

что-то получилось, нужно приложить усилия, надо быть смелым и сообразительным. Так почему бы не потрудиться, если это может быть весело, особенно когда друзья рядом!

Заключение. Телевизионный просмотр способен заменить ребёнку общение с родителями, чтение книг, а иногда и игру. Смотреть мультфильм так же интересно и увлекательно, как и играть, только в какой-то степени проще — не надо искать партнера, что-то придумывать, говорить, двигаться, делать [8, с. 8—9]. В большинстве случаев родители не смотрят мультфильмы вместе с детьми и не имеют возможности своевременно что-то объяснить ребёнку по ходу сюжета. Взрослым даже удобно, что ребёнок смотрит телевизор один. В это время он не шумит, не мешает родителям заниматься своими делами. После просмотра малышом мультфильмов далеко не все мамы и папы обсуждают увиденное, что отрицательно сказывается на восприятии действительности, эмоциональном самочувствии, речевой и мыслительной активности детей [9, с. 55—57].

Важно, чтобы просмотр мультипликационных фильмов не привёл ребёнка к отчуждению от общества и общественных интересов, развитию эгоцентризма — крайней формы индивидуализма и эгоизма, лишая его тем самым полноценной социальной адаптации, возможности и необходимости реализации своего «Я» в общении с другими. Если говорить о советских мультфильмах, то они хороши тем, что в них отражается нормальная для ребёнка, картина мира. Зло в этой картине мира не вечно, а вечно добро. И в этой «доброй картине мира» существует отрицательный персонаж, который, как правило, легко перевоспитывается. Такая картина мира гармонизирует психику ребёнка. Для детей с проблемами общения они представляют правильные модели поведения: как заводить дружбу, как быть хорошим товарищем, как помогать другим.

В советских мультфильмах достаточно много познавательной и поучительной информации. Вместе с тем дети меняются и духовно, становятся мудрее, добрее, начинают задумываться над своими поступками.

Рассмотренные нами характеристики коммуникативного компонента психологической культуры могут служить целевым ориентиром в организации процесса формирования и развития психологической культуры дошкольников. Необходимы разработка и внедрение в практику работы учреждений дошкольного образования организационных психолого-педагогических средств, направленных на развитие коммуникативных качеств, совершенствование диагностики формирования психологических характеристик личности ребёнка-дошкольника.

Список источников

1. Колмогорова, Л. С. Возрастные возможности и особенности становления психологической культуры учащихся : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Л. С. Колмогорова. — М. : [б. и.], 2001. — 471 л.
2. Коломинский, Я. Л. Теоретико-методологические основы развития психологической культуры личности / Я. Л. Коломинский // Возрастная и педагогическая психология : сб. науч. тр. / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; редкол.: О. В. Белановская (отв. ред.) [и др.]. — Минск : [б. и.], 2005. — С. 9—15.
3. Семикин, В. В. Психологическая культура в педагогическом взаимодействии : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / В. В. Семикин. — СПб. : [б. и.], 2004. — 379 л.
4. Немов, Р. С. Психология : учеб. для студентов высш. учеб. заведений : в 3 кн. / Р. С. Немов. — 4-е изд. — М. : ВЛАДОС, 2002. — Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. — 640 с.
5. Плохинский, Н. А. Биометрия / Н. А. Плохинский. — М. : МГУ, 1970. — 368 с.
6. Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. — СПб. : Речь, 2004. — 350 с.
7. Герасименко, А. Что ребёнок узнаёт от Незнайки / А. Герасименко // Комсомольская правда. — 2013. — № 222. — С. 55.
8. Аромштам, М. Е. Дети смотрят мультфильмы / М. Е. Аромштам // Дошк. образование. — 2006. — № 2. — С. 8—9.
9. Щербина, В. Внимание — ребёнок у экрана! / В. Щербина // Пралеска. — 2000. — № 5. — С. 55—57.

Материал поступил в редакцию 02.01.2014 г.

УДК 373.2.036:78

Е. И. Уколова

Детский сад «Малыш», п. Карымское, Забайкальский край, Российская Федерация

ПСИХОЛОГИЯ МУЗЫКАЛЬНОСТИ И МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ ОДАРЁННОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Отечественная система образования переживает непростое время обновления. Одним из документов, определивших пути её развития на ближайшую перспективу, стала президентская программа «Наша новая школа». Специальный раздел в ней посвящён работе по развитию системы поддержки талантливых детей в России. В статье отмечается, что «ближайшие годы в России будут выстроены разветвлённая система поиска, поддержки и сопровождения талантливых детей» [1]. Очевидно, что такая работа должна начинаться уже в дошкольном детстве.

В дошкольном возрасте музыка как наиболее эмоциональное и непосредственно переживаемое искусство становится одной из первых художественных форм выражения ребёнком своей индивидуальности и ярких способностей. Как отмечает Г. Ревеш, анализируя материалы исследований, проведённых Т. Цигеном, В. Хэккером, большая часть детей, проявивших исключительную музыкальную склонность, была в возрасте от 2 до 6 лет. В своих трудах К. Штумпф, Ф. Риккет, Л. Термен подтверждают, что музыкальные способности развиваются раньше всех других [2]. Как показывают многочисленные исследования отечественных учёных (Л. А. Венгера, Н. А. Ветлугиной, М. А. Кононенко, Я. А. Пономарёва, М. С. Старчеуса, К. В. Тарасовой, Ю. А. Цагарелли), особенностью музыкальной одарённости является наличие особой восприимчивости ребёнка к музыке и повышенной музыкальной впечатлительности. Чем младше ребёнок, тем более он восприимчив к звучащему миру. В 2—3 года дети легко узнают и различают все мелодии; выделяются очень быстрым и прочным запоминанием музыки. С 4—5 лет наблюдается склонность импровизировать, фантазировать на инструменте; пытаются сочинять и записывать свои сочинения. Одарённые дети способны всецело сконцентрироваться на музыкальных занятиях, исключая все другие виды деятельности.

Основная часть. В отечественной психологии к проблеме музыкальности и музыкальной одарённости одним из первых обратился Б. М. Теплов. Учёный в своей уникальной монографии «Психология музыкальных способностей» предложил концепцию разделения определений понятий «музыкальность» и «музыкальная одарённость». Он определял «музыкальность» как способность «переживания музыки как выражения некоторого содержания, <...> «центром которой является способность эмоциональной отзывчивости на музыку», а «музыкальную одарённость» — как «качественно своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность успешного осуществления музыкальной деятельности» [5, с. 73]. Б. М. Теплов выдвинул категорию музыкальной одарённости, которая включает как общие моменты способностей, присущие многим видам деятельности, так и специальные, необходимые для занятия именно музыкальной деятельностью.

Главным показателем музыкальности Б. М. Теплов считал эмоциональную отзывчивость на музыку, а к основным способностям относил те, которые связаны с восприятием и воспроизведением звуковысотного и ритмического движения, — звуковысотный слух и чувство ритма. При этом в звуковысотном слухе он выделял два компонента: перцептивный, связанный с восприятием мелодического движения (ладовое чувство), и репродуктивный (способность к слуховому «представлению» мелодии). К неосновным компонентами комплекса музыкальности Б. М. Теплов относил тембровый, динамический, гармонический и абсолютный слух [5, с. 82—102].

Исследователь-практик К. В. Тарасова пишет: «Процесс формирования музыкальности определяется главным образом системой обучающих воздействий» [4, с. 163]. Об этом же говорит А. Л. Готсдинер, отмечая, что в процессе обучения врождённые предпосылки развиваются и тем самым открывают путь для профессиональной музыкальной деятельности. При стечении неблагоприятных условий, даже при наличии больших природных данных, способности могут остаться неразвитыми, а потенциальные возможности — нереализованными. Таким образом, музыкальность обуславливает направленность личности, процессы же деятельности, в свою очередь, раскрывают потенциал и развивают его [2, с. 29—30]. Следовательно, это принципиально важная позиция педагога, который работает с детьми дошкольного возраста, содействуя их разностороннему целостному развитию.

В структуре музыкальности можно выделить более общие музыкально эстетические и специальные способности. Для общих музыкально-эстетических способностей характерно эстетическое отношение к музыкальным произведениям и музыкальной деятельности, проявляющееся в восприятии, воспроизведении, представлении и творчестве, в форме динамики разнообразных чувств, замыслов, инициативы, творческого воображения, возникновения оценочного отношения. К специальным способностям относятся основные музыкальные способности (ладовое чувство, музыкально-слуховые представления, чувство ритма) и их сенсорная основа (различение качеств музыкальных слухов).

Важным компонентом и главным показателем музыкальной одарённости, выделенным Б. М. Тепловым, является способность эмоциональной отзывчивости на музыку. В дошкольном возрасте именно этот показатель становится ориентиром для раннего выявления музыкальной одарённости у ребёнка. Насколько быстро и непосредственно малыш реагирует на музыку, насколько яркими и нестандартными бывают проявления его музыкальных переживаний, настолько более одарённым, исключительным является сам ребёнок.

Современное понимание музыкальной одарённости дошкольников, сохраняющее в основе точку зрения Б. М. Теплова относительно главного признака одарённости — «способности эмоционально переживать музыку» [5, с. 53], претерпело вместе с тем значительное развитие и изменение.

Изменения связаны с коммуникативным значением музыкального языка, где основная смысловая и образная информация передаётся посредством музыкальной интонации (Б. В. Асафьев, В. В. Медушевский, Е. В. Назайкинский) [3]. Музыкальная интонация является эмоционально-смысловой единицей музыкального «высказывания» и объединяет звуковысотную, ритмическую, динамическую, тембральную сторону звучания. Ребёнку генетически доступно информационное поле музыкальной коммуникации, так как основные интонационные профили («коммуникативные архетипы») ведут своё происхождение от

эмоциональных выкриков и звукоизобразительных возгласов древних предков человека, когда музыка и язык только зарождались и были нерасчленимым целым (Д. К. Кирнарская, К. В. Тарасова) [3; 4]. Ребёнок младшего дошкольного возраста подсознательно считывает эмоционально-звуковую информацию, ему присуща способность дифференцировать эмоции, воплощённые в музыке, и откликаться на них простейшими движениями — моторными и телесно-двигательными реакциями, адекватными характеру музыки. Для ребёнка старшего дошкольного возраста интонационная определённость музыкального «послания» становится способом познания окружающего мира, косвенного освоения социально-культурного опыта, проявления творчества.

С утверждением коммуникативного значения языка музыкального искусства изменился и взгляд на природу музыкального слуха ребёнка. Музыкальный слух стал рассматриваться как интонационный, синтезирующий специфические характеристики музыкального звучания (тембр, звуковисотность, ритм, динамика), выступавшие ранее как качества отдельных музыкальных способностей. По мнению Д. К. Кирнарской, среди всех музыкальных способностей «интонационный слух чрезвычайно фундаментален и первичен», так как определяет интерес к музыке в дошкольном детстве, эмоциональную реакцию ребёнка на музыкальный образ [3]. Таким образом, музыкально-интонационный слух является определяющим компонентом в структуре музыкальной одарённости дошкольников, её мотивационной основой.

Понятие «музыкальность» не исчерпывается основными музыкальными способностями: ладовое чувство, музыкально-слуховые представления и чувство ритма. Кроме них в структуру музыкальности могут быть включены музыкальное мышление, исполнительские, творческие способности. Музыкальная деятельность развивает не только музыкальные, но и общие способности. Воспитывается творческое воображение, развиваются мышление, эмоции, укрепляется воля, способность удерживать произвольное внимание. Можно отметить, что общие способности влияют на формирование и развитие музыкальных способностей. Развитие всех способностей требует индивидуального подхода к музыкально одарённым детям дошкольного возраста, учёта их склонностей, интересов.

Практика музыкального воспитания в дошкольном учреждении показывает, что дети старшего возраста, имеющие высокие задатки музыкальности, не просто готовы к дополнительной работе, проявляя высокую мотивацию к музыкальной деятельности, но и испытывают потребность в реализации своего творческого потенциала, нуждаются в особом внимании со стороны педагогов и родителей. С радостью участвуют в подготовке сольных номеров, легко усваивают дополнительный материал, их привлекает сценическая деятельность. Индивидуальные занятия ими воспринимаются, как награда, а не как дополнительная нагрузка. Педагогу необходимо выбрать правильную стратегию взаимодействия с одарёнными детьми на групповом занятии, чтобы, с одной стороны, дать возможность реализоваться их способностям, не подавить инициативу и волю к творческой деятельности, а с другой — дать возможность выразиться другим детям. Не секрет, что одарённые дети любят внимание и умеют его притягивать, нередко обладают лидерскими качествами. Следовательно, на групповых занятиях такие дети могут реализоваться в различных формах совместной деятельности (игра на детских музыкальных инструментах, танцевальная и вокальная импровизации, сочинительство).

На протяжении шести лет в муниципальном дошкольном образовательном учреждении «Детский сад “Малыш”» функционирует танцевально-фольклорный ансамбль «Дружба». На дополнительных занятиях дети более широко изучают народные традиции, устное и песенное народное искусство; сочиняют скороговорки, сказки; импровизируют игру на музыкальных инструментах и танцевальные движения. В вокально-хоровом и индивидуальном исполнительстве происходит дальнейшее развитие мелодического слуха в единстве двух его компонентов: перцептивного (ладовое чувство) и репродуктивного (певческий голос), что ещё раз подчёркивает развитие всего комплекса музыкальных способностей, но главным образом эмоциональной отзывчивости на музыку, чувство ритма, музыкальное мышление. Важно поддерживать и развивать детскую инициативу, так как ребёнок может оказаться «умнее» взрослого при выполнении того или иного задания, придумать свой способ решения задачи, не предусмотренный заранее, что требует особого внимания и гибкости во взаимоотношениях с талантливыми детьми. Участники ансамбля «Дружба» принимают активное участие в фестивалях детского творчества, конкурсных программах и проектах на районном и краевом уровне. Проводится подготовка сольных номеров для концертных программ и досуговых мероприятий, проводимых в дошкольном учреждении. Повышенной мотивацией к музыкальной деятельности является новизна музыкального репертуара, сопровождающего аккомпанемента, декораций, костюмов и прочей атрибутики творческого процесса.

Заключение. Таким образом, феномен музыкальной одарённости представляет собой сложное качественное образование, включающее как специальные музыкальные способности и музыкальность в целом, а также индивидуально-личностные качества одарённого ребёнка дошкольного возраста. От понимания природы музыкальных способностей, музыкальности, музыкальной одарённости зависят формы и методы работы педагога с музыкально одарёнными детьми в условиях дошкольного учреждения.

Список источников

1. Наша новая школа [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [http:// news/6683](http://news/6683). — Дата доступа: 10.11.2013. — Загл. с экрана.
2. Одарённые дети : пер. с англ. / общ. ред. Г. В. Бурменская. — М. : Прогресс, 1991. — 380 с.
3. Кирнарская, Д. К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности / Д. К. Кирнарская. — М. : Таланты XXI век, 2004. — 496 с.
4. Тарасова, К. В. Онтогенез музыкальных способностей / К. В. Тарасова. — М. : Педагогика, 1988. — 175 с.
5. Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. — М. : Педагогика, 2004. — 355 с.

Материал поступил в редакцию 03.01.2014 г.

УДК 373.29:159.922.7-053.4 (045)

Т. Н. Цегельник

ХГПА, г. Хмельницкий, Украина

ПОНЯТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Введение. В последнее время задача подготовки дошкольников к школьному обучению занимает одно из важных мест в развитии психологии. Успешное решение задач развития личности ребёнка, повышение эффективности обучения во многом определяется тем, насколько верно определяется уровень подготовленности детей к школьному обучению.

Вопросы психологической готовности к обучению в школе рассматривают педагоги, психологи, дефектологи: Л. И. Божович, Л. А. Венгер, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, С. Я. Рубинштейн, Е. О. Смирнова. Авторами изучаются вопросы дифференцированного подхода при подготовке детей к школе, методики определения готовности, а также пути коррекции негативных результатов и, в связи с этим, рекомендации по работе с детьми и их родителями.

Л. А. Венгер разработал подход, согласно которому у ребёнка дошкольного возраста не может быть «школьных качеств» в их чистом виде, поскольку они складываются в ходе той деятельности, для которой они необходимы, и, следовательно, не могут быть сформированы без нарушений специфических условий жизни и деятельности, характерных для дошкольного возраста [3].

Основная часть. Под психологической готовностью к школе понимается необходимый и достаточный уровень психического развития ребёнка для освоения школьной учебной программы в условиях обучения в группе сверстников [1, с. 495].

И. Ю. Кулагина выделяет два аспекта психологической готовности — личностную (мотивационную) и интеллектуальную готовность к школе, которые проявляются в развитии мотивационной, произвольной, интеллектуальной и речевой сферы [5, с. 132]. Оба аспекта важны для того, чтобы учебная деятельность ребёнка была успешной, а также для его быстрой адаптации к новым условиям, безболезненного вхождения в новую систему отношений.

В теоретических работах Л. И. Божович основной упор делался на значение мотивационной сферы в формировании личности ребёнка. С этих же позиций рассматривалась психологическая готовность к школе, т. е. наиболее важным признавался мотивационный план. Были выделены две группы мотивов учения: социальные, или мотивы, связанные «с потребностями ребёнка в общении с другими людьми, в их оценке и одобрении, с желаниями ученика занять определённое место в системе доступных ему общественных отношений»; мотивы, связанные непосредственно с учебной деятельностью, или «познавательные интересы детей, потребность в интеллектуальной активности и в овладении новыми умениями, навыками и знаниями» [3, с. 23—24].

Ребёнок, готовый к школе, хочет учиться и потому, что ему хочется занять определённую позицию в обществе людей, а именно позицию, открывающую доступ в мир взрослости, и потому, что у него есть познавательная потребность, которую он не может удовлетворить дома. Сплав этих двух потребностей способствует возникновению нового отношения ребёнка к окружающей среде, названного Л. И. Божович «внутренней позицией школьника» [2, с. 35]. Этому новообразованию Л. И. Божович придавала очень большое значение, считая, что «внутренняя позиция школьника» может выступать как критерий готовности к школьному обучению.

Психологическая готовность к школьному обучению предполагает, что ребёнок уже овладел (или находится в процессе овладения) умениями, знаниями, мотивацией и другими необходимыми для освоения школьной программы поведенческими характеристиками.

Психологическая готовность к школе находится в тесной связи с физическим и морфофункциональным развитием ребёнка. Речь идёт, прежде всего, о таких характеристиках, как умение различать звуковые