

Тихонова Елена Вадимовна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра художественного образования, Институт музыкального и художественного образования, Уральский государственный педагогический университет; 620075 г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9; e-mail: elenatikhonova11@mail.ru

**РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ДЕТСКИХ ШКОЛАХ ИСКУССТВ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: музыкальное мышление; музыкальное искусство; младшие школьники; детские школы искусств; дополнительное образование; учреждения дополнительного образования.

АННОТАЦИЯ. В статье освещается проблема развития музыкального мышления, обусловленная потребностями практики и приоритетными направлениями государственной образовательной политики. Цель статьи: охарактеризовать комплекс методов обучения, обеспечивающих единство восприятия музыки, мышления и воображения.

Методология исследования: теоретические положения культурно-исторической психологии о значении деятельности в развитии высших психических функций; основные положения музыковедения и психологии музыкальной деятельности об отражении в сознании музыкального образа; положения интонационного и полихудожественного подхода в педагогике музыкального образования, а также соответствующие им методы исследования: изучение и анализ литературы, обобщение педагогического опыта, сравнение, обобщение.

Рассмотрено содержание музыкального мышления с позиций музыковедческого и педагогического подходов; выявлен комплекс методов обучения, обеспечивающих единство восприятия музыки, мышления и воображения: на подготовительном этапе (методы активизации познавательного интереса, беседы, диалога); на действенно-практическом этапе (методы эмпатии, рефлексии, беседы, диалога, наблюдения за музыкой); на итоговом этапе (анализ, размышление о музыке, пластическое моделирование); на рефлексивном этапе (сравнение, аналогия, методы воображения и создания художественного контекста).

Разработана методика обучения по дисциплине «Слушание музыки», обеспечивающая единство восприятия музыки, мышления и воображения, для учащихся младшего школьного возраста детских школ искусств. Методика включает этапы: 1) подготовительный, мотивирующий учащихся на восприятие музыки; 2) действенно-практический, связанный с процессом «погружения-переживания» музыки; 3) итоговый, заключающийся в осмыслении средств музыкальной выразительности и авторского замысла в целом; 4) рефлексивный, выявляющий личностную значимость (смысл) произведения.

Практическая значимость реализована в разработке комплекса методов, обеспечивающих единство восприятия музыки, мышления и воображения; полученные данные могут быть использованы в художественном образовании, в курсе музыкальной психологии для студентов средних и высших учебных заведений.

Tikhonova Elena Vadimovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Art Education, Institute of Music and Art Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**DEVELOPMENT OF MUSICAL THINKING IN YOUNGER STUDENTS
IN THE PROCESS OF LEARNING IN CHILDREN'S ART SCHOOLS**

KEYWORDS: musical thinking; musical art; primary schoolchildren; children's art schools; additional education; institutions of further education.

ABSTRACT. Introduction. The article highlights the problem of development of musical thinking, conditioned by the needs of practice and priority directions of the state education policy.

Purpose of the article: to characterize the complex of teaching methods that ensure the unity of perception of music, thinking and imagination.

Methodology and research methods: theoretical aspects of cultural-historical psychology about the importance of activity in the development of higher mental functions; the main provisions of musicology, psychology of musical activity on the reflection in the consciousness of the musical image; intonation and polyartistic approaches in pedagogy of music education. **Methods of research:** study and analysis of literature, generalization of pedagogical experience, comparison, generalization.

Results: musical thinking from the standpoint of musicological and pedagogical approaches is considered; identified the complex of teaching methods to ensure the unity of music perception, thinking and imagination: in the preparation stage (the methods of activation of informative interest, conversation, dialogue); in the effective and practical stage (the methods of empathy, reflection, conversation, dialogue, observation of music); in the final stage (analysis, reflection on music, plastic modeling); in the reflexive stage (comparison, analogy, method of imagination and creation of the artistic context).

Scientific novelty: the method of teaching the discipline "Listening to music", providing a unity of perception, thinking and imagination, for primary school students of children's art schools developed. The method includes the steps of: 1) preparation stage, motivating students on the perception of music; 2) effective and practical stage, associated with the process of "impression-experience" of music; 3) the final stage,

which consists in understanding the means of musical expression and General author idea; 4) reflexive stage, revealing the personal significance (meaning) of the work.

Practical significance: the complex of methods providing unity of perception, thinking and imagination is revealed; the received data can be used in art education, in the course of musical psychology for students of secondary and higher educational institutions.

Введение

Одной из задач современного общего образования является формирование познавательных, коммуникативных и исследовательских компетенций школьников. Решение задачи предполагает не только освоение учащимися минимальных требований к содержанию учебных дисциплин и овладение различными видами учебно-творческой деятельности, но и умение самостоятельно находить знания, преобразовывать их, владеть мыслительными операциями анализа и синтеза, обобщения, классификации и систематизации и др. Следует отметить, что дополнительное образование, направленное на развитие личности ребенка посредством освоения различных видов искусства (музыки, танца, изобразительного искусства), обладает огромным педагогическим потенциалом. Известно, что занятия музыкой оказывают благоприятное воздействие на развитие познавательных процессов у учащихся: памяти, восприятия, мышления, воображения. Особенностью дополнительного образования, пронизывающего уровни дошкольного, общего и профессионального образования, является «познание через творчество, игру, труд и исследовательскую активность» учащихся, как отмечается в Концепции дополнительного образования детей до 2020 года (2014). В настоящее время дополнительное образование рассматривается как уникальная социокультурная практика воспитания подрастающего поколения, обеспечивающая личностное и профессиональное развитие, альтернативные возможности учебных или творческих достижений школьников.

Однако анализ педагогического опыта детских школ искусств показывает, что максимальное внимание педагогов уделяется развитию специальных музыкальных способностей, формированию двигательной моторики и исполнительских качеств учащихся, при этом развитие музыкально-интеллектуальных умений и навыков, в том числе мыслительных, зачастую не входит в число приоритетных задач. Проблема развития музыкального мышления в художественном образовании детей требует дополнительного изучения.

Обзор литературы

Человеческое познание начинается с чувственного восприятия окружающего мира, то есть с ощущений и восприятий.

Мышление соотносит данные ощущений и восприятий, устанавливает взаимосвязи между предметами и явлениями окружающей действительности, их свойствами и отношениями, и таким образом раскрывает абстрактные свойства предметов и явлений в понятиях, суждениях, умозаключениях. В общей психологии мышление рассматривается как «социально обусловленный, неразрывно связанный с речью психический процесс поисков и открытия существенно нового, процесс опосредованного и обобщенного отражения действительности в ходе ее анализа и синтеза» (А. В. Петровский) [9, с. 431].

Проблема развития музыкального мышления получила разностороннее освещение в трудах отечественных музыковедов и педагогов-музыкантов.

В изучении проблемы выделяют *музыковедческий* и *педагогический* подходы.

Музыковедческий подход (Б. В. Асафьев, М. Г. Арановский, В. В. Медушевский, Е. В. Назайкинский, А. Н. Сохор, Б. Л. Яворский и др.) основывается на теории интонации Б. В. Асафьева. Интонация как носитель «музыкальной мысли» включает эмоциональную и интеллектуальную составляющие, определяет два вида восприятия музыки: *восприятие-переживание* и *восприятие-мышление*. Б. В. Асафьевым условно выделены этапы музыкального мышления: 1) развитие интонационных ощущений и накопление музыкально-слухового опыта; 2) освоение музыкального языка, формирование интонационных представлений, необходимых для оперирования музыкальными образами для развития восприятия-мышления; 3) формирование художественных обобщений, постижение логических закономерностей музыкального искусства [2]. Кроме этого Б. В. Асафьев характеризует две составляющие музыкального языка: *специфическую*, предполагающую осмысление средств музыкальной выразительности, и *общелогическую*, проявляющуюся в логике развертывания музыкального текста (тождество и контраст, повтор и варьирование и др.). Соответственно выделяется музыкальная *форма-процесс* как наблюдение за развитием художественных образов и *форма-кристалл*, посредством которой формируются художественные обобщения стилевого, жанрового и формообразующего характера.

Дальнейший вклад в изучение проблемы музыкального мышления вносит теория ладового ритма Б. Л. Яворского, в которой музыка рассматривается как своеобразная форма речи и человеческой коммуникации [19, с. 76].

Во второй половине XX в. музыковедение обогащается данными смежных областей знания: психологии, нейропсихологии, психолингвистики, эстетики, социологии, семиотики и др. А. Н. Сохор с позиций социологии изучает соотношение музыкального и языкового мышления; характеризует отличительные особенности музыкального мышления, состоящие в проникновении в выразительный смысл интонации, с одной стороны, и в понимании логики организации произведения, с другой стороны [14].

Дальнейшие исследования музыкального мышления продолжается в контексте познания музыкального языка и речи. Музыкальное мышление как вид коммуникации, передаваемой посредством музыкального языка с набором устойчивых звуковых сочетаний и правил их использования, изучает М. Г. Арановский [12]. Историю становления музыкального мышления; закономерности, сходство и различие речевой и музыкальной интонации, механизмы речевого и музыкального слуха; пространственные и временные особенности восприятия музыки исследует Е. В. Назайкинский [8]. Музыкальную интонацию как целостное образно-чувственное представление-ощущение и связанную с этим двойственность музыкальной формы рассматривает В. В. Медушевский [7]. Он подчеркивает, что приоритет в музыкальной деятельности принадлежит чувственному мышлению, фантазии, интуиции; именно в интонационно-фабульную форму музыки необходимо «встроить» аналитическую форму. Интеграция чувственно-эмоциональной сферы с умением распознавать логическую организацию музыкального произведения и создает целостное восприятие-мышление, как пишет В. В. Медушевский. Благодаря свойству интонации свертываться в краткий мелодический оборот или одномоментный целостный образ, музыкальное произведение может воспроизводить художественные идеи, обобщения, эмоциональные состояния [19, с. 82-83].

Итак, музыковедческий подход к проблеме развития музыкального мышления основан на изучении закономерностей и особенностей музыки как искусства, связан с освоением алфавита музыкальных значений, единством постижения интонационной и аналитической формы музыки.

Охарактеризуем педагогический подход к проблеме развития музыкального мыш-

ления (Т. Н. Воронова, Л. А. Готсдинер, А. Г. Каузова, Д. К. Кирнарская, Д. Б. Кабалевский, А. И. Николаева, В. И. Петрушин, В. М. Подуровский, Н. В. Сулова, Б. М. Теплов, Г. М. Цыпин, Л. В. Школяр и др.).

В музыкальной психологии и психологии музыкальной деятельности (Б. М. Теплов, Г. М. Цыпин, А. Л. Готсдинер, Д. Б. Кирнарская и др.) музыкальное мышление рассматривается как отражение музыкального образа в единстве эмоционального и рационального. Б. М. Теплов рассматривал мышление как единый процесс с различными формами проявления: в виде понятий и художественных образов, отмечая специфику музыкального мышления, опирающегося на интонационную природу музыки и мыслительные действия («эмоционально насыщенное познание» и «рациональное чувство») [17]. А. Л. Готсдинер пишет, что эмоции в музыке выполняют функцию познания, достигая «по своей эффективности действительности мышления» [4, с. 97]. Отметим сходное высказывание Г. М. Цыпина: «Только проникновение в выразительно-смысловую *подтекст* интонации, с одной стороны, и осмысление логической организации звуковых структур — с другой, создает в своем синтезе музыкальное мышление в подлинном смысле этого понятия» [18, с. 137]. Д. Б. Кирнарская приводит результаты многочисленных зарубежных исследований, доказывающих эффективность формирования мыслительных навыков (анализа, синтеза, установления взаимосвязей и отношений), активности и творческих способностей у детей в процессе музыкальных занятий (J. Burton, R. Horovitz, H. Abeles) [13].

В психолого-педагогической литературе представлена целостная модель музыкального мышления на основе взаимосвязи восприятия и мышления (В. М. Подуровский, Н. В. Сулова) [11]. Модель включает пять уровней музыкального мышления: 1) *телесность* (двигательные реакции на музыку); 2) *прошлый опыт — память* (музыкально-эстетические переживания, опыт, значения музыкального языка и др.); 3) *мышление — музыкальное действие* (взаимосвязь мыслительных действий с двигательной моторикой в процессе дирижирования, пения или игры на музыкальном инструменте); 4) *мышление — музыкальная коммуникация* (осмысление языка музыкальных значений, логики развития художественных образов с использованием анализа и синтеза); 5) *мышление — художественный смысл* (интеграция работы всех предыдущих уровней, каждый из которых наполнен собственным содержанием, возникновение чувства «единения с музыкой»).

В педагогике музыкального образования разработаны разнообразные программы для учащихся общеобразовательных школ на основе постижения интонационной природы музыкального искусства и овладения его интонационно-образным языком (Д. Б. Кабалевский и др.) [6]. Широко внедряется в практику современной общеобразовательной школы интонационная модель обучения музыке на основе опыта творческой деятельности и взаимосвязи между различными видами искусства (Л. В. Школяр, В. О. Усачева, Г. П. Сергеева, Е. Д. Критская) [20]; а также модель полихудожественного воспитания школьников, опирающаяся на принципы интеграции и взаимосвязи средств художественной выразительности в различных видах искусства; формирование представлений у школьников о духовном наследии человечества, отраженном в музыке; активизацию воображения учащихся в познании музыкального искусства (Б. П. Юсов, Н. Г. Тагильцева и др.) [15]. Отметим разработку многочисленных методик развития восприятия музыки у детей (Ю. Б. Алиев, Н. А. Ветлугина, Н. Л. Гродзенская, Л. В. Горюнова, В. Н. Шацкая и др.), а также методику развития художественного восприятия произведений искусства на основе интеграции восприятия и музыкального мышления («чувства, мысли, воля автора»), особенностью которой является обращение к духовному уровню познания и поиску личностного смысла музыкального произведения (В. И. Петрушин) [10].

Проблеме развития музыкального мышления в профессиональной подготовке будущего учителя музыки посвящены работы, связанные с комплексным развитием студента-пианиста, с проблемой развития музыкальных способностей (А. Г. Каузова) [16], музыкального мышления в учебно-исполнительской деятельности (Т. Н. Воронова) [3], с реализацией принципов и методов стилевого подхода в музыкальной педагогике (А. И. Николаева) [16].

Таким образом, если *музыковедческий подход* к проблеме развития музыкального мышления основывается на закономерностях и особенностях музыкального искусства, то *педагогический подход* (который определяется различными авторами, прежде всего, в опоре на интонационные особенности музыки) позволяет осуществлять поиск подходов, принципов и методов развития музыкального мышления в общем, дополнительном и профессиональном образовании.

Следует отметить работы, в которых проблема развития музыкального мышления исследуется с позиций философского, эстетического, культурологического, социологического, логического, педагогического,

исторического, музыковедческого подходов (Г. Б. Елистратова). Музыкальное мышление исследуется как форма креативной деятельности, как «особый вид художественного отражения действительности, состоящий в целенаправленном, опосредованном и обобщенном познании и преобразовании субъектом этой действительности, творческом созидании, передаче и восприятии специфических музыкально-звуковых образов» [5, с. 4]. По нашему мнению, многосторонний подход вполне обоснован, так как музыкальное мышление, опираясь на общие закономерности мышления, отличается специфическими, обусловленными интонационной природой музыки, отличительными особенностями музыкального языка, творческим характером музыкально-познавательной деятельности, индивидуальными особенностями, способностями и способами самовыражения учащихся.

Материалы и методы

На основе теоретических положений деятельностного, интонационного, полихудожественного подходов к музыкальному образованию школьников нами разработана методика развития музыкального мышления, предназначенная для учащихся младшего школьного возраста (1–3 класс) по дисциплине «Слушание музыки» в детской школе искусств.

Методика включает этапы: 1) подготовительный, мотивирующий учащихся на восприятие музыки; 2) действенно-практический, связанный с процессом «погружения-переживания» музыки; 3) итоговый, заключающийся в осмыслении средств музыкальной выразительности и авторского замысла в целом; 4) рефлексивный, выявляющий личностную значимость (смысл) произведения.

Методы обучения:

— на подготовительном этапе: *методы активизации познавательного интереса, беседы, диалога;*

— на действенно-практическом этапе: *методы эмпатии, рефлексии, беседы, диалога, наблюдения за музыкой;*

— на итоговом этапе: *анализ, размышление о музыке, методы пластического моделирования музыки (хлопки, постукивания, телесные движения), обобщение;*

— на рефлексивном этапе: *метод сравнения, аналогий, метод создания художественного контекста, метод воображения «если бы...».*

Примерный алгоритм реализации методики:

— выявление настроения произведения и чувств, которые оно вызывает;

— определение основных средств музыкальной выразительности;

- наблюдение за развитием музыкальных образов;
- осмысление художественного замысла произведения;
- образ автора или сведения об истории создания произведения;
- поиск жизненных аналогий, личностной значимости произведения;
- перевод музыкального образа на язык других модальностей (пластический, изобразительный или поэтический).

Для выявления условных уровней музыкального мышления использована *диагностика* вербальной и невербальной рефлексии на музыку В. П. Анисимова [1, с. 83-85]. Данные критерии условно дифференцированы на продвинутой и пороговой уровни. *Продвинутой уровень* проявляется в адекватной характеристике музыкального образа (2-3 эпитета) и в форме пластического самовыражения, сопровождающимся выразительной мимикой или жестами в процессе слушания и исполнения музыки. *Пороговой уровень* проявляется в выборе характеристики музыкального образа с помощью преподавателя или графического аналога диагностического ключа эмоций (В. П. Анисимов) и в неадекватной форме пластического самовыражения, сопровождающимся невыразительной мимикой или жестами в процессе слушания и исполнения музыки.

Разработаны *задания*, выявляющие уровень вербальной и невербальной пластической рефлексии. Задания для выявления вербальной рефлексии: подобрать эпитеты для выражения своих чувств или для характеристики музыкального образа; определить базовую эмоцию произведения (радость, грусть, страх, гнев, удивление); придумать собственное название к детской пьесе; сочинить рассказ от имени музыкального «героя»; написать письмо от имени композитора; проанализировать особенности развития мелодии, ритма и др. Задания, выявляющие невербальную пластическую рефлексию: двигательная импровизация под музыку (марш, танцы двухдольного и трехдольного размера); имитация «шагов» сказочных героев; «дирижирование» под музыку, пластическое моделирование музыки и др.

Результаты исследования

В работе участвовали свыше 200 учащихся 1-3 классов МБУК ДО «Екатеринбургская детская школа искусств № 11 имени Е. Ф. Светланова» (2013-2018).

Начальная диагностика показала: 30% учащихся отличает продвинутой уровень вербальной рефлексии, выражающейся в умении адекватно охарактеризовать музыкальный образ, найти подходящие эпитеты и сравнения; у 70% учащихся наблюдается

пороговой уровень развития вербальной рефлексии, проявляющейся в характеристике музыкального образа с помощью преподавателя или графического аналога диагностического ключа эмоций; 80% школьников отличает продвинутой уровень развития невербальной пластической рефлексии, выразительность мимики и жестов в процессе слушания и исполнения музыки; у 20% отмечен пороговой уровень развития невербальной пластической рефлексии, неадекватная форма пластического самовыражения, невыразительна мимика или жесты.

После проведения формирующего этапа опытной работы итоговая диагностика показала следующее: у 40% учащихся отмечен продвинутой уровень вербальной рефлексии, выражающейся в умении адекватно охарактеризовать музыкальный образ, найти подходящие эпитеты и сравнения; у 60% учащихся отмечен пороговой уровень развития вербальной рефлексии, при котором музыкальный образ характеризуется с помощью преподавателя или графического аналога диагностического ключа эмоций; 90% школьников отличает продвинутой уровень развития невербальной пластической рефлексии, выразительность мимики и жестов в процессе слушания и исполнения музыки; у 10% — пороговой уровень развития невербальной пластической рефлексии, неадекватная форма пластического самовыражения, невыразительна мимика или жесты в процессе слушания и исполнения музыки.

Обсуждение и заключение

Сравнение данных начальной и итоговой диагностики показывает рост продвинутой и уменьшение пороговой уровней развития вербальной и невербальной пластической рефлексии у младших школьников на уроках «Слушание музыки» в детской школе искусств. Школьники, которые условно отнесены к продвинутому уровню развития вербальной рефлексии, отличаются хорошо развитой речью, богатым словарным запасом, наличием интереса к учебе и познавательной мотивации. У школьников, которые условно отнесены к пороговому уровню развития вербальной рефлексии, отмечены трудности в адаптации к обучению как в общеобразовательной школе, так и в школе искусств, недостаточный словарный запас, отсутствие интереса к учебе и музыкальным занятиям.

Согласно нашим наблюдениям, наибольшие затруднения у учащихся вызывает вербальная рефлексия, развитие которой связано с освоением музыкальных понятий, овладением мыслительными операциями анализа, синтеза, обобщения в музыкально-познавательной деятельности,

обогащением словарного запаса и слухового опыта. Пороговый уровень развития невербальной пластической рефлексии мы связываем с отсутствием эмоциональной отзывчивости на музыку как ведущей музыкальной способности, недостатками слухового и ритмического воспитания.

Таким образом, полученные результаты подтвердили эффективность методики обучения, обеспечивающей единство восприятия музыки, мышления и воображения. Результативность комплекса методов обучения, направленных на развитие музыкаль-

ного мышления школьников в условиях детской школы искусств на уроках «Слушание музыки», подтверждают полученные результаты опытной работы, связанные с уменьшением порогового уровня и увеличением продвинутого уровня вербальной и невербальной рефлексии на 10%.

Перспективы исследования связаны с разработкой методики обучения, обеспечивающей единство восприятия музыки, мышления и воображения, на последующих этапах обучения учащихся среднего и старшего возраста в детских школах искусств.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анисимов В. П. Диагностика музыкальных способностей детей : учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений. — М.: ВЛАДОС, 2004. — 128 с.
2. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. — М. : Музыка, 1971. — 376 с.
3. Воронова Т. Н. Музыкальное мышление / Теория и методика обучения игре на фортепиано. — М. : ВЛАДОС, 2001. — С. 111-125.
4. Готсдинер А. Л. Музыкальная психология. — М. : NB Магистр, 1993. — 193 с.
5. Елистратова Г. Б. Музыкальное мышление: историко-теоретический контекст // DISCURSUS – IV (материалы аспирантского семинара). — Саранск, 2003. — С. 17-20.
6. Кабалевский Д. Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы // Программы общеобразовательных учреждений. Музыка. 1-8 классы. — М. : Просвещение, 2007. — 224 с.
7. Медушевский В. В. Интонационная форма музыки: исследование. — М. : Композитор, 1993. — 262 с.
8. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия. — М. : Музыка, 1972. — 384 с.
9. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Психология : учебник. — 3-е изд. — М. : Академия, 2001. — 512 с.
10. Петрушин В. И. Психология и педагогика художественного творчества : учеб. пособие. — М. : Академический проект; Гаудеамус, 2006. — 490 с.
11. Подуровский В. М., Сулова Н. В. Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности : учеб. пособие. — М. : ВЛАДОС, 2001. — 320 с.
12. Проблемы музыкального мышления / под. ред. М. Г. Арановского. — М. : 1974. — 336 с.
13. Психология музыкальной деятельности: теория и практика / Д. К. Кирнарская, Н. И. Киященко, К. В. Тарасова и др.; под ред. Г. М. Цыпина. — М. : Академия, 2003. — 368 с.
14. Сохор А. Н. Социальная обусловленность музыкального мышления / Проблемы музыкального мышления. — М. : 1974. — С. 59-74.
15. Тагильцева Н. Г. Полихудожественный подход в развитии стратегии полихудожественного образования // Педагогическое образование в России. — 2015. — № 12. — С. 91-94.
16. Теория и методика обучения игре на фортепиано : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под общ. ред. А. Г. Каузовой, А. И. Николаевой. — М. : ВЛАДОС, 2001. — 368 с.
17. Теплов Б. М. Психология и психофизиология индивидуальных различий. — М. : Изд-во Моск. психолого-социального ин-та; Воронеж : НПО: МОДЭК, 2004. — 640 с.
18. Цыпин Г. М. Обучение игре на фортепиано : учебник для вузов. — 2-е изд. — М. : Юрайт, 2017. — 188 с.
19. Федорович Е. Н., Тихонова Е. В. Основы музыкальной психологии : учеб. пособие / Урал. гос. консерватория им. М. П. Мусоргского. — Екатеринбург, [б.и.], 2010. — 219 с.
20. Школяр Л. В., Усачева В. О. Музыка. Школа 2100 : Рабочие программы для I-IV классов [Электронный ресурс]. — М. : Вентана — Граф, 2013. — Режим доступа: <https://nsportal.ru> > muzyka > 2016/10/04 (дата обращения: 07.01.2019).

REFERENCES

1. Anisimov V. P. Diagnostika muzykal'nykh sposobnostey detey : ucheb. posobie dlya stud. vysshikh ucheb. zavedeniy. — M.: VLADOS, 2004. — 128 s.
2. Asaf'ev B. V. Muzykal'naya forma kak protsess. — M. : Muzyka, 1971. — 376 s.
3. Voronova T. N. Muzykal'noe myshlenie / Teoriya i metodika obucheniya igre na for-tepiano. — M. : VLADOS, 2001. — S. 111-125.
4. Gotsdiner A. L. Muzykal'naya psikhologiya. — M. : NB Magistr, 1993. — 193 s.
5. Elistratova G. B. Muzykal'noe myshlenie: istoriko-teoreticheskiy kontekst // DISCURSUS – IV (materialy aspirantskogo seminar). — Saransk, 2003. — S. 17-20.
6. Kabalevskiy D. B. Osnovnye printsipy i metody programmy po muzyke dlya obshche-obrazovatel'noy shkoly // Programmy obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniy. Muzyka. 1-8 klassy. — M. : Prosveshchenie, 2007. — 224 s.
7. Medushevskiy V. V. Intonatsionnaya forma muzyki: issledovanie. — M. : Kompozitor, 1993. — 262 s.
8. Nazaykinskiy E. V. O psikhologii muzykal'nogo vospriyatiya. — M. : Muzyka, 1972. — 384 s.
9. Petrovskiy A. V., Yaroshevskiy M. G. Psikhologiya : uchebnik. — 3-e izd. — M. : Akade-miya, 2001. — 512 s.

10. Petrushin V. I. Psikhologiya i pedagogika khudozhestvennogo tvorchestva : ucheb. posobie. — M. : Akademicheskij proekt; Gaudeamus, 2006. — 490 s.
11. Podurovskiy V. M., Suslova N. V. Psikhologicheskaya korrektsiya muzykal'no-pedagogicheskoy deyatel'nosti : ucheb. posobie. — M. : VLADOS, 2001. — 320 s.
12. Problemy muzykal'nogo myshleniya / pod. red. M. G. Aranovskogo. — M. : 1974. — 336 s.
13. Psikhologiya muzykal'noy deyatel'nosti: teoriya i praktika / D. K. Kirnarskaya, N. I. Kiyashchenko, K. V. Tarasova i dr.; pod red. G. M. Tsypina. — M. : Akademiya, 2003. — 368 s.
14. Sokhor A. N. Sotsial'naya obuslovlennost' muzykal'nogo myshleniya / Problemy mu-zykal'nogo myshleniya. — M. : 1974. — S. 59-74.
15. Tagil'tseva N. G. Polikhudozhestvennyy podkhod v razvitii strategii polikhudozhestvennogo obrazovaniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2015. — № 12. — S. 91-94.
16. Teoriya i metodika obucheniya igre na fortepiano : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy / pod obshch. red. A. G. Kauzovoy, A. I. Nikolavevoy. — M. : VLADOS, 2001. — 368 s.
17. Teplov B. M. Psikhologiya i psikhofiziologiya individual'nykh razlichiy. — M. : Izd-vo Mosk. psikhologo-sotsial'nogo in-ta; Voronezh : NPO: MODEK, 2004. — 640 s.
18. Tsypin G. M. Obuchenie igre na fortepiano : uchebnyy dlya vuzov. — 2-e izd. — M. : Yurayt, 2017. — 188 s.
19. Fedorovich E. N., Tikhonova E. V. Osnovy muzykal'noy psikhologii : ucheb. posobie / Ural. gos. konservatoriya im. M. P. Musorgskogo. — Ekaterinburg, [b.i.], 2010. — 219 s.
20. Shkolyar L. V., Usacheva V. O. Muzyka. Shkola 2100 : Rabochie programmy dlya I-IV klassov [Elektronnyy resurs]. — M. : Ventana — Graf, 2013. — Rezhim dostupa: <https://nsportal.ru> > muzyka > 2016/10/04 (data obrashcheniya: 07.01.2019).