

АКАДЕМИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК СССР
ОРДЕНА ТРУДОВОГО КРАСНОГО ЗНАМЕНИ
НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ИНСТИТУТ
ОБЩЕЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

На правах рукописи

МИРОШНИК Ирина Макаровна

ЛИЧНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ
ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОБРАЗНОГО ВОСПРИЯТИЯ МУЗЫКИ УЧАЩИМИСЯ

Специальность 19.00.07 - Педагогическая и возрастная
психология

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Научный руководитель -
действительный член АПН
СССР, доктор психологи-
ческих наук, профессор
А.В.Петровский

Москва - 1990

О ГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3-9
Глава I. ЛИЧНОСТЬ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ МУЗЫКАЛЬНО-ДИДАКТИЧЕСКОГО ВЗАЙМОДЕЙСТВИЯ	
§ 1. Индивид и его персонализация в межличностных отношениях	10-18
§ 2. Основные факторы педагогического воздействия в процессе музыкального обучения	19-25
§ 3. Музыкально-перцептивное развитие и методы музыкального воспитания	25-43
Глава II. ИССЛЕДОВАНИЕ ВОЗРАСТНЫХ ЗАКОНОМЕРНОСТЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОБРАЗНОГО ВОСПРИЯТИЯ МУЗЫКИ	
§ 1. Особенности развития личности в системе музыкально-перцептивной деятельности	44-52
§ 2. Гипотезы и задачи исследования. Основная экспериментальная методика	53-63
§ 3. Экспериментальное исследование возрастной динамики звуко-цветового симультанирования	64-76
Глава III. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ВОЗДЕЙСТВИЯ ЛИЧНОСТИ НА АКТИВНОСТЬ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОБРАЗНОГО ВОСПРИЯТИЯ МУЗЫКИ УЧАЩИМИСЯ	
§ 1. Уровень персонализированного воздействия педагога как фактор компенсации возрастного регресса способности звуко-цветового симультанирования	77-91
§ 2. Продуктивное межличностное взаимодействие в процессе музыкального обучения	92-98

§ 3. Методика цветовой актуализации эмоционально-образных представлений в музыкально-перцептивной деятельности	98-I07
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	I08-II0
ЛИТЕРАТУРА	III-I33
ПРИЛОЖЕНИЕ	I34

ВВЕДЕНИЕ

Одна из главных задач, поставленных на XXII съезде КПСС, последующих Пленумах ЦК КПСС – формирование гармонически развитой личности. Эта стратегическая задача определяет главное направление социальной ориентации науки, в центре которой должен стоять человеческий фактор как предпосылка и конечный результат любых конкретно-научных исследований [1].

Комплексный, системный подход к проблеме изучения и формирования личности позволяет раскрыть тезис о всестороннем развитии всех способностей каждого индивида в том содержательном и глубоком смысле, о котором писал Э. В. Ильинков, – не как "идеал в традиционном (кантовско-Фихтеевском) смысле, а реальный принцип планирования, реальный принцип ... организации школы и всех остальных учреждений, обеспечивающих условия развития живого индивида" [100; 318].

Решение этой задачи необходимо требует активного поиска качественно новых методов и средств анализа, позволяющих раскрыть системные механизмы формирования личности.

В этом аспекте важное значение приобретает музыкальная деятельность, характеризуемая активным воздействием на интеллектуальную и эмоционально-нравственную сферу личности (Д. Б. Кабалевский).

Закономерности и психологические механизмы перекодирования соотношений объективного и субъективного, рационального и эмоционального в музыкально-перцептивном процессе предполагает исследование индивидуально-личностных детерминант, познаваемых через феномен отраженной субъектности (А. В. Петровский и В. А. Петровский).

Музыкальность как специфическое свойство личности оказывает огромное воздействие на уровень формирования эмоционально-эстетического отношения к объективной действительности (Н. А. Ветлугина, Д. Б. Кабалевский, Б. М. Теплов) [54, 55, I04, I05, I06, 227].

Б. М. Теплов, подчеркивая важнейшую роль эмоциональных процессов в музыкальном обучении, писал: "Восприятие музыки идет через эмоцию, но эмоцией не кончается. В музыке мы через эмоцию познаем мир. Музыка есть эмоциональное познание" [227; 23].

В работах К. Сишора, Г. Ревеша, Л. Пийрса музыкальность рассматривается как врожденное свойство, которое можно развивать лишь у детей, имеющих для этого определенные предпосылки. Из основополагающего положения советской психологии, согласно которому способность развивается в деятельности, следует, что музыкальность, творческое воображение формируются и развиваются в музыкальной деятельности. При исследовании структурных уровней музыкального восприятия (Г. Н. Кечхуашвили, А. Г. Костюк, Е. В. Назайкинский, Г. С. Тарасов) выкристаллизовывается актуальная проблема разработки системы психолого-педагогических воздействий, расширяющей параметры творческой активности личности на основе регуляции эмоциональных процессов [III, II2, II3, II7, II8, 223, 225].

Определенный ракурс в решении данной задачи может быть задан при изучении синестетических полимодальных связей, ярко проявляющихся в эмоционально-образных представлениях, возникающих в процессе художественного творчества (Б. Г. Ананьев, Б. М. Галеев, С. В. Кравков, Ю. А. Кремлев, А. Р. Лурия, Б. С. Мейлах, Е. В. Назайкинский, С. Л. Рубинштейн) [7, 67, 68, I20, I22, I58, I70, 2I2].

Основная цель данной диссертационной работы заключается в исследовании психологических механизмов воздействия личности

педагога на уровень непосредственно-эмоциональной активности восприятия музыки у детей.

В качестве общей гипотезы исследования выступает предположение о том, что личность педагога в процессе музыкально-дидактического взаимодействия может оказывать влияние на естественную возрастную динамику эмоционально-образного восприятия музыки у детей.

Общая гипотеза эксплицирована в ряде частных гипотез, предназначенных для экспериментальной проверки.

Первая эмпирическая гипотеза. Непосредственно-эмоциональная активность восприятия музыки у детей может быть объективирована в способности звуко-цветового симультанирования и характеризуется определенной возрастной динамикой, включающей возрастание непосредственно-эмоциональной активности восприятия (к 8-9 годам) и ее постепенное угасание.

Вторая эмпирическая гипотеза: процесс музыкального обучения в общем случае не изменяет гипотетическую возрастную динамику непосредственной эмоциональной активности музыкального восприятия.

Третья эмпирическая гипотеза: педагоги с высоким уровнем эмоциональной активности, проявляющейся, в частности, в способности звуко-цветового симультанирования, и использующие творческие методы обучения, способны позитивно изменять естественную возрастную динамику эмоционально-образного восприятия музыки у детей.

Методологической основой исследования является теория деятельностиного опосредствования межличностных отношений и концепция персонализации (А.В.Петровский и В.А.Петровский).

Методами исследования являются анализ теоретических и экспериментальных данных по рассматриваемой тематике; эксперимент в естественных условиях музыкального обучения; метод отраженной

субъектности.

Цель и гипотезы исследования определили постановку следующих теоретических и практических задач.

Теоретические задачи исследования:

на основе анализа научных публикаций по проблеме личности в аспекте теории деятельностного опосредствования межличностных отношений и концепции персонализации выделить основные факторы педагогического воздействия в процессе музыкального обучения;

на основе обзора литературы по музыкальной педагогике и психологии определить методику объективации эмоциональной активности процесса музыкального восприятия.

Экспериментальные задачи исследования:

разработать методику экспериментального исследования возрастной динамики эмоциональной активности в процессе музыкального восприятия;

исследовать возрастную динамику эмоционально-образного восприятия музыки у детей;

оценить зависимость непосредственно эмоциональной активности музыкального восприятия от уровня и характера персонализированного воздействия педагога.

Практические задачи исследования:

разработка методики актуализации эмоционально-образных представлений в музыкально-перцептивной деятельности;

апробация разработанной методики в музыкально-педагогической практике.

Научная новизна исследования

I. Разработан и применен для исследования музыкально-пер-

цептивной деятельности в процессе дидактического взаимодействия, новый подход, основанный на положениях теории деятельностного опосредствования и концепции персонализации.

2. Описан феномен звуко-цветового симультанирования (ЗЦС) в процессе музыкального восприятия.

3. Исследована возрастная динамика феномена звуко-цветового симультанирования у детей.

4. Доказано, что в зависимости от характера и уровня персонализированного воздействия, степени использования в педагогической практике специальных приемов формирования эмоционально-образного восприятия музыки и развития творческого воображения у детей, педагоги могут оказывать позитивное или негативное воздействие на естественную возрастную динамику эмоционально-образного восприятия музыки.

Практическая значимость

Теоретические положения и методические приемы, разработанные в данном исследовании могут быть рекомендованы для повышения эффективности педагогического процесса в общеобразовательных и детских музыкальных школах, а также при подготовке педагогических кадров в средних специальных и высших музыкальных учебных заведениях.

Апробация результатов

Результаты исследования докладывались на расширенном заседании лаборатории психологии личности НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР (1989 г.), при чтении лекций на методических семинарах по музыкальной и педагогической психологии для преподавателей музыкальных школ г.Харькова (1986-88 г.г.), на заседании кафедры психологии Харьковского государственного универ-

ситета (1989 г.), на научных семинарах лаборатории психологии личности НИИ ОПП СССР.

Положения, выносимые на защиту:

1. В дошкольном и младшем школьном возрасте проявляется феномен звуко-цветового симультанирования, определяемый как имманентная способность ребенка осуществлять в процессе музыкального восприятия при одновременном предъявлении музыкально-звукового и ряда цветовых стимулов согласование элементов цветового ряда с возникшим эмоциональным состоянием.

2. Развитие эмоционально-образного восприятия музыки и творческого воображения у детей характеризуется определенной возрастной динамикой, объективируемой в способности звуко-цветового симультанирования. В возрасте от 4 до 8 лет наблюдается устойчивое нарастание непосредственно-эмоциональной отзывчивости на музыку, экспериментально регистрируемой в высоких показателях по звуко-цветовому симультанированию. Затем в период с 9-11 лет отмечается постепенное снижение показателей по звуко-цветовому симультанированию, что является, как предполагается, следствием падения непосредственно-эмоциональной активности восприятия музыки у детей.

3. Музыкальное обучение в общем случае незначительно изменяет возрастную динамику звуко-цветового симультанирования. Однако в критическом для данного феномена возрастном диапазоне (10-12 лет для музыкальной школы) наблюдается значительный разброс значений показателей по звуко-цветовому симультанированию для различных групп учащихся.

4. В зависимости от характера и уровня персонализированного воздействия педагоги могут оказывать позитивное или негативное влияние на процесс развития способности звуко-цветового симуль-

танизирования и, следовательно, изменять естественную возрастную динамику эмоционально-образного восприятия музыки у детей.

Объем и структура работы. Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы и приложения. В работе имеются таблицы, рисунки и графики.

ГЛАВА I. ЛИЧНОСТЬ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ МУЗЫКАЛЬНО- ДИДАКТИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

§ I. Индивид и его персонализация в межличностных отношениях.

Познание человека в процессе саморазвития и самовоспроизведения, возможность его позитивного преобразования в течение индивидуальной жизни – эти вопросы составляют центральное звено исследований в различных сферах современной науки. Обостренный интерес к личностной проблематике имеет социальные корни: познать человека – это значит познать общество, определить методические средства повышения социальной активности личности, направление ее творческой созидающей деятельности, практической реализации ее огромных резервов, раскрыть внутренние механизмы формирования личности.

Анализ научных публикаций по проблеме личности в советской психологии [21, 190] показывает, что несмотря на множество теоретических подходов, единой общепсихологической теории личности в настоящее время не существует. Поэтому конкретные исследования в этой области требуют выделения методологических вопросов, что обусловлено необходимостью определения его теоретической основы.

Для советской психологии основополагающее значение имеет марксистская концепция личности как подлинно гуманистический вывод о человеке – активном субъекте деятельности по изменению и преобразованию мира. В соответствии с этой концепцией психическое отражение никогда не бывает пассивным, его субъективность означает подлинную активность, которая выступает прежде всего как деятельность. Для марксизма бытие выступает в форме не только объекта и его созерцания, но и субъекта и его деятельности. Марксистская концепция личности, как парадигматический базис, определила раз-

вление деятельностного подхода в советской психологии [7, 131, 132, 212].

Становление деятельностного подхода связано с культурно-исторической концепцией Л.С.Выготского, общепсихологической теорией деятельности (А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн). Дальнейшее развитие этот подход получил в концепции персонализации, возникшей на стыке общей и социальной психологии в русле теории деятельностного опосредствования межличностных отношений [191, 192]. В соответствии с этой теорией непрерывная взаимосвязь любого субъекта с объектом необходимо опосредствуется взаимоотношениями между субъектами и, наоборот, отношения между субъектами опосредствованы взаимосвязями с объектом. При этом субъект-объектные отношения (предметная деятельность) и субъект-субъектные отношения (общение) при опосредствовании выступают как субъект-субъект-объектная связь, в которой происходит опосредствование личностью соучастника деятельности и как субъект-объект-субъектная связь – опосредствование отношений одного индивида к другому объектом деятельности.

Именно при включении в эту относительно устойчивую систему взаимообусловленных субъект-объект-субъектных и субъект-субъект-объектных отношений личность выступает как сложное интегральное понятие, в котором преломляется совокупность всех общественных отношений. Это есть "... своеобразный синтез собственных качеств данного индивида и интериоризированных субъектно-интенциональных качеств других индивидов, транслируемых и присваиваемых наряду с собственно инструментальными актами, опосредствующими отношения между индивидами" [191; 239].

Принцип деятельностного опосредствования межличностных отношений А.В.Петровского, основывающийся на общепсихологической

теории деятельности, открывает пути исследования не только социальных групп, но и через взаимосвязи людей в обществе, опосредствованные их деятельностью, создает возможность осуществления социально-психологического подхода к пониманию самого процесса развития личности.

Такое понимание имманентно включает системный подход к проблеме личности, наметившийся к концу 70-х годов. Ему предшествовало представление о личности как наборе рядоположенных личностных черт и структурный подход (структурное моделирование личностных качеств), выделявший в личности "биологически обусловленную подструктуру", и "социально обусловленную подструктуру". Применение понятия "личность" к биосоциальной целостности организма приводило к признанию рядоположенности в человеке биологического и социального [192].

При системном подходе закономерно обнаружилась ограниченность исследований явлений и процессов в связи с предметной деятельностью без учета диалектики биологического и социального и возникла необходимость интеграции этого направления с исследованием места, позиции личности в системе межличностных связей, опосредствованных социальной деятельностью.

Изучение личности с позиции системного анализа – это новое психологическое измерение, которому соответствует концепция смысловых образований личности А.Н.Леонтьева и стратометрическая концепция интрагрупповой активности А.В.Петровского. В концепции смысловых образований личности понятие "личностный смысл" (отношение мотива – деятельность к цели-действие) выступает как "особое", "сверхчувственное" качество индивида. Личностные смыслы, объединяясь в связанную систему, образуют смысловые образования личности. С точки зрения стратометрической концепции устойчивые

межличностные связи, опосредствованные совместной деятельностью, образуют особое, сверхчувственное качество, которое опосредствует личностные проявления, т.е. смысловые образования личности, определяющие позицию каждого в системе общественных отношений [193].

Выделение процесса формирования личности находит свое обоснование в активном взаимодействии индивида и социальной среды, единстве, но не тождественности понятий "индивиду" и "личность", "психическое развитие" и "развитие личности". Для того, чтобы категория личности не стала эмпирической абстракцией, необходимо определить ее на основании саморазвития, найти эквивалентную форму, реальную парадигму. Согласно гипотезе А.В.Петровского, характер развития личности задается уровнем развития группы, в которую она интегрирована. Таким образом, исходной точкой отсчета является не личность, а социальная группа. Процесс реализации межличностных отношений, опосредствованных социальной деятельностью, выступает движущей силой развития не только социальной группы, но и личности. В результате последовательного включения в различные по уровню развития социальные группы, развитие личности детерминируется процессом развития группы [189].

Конспектируя произведения Гегеля, В.И.Ленин отмечал, что не понятие, а человек стремится к реализации, утверждению себя в объективном мире. Принцип самоосуществления является одним из выражений диалектики объективного мира и субъективных устремлений человека. Это стремление реализовать себя, дать себе не только через себя самого, но и через другого объективность в объективном мире [5].

Потребность в самореализации (Г.Олпорт), в "самоактуализации" (А.Маслоу) рассматривается представителями гуманистической

психологии как имманентно присущие личности свойства. Однако, изучение личности вне конкретных исторических условий существования, вне предметной деятельности не может дать достаточно обоснованного объяснения ее "человеческой природы". К.Маркс отмечал, что именно отчуждение от родовой сущности человека является ведущей причиной отчуждения человека от человека в антагонистическом обществе. Возрастание деперсонизации личности и дегуманизация является внешним выражением этого социального факта. Отсюда "гуманное" стремление защищить индивида от губительного воздействия социальности, которое представляется не путем изменения социальной среды, а погружением внутрь своего "я", и именно там, в глубинах организма индивида ищут западные психологии центр личности. Изучение такой изолированной личности вне конкретных исторических условий существования, предметной деятельности не может дать обоснованного объяснения ее "человеческой природы". Подход к социальному окружению как "обществу вообще" неизменно порождает представление об "абстрактном изолированном индивидууме", вне эпохи и социальной принадлежности, "личности вообще".

Когда социальные отношения перестают быть внешними, чуждыми человеку, происходит активное формирование "личностной структуры деятельности", которая предполагает вклад самой личности не только в дело своего самоопределения, но и в позитивное преобразование членов общества. При этом постепенно снимается решающая роль "потребительства" (К.Маркс), понимаемого как усвоение, потребление наличных условий и на этой основе приспособление к ним, и решающую роль начинает играть власть высших потребностей в самореализации, созидании, творчестве, направленных на формирование

человека, как подлинного субъекта общественного процесса, в котором его собственное осуществление выступает как внутренняя необходимость.

В этой связи чрезвычайно важное значение приобретает исследование активности личности, что связано с вопросом о динамике деятельности (А.Г.Асмолов, В.А.Петровский). Исходным для построения исследования В.А.Петровского явилось представление о "самостоятельной силе реакции" (Ф.Знгельс), о "самодвижении деятельности", которой свойственны переходы за пределы функции приспособления субъекта. Движение деятельности характеризуют находящиеся в диалектическом единстве установка – "стабилизатор" движения и надситуативная активность – выход за пределы ситуации деятельности, предполагающая достижение более высокого уровня в решении жизненных задач. В соответствии с этой концепцией на уровне решения ситуаций индивид не просто осуществляет отдельные действия, а соотносится с ситуацией как личность, в которой интегрированы в целостное образование ее общественные и природные качества. При переходах от временной стабильности к надситуативной активности личность в своей предметной деятельности представляет относительно устойчивую структуру, что является проявлением ее зависимости от социальных факторов, системы социальных отношений. Возникшие в процессе деятельности потенциальные возможности субъекта являются определяющим условием выхода за пределы ситуации на новые рубежи деятельности.

Если процесс интериоризации (Л.С.Выготский) раскрывает психологические факторы и механизмы усвоения индивидом общественно-исторического опыта (социально заданных знаков, значений, операций...) и представляет переход от внешнего, интер психического к

внутреннему, интрапсихическому, то процесс экстерIORизации как "движение деятельности" ("внутреннее действует через внешнее и этим само себя изменяет" - А.Н.Леонтьев) предполагает путь от индивидуального к социальному. В постоянном стремлении расширять границы своего бытия, выходить за пределы данной (наличной) объективной деятельности раскрывается незаконченность, неисчерпаемость личности, которая всегда шире, чем ее прошлый опыт и актуальная жизненная ситуация.

Измерение субъективной реальности в соотношении с социальной системой как целым дает возможность рассматривать личность в трех пространствах (или "психологических измерениях") и выделить соответственно "три типа атрибуции" собственно личностного бытия индивида в социальной общине (В.А.Петровский).

Интрайндивидная личностная атрибуция выражает специфику личности в пространстве внутрисубъектных отношений. В этом психологическом измерении проявляется цельность, самобытность, неповторимость индивида как носителя "сверхчувственного" качества, его индивидуальность. В своих индивидуальных различиях индивид проявляет себя как личность через несхожие со всеобщим. В то же время диалектическое взаимопроникновение общего и индивидуального проявляется в социальной детерминации особенностей индивида, которая обусловливает общность его с социальным целым, зависимость от социального строя, культуры, т.е. от многочисленных социальных характеристик его окружения.

Интериндивидная личностная атрибуция характеризует специфику личности в пространстве межиндивидуальных связей. Теория деятельностного опосредствования межличностных отношений (А.В.Петровский), раскрывающая процесс формирования личности в системе устойчивых

межличностных связей, ясно поставила проблему несводимости личностного к интраперсональному.

С точки зрения стратометрической концепции "личность может быть понята только в системе устойчивых межличностных связей, которые опосредствуются содержанием, ценностями, смыслом совместной деятельности для каждого из ее участников. Эти межличностные связи и их носитель – конкретный индивид – практически нерасторжимы, они вполне реальны, но по природе своей сверхчувственны. Они заключены в конкретных свойствах, но к ним не сводимы, они даны исследователю в проявлениях личности каждого из членов группы, но они вместе с тем образуют особое качество самой групповой деятельности, которое опосредствует эти личностные проявления" [193; 231-232].

В метаиндивидуальной личностной атрибуции личностный уровень индивида характеризуется как его идеальная представленность в других людях, вклады, которые он вольно или невольно осуществляет в других посредством особого вида активности – деяний. Персонализация, продолжение себя в других представляет активный процесс реальных, действенных изменений, которые деятельность субъекта производит в мотивационно-смысловой сфере других, – долгосрочные изменения, имеющие свою динамику [194].

В соответствии с концепцией персонализации, разрабатываемой А.В.Петровским и В.А.Петровским, индивида характеризует способность и потребность быть личностью, т.е. стремление оставаться и оказаться в максимальной степени представленным значимыми для него качествами в жизнедеятельности других людей.

Движение от индивидуального к социальному, от личностного к надличностному приialectическом взаимопроникновении общего и

индивидуального выдвигает задачу разработки адекватных средств описания и объяснения важнейшего измерения (пространства) личности – ее идеальной представленности в реальном бытии других, вне которого не может быть понята самореализация личности как субъекта социальной деятельности.

В этом пространстве локализуются внутренние механизмы, раскрывающие процессуальную сторону становления индивида как личности, его творческих интенций, потребности в самоосуществлении.

Заметим, что в концепциях зарубежной гуманистической психологии потребность в самореализации (Г.Олпорт), в самоосуществлении (А.Маслоу) представлена как первичный, свободный от конфликтов, творческий потенциал, самостоятельная внутренняя потребность, лишенная, однако, детерминистского обоснования, так как в рамках такого методологического подхода остается открытым вопрос относительно ее подлинной природы. Потребность в персонализации – потребность быть личностью – является ключевой в решении данной проблемы, дает возможность принципиально по-новому взглянуть на разносторонние области проявления творческой активности личности и, в частности, на музыкально-педагогическую деятельность.

Применение теории деятельности опосредствования межличностных отношений и концепции персонализации в качестве методологической основы изучения процесса музыкально-дидактического взаимодействия, позволяет раскрыть новый ракурс исследования, обусловленный не только интра- и интер- индивидной, но и мета-индивидуальной репрезентацией личности педагога.

§ 2. Основные факторы педагогического воздействия в процессе музыкального обучения

В документе "Основные направления реформы общеобразовательной и профессиональной школы" поставлены широкие и масштабные задачи, решение которых направлено на создание условий для формирования всесторонне, гармонически развитой личности. Оптимизация этого процесса, раскрывающего безграничные творческие возможности человека, находится в прямой, непосредственной зависимости от личности учителя [3].

В этой связи важное значение приобретает исследование личностных факторов, определяющих эффективность деятельности учителя, раскрытие психологических основ и механизмов его воздействия, способствующего формированию творческой личности ученика [2, 4].

В дидактических системах "учитель-ученик" деятельностьное опосредствование межличностных отношений рассматривается нами в качестве конституирующего механизма формирования личности учащегося и, следовательно, определяется как системообразующий фактор продуктивного педагогического воздействия.

Действительно опосредствование межличностных отношений позволяет изучать генезис многоуровневой структуры личности в диалектическом взаимопроникновении субъективного и объективного.

Рассматривая педагогическую деятельность как творческий процесс, В.А.Кан-Калик отмечает особую значимость субъективного фактора в раскрытии психологических механизмов воздействия на мотивационно-смысловую сферу личности учащегося. Подразделяя творческий педагогический процесс на две подсистемы – научно-исследовательскую (логико-педагогическую) и субъективно-эмоциональную,

В.А.Кан-Калик указывает на их активное взаимодействие, взаимопроникновение в практической деятельности; и именно это взаимодействие подсистем, представляющих единое целостное образование, по мнению автора, выступает условием эффективности педагогического процесса [109, 110].

На основе продуктивной модели взаимодействия учителя с учащимися Н.В.Кузьмина выделила три критерия, влияющих на трансформацию, перекодирование учебной информации для достижения цели учебно-воспитательной деятельности и определяющих уровень сформированности психологических компонентов знаний, к которым относятся: дифференциально-психологический (особенности усвоения учебного материала конкретным учащимся); социально-психологический (особенно учебно-познавательной, коммуникативной, трудовой деятельности учебной группы и каждого учащегося в ней) и аутопсихологический (знания о достоинствах и недостатках собственной деятельности и личности). Организация высокоэффективного учебно-воспитательного процесса предполагает использование всей системы психологических знаний, и именно уровень сформированности психологических компонентов системы знаний отличают компетентность талантливого учителя от малоспособного.

При достаточно высоком уровне сформированности дифференциального-, социально-, аутопсихологических компонентов учитель перекодирует ранее приобретенные и новые знания таким образом, чтобы сформировать у учащихся соответствующие компоненты усвоения этих знаний как средства развития их способностей. Мобилизация ранее накопленных и освоение новых психологических знаний основывается на "специфическом чувстве", "особом состоянии", побуждающем учителя не только самостоятельно изучать учащихся, но и проецировать,

транслировать это "специфическое чувство" как стремление к само-воспитанию, самообучению, самореализации [125].

Анализируя вышеизложенное, мы можем выделить, абстрагировать из общей системы педагогической деятельности это "особое состояние", позволяющее учителю производить значимые изменения в смысловой сфере учащихся. Необходимо понимать, что педагогика, направленная на развитие творческих способностей ученика, не может быть ничем иным, как педагогическим творчеством учителя (А.А.Мелик-Пашаев). Потребность и способность личности педагога производить существенные смысловые и мотивационные преобразования, вызывая и изменяя у других "состояния личности", выступает как глубинный социальный мотив, персонализация подлинной личности, которая "определенностью своего отношения к жизни заставляет и других самореализоваться" [212; 679].

Сложной формой активности человека является общение с произведениями искусства, обладающего огромной силой психологического воздействия не только на развитие чувственного созерцания, но и творческого мышления, особенно в период формирования личности. Искусство – это инструмент для психологического раскрытия, постижения тончайших оттенков внутреннего мира человеческой индивидуальности, "надсистемного ощущения жизни". Особой силой эмоционального воздействия обладает музыка и именно поэтому она может и должна играть значительную роль в воспитании всесторонне, гармонически развитой личности [106].

Специфика музыкального обучения проявляется в исключительной роли личности педагога, его субъектно-интенциональных качеств, ибо, как отмечал С.И.Савшинский, учить искусству объективно нельзя. Музыкальное воспитание и обучение выходит за пределы звуковой

и нотной данности, определяя исключительную роль субъективно-эмоциональной подсистемы творческого педагогического процесса.

В советской музыкальной педагогике и психологии (Н.А.Ветлугина, А.В.Запорожец) "направляемая перестройка" эмоционально-нравственной и интеллектуальной сферы учащихся основывается на качественных изменениях психических процессов, обуславливающих музыкальное развитие как диалектическое "самодвижение".

Творческая деятельность в области музыкального искусства непосредственно связана с эмоциональной активностью, образностью мышления, богатством художественно-ассоциативных связей (Л.С.Выготский, Б.М.Теплов, П.М.Якобсон). Однако, отсутствие прямолинейной связи между обучением и творческим развитием детерминирует особую значимость личности педагога как важнейшего фактора формирования творческой личности ребенка.

Развитие познавательных и творческих способностей, формирование мотивационно-потребностной сферы личности учащегося как специальная, четко очерченная цель, реализуется в условиях "перевода" учебного процесса на уровень продуктивного межличностного взаимодействия [238].

В процессе активного взаимодействия с творческой личностью (учителя) формирование мотивационно-личностного ядра осваиваемой деятельности (учащегося) происходит не по внешне объективированной "механической форме", а по типу своеобразного психологического резонанса. М.Г.Ярошевский также отмечает особую значимость в процессе научного познания нейформализованных (интуитивных) компонентов, усвоение которых возможно лишь при активном взаимодействии с ведущим научный поиск как своеобразное обучение "личному знанию", источнику творческих идей, являющееся важнейшей функцией

диады "учитель – ученик" [251].

В музыкально-творческой деятельности процесс воссоздания семантически насыщенной образной структуры художественного произведения на основе активизации эмоционально-образных ассоциативных комплексов, предполагает целенаправленную трансформацию репродуктивных музыкально-слуховых представлений и переход на качественно новую ступень развития продуктивного музыкально-слухового воображения. Постижение музыкального феномена непосредственно связано с проекцией субъективного мира творческой личности педагога, расширяющей диапазон и границы способов развития художественно-образного мышления и познавательной активности учащегося.

Личностно значимый уровень учебного взаимодействия (В.Я.Лядис, В.П.Панюшкин) создает не только оптимальные условия для одновременного освоения мотивационно-смысловой и предметно-операционной сторон деятельности как многоуровневого образования, но прежде всего выступает личнообразующим процессом, направленным на формирование целостных интегративных свойств личности – концепция целостного педагогического процесса (В.С.Ильин, Л.И.Непомнящий, Л.А.Ростовецкая).

Исследования психологической характеристики личности учителя как фактора педагогического общения (А.А.Бодалев, Н.А.Березовин, Ф.Н.Гоноболин, Я.Л.Коломинский, Н.Д.Левитов, [37, 31, 71, 218], В.А.Сластенин, А.И.Щербаков), вопросов социальной перцепции в педагогическом общении (А.А.Бодалев, В.Н.Куницына), процессов взаимодействия в учебной деятельности (А.А.Бодалев, В.В.Давыдов, Д.Б.Эльконин) раскрывают различные функциональные виды и формы педагогического общения, его личностные и социально-психологические характеристики [35, 83, 84, 244].

В качестве социально-психологического критерия целостной характеристики педагогического общения выступает его стиль, основу эмпирического выделения которого составляет различие в "способе распределения субъективных функций развертывающегося в общении взаимодействия" [9]. Изучение психологических механизмов влияния особенностей различных стилей педагогического общения на познавательную активность учащегося дает основание констатировать, что при партиципированном распределении субъективных функций (демократический стиль педагогического общения) создается условия для оптимальной включенности учащегося в учебное взаимодействие, для мобилизации когнитивных и мотивационных механизмов его психики, поднимающих уровень познавательной активности [174]. Напротив, авторитарный стиль педагогического общения приводит к преобладанию у учащегося исполнительских функций в различных формах межличностного взаимодействия, ограничивая познавательную активность преимущественно ее реактивными формами ("ответно-исполнительское участие") и уменьшая тем самым возможности проявления встречной учебной инициативы, развития когнитивного и мотивационного потенциалов познавательной активности учащегося.

Эксплицируя проведенный обзор психолого-педагогических исследований в области музыкальной педагогики, можно выделить следующие основные факторы продуктивного педагогического воздействия в процессе музыкального обучения:

- опосредствование межличностных отношений в процессе музыкально-дидактического взаимодействия системой многоплановой музыкальной деятельности;
- потребность и способность педагога осуществлять значимые преобразования мотивационно-смысловой сферы учащихся;

- наличие развитой научно-поисковой подсистемы и развитой субъективно-эмоциональной подсистемы творческого педагогического процесса;
- демократический стиль педагогического общения.

§ 3. Музыкально-перцептивное развитие и методы музыкального воспитания

Исследования советских психологов (А.Н.Леонтьев, Б.М.Теплов, Г.С.Костюк, В.Н.Мясищев) показали, что уровень музыкально-перцептивной культуры зависит от многих факторов, взаимодействующих между собой, среди которых: возрастные особенности, индивидуально-типологические данные, имеющийся опыт восприятия музыкального искусства, психологические особенности личности [227, II9, I69].

В музыкально-педагогическом процессе необходимо учитывать возрастные особенности психического развития детей, изучать динамику возрастных закономерностей музыкального восприятия [250, 251, 270].

Начиная с раннего детства происходит формирование тех первоначальных способностей, которые обусловливают возможность приобщения ребенка к различным видам музыкальной деятельности [253, 266].

Экспериментальные исследования восприятия звуков детьми первого полугодия жизни показали селективную сензитивность и дифференцированную эмоциональную реакцию у ребенка, изменяющуюся в зависимости от характера и темпа музыкальных произведений [177]. В предварительной серии экспериментов с одномесячными детьми было установлено отсутствие реакции на предъявляемые звуки. В экспериментальной группе, включающей 12 детей в возрасте

от 2-х до 4-х месяцев, была проведена серия исследований из 4-х циклов (по четыре дня каждый). В первом цикле проверялась реакция на физический раздражитель (тон в 100 гц). В первый день предъявления исследователь отметил стойкие и отчасти эмоциональные реакции на раздражитель. Однако уже со второго дня у большинства испытуемых длительность реакций, особенно эмоциональных, монотонно сокращается, а в последний день они почти исчезают.

Во втором цикле эксперимента предъявлялось музыкальное произведение – его отрывок. Отмечено, что как ориентировочные, так и эмоциональные реакции систематически удлиняются. Наблюдалось двигательное оживление, устойчивый интерес, особенно на протяжении последующих дней. В редких случаях, чаще всего в последний день наблюдалось увеличение времени латентного периода.

В третьем цикле детям предъявлялись физический раздражитель и музыкальный фрагмент. Порядок их следования чередовался: в первые два дня после физического раздражителя звучала музыка, в последующие – наоборот. Визуально четко определялось дифференцирование младенцем физических и музыкальных звуков. В случаях предъявления вначале физических, а затем музыкальных звуков реакция сохранялась до конца предъявления музыки. В четвертом цикле детям предъявлялось различное сочетание физических и музыкальных звуков. При последних наблюдались все характеристики ориентировочной и эмоциональной реакций, у многих детей даже вокализация. Отмечено, что угасающую реакцию можно возродить, изменяя характер, темп музыки, что позволило сделать заключение о наличии у ребенка первого полугодия жизни дифференциации не только физических и музыкальных звуков, но и самих музыкальных произведений; темброво – колористическая окраска мелодии высту-

пает для ребенка новым раздражителем, эмоционально-активизирующими источником. Следовательно, на указанном возрастном этапе можно стимулировать расширение эмоционально-познавательных возможностей в процессе музыкального восприятия.

В.Гемзи де Гайнза [70] рассматривает музыкальное обучение как процесс, состоящий из трех стадий (циклов). На первой - конкретической "стадии насыщения" индивид вступает в контакт с музыкальной действительностью посредством сенсорного восприятия звуковых явлений. Первая стадия длится с первых месяцев жизни ребенка в течение всей жизни. Вторая стадия - дифференциально-аналитическая. В результате длительного воздействия звуковых явлений начинается постепенная дифференциация музыкальных элементов, которая сопровождается активной реакцией индивидума. Вторая стадия наступает после года жизни ребенка и совпадает с появлением речи. Третья стадия - синтетическая или стадия абстракции (обобщения) - характеризуется умением дифференцировать элементы музыкальных материей и формированием музыкальных понятий. Начало третьей стадии можно проследить после трех лет, когда появляется способность к логическому мышлению. Автор подчеркивает коммуникативную природу всех трех уровней развития. Среди различных видов музыкальных занятий решающую роль В.Гемзи де Гайнза придает музыкальной импровизации, которая должна лежать в основе первоначального обучения.

Как отмечает ряд исследователей (Р.Слэк, П.Михель) [219], существует позитивная корреляция между развитием различных компонентов музыкальности и продуктивной деятельностью (улучшается память, фантазия, способность дифференцировать, способность к математическим и другим наукам). Иными словами, музыкальное воспри-

тание решает не только узкоэстетическую задачу: оно представляет собой действенную силу высшего ранга, стимулирующую духовную и творческую потенцию личности [160]. Важны результаты музыкально-психологических исследований, подтверждающие положение о том, что дети в раннем возрасте обладают высокими возможностями для музыкального развития. К.Эрнст акцентирует внимание на проведенных исследованиях, показавших, что возраст до 9 лет является решающим для формирования эстетических чувств.

3. Виллемс предлагает первоначальное музыкальное воспитание начинать с 4 – 5-ти лет, ибо основные элементы музыки (моторика, слух, эмоциональность) свойственны детям и речь идет не о том, чтобы привнести их извне, а о высвобождении творческих сил, потенциальных возможностей в различных видах музыкальной деятельности. Э.Виллемс исключает возможность использования на первоначальной стадии музыкального воспитания внemузыкальных приемов и средств (цвет, рисунок, ручные знаки, сказки и т.п.).

Э.Липска [136] полагает, что нет детей абсолютно равнодушных к музыке, им нужно только дать себя выразить при помощи музыки так же, как они выражают себя при помощи изобразительного искусства. В поисках новых форм воспитания Э.Липска предлагает транспонирование музыки на язык изобразительного искусства (нарисовать рисунок, передающий содержание программного произведения, выразить с помощью определенной толщины линий соответствующих цветов форму и содержание музыкального произведения).

Определяя задачу формирования личности средствами музыкального воспитания, начиная с 5-ти лет до подросткового возраста по программе функциональной школы, Э.Башич [25] предполагает осуществление основной цели путем сохранения творческого воображения, способности к творческому самовыражению, которые обычно

ретрогressируют в переходном возрасте; когда внутренний само-контроль затормаживает свободу и непринужденность, подросток теряет уверенность в своих способностях. Органической частью педагогического процесса функциональной школы, помимо музенирования на различных инструментах, широкого знакомства с музыкальными произведениями, является музыкальная импровизация: сочинение композиций на сюжет сказки, рассказа, пересочинение музыкальных произведений знакомых композиторов и т.п.

И.Л.Дзержинская [86, 87] утверждает, что в первые годы жизни ребенка (до 4-х лет) содержанием музыкального воспитания является приобщение к разным видам музыкальной деятельности, формирование внимания и интереса к музыке, выявление элементарных музыкальных способностей, освоение некоторых исполнительских навыков. Из всех видов музыкальной деятельности наиболее существенна – музыкально-сенсорная. Это вслушивание в музыку, различение высоты, длительности, тембра, силы музыкального звука по сходству и контрасту, ритмические движения и пр. Процесс освоения музыкальной деятельности должен строится с учетом физических и психических возможностей детей, в основном на подражании, имитации, однако в 3 – 4 года необходимо постепенно вводить на музыкальных занятиях задания, требующие самостоятельных действий. Автор раскрывает особенности музыкально-сенсорного восприятия детей. На первом году жизни теплота и задушевность пения взрослого вызывает у ребенка ответные вокализации. Если вначале они связаны с речевыми интонациями, то через некоторое время появляется протяженность, определенный ритм, а иногда и точная музыкальная высота услышанной мелодии.

К концу первого года и в начале второго ребенок, подражая

взрослому, подпевает отдельные звуки, концы фраз, несколько позднее – несложные песенки и попевки. На третьем году жизни дети уже передают в движении характер музыки, особенно плясовой. Дети четвертого года жизни могут инсценировать несложные песни, движениями передать художественный образ музыкального произведения. И.Л.Дзержинская рекомендует периодически проводить комплексные занятия, которые строятся на знакомом детям художественном репертуаре по музыкальной, изобразительной и художественно-речевой деятельности. Такие занятия, несомненно, стимулируют становление образного, художественно-музыкального восприятия.

У детей младшей группы детского сада (работы Н.А.Ветлугиной) [52, 53, 55] при умении довольно легко различать общее настроение и характер предъявляемого программного музыкального произведения, чувства, эмоции, вызванные музыкой, быстро исчезают. В то время, как дети четырех – пяти лет, обладая уже некоторой "сохранностью" эмоционального, передают словами свои переживания, впечатления от услышанной мелодии, проявляют к ней устойчивый интерес. Дети этого возраста могут запомнить отдельные фрагменты мелодии, а некоторые – и всю мелодию, песню.

Н.А.Ветлугина, А.В.Кенеман полагают, что представления о наилучшем возрастном периоде для развития тех или иных деятельности не нашли решения в области музыкального восприятия, при этом подчеркивают, что, говоря "наилучший", они имеют ввиду "не столько то, что он единственный (например, возраст до трех лет является единственным, когда человек может научиться речи), сколько то, что, упустив этот возраст, мы создаем дополнительные трудности в деле музыкального развития и, быть может, что-то и бесповоротно теряем" [53].

Многие исследователи изучали особенности восприятия музыки школьниками.

В статье "Психологический анализ музыкального развития младшего школьника" Е.А.Мальцева [143] указывает, что анатомическая структура и физиологические функции слухового анализатора у младших школьников вполне сформированы для систематического обучения музыке и пению, причем обучение музыке и пению способствуют в свою очередь развитию слухового анализатора. Однако развитие гармонического слуха отстает от мелодического и различается качественно, характеризуя в целом уровень музыкального и индивидуально-психологического различия в восприятии звучаний и их последовательностей.

Обучение нотной грамоте вначале должно строиться на графической наглядности мелодического и ритмического движения. В третьих и четвертых классах пение по нотам более сознательно и способствует слуховому восприятию, музыкальному представлению об исполняемой песне, что, безусловно, сказывается на певческом исполнении. Кроме того, для правильного, эмоционального исполнения у младших школьников необходимо развивать воображение, формировать музыкальный образ, для чего полезен предварительный разбор текста песни, беседа о ее музыкальных особенностях, художественных образах, учитывая при этом недостаточную стойкость музыкальных представлений, даже учеников третьего и четвертого классов.

Рассматривая некоторые особенности музыкального развития высокоодаренных детей, Е.А.Мальцева указывает на более раннее и более полное развитие именно гармонического слуха, который получает свое развитие в общем случае позднее, чем другие музы-

кальные способности. Для музыкального развития даже малоодаренных детей требуется последовательное обучение, стимулируемое собственным творчеством, в частности умением сочинять.

Автор делает правильный с методической и психологической точек зрения вывод: многие стороны музыкальных способностей, развитие которых казалось невозможным в данном возрасте или у данных детей, оказываются доступными воспитанию при измененной методике, основанной на материалах изучения процесса их формирования.

Н.Л.Гродзенская на музыкальных занятиях в школе использовала творческую игру "Если бы я был композитором". Дело здесь, однако, не только в том, что дети сочиняют музыку, а в том, что дети тут же проводят анализ и сопоставление своих сочинений с музыкальным произведением композитора на ту же тему в одном эмоциональном тоне. Используемый метод сопоставительного, сравнительного анализа, по разному видоизмененный (Н.Л.Гродзенская, К.П.Португалов и другие), особо ценен тем, что вызывает не пассивное, а творческое формирование музыкального образа, музыкального стиля, эмоциональности музыкального восприятия [78, 79, 80].

Результаты исследований В.К.Белобородовой показали, что у детей 7 - 9 лет наиболее ярко проявляется эмоциональность музыкального восприятия; именно в этом возрасте получен наибольший процент правильных оценок музыкальных произведений. Вместе с тем, многие младшие школьники не различают интонационное строение мелодии, не улавливают изменений ритма, гармонии, не могут назвать произведения, которые они ранее слышали. Их музыкальное восприятие отличается нерасчлененностью и диффузностью. Автор полагает, что выявленный уровень развития музыкального восприятия младших

школьников ставит проблему и дает возможность наметить следующие этапы в постановке и решении данной проблемы – определение форм и методов перехода от спонтанного, интуитивного к осознанному восприятию музыки, что связано с усвоением детьми выразительных элементов музыкального языка.

Г.С.Ригина [209] отмечает, что наиболее эффективным методом развития тембрового слуха является систематическое коллективное прослушивание одних и тех же произведений, исполняемых на различных инструментах. Автор акцентирует внимание на том, что слушание музыки на одном инструменте (в одном тембре) притупляет чувствительность к тембровому восприятию, отрицательно сказывается на развитии звуковысотного слуха, не вырабатывает умение дифференцировать мелодическую линию от ее тембрового воплощения.

И.Л.Вахнянская [48, 49] экспериментальным путем установила уровень эстетического развития школьников, определив какие именно стороны музыкальных произведений выделяются самими школьниками в качестве эстетического содержания музыки. Методика констатирующей части эксперимента сводилась в основном, к классификации учениками прослушанных звучаний (музыкальных и немузыкальных) с точки зрения предметной соотнесенности и сенсорной формы. Как усложняющий элемент эксперимента вводились картинки, отражающие предметное содержание звучания.

Сопоставление полученных результатов учеников I-го класса (начинающих обучение музыке в общеобразовательной школе) и 7-го класса (заканчивающих его) автор оценивает как факт того, что "в рамках нынедействующей системы музыкального образования у детей не формируется эстетическое отношение к музыке" [48].

Методика обучающей части эксперимента включала проверку ги-

потезы о развивающем характере учебной деятельности, построенной по принципу восхождения об общем к частному в новой сфере — в области эстетического музыкального развития. Решение данной задачи проводилось с помощью особой формы организации учебной деятельности школьников. В процессе обучения никаких специальных музыкальных терминов или понятий не вводилось. В итоге обучения число детей выделяющих эстетический смысл музыки, возросло с 19% до обучения до 88% после обучения. Значительно выросло число детей, которые чаще стали выделять сенсорные компоненты музыкальных произведений. Результаты исследования подтверждают высказанную гипотезу и свидетельствуют о принципиальной возможности полноценного эстетического развития детей, не имеющих специальных музыкальных способностей, в условиях общеобразовательной школы.

С.И.Науменко [171] рассматривает понятие музыкальность, представляя его как комплекс специальных и общих способностей человека, как индивидуально-личностное свойство, структуру которого определяют образующие его компоненты. В музыкальность включается ряд таких структурных компонентов как ритмический, гармонический, мелодический слух — в целом музыкальный слух, творческое воображение, эмоциональность, чувство целого и др. Автор полагает, что развитие структурных компонентов не развивает музыкальность у детей ни в музыкальных школах, ни в общеобразовательных. Дети остаются эмоционально глухими к музыке, не могут ориентироваться в ее художественной ценности.

Для изучения музыкальности и ее отдельных структурных компонентов было проведено экспериментальное исследование, в котором обследованы 3 группы испытуемых: студенты консерватории, ученики

У-УП классов (12-14 лет) общеобразовательных школ и детских музыкальных школ, а также первоклассники - 7-ми лет (как не начавшие музыкальное обучение).

Данные исследования говорят о том, что у большинства первоклассников (их 1009) индивидуальные особенности проявления многих компонентов музыкальности идентичны индивидуальным особенностям проявления этих же компонентов музыкальности у студентов консерватории. Что касается такого компонента музыкальности, как творческое воображение, то оно развито у 80% детей против 14,8% студентов, причем отличается оно свободой, смелостью, инициативностью.

Исходя из результатов изучения музыкальных индивидуальных особенностей было выделено 3 основные группы испытуемых. 1-ая группа, обладающая эмоционально-образным типом музыкальности, включает испытуемых с одинаково высоким уровнем развития всех структурных компонентов и следующими индивидуальными особенностями их проявления: звукообразность музыкального мышления, воссоздающее и творческое воображение, образный тип восприятия, пластичный, ритмический слух, хорошее чувство целого, глубокая эмоциональность переживания музыки. В эту группу входило: 21,2% студентов, 15% учеников У-УП классов, 38,5% учеников I-го класса.

2-ая группа, обладающая рациональным типом музыкальности, отличается высоким уровнем развития структурных компонентов музыкальности, однако, им свойственна аналитичность музыкального мышления, воссоздающее воображение, аналитический тип восприятия, механический ритмический слух, "интеллектуальная" эмоциональность. В эту группу вошло: 31,9% студентов, 35% уч-

ников У-УП классов, 20,2% учеников I-го класса.

З-ья группа, обладающая репродуктивным типом музыкальности, характеризуется неравномерным уровнем развития структурных компонентов. Представителям этой группы присущи: ассоциативность музыкального мышления, "репродуктивность" воображения, аналитический тип восприятия, механический ритмический слух или просто неритмичность, слабое чувство целого. В отдельных случаях возможно глубокое эмоциональное переживание музыкального образа, но у большинства – эмоциональность сдержанная. В эту группу вошло: 46,9% студентов, 50% учеников У-УП классов, 41,3% учеников I-го класса.

Из проведенного исследования автор делает следующие заключения. 1. Преобладание у первоклассников эмоционально-образного типа музыкальности может служить показателем того, что существующая система музыкального обучения часто тормозит и гасит исконные музыкальные задатки, от которых зависит музыкальность.

2. Исследование подтвердило выдвинутую гипотезу о структуре музыкальности, состоящей из ведущих и опорных компонентов. Ведущими компонентами являются: ритмический слух, творческое воображение и чувство целого. От развития ведущих компонентов зависит формирование музыкальности в целом и отдельных ее компонентов. К опорным компонентам музыкальности относится звукосочетный (репродуктивный) слух, от развития которого не зависит ни развитие других компонентов музыкальности, ни развитие последней в целом. Этот компонент музыкальности по своему характеру статичен.

На основании установленной структуры музыкальности, выделения ее ведущих компонентов, индивидуально-психологических особенностей ее проявления необходимо: во-первых, разработать

систему методов для формирования и развития музыкальности в целом и отдельных ее компонентов. Система методов должна быть дифференцирована для различных видов музыкальной деятельности. Во-вторых, необходимо перестроить методику музыкального обучения и воспитания: ее содержательный, мотивационный и операционный моменты.

Обучение детей в детских музыкальных школах обладает своими особенностями и отличается от музыкального обучения в общеобразовательной школе. Особенностям музыкального воспитания детей в музыкальной школе посвящен целый ряд работ.

М.Саямов [216] в статье "О некоторых проблемах музыкального воспитания детей" рассматривает музыкальное воспитание и образование как процесс, состоящий из последовательного ряда этапов, которые определяются теми или другими фазами психофизиологического развития ребенка и возрастных особенностей его мировосприятия.

Первый этап (от 2-3 лет до 6-7 лет) – это период "подготовки почвы для посева". На этом этапе музыкального развития ребенок должен учиться подбирать по слуху, петь, импровизировать, слушать музыку с аннотациями. Обучение музыке должно быть увлекательным, с активным влиянием на эмоциональную сферу ребенка, развивающим художественное мировосприятие, его музыкальное восприятие.

Срок второго этапа – от 6-7 лет до 9-10. В этот период происходит качественный скачок – начинается формирование личности, характера, склонностей. В конце этого этапа реальна оценка степени музыкальной одаренности детей, особенно в условиях музыкальной школы.

Третий этап обучения (дети IУ-УП классов) должен проводиться в музыкальной школе дифференцированно для одаренных детей и всех остальных (как любителей). Такая структурная реорганизация необходима для устранения у "любителей" психологического состояния своей неполноценности, с одной стороны, а с другой, для устранения "незаинтересованности" педагогов в работе с бесперспективными детьми, для проведения занятий с одаренными детьми по специальной программе и специальным методикам.

А.Готсдинер [75], исследуя ряд важнейших психологических сторон музыкального воспитания подростков, отмечает, что ни большой опыт педагога, ни даже его талант не исключают необходимости специальных познаний из области психологии и педагогики, ибо педагогу приходится учитывать не только индивидуальные различия, но и общие закономерности возрастного, психофизиологического, умственного и музыкального развития их учеников. "Психологические особенности музыкального обучения подростков, — пишет А.Л.Готсдинер — нельзя рассматривать в отрыве от психологических качеств педагога, поскольку обучение и особенно воспитание — это процесс двусторонних связей между педагогом и учеником. Поэтому от их взаимопонимания, от их психологической совместности будет зависеть и успешность учебно-воспитательного процесса" [75; 30].

И.Лещинская также обращает внимание на то, что успехи музыкального воспитания, обуславливаясь "данными" ученика, его музыкальным и общим развитием, его психологическим состоянием, во многом определяются творческой атмосферой, создаваемой педагогом [134].

Анализируя внутренние и внешние условия, детерминирующие процессы общемузыкального развития учащихся, Г.М.Цыпин уделил особое внимание развивающему обучению как педагогической проблеме. Основываясь на дидактической концепции Л.С.Выготского, "обучение должно забегать вперед развитию", он обосновал возможность решения данной проблемы, если развитие учащегося, его способность художественно-образного мышления, развитие музыкально-слуховой сферы будут рассматриваться в качестве особой, специальной цели музыкального обучения. Только специальная, четко очерченная цель, а не побочная, второстепенная, сопутствующая, как это зачастую имеет место на практике, сможет помочь преподавателю определить наиболее эффективный путь реализации комплексного подхода к проблеме формирования гармонически развитой личности [238].

Психолого-педагогическое исследование развития художественно-образного мышления в условиях систематического и планомерного решения художественно-исполнительских проблем различных типов, (Н.П.Антонец) основывается на характерной в последнее время для советской и зарубежной психологии тенденции к сближению психологии мышления и психологии обучения. А.М.Матюшкин отметил, что центральным элементом, сближающим психологию мышления и психологию обучения выступает проблемная ситуация, акцентирующая не только факт "субъективного открытия знания или способа действия, но и сам процесс поисков, т.е. познание творчества" [145]. Применение теории проблемного обучения в процессе музыкального воспитания предполагает и наличие деятельности по раскрытию эмоционально-образного содержания музыкального произведения и неразрывно связано с творческими интенциями педагога, выделяющего

область проблемного – ведущие идеи и закономерности музыкального мышления, их взаимосвязь и структуру построения в сложно разветвленные иерархические системы. В аспекте теории проблемного обучения Н.П.Антонец рассматривает музыкальное произведение в качестве художественно-творческой задачи, структура которой выступает как "объективно заданное и представленное в знаковой форме отношение между определенными условиями, характеризующими как известное и тем, что требуется найти характеризуемое как искомое" [15]. В качестве известных условий выступает нотный текст со всеми многообразными и сложными связями его элементов, в качестве искомого – эмоционально-образное содержание художественного произведения, скрытое за его внешне данной "известной формой". Н.Г.Антонец подчеркивает исключительную сложность процесса решения музыкально-художественных проблем, их зависимость от многих факторов: музыкально-слухового и исполнительского опыта, овладения музыкальными и эстетическими знаниями, уровня аналитического абстрактно-логического мышления при ведущей роли эмоционально-образной сферы личности.

Одним из методов, активизирующих процесс художественно-творческого развития в соответствии с задачами эстетического воспитания, является метод синтеза и комплексного взаимодействия искусств, основывающийся на диалектической взаимосвязи, взаимовлиянии разнообразных видов художественной деятельности при сохранении их индивидуальных закономерностей и художественной специфики. Теоретический фундамент данной проблемы составляют работы крупнейших деятелей советской педагогики (Н.К.Крупская, Я.В.Луначарский и др.), исследования в области эстетики, искусствоведения и психологии (Б.Г.Ананьев, В.В.Ванилов, Н.А.Ветлу-

тина, Н.А.Дмитриева, Ю.А.Кремлев, С.Л.Рубинштейн, П.М.Якобсон и др.), ряд педагогических исследований (С.П.Козырева, Б.М.Неменский, Т.П.Пеня и др.) [123, 124, 139, 7, 123, 249, II4, 185].

Метод синтеза и комплексного взаимодействия искусств осуществляется в условиях максимального использования игрового элемента, стимулирующего творческую активность и представляет целостную систему формирования качественного нового уровня целостного художественно-образного восприятия у детей дошкольного и младшего школьного возраста в продуктивной художественно-творческой деятельности (Н.А.Ветлугина, И.Д.Дзержинская, В.А.Езикеева, Т.Г.Казакова, Н.П.Сакулина) [55, 86, 87, 91].

В системе детского музыкального воспитания К.Орфа, в ряде его общих положений близких советской системе музыкального воспитания (Б.Л.Яворский, Б.В.Асафьев, Д.Б.Кабалевский), планомерно использовано "элементарное музенирование". Согласно К.Орфу, элементарная (изначальная) музыка связана с конкретностью восприятия движения, танца и слова и предполагает включение в нее "не слушателя, а соучастника". Синтезируя музыкально-ритмическое движение, игру на элементарных инструментах, пение и музыкальную декламацию, К.Орф развивает творческую фантазию, навыки импровизации, стимулируя формирование созидательных способностей.

Задача всестороннего развития творческой личности определяет методы и принципы системы музыкального воспитания Д.Б.Кабалевского. Разработанная им программа обеспечивает разносторонность эмоционально-эстетического воздействия, при котором обогащение выразительными и изобразительными средствами смеж-

ных искусств способствует активизации познавательной деятельности, повышению эффективности усвоения целостных художественных знаний и формирует подлинно эстетическую активность [104, 105, 106].

х х х

Проведенный теоретический анализ литературы позволил наметить новый ракурс исследования взаимодействия личности педагога и ученика в процессе музыкального обучения, включающий не только интра- и интериндивидный, но и метаиндивидуальный аспект.

На основе анализа научных публикаций по проблеме личности в аспекте теории деятельностного опосредствования межличностных отношений и концепции персонализации выделены основные факторы продуктивного межличностного взаимодействия в педагогическом процессе:

- опосредование межличностных отношений в процессе музыкально-дидактического взаимодействия системой многоплановой музыкальной деятельности (главный системообразующий фактор);
- потребность и способность педагога осуществлять значимые преобразования мотивационно-смысловой сферы учащегося (потребность и способность персонализации);
- развитая научно-поисковая и субъективно-эмоциональная подсистема творческого педагогического процесса;
- демократический стиль педагогического общения.

Теоретический анализ исследований возрастных закономерностей музыкальной деятельности показал, что:

- уровень музыкально-перцептивной культуры ребенка зависит от многих взаимодействующих между собой факторов, включающих индивидуально-типологические и общие возрастные особенности психического развития, имеющийся опыт восприятия музы-

кального искусства, закономерности возрастной динамики музыкального восприятия и др.;

- музыкальность развивается в онтогенезе как сложная система взаимодействующих общих и специальных музыкальных способностей; структуру музыкальности как индивидуально-личностного свойства определяют образующие его компоненты, формирование которых в онтогенезе происходит от элементарных к все более сложным составляющим;

- в качестве основного показателя музыкальности рассматривается непосредственно-эмоциональная отзывчивость на музыку;

- процесс формирования музыкальности имеет возрастные закономерности, но определяется главным образом системой обучающих воздействий.

ГЛАВА II. ИССЛЕДОВАНИЕ ВОЗРАСТНЫХ ЗАКОНОМЕРНОСТЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОБРАЗНОГО ВОСПРИЯТИЯ МУЗЫКИ

§ I. Особенности развития личности в системе музыкально-перцептивной деятельности

Анализ теоретических и экспериментальных данных музыкальной и педагогической психологии дает нам основание полагать, что развитие личности, включенной в систему музыкально-перцептивной деятельности, наряду с общими закономерностями имеет ряд особенностей. Генезис личности, опосредствованный музыкальной деятельностью, проходит ряд этапов относительного преобладания интра-, интер- и мета-структур^I.

Закономерности функционирования и развития психологических механизмов интрасубъектного уровня музыкально-перцептивной деятельности определяют единство всеобщего (социального) и индивидуально-личностного. В данном аспекте существенна взаимосвязь "внешнего" и "внутреннего" как первопричина дифференциации ос-

^I Отметим, что разбиение психологических систем на уровни условно: нельзя понять личность как системное качество индивида, абстрагируясь на каком-либо одном из перечисленных уровней, только их совокупность и взаимосвязь обеспечивают функцию целого и, следовательно, системность психологического исследования. Сложная взаимосвязь интра-, интер- и мета-измерений личности определяется прежде всего динамикой ее онтогенеза, в процессе которого происходит накопление количественных изменений на разноименных уровнях и в результате – качественные динамические изменения, приводящие к переконструированию личностных пространств.

новных структурных элементов объективного и субъективного. Субъективность на данном уровне в значительной мере определяется характеристиками сенсорного пространства. Б. Г. Ананьев показал, что в процессе развития субъекта, формируется сенсорно-перцептивная организация, которая представляет собой сложную систему постоянных и переменных связей между всеми модальностями [7]. Наибольшей индивидуальной изменчивостью обладают характеристики вторичных образов (представлений) – важнейших коррелятов субъективного в музыкальном восприятии. Субъективность вторичных образов заключается не только в вариативности формы, но и содержания, то есть конкретных семиотических и, следовательно, семантических элементов. Предметно-комплексные представления и личностно-эмоциональные смыслы на интрасубъектном уровне составляют основу перехода к высшим формам понятийно-категориального художественного мышления.

Согласно Б. Ф. Асафьеву, на ранних стадиях художественного онтогенеза преобладают внemузыкальные факторы. Последующее развитие "заключает в себе интерес к преодолению инертности музыкального материала (конечно, и к преодолению инертности собственного сознания) и роста стремления к усвоению чисто музыкальных отношений, что можно назвать зарождением профессионального музыкального сознания" [19;36]. Деятельностно опосредованное переконструирование личностного семантического пространства ярко проявляется в процессе художественного онтогенеза. "Складывается сложнейшая иерархическая система осмыслиения, семантического заполнения усвоенных музыкально-выразительных средств, многое прячется, уходит вглубь" [170;33]. В свернутой и обобщенной форме динамические образные структуры кодируют весь индивидуально-ге-

нетический опыт личности, который и придает индивидуально-неповторимые оттенки процессу музыкального восприятия и творчества. Особое значение приобретают коннотативно-аффективные динамические образования, формируемые на ранних стадиях генезиса личности, имманентно включенные как в процесс определяивания чувственной ткани образного восприятия, так и в процесс эмоционально-образного насыщения амодальных дискурсивных структур. Экспериментальные исследования показывают возникновение на интрасубъектном уровне музыкально-перцептивной деятельности феномена эмоциональной объективации рефлексивного характера. Возникающие представления потенциально включают возможность перехода к интериндивидным семиотическим структурам. Данный переход определяет акт перевода музыкальной перцепции в социальную, что неизбежно вызывает процесс объективирования, в то же время объективная форма интериндивидных семиотических конструкций включает в себя в "снятом" виде генезис интраструктур (результаты функционирования субъективно-психологических представлений).

Интериндивидный уровень музыкально-перцептивной деятельности характеризуется соотнесением индивидуально-окрашенных представлений о полем художественно-творческой активности "значимого другого". Интериоризация интерсубъектного в индивидуальном семантическом спектре музыкального языка основывается на субъективном опосредовании как условии творческого самопознания, саморазвития личности и перевода музыкально-перцептивного процесса на уровень художественного общения. Многомерность художественной информации создает не только объективные логические и модальные характеристики постижения музыкальной образности, но и субъективные, вариативно множественные ассоциативные связи в структуре художест-

венных значений и смыслов. Среди множеств ассоциаций Е. В. Назыкинский выделяет: эмоциональные, направляющий центр которых - личностные смыслы, предметные, формирующие объективные значения и предметно-эмоциональные [170].

Односторонняя детерминация (субъект-объект) - априорная схема психических явлений - оставляет за пределами исследования механизм социализации музыкально-перцептивной деятельности. Внешние корреляции между элементами музыкальной деятельности скрывают наличие определенных опосредствующих факторов или их совокупности, которые становятся структурным центром, функционально определяющим все процессы в пространстве субъект-субъект-объектных отношений. Переход от интра- к интердетерминантам на основе взаимодействия явного или скрытого в глубинах внутреннего диалогизма музыкального мышления выкристаллизовывает момент преодоления спонтанности музыкального восприятия опосредованием личностью "значимого другого", преломляющейся в интегрированном комплексе эмоционально-художественных воздействий.

Выявление личности как необходимого звена в детерминации психических процессов музыкального восприятия объясняет возникновение на основе предшествующего развития структуры более высокого-мета-уровня субъектности: как диалектическая противоположность интериоризации происходит процесс экстериоризации - "внутреннее действует через внешнее и этим само себя изменяет" [131].

Единство всеобщего и индивидуально-личностного в специфич-

I Мета-измерение личности педагога в системе музыкально-дидактического взаимодействия выступает в качестве предмета экспериментального исследования в третьей главе данной диссертационной работы.

ких закономерностях интрасубъектного уровня определяют стратегию педагогического подхода в процессе музыкального обучения.

"Чувственную ткань и предметное содержание образа, - отмечает Лонгвиненко, - не следует мыслить как две половинки образа, ибо чувственная ткань не является ни элементом образа, ни элементарным образом. Это не две половинки, а две стороны, два плана единого целого" [137;28]. Специфическая особенность восприятия музыкальной информации состоит в том, что музыкально-перцептивный образ исходно распредмечен и его опредмечивание есть "искусственный" процесс, детерминированный общим уровнем музыкальной культуры; и, если опредмечивание чувственной ткани зрительного образа - суть "естественный" (репродуктивный) процесс, то раскрытие (постижение) художественно-смыслового значения музыкальной композиции есть развернутый во времени творческий процесс, детерминированный уровнем личности опосредованного художественно-образного мышления.

В музыкальном восприятии звуковая информация "снимаемая" перцептивными структурами, исходно распредмечена, и феномен ее последующего опредмечивания в значительной степени определяется формированием интермодального художественного образа.

Следуя принятому в психологии разделению на дистальный и проксимальный стимулы [137] отметим, что музыкальная композиция как объект восприятия априори структурирована в соответствии с закономерностями сенсорно-перцептивных процессов и, следовательно, "музыкальный стимул" исходно проксимален; хотя, естественно, можно говорить и о дистальных характеристиках музыкальной материи, т.е. о тех физических параметрах музыкальных звуков и композиций, которые недоступны восприятию. Но в данном случае нали-

чие таких параметров - это именно "эпифеномен", наряду с имманентно присущими музыкально-звуковой структуре параметрами proxимального стимула. Процесс построения интегрального образа в музыкальной перцепции, ввиду "искусственности стимула" (в отличие, скажем, от зрительного восприятия) строится как развернутый в субъективно значимом масштабе времени, процесс активного поиска опосредствующих восприятие сенсорно-моторных, зрительно ассоциативных связей, которые в совокупности снимают неопределенность поступившей информации, т. е. производят ее идентификацию во внутреннем поле художественно-смысловых значений. Чувственная ткань (Леонтьев А.Н.), эмоциональная окраска и значение - суть не отдельные части художественного образа, - а компоненты, обеспечивающие его целостность и перцептивную валидность.

Используя принципы системно-структурного анализа, было бы ошибочно представлять процесс музыкального восприятия как строго последовательный анализ информации структурами плоскостей рецепции, перцепции и рационального мышления. Это есть единый последовательно-параллельный процесс, в котором система обратных связей обеспечивает детерминированность работы каждого уровня деятельности другим и, следовательно, функцию целого - идентификацию и осознанное восприятие музыкального звукового объекта. Попытка анализа музыкальной перцепции с позиции структурализма (Моль А. Фукс В.) [267], методологическая парадигма которого жесткое структурирование процесса, безусловно, дает ряд интересных результатов и математическую строгость их описания, но, вместе с тем, приводит к недопустимому упрощению, "десоциализации" этого сложного процесса.

Ценность любой стратегии анализа и синтеза психических яв-

лений определяется тем, в какой мере она позволяет раскрывать законы развития психики в системе общественных отношений, ее рассмотрение как элемента социальной системы.

Законы формирования музыкального восприятия определены не только в объективных параметрах звука, но и в механизмах социально опосредованного музыкального – перцептивного процесса, т. е. общих закономерностях (как генетически обусловленных, так и приобретенных в онтогенезе), которые позволяют выделять "структуры из звукового хаоса окружающего мира и вносить определенную меру порядка в этот хаос" [267]. Статически неизменный образ существует только в абстракции, в реальном восприятии, и, особенно, когда предметом последнего является произведение искусства, сразу же обнаруживается необходимо присущая ему динамическая флюктуация. Причем раскрытие, объективация художественного образа есть сложнейший многоуровневый процесс идентификации (на основе предшествующей информации) и антиципации в форме визуальных моделей, представлений, вербализованных конструктов, складывающихся в систему интрасубъектных отношений.

Данный подход позволяет понять художественное восприятие как процесс активного отражения, именно как перцептивную деятельность (А. Н. Леонтьев), – т. е. на пассивное воспроизведение заданных отношений, а значительное преобразование в интрасубъективном пространстве, которое было бы невозможно в случае статической соотнесенности психического отражения и его предмета.

Ведущая роль в формировании целостных музыкально-слуховых представлений различных структурных уровней принадлежит общим закономерностям изменений временных и высотных звуковых отношений, в функциональном единстве коррелирующих с интермодальными

слуховыми и зрительными, временными и пространственными ассоциациями. "Музыка формирует комплекс интеллектуальных структур, который становится механизмом идентификации звуковых явлений с тем, что в данный момент понимается именно как музыка ... это означает, что закономерная, то есть возникающая из системы языка связь звукоэлементов получает свое отображение на "экране" интуитивного знания - на ее появление мгновенно отзываются соответствующие интеллектуальные структуры" [10; 110].

Воссоздание интермодального образа является не хаотической совокупностью "элементарных частиц", но наличие одного элемента ряда предполагает группу других, связанных строго детерминированными отношениями.

Важнейшую функцию регуляции отношений элементов симультанного художественного образа - процесса выполняют эмоции. Поэтому несомненный теоретический и практический интерес представляет экспериментальное изучение взаимосвязи семиотических структур и эмоциональных отношений музыкально-перцептивного образа.

Анализируя механизмы синестезии, В. Ф. Петренко отмечает, что существует единый глубинный код, являющийся универсальным для восприятия разной модальности. Наличие эмоционального кода позволяет понять, почему одни и те же коннотативные значения могут реализоваться в графических, вербальных, музыкальных, пластических формах, объясняет кроссмодальные переходы [186; 128]. Можно предположить, что изучение аффективно-коннотативного кода в музыкально-перцептивной деятельности, позволит глубже понять невербальные формы репрезентации в интрасубъектном пространстве и разработать методики педагогического воздействия, актуализирующие эмоционально-образные компоненты музыкальной деятельности.

Резюмируя изложенное, отметим следующие особенности и этапы развития личности в системе музыкально-перцептивной деятельности.

Первый этап (относительного преобладания генезиса интраструктур) характеризуется непосредственно-эмоциональной активностью музыкального восприятия, преобладанием внemузыкальных ассоциаций. Особая сензитивность детей к музыкальному искусству, с одной стороны, и семантическая неоднозначность музыкальной информации, с другой, актуализируют механизм синестезии в музыкально-перцептивной деятельности и создают условия для развития творческого воображения ребенка. Характерными особенностями развития личности на данном этапе являются: формирование широкого спектра семиотических элементов интрасубъектного уровня музыкально-перцептивной деятельности и развитого творческого воображения, основанного на непосредственно эмоциональной активности музыкального восприятия ребенка.

Второй этап (относительного преобладания генезиса интерструктур) обусловлен процессом социализации музыкальной деятельности и характеризуется формированием ее мотивов, целей и личностных смыслов. На данном этапе создается система социальных установок, художественно-эстетических ценностей и моделей, опосредствующих процесс художественного общения.

Третий этап (относительного преобладания генезиса метаструктур) обусловлен воздействием ряда факторов, важнейшим из которых является направленное индивидуально-личностное влияние педагога в процессе музыкального обучения. Генезис мета-структуры личности характеризуется преобразованием эмоционально-мотивационной сферы других людей через продукты художественно-творческой деятельности (исполнительская интерпретация, музыкальная композиция).

§ 2. Гипотезы и задачи исследования. Основная экспериментальная методика.

Эвристическая ценность теории деятельностного опосредствования межличностных отношений и концепции персонализации проявляется при переходе от абстрактных схем взаимодействия к конкретным психологическим системам. Рассматривая систему музыкально-дидактического взаимодействия в рамках теории деятельностного опосредствования межличностных отношений и концепции персонализации определим общую и ряд эмпирических гипотез диссертационной работы.

В качестве общей гипотезы выступает предположение о том, что личность педагога в процессе музыкально-дидактического взаимодействия может оказывать влияние на естественную возрастную динамику эмоционально-образного восприятия музыки у детей.

Экспериментальная проверка общей гипотезы потребовала ее предварительной конкретизации, в результате которой был выдвинут ряд эмпирических гипотез, предназначенных для непосредственно экспериментальной проверки.

Первая эмпирическая гипотеза. Непосредственно-эмоциональная активность восприятия музыки у детей может быть объективирована в способности звуко-цветового симультанирования и характеризуется определенной возрастной динамикой, включающей возрастание непосредственно-эмоциональной активности восприятия (к 8-9 годам) и ее постепенное угасание.

Вторая эмпирическая гипотеза: процесс музыкального обучения в общем случае не изменяет гипотетическую возрастную динамику непосредственной эмоциональной активности музыкального восприятия.

Третья эмпирическая гипотеза: педагоги с высоким уровнем эмоциональной активности, проявляющейся, в частности, в способности звуко-цветового симультанирования, и использующие творческие методы обучения, способны позитивно изменять естественную

возрастную динамику эмоционально-образного восприятия музыки у детей.

Для подтверждения гипотетических положений, выдвинутых в общей и эмпирических гипотезах, необходимо было решить ряд частных теоретических, эмпирических и практических задач.

Теоретические задачи исследования:

1. На основе анализа научных публикаций по проблеме личности в аспекте теории деятельностного опосредствования межличностных отношений и концепции персонализации выделить основные факторы продуктивного педагогического воздействия в процессе музыкального обучения;

2. На основе обзора литературы по музыкальной педагогике и психологии теоретически обосновать методику объективации эмоциональной активности процесса музыкального восприятия.

Экспериментальные задачи исследования:

1. Разработать процедуру экспериментального исследования эмоциональной активности процесса музыкального восприятия;

2. Исследовать возрастную динамику эмоционально-образного восприятия музыки у детей на основе методики звуко-цветового симультанирования;

3. Исследовать зависимость непосредственно-эмоциональной активности музыкального восприятия учащихся от степени и характера персонализированного воздействия педагога.

Практические задачи исследования:

1. Разработка методики цветовой актуализации эмоционально-образных представлений в музыкально-перцептивной деятельности;

2. Апробация разработанной методики в музыкально-педагогической практике.

Разработка основной экспериментальной методики требует предварительного теоретического анализа установленных в психологии методов и экспериментальных процедур исследования зависимостей между: музыкой и эмоциями; эмоциями и цветом; цветом и музыкой.

Особенности взаимосвязи музыки и эмоции можно рассмотреть на примере моделирования эмоциогенных ситуаций с использованием музыкальных произведений. С учетом эмоциональных значений выразительных средств фонетического и интонационного уровней в [66] были составлены четыре программы:

- 1) натуральный мажор, "светлые" тембры, средние-высокие регистры;
- 2) натуральный мажор, "темные" тембры, низкие регистры;
- 3) мелодический минор, "светлые" тембры, средние-высокие регистры;
- 4) мелодический минор, "темные" тембры, низкие регистры.

Как показали результаты исследования, эмоциональные переживания отличаются сложным составом, включающим четыре компонента: модальность, активность, интенциональность, напряжение. Восприятие музыки, выразительные возможности которой отвечают принципу множественного и концентрированного воздействия, приводит к возникновению в двух зонах эмоционального поля разных микроструктур, описывающих эмоциональные переживания как многомерные психические явления: радость сопряжена с активностью, расслаблением, объектной направленностью; печаль - с пассивностью, напряжением, субъектной направленностью. Проведенное исследование позволило раскрыть сложную структуру эмоциональных переживаний, возникающих под влиянием музыки. Авторы представляют эмоциональное поле

в виде симультанной развертки сукцессивного ряда различных (в разные моменты времени) эмоциональных переживаний. По итогам факторного анализа в зонах эмоционального поля представлены эмоциональные переживания в виде трехмерных "объемных" психических образований. Первое измерение – модальность, активность; второе измерение – напряжение; третье, связующее первое со вторым – интенциональность.

Исследуя закономерности моделирования эмоций средствами музыки, В.И.Петрушин [196] предположил, что кодирование музыкальных эмоций и отнесение различных музыкальных произведений к выражению эмоций одной и той же модальности можно осуществить при помощи определенной системы координат, которая необходима для понимания связи между эмоциональной сферой человека и закономерностями ее отражения в музыке.

1. Медленный темп, минорная окраска звучания в обобщенном виде моделируют эмоцию печали и передают настроения грусти, скорби, уныния.

2. Медленный темп, мажорная окраска моделируют эмоциональные состояния покоя, расслабленности, удовлетворенности. Характер музыкальных произведений при данных параметрах темпа и лада будет созерцательным, уравновешенным, умиротворенным.

3. Быстрый темп, минорная окраска в обобщенном виде моделируют эмоцию гнева, отчаяния.

4. Быстрый темп, мажорная окраска моделируют эмоцию радости. Характер музыки жизнеутверждающий, оптимистический.

Данная модель раскрывает основные закономерности кодирования эмоций средствами музыки и превращения их в эмоции эстетические.

Особым индикатором субъективного психологического эмоциональ-

ногого состояния является цвет. Среди методов исследования цвето-эмоциональных отношений прежде всего следует отметить цветовой тест Люшера, основанный на универсальной связи цвета с различными физиологическими и психологическими состояниями человека. В цветовом teste Люшера объективное значение цвета неизменно. Предпочтение одного цвета и "неприязнь", безразличие к другому в конкретной ситуации означает, по Люшеру, "нечто вполне определенное" и отражает присущее данному моменту психологическое и физиологическое состояние индивида. Тест Люшера имеет два варианта. Первый вариант - "полный" - содержит семь наборов различных цветов и их оттенков, что дает 73 цветовых полоски 25 различных цветов и их оттенков, его проведение требует 43 выборов в порядке убывания предпочтения к определенным цветам [255].

Второй вариант - "сокращенный" или "быстрый" содержит один набор из восьми цветов. Протоколы обоих вариантов теста предоставляют обширную информацию о сознательной и бессознательной психической структуре, освещают существенные аспекты личности при наличии психологического или физиологического стресса, фиксируя внимание на его зонах.

Основными цветами теста (психологическими первоэлементами) являются: синий, желтый, красный, зеленый; дополнительными - фиолетовый, коричневый, черный, серый.

Синий цвет характеризуется как концентричный (часто совпадающий с интроверсией), пассивный, объединяющий, чувствительный. Желтый - суггестивный цвет надежды, активности, радости. Красный цвет выражает эксцентричность, активность, агрессивность. Экспериментальные исследования показали, что воздействие психологически чистого красного цвета в течение различных отрезков времени

оказывается возбуждающим (стимулирующим). В то время как созерцание психологически чистого синего цвета вызывает противоположный эффект. Зеленый цвет – пассивный, концентрический и автономный.

По Люшеру, предпочтение должно отдаваться четырем основным цветам, которые символизируют основные психологические потребности: потребность в самоутверждении, надежде на будущее, удовлетворенности, потребность добиваться успеха. Если же основной цвет занимает последние позиции ряда – это свидетельство порождающего тревогу психического или физиологического расстройства, негативных тенденций и тем более серьезных, чем ближе к концу ряда помещен основной цвет.

Среди дополнительных цветов серый не содержит какого-либо эффективного эмоционального воздействия, по интенсивности он находится как бы посередине между светлыми и темными цветами и не вызывает анаболического или катаболического эффекта. Он нейтрален: ни внутренний и не внешний, ни напряжение, ни релаксация. Фиолетовый (сочетание синего, красного и черного), коричневый и черный (фактически отрицание цвета) символизируют негативные тенденции: чувство страха, тревоги, огорчения. Это цвета, которые индивид в норме поместит в функционально индифферентную зону или даже отвергнет.

Если же темные, дополнительные цвета стоят в начале ряда, то негативное психическое состояние индивида уже приведено к патологическому отклонению.

Широкое применение в психодиагностике теста Люшера убедительно доказывает, что спонтанная инстинктивная эмоциональная реакция на цвет, эмоциональное отношение к цвету (предпочтение, безразличие, отказ) – валидный инструмент изучения психологических

ких состояний человека.

На основе теста Люшера В. Е. Каган, И. И. Лунин, А. М. Эткинд [108] разработали цветовой тест отношений, методологической основой которого является цветоассоциативный эксперимент. Применяемые в психодиагностике методы исследования отношений (социометрические анкеты, шкалы аттитюдов, семантический дифференциал и т.д.) отражают лишь доступный вербализации слой отношений личности. Однако верbalные самоотчеты в психодиагностике не всегда валидны, ибо отражают в основном осознаваемые отношения, тогда как нередко сущностное значение (особенно в работе с детьми) имеют неосознаваемые или неадекватно осознаваемые отношения.

По сравнению с верbalными методами при использовании цветового теста отношений в исследовании взрослых было показано, что цветовые ассоциации отражают достаточно существенный, обобщенный, однако, менее осознаваемый уровень эмоциональных компонентов отношений. Для переноса этих процедур в детскую психоневрологическую клинику необходимо было установить отражают ли дети эмоциональное значение цвета. Полученные экспериментальные данные позволили авторам сделать вывод о том, что использование цветового теста отношений правомерно уже для детей трех-пятилетнего возраста.

Методика эмоционально-цветовой аналогии А. Н. Лутошкина также основана на "особой связи выбора человеком цвета с его эмоциональным состоянием" [140, 141].

Методика "цветописи" использована автором в целях изучения динамических особенностей личностных и групповых эмоциональных состояний. Несмотря на то, что - "цветопись", как отмечает А. Н. Лутошкин, не передает все многообразие оттенков настроения человека, тот или иной цвет отражает "зону преобладающего наст-

роения".

Тональность эмоционального состояния выражалась в экспериментах Лутошкина представленным эталоном, содержащим словесно-цветовое выражение настроения: восторженное - красный цвет, радостное - оранжевый, приятное - желтый, спокойное, уравновешенное - зеленый, грустное - синий, тревожное - фиолетовый, крайне неудовлетворительное - черный, трудно сказать - неокрашенно. Методика "цветописи" раскрывает существующую непосредственную связь между выбором цвета и эмоциональным состоянием человека. Учитывая огромное воздействие музыки на эмоциональное состояние как отдельного индивида, так и коллектива в целом А. Н. Лутошкиным была разработана диагностически-преобразовательная тон-методика.

В основе диагностически-преобразовательной тон-методики - эмоционально-эталонный набор (ЭЭН) музыкальных произведений песенного жанра, которые в зависимости от способности вызывать определенные эмоциональные состояния распределялись по условным зонам. Таких зон, как и в цветописи, было семь, однако, "зональные" возможности в тон-методике были значительно расширены. Музыкальные произведения испытуемые распределяли по зонам таким образом, чтобы в каждой из них было несколько песен. Из песен эмоционально-эталонного набора необходимо было выбрать песню, которая станет "эмоциональным символом настроения". Закономерности музыкально-цветовых отношений (в плане выражения эмоциональных состояний человека) были предметом исследования в работе [60]. Экспериментальные исследования показали, что каждая из двадцати четырех музыкальных тональностей обладает высокой информативностью, особенно в плане эмоционального настроения и цветового колорита. Построенные автором радиально-круговые диаграммы показали резкое

отличие цветов и оттенков, определяющее цветовые круги мажорных и минорных тональностей. В миноре особенно значима роль семантики черного и серого цветов, в мажоре — светлого и желтого, причем, цветовой круг диезных тональностей более ярок, нежели бемольных. Выявленные закономерности соответствуют эмоционально-смысловым значениям мажора и скрытой диссонантности минорных тональностей, что подтверждается, в частности, обращением композиторов для воплощения в музыке вечерних иочных образов к минорным тональностям. Результаты этих экспериментальных исследований, полученные по методу семантического дифференциала, с применением цветового теста подтвердили гипотезу автора о том, что музыкальный звук является носителем многозначной информации. В системе музыкальных звуков он выполняет двоякую функцию в зависимости от вида лада — мажорного или минорного, — симультанного образа тонального колорита. Свето-цветовые ассоциации тональностей, тональный колорит определены как интегративный образ смыслового значения тональности.

Другие психологические исследования звуко-цветовых ассоциаций также подтверждают относительную распространенность общезнанимых акустико-оптических ассоциаций ("звуки высокого регистра — светлые краски, низкого регистра — темные" [120]) и более сложных эмоционально-эстетических соответствий, как проявлений зависимости возникающих цветовых ощущений от эмоциональной природы музыкального произведения.

Экспериментальные исследования взаимосвязи музыки и рисования [114], т.е. соотношения внemузикальных и музыкальных компонентов при транспонировании музыкального образа, выявили значительное влияние эмоционального настроения на цветовую гамму

(85% детей из числа всех испытуемых передавали эмоциональную специфику музыкального произведения цветовым символом). Следовательно, эффективным средством объективации выразительного сенсорного образа у детей является цвет. Особенности эмоционального отношения детей к цвету отмечались многими авторами (Т. И. Александрова, И. Л. Вахнянскую, С. П. Козырева, А. А. Мелик-Пашаев, В. С. Мухина и др.), исследования которых дают нам основание полагать, что возникновение своеобразных "эмоциональных констант" приобретает характер интерсубъектных значений, т.е. равнозначимых для детей одной и той же возрастной группы. [48, II4, I67, I56].

В заключение необходимо отметить, что традиционные методы исследования психологических закономерностей эмоционального воздействия музыкальных произведений, как правило, отражают осознаваемый, доступный вербализации слой эмоционально-эстетических отношений ребенка. Применяемое вербальное описание музыкальных переживаний является наиболее объективной рациональной и дифференцированной информацией о субъективных представлениях, возникающих в процессе музыкального восприятия. Однако оно не всегда позволяет выявить глубинные, неосознаваемые слои эмоционально-эстетических отношений личности, в частности, при исследовании эмоциональных особенностей восприятия музыки детьми, для которых представляет значительную сложность адекватная вербализация художественного образа. Поэтому при исследовании музыкального восприятия ребенка функцию своеобразного индикатора тональностей эмоциональных состояний могут выполнять эмоционально-цветовые ассоциации, отражающие "обобщенный", хотя и менее осознаваемый уровень эмоциональных отношений личности.

Проведенный краткий анализ методик и результатов экспери-

ментальных исследований взаимосвязи музыки - эмоции - цвета позволяет спроектировать основную экспериментальную методику, необходимую для проверки выдвинутых нами эмпирических гипотез.

Основная экспериментальная методика исследования включает выбор испытуемыми цветового индикатора эмоционального состояния в соответствии с характером заданной для прослушивания музыкальной композиции. Причем, выбор цветового решения должен осуществляться в процессе симультанного (едновременного) предъявления музыкального фрагмента и ряда цветовых стимулов. Отбор разнохарактерных музыкальных композиций в качестве экспериментального материала может быть проведен в соответствии с выявленной взаимосвязью между музыкой и эмоциями по координатам: медленная мажорная - спокойствие; медленная минорная - печаль; быстрая минорная - гнев; быстрая мажорная - радость.

Установленная закономерная взаимосвязь между эмоциями и цветом позволяет ввести в качестве экспериментального материала ряд цветовых индикаторов эмоциональных состояний по параметрам: "радость", "спокойствие", "печаль", "гнев", "отчаяние". Степень адекватности цветового решения идентифицируемому музыкальному фрагменту может выступить в качестве искомого объективируемого показателя непосредственно - эмоциональной активности музыкального восприятия у детей.

§ 3. Экспериментальное исследование возрастной динамики феномена звуко-цветового симультанирования

В многочисленных экспериментальных исследованиях было доказано, что детям свойственна особая восприимчивость к музыкальному искусству. Формирование выразительного сенсорного образа в процессе музыкального восприятия подчинено логике эмоционального содержания музыкального произведения и основывается на непосредственно эмоциональной реакции как существенной характеристике музыкально-перцептивной деятельности. Однако в онтогенезе возрастание перцептивной культуры, как правило, сопровождается некоторым снижением эмоциональной и зрительно-ассоциативной активности, свойственной детям, и приобретающей уже в юношеские годы преимущественно регрессивный характер. По мнению Д. В. Рамилвили, дети – все без исключения обнаруживают несомненную способность к эстетической оценке, им свойственна высокая эмоционально-эстетическая активность." Последнее дает основание утверждать, что дети имеют какое-то преимущество в области эстетических переживаний, которые с возрастом они теряют" [205; II4].

Мы полагаем, что свойственная детям особая сензитивность к музыке и цвету, обусловленная определенными психофизиологическими закономерностями, лежит в основе механизма звуко-цветового симультанирования, который проявляется как спонтанная объектива-ция в зрительных и слуховых представлениях непосредственно-эмоциональной реакции, дифференцирующейся в зависимости от характера музыкального произведения.

Для исследования процесса звуко-цветового симультанирования разработана методика, включающая бисенсорное воздействие, осно-

ванное на симультанном предъявлении музыкально-звукового и ряда цветовых стимулов. Это единовременное воздействие активизирует процесс согласования информации различных сенсорных каналов, т.е. позволяет испытуемому выбрать из предложенного ряда цветовой стимул¹, наиболее соответствующий эмоциональному переживанию, возникшему в процессе музыкального восприятия. Имманентная способность ребенка осуществлять в процессе музыкального восприятия при одновременном предъявлении разномодальных стимулов согласование элементов цветового ряда с возникшим эмоциональным отношением определяется нами как феномен звуко-цветового симультанирования. Психофизиологическую основу феномена звуко-цветового симультанирования определяет доминантность зрительной системы, которая играет роль внутреннего канала связи между всеми анализаторными системами и, следовательно, обладает способностью превращать незримое в зримое, визуализировать любые "чувственные сигналы" [8].

Для выявления возрастной динамики феномена звуко-цветового симультанирования было проведено исследование, в котором участвовало 186 испытуемых: дети 4-6 лет (средняя, старшая и подготовительная группы детского сада) и дети 7-II лет (I-II классы общеобразовательной школы)².

¹ Данный цветовой стимул выражает модальное эмоциональное отношение, которое, естественно, не исключает возможности возникновения качественно отличных эмоциональных состояний в процессе музыкального восприятия, а следовательно, и возможность выбора нескольких цветовых индикаторов эмоциональной активности.

² Данное исследование было проведено в течение 1984-1985 г.г. в детском саду № 40 и СШ № 131 г. Харькова.

Исходным для построения эксперимента явилось использование в практике психологических исследований установленного в цвето-психологии на основе объективных закономерностей специфического воздействия изолированных цветов и некоторых цветовых сочетаний, константного соответствия определенных цветовых оттенков различным "тональностям" эмоциональных состояний.

Согласно традиционной символической оценке шести основных "спектральных" цветов, входящих в цветовой круг Гёте, - индикатором восторженного, активного настроения является красный цвет; радостного, теплого - оранжевый; светлого, приятного - желтый; спокойного, уравновешенного - зеленый; печального, грустного - синий; неудовлетворенного, тревожного - фиолетовый и общезначимый по кругу эмоций и ассоциаций - черный цвет (мрачное, безысходное настроение).

Феномен звуко-цветового симультантирования в математической экспликации можно описать как отображение множества музыкальных композиций во множество цветовых символов, опосредствованное формируемым в процессе музыкального восприятия эмоциональным отношением.

Фактически это отображение есть математическая композиция двух отображений:

I. Множества музыкальных композиций M во множестве эмоциональных отношений E

$$f: M \longrightarrow E \quad (1)$$

2. Множества эмоциональных отношений E на множество цветовых символов C

$$\varphi: E \longrightarrow C \quad (2)$$

В нашем эксперименте будем полагать, что множество музыкальных

композиций конечно, а его элементами являются музыкальные фрагменты $M \in M$, предлагаемые для прослушивания

$$M = \{m_1, m_2, \dots, m_n\} \quad (3)$$

Учитывая, что исследованию подлежат первичные, непосредственные эмоциональные реакции, множество эмоциональных отношений E является конечным подмножеством универсума эмоциональных состояний и включает следующие элементы, соответствующие традиционной символической оценке эмоциональной активности спектральных цветов:

$$E = \{e_1, e_2, e_3, e_4, e_5, e_6, e_7\}, \quad (4)$$

где:

- e_1 - восторженный, активный;
- e_2 - теплый, радостный;
- e_3 - приятный, светлый;
- e_4 - спокойный, уравновешенный;
- e_5 - печальный, грустный;
- e_6 - тревожный, неуравновешенный;
- e_7 - мрачный, безысходный.

Множество цветовых символов включает следующие элементы:

$$C = \{c_1, c_2, c_3, c_4, c_5, c_6, c_7\}, \quad (5)$$

где:

- c_1 - красный;
- c_2 - оранжевый;
- c_3 - желтый;
- c_4 - зеленый;
- c_5 - синий;
- c_6 - фиолетовый;
- c_7 - черный.

Учитывая, что область отображения φ совпадает с кообластью

отображения f , можно записать, что отображение \mathcal{Y} есть композиций отображений

$$\mathcal{Y} = \mathcal{S} \circ f \quad (6)$$

где $\mathcal{Y} : M \longrightarrow C$. (7)

Отметим, что отображение множества эмоциональных отношений на множество цветовых индикаторов является биективным, т. е. взаимооднозначным. Однако отображение f множества музыкальных композиций во множество эмоциональных отношений в общем случае не является инъективным и сюръективным и, следовательно, композиция отображения (6) общего вида.

Диаграмма отображений показана на рис. 2.1; на рис. 2.2 показан один из возможных вариантов отображения множества музыкальных композиций во множество цветовых решений. Диаграмма наглядно показывает, что существование соответствия между множеством музыкальных композиций и эмоциональных отношений, с одной стороны, и множеством эмоциональных отношений и цветовых символов – с другой, определяет возможность установления опосредованного соответствия между множеством M и C .

В процессе звуко-цветового симультанизирования осуществляется одновременное предъявление музыкального стимула $m \in M$ и цветового ряда $C = \{c_1, c_2, c_3, c_4, \dots, c_7\}$.

Задача испытуемого – посредством возникающего эмоционального отношения восстановить структуру отображения \mathcal{Y} , т. е. с помощью эмоционального кода воссоздать модальный цветовой образ музыкальной композиции.

В соответствии с представленной нами диаграммой каждое цветовое решение (цветовой образ) $c \in C$ является сложным отображением воздействующей музыкальной композиции $m \in M$:

$$C = \mathcal{U}(m) = f(\varphi(m)) \quad , \quad (8)$$

включающей эмоциональное "опосредование".

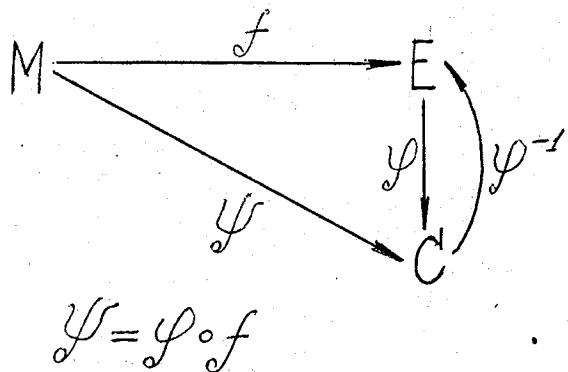


Рис. 2.1. Диаграмма отображения ψ множества музыкальных композиций во множество цветовых символов C .

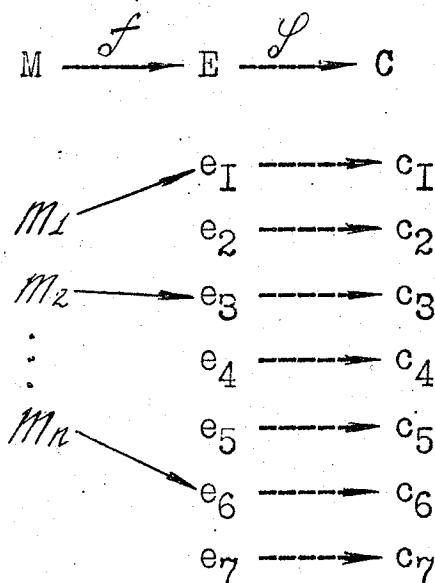


Рис. 2.2. Структура отображения ψ .

В ходе эксперимента были использованы карточки-квадраты одинакового формата, окраска которых соответствовала цветовому ряду множества цветовой индикации эмоциональных состояний. Для исключения явлений Пуркинье эксперимент проводился в дневное время, при одинаковом освещении.

Испытуемым предлагалось: в процессе прослушивания небольшо-

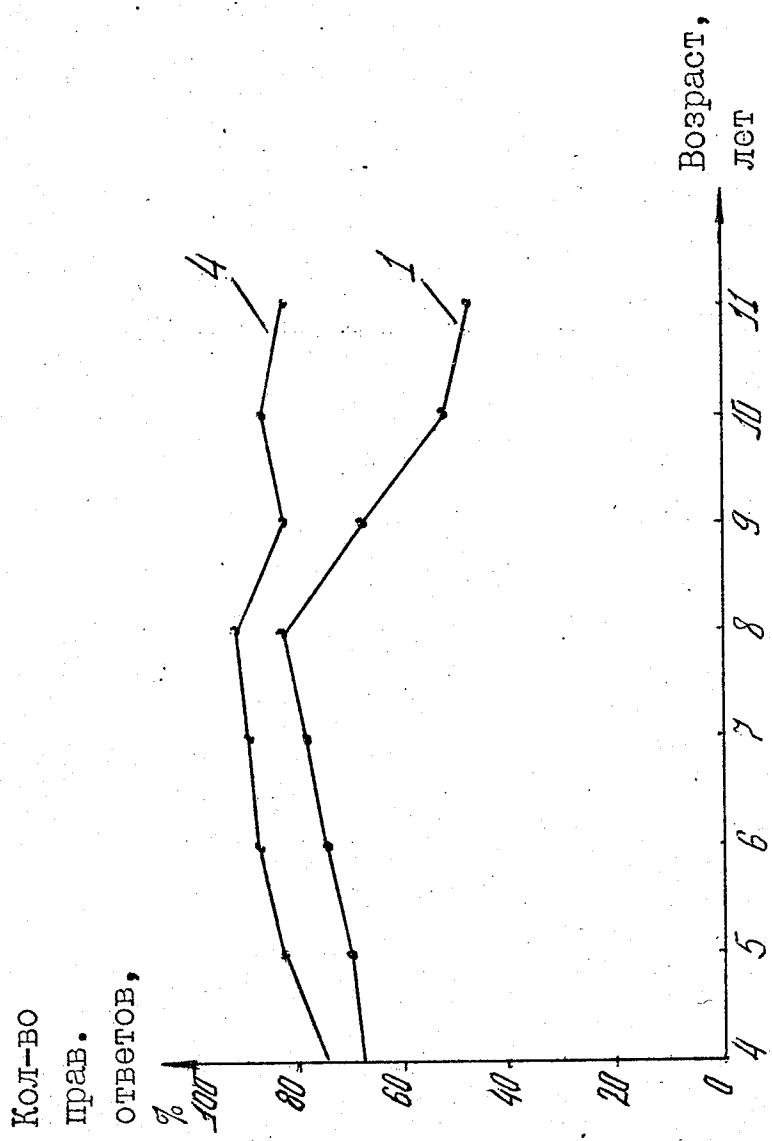


Рис. 2.3. Графическая зависимость количества правильных ответов в % по звуко-цветовому симультанированию у детей 4-II лет на I и 4 занятиях

го отрывка из музыкального произведения выбрать карточку именно того цвета, каким бы они "нарисовали" данную мелодию.

На каждом занятии посредством введения цветовой символики проверялась эмоциональная цветовая реакция на три разнохарактерных (принцип контраста) мелодии, при этом испытуемые не знали, какой цвет выбран другими участниками эксперимента. Предложенные мелодии отличались ярко выраженной тональностью эмоционального состояния.

В результате исследования установлено, что в группах детского сада количество правильных ответов с возрастом увеличивается от 68% (младшая группа - 4 года) до 74% в подготовительной группе и до 82% - 8 лет (общеобразовательная школа), затем понижается до 68% - 9 лет, 3-й класс, 53% - 10 лет, 4-й класс и 48% - II лет, 5-й класс. Отмечается также существенное увеличение с возрастом времени реакции выбора цветового образца, возрастание числа "рассуждений" при выборе у старших детей по сравнению с быстрой, "бездумной" и правильной реакцией младших.

При соотнесении внemузыкального (цветового) компонента с музыкальным у большинства детей, ответы которых не соответствовали традиционной цветоэмоциональной гамме - здесь использовались, в частности, оценки экспертов-музыкантов - преобладал аналитический, расчлененный тип музыкального восприятия.

С целью выявления положительной динамики интересующего нас феномена в каждой возрастной группе было проведено четыре занятия.

Полученные результаты представлены в таблице и в виде графической зависимости на рис. 2.3

Из данных таблицы и рис. 2.3 следует, что как на первом, так и на четвертом занятиях у детей в возрасте от 4 до 8 лет

Таблица

Количество правильных ответов (в %) по звуко-цветовому симультанированию у детей 4-II лет на I и 4 занятиях

№ занятий	Возраст, лет									
	4	5	6	7	8	9	10	11	II	
I	68	70	74	78	82	68	53	48		
4	75	82	88	90	92	82	87	82		

наблюдается рост количества правильных ответов, символизирующих тональность эмоционального состояния, адекватную эмоциональной специфике музыкального образа. Начиная с 9-ти до II лет, происходит уменьшение адекватной цветовой реакции на эмоционально-смысловое содержание прослушанной мелодии. Однако уже в конце эксперимента, на четвертом занятии, количество правильных ответов при сопоставлении с первым занятием в данной возрастной группе - увеличилось, что свидетельствует об активизации эмоциональных процессов посредством введения цветовой символики.

Возвращаясь к диаграмме на рис. 2.I отметим, что, в случае ослабления эмоциональной активности восприятия, введение цветовой символики множества C позволяет восстановить посредством обратного отображения множества цветовой индикации на множество эмоциональных отношений $\mathcal{S}^{-1}: C \rightarrow E$ адекватную эмоционально-экспрессивную реакцию, определяемую отображением f . Вводимый цветовой стимул $c \in C$, соответствующий музыкальной композиции $m \in M$, есть $c = \mathcal{S}(m)$. Обратное отображение $\mathcal{S}^{-1}: C \rightarrow E$ позволяет воссоздать по цветовому образу адекватное эмоциональное отношение, которое, следовательно, определяется как

$$e = \mathcal{J}^{-1} [\mathcal{Y}(m)] \quad (9)$$

Важно отметить, что в данном случае не эмоциональное отношение опосредствует цветовосприятие музыкальной композиции, а, напротив, цветовое решение как опосредствующее звено позволяет воссоздать адекватное эмоциональное решение. Таким образом, цветовая индикация выполняет функцию "катализатора" эмоциональной экспрессивной реакции.

Способность к звуко-цветовому симультанированию при различной степени интенсивности достаточно ярко проявляется в раннем детском возрасте. Мы полагаем, что существует позитивная связь между индивидуально-психологическими особенностями музыкальности и процессом возникновения интермодальных зрительно-слуховых представлений. Преобладание у детей дошкольного и младшего школьного возраста эмоционально-образного типа восприятия, творческого выражения и непосредственно-эмоциональной активности вызывает процесс звуко-цветового симультанирования при введении цветового стимула как своеобразной информации, выражающей эмоциональное переживание, возникшее у ребенка в процессе музыкального восприятия и объективированное в цветовом индикаторе.

Таким образом, в процессе звуко-цветового симультанирования роль опосредствующего звена играют первичные глубинные эмоциональные реакции, возникающие на уровне чувственного мышления, которое как в онто-, так и в антропогенетическом аспекте предшествует вербализованной семантике с соответствующими ей сложными эмоциональными отношениями. Здесь необходимо подчеркнуть, что акт музыкальной перцепции является полисемантическим только в том случае, если первичные глубинные непосредственные эмоции и опосредствованные сложным, обобщенно-абстрагированным социальным

смыслом - вторичные - не абсолютизируются на одном из полюсов, но дополняют и обогащают друг друга в единой синергетической структуре.

Гипертрофированное развитие, абсолютизация непосредственно-эмоциональной активности в процессе музыкального обучения с необходимостью приводит к деградации содержания, распаду синергетической структуры. Напротив, регрессия глубинных эмоционально-личностных реакций приводит к потере непосредственности восприятия и снижает скрытую аффективную силу воздействия музыкально-художественного образа. Диалектическое единство дискурсивного и эмоционально-образного, чувственного мышления обеспечивает насыщенность, богатство эстетических реакций и является необходимым условием "катарсиса" (Е. Я. Басин), т.е. снятия аффективных противоречий индивидуально-личностного и социального.

Х Х Х Х

В результате теоретического анализа особенностей развития личности в системе музыкально-перцептивной деятельности было выделено три этапа: относительного преобладания генезиса интра-, интер- и мета-структур.

Изучение системы музыкально-диадактического взаимодействия в аспекте теории деятельности опосредствования межличностных отношений и концепции персонализации позволило сформулировать общую и эмпирические гипотезы исследования, поставить теоретические, эмпирические и экспериментальные задачи.

В результате анализа методик психологических исследований взаимосвязи музыки - эмоции - цвета разработана основная методика

экспериментального исследования.

Проведенное экспериментальное исследование позволяет сделать следующие выводы.

1. В дошкольном и младшем школьном возрасте проявляется феномен звуко-цветового симультанирования, определяемый нами как имманентная способность ребенка осуществлять в процессе музыкального восприятия при одновременном предъявлении музыкально-звукового и ряда цветовых стимулов согласование элементов цветового ряда с возникшим эмоциональным состоянием.

2. В математической экспликации феномен звуко-цветового симультанирования может быть представлен как композиция отображений, в которой единый эмоционально-аффективный код выступает как опосредствующее звено в отображении множества музыкальных композиций во множестве цветовых решений.

3. Построенная функция возрастной регрессии феномена звуко-цветового симультанирования подтвердила первую эмпирическую гипотезу исследования. Экспериментально установлена и представлена в виде графической зависимости следующая возрастная динамика непосредственно-эмоциональной активности музыкального восприятия: количество правильных ответов (в %) по звуко-цветовому симультанированию в группах детского сада с возрастом увеличивается от 68% (младшая группа - 4 года) до 74% (подготовительная группа - 6 лет) и до 82% - 8 лет (общеобразовательная школа), затем понижается до 68% - 9 лет, 53% - 10 лет и 48% - II лет.

4. Цветовая индикация выступает как опосредствующее звено, выполняя функцию "катализатора" определенной эмоционально-эстетической реакции в процессе музыкального восприятия. При виртуальной поддержке способность звуко-цветового симультанирова-

ния может быть сохранена и развита. На четвертом занятии количество правильных ответов (в %) по звуко-цветовому симультанированию возросло: до 75% (4 года), 88% (6 лет), 92% (8 лет), 82% (9 лет), 87% (10 лет), 82% (II лет).

ГЛАВА III. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ВОЗДЕЙСТВИЯ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА НА АКТИВНОСТЬ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОБРАЗНОГО ВОСПРИЯТИЯ МУЗЫКИ УЧАЩИМИСЯ

§ I. Уровень персонализированного воздействия педагога как фактор компенсации возрастного регресса способности звуко-цветового симультанирования.

В музыкальной психологии не в полной мере исследована проблема социализации музыкально-перцептивной деятельности в педагогическом процессе. В противоположность функционально-ролевому подходу к изучению диадической системы "учитель-ученик", в качестве исходного положения мы определяем тезис об активно-личностном взаимодействии учителя и ученика [75, 76]. В соответствии с этим положением личность учителя выступает как важнейший фактор формирования психических новообразований ребенка.

С целью изучения влияния фактора социализации на активность процесса звуко-цветового симультанирования и проверки выдвинутых эмпирических гипотез было проведено исследование в детских музыкальных школах. В шилотажном эксперименте участвовало 240 учащихся: 20 педагогов представили для участия в эксперименте по 6 учащихся в возрасте от 7 до 9 лет и по 6 учащихся в возрасте от 10 до 12 лет^I.

^I Выбор педагогов производился по критерию активности использования специальных приемов творческого формирования эмоционально-образного восприятия музыки и развития творческого воображения у детей в процессе музыкального обучения. Выбор по данному критерию осуществлен на основе характеристик педагогов, представленных администрацией школ. Пилотажный эксперимент был проведен в музыкальных школах № I им. Бехтовена и № 13 им. Коляды г. Харькова в 1983-84 г.г.

Испытуемым (учащимся музыкальных школ) было предложено в процессе прослушивания трех разнохарактерных музыкальных фрагментов выбрать из окрашенных карточек цветовые символы эмоциональной тональности каждого музыкального эпизода. Результаты пи-лотажного эксперимента, представленные в табл. З.І и в графической форме на рис. З.І, в целом подтверждают установленную в первом эксперименте возрастную динамику феномена звуко-цветового симультанирования. Число правильных ответов у детей в возрасте от 7 до 9 лет характеризуется высоким значением и малым разбросом по возрастам: в 7 лет - 84%, в 8 лет - 82%, в 9 лет - 86%. Постепенный регресс феномена звуко-цветового симультанирования, начало которого отмечено в 9 лет у детей, не обучающихся музыкальному искусству, в детской музыкальной школе проявляется, начиная с десятилетнего возраста: в 10 лет - 76%, в 11 лет - 61%, в 12 лет - 48%.

Таблица З.І.

Количество правильных ответов в % по звуко-цветовому симультанированию

Организация дошкольного и школьного музыкального воспитания	Детский сад			Общеобразовательная школа				Музыкальная школа						
	4	5	6	7	8	9	10	11	7	8	9	10	11	12
Возраст														
Число прав.ответов в %	68	70	74	78	82	68	53	48	84	82	86	76	61	48

Анализ ответов (в процентном выражении) показал более высокий уровень способности звуко-цветового симультанирования у детей в возрасте от 7 до 9 лет по сравнению с установленной возрастной

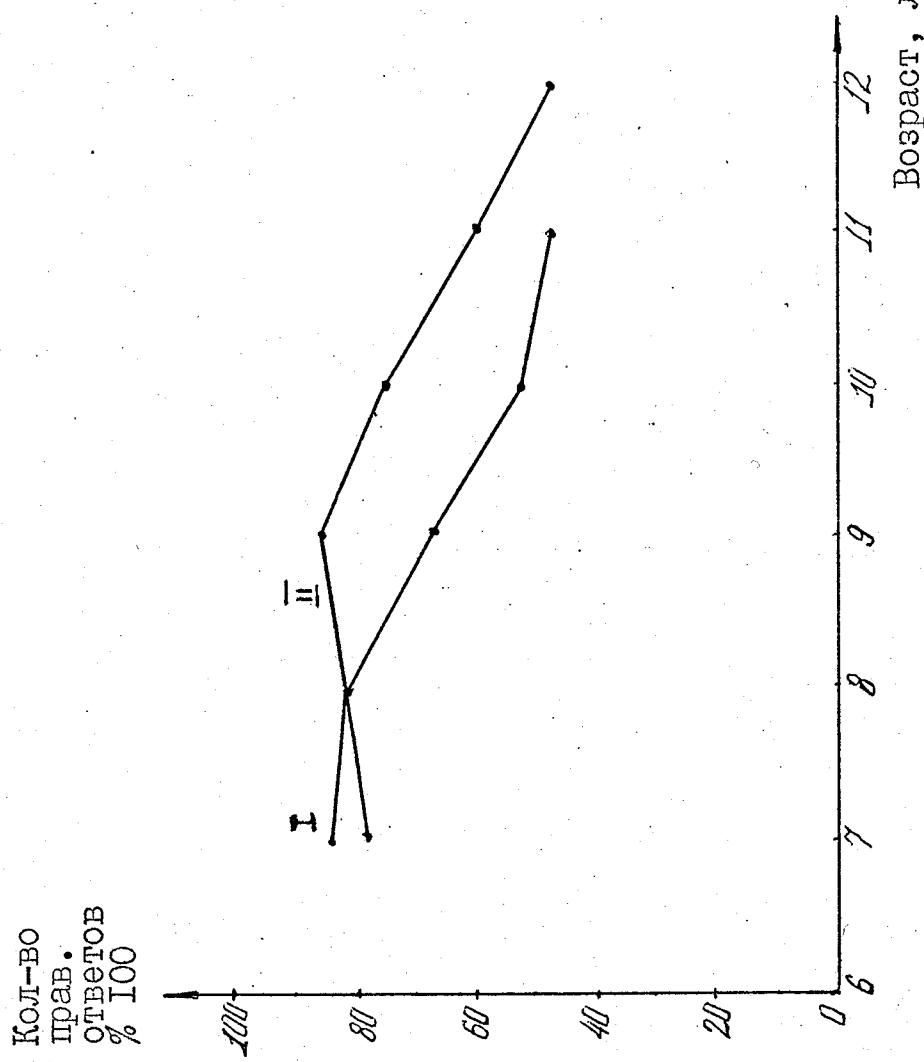


Рис. 3.1. Графическая зависимость количества правильных ответов в % по звуко-цветовому симультанированию у детей 7-11 лет в общеобразовательной школе (I) и у детей 7-12 лет в детской музыкальной школе (II)

динамикой в общеобразовательной школе и значительную дифференциацию по данному параметру в ответах детей 10-12 лет, обучающихся в музыкальной школе у педагогов, характеризуемых различным уровнем творческого использования специальных приемов развития воображения и формирования эмоционально-образного восприятия музыки.

Диапазон изменений количества правильных ответов по звуко-цветовому симультариованию у детей в возрасте 10 лет - в пределах от 40% до 94%, в II лет - в пределах от 33% до 89%, в I2 лет - в пределах от 23% до 73%.

Анализ результатов шилотажного эксперимента позволил выделить группы педагогов, учащиеся которых характеризуются:

значительно более высоким (относительно установленного для 10-12 лет) уровнем способности звуко-цветового симультанирования;

незначительным отличием от установленного уровня общеобразовательной школы;

более низкими по сравнению с уровнем общеобразовательной школы показателями по звуко-цветовому симультанированию.

В первой группе среднее количество правильных ответов по звуко-цветовому симультанированию - 85%, во второй группе - 80%, в третьей группе - 49%, в четвертой - 32%.

Таблица 3.2.

Возрастная динамика звуко-цветового симультанирования (Среднее количество правильных ответов в % у детей 7-12 лет по группам педагогов)

№ группы	Возраст, лет					
	7	8	9	10	II	I2
I	83	93	97	94	89	73
II	80	83	90	87	85	67
III	87	80	80	83	37	27
IV	83	73	77	40	33	23

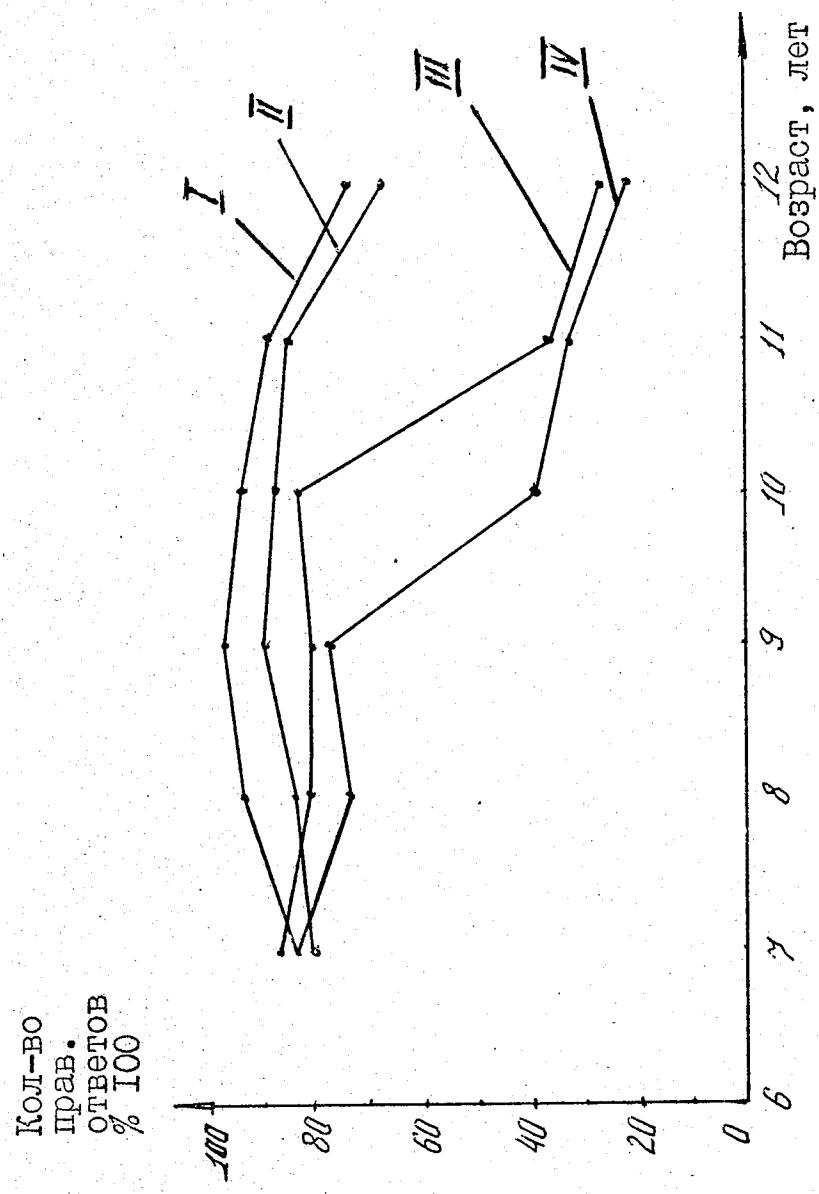


Рис. 3.2. Возрастная динамика звуко-цветового симультантирования (среднее количество правильных ответов в процентах у детей 7-12 лет по группам педагогов).

Таким образом, низкий процент правильных ответов по звуко-цветовому симультанированию отмечен у детей в возрасте 10-12 лет, обучающихся музыке у педагогов третьей группы (существенно не изменяющих возрастную динамику) и особенно четвертой группы педагогов, "блокирующих" естественную эмоционально-эстетическую активность учащихся. Способность позитивно изменять естественную возрастную динамику феномена звуко-цветового симультанирования свойственна педагогам первой и второй групп, персонализированное воздействие которых стимулирует эмоционально-эстетическую активность детей и за пределами актуального взаимодействия.

Анализ результатов pilotажного эксперимента в целом подтвердил выдвинутые ранее теоретические и эмпирические гипотезы:

личность педагога в процессе музыкально-дидактического взаимодействия может оказывать влияние на естественную возрастную динамику эмоционально-образного восприятия музыки у детей;

процесс музыкального обучения в общем случае незначительно изменяет гипотетическую возрастную динамику непосредственно-эмоциональной активности музыкального восприятия;

педагоги с высоким уровнем эмоциональной активности, проявляющейся, в частности, в способности звуко-цветового симультанирования, и использующие творческие методы обучения, способны позитивно изменять естественную возрастную динамику эмоционально-образного восприятия музыки у детей.

Согласно концепции персонализации, исследования динамики перцепции в системе "перцепция-личность" требуют нового уровня анализа, а именно изучения динамики субъект-субъект-объектных отношений. Есть основания предполагать, что личность другого человека, будучи идеально представленной, отраженной в ком-то, может повлиять на восприятие, изменить видение мира кого-то. Такие

изменения будут детерминированы не столько сенсомоторной динамикой ... и не столько динамикой, порожденной индивидуальными моментами восприятия, сколько особым видом динамики перцепции, порождаемой личностью человека, персонализированного субъекта и индуцирующего изменения в его восприятии [124].

С целью изучения персонализированного воздействия педагога на естественную возрастную динамику способности звуко-цветового симультанирования учащихся и экспериментального подтверждения гипотетических положений было проведено исследование в 1985-86 г.г. на выборке педагогов, участвовавших в пилотажном эксперименте 1983-84 г.г. Эксперимент был проведен в детских музыкальных школах № I им.Бетховена и № IZ им.Коляды г.Харькова. 20 педагогов представили для участия в эксперименте по шесть учащихся своего класса в возрасте от 10 до 13 лет. Как показали результаты пилотажного эксперимента, данный возрастной период характеризуется регрессом феномена звуко-цветового симультанирования, что и определило возрастной состав выборки испытуемых (учащихся).

Методика проведения основного экспериментального исследования на контингенте педагогов и учащихся музыкальных школ имеет некоторые особенности.

Мы полагаем, что музыкальная композиция, представленная даже относительно коротким фрагментом, является неоднородным и сложным для восприятия объектом, вызывающим у реципиента многосторонний динамический эмоциональный процесс, характеризуемый, наряду с ведущим модальным эмоциональным отношением, множеством менее четких эмоциональных "полутонов". Учитывая этот факт, мы предлагали испытуемым - учащимся музыкальных школ - производить согласование цветового решения не только с ведущим эмоциональным

состоянием, но с целостным динамическим эмоциональным процессом, с учетом его возможной неоднозначности. Эта цель достигалась по-средством ранжирования набора цветовых индикаторов^I эмоционально-го состояния - по степени представленности соответствующей эмоциональной тональности в музыкальном фрагменте.

Ранее мы рассматривали феномен звуко-цветового симультанирования в математической экспликации² как отображение \mathcal{U} множества музыкальных композиций во множество цветовых индикаторов, опосредствованное формируемым в процессе музыкального восприятия эмоциональным отношением. Фактически такое отображение \mathcal{U} есть математическая композиция двух отображений³

$$\mathcal{U} = \mathcal{S} \circ f \quad (10)$$

$$\text{где } f : M \longrightarrow E \quad (II)$$

- отображение множества музыкальных композиций во множество эмоциональных состояний;

$$\mathcal{S} : E \longrightarrow C \quad (12)$$

- биективное отображение множества эмоциональных состояний на множество цветовых индикаторов.

Предположение о неоднозначности соответствия между музыкальной композицией $M \in M$ и эмоциональными состояниями $e \in E$, необхо-

I Набор цветовых индикаторов указан в описании предыдущего эксперимента.

2 Представленные здесь формальные модели разработаны Е.В.Благовещенским. (Е. В. Гавриличным)

3 Элементами множеств С и Е являются соответственно "спектральные" цвета и традиционные оценки их эмоциональной активности. К множеству спектральных цветов добавлен черный цвет.

димо требует уточнения математической модели, которое мы будем проводить с помощью формального аппарата теории нечетких множеств.

Положим, что между элементами множества музыкальных композиций $m \in M$ и множества эмоциональных отношений $e \in E$ установлено нечеткое соответствие – бинарное нечеткое отношение $\tilde{R} \subseteq M \times E$. Напомним, что функция принадлежности нечеткого отношения \tilde{R} задает отображение

$$\rho_{\tilde{R}}: M \times E \longrightarrow [0,1] , \quad (13)$$

т.е. каждой паре элементов $(m, e), m \in M, e \in E$ ставит в соответствие число, принадлежащее отрезку вещественной прямой $[0,1]$. С содержательной точки зрения это число характеризует степень соответствия эмоционального отношения $e \in E$ заданному музыкальному фрагменту $m \in M$. Заметим, что отображение множества эмоциональных отношений E и на множество цветовых индикаторов C мы определяем как четкое, биективное (взаимооднозначное), поэтому общая структура построения отображения множества музыкальных фрагментов M $M = \{m_1, m_2, m_3\}$ во множество цветовых символов эмоциональной активности может быть представлена на рис. 3.3.

Нечеткое отношение \tilde{R} можно задать в форме таблицы 3.3.

Таблица 3.3.

Значения функций принадлежности нечеткому отношению \tilde{R}

	e_1	e_2	e_3	e_4	e_5	e_6	e_7
m_1	0,3	0,9	I	0,75	0,15	0,1	0
m_2	0,4	0,5	0,7	0,95	I	0,2	0
m_3	0,1	0	0,05	0,2	0,8	I	0,9
	c_1	c_2	c_3	c_4	c_5	c_6	c_7

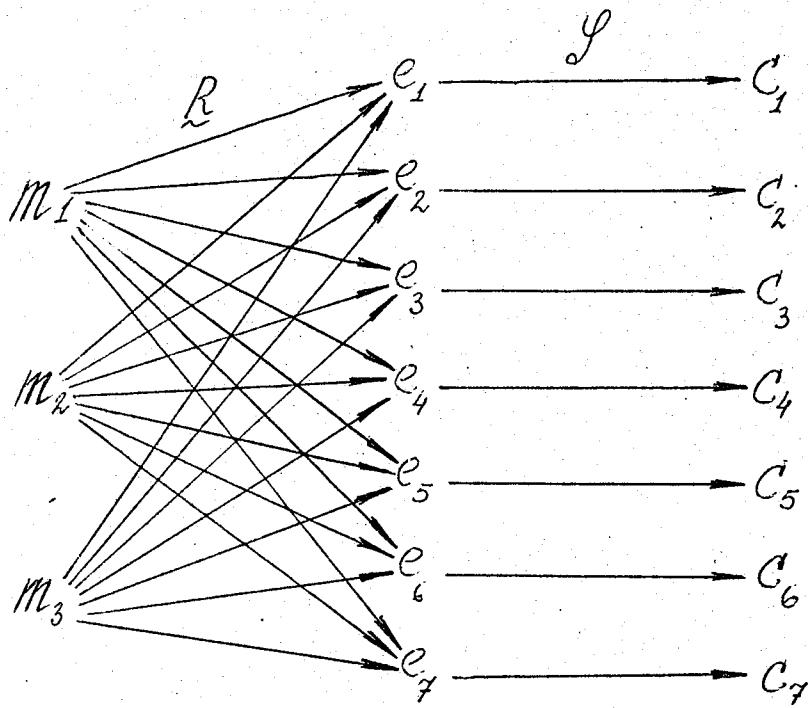


Рис. 3.3. Нечеткое отношение R множества музыкальных композиций M и множества эмоциональных отношений E .

В клетках таблицы, соответствующих паре (m_i, e_j) ^I, располагается значение функции принадлежности $\mu_R(m_i, e_j)$, характеризующее степень выраженности данного эмоционального состояния e_j и соответствующего цветового индикатора C_j данному музыкальному фрагменту m_i ($i = \overline{1,3}; j = \overline{1,7}$).

Приведенная таблица 3.3 составлена в результате опроса опытного эксперта, который давал прямую оценку указанных функций принадлежности. Однако категория функции принадлежности для детей 10-13 не всегда понятна и ее оценка требует определенного навыка,

^I Учитывая, что отображение φ биективно, вместо пары (m_i, e_j) можно рассматривать пару (m_i, C_j) .

поэтому с целью упрощения инструкции мы предлагали испытуемым (педагогам и учащимся) проранжировать цветовые индикаторы по степени выраженности в заданном музыкальном фрагменте соответствующих эмоциональных состояний.

Полученные в процессе эксперимента индивидуальные ранжирования цветовых индикаторов эмоциональной активности использовались для оценки валидности выдвинутых нами гипотетических положений.

Результаты ранжирования экспертами трех разнохарактерных музыкальных фрагментов принимались в качестве критерия адекватности, выступая в ранге оценочной категории, характеризующей восприятие как "правильное", "полноценное", соответствующее замыслу композитора^I. Для оценки степени статистической связи между оценочными ранжированиями учеников и экспертов были рассчитаны коэффициенты ранговой корреляции Спирмена. Полученные коэффициенты были усреднены по классам учащихся каждого из 20 педагогов и, соответственно, по трем музыкальным фрагментам (τ). С целью определения правомочности усреднения коэффициентов корреляции было использовано Z - преобразование Фишера, рассчитаны параметры для критерия Стью-

^I Трем группам музыкантов-экспертов (преподавателям консерватории, солистам филармонии, педагогам музыкальных школ) было предложено составить цветоэмоциональную шкалу двенадцати разнохарактерных музыкальных фрагментов. Согласованное мнение экспертов репрезентировали три руководителя каждой из экспертных групп. На основе экспертных оценок был произведен выбор трех разнохарактерных музыкальных фрагментов, цветоэмоциональная шкала которых совпадала во всех экспертных группах: И.С.Бах, Х.Т.К. Прелюдия и фуга С-дур(Прелюдия); Бетховен. Соната op.31 № 2, часть III; Шопен. Этюд. соч.25, № 12.

дента. Рассчитанные значения критерия Стьюдента показали правомочность усреднения полученных коэффициентов ранговой корреляции.

Средние значения коэффициентов корреляции учащихся по классам каждого педагога приведены в таблице 3.4.

Таблица 3.4.

Средние значения коэффициентов корреляции γ по классам
учащихся двадцати педагогов

№ педагога	I	2	3	4	5	6	7	8	9	10
γ	0,86	0,82	0,78	0,74	0,69	0,68	0,61	0,56	0,48	0,47
№ педагога	II	I2	I3	I4	I5	I6	I7	I8	I9	20
γ	0,47	0,45	0,42	0,29	0,28	0,23	0,17	0,14	0,13	0,07

Анализ представленных средних значений коэффициентов корреляции позволяет выделить четыре группы педагогов по значению рассчитанных коэффициентов:

от 0,86 до 0,74 - первая группа;

от 0,69 до 0,56 - вторая группа;

от 0,48 до 0,42 - третья группа;

от 0,29 до 0,07 - четвертая группа.

Средний коэффициент корреляции учащихся первой группы педагогов - 0,80; второй - 0,64; третьей - 0,46; четвертой - 0,19.

Как было показано на большой выборке испытуемых [I47] в общем случае возрастной динамики наблюдается регресс способности звуко-цветового симультанирования. Причем критическим в этом смысле является возраст 9-II лет [I48, I50].

Сопоставление данных пилотажного и основного экспериментов подтверждает выдвинутые нами гипотезы и позволяет говорить о

"компенсирующей" функции персонализированного воздействия педагогов I и II групп. Педагоги III группы не оказывают существенного влияния на естественную возрастную динамику. Педагоги IV группы, не использующие творческие методы формирования эмоционально-образного восприятия музыки и развития воображения у детей, могут "блокировать" непосредственно-эмоциональную активность и, как следствие, возможно ухудшение естественной возрастной динамики звуко-цветового симультанирования [149].

Для подтверждения линейной зависимости между уровнем непосредственной эмоционально-эстетической активности, объективируемой в способности звуко-цветового симультанирования педагогов и учащихся был рассчитан парный линейный коэффициент корреляции γ_{xy} , между значениями X_i и Y_i коэффициентов ранговой корреляции Спирмена, где X_i - среднее значение коэффициентов ранговой корреляции между ответами педагогов и экспертов, Y_i - среднее значение коэффициентов ранговой корреляции между ответами учащихся i -го педагога и экспертов. Значения X_i, Y_i ($i = \overline{1, 20}$) использованные при расчете γ_{xy} , представлены в табл. 3.5.

Рассчитанное значение $\gamma_{xy} = 0,77$ подтверждает линейную связь между оцененными показателями и доказывает, что высокий уровень показателей звуко-цветового симультанирования учащихся является следствием персонализированного воздействия педагога, также обладающего высоким уровнем непосредственно-эмоциональной активности, и наоборот, педагоги, характеризуемые низким уровнем способности звуко-цветового симультанирования, не могут компенсировать ее естественный возрастной регресс.

В целом, полученные данные полностью подтвердили валидность выдвинутых гипотетических положений, в соответствии с которыми

Исходные данные для расчета парного линейного
коэффициента $\gamma_{\text{сч}}$

Таблица 3.5.

i	х _i	у _i
I	0,88	0,86
2	0,96	0,82
3	0,88	0,78
4	0,92	0,74
5	0,83	0,69
6	0,76	0,68
7	0,92	0,61
8	0,90	0,56
9	I	0,48
I0	0,80	0,47
II	0,61	0,47
I2	0,14	0,45
I3	0,88	0,42
I4	0,48	0,29
I5	0,53	0,28
I6	0,50	0,23
I7	0,43	0,17
I8	0,29	0,14
I9	0,80	0,13
20	0,34	0,07

личность педагога в процессе музыкально-дидактического взаимодействия может оказывать влияние на естественную возрастную динамику эмоционально-образного восприятия музыки у детей.

В процессе музыкального обучения личность педагога становится структурным центром, функционально определяющим все процессы в пространстве субъект-субъект-объектных отношений. Раскрытие роли личности педагога ("значимого другого") как фактора, детерминирующего процесс музыкального восприятия, позволяет преодолеть ограниченность стандартной схемы (субъект-объект), оставляющей за пределами исследования механизмы социализации музыкально-перцептивной деятельности.

§ 2. Продуктивное межличностное взаимодействие в процессе музыкального обучения

Обсуждая результаты экспериментального исследования, мы прежде всего ставим своей целью дать теоретическую интерпретацию экспериментально доказанной способности педагога воздействовать на естественную возрастную динамику феномена звуко-цветового симультанизации. Изменение естественной возрастной динамики феномена звуко-цветового симультанизации происходит как результат сложного синергетического взаимодействия в диадической системе "учитель-ученик". Мы полагаем, что главными факторами, обеспечивающими позитивную динамику исследуемого феномена является с одной стороны, потребность и способность личности педагога в персонализации^I, с другой стороны, сохранение и развитие имманентно присущей ребенку дошкольного и младшего школьного возраста непосредственно-эмоциональной активности и творческого воображения.

Условия формирования психических новообразований личности ребенка в музыкально-дидактическом взаимодействии во многом определяются механизмом трансляции ("отображения") неформализованных интуитивных компонентов "личного знания" педагога, являющегося важнейшей функцией диады "учитель-ученик" [25].

Это актуализация "я в другом",

^I В соответствии с введенной выше периодизацией развития личности в системе музыкальной деятельности, потребность и способность личности производить изменения значимых аспектов индивидуальности других людей проявляется на этапе относительного преобладания мета-структур и характеризуется актуализацией творческого потенциала других людей в процессе художественного общения и за пределами актуального взаимодействия.

но не как элементарная копия, а именно "отображение" идентичных структур на функционально связанные, но различные с точки зрения интрасубъектного опосредования элементы. "Другое", появляющееся в ходе развития, оказывается не чужим, взятым со стороны, но возникшим на основе предшествующего "своим другим". В данной интерпретации мета-уровень можно рассматривать как введение нового функционального звена, вызывающего перестройку архитектуры (Анохин П.К.) многоуровневой системы музыкального восприятия в целом.

Эксплицируя положения теории функциональных систем на анализ творческого процесса, П. К. Анохин отмечал регуляционную функцию психологического механизма эмоций. Мобилизация интраструктуры личности будет более развернутой и всеобъемлющей в случае активного сопровождения большими энергетическими (эмоциональными) процессами [11, 12, 14]. При анализе регуляционных процессов творческой деятельности естественно возникает вопрос: каким образом независимое функционирование динамических регуляторов деятельности-потребностей, мотивов и целей – превращается в единый регуляционный ансамбль? Координатором возникновения и функционирования других регуляторов ("регулятором регуляторов") О. К. Тихомиров определяет эмоции, выполняющие в творческой деятельности такие важнейшие функции как предвосхищение, оценка, санкционирование и т.д. [228]. Следовательно, в контексте нашего исследования мета-пространство "значимого другого" как "аффективированная область" выступает важнейшим метарегулятором когнитивных процессов. Образ "значимой личности" педагога биполяризуется в эмоциональных процессах, позитивно, а, возможно, и негативно координирующих творческую деятельность учащегося. Вследствие чего, актуализация идеальной представленности "значимой личности" (педагога) может значительно

повышать, а в случае негативного тонаса понижать, "блокировать" эмоционально-эстетическую и творческую активность учащихся. Психоанализированное воздействие личности педагога преломляется во всем многообразии психических процессов, находящих прямое отображение в интегральной характеристике когнитивного стиля. В процессе музыкально-дидактического взаимодействия учащиеся воспринимают специфику продуктивного, основанного на эстетических эмоциях, художественно-образного постижения музыкальной материи, что отражается в интериоризации неформальных, интуитивных механизмов и индивидуально-личностных особенностей познавательной деятельности педагога. Интериоризация когнитивного стиля "значимого личности" продуцируется как динамический алгоритм продуктивного музыкального мышления. Эксплицитное выделение совокупности индивидуально-психологических особенностей и средств, позволяющих педагогу совершать значительные изменения в эмоциональной и интеллектуальной сфере учащихся, дает возможность осветить внутреннюю сущность механизма "передачи переживаний", как движения, процесса, поднимающегося до уровня высокого эстетического напряжения, на котором только и происходит интенсивное развитие эстетических потребностей и эмоций. Отсутствие прямолинейной связи между обучением и художественно-творческим развитием определяет особое значение мета-регуляции процесса постижения музыкальной образности, представляющей своеобразный синтез конкретно-чувственного и абстрактно-логического во всем многообразии и единстве.

Согласно Б. Л. Асафьеву, поиск оптимальной стратегии художественного замысла имеет два ответвления: или она сотворческая композиторству или она механически репродуцирует по создавшимся нормам техники нотную запись. Между этими гранями множество от-

тенков "и все же основных разрядов исполнителей два: одни слушают и понимают музыку внутренним слухом, интонируя ее в себе до воспроизведения, другие ... - анализируя конструкцию музыкального произведения. Одни знают наперед, что услышат, другие всегда гадают" [19, 297]. Данная условная дифференциация отражает возможное соотношение репродуктивных (формально-логических) и продуктивных компонентов в музыкальной деятельности. В педагогической практике также нередко наблюдается абсолютизация в большей или меньшей степени одной из составляющей (преимущественно репродуктивной), что находит свое отражение на уровне развития эмоционально-эстетической активности и творческого воображения у детей.

Непосредственно-эмоциональная активность и творческое воображение имеют тенденцию к постепенному угасанию. Как отмечает А. В. Петровский, это обусловлено тем, что функционирование воображения связано с теми ситуациями, неопределенность которых весьма велика [192]. Установка обучения на жесткую однозначность знаний, получаемых ребенком, узкий круг обобщений, усвоение готовых схем преобразования действительности ведут к снижению роли воображения, а затем практически и к полному его исчезновению у многих детей в системе школьного обучения.

Исследования, проведенные с учащимися разного возраста показали, что младшие школьники обладают благоприятными предпосылками эстетического и художественно-творческого развития. Это дает основание предположить, что элементарные формы эстетического отношения к миру свойственны многим (а может быть и всем) детям, но в дальнейшем эти возможности у большинства резко идут на убыль. Согласно Науменко С. И. [171], у детей в возрасте семи лет прослеживается наличие всех компонентов музыкальности, а

также и основных индивидуальных особенностей, как отдельных ее компонентов, так и музыкальности в целом (музыкальный слух - ритмический, гармонический, мелодический, творческое воображение, эмоциональность и чувство целого). Автор отмечает, что у детей преобладает образный тип восприятия и творческий вид воображения, в то время как у студентов консерватории преобладает аналитический, расчлененный тип восприятия и воссоздающий вид воображения (у первоклассников доминирует эмоционально-образный тип музыкальности, у студентов консерватории - рациональный, у лауреатов международных конкурсов - эмоционально-образный тип музыкальности). Преобладание у первоклассников эмоционально-образного типа музыкальности может служить показателем того, что существующая система музыкального обучения часто тормозит и гасит исконные музыкальные задатки, от которых зависит музыкальность (обеспечивающая адекватное восприятие музыки...). Сюда же относятся такие качества: звукообразность музыкального мышления, творческое воображение, образный тип восприятия, пластичный ритмический слух, симультанность представлений" [171; 89].

Как показали результаты нашего исследования, педагоги, ориентированные на формирование узкоремесленнических (технических) умений и навыков, следовательно, на репродуктивный характер межличностного взаимодействия в процессе музыкального обучения, "блокируют" эмоционально-эстетическую и творческую активность учащихся. Это позволяет объяснить некоторые установленные ранее особенности развития детей не только (и не столько) недостатками системы музыкального обучения, но прежде всего особенностями индивидуально-личностного воздействия педагога. "Чтобы развить психические качества, которые являются проявлением индивидуальности человека, педагогика не может операться ни на что другое,

как на обогащение общей культуры, развитие способности воображения и аналитических способностей, которые позволяют передавать эмоции и ощущения, вызванные музыкой. Здесь не существует хороших или плохих систем. Есть лишь хорошие и плохие педагоги" [II6; 5].

Резюмируя вышеизложенное, отметим следующее:

В процессе звуко-цветового симультанирования можно выделить две фазы: фазу эмоциональной идентификации, ведущую роль в которой принадлежит непосредственно-эмоциональной отзывчивости на музыку и фазу эмоционально-образной объективации, в которой главную функцию выполняет творческое воображение, без которого, очевидно, невозможно объективировать в многозначном цветовом решении сложный интермодальный художественный образ-процесс.

Звуко-цветовое симультанирование может рассматриваться как объективно регистрируемый коррелят непосредственно-эмоциональной активности и творческого воображения у детей. Проявление способности звуко-цветового симультанирования коррелирует с двумя параллельно протекающими и взаимосвязанными процессами: возрастной динамикой непосредственно-эмоциональной активности восприятия и возрастной динамикой развития творческого воображения ребенка. Возрастной регресс любого из этих процессов необходимо приводят к регрессу способности звуко-цветового симультанирования.

Продуктивное межличностное взаимодействие в диаде "учитель-ученик" предполагает не только формирование необходимых знаний, умений и навыков учащихся, но, прежде всего, возникающей на основе активно-личностного художественного общения, потребности и способности личности педагога производить значимые изменения индивидуальности ребенка, индуцируя его аффективную и познавательную

тельную активность, что создает благоприятные условия для художественно-творческого развития детей в процессе музыкального обучения.

§ 3. Методика цветовой актуализации эмоционально-образных представлений в музыкально-перцептивной деятельности

Эстетическое отношение к миру в диалектическом единстве чувственного и рационального формируется как определенное свойство личности, неисчерпаемый источник развития ее творческого потенциала. Непосредственным фактором становления эстетического отношения является имманентно свойственная ребенку эмоционально-эстетическая активность и творческое воображение. "Выявить и пробудить в ребенке то, что в нем дано" [62] – это путь гармонизации развития личности через возвышение ее собственной, глубинной эмоционально-личностной активности до уровня творческой деятельности.

В структуре эстетического отношения особое значение имеет художественный интерес, основу которого составляют определенные ценностные ориентации личности. Различное соотношение структурных элементов художественного интереса – познавательного, эмоционального и волевого – определяет и различную перспективу его развития: "высокий познавательный уровень, но низкий эмоциональный вызывает слабый интерес или полное его отсутствие. Эта динамика изменения интереса почти не принимается во внимание в процессе решения проблемы эстетического воспитания... Совершенно игнорируется положение о том, что определяющим фактором развития интереса является эмоциональное воздействие искусства на личность" [237; 89].

Построение методической системы, направленной на формирование эстетического отношения к искусству в качестве главной зада-

чи должно включать развитие непосредственной эмоционально-эстетической активности восприятия и творческого воображения ребенка до уровня активно-личностного, продуктивного постижения структуры художественных произведений в единстве формы и содержания и на этой основе формирование обобщенной эмоционально-эстетической оценки действительности.

В аспекте данного положения среди разнообразных видов музыкальной деятельности ребенка самостоятельное значение приобретает восприятие ("слушание") музыки. Вместе с тем, как отмечает Н.А. Ветлугина, нередко можно встретиться с возражениями против существования восприятия музыки как самостоятельной детской деятельности, так как она не обладает "внешней предметностью", которая свойственна пению и движению под музыку. Детские высказывания о воздействии музыки очень ограничены, что создает впечатление слабой активности ребенка в процессе музыкального восприятия. Это обусловлено тем, что язык музыкальных образов, содержание музыкальных произведений передает и вызывает такие чувства и эмоциональные состояния, которые трудно перевести в форму полного, детального словесного выражения. Содержание музыкального произведения раскрывается специфическими музыкальными средствами (мелодией, гармонией, ладом, темпом и т.д.) и, следовательно, необходимо иметь представление о выразительном значении этих художественных средств. "Понимание музыкального произведения предполагает осознание основной идеи, характера, настроения переданными специфическими средствами музыкальной выразительности" [56; 97].

Однако действующая система обучения музыки в общеобразовательной школе посредством пения (хорового) не в состоянии решить задачу музыкального воспитания. Согласно Д.К.Бусурашвили, изуче-

ние песен на уроках музыки, как и занятия в школьном хоре развивает музыкальные способности детей достаточно односторонне, поскольку у них в основном вырабатывается восприятие музыкальных произведений, имеющих только словесный текст, в то время как более высокая форма – способность восприятия инструментальной музыки (без словесного выражения) остается пока за пределами школьного музыкального образования [45]. Поэтому курс музыкального обучения необходимо построить так, чтобы уже с подготовительного класса преподавание музыки стало целостным процессом, в котором пение, слушание музыки и музыкальная грамота были строго взаимосвязаны – представлены в единой системе. В качестве такой формы обучения Д.К.Бусурашвили предлагает слушание музыки или "музыкальную литературу" – точнее "синтез музыкальной литературы и специального предмета – анализа формы", внесение элементов которого в музыкальное обучение дает возможность углубить и расширить целостное восприятие музыки и понять структуру музыкального произведения в диалектическом единстве формы и содержания.

Однако для раскрытия эмоционально-смыслового содержания серьезной профессиональной музыки всех видов и жанров необходимо не только развитие у детей определенных музыкальных способностей, овладение ими специальными знаниями, включающими понимание элементов теории музыки, средств художественной выразительности, но и особая направленность продуктивного педагогического воздействия на решение одной из труднейших задач художественного воспитания – сохранение эмоциональной непосредственности восприятия при возрастающей сознательности отношения к искусству, при углублении в его структуру и технику. Как отмечает Б.М.Теплов, теряя эмоциональную непосредственность отношения к произведениям искусств

ства, человек теряет собственно эстетическое отношение к ним [227]. Психологические механизмы формирования первоначального художественного образа на основе непосредственного целостного эмоционального восприятия музыкального искусства связаны с художественным, творческим воображением, с "эстетическим усилием открытия" музыкального произведения через переживание его образного содержания.

Особенности музыки и ее восприятие необходимо поставить в центре внимания при построении системы музыкального образования и разработки психолого-педагогических основ обучения и музыкального развития детей [45]. Формирование умения сознательно и эмоционально слушать музыку, знакомство с различными музыкальными жанрами и формами (симфонической, оперной, иолифонической, сонатной и т.п.) последовательно должно осуществляться не только в музыкальной школе на занятиях по предмету "музыкальная литература", но и в общеобразовательной школе, способствуя обогащению музыкально-педагогического процесса. При построении программы музыкального образования необходимо учитывать закономерности развития познавательных процессов, возрастные особенности формирования личности. "...Нельзя упускать возможности, которые создаются, благодаря наличию наиболее сензитивных, чувствительных к тому или иному предметному содержанию или виду деятельности периодов детского развития" [97].

Дошкольный и младший школьный возраст отличается интенсивностью развития творческих способностей. В этот период особое значение приобретают наглядно-образное мышление и творческое воображение, т.к. уровень их развития во многом предопределяет общий процесс психического развития ребенка на всех последующих

этапах. Советскими психологами (А.В.Запорожец, П.Я.Гальперин и др.) установлено, что формирование у детей умственных действий происходит намного эффективнее при моделировании (опредмечивании) труднодоступных свойств изучаемых объектов. В основе этого процесса лежит принцип опосредствования (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев). В теории и практике музыкального обучения используются приемы моделирования звуковысотных, ритмических особенностей и средств художественной выразительности для дифференциации музыкальной ткани, повышающие степень адекватности художественно-образного восприятия музыкального произведения. В частности, было выявлено, что применение искусственных стимулов, выполняющих роль знаковых моделей, значительно расширяет и усиливает систему психической активности, придавая определенную направленность психическим процессам. Однако ни развитие музыкального слуха, ни тонкое ритмическое чувство не имеют смысла, взятые сами по себе, в отрыве от эмоциональной отзывчивости, от эмоционального переживания музыки (Б.М.Теплов). Музыкальное обучение неотделимо от процесса формирования личности, сердцевиной которого является развитие эмоционально-аффективной сферы ребенка составляющей, по определению А.В.Запорожца, важнейший функциональный орган индивида, ядро личности.

Гармонизация психического развития ребенка требует решения ряда проблем при организации многоштабной системы музыкально-перцептивной деятельности, среди которых можно выделить следующие.

Воспитание эмоциональной отзывчивости на музыку. Развитие эмоциональности восприятия основано на выявлении взаимосвязи между эмоциональной сферой человека и особенностями ее отражения

в музыке, что определяет важное значение отбора музыкального материала не только по историческому, тематическому, жанровому принципам, но и по эмоциональному содержанию музыкальных произведений, рождающих эмоции различной модальности.

Воспитание умения не только эмоционально воспринимать, но и "сознательно слушать музыку", анализируя ее содержание и язык, формирование навыков элементарного слухового разбора. Уровень восприятия находится в прямой зависимости от того, как анализируются художественные произведения: низкий уровень анализа определяет низкий уровень восприятия. Теория становится в таких случаях обобщением слуховых наблюдений, она помогает пониманию закономерностей развития музыкальной материи.

В педагогической практике накоплен большой опыт, позволяющий сформировать у детей интерес к познанию сложных музыкальных форм, воспитывать активное восприятие музыки, умение сознательно анализировать музыкальные впечатления, концентрируя внимание на всем протяжении звучания музыкального произведения.

К таким приемам относятся:

- предварительный рассказ учителя о композиторе, его эпохе, о художественном произведении (история создания и т.д.);
- непосредственное знакомство с музыкальным произведением, его выразительными особенностями, формой;
- нередко организация слуховой деятельности включает своеобразные слуховые упражнения (отметить элементы изобразительности, определить солирующие музыкальные инструменты, передать целостное впечатление от произведения, определяя его характер, настроение, форму и т.д.);

- воплощение художественного образа разными видами искусства, ассоциативное усиление эмоционального воздействия музыки стимулирует эмоциональный отклик у детей (нарисовать или выбрать среди предложенных картин соответствующую настроению музыкального произведения, сочинить или выбрать созвучные музыкальному образу стихотворение или небольшой рассказ и т.д.);

- на более высоком уровне развития музыкального восприятия эффективность воздействия может обеспечивать слушание музыкального произведения совместно с нотным текстом.

Указанные методы выполняют ряд важнейших функций в музыкальном воспитании, однако, не в полной мере решают задачу сохранения непосредственно-эмоциональной активности восприятия на основе развития художественного воображения ребенка.

Функцию своеобразного катализатора эмоционально-экспрессивной реакции в процессе восприятия разнохарактерных музыкальных произведений может выполнять симultanно репрезентируемый ряд цветовых стимулов – тональностей эмоциональных состояний. Проведенное экспериментальное исследование возрастной динамики способности звуко-цветового симультанирования позволило разработать специальную методику цветовой актуализации эмоционально-образных представлений. Методика цветовой актуализации эмоционально-образных представлений предполагает постепенное (поэтапное) развитие способности звуко-цветового симультанирования.

На первом этапе целью обучения по данной методике является актуализация в процессе продуктивного педагогического воздействия способности ребенка осуществлять выбор из репрезентируемого симultanно с музыкальной композицией ряда цветовых стимулов, модального цветового индикатора эмоционального отношения, соот-

ветствующего характеру музыкального произведения (фрагмента). Выбор адекватного цветового индикатора модальной эмоционально-экспрессивной реакции может служить элементарной основой для последующего выражения с помощью цвета все более сложных переживаний, рожденных музыкальными образами. Введение реакции выбора цвета в форме игры может активизировать воображение ребенка и означает момент перехода от пассивного к активному вниманию.

На втором этапе развития способности звуко-цветового симультантирования перед учащимися ставится более сложная задача ранжирования элементов цветового ряда по степени соответствия характеру и настроению симультанно репрезентируемой музыкальной композиции. При достижении высокой степени адекватности цветоэмоционального и музыкального образа осуществляется переход к третьему этапу.

На третьем этапе в соответствии с методикой цветовой актуализации эмоционально-образных представлений детям предлагаются для прослушивания музыкальные жанры и формы, характеризуемые сложной динамикой эмоциональных настроений (например, сонатно-симфоническая, рондообразная, двух-трехчастные формы изложения музыкальной мысли).

Эффективное воздействие оказывает предварительная беседа или объяснение (Г.Кечхуашвили), помогающая ребенку адекватно воспринимать художественно-образное содержание музыки. Можно предложить детям при первом прослушивании выделить основные музыкальные темы или разделы музыкальной композиции и построить соответствующую им цветоэмоциональную шкалу. И лишь затем возможно решение основной творческой задачи данного периода: прослушивая музыкальное произведение воссоздать ("нарисовать")

сложную динамику эмоциональных состояний, соответствующую репрезентируемому музыкальному образу-процессу.

Методика цветовой актуализации эмоционально-образных представлений на третьем этапе развития способности звуко-цветового симультанирования не столь однозначно и жестко определена, как на первых двух, и оставляет свободу выбора решений для творчески мыслящего педагога. Важное значение имеет здесь процесс вербализации семантики художественного образа на основе понятий, поляризация которых позволяет выделить личностные смысловые значения. Так, например, подчеркивая исключительную роль системы "слов-образов-понятий", обобщающих через личностный смысл все средства музыкальной выразительности, Б.Л.Асафьев резко отделял чуждые аналогии утилитарно-школьной догматики^I.

Необходимо отметить, что эффективное применение методики цветовой актуализации эмоционально-образных представлений, особенно если начало ее использования совпадает с критическим для феномена звуко-цветового симультанирования периодом, возможно

I Выделяя в пластике движущейся материи пространственно-временные отношения, сенсорно-моторные и зрительные ассоциации образа движения, Б.Л.Асафьев писал: музыка распределяется во времени и распределяется в озвученном ею или звучащем пространстве, подобно непрестанно изменчивой музыкальной горизонтали то утолщаемой, то утончаемой, то полно, то мало звучной, то подобно мускулу испытывающей сокращение и растяжение, то однолинейной, унисонной, то спокойной, то извилистой: многомерность мелодичной горизонтали и гармонической вертикали рождает образ движения как неотъемлемый компонент художественного процесса [19].

только при наличии всех отмеченных выше факторов продуктивного педагогического воздействия.

Проведенное экспериментальное исследование подтверждает, что для переживания эмоционально-смыслового содержания музыки в процессе музыкально-перцептивной деятельности необходима специальная система организации учебного процесса, учитывающая, что "взрослый с самого начала участвует в построении внутреннего мира ребенка. Однако очень важно, чтобы он именно участвовал, а не строил его, не занимал собой весь внутренний мир ребенка, оставляя ему место и свободу для строительства собственного внутреннего мира" [97].

Введение методики цветовой актуализации эмоционально-образных представлений в процесс музыкального обучения в соответствии с возрастными и индивидуально-психологическими особенностями детей создает условия для свободы выбора творческих решений и во многом способствует устранению затруднений, связанных с вербализацией музыкально-художественного содержания.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное теоретическое и экспериментальное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. В результате экспериментального исследования установлено, что в дошкольном и младшем школьном возрасте проявляется феномен звуко-цветового симультанирования, определяемый как имманентная способность ребенка осуществлять в процессе музыкального восприятия при одновременном предъявлении музыкально-звукового и ряда цветовых стимулов согласование элементов цветового ряда с возникшим эмоциональным состоянием.

2. Развитие эмоционально-образного восприятия музыки и творческого воображения у детей характеризуется определенной возрастной динамикой, экспериментально регистрируемой в изменении способности звуко-цветового симультанирования (ЗЦС): в возрасте от 4 до 8 лет наблюдается повышение показателей адекватности процесса звуко-цветового симультанирования, затем, в период 9-II лет, происходит постепенное снижение этих показателей до уровня, более низкого, чем исходный (т.е. регистрируемый в возрасте четырех лет).

3. В процессе проведения формирующего эксперимента установлено, что в случае ослабления непосредственно-эмоциональной активности восприятия, введение цветового образа, соответствующего характеру заданного фрагмента, позволяет воссоздать адекватное эмоциональное отношение. При этом не эмоциональное отношение опосредствует цветовосприятие музыкальной композиции, а, напротив, цветовое решение как опосредствующее звено, позволяет воссоздать адекватное эмоциональное состояние. Таким образом, цветовая индикация может выполнять функцию "катализатора" адекватной эмоци-

онально-эстетической реакции в процессе музыкального обучения.

4. Обучение в детской музыкальной школе в общем случае не-значительно изменяет возрастную динамику звуко-цветового симультанирования, увеличивая период возрастания адекватности ЗЦС до десяти лет. Однако в критическом для данного феномена возрастном диапазоне (10-12 лет для ДМШ) наблюдается нерегистрируемый в общеобразовательной школе значительный разброс показателей адекватности ЗЦС для групп учащихся разных педагогов.

5. Анализ экспериментальных результатов позволил выделить четыре группы педагогов по степени и характеру воздействия на естественную возрастную динамику непосредственно-эмоциональной активности и творческого воображения у детей, объективируемых в способности ЗЦС. Педагоги первой и второй групп позитивно изменяют естественную возрастную динамику ЗЦС, в результате чего в критический период 10-12 лет происходит лишь незначительное понижение показателей адекватности звуко-цветового симультанирования, что позволяет говорить о "компенсирующей" функции персонализированного воздействия педагогов первой и второй групп. Педагоги третьей группы не оказывают существенного влияния на естественную возрастную динамику. Педагоги четвертой группы, не использующие творческие методы формирования эмоционально-образного восприятия музыки и развития продуктивного воображения у детей, могут "блокировать" непосредственно-эмоциональную активность ребенка и, как следствие, возможно ухудшение естественной возрастной динамики ЗЦС.

На основе экспериментального исследования феномена звуко-цветового симультанирования разработана методика цветовой ак-

туализации эмоционально-образных представлений в процессе музыкального обучения, апробация которой в детской музыкальной школе на занятиях по предмету "музыкальная литература" подтвердила возможность ее применения как эффективного средства развития эмоционально-образного восприятия музыки и творческого воображения у детей.

Л И Т Е Р А Т У Р А

- I. Материалы XXУП съезда Коммунистической партии Советского Союза. М., 1986.
2. Материалы Пленума Центрального Комитета КПСС, 17-18 февраля 1988. - М.: Политиздат, 1988. - 77 с.
3. О реформе общеобразовательной и профессиональной школы: Сборник документов и материалов. - М., 1984.
4. Материалы Всесоюзного съезда работников Народного образования. Учительская газета, 20-23 декабря 1988.
5. Ленин В.И. Философские тетради. Полн.собр.соч. Т.36.
6. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т.42.
7. Ананьев Б.Г. Избр. психологические труды: В 2 т. - М.: Педагогика. - 1980, Т.1. - 230 с.
8. Ананьев Б.Г. Сенсорно-перцептивная организация человека//Познавательные процессы: ощущения, восприятия. - М.: Педагогика, 1982. - С. 7-31.
9. Андреев А.А. Влияние стиля педагогического общения на познавательную активность учащихся на уровне: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. - Л, 1984. - 20 с.
10. Андреев А.Л. Художественный образ и гносеологическая специфика искусства. Методологические аспекты проблемы. - М.: Наука, 1981. - 193 с.
- II. Анохин П.К. Эмоции//Большая медицинская энциклопедия. - 1964, т. 35.
12. Анохин П.К. О творческом процессе с точки зрения физиологии. (неизданные материалы).//Художественное творчество. - Л.:

- Наука, 1983. - С. 259-262.
13. Анохин П.К. Узловые вопросы теории функциональной системы. - М.: Наука, 1980. - 197 с.
14. Анохин П.К. Философские аспекты теории функциональных систем. - Избр. труды. - М.: Наука, 1978. - 400 с.
15. Антонец Н.Г. Развитие художественно-образного мышления в процессе обучения: (На материале фортеп. педагогика). Автореф. дисс. на соиск. учен. степ.канд.пед.наук. - М., 1979. - 13 с.
16. Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе. И.: Педагогика, 1983.
17. Арановский М.Г. Мысление, язык, семантика//Проблемы музыкального мышления. - М.: Музыка, 1974. - С. 90-128.
18. Арановский М.Г. О психологических предпосылках предметно-пространственных слуховых представлений//Проблемы музыкального мышления.. - М.: Музыка, 1974. - С. 252-271.
19. Асафьев Б.В. Музикальная форма как процесс. Л.: Музыка, 1971. - 191 с.
20. Асмолов А.Г. Деятельность и установка. - М., 1979.
21. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования. - М.: Изд-во МГУ, 1984. - 105 с.
22. Бабушкин Г.Д. Взаимосвязь профессионального интереса и склонности к педагогической деятельности//Вопросы психологии. - 1987. - № 2. - С. 62-69.
23. Баркан А.И. Особенности изобразительной деятельности первоклассников в период адаптации в школе//Вопросы психологии. - 1987. - № 4. - С. 67-70.
24. Башич Элли. Ребенок - музыка - воображение//Музыкальное воспитание в современном мире. Материалы IX конференции междуна-

- родного общества по музыкальному воспитанию (ИСМЕ). М.: Советский композитор, 1973. - С. 389-391.
25. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. - М.: "Худож.лит.", 1975. - 50 с.
26. Башич Элли. Задачи и перспективы изучения детского творчества. Импровизация как способность творческого выражения//Музыкальное воспитание в странах социализма. М.-Л., 1975. - С. 226-246.
27. Белобородова В.К. Музыкальное восприятие (к теории вопроса). О некоторых особенностях музыкального восприятия младших школьников//Музыкальное восприятие школьников. М.: Педагогика, 1975. - С. 6-88.
28. Беляева-Экземплярская С.Н. Заметки о психологии восприятия времени в музыке//Проблемы музыкального мышления. - М.: Музыка, 1974.
29. Березовин Н.А. Влияние учителя на межличностные отношения учащихся в начальных классах. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Минск, 1971 . - 25 с.
30. Бехтерев В.М. Значение музыки в эстетическом воспитании ребенка с первых дней его детства. М., 1916. - 13 с.
31. Бешелев С.Д., Гурвич Ф.Г. Математико-статистические методы экспертных оценок. - М.: Статистика, 1980. - 263 с.
32. Благонадежина Л.В. Отношение детей к искусству и его возрастное развитие//Вопросы психологии. - 1968. - № 4. - С. 96-104.
33. Благонадежина Л.В. Отношение детей к искусству и его возрастное развитие//Вопросы психологии. - 1968. - № 4. - С. 96-104.
34. Блонский П.П. Избранные педагогические сочинения. - М.: АН РСФСР, 1961.

35. Бодалев А.А. Личность и общение: Избр.труды. - М.: Педагогика, 1983. - 271 с.
36. Бодалев А.А. Субъективная значимость другого человека и определяющие ее факторы//Вестник МГУ. - Серия I4. - Психология. 1985. № 2. - С. 13-17.
37. Бодалев А.А., Ломов Б.Ф., Матюшкин А.М. Психологическая наука - реформе школы//Вопросы психологии. - 1984. - № 3. - С. 12-24.
38. Бодров В.А., Лукьянова Н.Ф., Ступницкий В.П. О взаимосвязи индивидуально-психологических особенностей и некоторых характеристик познавательного поведения личности. - Проблемы измерения психических характеристик человека в познавательных процессах/Под ред.Ю.М.Забродина. - М., 1980. - С. 119-132.
40. Божович Л.И., Славина Л.С. Психическое развитие школьника и его воспитание. - М.: Знание, 1979. - 96 с.
40. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М.: Просвещение. 1968. - 464 с.
41. Божович Л.И. Изучение личности школьника и проблемы воспитания. - Психологическая наука в СССР. - М.: АН РСФСР. - 1960, т.П. - С. 190-227.
42. Бочкарев Л.Л. Социально-перцептивные механизмы музыкального переживания//Вопросы психологии. - 1986. - № 3. - С. 150-157.
43. Бочкарев Л.Проблемы психологии музыкальных способностей. //Художественное творчество. - Л., 1983.
44. Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование: логико-психологический анализ. - М.: Мысль. - 1979. - 230 с.
45. Бусурашвили Д.К. Психолого-педагогические предпосылки формирования эстетического отношения к музыке//Эстетическое восприятие

- тание школьников: Вопросы теории и методики: (Педагогическая наука - реформе школы)/Под ред. М.Д.Таборидзе. - М.: Педагогика, 1988. - С. 30-45.
46. Вартазарян С.Р. От знака к образу. - Ереван: АН Арм.ССР. 1973. - 199 с.
47. Васильев И.А., Полужный В.Л., Тихомиров О.К. Эмоции и мышление. М.: Изд-во МГУ, 1980. - 192 с.
48. Вахнянская И.Л. Психологические условия формирования эмоционально-эстетического отношения к музыке у младших школьников: Автореф. дис. ... канд. псих. наук. - М., 1980. - 15 с.
49. Вахнянская И.Л. Особенности отношения школьников к эстетическому содержанию музыки//Новые исследования в психологии. - 1978. - № 1. - С. 47-52.
50. Венгер Л.А., Мухина В.С. Психология. - М.: Просвещение. 1988. - 336 с.
51. Ветлугина Н.А., Дзержинская И.Л. Музыка//Воспитание и обучение детей шестого года жизни: Кн. для воспитателя детского сада/Н.А.Ветлугина, Р.С.Буре, Т.И.Осокина и др., Под ред. Л.А.Парамоновой, О.С.Ушаковой. - М.: Просвещение, 1987. - С. 139-142.
52. Ветлугина Н.А., Дзержинская И.Л. Музыка//Воспитание и обучение детей шестого года жизни/Под ред.П.А.Парамоновой и О.С.Ушаковой. - М.: Просвещение, 1987. - С. 139-142.
53. Ветлугина Н.А., Кенеман А.В. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду. - М.: Просвещение., 1983. - 255 с.
54. Ветлугина Н.А. Возраст и музыкальная восприимчивость//Восприятие музыки. - М.: Музыка, 1980. - С. 223-444.

55. Ветлугина Н.А. Художественное творчество и ребенок. - М.: Просвещение, 1972. - 278 с.
56. Ветлугина Н.А. Музыкальное развитие ребенка. - М.: Просвещение, 1968. - 414 с.
57. Виллемс Эдгар. Метод первоначального воспитания//Музыкальное воспитание в современном мире. Материалы IX конференции по музыкальному воспитанию (ИСМЕ). - М.: Советский композитор., 1973. - С. 386-388.
58. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. - М.: МГУ, 1976. - 142 с.
59. Вишнякова Н.Ф. К проблеме развития личности школьников в детском музыкальном творчестве//Вопр психологии. - 1987. - № 6. - С. 77-83.
60. Волчек О.Д. Значение доминирующей частоты речи и музыки. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. - Л., 1986.
61. Воробин В.Н., Хидкин В.Н. Изучение выбора цвета при переживании положительных и отрицательных эмоций дошкольниками//Вопросы психологии. - 1980. - № 3. - С. 121-124.
62. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк. - М.: Просвещение., 1967. - 93 с.
63. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. - М.: 1960. - 500 с.
64. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. - М., 1982-1984.
65. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. - М.: МГУ, 1976. - 142 с.
66. Вяткин Б.А., Дорфман Л.Я. О системном анализе психических состояний. Сообщение III. Исследование структуры эмоциональных переживаний, вызванных музыкой//Новые исследования в психоло-

- гии. - М.: Педагогика. - 1988. - № 1. - С. 3-8.
67. Галеев Б.М. Человек, искусство, техника (Проблема синестезии в искусстве). - Казань: КУ, 1987. - 264 с.
68. Галеев Б.М., Сайфуллин Р.Ф. Светомузыкальные устройства. - М.: Энергия, 1978. - 176 с.
69. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. - М.: Изд-во МГУ, 1985. - 45 с.
70. Гемзи В. Де Гайнза. Значение импровизации в современной методологии/Музикальное воспитание в современном мире. Материалы IX конференции международного общества по музыкальному воспитанию (ИСМЕ). - М.: Советский композитор, 1973. - С. 204-207.
71. Гоноболин Ф.Н. Очерки психологии советского учителя. М.: АПН РСФСР, 1951. - 156 с.
72. Горбачевская В.А. Обучение детей в процессе музыкальной игры //Музикальное воспитание в детском саду. Педагогические чтения. Выпуск IV/Под ред. Н.А.Ветлугиной/. - М.: АПН РСФСР., 1960. - С. 47-64.
73. Готсдинер А. Слуховой метод обучения. - М.: Музгиз, 1959.
74. Готсдинер А.Л. О стадиях формирования музыкального восприятия//Проблемы музыкального мышления/Состав.и рез. М.Г.Арановский.-М.: Музыка, 1974. - С. 230-251.
75. Готсдинер А.Л. Психологические особенности подросткового возраста//Вопросы методики начального музыкального образования. - М.: Музыка. 1981. - С. 12-32.
76. Готсдинер А.Л., Муковников Н.Н. Социальные и психологические аспекты общения и эстетического воспитания: Учебное пособие. - Калинин: КГУ, 1989. - 79 с.

77. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. - Л.: изд-во ЛГУ., 1988. - 564 с.
78. Гродзенская Н.Л. Школьники слушают музыку. - М.: Просвещение, 1969. - 77 с.
79. Гродзенская Н.Л. Вопросы развития восприятия музыки//Известия: АН РСФСР. - 1960. - Вып. II0.
80. Гродзенская Н.Л. Вопросы развития восприятия музыки (слушание музыки)//Известия: АН РСФСР. - Вып. II0. - 1960.
81. Громов М.Д. Развитие мышления младшего школьника/Психология младшего школьника. - М.: АН РСФСР, 1960. - С.93-127.
82. Губин Н.И. Чувственное отражение. - М.: Мысль, 1986. - 239 с.
83. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теорет. и эксперим. псих. исслед. - М.: Педагогика, 1986. - 239 с.
84. Давыдов В.В., Маркова А.К. Концепция учебной деятельности школьников//Вопросы психологии. - 1981. - № 6. - С. 13-19.
85. Деятельность и взаимоотношения дошкольников. - М.: Педагогика, 1987. - 183 с.
86. Дзержинская И.Л. Формирование восприятия музыки у дошкольников. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М. 1962.
87. Дзержинская И.Л. Музыкальное воспитание младших дошкольников: Пособие для воспитателя и музыкального руководителя детского сада (из опыта работы). - М.: Просвещение, 1985 - 160 с.
88. Дувирак Д.А. О сонорных аспектах музыкального восприятия//Музыкальное восприятие как предмет комплексного исследования/ Составитель А.Г.Костюк. - Киев: Музика Укра на, 1986. - С. 100-II4.
89. Дусавицкий А.К. Проблема периодизации развития личности в юношеском возрасте//Психология деятельности познавательных

- процессов. - Вестн. Харьковского университета. - № 253. - Харьков: Вища школа. - 1984. - С. 46-49.
90. Дьяченко О.М. Пути активизации воображения дошкольников// Вопр. психологии. - 1987. - № 1. - С. 44-51.
91. Езикеева В.А. Актуальные проблемы художественного воспитания детей дошкольного и школьного возраста. - М., 1983.
92. Ендовицкая Т.В. и др. Психология детей дошкольного возраста. Развитие познавательных процессов/ Под ред. А.В. Запорожца и Д.Б.Эльконина. - М.: Просвещение., 1964. - 352 с.
93. Завалова Н.Д., Ломов Б.Ф., Пономаренко В.А. Образ в системе психической регуляции деятельности. - М.: Наука, 1986. - 174 с.
94. Захаров В.П. Применение математических методов в социально-психологических исследованиях. Л., 1985. - 64 с.
95. Зиммерман М. Результаты последних исследований в области музыкального развития детей. Их значение для программы музыкального воспитания. М., 1970.
96. Зинич Р.Т. Музика: ритм. музично-ритмична творчества дошкільнят//Дошкільне виховання. - Київ: Музична Україна, 1982. - № 2.
97. Зинченко В.П. Развитие зрения в контексте перспектив общего духовного развития человека//Вопр. психол. - 1988. - № 6. - С. 15-30.
98. Золтан Кодай о музыкальном воспитании//Музыкальная жизнь. - 1966. - № 21.
99. Изард Кэрол Е. Эмоции человека/Под ред.Л.Я.Гозмана, М.С.Егоровой: Вступ. статья А.Е.Ольшаниковой. - М.: Изд-во МГУ. 1980. - 440 с.

- I00. Ильенков Э.В. Об идолах и идеалах. - М.: Политиздат, 1968.
- 319 с.
- I01. Ильин В.С. Совершенствование учебно-воспитательного процес-
са. - Волгоград, 1977.
- I02. Исаева Л.И. Формирование профессионально-педагогических уме-
ний учителя музыки в процессе учебно-воспитательной практи-
ки в школе. - М., 1984.
- I03. Иова Е.П. Роль музыки в общевоспитательной работе детского
сада//Музикальное воспитание в детском саду. Педагогические
чтения. - Выпуск IV. - 1960. - С. II-25.
- I04. Кабалевский Д. Воспитание ума и сердца. - М.: Просвещение,
1984. - 206 с.
- I05. Кабалевский Д. Основные принципы и методы экспериментальной
программы по музыке для общеобразовательной школы//Музикаль-
ное воспитание в СССР. - Вып. I.
- I06. Кабалевский Д.Б. Прекрасное пробуждает доброе. - М.: Педаго-
гика, 1973. - 336 с.
- I07. Кагальняк А.И., Мельник Л.П. Темперамент учителя и успеш-
ность педагогической деятельности//Вопросы психологии. -
1986. - № 2. - С. 79-85.
- I08. Каган В.Е., Лунин И.И., Эткинд А.М. Цветовой тест отношений
в клинике детских неврозов//Социально-психологические про-
блемы реабилитации нервно-психических больных. Т. I07. - Л.,
1984. - С. 67-71.
- I09. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. М. Просве-
щение. 1987. - 190 с.
- I10. Кан-Калик В.А. Педагогическая деятельность как творческий
процесс (Эмоционально-коммуникативный аспект пед.творчества).

- Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. - Л., 1981. - 31 с.
- III. Кечхуашвили Г.Н. К вопросу о развитии музыкального восприятия в процессе музыкального обучения. Материал III закавказской конференции психологов. - Баку, 1962.
- III2. Кечхуашвили Г.Н. К проблеме психологии восприятия музыки// Вопросы музыказнания. - М. - 1960. - Т. 3.
- III3. Кечхуашвили Г. О роли установки в оценке музыкальных произведений//Вопросы психологии. - 1975. - № 5. - С. 63-69.
- III4. Козырева С.П. Взаимосвязь музыки и рисования как средство развития изобразительного творчества старших дошкольников. Автореф. дис. ... канд.пед.наук. - М., 1985. - 21 с.
- III5. Кондратьев М.Ю. Взаимосвязь авторитета личности и авторитета роли учителя//Вопросы психологии. - 1987, - № 2. - С. 99-103.
- III6. Корто А. Рациональные принципы фортепианной техники. - М.: Музыка, 1966.
- III7. Костюк А.Г. Культура музыкального восприятия//Художественное восприятие. - Л.: Наука, 1971. - С. 334-348.
- III8. Костюк А.Г. Музыкальное восприятие как предмет комплексного исследования. - Киев: Музична Укра на, 1986. - 126 с.
- III9. Костюк Г.С. Избранные психологические труды. - М.: Педагогика, 1988. - 301 с.
- I20. Кравков С.В. Цветовое зрение. - М.: АН СССР, 1958. - 175 с.
- I21. Кременштейн Б. О педагогике Г.Г.Нейгауза//Вопросы фортепианной педагогики/Под общ.редакцией В.Натонсона. - Выпуск 3.: Музыка. - 1971. - С. 264-296.
- I22. Кремлев Ю.А.Выразительность изобразительность музыки. - М.: Госуд.музыкальное изд-во, 1962. - 52 к.

- I23. Крупская Н.К. Вопросы коммунистического воспитания молодежи. Сборник работ. Изд.2-е. - М.: Политиздат, 1966. - 63 с.
- I24. Кузьмина Е.И. Личность воспитателя и перцептивная деятельность ребенка//Психология развивающейся личности/ Под ред. А.В.Петровского. М.: Педагогика, 1987 - С.167-173.
- I25. Кузьмина Н.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся//Вопр.психологии. - 1984. - № 1. - С. 20-26.
- I26. Кулюткин Ю.Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя//Вопросы психологии. - 1986. - № 2. - С. 21-30.
- I27. Кулюткин Ю.Н. Психологическая природа деятельности педагога //Творческая направленность деятельности педагога/ Под ред. Ю.Н.Кулюткина, С.Г.Сухойской. - Л., 1978. - С. 7-10.
- I28. Левитов Н.Д. Психология старшего школьника. - М.: Учпедгиз. - 1955. - 214 с.
- I29. Лейтес Н.С. Способности и одаренность в детские годы. - М.: Знание, 1984. - 80 с.
- I30. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. - М.: МГУ, 1981. - 584 с.
- I31. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. в 2-х тт.
- I32. Леонтьев А.Н. Деятельность.Сознание.Личность. М.: Политиздат, 1975. - 304 с.
- I33. Леонтьева О.Т. "Карл Офф". - М.: Музыка, 1964. - 160 с.
- I34. Лещинская И.М. Развитие восприятия музыки при обучении игре на фортепиано//Вопросы методики начального музыкального образования. - М.: Музыка, 1981. - С. 32-40.
- I35. Леман Э.Л. Проверка статистических гипотез. - М.: Наука,

1979. - 208 к.

- I36. Липска Эва. Существующая программа и поиски в области музыкального воспитания в польских детских садах//Музыкальное воспитание в современном мире. Материалы IX конференции международного общества по музыкальному воспитанию (ИСМЕ). - М.: Советский композитор, 1973. - С. 267-270.
- I37. Логвиненко А.Д. Чувственные основы восприятия пространства. - М.: МГУ, 1985. - 223 с.
- I38. Ломов Б.Ф. О системном подходе//Вопросы психологии. - 1975. - № 5. - С. 31-45.
- I39. Луначарский А.В. Что такое понимание музыки?//В мире музыки: Статьи и речи. М., 1971.
- I40. Лутошкин А.Н. Цветопись как прием эмпирического изучения психологического климата коллектива//Социально-психологический климат коллектива. М.: Наука, 1979. - С. 162-175.
- I41. Лутошкин А.Н. Эмоциональные потенциалы коллектива. М.: Педагогика. 1988. - 128 с.
- I42. Ляховицкая С. Развитие активности, самостоятельности и со-
знательности учащихся//Вопросы фортепианной педагогики.
Вып. З/Сб. статей под общей ред. В.Натонсона. М.: Музыка,
1971. - С. 39-67.
- I43. Мальцева Е.А. Психологический анализ музыкального развития младшего школьника//Психология младшего школьника. М.: АН РСФСР. 1960. - С. 304-330.
- I44. Маркова А.К., Никонова А.Я. Психологические особенности ин-
дивидуального стиля деятельности учителя//Вопр. психологии.
- 1987. - № 5. - С. 40-48.
- I45. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. - М.: Педагогика, 1972. - 208 с.

- I46. Махнач А.В., Бушов Ю.В. Зависимость динамики эмоциональной напряженности от индивидуальных свойств личности//Вопросы психол. 1988. - № 6. - С. 130-133.
- I47. Мирошник И.М. Исследование психологических механизмов воздействия личности педагога на активность эмоционально-образного восприятия музыки учащимися. Рук. деп. в ОЦНИ "Школа и педагогика" 22.У.89 № I72/89.
- I48. Мирошник И.М. Цвет как стимул формирования непосредственно-эмоционального отношения к музыке у детей//Новые исследования в психологии. 1987. № 1. С. 55-58.
- I49. Мирошник И.М. Исследование возрастных особенностей зрительно-слуховых представлений. Рук. деп. в ОЦНИ "Школа и педагогика" 22.У.89 № I72/89.
- I50. Мирошник И.М. Возрастные особенности зрительно-слуховых представлений//Сб. научн.тр. Формирование личности: Психолого-педагогические проблемы. - М.: АПН СССР, 1989. - С. 51-60.
- I51. Мирошник И.М. Воздействие личности педагога на активность эмоционально-образного восприятия музыки учащимися//Сб. научн.тр. Формирование личности: психолого-педагогические проблемы. - М.: АПН СССР, 1989. - С. 29-36.
- I52. Мейлах Б.С. Процесс творчества и художественное восприятие. М.: Искусство, 1985. - 319 с.
- I53. Мазель Л.А. О системе музыкальных выразительных средств и некоторых принципах художественного воздействия музыки//Интонация и музыкальный образ. М.: 1965. - С. 225-263.
- I54. Марищук В.Л., Блудов Ю.М., Плактиенко В.А., Серова Л.К. Методика психодиагностики в спорте. - М.: Просвещение, 1984. - 191 с.
- I55. Медушевский В.В. Двойственность музыкальной формы и восприятия музыки: О содержании "адекватное восприятие//Восприятие

музыки. М.: 1980.

- I56. Мелик-Пашаев А.А. Как развивать художественное восприятие у школьников. - М., - 1988.
- I57. Мелик-Пашаев А.А. Психологические проблемы эстетического воспитания и художественно-творческого развития школьников//Вопросы психологии: 1989. - № 1, - С. 15-23.
- I58. Мейлах Б.С. Художественное восприятие как научная проблема//Художественное восприятие: Сб. Л., 1971.
- I59. Мильруд Р.П. Формирование эмоциональной регуляции поведения учителя// Вопр.психологии. - 1987. - № 6. - С. 47-55.
- I60. Михель Пауль. Музикальное воспитание в ГДР на службе всестороннего и гармонического развития личности.//Музикальное воспитание в современном мире. Материалы IX конференции международного общества по музыкальному воспитанию (ИСМЕ). М.: Советский композитор.1973. - С. 87-100.
- I61. Музикальная форма, общ.ред. Ю.Н.Тюлина. - М.: Музыка,1965.
- I62. Музикальное воспитание школьников и профессиональная подготовка учителя музыки: Сб.научн.тр./ Отв.ред.К.Ф.Никольская-Береговская. - Пермь: ПГПИ. 1978. - 87 с.
- I63. Музикальное восприятие как предмет комплексного исследования: Сб.ст./Сост. А.Г.Костюк. - Киев: Музична Украина, 1986. - 126 с.
- I64. Мухина В.С. Проблемы генезиса личности: Учеб.пособие к спецкурсу. М.: МГПИ, 1985. - 103 с.
- I65. Мухина В.С. Проблема социогенеза личности//Педагогические системы социальной психологии. Минск, 1978.
- I66. Мухина В.С. К проблеме социального развития ребенка//Психологический журнал. 1980. Т. I. № 5. С. 46-53.

- I67. Мухина В.С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. - М.: Педагогика, 1981. - 238 с.
- I68. Мясищев В.Н., Гофстдинер А.Л. Проблема музыкальных способностей и ее социальное значение//Роль музыки в эстетическом воспитании детей и юношества. Л.: 1981. - 238 с.
- I69. Мясищев В.Н. Избранные психологические произведения. М. 1975.
- I70. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия. - М.: Просвещение, 1972. - 382 с.
- I71. Науменко С.И. Индивидуально-психологические особенности музыкальности//Вопросы психологии. 1982. - № 5. - С. 85-93.
- I72. Науменко С.И. Формирование музыкальности у младших школьников в процессе индивидуального обучения//Вопр. психологии. - 1987. - № 4. - С. 71-76.
- I73. Николаева А.Б. Личность воспитателя как фактор становления личности дошкольника//Психология развивающейся личности. - М.: Педагогика, 1987. - С. 157-167.
- I74. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. 5-ое изд. - М.: Музыка, 1988. - 240 с.
- I75. Обуховский Е. Психологическая теория строения и развития личности/Психология формирования личности/Отв.ред. Л.И.Анциферова. - М.: Наука. 1981. - С. 45-67.
- I76. Общая психология/Под ред. А.В.Петровского. М.: 1976. - 479 с.
- I77. Оганджянян Р.В. Некоторые экспериментальные данные о восприятии звуков детьми первого полугодия жизни//Новые исследования в психологии. - 1982. № 1. - С. 48-51.

- I78. Осипова Е.К. Структура педагогического мышления учителя //Вопросы психологии. - 1987. - № 5. - С.114-146.
- I79. Основы эстетического воспитания: Пособие для учителя/Под ред. Н.А.Кушаева. - М.: Просвещение, 1986. - 240 с.
- I80. Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста/Под ред. Д.Б.Эльконина, А.Л.Венгера. - М.: Педагогика, 1988. - 135 с.
- I81. Остроменский В.Д. Восприятие музыки как педагогическая проблема. - Киев: Музична Укра на, 1975. - 199 с.
- I82. Остроменский В.Д. Формирование музыкального познания. - Кишинев: Штиинца, 1987. - 157 с.
- I83. От Лулли до наших дней (к 60-летию Л.А.Мазеля)/Сост.В.Д.Конен. - М.: Музыка, 1967. - 291 с.
- I84. Павловский О.А. Вопросы формирования социалистической личности в трудах А.В.Луначарского//Научный коммунизм. - М.: Высшая школа, 1984, № 1. - С. 126-133.
- I85. Пеня Т.Г. Взаимодействие искусств как средство художественно-творческого развития младших школьников: Автореф. дис. ... канд.пед.наук. М., 1984. - 19 с.
- I86. Петренко В.Ф. Введение в экспериментальную психосемантику: исследование форм презентации в обыденном сознании. - М.: изд. МГУ, 1983. - 177 с.
- I87. Петров В.А. Динамическая управляемая светозвуковая среда в комплексе психотерапии/Психологический журнал. Т.5, № 5, 1984. - С.121-126.
- I88. Петровский А.В. Системно-деятельностный подход к личности: концепция персонализации/В кн.: Психология развивающейся личности. - М.: Педагогика, 1987. - С.8-18.

- I89. Петровский А.В. Развитие личности и проблема ведущей деятельности//Вопр.психологии. - 1987. - № 1. - С. 15-26.
- I90. Петровский А.В. Возможности и пути построения общепсихологической теории личности//Вопр.психологии. - 1987. - № 4. - С. 30-44.
- I91. Петровский А.В. Вопросы истории и теории психологии. Избранные труды. М.: Педагогика, 1984. - 272 с.
- I92. Петровский А.В. Личность в психологии с позиции системного подхода//Вопросы психологии. - 1981. - № 1. - С.57-65 (с. 58).
- I93. Петровский А.В. Вопросы истории и теории психологии//Избранные труды. Ч.2.Формирование психологической теории коллектива и личности. М.: 1984. - 272 с.
- I94. Петровский В.А. Принцип отраженной субъектности в психологическом анализе личности/В кн.: Психология развивающейся личности. - М.: Педагогика, 1987. - С. 18-38.
- I95. Петровский В.А. К психологии активности личности//Вопросы психологии. - 1975. - № 3. - С. 26-38.
- I96. Петрушин В.И. Моделирование эмоций средствами музыки//Вопросы психологии. - 1988. - 5. - С. 141-144.
- I97. Петрушин В.И. Музыкальное восприятие как средство изучения личности школьника//Вопросы психологии. - 1986. - № 1. - С. 157-164.
- I98. Пиаже Ж. Избранные психологические труды.:Просвещение, 1969. - 659 с.
- I99. Платонов К.К. Проблемы способностей. - М.: Наука, 1972. - 312 с.
200. Проблемы интегрального исследования индивидуальности и ее

- педагогические аспекты: Межвуз.сб.научных трудов/Отв.
ред. В.В.Белоус. Пермь: ПГПИ. 1984. - 103 с.
201. Проблемы музыкального мышления и восприятия/Под ред. М.Г.Арановского. М.: Музыка, 1974. - 336 с.
202. Психология современного подростка/Под ред. Д.И.Фельдштейна.
- М.: Педагогика, 1987. - 236 с.
203. Ражников В.Г. Три принципа педагогики в музыкальном обучении//Вопр. психол. - 1988. - № 1. - С. 33-41.
204. Размыслов П.И. Формирование воли у младших школьников//Психология младшего школьника/Под ред. Е.И.Игнатьева. - М.: АПН РСФСР, 1960. - С. 177-190.
205. Рамишвили Д.В. Особенности эстетического воспитания детей на ступени начальной школы. Ч. I. Тбилиси, 1946.
206. Ратанова Т.А. Эмоциональная оценка звуковых стимулов разной интенсивности//Вопр. психологии. - 1986. - № 1. - С. 137-145.
207. Ревеш Г. Раннее проявление одаренности и ее узнавание//Сб. Современные проблемы. М., 1924.
208. Рейнгбальд Б. Как я обучала Эмиля Гилельса/Сб.: Выдающиеся пианисты-педагоги о фортепианном искусстве/Под ред. С.Хентовой. - М.-Л.: Музыка, 1966. - С. 150.
209. Ригина Г.С. Особенности отношения школьников к эстетическому содержанию музыки//Новые исследования в психологии. - 1978. - № 1. - С. 47-52.
210. Ригина Г.С. Формирование тембрового слуха младших школьников и его роль в восприятии инструментальной музыки//Музыкальное восприятие школьников. - М.: Педагогика, 1975. - С. 89-123.

211. Ротенберг В.С. Психофизиологические аспекты изучения творчества/В кн.: Художественное творчество. Вопросы комплексного изучения. - Ленинград: Наука, 1982. - С. 53-73.
212. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - М., 1946. - 679 с.
213. Рудницкая О.П. Педагогические проблемы восприятия музыки//Музыкальное восприятие как предмет комплексного исследования. Киев: Музична Укра на, 1986. - С. 70-84.
214. Самохин В.Н. Эстетическое восприятие. - М.: Мысль, 1985. - 208 с.
215. Самсонидзе Л.С. К психологическому вопросу об особенностях развития музыкального восприятия: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Тбилиси. 1978.
216. Саямов М. О некоторых проблемах музыкального восприятия детей//Вопросы методики начального музыкального образования. - М.: Музыка, 1981. - С. 5-12.
217. Силин В.П. Искусство как фактор социализации индивида//Человек и общество. Уч. записки. - вып. IX. - Л.: ЛГУ. - 1971. - с. 118-129.
218. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. М., 1979.
219. Слэк Рой. Роль музыки в жизни детей и молодежи//Музыкальное воспитание в современном мире. Материалы IX конференции по музыкальному воспитанию (ИСМЕ). М.: Советский композитор. 1973. - С. 228-231.
220. Сохор А.Н. Социальная обусловленность музыкального мышления и восприятия: сб. статей//Проблемы музыкального мышления/Сост. и ред. М.Г.Арановский. - М.: Музыка, 1974. - С. 59-74.

221. Сургучева В.И. Из опыта руководства музыкальными занятиями в разновозрастной группе//Музыкальное воспитание в детском саду. - Педагогические чтения. - Выпуск IУ/Под ред.Н.А.Ветлугиной. - М.: АПН РСФСР, 1960. - С. 65-76.
222. Тавхелидзе Н.Д. Некоторые вопросы природы восприятия музыки. Автореф. дисс. ... канд.псих.наук. Тбилиси. 1978.
223. Тарасов Г.С. Проблема духовной потребности (на материале музыкального восприятия). - М.: Наука, 1979. - 191 с.
224. Тарасов Г.С. О коммуникативной природе музыкальных способностей//Вопр. психологии. 1987. - № 3.
225. Тарасов Г.С. Психология учебно-творческой деятельности студента-исполнителя музыкального вуза//Вопросы психологии. - 1983. - № 3. - С. 73-76.
226. Тарасова К.В. Онтогенез музыкальных способностей/НИИ дошк. воспитания АПН СССР. - М.: Педагогика. 1988. - 173 с.
227. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей//Избранные труды. Т.1. М., 1985. - С. 42-222.
228. Тихомиров О.К., Клочков В.Е. Эмоциональная регуляция мыслительной деятельности//Вопросы психологии. - 1980, № 5. - С. 23-31.
229. Уиллич С. Дж. Создание музыки и дети//Музыкальное воспитание в современном мире. Материалы IX конференции международного общества по музыкальному воспитанию (ИСМЕ). - М.: Советский композитор. 1973, С. 231-232.
230. Фарапонова Э.А. Особенности ощущений и восприятий у младших школьников//Психология младшего школьника/Под ред.Е.И.Игнатьева. М.: АПН РСФСР. 1960. - С. 5-49.
231. Фарбтшайн А.А. Музыка и эстетика. Л.: Музыка, 1976. - 208 с.

232. Фаустова Э.Н. Нравственное и эстетическое в гармоническом развитии личности//Философские науки. - 1986. - № 2. - С. 34-42.
233. Фельдштейн Д.И. Психологические особенности развития личности в подростковом возрасте// Вопр. психол. - 1988. № 6. - С. 31-41.
234. Формирование личности: Проблемы комплексного подхода в процессе воспитания школьников. М., 1983.
235. Френкель Н.Я. Опыт создания упражнений для обучения дошкольников пению//Музыкальное воспитание в детском саду. Педагогические чтения. Выпуск IV/Под ред.Н.А.Ветлугиной. - М.: АПН РСФСР, 1960. - С. 26-46.
236. Фрилинг Г., Ауэр К. Человек - цвет - пространство. М.: Стройиздат. 1973. - 117 с.
237. Хорошвили А.Д. Содержание эстетического отношения учащихся к искусству//Эстетическое воспитание школьников. - М.: Просвещение, 1988. - С.86-96.
238. Цыпин Г.М. Проблемы развивающегося обучения в преподавании музыки: Автореф. дис. ... доктора пед.наук. М. 1977.
239. Шацкая В.Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества. М.: 1975.
240. Шоломович С.Х. Формирование восприятия музыки у детей 6-7-летнего возраста: Автореф. дис. ... канд.пед.наук.- Москва, 1971.
241. Щульяков О.Ф. Музыкально-исполнительская техника и художественный образ. - Л.: Музыка, 1986. - 128 с.
242. Щербаков А.И. Формирование личности учителя советской школы в системе высшего педагогического образования. Автореф. дис.

243. Экспериментальная психология/Редакторы-составители Поль Фресс и Жак Пиансе. Общая рад. и предисловие А.Н.Леонтьева. - М.: Прогресс. 1975. - 284 с.
244. Эльконин Д.Б. Детская психология (Развитие ребенка от рождения до семи лет). - М.: Учпедгиз, 1960. - 328 с.
245. Эльконин Д.Б. Некоторые итоги изучения психического развития детей дошкольного возраста//Психологическая наука в СССР. Т. II. М.: АН РСФСР. 1960. - С. 228-285.
246. Эрнст Карл. Подготовка преподавателей музыки - взгляд в будущее/Музикальное воспитание в современном мире. Материалы IX конференции международного общества по музыкальному воспитанию (ИСМЕ). М.: Советский композитор. 1973. - С. 50-63.
247. Эткинд А.М. Цветовой тест отношений и его применение в исследовании больных неврозами//Социально-психологические исследования в психоневрологии/Под ред. Е.Ф.Бажина. Ленинград, 1980. - С. II0-II4.
248. Яворский Б.Л. Статьи, воспоминания, переписка. М.: Музыка. - 1972. - 7II с.
249. Якобсон П.М. Психология чувств детей дошкольного возраста// Дошкольное воспитание. 1957. № I. С.
250. Якобсон П.М. Психология чувств. М.: АН РСФСР. 1958. - с.
251. Ярошевский М.Г. "Трехспектность науки и проблемы научной школы. В кн. Социально-психологические проблемы науки. Ученый и научный коллектив. - М.: Наука, 1973. С, 158-173.

Приложение

РАСПЕЧАТКИ РЕЗУЛЬТАТОВ
ОБРАБОТКИ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ ДАННЫХ НА
ЭВМ

Примечание 1. В качестве примера приведены результаты обработки экспериментальных данных по ранжированию цветовых индикаторов эмоциональных состояний в процессе восприятия музыкальной композиции: И.С.Бах. Х. Т. К., т. I. Прелюдия и фуга № I, С - дур (Прелюдия-фрагмент).

Примечание 2. При ранжировании приняты следующие обозначения цветов:

- 1 - красный;
- 2 - оранжевый;
- 3 - желтый;
- 4 - зеленый;
- 5 - синий;
- 6 - фиолетовый;
- 7 - черный.

ЭКСПЕРИМЕНТ ПО ЗВУКО-ЦВЕТОВОМУ СИМУЛЬТАНИРОВАНИЮ

МЕЛОДИЯ 1

РАНЖИРОВАНИЕ ЭКСПЕРТА:

3 2 4 1 5 6 7

РАНЖИРОВАНИЕ ПЕДАГОГА: 1

3 2 4 1 5 6 7

РАНЖИРОВАНИЯ УЧЕНИКОВ

3 2 1 4 5 6 7

3 2 4 1 5 6 7

3 4 2 1 5 6 7

2 3 4 1 5 6 7

3 2 4 1 5 6 7

3 2 1 4 5 6 7

РАНГОВАЯ КОРРЕЛЯЦИЯ ПО СПИРМЕНУ

ПЕДАГОГ - ЭКСПЕРТ: 1

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .6785715

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: 1

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .8571429

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .9642857

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: 1

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .6785715

СРЕДНЕЕ ПО ГРУППЕ 1 : .8630953

ЭКСПЕРИМЕНТ ПО ЗВУКО-ЦВЕТОВОМУ СИМУЛЬТАНИРОВАНИЮ

МЕЛОДИЯ 1

РАНЖИРОВАНИЕ ЭКСПЕРТА:

3 2 4 1 5 6 7

РАНЖИРОВАНИЕ ПЕДАГОГА: 2

3 4 2 1 5 6 7

РАНЖИРОВАНИЯ УЧЕНИКОВ

3 4 2 1 5 6 7

3 4 2 1 6 5 7

3 4 2 1 5 6 7

3 4 2 1 5 6 7

3 2 4 1 6 5 7

3 4 2 1 5 6 7

РАНГОВАЯ КОРРЕЛЯЦИЯ ПО СПИРМЕНУ

ПЕДАГОГ - ЭКСПЕРТ: .8571429

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .8571429

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .8214285

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .8571429

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .8571429

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .9642857

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .8571429

СРЕДНЕЕ ПО ГРУППЕ 2 : .8690476

ЭКСПЕРИМЕНТ ПО ЗВУКО-ЦВЕТОВОМУ СИМУЛЬТАНИРОВАНИЮ

МЕЛОДИЯ 1

РАНЖИРОВАНИЕ ЭКСПЕРТА:

3 2 4 1 5 6 7

РАНЖИРОВАНИЕ ПЕДАГОГА: 3

3 2 4 1 5 6 7

РАНЖИРОВАНИЯ УЧЕНИКОВ

2 3 1 4 5 6 7

3 2 1 4 5 6 7

3 2 1 4 5 6 7

3 2 4 1 5 6 7

3 2 1 4 5 6 7

3 4 2 1 5 6 7

РАНГОВАЯ КОРРЕЛЯЦИЯ ПО СПИРМЕНУ

ПЕДАГОГ - ЭКСПЕРТ: 1

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .6428571

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .6785715

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .6785715

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: 1

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .6785715

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .8571429

СРЕДНЕЕ ПО ГРУППЕ 3 : .7559524

ЭКСПЕРИМЕНТ ПО ЗВУКО-ЦВЕТОВОМУ СИМУЛЬТАНИРОВАНИЮ

МЕЛОДИЯ 1

РАНЖИРОВАНИЕ ЭКСПЕРТА:

3 2 4 1 5 6 7

РАНЖИРОВАНИЕ ПЕДАГОГА: 4

3 2 4 1 5 6 7

РАНЖИРОВАНИЯ УЧЕНИКОВ

3 4 2 1 5 6 7

3 2 4 1 5 6 7

3 2 1 4 5 6 7

3 4 2 1 5 6 7

3 2 1 4 5 6 7

3 4 2 1 5 6 7

РАНГОВАЯ КОРРЕЛЯЦИЯ ПО СПИРМЕНУ

ПЕДАГОГ - ЭКСПЕРТ: 1

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .8571429

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: 1

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .6785715

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .8571429

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .6785715

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .8571429

СРЕДНЕЕ ПО ГРУППЕ 4 : .8214286

ЭКСПЕРИМЕНТ ПО ЗВУКО-ЦВЕТОВОМУ СИМУЛЬТАНИРОВАНИЮ

МЕЛОДИЯ 1

РАНЖИРОВАНИЕ ЭКСПЕРТА:

3 2 4 1 5 6 7

РАНЖИРОВАНИЕ ПЕДАГОГА 5

3 4 2 1 5 6 7

РАНЖИРОВАНИЯ УЧЕНИКОВ

3 4 2 1 6 7 5

3 2 1 4 5 6 7

3 2 4 5 1 6 7

3 1 5 6 4 2 7

3 4 2 1 5 6 7

3 2 4 5 1 6 7

РАНГОВАЯ КОРРЕЛЯЦИЯ ПО СПИРМЕНУ

ПЕДАГОГ - ЭКСПЕРТ: .8571429

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .75

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .6785715

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .4285714

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .2142857

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .8571429

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .4285714

СРЕДНЕЕ ПО ГРУППЕ 5 : .5595239

ЭКСПЕРИМЕНТ ПО ЗВУКО-ЦВЕТОВОМУ СИМУЛЬТАНИРОВАНИЮ

МЕЛОДИЯ 1

РАНЖИРОВАНИЕ ЭКСПЕРТА:

3 2 4 1 5 6 7

РАНЖИРОВАНИЕ ПЕДАГОГА 6

3 4 2 1 5 6 7

РАНЖИРОВАНИЯ УЧЕНИКОВ

3 4 2 1 5 6 7

2 3 4 1 5 6 7

3 4 2 1 5 6 7

3 4 2 5 1 6 7

3 2 1 4 5 6 7

3 2 1 4 5 6 7

РАНГОВАЯ КОРРЕЛЯЦИЯ ПО СПИРМЕНУ

ПЕДАГОГ - ЭКСПЕРТ: .8571429

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .8571429

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .9642857

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .8571429

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .2857143

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .6785715

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .6785715

СРЕДНЕЕ ПО ГРУППЕ 6 : .7202381

ЭКСПЕРИМЕНТ ПО ЗВУКО-ЦВЕТОВОМУ СИМУЛЬТАНИРОВАНИЮ

МЕЛОДИЯ 1

РАНЖИРОВАНИЕ ЭКСПЕРТА:

3 2 4 1 5 6 7

РАНЖИРОВАНИЕ ПЕДАГОГА 7

3 2 4 1 5 6 7

РАНЖИРОВАНИЯ УЧЕНИКОВ

3 2 1 4 5 6 7

3 2 1 5 4 6 7

3 4 2 1 5 6 7

3 4 1 2 5 7 6

3 4 2 1 5 7 6

4 3 2 1 5 6 7

РАНГОВАЯ КОРРЕЛЯЦИЯ ПО СПИРМЕНУ

ПЕДАГОГ - ЭКСПЕРТ: 1

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .6785715

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .5357143

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .8571429

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .7142857

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .8214285

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .8928571

СРЕДНЕЕ ПО ГРУППЕ 7 : .75

ЭКСПЕРИМЕНТ ПО ЗВУКО-ЦВЕТОВОМУ СИМУЛЬТАНИРОВАНИЮ

МЕЛОДИЯ 1

РАНЖИРОВАНИЕ ЭКСПЕРТА:

3 2 4 1 5 6 7

РАНЖИРОВАНИЕ ПЕДАГОГА 8

3 2 4 5 1 6 7

РАНЖИРОВАНИЯ УЧЕНИКОВ

3 4 2 1 5 6 7

5 2 3 4 1 6 7

5 6 4 1 2 3 7

3 2 1 4 5 6 7

3 4 2 1 5 6 7

3 2 1 4 5 6 7

РАНГОВАЯ КОРРЕЛЯЦИЯ ПО СПИРМЕНУ

ПЕДАГОГ - ЭКСПЕРТ: .4285714

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .8571429

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .4642857

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .3214286

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .6785715

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .8571429

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .6785715

СРЕДНЕЕ ПО ГРУППЕ 8 : .6428571

ЭКСПЕРИМЕНТ ПО ЗВУКО-ЦВЕТОВОМУ СИМУЛЬТАНИРОВАНИЮ

МЕЛОДИЯ 1

РАНЖИРОВАНИЕ ЭКСПЕРТА:

3 2 4 1 5 6 7

РАНЖИРОВАНИЕ ПЕДАГОГА 9

3 4 2 1 5 6 7

РАНЖИРОВАНИЯ УЧЕНИКОВ

3 2 1 4 5 6 7

2 1 3 4 5 6 7

3 4 2 1 5 6 7

1 2 3 4 5 6 7

5 1 6 2 4 3 7

3 2 1 4 5 6 7

РАНГОВАЯ КОРРЕЛЯЦИЯ ПО СПИРМЕНУ

ПЕДАГОГ - ЭКСПЕРТ: .8571429

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .6785715

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .7857143

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .8571429

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .75

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .6428571

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .6785715

СРЕДНЕЕ ПО ГРУППЕ 9 : .7321429

ЭКСПЕРИМЕНТ ПО ЗВУКО-ЦВЕТОВОМУ СИМУЛЬТАНИРОВАНИЮ

МЕЛОДИЯ 1

РАНЖИРОВАНИЕ ЭКСПЕРТА:

3 2 4 1 5 6 7

РАНЖИРОВАНИЕ ПЕДАГОГА 10

3 2 1 4 5 6 7

РАНЖИРОВАНИЯ УЧЕНИКОВ

5 4 3 1 6 7 2

3 4 5 2 1 6 7

2 3 5 6 4 7 1

3 1 5 2 4 6 7

1 2 5 4 3 6 7

3 4 2 1 5 6 7

РАНГОВАЯ КОРРЕЛЯЦИЯ ПО СПИРМЕНУ

ПЕДАГОГ - ЭКСПЕРТ: .6785715

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .3571429

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .6071429

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: -.1785715

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .9285714

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .6785715

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .8571429

СРЕДНЕЕ ПО ГРУППЕ 10 : .5416667

ЭКСПЕРИМЕНТ ПО ЗВУКО-ЦВЕТОВОМУ СИМУЛЬТАНИРОВАНИЮ

МЕЛОДИЯ 1

РАНЖИРОВАНИЕ ЭКСПЕРТА:

3 2 4 1 5 6 7

РАНЖИРОВАНИЕ ПЕДАГОГА 11

3 2 1 6 7 5 4

РАНЖИРОВАНИЯ УЧЕНИКОВ

5 4 3 2 1 6 7

3 2 4 5 1 6 7

5 6 1 4 2 3 7

1 2 3 5 6 7 4

4 2 5 3 1 6 7

3 4 1 2 5 6 7

РАНГОВАЯ КОРРЕЛЯЦИЯ ПО СПИРМЕНУ

ПЕДАГОГ - ЭКСПЕРТ: .1428571

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .5357143

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .4285714

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: 0

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .4285714

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .6071429

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .75

СРЕДНЕЕ ПО ГРУППЕ 11 : .4583333

ЭКСПЕРИМЕНТ ПО ЗВУКО-ЦВЕТОВОМУ СИМУЛЬТАНИРОВАНИЮ

МЕЛОДИЯ 1

РАНЖИРОВАНИЕ ЭКСПЕРТА:

3 2 4 1 5 6 7

РАНЖИРОВАНИЕ ПЕДАГОГА 12

3 4 2 1 5 6 7

РАНЖИРОВАНИЯ УЧЕНИКОВ

1 4 5 6 7 2 3

3 2 1 4 5 6 7

5 4 2 6 1 3 7

5 3 2 1 4 6 7

1 3 6 2 4 5 7

3 2 1 4 5 6 7

РАНГОВАЯ КОРРЕЛЯЦИЯ ПО СПИРМЕНУ

ПЕДАГОГ - ЭКСПЕРТ: .8571429

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: -.25

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .6785715

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: -.1071428

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .8214285

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .7857143

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .6785715

СРЕДНЕЕ ПО ГРУППЕ 12 : .4345238

ЭКСПЕРИМЕНТ ПО ЗВУКО-ЦВЕТОВОМУ СИМУЛЬТАНИРОВАНИЮ

МЕЛОДИЯ 1

РАНЖИРОВАНИЕ ЭКСПЕРТА:

3 2 4 1 5 6 7

РАНЖИРОВАНИЕ ПЕДАГОГА 13

3 2 4 1 5 6 7

РАНЖИРОВАНИЯ УЧЕНИКОВ

3 1 2 4 5 6 7

5 4 2 3 1 6 7

2 3 4 5 1 6 7

6 2 3 5 4 1 7

5 1 4 2 3 6 7

5 6 4 1 2 3 7

РАНГОВАЯ КОРРЕЛЯЦИЯ ПО СПИРМЕНУ

ПЕДАГОГ - ЭКСПЕРТ: 1

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .75

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .4285714

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .3928571

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .0714286

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .8214285

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .3214286

СРЕДНЕЕ ПО ГРУППЕ 13 : .4642857

ЭКСПЕРИМЕНТ ПО ЗВУКО-ЦВЕТОВОМУ СИМУЛЬТАНИРОВАНИЮ

МЕЛОДИЯ 1

РАНЖИРОВАНИЕ ЭКСПЕРТА:

3 2 4 1 5 6 7

РАНЖИРОВАНИЕ ПЕДАГОГА 14

3 2 1 4 5 6 7

РАНЖИРОВАНИЯ УЧЕНИКОВ

5 4 3 1 2 6 7

5 4 2 6 1 3 7

6 5 4 1 2 3 7

6 4 5 1 2 3 7

1 5 2 3 4 6 7

5 2 1 3 4 7 6

РАНГОВАЯ КОРРЕЛЯЦИЯ ПО СПИРМЕНУ

ПЕДАГОГ - ЭКСПЕРТ: .6785715

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .6785715

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: -.1071428

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .3571429

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .4285714

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .6071429

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .6428571

СРЕДНЕЕ ПО ГРУППЕ 14 : .4345238

ЭКСПЕРИМЕНТ ПО ЗВУКО-ЦВЕТОВОМУ СИМУЛЬТАНИРОВАНИЮ

МЕЛОДИЯ 1

РАНЖИРОВАНИЕ ЭКСПЕРТА:

3 2 4 1 5 6 7

РАНЖИРОВАНИЕ ПЕДАГОГА 15

4 5 3 2 1 6 7

РАНЖИРОВАНИЯ УЧЕНИКОВ

6 1 4 2 3 5 7

6 2 5 4 1 3 7

3 2 4 5 6 1 7

1 2 3 4 6 5 7

2 3 1 4 5 6 7

1 2 3 4 5 6 7

РАНГОВАЯ КОРРЕЛЯЦИЯ ПО СПИРМЕНУ

ПЕДАГОГ - ЭКСПЕРТ: .5

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .7142857

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .2142857

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .25

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .7142857

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .6428571

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .75

СРЕДНЕЕ ПО ГРУППЕ 15 : .547619

ЭКСПЕРИМЕНТ ПО ЗВУКО-ЦВЕТОВОМУ СИМУЛЬТАНИРОВАНИЮ

МЕЛОДИЯ 1

РАНЖИРОВАНИЕ ЭКСПЕРТА:

3 2 4 1 5 6 7

РАНЖИРОВАНИЕ ПЕДАГОГА 16

3 2 5 4 1 6 7

РАНЖИРОВАНИЯ УЧЕНИКОВ

1 6 3 2 4 5 7

6 4 1 3 5 2 7

6 2 5 3 4 1 7

5 1 3 4 6 2 7

5 1 3 4 6 2 7

5 6 7 2 3 4 1

РАНГОВАЯ КОРРЕЛЯЦИЯ ПО СПИРМЕНУ

ПЕДАГОГ - ЭКСПЕРТ: .5357143

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .5714285

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .25

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .2857143

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .4285714

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .4285714

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: -.3214285

СРЕДНЕЕ ПО ГРУППЕ 16 : .2738095

ЭКСПЕРИМЕНТ ПО ЗВУКО-ЦВЕТОВОМУ СИМУЛЬТАНИРОВАНИЮ

МЕЛОДИЯ 1

РАНЖИРОВАНИЕ ЭКСПЕРТА:

3 2 4 1 5 6 7

РАНЖИРОВАНИЕ ПЕДАГОГА 17

3 2 1 4 5 6 7

РАНЖИРОВАНИЯ УЧЕНИКОВ

5 1 2 3 4 6 7

1 3 2 6 5 4 7

5 2 6 3 4 1 7

5 1 3 6 4 2 7

5 3 1 7 2 4 6

5 2 4 3 6 1 7

РАНГОВАЯ КОРРЕЛЯЦИЯ ПО СПИРМЕНУ

ПЕДАГОГ - ЭКСПЕРТ: .6785715

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .75

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .3214286

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .3214286

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .1428571

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: -.1428572

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .3928571

СРЕДНЕЕ ПО ГРУППЕ 17 : .297619

ЭКСПЕРИМЕНТ ПО ЗВУКО-ЦВЕТОВОМУ СИМУЛЬТАНИРОВАНИЮ

МЕЛОДИЯ 1

РАНЖИРОВАНИЕ ЭКСПЕРТА:

3 2 4 1 5 6 7

РАНЖИРОВАНИЕ ПЕДАГОГА 18

3 2 1 4 5 6 7

РАНЖИРОВАНИЯ УЧЕНИКОВ

6 5 1 3 4 2 7

1 6 4 3 5 2 7

6 2 5 3 4 7 1

5 3 1 4 6 7 2

2 3 4 6 5 7 1

1 2 4 5 6 3 7

РАНГОВАЯ КОРРЕЛЯЦИЯ ПО СПИРМЕНУ

ПЕДАГОГ - ЭКСПЕРТ: .6785715

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .1428571

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .2857143

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .0714286

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .1071429

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: -.1428572

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .4642857

СРЕДНЕЕ ПО ГРУППЕ 18 : .1547619

ЭКСПЕРИМЕНТ ПО ЗВУКО-ЦВЕТОВОМУ СИМУЛЬТАНИРОВАНИЮ

МЕЛОДИЯ 1

РАНЖИРОВАНИЕ ЭКСПЕРТА:

3 2 4 1 5 6 7

РАНЖИРОВАНИЕ ПЕДАГОГА 19

4 5 3 2 1 6 7

РАНЖИРОВАНИЯ УЧЕНИКОВ

1 5 6 3 4 7 2

6 2 1 4 3 5 7

1 5 2 4 3 6 7

3 2 1 4 5 6 7

1 6 5 2 3 4 7

5 4 6 1 2 3 7

РАНГОВАЯ КОРРЕЛЯЦИЯ ПО СПИРМЕНУ

ПЕДАГОГ - ЭКСПЕРТ: .5

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .1428571

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .4285714

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .4642857

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .6785715

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .4642857

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .4642857

СРЕДНЕЕ ПО ГРУППЕ 19 : .4404762

ЭКСПЕРИМЕНТ ПО ЗВУКО-ЦВЕТОВОМУ СИМУЛЬТАНИРОВАНИЮ

МЕЛОДИЯ 1

РАНЖИРОВАНИЕ ЭКСПЕРТА:

3 2 4 1 5 6 7

РАНЖИРОВАНИЕ ПЕДАГОГА 20

2 3 1 4 5 6 7

РАНЖИРОВАНИЯ УЧЕНИКОВ

1 5 4 7 6 3 2

1 5 4 2 3 6 7

5 3 4 1 2 6 7

6 1 5 2 7 4 3

1 5 6 2 3 4 7

3 1 2 4 5 6 7

РАНГОВАЯ КОРРЕЛЯЦИЯ ПО СПИРМЕНУ

ПЕДАГОГ - ЭКСПЕРТ: .6428571

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: -.5

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .6785715

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .75

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .3571429

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .5357143

УЧЕНИК - ЭКСПЕРТ: .75

СРЕДНЕЕ ПО ГРУППЕ 20 : .4285715