и часто идет на конфликты с ними. Также меняется внутренний мир ребенка, его увлечения и интересы. Именно при их помощи подросток пытается выразить свое чувство взрослости, стремление к эмансипации. На формирование интересов влияют многие факторы: внешняя и внутренняя среда, общение со сверстниками и взрослыми, а также различная массовая культура.

Отрочество, подростковый возраст - период жизни человека от детства до юности в традиционной классификации (от 11 - 12 до 14 - 15 лет). В этот самый короткий по астрономическому времени период подросток проходит великий путь в своем развитии: через внутренние конфликты с самим собой и с другими, через внешние срывы и восхождения он может обрести чувство личности. Однако раскрывающееся его сознанию общество жестоко инициирует его.

Периодизация Д.Б. Эльконина является наиболее распространенной в современной психологии. Содержательное раскрытие особенностей возраста предполагает: выделение возрастных особенностей в натуральном ряду развития, осмысление особенностей социального положения, понимание их преломления в психике и поведении ребенка.

По Д.Б. Эльконину:

Эпоха подростничества (11-17 лет).

. Младшее подростничество (11-14 лет). Появляется новая деятельность - деятельность интимно-личностного, эмоционального общения со сверстниками, возникает объединение с равными себе по возрасту детьми, появляются лидеры. Возникает "чувство взрослости" - особая форма новообразования сознания, через которое подросток сравнивает себя с другими, находит образцы для подражания, перестраивает свою деятельность и отношения. Здесь важно, чтобы круги общения ребенка не выходили из-под контроля взрослых - "трудный возраст", "переломный возраст".

. Юность - старшее подростничество (14-17 лет). У ребенка вновь появляется потребность к самопознанию, формируется само сознание, ставятся задачи саморазвития, самосовершенствования, самоактуализации. Осуществляется профессиональное и личностное самоопределение, ему важно знать, кем он будет. Ведущая деятельность - учебно-профессиональная (вновь операционально-техническая фаза), в процессе которой формируются мировоззрение, профессиональные интересы, идеалы[15, с.18].

В своей теории Д.Б.Эльконин основывался на социально-исторических условиях развития ребенка. Каждый период истории, каждая культура формирует свои собственные законы развития детской психики в зависимости от требований, предъявляемых обществом.

В основе возрастной периодизации Д.Б.Эльконина лежат ведущие деятельности, определяющие возникновение психологических новообразований на конкретном этапе развития. Рассматриваются отношения продуктивной деятельности и деятельности общения.

По мнению Д.Б. Эльконина, «младший подростковый возраст сензитивен к переходу учебной деятельности на более высокий уровень. Учение может приобрести новый личностный смысл стать деятельностью по самообразованию и самосовершенствованию. К сожалению, это случается не очень часто. Руководить интересами подростка в этом направлении могут взрослые - любимые учителя и родители, искренне увлеченные своим делом. Побудить его к дополнительным занятиям определенным учебным предметом им удается, только соблюдая осторожность: излишнее давление с их стороны приводит к противоположной реакции - нежеланию делать то, что навязывают, к апатии или бунту» [16, с.19].

Подростковый возраст связан с перестройкой организма ребенка - половым созреванием. И хотя линии психического и физического развития не идут параллельно, границы этого периода достаточно неопределенны. Одни дети вступают в подростковый возраст раньше, другие - позже. Начинаясь с кризиса, весь период обычно протекает трудно и для ребенка, и для близких ему взрослых. Поэтому подростковый возраст иногда называют затянувшимся кризисом.

Половое созревание зависит от эндокринных изменений в организме. Активизация и сложное взаимодействие гормонов роста и половых гормонов вызывает интенсивное физическое и физиологическое развитие. Увеличиваются рост и вес, а это сопровождается изменением пропорций тела. Интенсивный рост скелета, достигающий 4 - 7 см в год, опережает развитие мускулатуры. Все это приводит к некоторой непропорциональности тела, подростковой угловатости. Дети часто ощущают себя в это время неуклюжими, неловкими. Появляются вторичные половые признаки - внешние признаки полового созревания - в разное время у разных детей.

У мальчиков меняется голос, причем у некоторых резко снижается тембр голоса, временами срывающегося на высоких нотах, что может переживаться довольно болезненно. У других голос меняется медленно, и эти постепенные сдвиги ими почти не ощущаются.

В связи с быстрым развитием возникают трудности в функционировании сердца, легких, кровоснабжении головного мозга. Поэтому для подростков характерны перепады сосудистого и мышечного тонуса. А такие перепады вызывают быструю смену физического состояния и, соответственно, настроения. Стремительно взрослеющий ребенок может часами гонять мяч или танцевать, почти не чувствуя физической нагрузки, а затем, в относительно спокойный период времени, буквально падать от усталости. Бодрость, азарт, радужные планы при этом сменяются на ощущение разбитости, печаль или полную пассивность. То есть, в подростковом возрасте эмоциональный фон становится неровным, нестабильным.

К этому следует добавить, что ребенок вынужден постоянно приспосабливаться к физическим и физиологическим изменениям, происходящим в его организме, переживать «гормональную бурю». У подростков половых гормонов вырабатывается больше, чем у взрослых людей. Они как будто все время находятся в состоянии стресса. Эмоциональную нестабильность усиливает сексуальное возбуждение, сопровождающее процесс полового созревания. Большинство мальчиков в большей мере осознают истоки этого возбуждения. У девочек больше индивидуальных различий: часть из них испытывает такие же сильные сексуальные ощущения, но большинство - более неопределенные, связанные с удовлетворением других потребностей (в привязанности, любви, поддержке, самоуважении).

Тяжелые эмоциональные реакции на свою внешность у подростков смягчаются при теплых, доверительных отношениях с близкими людьми, которые должны проявить и понимание, и тактичность[17, с.70].

Интересы - сильные, часто сменяющие друг друга, иногда «запойные» - характерны для подросткового возраста. Считается, что подростковый возраст без увлечений и интересов подобен детству без игр. Выбирая себе занятие по душе, подросток удовлетворяет и потребность в самостоятельности, и познавательную потребность, и некоторые другие.

Как правило, интересы и увлечения имеют неучебный характер.

Особое, приоритетное место в подростковом возрасте занимает восприятие музыки. Пение и музыка всегда играли важную роль в обучении и коммуникации. Дети изучают мир из образцов для подражания, того, что они видят и слышат. Музыка - часто важная часть внутреннего, отдельного мира подростка. Здесь следует сразу разделить современную музыку больших частот и классическую музыку.

Музыка больших частот пользуется массовым спросом подростков. Благодаря экспрессивности, призывающей своим ритмом к движению, эта музыка позволяет подростку включиться в задаваемый ритм и через телесные движения выразить свои смутные переживания.

Музыка для них выступает в качестве регулятора поведения: «Являясь знаками аффективных состояний, музыкальные произведения организуют поведение (в первую очередь аффекты), то овладевая ими, то преодолевая его» [18, с.120].

Многие исследователи показали, что музыка оказывает глубокое влияние на физиологические реакции - усиливает метаболизм (обмен веществ), усиливает или уменьшает мускульную энергию, изменяет дыхание, меняет кровяное давление, дает физическую основу для эмоций. Музыка, и в частности музыкальный ритм, производит в организме физиологические изменения, которые подобны реакциям, происходящим при сильном волнении и аффектах. Сегодня исследования воздействия музыки на физиологию и психику человека продолжаются.

Оказалось, что именно подростки и юношество наиболее сензитивны к воздействию музыки. Именно эта категория людей стремится воспринимать музыку на пределе возможного. Поэтому молодая аудитория так стремится к поп - и рок-музыке.

Как ритм, так и частота ведут к зависимости от них - появляется потребность во все более высоких частотах, приближающихся к ультразвуку.

При всем внешне демонстрируемом стремлении к самостоятельности подросток, по существу, проявляет себя как негатив и конформист. Именно в зависимости от сверстников он утверждает свою «самость». Музыка как нельзя лучше погружает подростков в зависимость от ритмов, высоты, силы и т.д., объединяет всех метаболическими ощущениями темных телесных функций и создает сложную гамму слуховых, телесных и социальных переживаний. При этом чем более мощное психофизиологическое воздействие оказывает музыка, тем больший «кайф» получает погруженная в музыку масса подростков, тем в большей мере каждый подросток отрешается от самого себя. Японские журналисты провели экспресс-исследование в крупнейших рок - залах Токио. Они произвольно задавали юной публике три вопроса: «Как вас зовут?», «Где вы находитесь?», «Какой теперь год?». Оказалось, что ни один из опрошенных не смог ответить на эти простые, обычные вопросы. Под воздействием музыки произошла потеря самоидентичности [18, с.120].

Одна из потребностей восприятия музыки - музыкально-ритмическое чувство, то есть способность активно (двигательно) переживать музыку и точно воспроизводить его. Слушание музыки непосредственно сопровождается двигательными реакциями. В подростковой субкультуре эти реакции оформлены в определенные (современные) танцевальные движения. Чем отчетливее ритмы, тем более совпадают с ними танцевальные движения.

То, что происходит в массе случаев с подростом в этой сфере, - явление, отражающее начальный уровень развития восприятия музыки. По существу, оно сводится к переживанию ритма и больших частот музыкальных звуков в сочетании с телесными движениями.

Это явление относится к возрасту, поэтому в дальнейшем выросшие из подросткового возраста люди перестают с таким же энтузиазмом отдаваться музыке больших частот.

Наряду с массовым погружением в поп - и рок-музыку можно отметить склонность отдельных подростков к восприятию классической музыки. Последнее требует наличия трех основных музыкальных способностей. Б.М. Теплов характеризует эти способности следующим образом: «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 единство с ощущением музыкальной высоты, отделенной от тембра» [19, с.273].

Проявляется оно в восприятии, узнавании мелодии, в чувствительности к точности интонации. Наряду с чувством ритма ладовое чувство образует основу эмоциональной отзывчивости на музыку. В детском возрасте характерное проявление этого чувства - любовь и интерес к слушанию музыки.

Способность к слуховому представлению, есть способность произвольно пользоваться слуховыми представлениями, отражающими звуковысотное движение. Эту способность можно иначе назвать слуховым или репродуктивным компонентом музыкального слуха. Она образует основное ядро музыкальной памяти и музыкального воображения.

Музыкально-ритмическое чувство. Комплекс основных музыкальных способностей образует ядро музыкального восприятия. Специальной способностью, сформированной на восприятии музыки, является музыкальный слух.

В музыкальном слухе слиты в неразрывное целое восприятие высоты, силы, тембра, а также и более сложных элементов: фразировки, формы, ритма и т.д.

С.Л. Рубинштейн писал, что «музыкальный слух в широком смысле слова выходит собственно не только за пределы ощущения, но и за пределы восприятия. Музыкальный слух, понимаемый как способность воспринимать и представлять музыкальные образы, неразрывно связан с образами памяти и воображения» [20, с.161].

Подросток, увлеченный слушанием музыки и включенный в исполнительскую музыкальную деятельность, погружен в развитие у себя музыкальных способностей: он стремится совершенствовать мелодический слух, ладовое чувство, стремится развить гармонический слух и способность к слуховым представлениям. Развивая внутренний слух, он погружается в поток музыкального воображения и испытывает глубокое духовное чувство.

Музыка не будет представлять опасность для подростка, жизнь которого счастлива и здорова.

Но если подросток постоянно окружен музыкой, которая отражает серьезные разрушительные темы, и при этом у него наблюдаются изменения в поведении, вроде изоляции, депрессии, злоупотреблениями лекарственными препаратами, алкоголем или наркотиками, то в этом случае необходимо обратить внимание на его душевное здоровье.

Содержательные интересы, увлечения, стремления дают столь характерную для подросткового и юношеского периодов развития в будущее. Только на основе личных, неотчужденных интересов возможна полноценная социализация подростка, его интегрирование во взрослый мир, где царствует свобода выборов и поступков и ответственность за их последствия [21, с.201].

Вместе с тем сегодня можно наблюдать у подростков и юношей нарастающий дефицит интересов и увлечений. Стало типичным обращение к психологу родителей старшеклассников в связи с тотальным отсутствием каких-либо содержательных интересов у взрослеющих детей.

Родители ждут от специалиста применения особых средств, помогающих определить сферу, в которой их ребенок волшебным образом найдет себя и станет с охотой и усердием учиться и трудиться.

К сожалению, эти нереалистические ожидания обычно оказываются обманутыми: никакое, даже идеально подходящее к имеющимся задаткам и способностям человека занятие не может стать для него желанным и приносящим удовлетворение, если отсутствует интерес. При внимательном рассмотрении дефицита склонностей и интересов, типичного для старшеклассников, оказывается, что в большинстве случаев речь идет не о полном их вакууме, а о некотором наборе, который, однако, не удовлетворяет старших и не может определить важные жизненные выборы подростка. Взрослеющего ребенка тянет к обществу сверстников, занятых, на взгляд стороннего наблюдателя, пустым времяпрепровождением. Он склонен просиживать часы перед телевизором, просматривая не слишком интеллектуальные фильмы, или за компьютером, путешествуя маршрутами «ходилок» и «стрелялок». Он ведет бесконечные, раздражающие старших своей очевидной бессодержательностью телефонные разговоры или предается аналогичному процессу в виртуальном пространстве чата. Но зачастую он совершенно не способен сосредоточиться на более содержательном занятии, так как оно представляется ему скучным и к тому же незначительным в глазах его друзей. На деле такие «бессодержательные» виды деятельности (или бездействия) подростков достаточно важны. Общение со сверстниками, обмен ничего не значащими (для постороннего взгляда), но исполненными глубокого смысла (на взгляд самих ребят) репликами, мнениями, впечатлениями - тонкая работа, результат которой - новый уровень самосознания, понимания себя и другого [21, с.201].

Искусно сочетаемый спектр форм и видов музыкальных занятий должен быть направлен на то, чтобы дать возможность каждому ребенку испытать радость от общения с музыкой, от индивидуального выражения себя в музыке, от ощущения себя творческой личностью, воспринимающей музыку как притягательное, обладающее особой эмоциональной силой искусство. Важно стремиться к тому, чтобы кульминацией каждого урока становилось глубокое «проживание» детьми подлинно художественного музыкального произведения. Такой подход дает возможность ребенку искать свой путь в мир музыкального искусства.

В основной школе важно организовать изучение музыкальной драматургии как процесса диалектического усвоения богатого жизненного материала (по формуле «Законы музыки - законы жизни»). Именно музыка, в силу ее особой способности воплощать в художественных образах сложные перипетии реальности, может наиболее эффективно психологически адаптировать подростков к ценностям и противоречиям большого мира[22, с.41].

Активное сочетание индивидуальных и коллективных видов музыкального восприятия и творчества в подростковый период укрепляет социальные параметры формирующейся личности на самом глубинном, интуитивно-эмоциональном уровне, дает ощущение ценности не только Я, но и Мы через опыт интонационно-образного взаимодействия.

Большое внимание следует уделить современным способам общения с музыкой, применяя компьютерную технику, электронно-музыкальные инструменты и т.д.

В старших классах музыка включается в исторический контекст. В этот период обучения вводятся представления об исторических стилях в музыке и других видах искусства. Все более выявляется гуманистическая сущность музыки, благодаря чему старшие школьники оказываются готовыми к восприятию сложных музыкальных произведений как высших достижений человеческого духа.

В старших классах используется весь накопленный на предыдущих ступенях музыкального образования опыт, рассказывается о синтезе различных искусств, осваиваются универсалии общехудожественного языка и эстетического отношения к миру в целом. Усиливается акцент на самостоятельную музыкально-образовательную деятельность подростков, на более углубленные занятия музыкой в тех формах, к которым учащиеся проявляют наибольший интерес. Особое значение приобретает освоение ими современных способов синтезирования звуков, всех технических и электронных средств общения с музыкой в современных условиях[23, с.71].

Необходимы разработка и издание нового поколения учебников и учебных пособий по музыке для учащихся с учетом технического уровня, отвечающего мировым стандартам.

Высшая цель музыкального образования заключается в передаче ценного духовного опыта поколений, сконцентрированного в музыкальном искусстве в его наиболее полном и всестороннем виде и развитии на этой основе положительных черт и свойств личности каждого ребенка.

Основные средства достижения такой цели - постоянные и систематические встречи воспитанников с музыкой, развитие на этой основе потребности в высоких образцах художественного творчества.

Задачами музыкального образования и воспитания на уроках музыки в современной школе являются:

1) Формирование музыкальной культуры учащихся, что включает создание социально-художественного опыта, процесс его становления, развитие широты и социально значимой направленности личного музыкально-эстетического вкуса;

) Приобретение детьми системы опорных знаний, умений и способов музыкальной деятельности, обеспечивающих в совокупности необходимую базу для последующего самостоятельного знакомства с музыкой, музыкального самообразования и самовоспитания;

) Развитие музыкальных способностей, певческого голоса, знаний и умений в области музыкальной, в том числе нотной, грамоты;

) Обретение духовной автономии, развитие духа от безликого «мы» до формирования духовной свободы как основы индивидуальной художественной культуры;

) Совершенствование детской эмоциональной сферы, воспитание музыкального, эстетического вкуса, интереса и любви к художественной музыке, желания слушать и исполнять ее;

) Становление «национальной широты» музыкального вкуса - стремления слушать образцы национальной музыки разных народов, желания познать инонациональную музыку как в ее подлинных, фольклорных образцах, так и в аранжировке профессиональных композиторов (как способ эстетического усвоения духовной культуры другого народа);

) Приобщение детей к «золотому фонду» народной, классической и современной песни, формирование интереса и любви к пению, хоровому исполнительству;

) Развитие умения общаться с образцами современной музыки (в их взаимосвязи с музыкальным классическим наследием), испытывать в этом потребность;

) Активизация общественно-полезной направленности музыкальных занятий для использования репертуара, знаний и умений, приобретенных на занятиях и уроках, в деятельности детского коллектива, в собственном быту, на досуге;

) Приобретение детьми (в основном в школьные годы) знаний и умений использования в самостоятельном знакомстве с музыкой различных технических средств, средств массовой информации, справочной и другой специальной литературы.

Важнейшим направлением музыкальных знаний является формирование с их помощью нравственных, эстетических и художественных качеств личности, необходимых юному гражданину и патриоту[24, с.69].

Выдвигается принцип дискуссионности, определенной «конфликтности» в проведении музыкальных занятий. Польза дискуссии о музыкальном произведении, музыкальном направлении (романтизм, современность, поп- или рок-музыка и др.) заключается в самом процессе «поиска вслух», а отнюдь не в нахождении единственного верного, устраивающего всех, ответа.

Задача дискуссии на музыкальном занятии и уроке - определение своего собственного, личного взгляда на предмет.

Предлагаемая концепция музыкального воспитания детей впитала в себя многое из того, что накоплено в русской музыкальной педагогике (дореволюционной и последующих лет).

Ее основные положения не представляют для опытного учителя-музыканта чего-то совершенно неизвестного: здесь и принципы воспитывающего обучения, связи музыкальных занятий с жизнью, принцип единства эмоционального и сознательного, художественного и технического в музыкальном образовании, основные дидактические принципы.

Педагоги-музыканты всегда испытывают недостаток времени для музыкальных занятий, и потому дорога каждая минута урока. Важно, чтобы занятия и уроки не были пустыми и формальными, чтобы они постоянно «били в цель». И потому, используя на музыкальных занятиях разные виды деятельности - пение, движение, анализ, игру на инструменте, проверку, выставление оценок, чтение учебника, музыкальные викторины, выполнение проблемных заданий, педагог-музыкант призван видеть в них не только «заинтересовывающие» формы учебной работы, чтобы не было скуки, а прежде всего средство активизации деятельности чувств и мысли.

«Душа обязана трудиться» - только опора на этот тезис приводит к развитию у детей актуальных знаний, умений, навыков, чувств и в конечном итоге духовной культуры.

Особенностью данной концепции музыкального воспитания детей является ее нацеленность на реализацию основополагающих принципов детской музыкальной педагогики. Вот почему ее методологическая и методическая основа может быть использована в каждом регионе России, а также за ее пределами.

Вместе с тем основные положения и установки концепции, являясь примерными, типовыми, позволяют многое учитывать при организации музыкальной работы в конкретных региональных условиях.

Общая педагогика определяет методику как научную дисциплину, изучающую общие закономерности педагогического процесса на материале какого-либо предмета. Значит, методику музыкального воспитания школьников следует понимать как научную дисциплину, изучающую закономерности педагогического процесса воспитания школьников средствами музыкального искусства.

При этом понятие «воспитание» включает в себя единство нескольких значений - образования (овладение школьниками системой музыкальных знаний, приобщение к накопленному человечеством опыту художественного усвоения мира), обучения (усвоение детьми практических музыкально-творческих умений и способов действий) и развития личности каждого ребенка (количественные и качественные изменения в музыкально-эстетической культуре школьников, а также в формировании музыкальных способностей учащихся) [25, с.54].

Методика музыкального воспитания школьников подразумевает также закономерности:

) социологические - зависимость эффективности воспитания и обучения от сочетания единства требований и уважения к личности каждого ребенка, а также соблюдения юридических положений о правах ребенка;

) коммуникативные - зависимость эстетического развития детей от характера взаимодействия учителя и учеников;

) физиологические - зависимость результатов от анатомо-морфологического развития организма ребенка;

) организационные - зависимость результатов от работоспособности учащихся, состояния здоровья, расписания, времени суток, погодных условий;

) психологические - зависимость результатов от интереса детей к Урокам музыки, возрастных особенностей детей, степени постоянства внимания, уровня развития памяти.

Спецификой музыкального искусства определяются собственные принципы методики музыкального воспитания: единство эмоционального и сознательного, художественного и технического.

Так, например, слушание музыки детьми предполагает не только получение ими эстетического наслаждения, но и приобретение историко-теоретических знаний (понимание стиля, формы, жанров), выполнение музыкально-ритмических движений - проявление эмоционального отклика на восприятие музыки и одновременно понимание особенностей музыкального языка (метроритма, динамики, фактуры и др.).

Аналогично в пении равно важными являются выразительность исполнения и мастерство владения вокально-хоровыми навыками[26, с.24].

Помимо закономерностей педагогического процесса, определяемых критериями всеобщности и повторяемости, основным фондом методики музыкального воспитания школьников являются и казуальные (т.е. случайные) связи, которые подчас не могут быть предопределены и во многом зависят от конкретной ситуации, детской непосредственности.

Э.Б. Абдуллин выделяет [27,с.97] следующие дидактические принципы музыкального обучения:

) принцип музыкального воспитания и образования, музыкального развития школьников;

) принцип наглядности, который выступает в качестве логической основы построения системы музыкального обучения;

) принцип связи музыкального обучения с жизнью;

) принцип интереса, увлеченности, положительного отношения к урокам музыки;

) принцип оптимизации процесса обучения, который характеризует деятельность учителя на уроке и обращен к процессу обучения с выявлением особенностей каждого учащегося, фиксацией их музыкальных способностей, наблюдением за усвоением программы и т.д.;

) принцип прочности и действенности результатов музыкального образования по показателям (степень эмоционального отношения, интереса и любви к музыке, мера усвоения знаний в эстетической оценке, уровень сформированности исполнительских навыков).

Главное - не забывать, что в музыкальном обучении важно постижение музыки через интонацию, постижение музыки музыкой, другими видами искусства, жизнью природы и человека, а не отдельными выразительными средствами, вырванными из целого[28,с.30].

Все методы музыкального образования направлены на развитие художественного мышления школьников и адекватны эстетической сущности музыкального искусства, а также целям и задачам музыкального воспитания. В соответствии с выдвинутой концепцией музыкального образования школьников основная задача занятий музыкой в школе состоит в пробуждении у воспитанников интереса к художественной музыке, в том, чтобы учить их чувствовать, понимать, любить и оценивать музыкальное искусство, наслаждаться им; эмоционально положительно воспринимать музыку, испытывая потребность в систематическом общении с ней.

1.2 Особенности психологического воздействия музыкальных произведений Э. Грига и культурные факторы в эмоциональной сфере подростка

Важное значение в формировании музыкальной культуры как части духовной культуры подрастающего поколения, имеет особая социально-значимая роль учителя музыки.

Выдающийся музыкант-педагог Г.Г.Нейгауз, говоря о сущности музыкального образования, отмечал: «...Я убежден, что диалектически продуманная методика и школа должны охватывать все степени одаренности».

[29, с.12].

От педагога-музыканта во многом зависит формирование у учащихся эстетического, эмоционально-оценочного отношения к искусству - как «хранилищу всего лучшего, что передумано человечеством»

Педагогическое мастерство учителя во многом сказывается в организации познавательной деятельности учащихся, в развитии у них умения слышать музыку и размышлять о ней. Опытный педагог, используя все богатство и многообразие мировой музыкальной литературы с ее неограниченными познавательными возможностями, может и должен формировать такие личностные качества учащегося, как художественный вкус, эстетические потребности, предпочтения. Освоение подлинно художественных произведений, самых разнообразных по стилям и жанрам, правильная организация процесса ознакомления с ними, а также проникновение в смысл каждого изучаемого сочинения может служить основой как для приобретения знаний, так и для расширения спектра художественных и жизненных ассоциаций[30, с.116].

Музыкально-педагогическая деятельность, как известно, - это сложный творческий процесс, требующий от учителя широкой эрудиции, серьезных историко-теоретических знаний, умения сравнивать и находить аналогии в различных видах искусства (во взаимосвязи и взаимообогащении), владеть лекторскими навыками. Сказанное им ученику принесет пользу лишь тогда, когда затронет и его художественное воображение, когда «правила», постигаемые на уроке. Слово, разумеется, не может заменить эмоционального воздействия самой музыки, но помогает уточнить и обогатить представление о ней, вникнуть в сущность образной сферы, углубить ее восприятие.

Немаловажная роль в формировании способности к восприятию музыки, расширению общего и музыкального кругозора подростка должна быть отведена использованию метода ассоциативных связей.

Погружение в историко-культурную атмосферу, связанную со знакомством с произведениями смежных искусств, созвучными с образным содержанием изучаемых музыкальных сочинений, способно усилить эмоциональную отзывчивость.

В истории музыкальных культур народов севера Европы - Дании, Норвегии, Швеции - есть общие черты, обусловленные общностью в их экономическом и социально - политическом развитии[31, с.123].

В частности, для них характерно позднее, по сравнению с европейскими странами, становление композиторских школ. Во второй половине 19 века среди этих школ особенно выдвинулась норвежская. Её возглавил Эдвард Григ - композитор мирового значения, оказавший влияние на творчество не только скандинавских авторов, но и на всю европейскую музыку в целом.

Норвегия в это время переживала трудный период развития. Более слабая в экономическом отношении, она находилась в подчинении то у Дании (16 - 19 вв), то у Швеции (19в). И лишь 1905 году Норвегия окончательно освободилась от политического диктата.

Знаменательный расцвет в это время переживает норвежская культура в целом, и музыкальная культура - в частности. Например - Людвиг Матиас Линнеман, начиная с 50 - г., проводит большую работу по собиранию музыкального фольклора, знаменитый скрипач Уле Булл, прозванный "северным Паганини", по выражению Грига, был "первым, кто подчеркнул значение норвежской народной песни для национальной музыки", в качестве автора многочисленных романсов выдвигается Хальфдан Кьерульф, патриотизмом отличается деятельность одарённого, к сожалению, рано умершего Рикарда Нурдрока - он является автором музыки национального гимна Норвегии[32, с.23].

Григ, однако, резко выделяется среди своих предшественников и современников. Подобно Глинке в России или Сметане в Чехии, он с необыкновенной отчётливостью воплотил в своей музыке народный колорит. "Я почерпнул, - говорил он, - богатые сокровища в народных напевах моей родины и из этого клада пытался сделать национальное искусство". Создав такое искусство, Григ стал основоположником норвежской музыкальной классики, а творения его - достоянием мировой художественной культуры.

Эдвард Хагеруп Григ родился в июне 1843 года. Его предки были шотландцы (по фамилии Грейг - известные русские адмиралы С.К. и А.С. Грейги - так же принадлежали к этому роду). Семья была музыкальной. Мать - хорошая пианистка - сама научила детей музыке.

Берген, где родился Григ, славился своими национальными традициями, особенно в области театра; здесь начинали свою деятельность Генрик Ибсен и Бьёрнстьерне Бьёрснон; здесь же родился Уле Булль, именно он первым обратил внимание на одарённого мальчика (Григ сочиняет уже в 12 лет), и советует родителям определить его в Лейпцигскую консерваторию.

Григ без удовольствия вспоминал потом годы консерваторского обучения - консерватизм своих учителей, их оторванность от жизни. Однако пребывание там дало ему немало: уровень музыкальной жизни был достаточно высок, и за пределами консерватории Григ приобщался к музыке современных композиторов, особенно полюбились ему Шуман и Шопен[33, с.43].

Творческие изыскания Григ горячо поддержал Оле Булль - во время совместных странствий по Норвегии он посвящал своего юного друга в тайны народного искусства. И вскоре уже отчётливо проявились индивидуальные черты стиля Грига. Недаром говорят - хотите приобщиться к фольклору Норвегии - слушайте Грига.

Всё более и более он совершенствовал свой талант в Христиании (теперь Осло). Здесь он пишет огромное количество своих наиболее известных произведений. Именно здесь появляется на свет его знаменитая вторая скрипичная соната - одно из самых его любимых произведений. Но работа Грига и его жизнь в Христиании были полны борьбой за признание в музыке народного колорита Норвежского искусства, он имел немало врагов, противников таких новшеств в музыке. Поэтому особенно запомнилась ему та дружеская помощь, которую оказал ему Ференц Лист. К тому времени, приняв сан аббата, Лист жил в Риме и лично не был знаком с Григом.

Но, услышав первую скрипичную сонату, пришел в восторг от свежести и необычайной колоритности музыки, и послал восторженное письмо автору. Он сказал ему: "Продолжайте в том же духе….. - и не давайте себя запугать!.." Письмо это сыграло большую роль в биографии Грига: моральная поддержка Листа укрепила национальное начало в музыкальном творчестве Эдварда[34, с.35].

И вскоре Григ покидает Христианию и обосновывается в родном Бергене. Начинается следующий, последний, длительный период его жизни, отмеченный большими творческими удачами, общественным признанием на родине и за рубежом.

Открывает этот период его жизни создание музыки к пьесе Ибсена "Пер Гюнт". Именно эта музыка сделала имя Грига европейски известным. Всю жизнь Григ мечтал создать национальную оперу, в которой бы использовались образы народных исторических преданий и героика саг. В этом ему помогло общение с Бьёрстоном, с его творчеством (кстати, на его тексты было написано немало произведений Грига).

Музыка Грига приобретает большую популярность, проникая на концертную эстраду и в домашний быт. Чувство глубокой симпатии вызывает облик Эдварда Грига, как человека и художника. Отзывчивый и мягкий в обращении с людьми, в своей деятельности он отличался честностью и принципиальностью. Интересы родного народа были для него превыше всего. Именно поэтому Григ выступил в качестве одного из крупнейших реалистических художников своего времени. В признание его художественных заслуг Григ избирается членом ряда академий в Швеции, Голландии и других странах[35, с.96].

Со временем Григ всё более сторониться шумной столичной жизни. В связи с гастрольными турне ему приходиться посещать Берлин, Вену, Париж, Лондон, Прагу, Варшаву, тогда как в Норвегии он живёт уединённо, преимущественно за городом, сначала в Люфтхусе, затем вблизи Бергена в своём имении, названном Трольдхауген, то есть "Холм троллей", и основное время посвящает творчеству.

И всё же он не бросает музыкально - общественные работы. Летом 1898 года он организовывает в Бергене первый норвежский музыкальный фестиваль, куда съезжаются все крупные музыкальные деятели того времени. Выдающийся успех бергенского фестиваля, привлекли к родине Грига всеобщее внимание. Норвегия могла теперь считать себя равноправной участницей музыкальной жизни Европы! [36, с.68].

июня 1903 года Григ праздновал своё шестидесятилетие. Со всех сторон света он получил около пятисот поздравительных телеграмм. Композитор мог гордиться: значит, жизнь его не прошла даром, значит, он своим творчеством приносил людям радость.

К сожалению, с возрастом здоровье Грига сильно пошатнулось, лёгочные заболевания всё чаще и чаще одолевают его… Григ скончался в родном городе - Бергене - 4 сентября 1907 года в Норвегии. Композитор похоронен в одной могиле с женой Ниной Хагеруп. Его смерть была отмечена в Норвегии национальным трауром[37, с.89].

Одним из самых знаменитых произведений Грига и по сей день считается вторая сюита - «Пер Гюнт», в которую вошли пьесы: «Жалоба Ингрид», «Арабский танец», «Утро», «Возвращение Пера Гюнта на родину», «Песня Сольвейг».

Драматическая пьеса - «Жалоба Ингрид», одна из танцевальных мелодий, которая звучала на свадьбе Эдварда Грига и Нины Хагеруп, приходившейся композитору двоюродной сестрой. Брак Нины Хагеруп и Эдварда Грига подарил супругам дочь Александру, скончавшуюся от менингита после одного года жизни, из-за чего началось охлаждение отношений между супругами.

Григ опубликовал 637 песен и романсов. Посмертно издано ещё около двадцати пьес Грига. В своей лирике он обращался почти исключительно к поэтам Дании и Норвегии, и изредка к немецкой поэзии (Г. Гейне, А. Шамиссо, Л. Уланда). Композитор проявлял интерес к скандинавской литературе, и в особенности к литературе родного языка.

В 1874 году Григ получил письмо от Ибсена с предложением написать музыку к постановке драмы «Пер Гюнт». Сотрудничество с талантливейшим писателем Норвегии представляло для композитора огромный интерес. По собственному признанию, Григ был «фанатическим почитателем многих его поэтических произведений, в особенности «Пер Гюнта». Горячая увлеченность произведением Ибсена совпала у Грига со стремлением к созданию крупного музыкально-театрального произведения. В течение 1874 года Григ написал музыку к драме Ибсена[38, с.74].

Представление «Пер Гюнта» в Христиании 24 февраля 1876 года сопровождалось большим успехом. Музыка Грига в Европе начала становиться популярной. Начинается новый творческий период в жизни композитора. Григ перестаёт работать в качестве дирижёра в Христиании. Григ переезжает в уединённую местность среди прекрасной природы Норвегии: сперва это Лофтхюс, на берегу одного из фиордов, а затем знаменитый Тролдхауген («холм троллей», название, данное месту самим Григом), в горах, недалеко от родного Бергена. С 1885 года и до самой смерти Грига Тролдхауген был основным местом жительства композитора. В горах приходят «исцеление и новая жизненная энергия», в горах «вырастают новые идеи», с гор Григ возвращается «как новый и лучший человек». В письмах Грига часто встречались подобные описания гор и природы Норвегии. Так пишет Григ в 1897 году: «Я видел такие красоты природы, о которых не имел никакого представления… Огромная цепь снеговых гор с фантастическими формами возвышалась прямо из моря, при этом заря в горах, было четыре часа утра, светлая летняя ночь и весь ландшафт был будто окрашен кровью. Это было неповторимо!» [39, с.48].

«Утро» - светлый гимн природе, полный радости, ликования. Мелодическая линия, устремленная к вершине и венчающаяся кульминацией, - все эти простые и яркие музыкальные средства дополнены тонкими выразительными деталями: нарядные «вибрато», «украшения» мелодии, словно звенящей в воздухе («лес звенит, шмель жужжит»); вариантный повтор части мелодии («встало солнце») в ином, тонально более ярком звучании; короткие мелодические взлеты с остановкой на мажорной терции, все усиливающиеся в звучании.

«Утро» является, пожалуй, наиболее популярной и узнаваемой композицией Грига.

Она пережила множество обработок эстрадными музыкантами. «Утро» было любимой пьесой Карла Столлинга (американский мультипликатор), который часто использовал композицию в эпизодах мультфильмов киностудии «Уорнер-бразерс». Эта пьеса теперь типично связывается со скандинавскими сценами; однако мелодия предназначалась, чтобы изобразить восход солнца в горах.

Творчество Грига, открывает учащимся своеобразный пласт мировой художественной культуры, представленной именами Г.Ибсена, Б.Бьернсона и др., рассматривается как принципиально важный компонент в эмоциональной сфере подростка.

Сочинения Грига, являют собой органичный синтез музыкального фольклора и оригинального композиторского творчества[40, с.81].

В силу своих поэтических особенностей («картинность», декоративность, богатство и разнообразие колоритов, ярко выраженное звукоизобразительное начало) произведения Грига обладают необходимыми ресурсами при формировании и развитии художественно - образного мышления подростка, способствуют упрочению ассоциативных связей между музыкой и другими видами искусства (литературой, живописью и др.).

Являясь образцом высокохудожественной изменчивости народно-песенной и танцевальной культуры (фольклора) в профессиональное искусство, творчество Грига вырабатывает у подростков понимание важности и значимости этномузыкальных истоков и стимулов в деятельности музыканта. Тем самым придается необходимая направленность процессам формирования музыкальной культуры.

Произведения Грига, будучи использованными в учебно-образовательном процессе, создают оптимальные условия для формирования художественнообразного мышления учащегося; инициирования деятельности фантазии и воображения, активизации ассоциативных «механизмов», развития всего комплекса специальных музыкальных способностей.

Музыка Грига - пример подлинно творческого развития художественных традиций. Не порывая с корнями европейской музыкальной культуры (Моцарт, Шуман, Брамс, Верди и др.), Григ дал живительный импульс развитию европейской музыки в новых исторических условиях, обогатил ее поэтическую сферу, расширил арсенал выразительно-изобразительных приемов и средств. На примере произведений Грига возможно демонстрировать учащимся творчески инициативное и высокохудожественное отношение к традициям, характерное для ряда выдающихся мастеров второй половины XIX - первой половины XX столетия (Чайковский, Сибелиус, Барток, Стравинский и др.) [41, с.29].

Творчеству Грига принадлежит важная роль в учебно-образовательном процессе как общеобразовательных школ, так и специальных музыкальных учебных заведений. Вводя подростков в особый, своеобразный художественный мир, Григ открывает перед учащимися целый пласт европейской художественной культуры, представленный, наряду с его собственной музыкой, творчеством его современников и соотечественников - литераторов, драматургов, живописцев, деятелей театра и др.

Настоящее исследование показало: использование в ходе учебной работы над произведениями Грига методологического принципа синтеза искусств в процессе их изучения, педагогическая интерпретация этого синтеза, - все это позволяет высветить и охарактеризовать то, что сближает музыку композитора с творчеством представителей других видов и жанров искусства; тем самым выявляются поэтические мотивы, образы, сюжеты, настроения, типичные как для самого Грига, так и для его творческого окружения, шире - типичные для большинства выдающихся представителей искусства Скандинавии второй половины XIX - начала XX вв.

Природа и характер художественной образности, специфика выразительно-изобразительных средств, используемых Григом, не могут быть освоены вне обращения и углубленного изучения этномузыкальных истоков и стимулов деятельности композитора. Сам принцип педагогического подхода к явлениям и феноменам художественной культуры с позиций их соединения предписывает трактовку произведений Грига в неразрывном единстве и органической связи с норвежским музыкальным фольклором, что нашло отражение в особенностях мелоса, гармонии, метроритма и т.д. Именно этот принцип и его актуализация в учебном процессе показывает действие механизмов трансформации народного искусства в профессиональное творчество[42, с.34].

Изучение этих механизмов на примере творческой деятельности Грига играет принципиально существенную роль в ходе воспитания подростка.

Освоение творческого наследия Грига в педагогических учебных заведениях требует выявления связей этого творчества с традициями европейской музыкальной культуры, требует «контекстового» подхода к анализу сочинений композитора. Такой подход позволяет обнаружить художественно - смысловые нити, соединяющие музыку Грига с творчеством композиторов - романтиков (Ф. Лист, Р. Шуман), с произведениями русских мастеров (П.И.Чайковский, Н.А.Римский-Корсаков), с творчеством европейских музыкантов, которые в той или иной мере, прямо или опосредовано продолжали и развивали традиции Грига, опирались на них (Б.Барток, М.Равель) [43. с.4].

Произведения Грига в силу своей богатой и многоплановой образности, живописной иллюстративности, красочности колорита и т.д., создают оптимальные условия для формирования художественно-образного мышления подростков, способствуют упрочению ассоциативных связей в их сознании между музыкой и другими видами искусства, инициируют развитие всего комплекса общих и специальных музыкальных способностей.

2 Планирование и организация методического обеспечения психологического исследования и эмоционального воздействия произведений Э.Грига на психо - эмоциональное состояние подростка

.1 Развитие эмоциональной сферы подростка посредством восприятия музыки в ходе проведенного эксперимента

Целью данного эксперимента стала разработка и апробация комплекса занятий, направленных на развитие базовых эмоций.

В процессе обогащения опыта восприятия различных по характеру музыкальных произведений и развитие эмпатии и навыков выражения своих чувств, эмоциональных переживаний различными средствами (словом, мимикой, пластикой, цветом и т.д.)

Задачи эксперимента:

) разработать комплекс занятий, направленных на развитие базовых эмоций в процессе обогащения опыта восприятия различных по характеру музыкальных произведений и развитие эмпатии и навыков выражения своих чувств, эмоциональных переживаний различными средствами (словом, мимикой, пластикой, цветом и т.д.).

) апробировать разработанный нами комплекс на учениках экспериментальной группы.

При организации формирующего эксперимента мы опирались на программу О.П. Радыновой «Музыкальные шедевры»,

пособие И.О. Карелиной «Эмоциональное развитие детей»,

методические рекомендации к программе социально-личностного развития детей М.В. Корепановой и Е.В. Харламповой «Познаю себя» [44. с.67].

Развивать эмоциональную сферу учеников экспериментальной группы мы решили в процессе восприятия музыки, что определено темой исследования.

Учитывая, что восприятие музыки идет через эмоции была организована музыкальная деятельность так, чтобы она вызывала у учеников эмоциональное отношение к ней.

Восприятие музыки должно вызывать у школьников сопереживание, сочувствие тому, что в ней выражено, рождать ассоциации[45. с.50].

Процесс восприятия музыки позволяет школьнику «проживать» собственные эмоциональные переживания.

Нами был разработан комплекс занятий.

На занятиях ученики переживали эмоциональные состояния, вербализовали собственные переживания, знакомились со словами, обозначающими различные эмоциональные состояния, благодаря чему у них развивалась способность к более глубокому пониманию себя и других людей, умение ориентироваться в эмоциональной реальности. В ходе занятий ученикам предлагалось прослушать «интересные истории, которые расскажет музыка». Внимание учеников акцентировалось на том, что музыка «рассказывает» свои истории всем, но никому не рассказывает одинаково.

Для проявления эмоционального отклика, переживаний у школьников использовали произведения из «Детского альбома» П.И. Чайковского, А. Вивальди «Времена года», Л.В. Бетховена, Р. Шумана, и др. Произведения этих композиторов доступны и близки школьникам по тематике, музыкально-образному строю.

В своей работе по развитию эмоциональной сферы у подростка мы использовали художественное слово, иллюстрации к музыкальным произведениям, которые помогали школьнику наглядно понять и представить эмоциональный образ музыкального произведения[46. с.30].

Старались как можно чаще обращаться к опыту ученика при обсуждении различных ситуаций.

Так как процесс слушания музыки несет огромный положительный эмоциональный заряд, то в музыкальный репертуар были включены мажорные произведения как классической, так и хорошей современной музыки.

Эти музыкальные произведения звучали в ходе организации всего педагогического процесса.

Мелодии, пьесы, которые слушали ученики, давали им спектр положительных эмоций, ощущений, влияющих на их настроение.

Работа по развитию эмоциональной сферы у школьников посредством восприятия музыки проводилась не только на специально организованных занятиях, но и на других занятиях и в самостоятельной деятельности школьника.

Проведение этих занятий способствовало обогащению словаря новыми словами-определениями, выражающими образно-эмоциональное содержание музыки, развитию эмоциональной восприимчивости, умению учеников определять настроение музыкального произведения и подбирать подходящий цвет для определённого эмоционального состояния.

Для определения эмоционального состояния ребенка нами была создана фонотека музыкальных произведений.

Выбирая из фонотеки музыкальное произведение ученик мог «сообщить» педагогу о своем эмоциональном состоянии.

Очень важная форма эмоционального обогащения ученика-слушателя - концерты.

В рамках празднования Дня Республики был подготовлен и показан концерт, который наполнил положительными эмоциями, создал приподнятое, праздничное настроение[47. с.35].

Конечно же, вся работа по развитию эмоциональной сферы посредством восприятия музыки проходила в тесном контакте музыкального руководителя с педагогами, касаясь всех видов музыкальной деятельности.

Реализация подхода к развитию эмоциональной сферы посредством восприятия музыки требовала поддержки со стороны родителей.

Знакомство родителей на консультациях, с различной наглядной информацией, с теоретическими и методическими вопросами развития эмоциональной сферы посредством восприятия музыки способствовало зарождению у родителей интереса к данной проблеме.

Родителям были даны практические рекомендации по использованию музыкальных произведений дома для развития эмоциональной сферы своих детей.

Развивая эмоциональную сферу, музыкальные способности, умение общаться со взрослыми и сверстниками мы объединили усилия родителей, музыкального руководителя, с целью обеспечения эмоционального комфорта, интересной и содержательной жизни учеников в школе и дома.

Специально организованное общение, способствовало структурированию эмоционального мира подростка, а специально созданные условия - появлению разнохарактерных эмоциональных проявлений, самовыражения с помощью движений, голосовых реакций, мимики слова.

Ценные те моменты, когда в состоянии повышенного интереса, эмоционального подъема подросток сосредотачивал свое внимание на музыкальном произведении, объекте, запоминал событие со всеми деталями и нюансами.

Таким образом, анализируя проделанную работу можно сделать вывод о том, что построенная система работы по развитию эмоциональной сферы школьников посредством восприятия музыки, с использованием программных и современных произведений, привела к тому, что эмоциональная отзывчивость подростка на музыку приобрела новое качество - она стала более эффективной.

Гармонизация эмоциональной сферы подростка с помощью музыки осуществляется в рамках педагогического процесса различными методами, среди них выделяется музыкальная терапия как одно из направлений, применяемых в психокоррекции[48. с.54].

Применение музыкальной терапии для гармонизации эмоциональной сферы подростков имеет своей целью не только развить, исправить какие-то психоэмоциональные характеристики учащихся, но и способствует преодолению монотонности учебного процесса, вызывая положительную мотивацию к обучению.

Под психокоррекцией в современной психологии принято понимать систему методов и приёмов, направленных на исправление психологических трудностей, поведения учащихся и развитие его личности.

Необходимо также отметить, что психокоррекция направлена прежде всего на психически здоровых людей, поэтому её может осуществлять педагог в общеобразовательной школе.

Процесс гармонизации эмоциональной сферы осуществляется на специальных музыкальных занятиях, которые строятся по следующим принципам, применяемым в психокоррекции[49. с.24]:

. Принцип единства диагностики и музыкально-психологического воздействия.

Данный принцип предполагает выполнение двух этапов работы: комплексную диагностику, в результате которой формулируются цели и задачи музыкальных занятий, и изучение динамики изменений личности, происходящих в процессе музыкально-педагогической работы. Процесс гармонизации предполагает также прослушивание музыкальных произведений.

В результате выполнения этих двух этапов могут вноситься изменения в задачи музыкальных занятий, применяться другие методы и музыка, воздействующая на учащегося.

. Принцип нормативности развития.

Этот принцип основан на понятии психологического возраста, которое было введено Л.С. Выготским[50. с.34]:.

Также здесь применяется понятие индивидуальной нормы, т.е. психические особенности учащегося понимаются в пределах возрастной нормы. В связи с этим подбираются методы диагностики и музыкальные упражнения, соответствующие подростковому возрасту.

. Принцип коррекции «снизу вверх». Предполагается тренировка и закрепление имеющихся у учащегося способностей.

Музыкальные занятия на протяжении всего курса содержат определённый повторяющийся набор упражнений, в которых используется различный музыкальный материал.

. Принцип системного развития психологической деятельности.

Принцип предполагает учёт профилактических и развивающих задач в психокоррекционной работе, ближайший прогноз развития учащегося.

На основе этих принципов в музыкально-терапевтической работе выделяются следующие направления:

оптимизация социальной ситуации развития; - совершенствование видов деятельности учащегося;

формирование возрастно-психологических новообразований.

Таким образом, для успешного процесса гармонизации эмоциональной сферы при помощи музыки необходим сбор статистических материалов, выведение некоторых закономерностей, самостоятельное построение типологии во время диагностики.

Об эффективности применения музыкальной терапии в гармонизации эмоциональной сферы свидетельствуют следующие показатели: хорошие взаимоотношения между педагогом и учащимися, постепенное снятие напряжения у ребёнка и желание делиться своими проблемами с педагогом, когнитивное обучение, изменение поведения учащегося в процессе музыкальных занятий.

Развитие в подростковом возрасте самосознания, повышение самокритичности, рефлексия и появление чувства взрослости приводят к возникновению ряда противоречий: желанию разобраться в себе и окружающих и неумению оценить себя и других, стремлению к общению и одновременно к одиночеству, а также колебанию самооценки и интересов.

Особая эффективность гармонизации эмоциональной сферы при помощи музыкально-терапевтических занятий связана с тем, что противоречия подросткового возраста проявляются в основном в эмоциональных переживаниях учащихся.

Музыкальное воздействие направлено прежде всего на эмоциональную сферу и вместе с тем решает задачи, поставленные перед педагогической работой: развитие творческого мышления и эмоциональной сферы, коррекция межличностных отношений, коррекция и развитие личности подростка. В результате гармонизации эмоциональной сферы происходит снятие напряжения, возникающего в течение учебного дня. Применение музыкальной терапии с целью гармонизации эмоциональной сферы особенно актуально в работе с учащимися подросткового возраста, так как именно в этом возрасте закладываются основы их эмоциональной жизни[51. с.17].

Таким образом, музыкальные упражнения будут стимулировать пополнение лексики, связанной со сферой чувств, развитие навыков отражения и узнавания эмоциональных проявлений, повышение положительного эмоционального фона учащегося.

В современной психологической науке все чаще появляются, исследуются и апробируются новые арт-терапевтические методики.

Арт-терапия представляет собой совокупность психокоррекционных методик, имеющих различия и особенности, определяющиеся как жанровой принадлежностью к определенному виду искусства, так и направленностью, технологией психокоррекционного лечебного применения.

Поскольку арт-терапия обеспечивается воздействием средствами искусства, то ее систематизации основываются, прежде всего, на специфике видов искусства (музыка - музыкотерапия; изобразительное искусство - изотерапия; театр, образ - имаготерапия; литература, книга - библиотерапия, танец, движение - кинезитерапия). В свою очередь каждый вид арт-терапии подразделяется на подвиды.

Музыкотерапия - это вид арт-терапии, где музыка используется в лечебных или коррекционных целях.

В настоящее время музыкотерапия является целым психокоррекционным направлением (в медицине и психологии), имеющим в своей основе два аспекта воздействия: психосоматическое (в процессе которого осуществляется лечебное воздействие на функции организма) и психотерапевтическое (в процессе которого с помощью музыки осуществляется коррекция отклонений в личностном развитии, психоэмоциональном состоянии).

Именно катарсистическое (очищающее) воздействие музыки позволяет использовать ее в таком качестве в коррекционной работе, особенно с детьми, имеющими проблемы в развитии[52. с.15].

Музыкотерапия организуется в индивидуальной и групповой формах. Каждая из этих форм может быть представлена в трех видах: рецептивной, активной, интегративной музыкотерапии.

Рецептивная (пассивная) музыкотерапия характеризуется тем, что пациент в музыкотерапевтическом сеансе участвует относительно активно в непосредственном действии.

В рецептивной МТ выделяются два вида: музыкопсихотерапия, музыкосоматотерапия.

Музыкопсихотерапия решает задачи нормализации психоэмоционального состояния. В свою очередь, это направление обеспечивает психокоррекционное воздействие в трех направлениях: коммуникативном (установка контакта психолога, психотерапевта с пациентом); реактивном (достижение катарсиса, очищения от наслоившихся болезненных отрицательных состояний в процессе музыкального восприятия): регулятивном (снятие нервно-психического напряжения, релаксация).

Нормализация психоэмоционального состояния посредством восприятия музыки обеспечивается путем выхода человека из отрицательных переживаний, наполнения eго положительными эмоциями, реконструирования его эмоционального состояния, когнитивной сферы[53. с.55].

Восприятие музыки может выражаться в различных формах.

Например, в форме так называемых «музыкальных снов», представляющих собой вариант недирективной медитации.

После прослушивания равных по характеру музыкальных произведений совместно с пациентом проводится беседа о содержании того, что «снилось», диализ образов, возникших у человека (ребенка), может показать его состояние, а затем динамику лечения и коррекции психоэмоционального состояния. Другой формой музыкально-коррекционного, лечебного восприятия может быть музыкально-образная медитация, основанная на благотворном воздействии на психоэмоциональное состояние пациента слуховых образов, имеющих различную эмоциональную окраску.

В этом случае слушатель, как считает В. И. Петрушин, переносит свои чувства и мысли на образ героя, воплощенного композитором, за которым можно видеть конкретного человека.

При этом возникает невербальное диалогическое общение, к которому подходит описание метода терапии, центрированной на пациента, разработанного в концепции гуманистического подхода К. Роджерса[54. с.5].

Музыкосоматотерапия ставит целью обеспечивать лечебное воздействие непосредственно на тело человека.

Она может быть зональной, когда осуществляется воздействие музыкой на определённую область, орган тела (В. А. Гуськов); аппликационно-точечной музыкотерапией, направленной на лечение и коррекцию функционального состояния измененных меридиальных систем тела человека (В. С. Шушарджан) [55. с.85].

Использование музыкосоматотерапии осуществляется только после диагностического обследования пациента, а также после выявления функционального состояния определенного органа или состояния «сигнальных точек» меридианов, которые показывают изменение его активности, функциональное нарушение.

.2 Результаты экспериментального исследования по изучению психологического воздействия музыкальных произведений Грига на психо-эмоциональное состояние подростка

Школьники имеют небольшой опыт представлений о чувствах человека, существующих в реальной жизни. Музыка, передающая всю гамму чувств и их оттенков, может расширить эти представления. Как уже было сказано, музыка развивает эмоциональную сферу. Эмоциональная отзывчивость на музыку - одна из важнейших музыкальных способностей.

Она связана с развитием эмоциональной отзывчивости и в жизни, с воспитанием таких качеств личности, как доброта, умение сочувствовать другому человеку.

Экспериментальное исследование проводилось на базе средней школы №3 г.Рудного и ГУ «Основная специализированная музыкальная школы» № 21 г.Рудный.

Экспериментальное исследование проводилась в три этапа:

Ø констатирующий;

Ø формирующий;

Ø контрольный.

В эксперименте приняли участие 20 учащихся 9 классов в возрасте 14-15 лет, составляющие контрольную и экспериментальную группу исследования.

Целью констатирующего эксперимента явилось определение уровня проявления эмоциональной отзывчивости на музыкальные произведения у подростков.

Задачи констатирующего эксперимента:

) определить критерии уровня проявления эмоциональной отзывчивости на музыку подростками;

) подобрать диагностический материал и оборудование;

) провести диагностику уровня проявления эмоциональной отзывчивости на музыку у подростков в экспериментальной и контрольной группах.

Методика «Эмоциональная отзывчивость подростка»

Цель: изучение эмоциональной отзывчивости подростка.

Эмоциональная отзывчивость подросткового возраста предполагает:

во-первых, адекватное проявление своего эмоционального состояния на услышанное ребенком музыкальное произведение;

во-вторых, способность целостного восприятия музыкального произведения.

Эти два направления неразрывны: чтобы научить подростка адекватно проявлять свои эмоции, необходимо развивать у них способность осознанно воспринимать музыкальное произведение.

Отсюда следует, что диагностику проявления эмоциональной отзывчивости подростков контрольной и экспериментальной групп необходимо проводить с учетом их возрастных особенностей по двум направлениям: способность эмоционального сопереживания и способность целостного восприятия музыкального произведения.

Для выявления уровня проявлений эмоциональной отзывчивости нами использовались методики А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунской и И.В. Груздовой[56. с.95]. Диагностика по методике А.Г. Гогоберидзе и В.А. Деркунской включила в себя три задания. Диагностика по методике И.В.Груздовой включала одно задание.

Выполнение заданий оценивалось по трехбалльной системе.

По завершению исследования по результатам четырёх заданий определялся уровень проявления эмоциональной отзывчивости каждого подростка.

Уровни проявления эмоциональной отзывчивости.

Низкий уровень (меньше 6 баллов).

Ученик не умеет внимательно прослушивать всё произведение до конца, вникнуть в его содержание.

Музыкальные произведения не вызывают у него соответствующего эмоционального отклика.

Он не может ответить на вопросы о прослушанной музыке.

Интерес к музыке у него неглубок и неустойчив.

Плохо ориентируется в музыкальных средствах выразительности.

В познании музыкальных образов речевые коммуникации носят личностный характер, но неадекватны содержанию произведений и имеют слабую эмоциональную окрашенность.

Средний уровень (9-6 баллов).

Ученик внимательно слушает музыку, но до конца проследить за динамикой музыкального образа ему не удаётся.

Эмоциональные реакции не всегда адекватны настроению музыкальных произведений.

Музыкальные произведения вызывают у него живой отклик, но только если они просты по содержанию и форме.

Ученик не всегда может самостоятельно ответить на вопросы о музыке, ожидает помощи взрослого, затрудняется в подборе нужных терминов.

При интерпретации эмоционального содержания музыкального образа речь не развернута, ориентирована на стандарт.

Высокий уровень(12-10 баллов).

Школьник умеет внимательно слушать музыкальное произведение, вникая в смену настроений, следя за динамикой музыкального образа[57. с.44].

Он самостоятелен в своих ответах на вопросы взрослых, в процессе разбора музыкального произведения; правильно пользуется элементарной музыкальной терминологией.

Обладает музыкальной отзывчивостью; суждения осмыслены и обусловлены вычленением главных элементов музыкальной речи.

Ребёнок высказывает собственное отношение к воспринимаемому произведению.

Интерес к музыке у него стабилен, мотивирован.

Ученик в основном музыку знает в объеме школьного материала.

Знает средства музыкальной выразительности в объёме программных требований, может указать на некоторые из них.

Умеет оценивать сам процесс и результат восприятия музыкальных образов, способен воображать, отождествлять себя с музыкальным образом.

Количественные показатели в таблице, в которой показаны количественные показатели результатов диагностики на констатирующем этапе эксперимента.

Таблица 1

Количественные показатели результатов диагностики на констатирующем этапе эксперимента экспериментальной группы

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| №№ | Фамилия, имя ученика | Задание 1 | Задание 2 | Задание 3 | Задание 4 | Общее количество баллов |
| 1. | Аманов К. | 1 | 2 | 1 | 1 | 5 |
| 2. | Ворона А. | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| 3. | Дюсенов А. | 2 | 1 | 1 | 1 | 5 |
| 4. | Дорошко О. | 2 | 1 | 2 | 1 | 6 |
| 5. | Ерназарова З. | 1 | 2 | 1 | 1 | 5 |
| 6. | Жантасова З. | 2 | 1 | 2 | 1 | 6 |
| 7. | Ильясов Б. | 2 | 3 | 3 | 2 | 10 |
| 8. | Карабасов С. | 2 | 2 | 2 | 2 | 8 |
| 9. | Киколенко Б. | 2 | 1 | 1 | 1 | 5 |
| 10. | Каиров С. | 2 | 1 | 1 | 1 | 5 |
|  | Средний балл |  |  |  |  | 5.9 |

Таблица 2

Количественные показатели результатов диагностики на констатирующем этапе эксперимента контрольной группы

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| №№ | Фамилия, имя ученика | Задание 1 | Задание 2 | Задание 3 | Задание 4 | Общее количество баллов |
| 1. | Басин В. | 3 | 2 | 1 | 1 | 7  |
| 2. | Бурлаков В. | 3 | 3 | 3 | 1 | 10 |
| 3. | Даниялов С. | 2 | 3 | 3 | 2 | 10 |
| 4. | Жакутов М. | 2 | 1 | 2 | 2 | 7 |
| 5. | Ещанов Т. | 1 | 2 | 2 | 3 | 8 |
| 6. | Жангельдин Б. | 2 | 3 | 3 | 1 | 9 |
| 7. | Ильясов Б. | 2 | 3 | 3 | 2 | 10 |
| 8. | Кабикенов Р. | 2 | 1 | 2 | 2 | 9 |
| 9. | Левченко М. | 2 | 3 | 3 | 3 | 11 |
| 10. | Янецкий С. | 2 | 3 | 2 | 3 | 10 |

По результатам диагностики и в соответствии с критериями уровней развития музыкального восприятия ученики были распределены по уровням.

Таблица 3

Качественные результаты диагностика на констатирующем этапе эксперимента в экспериментальной группе

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  №№ | Фамилия, имя ученика | Уровни проявления эмоциональной отзывчивости |
| 1. | Аманов К. | Н |
| 2. | Ворона А. | Н |
| 3. | Дюсенов А. | Н |
| 4. | Дорошко О. | С |
| 5. | Ерназарова З. | Н |
| 6. | Жантасова З. | С |
| 7. | Ильясов Б. | В |
| 8. | Карабасов С. | С |
| 9. | Киколенко Б. | Н |



Рисунок 1.Гистограмма уровня проявления эмоциональной отзывчивости в экспериментальной группе

Таблица 4

Качественные результаты диагностика на констатирующем этапе эксперимента в контрольной группе

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  №№ |  Фамилия, имя ученика | Уровни проявления эмоциональной отзывчивости  |
| 1. | Басин В. | С |
| 2. | Бурлаков В. | В |
| 3. | Даниялов С. | В |
| 4. | Жакутов М. | С |
| 5. | Ещанов Т. | С |
| 6. | Жангельдин Б. | С |
| 7. | Ильясов Б. | В |
| 8. | Кабикенов Р. | С |
| 9. | Левченко М. | В |
| 10. | Янецкий С. | В |



Рисунок 2. Гистограмма уровня проявления эмоциональной отзывчивости в контрольной группе

Анализируя результаты эксперимента можно констатировать следующее.

С высоким уровнем проявления эмоциональной отзывчивости в контрольной и экспериментальной группах было выявлено шесть подростка.

Данные дети характеризуются целенаправленностью восприятия, активным восприятием музыки, единством эмоционального и интеллектуального восприятия, дифференцированностью слуховых ощущений.

Ребята воспринимают и осознают выразительные средства музыки, устанавливают причинно-следственные связи между эмоциональным содержанием музыкального образа и средствами выразительности.

Так, например Левченко М., абсолютно точно определил характер прослушанных музыкальных произведений Грига второго задания и подобрал соответствующие слова-эпитеты. Ученик прочувствовал произведения, увидел всю их глубину.

С удовольствием рассказывал о своих впечатлениях. Рассказы ученика живые, интересные. Звучание произведений Михаил сопровождал движениями рук. Ученики с высоким уровнем проявления эмоциональной отзывчивости были сосредоточены, отбивали ритм руками при быстром темпе произведения, улыбались и внимательно вслушивались в мелодию. Это говорит об эмоциональной отзывчивости данных детей, а определенное настроение - о дифференциации чувственного восприятия ("красивая" Левченко М., "нежная" Даниялов С.)

При объяснении сделанного выбора ученики этого уровня выделяли средства выразительности ("необычный звук"), высказывались оценочные суждения типа "интересная" (Даниялов С.), " сказочная" (Левченко М.).

Со средним уровнем проявления эмоциональной отзывчивости в экспериментальной группе было выявлено 3 (30%), в контрольной 5(50%) учеников.

Данные ученики отличались сосредоточенностью при слушании музыкальных произведений.

Для них была характерна застывшая поза, заинтересованный взгляд, который порой перемещался по окружающим ребенка предметам.

Ученики точно определяли настроение произведения, однако осмыслить его, раскрыть и обосновать средства выразительности затруднялись.

Также трудность у подростков вызвало объяснение своего эмоционального состояния.

Это свидетельствует о том, что ученики воспринимают на эмоциональном уровне музыкальное произведения, однако интерпретировать его и соотнести собственное настроение с переданным в звуках не могут.

Нами был зафиксирован интересный факт, когда эмоции не проявлялись во вне, а оставались во внутреннем мире ребенка.

Музыка как бы погружала его в мир собственных эстетических эмоциональных переживаний.

Об этом свидетельствовал взгляд ребенка как бы "во внутрь", специфическое положение тела в пространстве (опущенные руки, поникшие плечи, расслабленная спина).

Все говорило о погружении ребенка в мир звуков.

Ученики были внимательны в процессе слушания музыкальных произведений, однако их мимические действия были сдержаны, поза статична. Состояние некоторой задумчивости свидетельствовало о том, что музыка детям интересна, но эмоциональных переживаний не вызывает.

На наш взгляд, это объясняется тем, что эмоции детей ориентированы на ситуации повседневного взаимодействия, а искусство, несущее эстетические эмоции, способствующее их возникновению и проявлению, недостаточно представлено в жизнедеятельности подростков.

Также это объясняется еще и тем, что в педагогической практике не используется потенциал музыки как вида искусства для создания эмоционального комфорта и открытия мира чувств, переданного в звуках, музыка не выступает в полной мере средством эмоционально-эстетического развития детей. При объяснении своего выбора дети давали краткие ответы, выражающие констатацию, а не эмоциональное отношение («хорошая» - Дорошко О., «потому что она такая…» - Жангельдин Б.).

Большинство ребят в обеих группах были не точны в ответах. Виделось, что музыка коснулась их лишь поверхностно.

Несмотря на то, что музыка считается наиболее эмоциональным видом искусства, нами был зафиксирован низкий уровень проявления эмоциональной отзывчивости.

В экспериментальной группе этому уровню соответствует 6 (60%) детей, в контрольной 0 (0%).

Данные школьники просто не умеют вслушиваться в музыкальные звуки, находить в них те чувства, переживания, которые выразил композитор.

Многие из учеников копировали ответы и действия других, не имея порой своего собственного мнения.

Ребята, отнесенные к этому уровню, в большей степени были заинтересованы окружающими их предметами, чем предложенными музыкальными произведениями.

Это объясняется эмоциональной глухотой детей, которые в гармонии звуков не выделяют красоты звучания музыки, не откликаются на мелодию.

Этим детям трудно было сделать выбор.

Их объяснения свидетельствовали о формальности сделанного предпочтения. Дети, как правило, ограничивались общими фразами относительно услышанного ("медленная" - Ерназарова З.) или не могли объяснить свой выбор ("не знаю" - Киколенко Б.), молчали.

На наш взгляд, это объясняется тем, что дети выделяют лишь основные эмоциональные состояния, не соотносят услышанную музыку с собственными переживаниями.

Таким образом, анализируя данные констатирующего этапа эксперимента можно сделать вывод о недостаточной обращенности учителей к эмоциональной сфере ребенка в педагогической деятельности: наполняя взаимодействие с детьми разнообразной информацией, педагоги не обращают свое внимание и внимание детей на переживания, которые дает музыка, способы и средства выражения этих переживаний, что поставило нас перед необходимостью на формирующем этапе исследования продумать содержание и формы специально-организованной деятельности, направленной не только на обогащение эмоционального опыта подростка, но и на осмысление ими "языка" эмоций.

Методика "Изучение высших чувств".

Цель: Изучить особенности высших чувств школьников.

Необходимый материал: Сюита "Пер Гюнт" Грига.

Методика выполнения: Ученикам предлагается прослушать сюиту Грига «Пер Гюнт» и описать свое отношение к прослушанной музыке и рассказать о тех чувствах, которые вызывает данное произведение.

Результаты исследования по методике "Изучение высших чувств".

После обработки результатов у школьников общеобразовательной школы получилось следующее, описывая сюиту «Пер Гюнт» Грига использовали следующие выражения «Мне эта музыка понравилась» или «Музыка очень хорошая», а учащиеся музыкальной школы выражали свои чувства более образно, красочно, эмоционально.

Особенностью высших чувств школьников музыкальной школы было то, что их описания были не сухими, а насыщенными эмоциональностью, яркими вспышками чувств.

Обработка результатов с помощью математических методов позволила свести обобщённые данные в общую таблицу .

Таблица 5

Результаты диагностики высших чувств школьников 9 класса общеобразовательной школы на констатирующем этапе эксперимента.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Фамилия, имя | Высший уровень | Средний уровень | Низкий уровень |
| 1.  | Аманов К. | высший | 56 |  |  |  |
| 2.  | Ворона А. |  |  | средний | 47 |  |
| 3.  | Дюсенов А. |  |  | средний | 46 |  |
| 4.  | Дорошко О. |  |  |  |  | низкий 37 |
| 5.  | Ерназарова З. |  |  | средний | 46 |  |
| 6.  | Жантасова З. |  |  |  |  | низкий 36 |
| 7.  | Ильясов Б. | высший | 55 |  |  |  |
| 8.  | Карабасов С. |  |  | средний | 40 |  |
| 9.  | Киколенко Б. |  |  |  |  | низкий 35 |



Рисунок 3. Гистограмма методики «Изучения высших чувств» в 9 классе общеобразовательной школы

Таблица 6

Результаты диагностики высших чувств школьников у учеников 9 класса музыкальной школы на констатирующем этапе эксперимента

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Фамилия, имя | Высший уровень | Средний уровень | Низкий уровень |
| 1. | Басин В. | высший | 57 |  |  |  |
| 2. | Бурлаков В. | высший | 58 |  |  |  |
| 3. | Даниялов С. | высший  | 60 |  |  |  |
| 4. | Жакутов М. |  |  | средний | 48 |  |
| 5. | Ещанов Т. |  |  | средний | 48 |  |
| 6. | Жангельдин Б. | высший | 59 |  |  |  |
| 7. | Ильясов Б. | высший | 55 |  |  |  |
| 8. | Кабикенов Р. | высший  | 58 |  |  |  |
| 10.  | Левченко М. | высший | 57 |  |  |  |
| 11.  | Янецкий С. | высший | 56 |  |  |  |



Рисунок 4.Гистограмма методики «Изучения высших чувств» в 9 классе общеобразовательной школы

Нами был проведён сравнительный анализ полученных данных экспериментального 9 «А» класса музыкальной школы и контрольного 9 А общеобразовательной школы.

Таблица 7

Результаты исследования уровня изучения высших чувств на констатирующем этапе эксперимента

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Класс | Высокий уровень | Средний уровень | Низкий уровень |
|  | % | чел. | % | чел. | % | чел. |
| 9 А (экспер.) музыкальной школы | 80% | 8 | 20% | 2 | 18% | 0 |
| 9 А (контр.) общеобразовательной школы | 50% | 5 | 30% | 3 | 20% | 2 |



Рисунок 5. Наглядно результаты 9 класса музыкальной и общеобразовательной школы представлены на иллюстрации.

Из этого можно сделать вывод, что высшие чувства у школьников, обучающихся в музыкальной школе хорошо развиты и находятся на достаточно высоком уровне.

Им не трудно подбирать слова, чтобы выразить свои чувства к прекрасному. (80% учеников показали высокий уровень развития высших чувств).

Интерпретируя результаты ответов детей с общеобразовательной школы, можно сделать вывод, что школьники выражают свои мысли сухо, мало используют в своей речи прилагательные, не умеют ярко выражать свои эмоции. Исходя из вышеизложенного можно сделать вывод, что у учащихся обычной школы высшие чувства находятся на среднем уровне (30%), высокий уровень показали (50%), но есть ученики, которые показали низкий уровень развития высших чувств (20%).

Методика «Цветодиагностика эмоциональных состояний»

Целью данной методики является изучение динамических особенностей личностных эмоциональных состояний, а также для выяснения влияния на психо-эмоциональное состояние подростка музыки Грига.

Методика разработана Е. Ф. Бажиным и А. М. Эткиндом (1985) на основе метода цветовых выборов М. Люшера (1948), исследования которого заложили прочную основу применения цвета в практике психологической диагностики.

Теоретической основой данной методики является представление о том, что отношение к тем или иным людям, событиям, объектам или явлениям отражается в цветовых ассоциациях к ним.

То есть каждый цвет спектра является условным знаком определенного настроения:

. красный - восторженное;

. оранжевый - радостное; теплое;

. желтый - светлое; приятное;

. зеленый - спокойное; уравновешенное;

. синий - неудовлетворительное; грустное;

. фиолетовый - тревожное; напряженное;

. черный - полный упадок; уныние;

. белый - символизирует ответ типа: «трудно сказать».

Основным методическим инструментом цветодиагностики является дневник настроений, рабочая часть которого демонстрирует их цветовой диапазон.

Психологом заполняется цветоматрица. В инструкции ребенку предлагается выбрать ту полоску, которая похожа на его настроение в настоящее время.

Таблица 8

Цветовые ассоциации, вызванные прослушиванием музыки Грига у учащихся 9 класса общеобразовательной школы

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Фамилия И.О. ученика |  Цвет спектра |  ЦветСпектра |  ЦветСпектра |
| 1. | Аманов К. | желтый | зеленый | Оранжевый |
| 2. | Ворона А. | зеленый | желтый | Оранжевый |
| 3. | Дюсенов А. | зеленый | желтый | Оранжевый |
| 4. | Дорошко О. | оранжевый | желтый | Зеленый |
| 5. | Ерназарова З. | желтый | желтый | Зеленый |
| 6. | Жантасова З. | желтый | зеленый | Оранжевый |
| 7. | Ильясов Б. | желтый | зеленый | Оранжевый |
| 8. | Карабасов С. | желтый | желтый | Оранжевый |
| 9. | Киколенко Б. | зеленый | желтый | Оранжевый |
| 10. | Каиров С. | желтый | зеленый | Оранжевый |



Рисунок 6.Сообщаемая частота проявлений положительных и отрицательных эмоций у учеников 9 класса общеобразовательной школы

Таблица 9

Цветовые ассоциации, вызванные прослушиванием музыки Грига у учащихся 9 класса музыкальной школы

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Фамилия И.О. ученика |  Цвет спектра |  ЦветСпектра |  ЦветСпектра |
| 1. | Басин В. | Оранжевый | Зеленый | Желтый |
| 2. | Бурлаков В. | зеленый | Оранжевый | желтый |
| 3. | Даниялов С. | зеленый | Желтый | Оранжевый |
| 4. | Жакутов М. | оранжевый | Зеленый | Желтый |
| 5. | Ещанов Т. | желтый | Оранжевый | Зеленый |
| 6. | Жангельдин Б. | желтый | Зеленый | Оранжевый |
| 7. | Ильясов Б. | оранжевый | Зеленый | Желтый |
| 8. | Кабикенов Р. | зеленый | Желтый | Оранжевый |
| 9. | Левченко М. | зеленый | Оранжевый | Желтый |
| 10. | Янецкий С. | желтый | Зеленый | Оранжевый |



Рисунок 7. Сообщаемая частота проявлений положительных и отрицательных эмоций у учеников 9 класса музыкальной школы

На основе предложенной методики «Цветодиагностика эмоциональных состояний» можно сделать следующие выводы: у учащихся общеобразовательной и музыкальной школы после прослушивания сюиты «Пер Гюнт» Грига приобладали определенные настроения эмоционального благополучия, эмоционального комфорта. Учащиеся выбирали из цветовых спектров зеленый, желтый и оранжевый цвета, которые вызывали у них радостное, теплое, светлое, приятное, спокойное и уравновешенное состояние.

Заключение

Одна из ценностей подросткового возраста - повышенная эмоциональность.

Наша работа была ориентирована на развитие эмоциональной сферы дошкольников посредством восприятия музыки.

В связи с поставленной целью в первой части нашей работы рассмотрено состояние исследуемой проблемы в трудах отечественных и зарубежных психологов и педагогов, проанализированы особенности развития эмоциональной сферы старших школьников и изучены пути развития эмоциональной отзывчивости у подростков, рассмотрены проблемы развития эмоций в психологических исследованиях в деятельностном, поведенческом и личностном направлениях.

Анализ педагогических исследований позволил определить важность и значимость эмоций в жизни подростка.

Анализ теоретических положений и методических выводов первой части исследования позволил провести экспериментальную работу. Экспериментальная работа по проблеме развития эмоциональной отзывчивости на музыкальные произведения состояла из констатирующего, формирующего и контрольного экспериментов.

В процессе констатирующего эксперимента нами была проведена диагностика выявления уровня проявления эмоциональной отзывчивости на музыкальные произведения у школьников 9 -х классов. Результаты диагностики показали, что на начало экспериментальной работы учащиеся не умели адекватно осознавать свои эмоции, передавать характер музыки в мимических, двигательных реакциях, не проявили эмоциональную активность в процессе слушания музыкальных произведений.

Исходя из данных констатирующего эксперимента, нами была организована и проведена работа по развитию эмоциональной сферы детей экспериментальной группы посредством восприятия музыки.

Был разработан и апробирован комплекс занятий, направленный на развитие базовых эмоций в процессе обогащения опыта восприятия различных по характеру музыкальных произведений и развитие эмпатии и навыков выражения своих чувств, эмоциональных переживаний различными средствами (словом, мимикой, пластикой, цветом, рисунком и т.д.).

Наиболее существенная зависимость в развитии эмоциональной сферы детей старшего возраста связана с содержанием музыкальных произведений и пространственно-предметной средой, обуславливающей проявление свободы, активности, творчества школьников. Эти данные нашли подтверждение на контрольном этапе исследования.

Анализ результатов контрольного эксперимента показал, что у учащихся экспериментальной группы произошли позитивные изменения в эмоциях, наиболее ярко выразившиеся в эмоционально-эстетической окрашенности речевых проявлений, в экспрессии и разнообразии при использовании цвето-ритмических и музыкальных средств выразительности. Исчезла дисгармония между мимикой лица, движением рук , оценкой воспринимаемых произведений и выражением собственных эмоциональных отношений.

Исследование позволило установить динамику развития проявления эмоциональной отзывчивости у подростков экспериментальной группы от эмоционального интереса, выразившегося в любопытстве, любознательности, к эстетическому сопереживанию и наслаждению, к активному проявлению эстетических оценок и суждений, к свободному и творческому самовыражению своего эмоционального состояния через музыкальную импровизацию.

Таким образом, проведенное исследование обозначило круг проблем, требующих дальнейшего разрешения и являющихся актуальными в современной психологической ситуации. Эксперимент подтвердил, что значительное место в практике воспитания должно отводиться эмоциональному развитию именно средствами восприятия музыки.

Анализ вышеуказанного, позволяет сделать вывод, что для развития эмоциональной сферы подростка педагоги школьного учреждения должны проводить систематическую и целенаправленную работу по обогащению чувственного опыта детей в процессе восприятия музыки.

Таким образом, гипотеза о том, что развитие эмоциональной сферы у детей старшего школьного возраста будет более успешным при определенных условиях, подтвердилась. Задачи исследования выполнены, цель достигнута.

Разумеется, наше исследование не является достаточно полным и глубоким, но, тем не менее, может оказать значительную помощь педагогам в развитии эмоциональной сферы школьников подросткового возраста.

Список использованной литературы

эмоциональный музыкальный терапия подросток

1.Абдуллин Э.Б. Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе высшего образования. Учебное пособие. М.: Прометей, 1990.

.Абдуллин Э.Б. Методологическая культура педагога-музыканта. М.: МПГУ, 2001.

.Абдуллин Э.Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе. М.: Просвещение, 1983.

.Анохин П.К. Эмоции. Психология эмоций: Тексты. М., 1984.

.Бернштейн Н.А. Мир звуков как объект восприятия и мысли. М., 1996.

6.Ветлугина Н.А. Возраст и музыкальная восприимчивость. Восприятие музыки. М., 1980.

7.Гейнрихс И.П. Музыкальный слух. (Теоретические основы и методические принципы развития). Чувство ритма и его развитие. В кн.: Музыкально - педагогическая подготовка учителя. М., 1970.

.Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. - Л.,1968

.Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. М., 1978.

10.Друскин М.С. История зарубежной музыки. 4-е изд. М., 1976.

11.Жукова Т.В. Нравственно - эстетическое воспитание подростков в процессе внеурочной музыкальной деятельности. Витебск: ВГУ им. П.М. Машерова., 2000.

12.Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. М., 2000.

.Маклаков А.Г. Общая психология. П., 2010.

.Маклаков А.Г. Психологический словарь. М.: Прогресс, 1996.

15.Матонис В.П. Музыкально-эстетическое воспитание личности. Л.: Музыка, 1988.

16.Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. М., 1976.

17.Жарыкбаев Ж. Психология. «Білім» Алматы 1997 г.

.Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учеб. пособие для студ. вузов. - М.: ТЦ Сфера, 2003

.Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. - М.,1961

.Психология: Словарь. Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990.

.Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1976.

.Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. М., 1961.

.Эльконин Д.Б. Возрастная периодизация. М., 1971.

.Кабалевский Д.Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы. - М., 1980.

.Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учеб. для студ. вузов. - М.: Академия, 2000

.Рубинштейн С.А. Проблемы общей психологии. - М.,1976

.Дмитриева Л.Г. , Черноиваненко Н.М. Методика музыкального воспитания в школе. Просвещение, М., 1989.

.Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений /Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова,

.Алиев Ю.Б. Эмоционально-ценностная деятельность школьников как дидактическая основа их приобщения к искусству // Современные проблемы образования: Сборник. - Тула, 1997.

.Киселёв М.Ю. Арттерапия: проблемы и перспективы. //Комплексная программа эстетического воспитания населения: пути разработки и реализации. Сборник научных трудов НИИ культуры. - М. 1990 .

.Артоболевская А. Первая встреча с музыкой: Из опыта работы педагога-пианиста с детьми дошкольного и младшего школьного возраста: Учебное пособие. - М., 1985.

.Осипова А.А. Общая психокоррекция: учебное пособие для студентов вузов.-М.:ТЦ«Сфера»,2000.

. Петрушин В.И. Музыкальная психология. - М., 1997.

Музыкальное образование в школе. Под ред. Л.В. Школяр. АКАДЕМА, М., 2001.

.Безбородова Л.А. , Алиев Ю.Б. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях. АКАДЕМА, М., 2002.

.Абдуллин Э.Б, Николаева Е.В. Теория музыкального образования. АКАДЕМА. М., 2004.

.Музыка в начальной школе: Методическое пособие для учителей / Под ред. Д.Б. Кабалевского. - М., 1980.

. Лебедева Л.Д. Педагогические аспекты арттерапии. //Дидакт. - № 1 (34). - 2000.

.Петрушин В. И. Музыкальная психотерапия. - М., 1999.

.Ушакова Е. Музыкальная терапия //Директор школы. - 1998. - № 7.

.Шушарджан С.В. Музыкотерапия и резервы человеческого организма. - М.: «Антидор», 1998. - 363 с.

.Мельников А.Х., Веневцева Ю.Л., Самсонова Г.О. Системные психофизиологические механизмы афферентно-эфферентного воздействия музыки. - Системный анализ, управление и обработка информации в биологии и медицине / Под ред. А.А.Хадарцева. - Тула, 2002. - ч.III., с.171-189.

.Ожегов С.И. Словарь русского языка. 21-е издание, перераб. и доп. 70000 слов. М.: Рус. яз., 1989.

.Петровский А.В. Беседы о психологии. М., 2000.

.Ананьев Б.Г. «Опыт экспериментального изучения влияния музыки на поведение. - Вопросы науки о поведении ребёнка и взрослого», Владикавказ, 1982.

.Морозов В.М. «Биофизические основы вокальной речи». Л., 1977.

.Петрушин В.И «Психология музыкального восприятия».//«Музыкальная психология и психотерапия» 2007 №2

.Беляева - Экземплярская С.Н. «Заметки о психологии восприятия времени в музыке» // Проблемы музыкального мышления. - М., 1974.

.Бочкарев Л.Л. «Психология музыкальной деятельности» - М., 1997.

.Выготский Л.С. «Психология искусства», изд. «Искусство», Москва, 1986г.

.Иванов-Борецкий М. «Материалы и документы по истории музыки». Т.1. М., 1934.

.Изард К.Э. «Психология эмоций»./ Перев. С англ. -СПб.: Питер, 1999 г.

.Блум Ф., Лезерсон А., Иофстедтер Л. «Мозг, разум и поведение» - М.: Мир, 2006г.

.Тажибаев Т. Психология. Рауан. Алматы .1998.

.Асафьев Б.В. «Речевая интонация» - М., - Л., 196513. Петрушин В. И. «Моделирование эмоций средствами музыки». //Вопросы психологии 1988 №5.

.Петрушин В.И. «Психологические модели отражения действительности».// Музыкальная психология и психотерапия 2008 №4.

.Бочкарев Л.Л. «Проблема адекватности восприятия музыки». Музыкальная психология и психотерапия 2007 №3

.Ражников В. Г. «Партитурная транскрипция» // Вопросы психологии 1980. № 1. 58.Теплов Б.М. «Психологические вопросы художественного воспитания». // Известия АПН РСФСР. - М. -Л., 1947, вып.11.

.Теплов Б.М. «Психология музыкальных способностей».// Проблемы индивидуальных различий. - М., 1961.

.Милнер П.Ф. «Физиологическая психология»./ Пер. с англ., М.: Мир, 1973

Приложение

Рекомендации

Для эффективности музыкальной терапии ее применяют по определенным правилам, которые основаны на психофизиологических принципах более, чем на эстетических и художественных. Вот самые важные из них:

.Перед началом исполнения изучите информацию об исполняемом произведении. Необходимо знать его суть и структуру. Полезно узнать заранее текст исполняемого произведения, или иметь его перед глазами при исполнении, чтобы не мешали напряженные попытки уловить слова, которые не всегда четко произносятся или заглушаются оркестром.

Расслабьтесь - это поможет вам "открыть двери бессознательного" и принять в полной мере действие музыки. При этом не важно, хотите вы испытать успокаивающее действие или же стимулирующее и поднимающее настроение.

.Важно правильно выбрать дозу.

Лечение музыкой должно быть достаточно коротким, чтобы не вызвать усталости и возможных защитных реакций.

.Силу или громкость музыки нужно осторожно регулировать. Малую громкость следует выбирать не только для успокаивающей, но также и для стимулирующей музыки. Большая громкость утомляет и потрясает нервную систему.

.После прослушивания лечебной музыки отдохните некоторое время. Это благоприятствует ее полному, не нарушающему душевное равновесие, действию на бессознательное.

. Известно, что бессознательное наиболее активно во время сна, при этом оно также восприимчиво и к внешним импульсам. Поэтому музыкальную терапию можно применять во время сна.

Терапевтическое использование музыки во время сна особенно рекомендуется для детей, в психиатрии и вообще для людей беспокойных и возбужденных.

. Выбор музыкальных произведений должен быть хорошо продуман. Он гораздо сложнее, чем может показаться на первый взгляд. Иногда необходимо, чтобы принципы, кажущиеся очевидными, были ограничены и даже игнорированы.

Казалось бы, очевидно использование успокаивающей, стимулирующей или жизнерадостной музыки. Однако все не так просто.

На человека в состоянии возбуждения и смятения вряд ли окажет глубокое впечатление торжественное адажио, от него он станет еще более беспокойным.

С другой стороны, когда пребывающий в унынии человек слышит грустную музыку, это может поднять его настроение.

Музыкальный талант - один из тех, что определяется чрезвычайно рано. Вместе с тем, родители иногда не обращают внимания не неординарные музыкальные способности и «звёздочки» гаснут, так и не появившись[58. с.24].. Справедливости ради, стоит сказать, что взрослые зачастую ошибочно считают ребёнка музыкально одарённым и, тем самым, собственноручно ломают ему судьбу. Как же в этом разобраться?

Есть хорошие музыканты, есть очень хорошие музыканты, а есть - подлинные таланты. Последние отличаются тем, что музыка - это их образ жизни, естественная потребность, без которой они себя плохо чувствуют. Они слышат музыке совсем не то, что слышим мы все, а гораздо больше.

При наличии определённых задатков и умелом педагогическом подходе можно сделать из малыша неплохого музыканта. Однако для гения обучение не столь важно. У него кроме задатков есть ещё и устойчивая внутренняя мотивация и иное мироощущение, что в народе зовётся «божьим даром». По сути, это сильное и постоянное желание совершенствоваться и реализовывать себя в музыке.

Талант к музыке можно распознать уже в возрасте 2-3 лет. Хотя, строго говоря, у крохи наблюдаются лишь выраженные способности, а талант появляется в результате развития. Обычно способности к музыке у своих малышей мамы определяют так: «ему нравиться слушать записи», «он пытается воспроизводить песни, подражая знаменитому певцу», «он увлечённо перебирает клавиши фортепиано». Поверьте, 99% детей попадают под эти определения. Ребёнок равнодушный к музыке большая редкость, но это не означает, что все дети - музыкально одарённые[59. с.114].

Профессионалы называют три способности, которые стоит проверить, прежде чем записывать ребёнка в «гении»:

музыкальный слух,

чувство ритма,

музыкальная память.

У педагогов есть специальные методики определения этих способностей. Их, обычно, диагностируют при поступлении в музыкальную школу.

Не дожидаясь 7-10 летнего возраста (возраст, когда в музыкальную школу «уже можно») мы с вами тоже можем составить собственное мнение о музыкальных способностях собственного ребёнка. Требуется умение наблюдать и, выбрав подходящий момент, в игровой форме предложить малышу несколько тестов.

Тест 1. Хорошо, если в доме есть музыкальный инструмент, если нет - можно воспользоваться игрушечным синтезатором или другой музыкальной игрушкой. Выберете несколько высоких звуков, проиграйте их, приговаривая «пи-пи-пи - так мышка пищит», затем выбирайте звуки в средней тональность

и «ля-ля-ля - лисичка бежит и песенку поёт», потом очередь низких звуков: «топ-топ-топ - это медведь идёт». И снова проиграйте все звуки с теми же присказками.

По прошествии часа подойдите к инструменту и воспроизведите знакомые малышу звуки, спросите «кто это: мышка, лисичка или медведь?». Если ребёнок с первого раза различит их - скорее всего, музыкальный слух у него есть. Обычные дети тоже могут запомнить и различить эти звуки, но не с первого раза. Для чистоты эксперимента лучше, чтобы ребёнок не видел, как вы воспроизводите звуки (попросите его отвернуться и просто послушать).

Тест 2. Приготовьте 5-6 отрывков из классических произведений. Послушайте их вместе с ребёнком, каждый обозначьте словом или жестом (если малыш ещё плохо говорит). Повторите опыт слушания на следующий день. Узнаёт ли малыш отрывки? Если узнал (сказал правильное слово, показал правильный жест) все - восприятие и музыкальная память у него очень сильны. Продолжайте слушать и запоминать отрывки каждый день. Когда ему это надоест? Если через несколько дней - это норма, если даже через месяц слушает с удовольствием (хоть и знает наизусть) - тяга к музыке налицо. Очень хорошо, если он сможет охарактеризовать отрывок «весёлый-грустный», «быстрый-медленный», «тихий-громкий» и т.д.

Тест 3. Слушая детскую песенку с простой мелодией (например «Антошка») попробуйте воспроизвести ритм (похлопайте ладонями по коленкам в такт песне). Пусть малыш повторяет за вами. При последующем прослушивании прервите мелодию и спросите «а как дальше? Давай похлопаем, как там дальше было». Воспроизвести ритм с первого раза в норме могут только школьники (да и то, не все). Для старшего дошкольника требуется 5-6 повторений, для ребёнка 4-5 лет - гораздо больше. Если малыш схватывает ритм «налету» - готовьтесь передать его в руки профессионалов, ведь музыкальные задатки налицо.

Не рекомендуется родителям

. Настаивать на своем и заставлять заниматься. Талант не терпит насилия. Авторитет убивает гения. Да, занятия музыкой требуют системы и регулярности, но желание заниматься должно исходить от ребёнка, а не от мамы.

. Поощрять успехи материальными благами. Если за хорошее исполнение гаммы вы обещаете ребёнку игрушку или поход в Макдональдс - вы формируете не гения, но «ремесленника». Возможно, у вас вырастет неплохой исполнитель, но творческое начало сильно пострадает.

. Перехваливать и ставить ребёнка в пример всем окружающим. Формируя таким образом завышенную самооценку, родители сами «отдаляют» ребёнка от мира. Потом они ещё и удивляются: почему ему так трудно общаться, откуда берутся неврозы и страхи… Именно отсюда.

. Возлагать на ребёнка свои надежды и обязательства. Слова «ты должен», «ты просто обязан», «ты не можешь подвести» - вносят переполох в душу малыша. Постоянная стимуляция гения подобным образом приводит к снижению той самой «естественной», «природной», «идущей изнутри» мотивации к творчеству[60. с.215].