Резенова Елена Леонидовна

МБОУ ДОД «ДМШ№41»г. Прокопьевск

Методическое сообщение

Тема: Развитие ассоциативного мышления учащихся на уроках музыки

Ассоциативное мышление в процессе восприятия музыки

Различные виды искусства взаи­модействуют, взаимопроникают друг в друга*;* происходит нечто вроде «диффузии» литературы, живописи, театра в музыку и наоборот. Совершенно очевидно, что необходимая предпосылка и условие процессов такого рода — развитое ассоциативное мышление учащегося.

Ассоциация – это связь между отдельными представлениями, при которой одно из этих представлений вызывает другое. Предметы или явления, связанные в действительности, связываются и в памяти человека. Запомнить что-либо – значит связать запоминаемое с чем-то, вплести то, что надо запомнить, в сеть уже имеющихся связей, образовать ассоциации. Есть несколько видов ассоциаций, которые выдвигают авторы учебного пособия «Психология»: по сложности: восприятие или мысль об одном предмете или явлении влечет за собой припоминание других предметов или явлений, смежных с первым в пространстве или во времени; по сходству: образцы предметов, явлений или мысли о них вызывают воспоминание о чем-то сходным с ними. Эти ассоциации лежат в основе поэтических метафор; по контрасту: ассоциируются резко различные явления – шум и тишина, доброе и злое и т.д.[17,с.213]

Ассоциации являются, по мнению психологов, "пусковым механизмом эмоций», выражая личностный смысл, сущность искусства для человека. Поэтому, благодаря ассоциациям, музыкант питается «опытом человечества» — «испытывает не только так называемые эстетические (художественные) эмоции и чувства, но и жизненные — выходящие за рамки эстетически направленной музыкально-слуховой деятельности» [14,с.148].

Очень плодотворным для музыкально-слухового развития ученика оказывается включение механизма ассоциаций, с помощью которого активизируется работа воображения, Она выражается в попытках образного осознания средств музыкальной выразительности, что способствует «преодолению» их слуховой специфичности и, в свою очередь, стимулирует и развивает соб­ственно слуховые способности. И еще шире — для художественно-образного слышания музыки во всем ее богатстве и разнообразии особенно важными представляются творческие связи с живописью и — через слово — с литературой, философией, театром. Воздействие их на музыканта неоспоримо: у живописцев он учится создавать «воз­душное пространство», в котором только и может жить, и «дышать» музыка, обретает, по словам Б.М. Теплова, «богатство зрительных, в частности цветовых, образов и теснейшую, интимнейшую связь слухового воображения со зрительным»[4, с.86]; в театре он постигает и учится переносить в музыку реальную пространственность, подкрепляемую словом, искусством общения. Пожалуй, именно связь со словом, а через него с литературой, философией, театром — особенно плодотворна для формирования эмоционально осмысленного вос­приятия музыки, воспитания чувства музыкальной логики, постиже­ния философского смысла музыкального развития.

Повышение ка­чества обучения в музыкальной педа­гогике связывалось в основном с усовер­шенствованием технологии учебного процесса. Соответственно, главный акцент делался на развитие методики преподава­ния, на приобретение учащимися знаний о музыкальном искусстве и формирование соответствующих исполнительских уме­ний и навыков.

В последнее время, благодаря развитию психологии и других смежных наук, на первый план выдвинулся круг проблем, направленных на активизацию внутренних ресурсов ребенка и, в первую очередь, раз­витие творческого воображения, фанта­зии, которые необходимы, как для актив­ного восприятия произведений музыкального творчества, так и в повседневной жизни человека. Совер­шенно очевидно, что необходимой предпосылкой этого является развитое ассо­циативное мышление.

Небезынтересно в связи со сказанным свидетельство Ю. Башмета: «Для меня, как музыканта, всегда играли большую роль мои внутренние представления — образные видения, картины, худо­жественные импульсы, не знаю, как точнее тут выразиться. Они оказывали заметное воздействие на мое общее душевное состоя­ние и тем самым на мое исполнение.

Помню, еще в школе, когда я играл сюиту Баха, мне рисовал­ся в воображении огромный орган; его гигантские трубы уходили куда-то высоко-высоко в бесконечность. Будто я стоял у подно­жья величественного монумента, подавляющего меня своими ко­лоссальными размерами и мощью. Это внутреннее видение было настолько ярким, сильным, что я даже пытался отделаться от него, отвлечься на другое. Боялся, что это помешает мне играть, что я забуду текст. Ведь когда исполняешь музыкальное произведение, надо быть все-таки всецело сосредоточенным на своих действиях, на процессе игры» [27,с.104].

Благодаря ассоциациям психическая деятельность ребенка становится полнее, глубже, многокрасочнее; мышление, в частности художественно-образное мышление, делается богаче и многомернее. Жизнь начинает ощущаться в «сцепе» бесконечно разнообразных и, одновременно, взаимосвязанных элементов. Вряд ли надо доказывать, что это непосредственно воздействует на процессы восприятия и переживания музыкальных произведений. Именно поэтому произведения подлинно талантливые и рождают ощу­щение «второго плана», духовного подтекста, резонируют мно­жеством близких и далеких эмоциональных «обертонов». Критики писали в свое время, что знаменитая «Девушка с персиком» В. Се­рова «позволяет почувствовать всю неповторимую поэзию русских "дворянских гнезд"». С тем же основанием можно было бы утверж­дать, что прелюдии, этюды-картины С. Рахманинова позволяют почувствовать бескрайнюю ширь, раздолье и красоту русской природы; что «Поэма экстаза» или «Прометей» А. Скрябина переносят слушателя в предгрозо­вую атмосферу русской жизни начала XX в.

Педагог-музыкант, если он ставит целью выйти за рамки узко­технологической, «ремесленнической» манеры преподавания, если видит свою задачу в том, чтобы углубить, интенсифицировать процессы музыкального восприятия у ученика, должен по логике вещей использовать ассоциации, работая над тем или иным му­зыкальным материалом, использовать в меру своих возможностей и потребностей, сообразуясь и с индивидуальностью ученика, и с той конкретной ситуацией, которая складывается на уроке. Ве­ликолепные образцы такого рода давала в свое время педагогика Г. Г. Нейгауза, умевшего находить такие сравнения, поэтические аналогии, что музыка сразу становилась ясной и понятной.

Разумеется, далеко не каждый педагог-музыкант способен, подобно Г. Г. Нейгаузу, использовать на «сто процентов» возмож­ности ассоциативного метода. В то же время пользоваться при не­обходимости этим методическим «рычагом» в принципе должен уметь каждый[15,с.147].

Ассоциативные процессы напрямую связаны со сферой эмоций человека, служат, как правило, своего рода катализатором самых различных чувств и переживаний.Существует неисчислимое множество видов (подвидов, разновидностей) ассоциаций. Иногда они вполне конкретны, выступая как четкие, «предметные» образы, картины и представления. В других случаях, напротив, ассоциации туманны и расплывчаты, ощущаются скорее как зыб­кие, неясные душевные движения, как смутные и далекие отзву­ки чего-то ранее увиденного или услышанного.

Классифицируются ассоциации «по смежности», «по сходству», «по контрасту», различаются по некоторым другим признакам. В любом случае — и это главное - они обладают свойством волновать, «бередить душу» (особенно если эти ассоциации имеют какой-то сугубо личностный смыл для человека, связаны с чем-то особо значимым для него), вызывают подчас сильные наплывы чувств, улучшая психологические условия восприятия тех или иных художественных явлений.

Особо следует остановиться на роли ассоциативного начала в деятельности тех, кто занимается музыкально-исполнительскими видами искусства. Великий русский пианист А. Рубинштейн говорил о некоторых музыкальных произведени­ях, что он мог бы «подписать в них слова под каждым тактом»[27,с.97]. Видный швейцарский артист и педагог Э. Фишер вспоминал, что, подняв однажды выпавшего из гнезда птенца и ощутив в своей руке легкое, трепетное биение его сердечка, он неожиданно понял, как нужно исполнять Моцарта, — его восприятие музы­ки этого автора заметно изменилось[27,с.98]. В книге К. Кондрашина «Мир дирижера» приведены слова С. Рихтера, сказанные им о начальных тактах Первого фортепианного концерта Листа: «...Я здесь вижу роскошный портал и въезд римской квадриги в окружении ликующей толпы»[9,с.100].

Таким образом, и здесь, в мире музыкального исполнительства, подобно театру, в ходу разного рода поэтические сравнения, аналогии, ассоциации «по сходству»; и здесь, в этой сфере воображение художника нередко подсказывает ему нечто вроде живописно-образных эквивалентов музыки, оживляя и «опредмечивая» ее восприятие. Надо сказать, что ассоциативный ряд — если таковой имеется — всегда ощущается в игре музыканта-исполнителя. И создает совершенно особую психологическую ауру вокруг его игры. Мало того, происходят вещи еще более поразительные. Живописно-об­разные представления и аналогии, обитающие в сознании музыканта и являющиеся, казалось бы, сугубо личным, глубоко интимным его достоянием, иной раз угадываются слушательской аудиторией, во всяком случае, наиболее чуткой и проницатель­ной ее частью. Угадываются и почти точно расшифровываются, несмотря на их крайний субъективизм. «Музыка, — замечал К. Кондрашин, — рождает образы, индивидуальные для каждо­го... Однако характерно, что чем ярче исполнитель, чем сильнее его гипнотический посыл, тем более схожи будут образы, возни­кающие у тысяч слушателей, тем конкретнее большинство из них могло бы охарактеризовать свое состояние, настроение, ощуще­ние»[9,с.114].

Объяснить этот психологический феномен трудно. Но то, что он имеет место, — факт. И что он далеко не единичен — тоже факт, свидетельствующий о реальности того, что может пока­заться на первый взгляд совершенно нереальным.

К помощи ассоциаций обращаются педагоги, желающие «растолкать», «растормошить» мышление ученика, сделать его более гибким и пластичным, побудить к творческой активно­сти, к непосредственности и живости музыкальных восприятий. «Без ассоциаций и параллелей иной раз не обойтись, когда хо­чешь рассказать о своем понимании музыки кому-то другому, — свидетельствует В.Спиваков. — С помощью одних лишь специ­альных музыковедческих терминов многого ведь не передать: они действуют на весьма ограниченном "пространстве". Поэто­му волей-неволей обращаешься к образным сравнениям и ме­тафорам. Например, я могу сказать на репетиции своим колле­гам-музыкантам, что данное место в музыкальном произведе­нии нужно играть словно бы обожженными пальцами, — и они тотчас поймут меня, почувствуют тот особый звуковой коло­рит, который необходим»[9,с.116].

Одним из эффективных подходов к развитию музыкального восприятия ста­новится установление ассоциативных аналогий. Они позволяют полнее исполь­зовать интонационный опыт детей, что чрезвычайно важно для формирования ассоциативного мышления, выявления взаи­мосвязи музыки с жизнью, с человеком, его переживаниями, мыслями, мироощу­щением в целом. Интонация в музыке тесно связана с жизнепроявлениями человека, речью, движениями, мимикой, пластикой, дыха­нием, мышцами. Это предоставляет воз­можность осознания ассоциативных свя­зей между музыкальным содержанием и жизненным опытом слушателей. Осо­бенно важным является развитие спо­собности интуитивного предощущения развития музыкальной интонации, вы­раженной в ней эмоциональной жизни человека, а по сути — усвоения азбуки чувств, переданных в музыке, осмысле­ния ассоциативных связей художествен­ных эмоций с их жизненными интона­ционными прообразами. Без этого не­возможно двигаться вперёд в развитии музыкальной культуры ребёнка.

Углубленное и разностороннее изучение музыкального произ­ведения открывает учащемуся пути к более развернутым ассо­циациям, освещающим самые значительные повороты в образно-драматическом развитии сочинения. Музыкальные переживания всегда усиливаются и закрепляются благодаря ассоциативным представлениям; в воспитании музыканта большое значение имеет способность к образно-ассоциативному мышлению.

Роль урока музыки в развитии мышления

Реальное развитие музыкального мышления происходит в первую очередь на уроке. Поэтому ключевой проблемой является грамотное драматургическое, построение урока.

Урок музыки — это целостность, которая рождается на пересечении педагогической науки и искусства, с одной стороны, и музыкальной науки и искусства— с другой.

Многообразие видов деятельности на уроке соответствует многообразию форм бытования музыкального искусства, способствует переключению внимания и благодаря этому — поддержанию высокой работоспособности в течение всего урока. Переключение обычно понимается как переход от пения к слушанию, от изучения нотной грамоты к движению, т.е. как смены внешних форм музыкальной деятельности. Однако внимание, утомляемость, работоспособность — это внутренние, психические феномены. Следовательно, ключ к содержательному многообразию видов деятельности лежит в обращении к разным уровням и этапам музыкально-мыслительного процесса. Например, при исполнении песни педагог может поставить перед детьми различные, по сути, задачи:

— почувствовать внутреннюю пульсацию музыки, попытаться к ней подстроиться и брать дыхание в соответствии с ней;

— попытаться выразить образ, общее настроение песни в своем исполнении;

— сознательно следить за певческим звукообразованием: артикуляцией, атакой и т.д.;

— выделить смыслонесущие элементы музыкального языка, подчеркнуть в исполнении структурированность музыкального текста, «готовить звуком» кульминации, цезуры, границы разделов и т.п.;

— осветить все исполнение смыслом, исполнить произведение с вдохновением.

Приведенные здесь задачи соответствуют различным уровням теоретической модели музыкального мышления. При одной и той же внешней проявленности — пении, при одинаковой функциональной роли — исполнении последовательное выполнение подобного набора задач является содержательно разнообразной деятельностью. Это, конечно, не отменяет необходимости внешнего и функционального переключения. Оптимальным вариантом в этом смысле является сочетание внешнего разнообразия форм с различной внутренней адресованностью выполняемых задач. Возможно бесчисленное количество сочетаний, конкретный вид которых диктует тема и драматургия урока.

Драматургия занятия в традиционном понимании направлена в первую очередь на раскрытие основной темы, определенного нового для учеников понятия, произведения, стиля и т.п. Мы ставим совершенно другой акцент: основная цель драматургии — в стимулировании появления психических новообразований личности на основе музыкального материала урока.

Если рассматривать драматургию урока как искусство последовательного соединения фрагментов занятия в единое целое, и урок-действо, то у каждого фрагмента появляются три координаты:

— местонахождение» (в начале, середине, конце урока);

— временная протяженность (в минутах или секундах);

— «эмоционально-смысловой накал» (например, репетиционная, вдохновенная атмосфера в классе). Данные координаты позволяют определить место и время наиболее оптимального обращения к тому или иному уровню музыкального мышления.

Уровень музыкального мышления, опирающийся на прошлый опыт и память учеников, считается наиболее развитый и его можно считать наиболее приемлемой отправной точкой для начала работы с конкретным произведением и точкой отчета в целенаправленном развитии музыкального мышления на уроках музыки.

Первой задачей является расширение образно-эмоциональной гаммы, доступной детскому восприятию. Вторая задача состоит в переадресации переживаемых при восприятии чувств и настроений на собственную личность. Следующим важным моментом является осознание того, что музыка состоит из звуков и даже один звук может иметь ту или иную краску, звучать с тем или иным настроением. С помощью синтезатора дети могут наглядно убедиться в изменении характера звучания одного и того же мотива в зависимости от исполнения разными тембрами. Здесь необходимо, чтобы они научились распознавать различные тембры в оркестровом звучании, вслушиваться в краску их звучания. Цветовые характеристики, которые ученики обычно подбирают наиболее распространенным тембрам на удивление точно соответствуют эпитетам, распространенным в музыковедческой литературе. Таким способом одно из важных музыкально-языковых средств — тембр — получает содержательную трактовку через обращение к эмоциональному фону воспринимаемой музыки.

Одновременно все с более емкой и дифференцированной фиксацией эмоциональной окраски необходима работа в другом направлении: нужно попытаться обратить внимание учеников внутрь их самих, чтобы они более чутко прислушивались к тому, как проникает и живет внутри них звук, как их собственный организм реагирует на это. Можно попросить ребят слушать отдельный звук, одноголосную мелодию, небольшую пьесу различными частями тела, например выставленными вперед ладонями, при этом акцентируя их внимание на характере, настроении, которое возникает в «месте соприкосновения» их тела с музыкой.

Важно научить их во время пения относиться к звуку как к живому «существу», рождающемуся внутри организма, обращая внимание на его «путь» через все резонаторы. Для этого можно подолгу тянуть один - два звука, пытаясь создать ту или иную краску, настроение, характер, изменяя положение губ, выражение лица, положение корпуса и т.д.

В высказываниях важно стараться стимулировать лично-адресные фризы типа: «Я почувствовал...», «Мое настроение...». «Как будто со мной произошло...».

Любому вновь встретившемуся музыкальному явлению, будь то сложный тембральный состав или новый для учащихся штрих звукоизвлечения, нужно стараться подобрать аналогию из событий, чувств, речевых оборотов, которые могли встречаться детям раньше.

Этой же тактики желательно придерживаться и при анализе других элементов, музыкального языка. Большую помощь в этом могут оказать различные формы работы: дирижирование, пластическое интонирование.

Определение динамики — громко или тихо звучит в данный момент музыка — обычно не вызывает трудностей у учащихся. А вот проследить картину ее изменений на протяжении всего произведения, а тем более понять, как это отразилось на настроении, музыкальном образе, — для детей непростая задача. Если и эти изменения «прочувствованы» через собственные руки, то по окончании звучания ребята легко вспоминают, какие они делали движения и каким характером были вызваны эти движения. Вопросы: «В каком состоянии, настроении человек может делать такие движения?». «Человек, с каким характером способен на такие движения?», как правило, выводят их к осознанию психологического содержания, конкретного значения, которое несет данный музыкально-языковой элемент.

Одновременно с вычленением отдельных элементов музыкального языка необходимо ориентироваться на целостное восприятие всего комплекса музыкально-языковых средств, использованных в произведении. Отправной точкой в этой линии может служить синкретичная целостность детского восприятия, а основными ориентирами — определенность музыкально-языкового комплекса конкретной ситуации, породившей тот или иной музыкальный жанр.

Первым шагом в этом направлении может быть импровизационное «разыгрывание» небольших сценок, в которых дети играли бы роли различных животных — собак, кошек, птиц и др. Главное условие этих мини-спектаклей - раскрыть содержание сюжета звуком, но без слов. Чувства и состояния выражаются очень похожим образом и на языке животных, и в человеческом вербальном языке, и в языке музыкальном. Погружение в настроение, соответствующее задуманной ситуации, позволяет детям находить целый комплекс выразительных средств, в котором наряду с пластикой и мимикой обязательно бывают ценные ритмические, тембро-динамические, интонационные находки. Необходимо зафиксировать внимание ребят па этих находках и обязательно подобрать музыкальные примеры, в которых найденные выразительные средства выступали бы предельно ярко уже как элементы музыкального языка. Желательно также проработать их в практическом музицировании, закрепить в сознании учащихся с помощью пения, игры на музыкальных инструментах, в нотной записи.

Следующей точкой в этой линии является ситуативная определенность жанров народной музыки, которая наиболее близка синкретичной целостности детского восприятия. Игровые, хороводные песни, колядки могут и должны выучиваться в непосредственной игре, движении, с необходимым «реквизитом» подарков, угощений, цветных платков, масок, рождественских звезд. Тогда предметом последующего анализа будет не какая-то абстрактная непонятная песня, а песня-ситуация, пережитая детской душой глубоко и реально, доставившая столько наслаждения и вызвавшая столько настоящих чувств и ощущений.

Дальнейшее развитие этой линии проходит через осознание «психологического подтекста» ситуаций, породивших жанры песни, танца, марша. Многим детям они знакомы, и отнесение конкретной пьесы к тому или иному жанру не составляет большого труда. За каждым из этих жанров стоит определенный семантический комплекс. В нем жизненная ситуация, породившая жанр, выражается настолько точно и емко, что свойственные ей характеристики пространства и времени, особенности поведения участвующих людей, общий эмоциональный тон закрепляются в качестве значений за теми знаками музыкального языка, которые входят в комплексы, присущие этим жанрам.

Танец как яркий атрибут праздника, отдыха; марш как жанр, организующий активные действия многих людей; песня как выразитель лирического настроения, внутреннего состояния человека. Эти значения легко угадываются учениками, потому что они могут «построить» саму ситуацию, соответствующую жанрам. Добившись осознания детьми этой закономерности, дальнейшую работу необходимо строить также с учетом этой связи: ситуация — состояние участвующих в ней людей — комплекс музыкально-выразительных средств.

Для осознания значения отдельных музыкально-языковых средств, входящих в тот или иной комплекс, прекрасные результаты дает метод преднамеренного изменения того или иного элемента музыкального языка; «Что будет, если при тех же прочих показателях изменить темп (или регистр, или динамику, и т.д.). Как изменится от этого настроение, выражаемое музыкой»

Линия эмоционального погружения в ситуацию постепенно может распространяться на новые жанры. Среди них уже появляются не только бытовые, но и концертные жанры. Разыгрывание народных обрядов уступает место ролевым играм. Например, один из учеников («виртуоз») должен покорить своим исполнением публику - одноклассников. Всегда найдется ученик, который сам захочет сыграть на занятии выученную пьесу. Это желание педагог может использовать для развития музыкального мышления детей всего класса. Что чувствовал во время исполнения «виртуоз», что он ожидал от выступления, каковы были ожидания публики. После анализа чувств, испытанных «виртуозом» и «публикой», станут понятными многие эффекты, составляющие суть концертных жанров: техничность, соревновательность, красочность, украшения и другие.

 Каждый раз, когда на уроке складываются необходимые условия: хорошая проработанность материала произведения на всех уровнях музыкального мышления, высокая работоспособность класса и высокий творческий подъем самого учителя — можно и нужно ставить перед ребятами задачи, нацеленные на глубокое постижение смысла музыкального произведения. И, если это удается, обязательно закреплять в сознании детей особенную ценность этих уроков и «протягивать ниточки» связей от одного такого светлого момента до другого. Можно попросить ребят запечатлеть в живописи их понимание данной музыки, а экспозицию рисунков сохранить в классе. Они будут служить своеобразными эмоционально и смысловое насыщенными знаками изученных произведений, которые теперь хранятся в музыкальном опыте ребят в качестве свернутого образа. В дальнейшем, в те моменты, когда необходимо будет создать вдохновенную атмосферу работы над другими произведениями, рисунки-знаки помогут активизировать психические каналы, по которым проходила волна вдохновения.

Таковы основные методические линии руководства развитием музыкального мышления детей в музыкальной школе. Подсознательное накопление музыкального и психологического опыта, драматургически грамотное построение урока, активизация всех уровней музыкального мышления в работе над конкретными произведениями позволяют достичь существенного развития музыкального мышления учеников. Это благотворно отражается и на общем развитии детей, и на результатах их музыкальной деятельности. Такие ребята одухотворенно исполняют музыку, глубоко и проникновенно слушают ее, создают интересные творческие опусы.

Список литературы

* Богданова Т.Г., Корнилова Т.В. Диагностика познавательной сферы ребенка. – М., 1994. – 68с.
* Богославский В.В. Общая психология - М.: Просвещение, 1981. – 383с.
* Брайнин В., Зачем развивать музыкальное мышление //Искусство в школе.-2006.-№3.-С.26-31.
* Вейс П.Ф. О трех сторонах творческого музыкального мышления детей // Развитие музыкального слуха, певческого голоса и музыкально-творческих способностей учащихся общеобразовательной школы. — М-, 1982.-201с.
* Выготский Л.С. Психология искусства. - М.,1986.-387с.
* Гальперин Л.Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка // Возрастная и педагогическая психология.— М. ,1992.-365с.
* Дыс Л.Б. Музыкальное мышление как объект исследования //Музыкальное мышление: Сущность, категории, аспекты исследования./ Отв. ред. И.Ляшенко. — Киев, 1989.-269с.
* Ковалив В. Ассоциативные игры на уроках музыки //Искусство в школе .-2001.-№1.-С.17-21.
* Кондрашин К. Мир дирижера. — Л., 1976.
* Коротеева Е. Связь музыки и живописи в развитии художественно-образного мышления школьников // Искусство в школе.-1996.-№1.-С.35-38.
* Матюхина М.В. Психология младших школьников. – М.: Просвещение, 1976. – 208с.
* Медушевский В.В. Интонационная форма музыки. - М.,1993.-245с.
* Морозова О.П. «Педагогический словарь-справочник» - Барнаул: 2000. – 270с.
* Музыкальное мышление: проблемы анализа и моделирования. — Киев, 1988.
* Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия, - М.,1972.
* Осеннева М.С., Безбородова Л.А. Методика музыкального воспитания младших школьников: Учеб. пособие для студ. нач. фак. педвузов. – М., 2001 – 368с.
* Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психология: Учебник для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям. – М., 1997. - 345с.
* Петрушин В.И. Музыкальная психология: Учеб. пособие для студентов и преподавателей. – М., 1997. - 384с.
* Подуровский В.М., Суслова Н.В. Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности. - М,,2001.-320с.
* Проблемы музыкального мышления / Под ред. М.Г. Арановского -М.,1974.-254с.
* Психология: Словарь / под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. - 494с.
* Ринкявичус.З., Развивать музыкальное мышление учащихся // Искусство в школе.-2005.-№5.-С.6-9.
* Савина Е.А Особенности представлений детей 5—10 лет о душе //Вопросы психологии. – 1995.- № 3. - С. 26-29.
* Спутник учителя музыки / Сост. Т.В. Челышева. — М., 1993.-198с.
* Суслова Н. Музыкальное мышление: сущность, динамика, структура //Искусство в школе.-2006.-№4.-С.37-41.
* Тарасов Г.С. Музыкальная психология // Спутник учителя музыки / Сост. Т. В.Челышева. - М., 1993.-198с.
* Цыпин Г.М. Психология музыкальной деятельности. — М., 1994.-238с.