

Петренко Светлана Сергеевна

ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный университет»
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал)
Россия, Орск¹

Доцент кафедры психологии
Кандидат психологических наук
E-Mail: lanaptr@mail.ru

Музыкальное воображение в дошкольном возрасте

Аннотация. Понятие музыкальное воображение в современной психологии применяется при описании способности, позволяющей осмысливать музыкальные мелодии и танцевальные движения. Также оно рассматривается и как понятие, определяющее музыкальные способности и задачи музыкального воспитания. Однако остается непонятным связь музыкального воображения с замыслом, реализуемом в музыкальном творчестве.

В данном исследовании мы придерживаемся мнения о том, в музыкальном воображении субъект должен видеть целое раньше частей и иметь надситуативную позицию по отношению к ситуации, которую он музыкально осмысляет или переосмысляет. Следовательно, показателем музыкального воображения является наличие музыкального замысла, а также факта связи со смысловой сферой субъекта.

Исследование показало, что если говорить о так понимаемом музыкальном воображении применительно к дошкольникам, необходимо отметить, что дети этого возраста в очень редких случаях являются инициаторами и организаторами, а тем более и создателями как отдельного музыкального замысла, так и музыкальных игр. У детей данного возраста практически нет этого воображения как самостоятельного вида. Вместе с тем, дошкольники охотно посещают музыкальные занятия, участвуют в музыкальных играх, используют и реализуют разные виды музыкальной деятельности. Учитывая, с одной стороны, этот факт, а, с другой стороны, то, что обучение и психическое развитие имеют непрерывный характер, можно предположить, что в дошкольном возрасте следует говорить об истоках, корнях, предпосылках музыкального воображения.

Ключевые слова: воображение; музыкальное воображение; зона ближайшего развития; зона ближайшего музыкального развития; дети дошкольного возраста; музыкальный замысел; творчество.

¹ 462419, Оренбургская область, г. Орск, пр-т Мира, 15 «А»

Весь мир состоит из звуков. Действительно, если немного прислушаться, то везде можно их услышать. Они могут быть приятными, резкими, высокими, низкими и многими другими. Все они, конечно, еще не являются музыкой как таковой, но из каждого из них можно сложить определенную последовательность, и эта последовательность приведет к возникновению какого-либо музыкального произведения.

Так что же является непосредственно музыкой? Прежде всего, это вид искусства, художественным материалом которого является звук, особым образом организованный во времени. При этом многие исследователи отмечают ее особый аспект – соотношение временной природы и художественно-смысловой целостности.

Из различных видов эмоций музыка в большей степени воплощает настроение. Хотя при этом можно также увидеть и некоторые волевые качества, что позволяет музыке раскрывать не только психологические состояния людей, но и их характеры. В максимально конкретном (но не переводимом на язык слов), весьма тонком и «заразительном» выражении эмоций музыка не знает себе равных. Именно на этом основано широко распространенное определение ее как языка души, как жизнь души.

По мнению Л.С. Выготского, музыке присущи две черты. «Это, во-первых, то, что музыка побуждает нас к чему-то, действует на нас раздражающим образом, но самым неопределенным, т.е. таким, который непосредствен и не связан ни с какой конкретной реакцией, движением, поступком... Вторая черта, заключается в том, что за музыкой признаётся ... принудительная власть.... Между человеком и миром стоит социальная среда, которая по-своему преломляет и направляет и всякое раздражение, действующее извне к человеку, и всякую реакцию, идущую от человека вовне» [2, стр. 231-236]. Скорее всего, этой социальной средой может стать сама музыка, создавая потребность в действии, движении, направляя мысли и чувства человека.

«Если музыка не диктует непосредственно тех поступков, которые должны за ней последовать, то от ее основного действия, от того направления, которое она дает психическому катарсису, зависит и то, какие силы она придаст жизни, что она высвободит и что оттеснит вглубь. Искусство есть, скорее, организация нашего поведения на будущее, установка вперед, требование, которое, может быть, никогда и не будет осуществлено, но которое заставляет нас стремиться поверх нашей жизни к тому, что лежит за ней» (Л.С. Выготский) [2, стр. 243]. Именно поэтому Выготский называет само искусство «реакцией, отсроченной по преимуществу», так как между его действием и его исполнением лежит всегда определённый промежуток времени [2, стр. 243].

Исследование музыкального воображения в дошкольном возрасте проходит на базе детских образовательных учреждений города Орска Оренбургской области с 2010 года по настоящий момент. В исследовании используются такие методы, как: наблюдение, беседа, анкетирование, диагностический и формирующий эксперимент, качественный и количественный анализ полученных данных. Также применяются следующие методики: «Где чье место?» (Е.Е. Кравцова), «Незаконченные фигуры» модификация субтеста в тесте креативности П. Торренса; «Изучение знаково-символической функции» (методика Н.Г. Салминой); задания на составление рассказов и сказок по картинкам и без них, на придумывание разного рода игр; авторские игры «Рисунок музыки» и «Музыкальный рисунок», задания на составление музыкальных сказок и музыкальное оформление уже известных литературных произведений.

Анализ психологических исследований по проблемам воображения показал, что в большинстве из них понятие воображения используется без указания сферы, в которой оно применяется (В.С. Мухина, О.М. Дьяченко и др.). В других случаях исследователями

используются термины «художественно воображение», «конструктивное воображение», «литературное воображение» «музыкальное воображение» и т.п. (Э.П. Костина, Ц.П. Короленко, и др.). При этом «особые» виды воображения бывают связаны, как со сферами его использования, так и со специфическими способностями ребенка.

Как правило, музыкальное воображение используется в обоих выделенных нами смыслах. Так, к примеру, З.Я. Роот и Э.П. Костина применяют понятие музыкальное воображение при описании способности, позволяющей осмысливать музыкальные мелодии и танцевальные движения [3]. В то же время Н.А. Ветлугина, О.П. Радынова с помощью этого понятия определяют не только музыкальные способности субъекта, но и задачи музыкального воспитания [7]. Н.Н. Кондратюк развивает в своей работе мысль, что музыкальное воображение действует в области музыкально-слуховых представлений, в процессе работы внутреннего слуха, и что толчком для его развития служат детская игра и предлагаемые обстоятельства, специально разработанные для активизации воображения [2].

В нашем исследовании мы считаем, что музыкальное воображение непосредственно связано с музыкальным замыслом, который затем может проявиться в музыкальном творчестве. При этом мы опираемся на идею Е.Е. Кравцовой о различении воображения и творчества (Е.Е. Кравцова, 2003), на специфику воображения и его отличий от других психических функций и процессов (В.В. Давыдов, В.Т. Кудрявцев, Е.Е. Кравцова и др.).

Так, Е.Е. Кравцова подчеркивает, что и воображению, и творчеству свойственна особая внутренняя позиция, однако, если в воображении субъект должен занять надситуативную позицию, то в творчестве меняется характер этой позиции. Теперь (в творчестве) позиция имеет надситуативные характеристики не только по отношению к осмысленной или переосмысленной им ситуации, но и по отношению к тому материалу, в котором это воображение (замысел) реализуется [4, 5].

В.В. Давыдов подчеркивает, что воображение предполагает способность видеть целое раньше частей. В данном случае этим целым оказывается контекст, который позволяет субъекту вносить смысл и воспринимаемые или представляемые ситуации.

По аналогии с этим музыкальное воображение имеет много общего с музыкальным творчеством, но, вместе с тем, существенно от него отличается. Так, в музыкальном воображении субъект должен видеть целое раньше частей и иметь надситуативную позицию по отношению к ситуации, которую он музыкально осмысляет или переосмысляет. При этом музыкальное воображение, позволяющее «увидеть» (в данном случае осознать, понять и т.п.) целое раньше частей связано с контекстом, который, учитывая характер воображения, также имеет музыкальный характер.

Если надситуативная позиция реализуется не только по отношению к ситуации, но и по отношению к материалу, то можно говорить о состоявшемся музыкальном творчестве.

Таким образом, можно сказать, что показателем музыкального воображения является наличие музыкального замысла, а также его связь со смысловой сферой субъекта.

Про музыкальное воображение в дошкольном возрасте можно говорить лишь в определенном контексте, так как дети этого возраста в очень редких случаях являются инициаторами, а тем более создателями как отдельного музыкального замысла, так и музыкальных игр. То есть можно сделать определенный вывод: у детей этого возраста практически нет данного воображения как самостоятельного вида. Хотя, как показывают наблюдения за дошкольниками, они охотно посещают музыкальные занятия, участвуют в музыкальных играх, используют и реализуют разные виды музыкальной деятельности. Учитывая этот факт, а также то, что обучение и психическое развитие имеют непрерывный характер, можно предположить, что в дошкольном возрасте следует говорить об истоках,

корнях, предпосылках музыкального воображения. Тем не менее, можно определенным образом утверждать, что исследование истоков данного вида воображения позволит развивать его в ходе становления целостного воображения.

Итак, для исследования особенностей музыкального воображения детей дошкольного возраста можно использовать следующие задания.

Первое задание «Музыкальный рисунок». Ребенку предъявляется словесная картинка (рассказ) и просят нарисовать ее при помощи музыкальных инструментов. При этом картинка должна быть построена на основе контрастного содержания. По нашему мнению, в данном случае ситуация задания позволяет ребенку реализовать свой музыкальный замысел, то есть особенности выполнения данного задания будут служить критерием наличия или отсутствия у ребенка музыкального замысла.

Например, дошкольникам можно предложить следующий текст: жил на свете отважный кораблик. Отважным он был потому, что однажды приключилась с ним такая история. Плыл он по тихому, гладкому морю. Но вот налетела большая туча, закрыла солнце, и на море начался сильный шторм. Но кораблик не испугался и поплыл дальше. И вот к нему на палубу упала чайка, мокрая от дождя и уставшая лететь против ветра. Кораблик закрыл ее своим парусом, но ураган оказался сильнее и порвал парус. И тут кораблик увидел маленький остров и из последних сил поплыл туда. Здесь они переждали шторм. Когда море успокоилось, чайка помогла кораблику зашить парус. И стали они самыми лучшими друзьями и всегда все делали вместе.

Для ее музыкального «рисунка» детям предлагается следующий набор детских музыкальных инструментов: маракасы, цимбалы, металлофон, трещотка, бубен.

В результате выполнения задания дети делятся на три группы:

Первая группа – дошкольники, которые не могут создать свой замысел и реализовать его при помощи музыкальных инструментов. Если же они все-таки используют музыкальные инструменты, то делают это только в совместной деятельности со взрослым, иногда просто повторяя за ним. Музыкальные инструменты выбираются детьми по определенному принципу: понравился, как играет, или не понравился (а не какой инструмент, что может обозначать). Такие дети лишь экспериментируют с музыкальными инструментами, узнают их звучание, но никак не используют их для выполнения задания. Они не могут самостоятельно придумывать и/или использовать музыкальные образы в ходе выполнения задания, часто просят помочь им как в начале задания (на ознакомительном этапе), так и на его протяжении (на исполнительском этапе). Дети проигрывают простой ритмический рисунок с помощью одного музыкального инструмента, который им уже знаком, часто не соотнося его с передаваемым содержанием картинки. Иногда при изображении центральных моментов используются несколько музыкальных инструментов, однако это наблюдается лишь у тех, у кого есть определенный музыкальный опыт. Очень редко такие дети добавляют в свой музыкальный рисунок исполнительские оттенки, хотя в тексте есть явное указание на них.

Особенностью детей второй группы является то, что они могут выполнить задание, изредка обращаясь за помощью к взрослому. Однако их музыкальная картинка также не отличается разнообразием в использовании детских музыкальных инструментов и в изображении различных моментов. Эти дети долго не начинают выполнять задание, обдумывая и подбирая инструменты для изображения, однако показывают только очень яркие и запоминающиеся моменты. При этом ребенок старается использовать темп, изменение ритма, контраст. Также в отличие от детей первой группы эти дошкольники не просто повторяют за взрослым ритмические рисунки, но в конце задания стараются этот небольшой опыт использовать, практически его не изменяя.

Третью группу составили дошкольники, которые в отличие от детей предыдущих групп, подбирали инструменты для обозначения каждого момента в рисунке. Если, по их мнению, какой-то из инструментов не подходил, то они старались либо использовать оттенки (громко, тихо), либо сочетание инструментов. Дети активно используют подсказки взрослого (особенно связанные с ритмическим рисунком или с некоторой мелодией), однако часто оставляют их без изменений.

Итак, с помощью данной методики «Музыкальный рисунок» можно выявить детей, у которых нет музыкального замысла (первая группа). У детей, которых мы отнесли ко второй и третьей группам можно предположить наличие музыкального замысла, который, однако, им трудно реализовать его с помощью музыкальных инструментов.

Второе задание «Рисунок музыки». Оно состоит в том, что ребенку предлагается послушать музыку (при этом название произведения не говорится), нарисовать то, что он представляет под эту музыку и объяснить почему. В качестве музыкального материала используются фрагменты произведений, подобранные по ярко различимому контрасту (например, «Октябрь» из альбома «Времена года» П.И. Чайковского, «Дед Мороз» Р. Шумана). Если у ребенка есть музыкальное воображение или его истоки, то он переосмыслит музыкальную ситуацию (произведение) с помощью графических средств. По результатам выполнения дети также делятся на три группы.

Дети первой группы сразу берутся за выполнение задания, не задумываясь о том, что они будут рисовать. В результате у них не получается изобразить какой-то определенный сюжет. В основном их рисунки сводятся к тому, что они берут разные карандаши или краски и смешивают все цвета подряд. При объяснении дети просто называют одного или двух героев, которых они придумали, показывая на какой-нибудь завиток или прямую линию. Если же они рисуют каких-либо персонажей, то, в основном, при помощи одного – двух цветов. Причем у некоторых детей этот же персонаж изображается при прослушивании другой по характеру музыки. Так, например, в ходе прослушивания первого музыкального фрагмента («Октябрь» П.И. Чайковского) ребенок изображает с помощью красного фломастера большого кита. Однако этот же кит остался при прослушивании другого фрагмента («Дед Мороз» Р. Шумана). Также возможен и такой вариант, что дети смешивают в своем рисунке все цвета, которые предложены для рисования. После чего они часто не могут назвать свои рисунки. Затем, выбрав завиток и как-то его обозначив, также называют и сам рисунок.

Во второй группе дети долго обдумывают то, что будут рисовать. В результате они изображают определенную предметную ситуацию, так или иначе связанную с их прошлым опытом. При этом они могут объяснить только эту нарисованную картинку, практически не связывая ее с прослушанными музыкальными произведениями. Например, ребенок может нарисовать машину, объяснив при этом, что они «вместе с папой и мамой вчера ездили в «Макдоналдс» и застряли в пробке...».

Дети третьей группы могут рисовать как предметные, сюжетные картинки, так и абстрактные рисунки. Эти рисунки оказываются связанными с представленными музыкальными произведениями. При этом сюжеты могут быть известными для ребенка, знакомыми и практически не измененными, а могут довольно сильно меняться в процессе рисования. В редких случаях могут быть вполне самостоятельными. Причем если ребенок придумывает собственный сюжет, то он может соотнести свои эмоции от услышанных произведений с цветом, который использовал в рисунке, а также объяснить свой замысел другому. Например, внимательно прослушав музыкальный фрагмент («Октябрь» из цикла «Времена года» П.И. Чайковского), ребенок может не задумываясь выбрать из предложенных нужные цвета. После этого нарисовать радуугу («Потому что мне очень нравится эта музыка»), а затем добавила зверьку, который спрятался в своей норке («Потому что музыка грустная и

очень похожа на то, как осенние листочки падают грустно на землю, вот и зверек в норке прячется»). В конце ребенок может также объяснить, в чем, по его мнению, заключается секрет музыки, которую она услышала сегодня: «Чем прекраснее музыка, тем больше чудес. А сегодня она такая прекрасная, что чудес очень много».

Итак, полученные с помощью методики «Рисунок музыки» результаты позволяют обнаружить у детей дошкольного возраста разные виды воображения и выявить наличие связи между ними. Так у детей первой группы не наблюдается ни музыкального, ни художественного воображения. У детей второй группы реализуется художественное воображение, но никак не связанное с музыкальным. У детей третьей группы эти два вида воображения – музыкальное и художественное оказываются взаимосвязанными.

Таким образом, у большинства дошкольников еще нет музыкального воображения, то есть способности музыкально осмыслять и переосмыслять ситуации. Также у них отсутствует музыкальный замысел. К концу дошкольного периода развития некоторые дети начинают выделять музыкальную сферу, музыкальные средства из целостного воображения. При этом особенности их музыкального замысла (его примитивность, неустойчивость, потребность в помощи со стороны взрослого и т.п.) свидетельствуют о том, что применительно к дошкольному периоду развития можно говорить лишь об истоках музыкального воображения. В то же время возникновение музыкального замысла, по нашим данным, связано с возникновением замыслов в других сферах жизнедеятельности ребенка. Однако сначала разные виды воображения сосуществуют параллельно и только со временем начинают взаимодействовать друг с другом.

Выявленные особенности оказываются напрямую связанными с зоной ближайшего развития, или в контексте нашего исследования, зоной ближайшего музыкального развития. В данном случае мы будем принимать во внимание несколько положений, а именно:

Зона ближайшего развития — это расхождение между уровнем актуального развития (он определяется степенью трудности задач, решаемых ребёнком самостоятельно) и уровнем потенциального развития (которого ребёнок может достигнуть, решая задачи под руководством взрослого и в сотрудничестве со сверстниками) [10].

В нашем конкретном случае ЗБР будет определять не только психические функции, находящиеся в процессе созревания (Л.С. Выготский), но также и музыкальные способности на начальном периоде их становления. Б.М. Теплов определил, что к ним относятся: ладовое чувство (эмоциональный или перцептивный компонент ладового слуха); способность к слуховому представлению (слуховой или репродуктивный компонент музыкального слуха) и музыкально-ритмическое чувство (активное переживание музыки).

Также необходимо учитывать тот факт, что музыкальные способности могут быть врождёнными, особенно, что касается музыкально-ритмического чувства, так как известна реакция детей на музыкальные ритмы ещё в утробе матери.

Однако, скорее всего, музыкальные способности, да и вообще отношение к музыке будет формироваться в совместной деятельности с взрослым: например, колыбельная — ребёнка качивают в такт мелодии, а затем, уже в детском саду или в школе у ребёнка может проявиться элементарное чувство ритма, которого хватает для марширования или действий под счёт. Или, например, воспроизведение детьми мелодий (песен) из мультфильмов или кинофильмов по собственному желанию (ведь для ребёнка в данный момент не важно, правильно ли он воспроизводит мелодию или нет, для него важен процесс передачи, что и он становится участником фильма, песни, самой музыки).

В данном случае можно говорить о том, эти музыкальные способности стали чем-то вроде внутреннего процесса, внутренней характеристики музыкального чувства ребёнка.

Причём музыкальные способности не существуют независимо друг от друга. И каждая из них связана с определённой стороной музыкальной деятельности.

Зона ближайшего музыкального развития может быть выявлена, также как и ЗБР, при изучении личности ребёнка и его познавательных процессов. Очень показательными в данном случае можно считать разницу между только становящимися музыкальными способностями (например, откликаемость ребёнка на музыкальное произведение) и теми сдвигами в развитии личности, которые происходят в результате направленного воздействия, знакомства с музыкой, музыкальной грамотой и т.п. Можно говорить о том, что в ребёнке будет проявляться музыкальность (комплекс природных задатков, обеспечивающих возможность воспитания в человеке музыкального вкуса, способности полноценного восприятия музыки). Главный её признак при этом заключается в переживании музыки как выражения некоторого содержания, что при определённых условиях, с опорой на зону ближайшего музыкального развития может привести к полноценному музыкальному развитию каждого человека.

Таким образом, воображение в дошкольном возрасте, имея определенную структуру (предметная среда, прошлый опыт, особая внутренняя позиция) [4,5], позволяет реализовать замысел субъекта в какой-то конкретной предметной ситуации. Ярким примером этому является игра детей дошкольного возраста. Возникшее в голове у ребенка смысловое поле, которое презентуется в воображаемой ситуации, строится, по замечанию Л.С. Выготского, с учетом и ориентацией на наглядную ситуацию. Другими словами, реализация замысла при наличии надситуативной позиции возможна лишь в случае, если и сам замысел, и его внешняя представленность строятся на основе предметных ситуаций.

В рамках такого воображения содержание понятия музыкального воображения предполагает наличие надмузыкальной внутренней позиции, с помощью которой субъект осмысляет или переосмысляет музыкальную действительность выступающую, прежде всего в мелодиях. При этом необходимо иметь в виду два обстоятельства:

1. возможность переосмысления, которая выступает в целостном (предметном) воображении ребенка раньше, нежели способность осмысления, непосредственно связано с особенностями восприятия ребенка и его пониманием смысла воспринимаемой ситуации или отдельного предмета.

Применительно к музыке это обстоятельство оказывается весьма специфичным. Так, в большинстве случаев ребенок еще не воспринимает мелодию (музыкальную действительность) отдельно. Для него она слита с ситуацией, где используется: является частью мультфильма или театрального спектакля, неразрывно связана со словами песни, является способом общения или демонстрации себя в танце и т.п. Именно поэтому музыкальная среда и не может быть переосмыслена ребенком, имеющим дошкольное воображение, построенное на предметной среде.

2. Способность ребенка вносить смысл в тот или иной предмет или ситуацию связано, согласно данным Е.Е. Кравцовой, с одной стороны, с неопределенностью самого предмета, и, с другой стороны, с опытом ребенка. Чтобы превратить палочку в вилку, ребенок должен иметь опыт пользования вилкой и тогда он сможет перенести на палочку функции вилки. Если в плане неопределенности музыкальная среда представляет собой очень хороший «материал» для воображения, то с музыкальным опытом дело обстоит гораздо хуже.

Для ребенка не составляет особой проблемы нарисовать картинку или придумать рассказ по музыкальной мелодии. Однако представляется, что в большинстве случаев, это никак не связано ни с музыкальным, ни с каким-либо еще другим воображением. Ребенок рисует то, что он больше всего любит рисовать или рассказывает по вещи и ситуации, которые его волнуют, никак не связывая предлагаемое им содержание с содержанием мелодии.

Само по себе музыкальное воображение начинает развиваться тогда, когда синкретическое воображение приобретает внеситуативный характер. То есть в данном случае ребенок может не только оценить воображаемую ситуацию извне (например, стать режиссером или дирижером), но и создать свой независимый воображаемый образ. Данный этап начинает активно проявляться непосредственно в кризисе семи лет и продолжает развиваться после его прохождения ребенком.

До этого этапа существуют истоки музыкального воображения, которые, согласно данным нашего исследования, оказываются по-разному представлены. Так, например, у детей, которые находились в музыкальной среде и имели большой опыт общения с музыкой, основы музыкального воображения развиты сильнее, нежели у тех детей, которые непосредственно не имели такой возможности.

Появление истоков музыкального воображения оказывается непосредственно связанным с тем, что воображение ребенка становится самостоятельной психической функцией. Именно в данном случае ребенок способен оценить тот прошлый опыт, который он успел наработать, а также будет стараться применить его в своей деятельности, в том числе и игровой.

Таким образом, развитие музыкального воображения в дошкольном возрасте непосредственно связано со становлением воображения, которое сначала становится самостоятельной психической функцией, а затем приобретает внеситуативный характер.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алиев, Ю. Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта [Текст] / Ю.Б. Алиев. – М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 2003. – 336 с.: ноты. – (Б-ка учителя музыки). ISBN 5-691-00462-X
2. Выготский, Л. С. Психология искусства [Текст] / Под ред. М. Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1987. – 344 с.
3. Кондратюк, Н. Н. Музыка в школе: Игры, конкурсы, современные методы: Методическое пособие / Н. Н. Кондратюк. – М.: Сфера, 2005. – 64 с. – (Серия: Игровые методы обучения) – ISBN 5891445530
4. Костина, Э. П. Камертон. Программа музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста [Текст] / Авт.-сост. Э.П. Костина. – М.: Просвещение, 2004. – 223 с.
5. Кравцова, Е. Е. Педагогика и психология [Текст] / Е.Е. Кравцова. – М.: ФОРУМ, 2009. – 384 с. ISBN 978-5-91134-301-9
6. Кравцова, Е. Е. Между детством и отрочеством [Текст] / Е. Е. Кравцова, Г. Г. Кравцов, Г. Б. Ховрина. - Москва : Левъ, 2010. - 124 с. - ISBN 978-5-91914-001-6.
7. Петрушин, В. И. Музыкальная психология [Текст] : учебное пособие для студентов вузов / В. И. Петрушин. - 2-е изд., исп. и доп. - М. : Владос, 1997. - 384 с. - ISBN 5-87065-103-4.
8. Радынова, О. П. Музыкальное воспитание дошкольников: Пособие для студентов пед.ин-тов, учащихся пед.уч-щ и колледжей, муз.руководителей и воспитателей дет.сада / Радынова О.П.; Под ред.О.П.Радыновой. - М. : Просвещение, 1994. - 223с.
9. Салмина, Н. Г. Знак и символ в обучении [Текст] / Н. Г. Салмина. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 288 с. ISBN 5-211-00024-2.
10. Словарь Л. С. Выготского / Под ред. А.А. Леонтьева / Е.Н. Высоцкая, А.А. Леонтьев, Ю.В. Новожилова, А.В. Степаносова и др. – М.: Смысл, 2004. – 119 с. ISBN 5-89357-169-X
11. Урунтаева, Г. А. Психология дошкольного возраста [Текст] : учебник для студ. высш. проф. образования / Г. А. Урунтаева. - М. : Академия, 2011. - 272 с. - (Высшее профессиональное образование) - ISBN 978-5-7695-6774-2.

Рецензент: Бендас Татьяна Владимировна, доктор психологических наук, профессор кафедры социальной психологии, Оренбургский государственный университет

Svetlana Petrenko

Orenburg State University

Orsk Humanities and Technology Institute (Orsk branch)

Russia, Orsk

E-Mail: lanaptr@mail.ru

Musical imagination in pre-school childhood

Abstract. In modern psychology the term musical imagination is used to describe the ability to comprehend music and dance movements. It also understood as a concept that identifies musical abilities and objectives of musical education. However, the connection between musical imagination and the intention, carried out in musical creative activity, remains unclear.

In this study, we are of the opinion that the subject should see the whole before the parts in the musical imagination and should have over-situation position in relation to the situation, which he/she musically comprehends or reconsiders. Thus, the indicator of musical imagination is the presence of a musical intention, as well as the fact of connection to the semantic field of the subject. The research has shown that if we talk about the musical imagination regarding preschoolers, it should be noted that in very rare cases children of this age are the initiators, organizers or creators of either separate musical intention or musical games. Children of this age practically have no such imagination in the function independent process. However, preschoolers willingly attend music classes, they participate in musical games, and they use and carry out different kinds of musical activities.

Considering on the one hand this fact and on the other hand the fact that education and psychological development are continuous processes, we can assume that regarding pre-school age should talk about the origins, roots and background of musical imagination.

Keywords. Imagination; musical imagination; the zone of proximal development; the zone of proximal musical development; children of preschool age; musical intention ; creativity.

REFERENCES

1. Aliyev, Y. B. Handbook of school teacher-musician [Text] / Y.B. Aliyev. – Moscow: Humanitarian publishing center VLADOS, 2003. - 336 p.: notes. - (music teacher's library) - ISBN 5-691-00462-X
2. Vygotsky, L. S. Psychology of art [Text] / Ed. by M. G. Yaroshevsky. - Moscow: Pedagogy, 1987. – 344 p.
3. Kondratyuk, N. N. Music in school: Games, contests, modern methods: Methodological manual / N. N. Kondratyuk. – Moscow: Sphere, 2005. - 64 p. - (Series: game's training methods) ISBN 5891445530
4. Kostina, E. P. Tuning Fork. Music education program of children of early and preschool age [Text] / Ed.-comp. E. P. Kostina. – Moscow: Education, 2004. – 223 p.
5. Kravtsova, E. E. Pedagogy and psychology [Text] / E.E. Kravtsova. - Moscow: FORUM, 2009. – 384 p. ISBN 978-5-91134-301-9
6. Kravtsova, E. E. Between childhood and adolescence [Text] / E. E. Kravtsova, G.G. Kravtsov, G. B. Khovrina. - Moscow: Lev, 2010. - 124 p. - ISBN 978-5-91914-001-6.
7. Petrushin, V. I. Music psychology [Text] : textbook for University students / V. I. Petrushin .- 2nd ed., revised and expanded. – Moscow: Vlados, 1997. - 384 p. - ISBN 5-87065-103-4.
8. Radynova, O. P. Musical education of preschool children: Manual for students of pedagogical institutes, students of pedagogical colleges, music leaders and kindergarten teachers / Radynova O. P. – Moscow: Education, 1994. – 223 p.
9. Salmina, N. G. Sign and symbol in education [Text] / N. G. Salmina. - Moscow: Moscow University publishing house, 1988. - 288 p. ISBN 5-211-00024-2.
10. Dictionary of L. S. Vygotsky / Ed. by A.A. Leontiev / E. N. Vysotskaya, A. A. Leontiev, Y. V. Novozhilov A. V. Stepanova and others - Moscow: Meaning, 2004. - 119 p. ISBN 5-89357-169-X
11. Uruntaeva, G. A. Psychology of preschool age [Text] : textbook for students of higher professional education/ G. A. Uruntaeva. - Moscow: Academy, 2011. - 272 p. - (Higher professional education) - ISBN 978-5-7695-6774-2.