Тема: «Занятия музыкой - развитие общих способностей, коррекция психологического состояния ребёнка.»

Выполнен; Савицкая Н.А

ДМШ им. В.В. Андреева

Содержание

1. Вступление.

2. Поиск тех путей, которые ведут к максимальному раскрытию возможностей ребенка

3. Взаимосвязь между специальными способностями, выявляемыми в других видах деятельности.

4. Влияние одних способностей на формирование других.

5. Практическое применение данных теоретических сведений в обучении и воспитании детей.

6. Заключение.

Вступление.

В наш век совершенствования технологий, развития экономических тенденций, стремительного ритма жизни подрастающему поколению детей необходим особый подход Преподаватели музыкальных школ все больше сталкиваются именно с проблемами в воспитании. Сейчас к нам приходят дети с разным уровнем способностей, мы ставим перед собой другие задачи в большинстве случаев стремимся воспитать ребёнка как личность, скорректировать, развить способности. Именно развитие способностей оказывает влияние на становление ученика как личности. В настоящее время существует множество методов развития музыкальных способностей, влияние музыки на другие виды деятельности, использование музыки в качестве психологической коррекции. Рассмотрим некоторые моменты с теоретической и практической стороны.

***1. Поиск тех путей, которые ведут к максимальному раскрытию возможностей личности каждого ребёнка.***

Почти на всех научно-практических конференциях по психологии, посвященным проблемам развития личности ребёнка, подавляющее большинство докладов сводится к поиску ответов на два принципиально важных вопроса; во- первых, как выявить у детей способности или предрасположенность к их развитию, во- вторых, какие факторы влияют на формирование способностей? Если в не столь отдалённые времена для преподавателей детских музыкальных школ были актуальны обе проблемы, то в современных условиях практический интерес представляет, главным образом, поиск тех путей, которые ведут к максимальному раскрытию возможностей личности каждого ребёнка. Значительную помощь в этом могут оказать научные взгляды Б.М. Теплова.

В известной монографии «Психология музыкальных способностей» видный психолог приходит к заключению, что «музыкальные способности не существуют независимо друг от друга. Только в результате научного анализа они различаются как отдельные способности. Не может быть поэтому одной способности при полном отсутствии других. Все музыкальные способности возникают и развиваются в музыкальной деятельности ребёнка. Каждая способность связана с определенной стороной музыкальной деятельности и не может   существовать сама по себе, также как не может существовать одна сторона деятельности без деятельности в целом». B этом высказывании можно выделить три основополагающих момента;

1. Музыкальные способности развиваются в процессе деятельности индивида.

2. Каждая музыкальная способность не существует сама по себе, а входит в некий комплекс специальных способностей, характерных для данного вида деятельности.

3. Так как «не может существовать одна сторона деятельности без деятельности в целом», то, совершенствуя это целое (в данном случае музыкальную деятельность), мы будем совершенствовать и отдельные её компоненты. И наоборот переместив центр тяжести на развитие отдельных элементов, в итоге мы будем развивать и весь комплекс компонентов музыкальной деятельности.

Наблюдения педагогической практики показывает, что довольно часто развитие одних музыкальных способностей самым непосредственным образом влияет на развитие других. Например, когда развитие способности сочинять музыку привело к заметным сдвигам в овладении ребёнком музыкальным инструментом.

***2. Взаимосвязь между специальными способностями, выявляемыми в видах деятельности.***

Так как круг жизненных интересов человека не ограничивается одним только музыкальным искусством и непосредственно связанным с ним комплексом способностей, а включает в себя и другие виды деятельности, то в процесс их реализации могут формироваться и многие иные комплексы способностей. Отсюда возникает естественный вопрос существует ли какая- то взаимосвязь между специальными способностями, выявляемыми в иных видах деятельности? Для наглядности обратимся к языковой деятельности, которая занимает доминирующее место в жизни каждого человека. В языковой деятельности также можно выявить различные специальные способности, известные как «владение лексикой, грамматикой и умение адекватно воспринимать и порождать текст». В 1861 г. французский учёный П. Брока обнаружил, что при поражении мозга в области второй и третьей лобных извилин человек утрачивает способность членораздельно говорить. Выявленный участок мозга назвали зоной Брока. В 1874 г. другой французский учёный Э. Вернике установил, что поражение верхней височной извилины приводит к тому, что человек способен слышать слова, но перестаёт их понимать. Здесь учитываются логические связи слов с предметами и действиями, которые слова обозначают. Эту область мозга назвали зоной Вернике. Таким образом, каждой из упомянутых выше языковых способностей соответствует своя строго определённая зона локализации в коре головного мозга. Теперь остаётся ответить на вопрос: имеется ли взаимосвязь между данными способностями человека или они существуют независимо друг от друга?

Повседневный опыт свидетельствует, что если бы подобной связи не существовало, то мы никогда не могли бы элементарно пересказать услышанное. В результате чего наш пассивный словарь постоянно пополнялся бы, а активный остался бы на нулевом уровне. Именно это обстоятельство и доказывает, названными способностями прослеживается непосредственная взаимосвязь. Это позволяет прийти к тому, что выводы, сделанные Б.М. Тепловым в отношении музыкальных способностей, будут столь же актуальны в отношении языковой деятельности человека, а потому мы имеем веские основания утверждать, что языковые способности не существуют независимо друг от друга. Только в результате научного анализа они различаются как отдельные способности. Поэтому не может быть одной способности при полном отсутствии других. Все языковые способности возникают и развиваются в деятельности ребёнка. Каждая способность связана с определённой стороной языковой деятельности и не может существовать сама по себе, так же как не может существовать одна сторона деятельности без деятельности в целом.

Исследования двух типов «специальных» способностей (музыкальных и языковых) позволяет сделать вывод, что по словам Б.М. Теплова, можно по аналогии распространять и на другие, принципиально отличные друг от друга виды деятельности человека - например, на хореографию. Главным теоретическим обоснованием подобного заключения будет утверждение о том, что, развивая частное, невозможно не развивать и целое, как, впрочем, и формируя целое, невозможно не формировать частное. Снова возникает вопрос: а существует ли связь между способностями, входящими в различные комплексы «специальных способностей»? Найти ответ вновь помогают взгляды Б.М. Теплова. Плодотворным в этом отношении является следующее его высказывание: «Поучительно сравнить с этой стороны ощущения при восприятии музыки и при восприятии речи». Многие специалисты (психологи, музыковеды, методисты, педагоги, исполнители) обращают внимание на весьма заметное сходство различных элементов вербальной и музыкальной деятельности. Это касается, например, метра, ритма, темпа, различных видов акцентирования, интонации и т.п. После выявления подобного сходства сама собой выстраивается цепочка причинно - следственных связей. Если ранее мы пришли к заключению, что, развивая отдельно взятую музыкальную способность, мы развиваем и весь их комплекс, то нет ничего противоестественного в том, что, развивая указанные выше способности (чувство ритма, музыкального темпа и т.д.), мы тем самым можем оказать прямое или косвенное влияние и на развитии иных видов психической деятельности, в структуру которых входят элементы, являющиеся компонентами музыкальных способностей.

Ведущий отечественный лингвист Л.В. Бондаренко утверждает: «Восприятие звуков обеспечивается работой слуховой системы. Предполагается, что фонетическая классификация звуков происходит в левом полушарии, а оценка временных и мелодических характеристик в правом». Данное мнение поддерживается целым рядом весьма авторитетных специалистов. Экспериментальная и теоретическая наука пришла к заключению, что восприятие акустического речевого потока далеко не ограничивается зоной Вернике, которая локализована только в одном полушарии.

Очевиден вывод: Развивая один вид практической деятельности, мы, прямо или косвенно, можем оказывать влияние на развитие иных видов деятельности. Поэтому вовсе не является случайностью то обстоятельство, что многие авторы, сочиняющие тексты песен, одновременно с этим пишут и музыку к ним. В этом случае развитие одной способности как локомотив, тянет развитие другой. А вот что по этому поводу читаем в научной литературе: «И в зрелые годы Римского-Корсакова, пишет Б.М. Теплов, можно найти немало доказательств того, что продуктивная способность его воображения имела силу не только в сфере музыкального творчества, В качестве примера укажу на то, с какой замечательной лёгкостью он писал стихи. Вспомним, что либретто целого ряда опер написаны им самим. Сюда относятся «Псковитянка», «Майская ночь», «Снегурочка», «Ночь перед Рождеством».

***4. Влияние одних способностей на формирование других.***

Всё выше изложенное касалось близких и относительно зависимых друг от друга видов способностей. А как обстоит дело с принципиально отличными друг от друга видами способностей? Методика, данная Б.М. Тепловым, позволяет положительно ответить и на этот вопрос. Прежде всего учёный не сводит музыкальную одарённость исключительно к специальным музыкальным способностям. «Важно подчеркнуть, - пишет он,- что музыкальная одарённость не сводится к одной только музыкальности. Достаточно подойти психологическим анализом к личности любого крупного музыканта, чтобы убедится, что его одарённость никак не исчерпывается только музыкальными в собственном смысле свойствами. Она всегда оказывается несравненно более широкой».

Общеизвестно, что по - настоящему крупные личности обладали целым набором самых различных комплексов способностей. Вот что о развитии одной способности при помощи другой пишут, например, Г.В. Виноградов и Е.М. Красовская: «Эйнштейн как-то сказал, что игра на скрипке в создании теории относительности дала ему больше, чем все мировые открытия в физике». О музыканте Л.Н. Толстом мы знаем только то, что есть вальс, сочинённый им. Но даже беглое знакомство с литературным наследием великого писателя показывает, что занятия музыкой наложили заметный отпечаток на его личность и творчество. Поэт М.Ю. Лермонтов неплохо рисовал, композитор В.Д. Поленов в настоящее время более известен как выдающийся живописец. Хрестоматийные примеры писатель А.С. Грибоедов прекрасно играл на фортепиано и сочинял музыку, а учёный химик А.П. Бородин стал автором нескольких музыкальных шедевров. Однако наличие этих общераспространённых сведений ещё ничего не доказывает. Вполне вероятно, что у каждой из перечисленных личностей были соответствующие задатки, которые и развивались в определённых пределах и независимо друг от друга. Однако объединение более известного фактического материала с менее известным позволяет получить вполне определённую картину.

Возвращаясь к исследованиям языковой деятельности, мы обнаруживаем следующее: современная наука всё больше и больше склоняется к мысли, что хотя при порождении и восприятии вербальных сообщений и доминируют строго определённые участки головного мозга, в целом же в языковой деятельности задействуется вся кора головного мозга или, по крайней мере, большая её часть. «Речь, утверждает доктор медицинских наук М.М. Кольцова, результат согласованных действий многих областей головного мозга: механизмов, воспринимающих речь, обеспечивающих понимание услышанных слов и предложений, механизмов, формирующих содержание ответа, и механизмов, обеспечивающих программы движений, которые нужны для артикуляции звуков звукосочетаний речи отсюда идут команды на речевые мышцы».

Ко всему перечисленному добавим, что вербальное мышление очень тесно связано с огромным количеством всевозможных образов (акустических, визуальных, осязательных и т. п.), напрямую зависящих от деятельности соответствующих сенсорных анализаторов, за функционирование которых отвечают разнообразные и довольно значительные участки мозга. По этому поводу создатели в США метода суперобучения Острандер Ш., Шредер Л., Острандер Н., пишут: «Когда вам дают инструкции, когда вас учат, как произносить слова, когда вы слушаете доклад, попробуйте представить себе это в мозгу. Когда вы читаете, дайте волю воображению. И хорошие авторы помогут вам в этом, следуя девизу: показывайте, а не рассказывайте. При визуальной обработке задействуется около 80 процентов вашего мозга. По сравнению с другими чувствами, зрение и визуализация включает весь мозг. Станьте фотографом своего внутреннего мира, создателем фильмов для вашего разума, и вы получите новые широкие возможности».

***5. Практическое применение данных теоретических сведений в обучении и воспитании детей.***

Как показывает практика, все выводы сделанные ранее полностью подтверждаются, особенно с детьми более раннего возраста. Так, М.М. Кольцова рекомендует специальные упражнения для тренировки пальцев рук детей 6-7 месячного возраста. В результате ребёнок гораздо раньше начинает произносить полные слова. Работаем руками, а в итоге получаем развитие языковых способностей. «Интересен опыт школы имени Гете в городе Галле (Германия), пишут российские психологи В.С. Ротенберг и С.М. Бондаренко. В этой школе несколько лет работает шахматный кружок и введены уроки шахматной игры в младших классах. Педагоги отмечают, что дети, регулярно играющие в шахматы, легче усваивают математику, физику, химию, и даже русский язык». О многом говорят и результаты исследования подростков в школах с углублённым изучением иностранных языков. Вот что по этому поводу сообщает Д. С. Корниенко: «Успеваемость по английскому и русскому языкам у детей, изучающих два иностранных языка, в среднем выше, чем у детей, изучающих один иностранный язык, как выше математические способности». То есть, совершенствуем язык, а вместе с этим развиваем и математические способности. Это, что касается практических примеров взаимосвязи с другими  видами деятельности. Вернёмся к музыкальной практике занятий. Лично меня поразило, и было большим открытием занятия на курсах И.Э.Сафаровой. Её метод основан на пальчиковых играх, также с использованием целостных крупных движений рук, ног, спины с чувством всего тела, тактильных упражнений. Целый ряд занятий обращен к фантазии ребёнка, к его креативности: «Вьюги», «Гости», «Зарядка» и т. д. Упражнения могут принести помощь в развитии тонких дифференцированных движений, координации движений, тонких тактильных ощущений в работе с маленькими детьми. Неоценимую помощь они могут оказать в занятиях с детьми с заторможенным умственным развитием.

«Наши рецепторы (тонкие окончания чувствующих нервов, расположенные в мышцах) пишет И. Э. Сафарова это своего рода маленькие, чуткие исследователи, особые воспринимающие устройства, с помощью которых мы ощущаем своё в себе и вокруг себя. Каждая былиночка в вашем теле имеет своего рода полномочного представителя в мозгу, который получает от неё сведения сигналы, передаваемые рецептором по «телеграфу»- через систему нервных связей. Значительную часть коры головного мозга занимает представительство наших рук. И это естественно ведь сведения о мире мы получаем именно через руки, через наш рабочий орган, с помощью которого мы исследуем, творим, строим и играем на различных инструментах. Руки - голова - снова руки...». Посредством пальчиковых игр у ребёнка развиваются не только тактильные движения и осязание, но и более интенсивно происходит его речевое развитие, которое в свою очередь непосредственно связано с общим становлением ребёнка, становлением его личности.

B продолжении темы развития музыкальных способностей мне бы хотелось подробнее остановиться на использовании музыки в качестве средства психологической коррекции состояния ребёнка в желательном направлении развития. В качестве примера рассмотрим метод, который используется в коррекции эмоциональных отклонений у детей младшего возраста, Они касаются их страхов, двигательных и речевых расстройств, психологических заболеваний, отклонений в поведении. В 1970-80 годы вышло несколько монографий, посвящённых музыкотерапии, в которых описываются методы по применению музыки с лечебной целью у детей страдающих неврозами (К. Швабе, 1974), ранним детским аутизмом (Р.О. Бенинзон, 1973). В 1982 году в Берлине была издана книга Ю. Брюкнер. И.Медераке и К. Ульбих «Музыкотерапия для детей», где подробно рассмотрены виды детской музыкотерапии, включая пантомиму и рисование под музыку.

Во всех этих научных трудах не уделено внимания коррекционным возможностям музыки в раннем возрасте, тогда как, по мнению ассистента В. М. Бехтерева Н. М. Щелованова, давшего физиологическое обоснование вопросам развития и воспитания детей раннего возраста, «важно не запустить детей снизу».

Занимаясь музыкой с детьми экспериментальной группы, пишет музыкальный руководитель ДОУ г. Москвы Т. Г. Ноженко, мы не ставили задачу развития собственно музыкальных способностей. Наша цель заключалась в том, чтобы стимулировать общение детей посредством музыкальных занятий, ввести музыкальные игры и упражнения как средство развития у них слухового внимания, чувства ритма, пространственных представлений, координации движений и, самое главное, коммуникативных, социальных навыков для коррекции отклонений B поведении гиперактивных неконтактных детей. Все занятия проводились в игровой форме, продолжительность занятий не превышала 10 - 12 минут. Эффективность восприятия и усвоения материала обеспечивалось единой сюжетной линией каждого занятия и частой сменой видов деятельности. На занятиях использовались описанные ниже упражнения.

*1. Развитие слухового внимания.*

Одной из важнейших задач в этом направлении работы было формирование у гиперактивных детей умения слушать. Слуховое внимание этих детей не развито вследствие их импульсивности, двигательной расторможенности. A y неконтактных детей особенно важно было развить эмоциональную сферу и создать благоприятные условия для социализации. Занятия музыкой включали B себя звукоподражание и подпевание; песенки, слушание музыки, пальчиковые и жестовые игры, телесные игры, игровой массаж, подвижные игры, музицирование на детских музыкальных инструментах. Знакомство детей с духовыми, ударно клавишными, ударными, струнными. Дети довольно быстро научились различать тембры и начали подыгрывать звучащей музыке. Для польки выбирали погремушки, для марша - барабан, для колыбельной металлофон.

Для слушания музыки в раннем возрасте лучше выбирать небольшие по объёму произведения с яркой мелодией, несложной гармонией, простой формой, средней силы звучания, в спокойном темпе. По наблюдениям видно, что громкое звучание возбуждало детей, а слишком быстрый темп затруднял восприятие мелодии, вызывал неадекватные эмоциональные реакции, беспорядочную двигательную активность. Это были инструментальные и вокальные произведения Чайковского, Глинки, Баха, Моцарта, Шопена именно классическая музыка способствовала наилучшей стабилизации психоэмоционального состояния y детей. Трёхлетним детям предлагали рисовать во время слушанья музыки и наблюдали, какая музыка будет помогать этому процессу. Отметили благотворное воздействие «Лунной сонаты», «Лебедя» Сен - Санса, «Утра» из сюиты «Пер Гюнт» и др. Музыка влияла на выбор цветовой гаммы рисунков. У неконтактных детей исчезало внутреннее напряжение, гиперактивные становились уравновешенными сосредоточенными. Организация внимания у детей во многом зависит от внешних факторов прежде всего от интереса ребёнка к объекту. Для развития устойчивости внимания на занятиях использовались приёмы наглядности, занимательности, сюрпризные моменты. Также использовались сюжетно игровые формы занятий с использованием репертуара: «Догони зайчика» Е. Тиличеевой, «Мышки и кот» Т. Бабаджан, «Мячик» Р. Рустамова. В зависимости от содержания музыкального материала привлекались к работе или гиперактивный ребёнок или неконтактный. Использовались сюжеты, основанные на игровом образе педагога, который в течение всего занятия находится в разных ролях: бабушки, кота, мамы - кошки и др. Обширное использование фольклора определяло игровое взаимодействие «бабушек» и детей: имитационные образные движения «подсказывались» текстом. Всё это дети очень любят: неконтактные позволяют включать себя в деятельность, а гиперактивные хорошо организуются.

Использование музыки контрастного характера активно способствовало формированию производного внимания; это особенно важно для гиперактивных детей, внимание у которых очень короткое и неустойчивое.

При организованном прослушивании музыки была заметна некоторая динамика в эмоциональном состоянии детей. Весёлый характер плясовой вызывал незамедлительную двигательную реакцию у гиперактивных детей и интерес со стороны мало общительных. Колыбельные песни успокаивали. Для выражения нежности, заботы, любви к ребёнку, веры в его ум, силу, красоту, пелись песенки зовы: «Ванечка хороший. Ванечка пригожий....... «Даша радость наша...» и т.п., что всегда нравится малышам. Они и сами пели куклами – и про кота - воркота и про гулей.

*2. Развитие чувства ритма.*

Как свидетельствуют наблюдения и многочисленные эксперименты, воспринимая музыку, дети совершают движения в такт музыки, соответствующие её ритму, акцентам. Это движение головы, ног, а также невидимые движения речевого аппарата. Часто они возникают бессознательно, непроизвольно, что говорит о наличии глубокой связи двигательных реакций с восприятием ритма, о моторной природе музыкального ритма. Восприятие музыки никогда не являлось только слуховым процессом, оно всегда означало слухо - двигательный процесс, как верно отмечал Б.М. Теплов. Развитие чувства ритма было столь необходимо еще и для коррекции поведения гиперактивных детей, у которых процессы возбуждения преобладают над процессами торможения. Для малокотактных детей ритм помогает вхождению в деятельность различного рода. Развитие чувства ритма у малышей происходило во время танцевальных и игровых движений под музыку. Малышей учили различать двух- и трёхдольный размер, повторять простейший ритмический рисунок. Кроме развития ритма это упражнение способствует развитию координации движений. В работе полезно использовать и игры, имеющие стихотворение и двигательное сопровождение: например, стихи, потешки (« Сорока - сорока», «Капустка»), в которых реальный мир представлен ярко и понятно для маленьких детей.

С помощью стихотворного ритма отрабатывается определённый ритм речи, развивается речевой слух.

*3. Упражнения, развивающие пространственные представления.*

Эти упражнения помогали не контактным детям освоить всё пространство музыкального зала, а гиперактивным использовать пространство целенаправленно. Для этого предлагалась ходьба в разных направлениях, танцы, хороводы, игры.

*4. Игры, задания на развитие координации движений и мелкой моторики.*

Такие игры важны для всех детей, но особенно для гиперактивных, у которых моторика и координация движений страдает сильнее. Исполнялись песни с показом действий, например «Курочка», «У ребят ручки хлопают», использовали музыкально речевые игры, в которые вошли малые фольклорные формы (потешки и прибаутки), игры сценки. Дети постигали не только общее значение слова, но и смысл выражения благодаря образности движений и восприятию их на эмоциональном уровне: играли кистями рук, загибали пальчики, протягивали руки вперёд, изменяли ритм движений соответственно ритму музыки, длительности и громкости звука. Всё это способствовало развитию мелкой моторики рук, координации движений, а также внимания и памяти малышей, что отражалось в нормализации их поведения.

*5. Игры и упражнения для коммуникативных навыков.*

Занятия в группе направлены более всего на развитие коммуникативных качеств: умения общаться со сверстниками, выполнять вместе со всеми простые движения, исполнять песенки, обыгрывать с помощью жестов попевки и небольшие стихотворения. Например, использовался для этого вращение обруча: дети садились в круг, им давался большой обруч, они брались за него и под музыку начинали вращать. Также использовали совместное музицирование, хороводы и т.п.

В результате проведённой работы выяснились следующие выводы: На этапе знакомства детей друг с другом упражнения использовались для выявления особенностей их поведения. По началу гиперактивные дети не могли сосредоточиться на музыке, а неконтактные отстранялись от участия в общей деятельности, садились рядом с педагогом или отходили в угол зала. В работе с такими детьми мы действовали осторожно, не форсируя выполнение намеченных задач, а лишь помогая им освоится, привыкнуть и заинтересоваться музыкально игровой деятельностью. Старались выяснить, какая музыка и какой инструмент нравится ребёнку, что вызывает его музыкальные реакции и как они проявляются; виды и степень активности, а также изменение поведения на занятии. Составив для себя портрет ребёнка опирались на то, что им больше нравилось, а затем включали специальные упражнения или использовали приёмы, направленные на решение индивидуальных проблем каждого ребёнка, что в конечном итоге дало свои положительные результаты. Так появились островки комфортного эмоционального состояния, желание ребёнка взаимодействовать с другими детьми, интерес к различной игровой деятельности на занятии стал преобладать над скованностью и нерешительностью. Роль взрослого на этом этапе роль наблюдателя, но не пассивного, а активно следующего за ребёнком, в том числе помогающего ему средствами музыки. Педагог может пением комментировать выполняемые ребёнком движения, выбрав соответствующую его настроению мелодию. Такое участие взрослого является наиболее безопасным и даёт возможность установить взаимодействие. Совместная игра на детских музыкальных инструментах помогает установить с ребёнком ещё более тесные эмоциональные отношения.

Здесь мы не стремимся в работе с детьми к немедленному достижению результата, быстрой коррекции его действий. Важно дать ребёнку возможность выразить себя через музицирование.

Итак, результатами экспериментальной работы по коррекции поведения ребёнка раннего возраста средствами музыкальной деятельности можно назвать следующее:

- развитие коммуникативных навыков: с помощью музыки был преодолен эмоциональный дискомфорт, дети стали более контактными дружелюбными;

- их слуховое внимание и память более устойчивы;

- лучше развивалась их координация движений, мелкая моторика, пространственная ориентация и чувство ритма.

- дети получили возможность творчески выразить себя.

**6. Заключение**

Анализируя всё выше изложенное, невольно приходишь к выводу, что всё взаимосвязано, как в нашем мире, так и в нас самих. Развитие одной конкретной способности может прямо или косвенно содействовать развитию совершенно иной способности. Совершенно правы некоторые преподаватели музыкальных школ, развивающие у детей элементы музыкальной образности при помощи разнообразных заданий. Правы те, кто расширяет кругозор учащихся, посещая с ними спектакли, концерты, музеи; кто развивает не только музыкальное, но и вербальное мышление ребёнка; кто включает в сферу деятельности ребёнка смежные с музыкальным искусством компоненты; танец, театр и т. п. Музыка оказывает благотворное влияние на психологическую коррекцию состояния ребёнка. Анализ взаимодействия различных видов способностей позволяет заключить, что не только иные виды деятельности способны оказывать влияние на развитие музыкальных способностей, но и музыкальная деятельность может самым непосредственным образом влиять на формирование иных способностей.