

Міністерство освіти і науки України
Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова

Світлана Іванівна Миколінська

**МУЗИЧНО-СЛУХОВА УВАГА
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ:
ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА
ФОРМУВАННЯ**

Навчально-методичний посібник

Київ – 2015

УДК 373.5:159.952

ББК 74.2:88.3

М 59

*Рекомендовано Вченою Радою Національного педагогічного
університету імені М.П.Драгоманова
(протокол №11 від 25 червня 2015 р.)*

Рецензенти:

- Падалка Г.М.:** доктор педагогічних наук, професор кафедри фортепіанного виконавства і художньої культури Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова
- Лобова О.В.:** доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогічної творчості та освітніх технологій Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка
- Новикова Н.В.:** кандидат педагогічних наук, учитель музичного мистецтва та художньої культури Бучанської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 4, Заслужений учитель України

Миколінська С.І. Музично-слухова увага молодших школярів: теорія та методика формування / Світлана Іванівна Миколінська / [Навчально-методичний посібник]. – Київ: Вид-во НПУ ім.М.П.Драгоманова 2015. - 220 с.

ISBN 978-966-931-047-7

У навчально-методичному посібнику представлено теоретичні та методичні аспекти формування слухової уваги молодших школярів на уроках музичного мистецтва. Посібник призначений для студентів педагогічних ВНЗ III – IV рівнів акредитації та викладачів педагогічних і мистецьких дисциплін.

ISBN 978-966-931-047-7

© Миколінська С.І., 2015

© Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2015

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....	5
РОЗДІЛ 1. СЛУХОВА УВАГА ОСОБИСТОСТІ ЯК ФІЗІОЛОГІЧНИЙ ТА ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН.....	7
1.1. Феномен уваги.....	7
1.2. Фізіологічні особливості слухової уваги.....	11
1.3. Психологічні дослідження уваги до звукових об'єктів.....	17
РОЗДІЛ 2. СПЕЦИФІКА СЛУХОВОЇ УВАГИ ОСОБИСТОСТІ В МУЗИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	23
2.1. Сутність, структура та функції слухової уваги особистості в музичній діяльності.....	23
2.2. Слухова увага: витоки дослідження проблеми.....	28
2.3. Розвиток питань активізації слухової уваги у дослідженнях сучасних вчених	43
РОЗДІЛ 3. ХАРАКТЕРИСТИЧНІ ОЗНАКИ МУЗИЧНО- СЛУХОВОЇ УВАГИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	53
3.1. Вікові особливості уваги школярів.....	53
3.2. Властивості музично-слухової уваги школярів	63
3.3. Критерії та показники сформованості музично-слухової уваги учнів.....	65
3.4. Рівні сформованості музично-слухової уваги молодших школярів.....	71
3.5. Діагностичні завдання для учнів молодшої школи.....	77

РОЗДІЛ 4. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-СЛУХОВОЇ УВАГИ ШКОЛЯРІВ 1 – 4 КЛАСІВ.....	87
4.1. Необхідність урахування вікових особливостей уваги молодших школярів.....	88
4.2. Своєчасна зміна видів музичної діяльності на уроці музичного мистецтва як умова подолання втомлюваності учнів.....	92
4.3. Особливості забезпечення оптимального темпу проведення уроку.....	97
4.4. Шляхи спонукання учнів до музично-слухового зосередження...	101
4.5. Індивідуалізація та диференціація музичного навчання школярів як умова опанування учнями музично-слухових вмінь та навичок.....	105
РОЗДІЛ 5. МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-СЛУХОВОЇ УВАГИ УЧНІВ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	115
5.1. Етапи формування музично-слухової уваги молодших школярів....	115
5.2. Методи та прийоми активізації слухової перед уваги	121
5.3. Методи та прийоми набуття слухового самоконтролю.....	135
5.4. Методи та прийоми, спрямовані на аналіз результатів власного слухового зосередження.....	153
ДОДАТКИ.....	168
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	191
ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ СЛОВНИК.....	211

Передмова

Стратегічною метою сучасного освітнього процесу є розвиток особистості учня, становлення в людині системи цінностей: особистісних, загальнолюдських, професійних тощо. У загальноосвітніх навчальних закладах високий виховний та розвивальний потенціал несуть предмети художньо-естетичного циклу і, зокрема, уроки музики та музичного мистецтва.

Сприяти формуванню в учнів різнобічних естетичних інтересів і потреб, музичної культури, становленню їх творчої індивідуальності можливо, залучаючи школярів до активної участі у різних видах музичної діяльності, стрижнем яких виступає активне вслуховування в музичне звучання. Здатність школярів до активного вслуховування залежить, з одного боку, від рівня розвиненості їх музичного слуху, а з іншого – уваги як необхідної умови чіткого, усвідомленого відображення навчального матеріалу та його засвоєння.

Цілеспрямовані спостереження практики музичного навчання школярів доводять, що музична діяльність у всіх її різновидах (спів, гра на інструменті, музичне сприймання, елементарна творчість тощо) не може бути продуктивною без розвиненої слухової уваги. Отже, музично-слухова увага є необхідною умовою для ефективного музичного розвитку учнів, адже у процесі музичного навчання вона має значний вплив на процес та результати музично-слухової, музично-виконавської та музично-творчої діяльності, виступаючи важливим засобом їх регулювання.

Попри очевидну значущість слухової уваги у різних видах музичної діяльності, цілісно проблема її теоретичних та методичних засад не розроблялась. Тому виникає потреба у наданні додаткових знань з даного питання студентам педагогічних вузів мистецьких спеціальностей, викладачам музичних дисциплін.

У початково-методичному посібнику розкриваються сутність, зміст та функції слухової уваги в музичній діяльності, її особливості у психофізіологічному та педагогічному аспектах, а також пропонуються шляхи формування музично-слухової уваги в учнів молодшого шкільного віку на уроках музичного мистецтва. Матеріали можуть бути використані викладачами в лекціях та семінарах, у практичній роботі зі студентами педагогічних вузів мистецьких спеціальностей.

Розділ 1

СЛУХОВА УВАГА ОСОБИСТОСТІ ЯК ФІЗІОЛОГІЧНИЙ ТА ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

1.1. Феномен уваги

Успішність будь-якої діяльності значною мірою визначається якістю уваги людини до об'єктів цієї діяльності. На особистість з оточуючого середовища певною мірою одночасно діє велика кількість різних подразників, зумовлюючи відчуття, сприймання, уявлення тощо. Процеси уваги відіграють роль фільтру, обмежуючи лише значиму для діяльності частину інформації, яка обробляється (розпізнається та інтерпретується) корою головного мозку людини.

Дослідження багатьох науковців свідчать, що на відміну від інших психічних процесів, увага не має власного продукту. Вона не існує ізольовано, а завжди пов'язана з іншою діяльністю як її сторона чи характеристика (П. Гальперін, Ю. Гіппенрейтер, М. Добринін, С. Рубінштейн, І. Страхов та ін). Вчені зазначають, що:

- увага не дає окремого продукту, а тільки покращує процес і результат тієї діяльності, до якої вона приєднується (П.Я.Гальперін, С.Л. Кабільницька);

- увага невід'ємна від інших психічних процесів і станів (І.В. Страхов);

- увага – це особливий вид психічної діяльності, який виражається у виборі та підтримці тих чи інших процесів цієї діяльності. Цей вибір супроводжується зосередженням уваги, роблячи ясною і чіткою вибрану діяльність (М.Ф. Добринін) тощо.

Увага виявляється системно через характеристики інших психічних процесів чи способів їх організації (М. Безруких, Ю. Дормашев, Н. Дубровинська, О. Лурія, Д. Масалова, Р. Мачинська,

В. Романов, Д. Фарбер, Н. Чуприкова та ін.). Її змістом є зміст тієї психічної діяльності, в яку вона включена.

Попри велику кількість визначень поняття уваги, – відсутнє загальноприйняте. У той же час, визначення, які даються різними авторами – вкрай різноманітні і практично не піддаються систематизації. Низкою сучасних російських науковців-психологів (Ю. Дормашев, В. Романов, М. Фалікман, Н. Чуприкова) вбачається кризовий стан дослідження проблеми уваги в зв'язку з тим, що не створено єдиної та загальноприйнятої теорії уваги. Така різноманітність частково пояснюється тим, що наукові дослідження феномену уваги проводилися у різних концептуальних напрямках.

Психологічні дослідження проблеми уваги проводилися у класичній психології свідомості, яка представлена роботами Р. Вудвордса, В. Вундта, У. Джеймса, М. Ланге, Т. Рібо, Е. Тітченера та ін. Вчені цього напрямку пов'язують увагу з рівнями свідомості, досліджуючи роль уваги у різноманітних співвідношеннях із нею.

Представники психології діяльності, серед яких П. Гальперін, Ю. Гіппенрейтер, М. Добринін, Ю. Дормашев, В. Романов, пояснюють увагу з позиції психологічної теорії діяльності О. Леонт'єва. Вони вважають, що природа уваги може бути розкрита тільки через аналіз діяльності, оскільки увага є наслідком, виявом головного рівня організації певної діяльності, увага – лише відображення у свідомості внутрішньої роботи організації діяльності.

Представники когнітивної психології (Д. Андерсон, Д. Бродбент, Д. Канеман, У. Найссер, Д. Навон, Р. Солсо, К. Черрі та ін.) розглядають увагу як акт концентрації розумових зусиль, «пульт управління» процесами, якщо спрямування уваги є усвідомленим.

Отже, поняття уваги різними вченими трактується як:

- доцільна реакція організму, що ментально покращує умови сприймання та пізнання (М. Ланге);
- процес аперцепції та його результат – ясність та чіткість відповідних елементів свідомості (В. Вундт, У. Джеймс);
- сенсорна ясність (Е. Тітченер);
- механізм селекції (фільтр) в системі переробки інформації, який спроможний відкинути чи послабити непотрібну інформацію на

основі аналізу її фізичних ознак (Д. Бродбент, Е. Трейсман) чи смислового змісту (Д. Дойч, Е. Дойч, Д. Норманн);

- механізм поєднання окремих ознак в образі цілісного об'єкту (Е. Трейсман);

- «розумове зусилля» чи ресурси переробки інформації, що наділені механізмом їх розподілу (Д. Канеман);

- модель мультипроцесорної переробки інформації (А. Оллпорт),

- механізм встановлення взаємної відповідності між інформацією, що надходить, та поведінковими актами суб'єкта, який пізнає інформацію (О. Нойманн);

- розподіл аналізуючих механізмів на обмежену ділянку поля (У. Найсер);

- розподіл когнітивних ресурсів між процесами, що проходять (Дж. Андерсон);

- стан психологічної концентрації, зосередження на якомусь об'єкті (Р. Немов);

- спрямованість та зосередженість психічної діяльності (М. Добринін);

- спрямованість і зосередженість свідомості на об'єкті, що має стійку чи ситуативну значимість для людини (О. Єрмолаєв, Т. Марютіна, Т. Мешкова);

- феноменальний чи продуктивний вияв головного рівня організації діяльності (О. Леонтьєв, Ю. Гіппенрейтер);

- функція розумового контролю (П. Гальперін);

- об'єктивація головного рівня свідомості (Д. Узнадзе).

Наведені визначення підтверджують існування розбіжності у поглядах вчених стосовно визначення поняття «увага». Важко не погодитися з Н. Чуприковою в тому, що:

а) експерименти з визначення обсягу довільної уваги можуть також мати назву: 1) експериментів з визначення обсягу свідомого вибіркового сприймання; 2) експериментів з визначення короткочасної пам'яті; – у тих випадках, якщо від досліджуваної особи вимагається відтворити чи точно впізнати сприйняті напередодні об'єкти;

б) в діяльності суб'єкта стійку спрямованість свідомості на певні об'єкти чи здійснення певних дій можна трактувати і як характеристику чи функцію уваги, і як вияв установки.

Це є наслідком того, що межі між поняттями уваги та установки дуже хиткі, невизначені та суб'єктивні.

Крім цього, як підкреслює Н. Чуприкова, існує невизначеність у змісті та обсязі понять «увага» та «свідомість», у зв'язку з чим один і той же психічний феномен з однаковою успіхом може бути підведений під кожне з цих двох різних понять: «важко побачити різницю у змісті таких словосполучень, як «виокремити увагою певний об'єкт» та «усвідомити певний об'єкт» [237, 18].

Наукове дослідження психолога Н. Чуприкової містить спробу виходу з «теоретичного тупику» через пояснення сутності уваги з позиції психофізіологічної взаємодії психіки та трофіко-енергетики мозку. Висновки вченої ґрунтуються на дослідженнях психофізіологів Н. Данилової, Ю. Кратіна, Р. Наатанена, Є. Соколова, Н. Суворова та інших, згідно з якими посилення нервової активності в тих ділянках мозку, які зайняті сприйманням та обробкою інформації, завжди супроводжується збільшенням процесів обміну речовин, збільшенням рівня їх енергетичного забезпечення та метаболічної активності.

За даними Н. Чуприкової, саме увага є тим процесом, який і надає активаційне та енергетико-метаболічне забезпечення процесам відчуття, сприймання, пам'яті, мовлення, мислення, тому увага належить не до психічних, а до фізіологічних процесів. Увага, на відміну від відчуття, сприймання, пам'яті, мовлення, мислення, не має власного продукту, але вона є обов'язковою умовою отримання цих продуктів у когнітивних підсистемах психіки.

Згідно висновків вченої, результатом синтезу та інтеграції психічних процесів мозку, які здійснюють пізнання, та фізіологічних процесів їх активаційного та енергетико-метаболічного забезпечення, є так звані ефекти уваги – ясність, чіткість, деталізація, вибірковість сприймання та мислення, зосередженість пізнання на визначених об'єктах. «Це не ефекти уваги у прямому розумінні, оскільки те, які саме об'єкти будуть вибірково виділені на фоні інших і будуть сприйматися ясно, розбірливо та деталізовано, визначається не

увагою, а завданням, яке стоїть перед людиною...», «увага – це завжди увага до чогось конкретного в конкретних умовах вирішення конкретних завдань» [237, 28].

Розгляд уваги як необхідної фізіологічної умови здійснення психічної діяльності мозку та як обов'язкової умови отримання психологічних продуктів у таких когнітивних підсистемах психіки, як відчуття, сприймання, пам'ять, мовлення, мислення, пояснює та підтверджує висновки багатьох вчених-психологів про глибокий зв'язок уваги з усіма пізнавальними процесами (Б. Ананьєв, І. Баскакова, Ф. Гоноболін, М. Добринін, С. Рубінштейн, В. Страхів, І. Страхів), про увагу як регулювання та контроль у розумових процесах (П. Гальперін, С. Кабільницька, Р. Лаптієва, О. Скрипченко та інші), про увагу як обов'язкову умову продуктивності у всіх видах діяльності (Ю. Гіппенрейтер, Ю. Дормашев, В. Романов, І. Страхів, М. Фалікман та інші), увагу як інтегральне психічне явище (Н. Воцилова, О. Єрмолаєв, Т. Марютіна, Д. Масалова, Т. Мешкова, В. Страхів та ін.).

Наведені дані про розуміння феномену уваги свідчать, що увага є невід'ємним компонентом інших психічних процесів. Увага є інтегрованою з такими підсистемами психіки, як відчуття, сприймання, пам'ять, мовлення, мислення. Її слід розглядати як фізіологічний процес активаційного та енергетичного забезпечення. Увага виявляється системно, через характеристики інших психічних процесів чи способів їх організації, її можна розглядати як вибір та підтримку тих чи інших процесів діяльності.

1.2. Фізіологічні особливості слухової уваги

Предметом зосередження особистості в її діяльності виступають різні об'єкти. Модальність стимулу, тобто місцезнаходження об'єкта, який виступає в якості предмету зосередження, визначає модально-специфічні види уваги. До модально-специфічних видів уваги відносять сенсорну, моторну, інтелектуальну та емоційну.

Згідно з дослідженнями психофізіологів А. Бару, І. Вартанян, Є. Хомської, О. Лурія, сенсорна, моторна, інтелектуальна чи емоційна

увага пов'язується з роботою окремих мозкових структур, зокрема, різних аналізаторних систем мозку, різних нейрофізіологічних механізмів.

Серед зазначених модально-специфічних видів уваги слід виокремити сенсорну увагу. В межах сенсорного виду уваги розрізняють зорову, слухову, дотикову, які забезпечують налаштування та діяльність різних систем – слуху, зору, моторики тощо (Н. Данилова, О. Лурія, Є. Хомська та ін.).

Слухова діяльність пов'язана з розпізнаванням та аналізом інформації звукового походження за допомогою роботи слухової системи та оперування нею. Якщо налаштування аналізатора спрямовується на відбір джерела, що має звукову природу, то спрямованість і зосередженість слуху можна визначити як включення *слухової уваги*.

Наукові результати, отримані вченими у фізіології та психофізіології, свідчать, що існують особливі фізіологічні закономірності, характерні для різновидів уваги, зокрема, слухової. Слухова зосередженість має фізіологічну основу, яка виражена певним функціональним станом головного мозку.

У процесі діяльності під впливом зовнішніх і внутрішніх подразнень у відповідних ділянках кори великих півкуль головного мозку виникають більш або менш стійкі осередки оптимального збудження. Ці оптимальні збудження стають домінуючими і викликають гальмування слабших збуджень, що виникають в інших ділянках кори великих півкуль.

У зв'язку зі зміною характеру та сили подразнень, які діють на нас ззовні або зсередини організму, осередок оптимального збудження може переміщуватися з одних ділянок кори великих півкуль головного мозку до інших. У таких випадках змінюється і спрямованість уваги. У загальмованих ділянках кори головного мозку виникає збудження, а ділянки, що перебували в стані збудження, гальмуються.

Підґрунтям у вивченні фізіологічних процесів, що відбуваються під час слухового зосередження, стали вчення І. Павлова та О. Ухтомського. Так, вченим І. Павловим був описаний орієнтовний

рефлекс під назвою «що таке», який забезпечує налаштування аналізатора на чітке сприйняття будь-якого нового подразника та одночасно гальмує інші подразники. Вчений встановив закон індукції нервових процесів, за яким процеси збудження, що виникають в одних ділянках мозку під дією певних подразників – слухових, зорових, дотикових, – спричиняють процеси гальмування в інших ділянках.

Серед багатьох збуджень, що виникають одночасно в корі головного мозку, одне є домінуючим. О. Ухтомським був розроблений принцип домінанти – утворення більш чи менш стійкого осередку підвищеної збудливості центрів у нервовій системі.

Домінанта – це панівна ділянка, яка приваблює до себе хвилі збудження з найрізноманітніших джерел. Загальмовані відносно слабші збудження (порівняно з домінуючими), згідно вчення О. Ухтомського, мають назву субдомінант. Своїми дослідженнями вчений показав, що домінанта не лише гальмує субдомінантні збудження, а й посилюється за їх рахунок. У зв'язку з цим домінанта стає сильнішою. Між домінантою та субдомінантами ведеться боротьба. Домінантне збудження залишається домінуючим доти, поки якась субдомінанта не набуде більшої інтенсивності, ніж сила домінанти. Тоді субдомінанта стає домінантою, а домінанта – субдомінантою.

О. Ухтомський вважав, що домінантний осередок може підсилюватися за рахунок інших, отже, додаткові стимули будуть підсилювати увагу, концентрувати її. Утворення такого осередку залежить не тільки від сили об'єктивних подразників, а й від потреб організму, від інтересу та досвіду, закріпленого в пам'яті.

Вчення про активність певних ділянок кори головного мозку під дією подразників сенсорних систем знайшло своє продовження у дослідженнях багатьох вчених. Серед них – праці Г. Джаспера та Г. Уолтера, в яких вчені вказують на існування «клітин уваги» або «нейронів новизни» – груп нейронів, які реагують на будь-які подразники різних сенсорних систем та їх зміни, чим модифікують стан активності кори головного мозку та регулюють її готовність до дії.

Збільшення мозкового кровообігу в сенсорних ділянках кори під впливом уваги до стимулу описане в дослідженнях П. Роланда. На його думку, кровообіг збільшується у певних ділянках мозку в залежності від дії стимулу тієї чи іншої модальності, що привернув увагу. Зазначені процеси можуть здійснюватися як довільно, так і мимовільно.

Вченими Н. Даниловою, Н. Дубровинською, О. Лурія, Є. Соколовим, К. Хомською встановлено, що стан уваги пов'язаний із включенням діяльності цілої системи пов'язаних між собою мозкових структур, при цьому психофізіологічні механізми довільної та мимовільної уваги – різні. Як вважають Н. Данилова, Д. Фарбер, стан довільної уваги пов'язаний з механізмами локальної активації ділянок головного мозку.

Н. Данилова вказує, що увагу з фізіологічної точки зору можна розглядати як «реакцію активації», сутність якої виявляється у збільшенні збудження і реактивності тих мозкових структур, в яких вона проходить.

Висновки фізіологів щодо довільної та мимовільної уваги є науковим підґрунтям визначення чинників, які можуть зумовлювати довільне чи мимовільне слухове зосередження.

Вчені А. Бару, І. Вартанян, О. Лурія, Є. Хомська зазначають, що вибірковий характер перебігу уваги людини, зокрема, уваги до звукових стимулів, залежить від стану активності кори головного мозку. Ці процеси зумовлюються вищими формами вибіркової активації і пов'язано із складними завданнями свідомої діяльності.

Тісний зв'язок з увагою має фізіологічний стан готовності організму, найбільш сприятливий до певної діяльності. Вчені М. Безруких, Т. Бетельова, Д. Фарбер аналізують взаємозв'язок фізіологічних процесів уваги та сприйняття і визначають, що увага, активуючи певні ділянки кори великих півкуль, оптимізує сприйняття, створює умови для вибіркового включення різних областей кори у цей процес.

Якщо попередньо відомо – на що треба звернути увагу – тобто безпосередньо перед перцептивною діяльністю з'являється попередня інформація про модальність (місцезнаходження об'єкта уваги:

подивитися, вслухатися, відчутти тощо), то це приводить до формування у лівій півкулі кори головного мозку певних функціональних об'єднань. Очікування інформації за допомогою слуху утворює центр інтеграції у скроневій ділянці кори.

Процеси оброблення інформації досліджувалися Р. Наатаненом. Вчений виявив «спеціальну мозкову хвилю», що характеризує процеси передумови. На його думку, між спеціальною мозковою хвилею (тобто процесами передумови) і здатністю суб'єкта розрізняти сенсорні стимули існує тісний взаємозв'язок. Спеціальна мозкова хвиля розглядається вченим як початкова фаза оброблення інформації, що може супроводжуватися фазою мимовільної уваги.

Г. Уолтер назвав такий електрофізіологічний показник готовності кори головного мозку до очікуваної діяльності «хвилею очікування». На думку Г. Уолтера, існує тісний взаємозв'язок процесів уваги та цього електрофізіологічного феномену. Вченим отримані дані про залежність «хвилі очікування» від сили мотивації.

У працях нейрофізіолога Д. Ліндслі стан активації тих ділянок мозку, які забезпечують реалізацію певної психічної діяльності, отримав назву «оптимального функціонального стану», при якому діяльність є максимально продуктивна.

Вищезазначене положення дає підстави зробити висновок, що досягнення «оптимального функціонального стану» є найбільш сприятливим в діяльності, пов'язаній з довільним слуханням, оскільки сприяє максимальній її продуктивності.

Особливості слухової діяльності досліджувалися вченими-психоакустиками – Я. Альтманом, І. Вартанян, В. Шупляковим та ін. Ними вивчалися структура та функції слухових шляхів, взаємозв'язок акустичних стимулів, які збуджують слухову систему, з психологічними реакціями слухача на ці стимули.

Ще І. Павловим було встановлено, що слухова діяльність здійснюється при безпосередній участі слухового аналізатора – складного нервового апарату, що сприймає і аналізує звукові подразнення. Як відомо, звук має два полярних значення: з одного боку, звук – це об'єктивне фізичне явище, процес коливання, який породжує в пружному середовищі хвилі, що швидко поширюються. З

іншого, як зазначає Є. Назайкінський, – суб'єктивне психологічне значення: те, що сприйняте слухом та відображається у свідомості у вигляді особливого психічного образу.

Вченими Я. Альтманом, А. Бару, Г. Бекєши, І. Вартанян, О. Нейманом та ін. в результаті досліджень окремих ланок функції слухової системи встановлено закономірності перетворення звукових сигналів в структурах слухового аналізатора на енергію нервового збудження. Було виявлено, що стимул, отриманий ззовні, викликає певні зміни енергії в слуховому рецепторі. Після цього звуковий сигнал трансформується в нервові імпульси, передаючи інформацію тим структурам головного мозку, які відповідають за її інтерпретацію.

У зв'язку з цим є важливим питання інтерпретації звукових сигналів, а також урахування індивідуальних особливостей суб'єкта, який сприймає.

У контексті даного питання І. Вартанян зазначає, що існує співвідношення між зовнішнім звуковим подразником і можливістю сприймання його суб'єктом. Пропускна здатність слухових «вхідних воріт інформації» визначається станом здоров'я суб'єкта, його потребами, емоціями, мотивацією, спрямовується *увагою* і розширюється попереднім досвідом.

Результативність діяльності слухової системи зумовлена спільною діяльністю таких систем, як слухова сприймаюча, мозкова аналізуюча та інтегруюча.

Стосовно слухової уваги у музикантів є важливими наукові висновки Н. Уейнбергера. Вчений зазначає, що навіть короткострокове музичне навчання збільшує у особистості число нейронів, які реагують на звук. Довготривале музичне навчання – посилює реакції нервових клітин, перенастроюючи їх таким чином, що деякі з нейронів стають надчутливими до звуків.

Н. Уейнбергер стверджує, що у процесі набуття музично-слухового досвіду відбувається перенастроювання первинної слухової кори, яка бере участь у початкових процесах сприймання музики. У слуховій корі збільшується кількість клітин, наділених максимальною реактивністю до особистісно значущих музичних звуків. Це впливає на подальше перероблення музичної інформації у вторинних

слухових ділянках кори та слухових асоціативних зонах, у яких відбувається перероблення більш складних характеристик (гармонії, мелодії, ритму).

Таким чином музичне навчання здатне змінити характер роботи нервових клітин – так званих «музичних входів», які беруть участь у початкових процесах музичного сприймання та перероблення мозком музичної інформації. Отже, готовність слухача до сприймання, очікування певного музичного об'єкту в музичній діяльності може виступати однією з умов актуалізації слухової уваги.

Вченими встановлено, що реакції головного мозку професійних музикантів суттєво відрізняються від реакцій немусикантів, у яких певні ділянки їхнього мозку особливо розвинені. Різні аспекти перероблення музичної інформації пов'язані з діяльністю багаточисленних мозкових структур, одні з яких забезпечують сприймання музичних характеристик (наприклад, мелодії), а інші опосередковують розвиток емоційних реакцій. Розміри активних ділянок мозку з перероблення музики варіюються в залежності від індивідуального досвіду та музичної підготовки людини.

1.3. Психологічні дослідження уваги до звукових об'єктів

Не тільки у фізіології, а й у психології проводились дослідження сенсорних функцій психіки.

У працях Р. Вудвордса, В. Вундта, У. Джеймса, М. Ланге, Є. Тітченера та інших зазначаються об'єктивні та суб'єктивні фактори спрямування уваги до звукових подразників.

С. Кравков підкреслював, що увага до слухових об'єктів зумовлює прискорений вплив на процеси відчуття та сприймання. Крім цього, вчений зазначав, що в умовах, коли на людину діють одночасно два подразники – зоровий і слуховий, то усвідомлюються вони не одночасно: першим буде усвідомлюватися той об'єкт, на який була спрямована увага, а другий об'єкт усвідомиться з деяким запізненням.

На думку М. Ланге, факторами спрямування уваги є дія сильних подразників, сила емоційного впливу об'єкта, очікування об'єкта, характеристики якого відомі з набутого раніше досвіду.

В. Вундт вважав, що сприйматися чітко будуть ті об'єкти, які за силою інтенсивніші за інші. Але це стосується тільки мимовільного слухання. Що стосується вслуховування у звукові об'єкти з визначеною метою, тобто довільного вслуховування, то визначальну роль відіграють очікування слухача. В. Вундт зазначав, що «внаслідок суб'єктивних умов сприймання сильніший об'єкт може бути в той же час темним і нечітким, а слабкий – ясным та виразним. Можна, наприклад, ясно і розбірливо чути дуже слабкий обертон звука, а більш сильний основний тон менш розбірливо і, нарешті, сильний побічний шум зовсім неясно» [40, 165].

Р. Вудвордс зазначав, що слід очікувати яснішого сприймання більш слабких подразників на фоні більш інтенсивних (як зорових, так і звукових), але за умови, якщо увага безпосередньо спрямовується на подразник, тобто при актуалізації її довільної форми.

В експериментальних дослідженнях Д. Бродбента, Д. Дойч та Дж. Дойч, Н. Морея, А. Трейсман, К. Черрі увага досліджувалася як функція, що впливає на результат експериментів. Вченими представлені результати експериментів на «дихотичне прослуховування».

Дихотичне прослуховування (англ. *dichotic listening*) – сприймання на слух двох різних по змісту чи звучанню повідомлень, одне з яких надходить (через навушник) на ліве вухо, а друге – на праве. Реципієнту пропонується слухати одну з двох звукових ліній, які звучать одночасно.

Результати досліджень на дихотичне прослуховування свідчили про те, що відбір, якість, швидкість виконання інструкцій експериментатора залежить від слухового зосередження на тих звукових об'єктах, параметри яких були зазначені перед експериментом (наприклад: відбір з двох звукових повідомлень того, який відповідає певній фізичній характеристиці, чи змісту, чи лінгвістичним особливостям).

При певних обставинах ми можемо сильно концентруватися на виконанні завдання, не звертаючи увагу на іншому. Разом з цим бувають випадки, коли одночасно надходить інформація, що нас цікавить, і це потребує переключення уваги. Прикладом цього є перебування на багатолюдній вечірці, де одночасно голосно розмовляє багато людей. Щоб зрозуміти, про що говорить співрозмовник, зазвичай слід концентрувати увагу на розмові. Разом з тим, раптово почувши кілька слів з чужої розмови, ми переключаємо увагу на неї. Це явище отримало назву «вечірки з коктейлем».

Пояснюючи феномен «вечірки з коктейлем», А. Трейсман висуває наступне припущення: замість того щоб повністю фільтрувати інші розмови або швидко переключати увагу з однієї на іншу, ми послаблюємо, переводимо їх на низький рівень уваги. У зазначеному випадку більша частина інформації з цих «ослаблених» розмов (або каналів) не піддається подальшому обробленню, але частина все ж входить у нашу свідомість, особливо та, що має низький поріг розрізнення (наприклад, наше ім'я).

Феномен «вечірки з коктейлем» демонструє один із способів, з допомогою якого виконуються завдання, які вимагають розподілу і вибірковості уваги.

Отже, на відбір інформації за умови одночасного звучання двох звукових ліній впливають очікування слухача та його свідомий вибір.

Слід підкреслити, що часовий компонент виступає однією з суттєвих фізичних характеристик в роботі слухової модальності, оскільки звукові явища мають часову незворотність. Звукові об'єкти звучать за одиницю певного часу і тільки в цих умовах можуть бути почутими та сприйнятими. Відтак, аналізуючи слухові процеси, потрібно враховувати часову характеристику.

На думку У. Найссера, людина, що слухає, постійно формує специфічні стани готовності відносно того, що повинно звучати, виходячи з вже сприйнятої інформації. Такі стани готовності існують у часових структурах і керують тим, що буде виокремлено в наступний момент, і в свою чергу модифікуються сприйнятим. За відсутності стану готовності людина чула б тільки безглузде, хаотичне змішування звуків.

Отже, слухова увага є одним з модально-специфічних видів уваги. Її сутність можна визначити як процес та стан налаштування особистості на вибіркоче сприймання інформації, що полягає у відборі джерел звукової природи та зосередженні на вибраних об'єктах. Активізація слухової уваги впливає на виконання завдань, пов'язаних з виявленням та розпізнаванням звукових образів, забезпечуючи вибіркоче слухове спостереження, зосередження на діяльності, пов'язаній із звуковою інформацією.

Контрольні запитання і завдання

1. Оберіть правильне твердження.

Природа уваги може бути розкрита тільки через аналіз:

- а) сприймання;
- б) свідомості;
- в) діяльності.

2. Поясніть, яким чином увага пов'язана з іншими психічними процесами?

3. Чому не існує загальноприйнятого визначення поняття «увага»?

4. Як Ви розумієте таке наукове твердження: «увага не дає окремого продукту, а тільки покращує процес та результат тієї діяльності, до якої вона приєднується»?

5. Оберіть правильне твердження.

Увага є наслідком головного рівня:

- а) пізнання;
- б) свідомості;
- в) діяльності.

6. Як трактується поняття «увага» російськими психологами?

7. Чому, на Вашу думку, увага є необхідною фізіологічною умовою здійснення психічної діяльності мозку та обов'язковою умовою отримання психологічних продуктів у таких когнітивних підсистемах психіки, як відчуття, сприймання, пам'ять, мовлення, мислення?

8. Чому, на Вашу думку, між поняттями уваги та установки існує невизначеність, суб'єктивність межі?
9. Назвіть модально-специфічні види уваги.
10. Означте сенсорні різновиди уваги.
11. У чому полягає сутність слухової уваги?
12. Які фізіологічні особливості слухової уваги Ви можете назвати?
13. Як Ви розумієте поняття «звук»? Означте процеси інтерпретації звукових сигналів.
14. Назвіть суб'єктивні та об'єктивні фактори, що впливають на спрямування уваги до звукових подразників.
15. Чому, на Вашу думку, важливо формувати стан готовності перед слуханням?

Література

1. Гальперин П.Я. Экспериментальное формирование внимания / П.Я.Гальперин, С.Л. Кабыльницкая. – М.: МГУ, 1974. – 101 с.
2. Гиппенрейтер Ю.Б. Деятельность и внимание // Психология внимания / [под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова]. – М.: ЧеРо, 2005. – С. 543 – 558.
3. Данилова Н.Н. Психофизиология: [учебник для вузов] / Данилова Нина Николаевна. – М.: Аспект Пресс, 1999. – 373 с.
4. Добрынин Н.Ф. Основные вопросы психологии внимания / Н.Ф. Добрынин. – Психологическая наука в СССР. – Т.1. – М.: АПН РСФСР, 1959. – 300 с.
5. Дормашев Ю.Б. Психология внимания: [учеб.] / Ю.Б. Дормашев, В.Я. Романов. – М.: Флинта, 2002. – 376 с.
6. Дубровинская Н.В. Нейрофизиологические механизмы внимания. Онтогенетическое исследование / Дубровинская Нина Вениаминовна. – М.: Наука, 1985. – 144 с.

7. Наатанен Р.К. Внимание и функции мозга: Учеб. пособие / Ристо Калерво Наатанен / Пер. с англ. под ред. Е.Н. Соколова. – М.: МГУ, 1998. – 560 с.
8. Найссер У. Теории восприятия / У.Найссер // Психология внимания [Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова]. М.: ЧеРо, 2005. – С. 640 – 649.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2006. – 713 с.
10. Страхов В.И. Психологические исследования внимания / В.И. Страхов // Вопросы психологии внимания. Вып. VI. – Саратов: СГУ. –1974. – С.35 - 44.
11. Страхов И.В. Психология внимания: [лекции для студентов пед. институтов] / И.В. Страхов. – Саратов: СГУ. – 1968. – 51 с.
12. Фаликман М.В. Внимание: Общая психология. В 7 т.: учебник для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Б.С. Братуся. – М.: Академия, 2006. – Т. 4. – 480с.
13. Хомская Е.Д. Нейропсихология / Евгения Давыдовна Хомская. – М.: МГУ, 1987. – 288 с.
14. Чуприкова Н.И. Как вывести психологию внимания из теоретического тупика/ Н.И.Чуприкова // Вопросы психологии. – 2008. – № 5. – С. 13 – 30.

РОЗДІЛ 2

СПЕЦИФІКА СЛУХОВОЇ УВАГИ ОСОБИСТОСТІ В МУЗИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

2.1. Сутність, структура та функції слухової уваги особистості в музичній діяльності

Слухова увага в музичній діяльності включена у різні її види – сприймання, виконання, творення, засвоєння музичних знань. Музика є специфічною звуковою формою художнього вислову, музичне розгортання є «теперішнє, що триває» (О.В.Рябініна), музичний час, в умовах якого звучить і може бути почутим твір. Особливістю музичного звучання є процесуальна часова незворотність, і умовою його усвідомлення, розуміння музики як інтонаційно-образної мови (змістовного мистецтва), та її переживання є вчасне слухове спостереження за процесом музичного руху та музичного розвитку.

Науковцями та видатними діячами мистецтва зазначається суттєва роль уваги у різних видах музичної діяльності: у працях музично-педагогічного та музикознавчого спрямування набули сталого використання терміни «увага музиканта-виконавця» та «увага слухача». Поряд з розумінням та переживанням музики, виконавськими вміннями, виконавською технікою увага музиканта впливає на результат сприймання та виконання музики. Таким чином, підкреслюється необхідність уважного вслуховування в музичне звучання, що свідчить про важливість проблеми слухової уваги.

До проблеми слухової уваги зверталось багато дослідників, розкрито цілий ряд окремих дуже важливих її аспектів. У результаті аналізу психолого-педагогічних праць, узагальнення теоретичного і практичного досвіду в галузі музичного навчання ми спробуємо окреслити цілісний підхід до розгляду даного питання.

Слухова увага особистості у музичній діяльності розглядається нами як процес та результат налаштування на

сприймання музичних явищ, що виявляється у здатності до зосередження на їх звучанні та художньо-змістовній сутності. Слухова увага виявляється у слуханні, виконанні музики та творчості, що сприяє аналізу звукової інформації, контролю та регуляції музичної діяльності в цілому.

Низка психологів (І. Баскакова, Ф. Гоноболін, М. Добринін, О. Єрмолаєв, М. Лила, С. Лукомська, Т. Марютіна, С. Максименко, Т. Мешкова, К. Мішанова, С. Рубінштейн, Л. Черемошкіна та ін.) розглядають структуру уваги як сукупність всіх її властивостей, взаємозумовлених та взаємопов'язаних між собою. Ґрунтуючись на наукових висновках психологів та практичних здобутках педагогів-музикантів, ми вважаємо доцільним визначити **структуру** слухової уваги особистості як єдність наступних властивостей – *концентрації, стійкості, вибірковості, розподілу, переключення, обсягу*, які розкривають сутність процесів слухової уваги. Компоненти слухової уваги особистості мають наступне змістове наповнення:

- *Концентрація* – характеризує ступінь слухо-розумового зосередження особистості на музичному явищі (звучі, мотиві чи творі цілком тощо) і виявляється у мірі активності, результативності сприймання та виконання.

- *Стійкість* – визначає тривалість слухового зосередження особистості на музичному звучанні і виявляється у відсутності відволікань у процесі вслуховування.

- *Вибірковість* – окреслює свідоме виокремлення з цілісного звучання елементів, які відповідають попередньо визначеним ознакам.

- *Розподіл* – свідчить про здатність слухачів та виконавців музики до диференційованості сприймання музичного звучання та контролю власного виконання у групових формах (контроль у процесі вокально-хорового виконання, дотримання різних видів ансамблю – ритмічного, динамічного, темпового, тембрального тощо).

- *Переключення* – характеризує зміну слухового спрямування особистості з одного музичного явища на інший.

- *Обсяг* – свідчить про кількість музичних об'єктів, які людина чує та усвідомлює одночасно, з достатньою чіткістю в найкоротший час.

Властивості слухової уваги виявляються у відповідності до особливостей музичної діяльності слухачів та виконавців: у кожному окремому випадку провідною є певна одна чи дві властивості слухової уваги.

На нашу думку, коло діяльності, пов'язане з актуалізацією слухової уваги особистості, виражається через функції досліджуваного феномену. Ми дотримуємося визначення поняття «функція» як форми виявлення певного явища, яке залежить від іншого явища та змінюється відповідно до його змін [173, 263].

Ґрунтуючись на наукових та практичних здобутках педагогів-музикантів, нами визначено *функції* слухової уваги слухачів та виконавців музики: мотиваційно-пошукову, контрольню-оцінну, регулятивно-коригуючу.

1. *Мотиваційно-пошукова* – дана функція слухової уваги полягає у здійсненні пошуку та відбору музичних об'єктів для слухання та виконання відповідно до мети завдання чи змісту діяльності. Відбувається «відсіювання», гальмування з поля зору чи слуху інших об'єктів, абстрагування від всього, що не стосується реалізації мети слухової діяльності (дана функція слухової уваги актуалізується у завданнях на впізнавання знайомого музичного твору чи його фрагменту, під час пошуку та виокремлення слухом потрібного музичного елемента із цілісного музичного звучання, диференціації музично-слухового потоку).

2. *Контрольно-оцінна* – спрямована на здійснення контролю та оцінки продукту музично-слухової діяльності за допомогою зовнішнього акустичного зворотного зв'язку, застосовуючи операції внутрішньої, центральної переробки інформації. Дана функція слухової уваги забезпечує:

- зіставлення результатів музично-виконавської діяльності з еталоном;
- оцінювання відповідності пошуку музичних об'єктів до цілей завдання;
- оцінювання результатів музично-виконавської діяльності (доцільність вибору засобів музичної виразності, досягнення ансамблю – інтонаційного, ритмічного тощо).

3. *Регулятивно-коригуюча* – дана функція передбачає:

– здійснення аналізу продукту музично-слухової діяльності, зіставлення результатів музично-слухової діяльності з еталоном, виявлення невідповідності якого-небудь елемента, що складає процес і результат слухової діяльності, до даного взірця і внесення для його усунення необхідних змін;

– збереження слухової концентрації протягом потрібного, зокрема тривалого проміжку часу;

– регулювання оптимальної сили зосередження відносно міри (ступеня) складності завдання;

– здійснення саморегуляції слухової активності;

– забезпечення своєчасного реагування на помічені відволікання від заданої мети під час сприймання музики.

Функції слухової уваги особистості в музичній діяльності актуалізуються у процесі сприймання та виконання музики, але різною мірою – залежно від цілей музичної діяльності, тісно взаємодіючи між собою. В залежності від цілей та особливостей діяльності в кожному окремому її акті має місце тимчасове посилення однієї з функцій слухової уваги.

Ми погоджуємося з думкою І. Страхова про те, що «у вихованій увазі у вищих її інтелектуально-вольових формах гармонічно розвинений комплекс функцій уваги» [206, 10]. Отже, для ефективної музичної діяльності важливо розвивати всі функції слухової уваги особистості.

Процес вслуховування у музичне звучання може бути мимовільним, довільним та післядовільним, що залежить від активності особистості, особливостей її психічної регуляції у процесі виникнення та організації слухової уваги. Конкретизуємо види слухової уваги:

- *мимовільна слухова увага* в музичній діяльності – стан вслуховування особистості, що не потребує попередньої його організації і виявляється в емоційно-спонтанному зосередженні на звукових явищах без попередньо визначеної мети і вольових зусиль;

- *довільна слухова увага* в музичній діяльності – усвідомлене вслуховування в звучання для вирішення поставленої мети, спрямованість на свідомо обраний музичний об'єкт з допомогою вольових зусиль. Поява довільної слухової уваги може виступати як

продовження втримання слухачем стану слухового зосередження відразу після викликаної музичним звучанням мимовільної слухової уваги;

- *післядовільна слухова увага* в музичній діяльності – усвідомлене вслуховування, що виявляється у зосередженні на звучанні в єдності цілеспрямованості, творчої продуктивності, захоплення музично-слухацькою діяльністю, відсторонення від зовнішніх і внутрішніх перешкод, не потребуючи зусиль волі.

Зазначимо важливість стану підвищеної готовності до слухацької діяльності, очікування звучання, що виявляється у *слуховій передувазі*, яка налаштовує на цілеспрямоване сприймання музичного звучання. Слухова передувага переключає увагу з об'єктів попереднього виду діяльності на звучання музичних явищ, активуючи роботу слухових аналізаторів, слухових орієнтовних реакцій.

Ґрунтуючись на теорії Н. Чуприкової про увагу як необхідний фізіологічний процес, що відбувається у головному мозку, надаючи активаційне та енергетико-метаболічне забезпечення процесам відчуття, сприймання, пам'яті, мовлення, мислення, а, отже, і процесам музично-слухової діяльності, ми визначаємо чинники, які зумовлюють актуалізацію мимовільної, довільної та післядовільної слухової уваги, вияв властивостей слухової уваги у зазначених станах.

Мимовільну слухову увагу може зумовити звучання окремих засобів музичної виразності – динаміки, темпу, ритму, тембру тощо, особливо їх різка зміна, коли звучання «захоплює» свідомість слухача незалежно від попередньої мети діяльності. Підтримує стан мимовільної слухової уваги емоційне збудження, новизна вражень, яка виникає під впливом музичного звучання.

Актуалізувати довільну слухову увагу можуть поява музичного звучання на тлі очікування, готовності слухача до його сприймання; спонукання у вигляді вказівки, інструкції, завдання для слухача (як ззовні – іншою людиною, так і власні), що спонукають звертати увагу, виокремлювати, зіставляти та порівнювати певні музичні об'єкти, вирішувати слухо-розумові завдання, під час яких відбувається опрацювання музичної інформації та відбувається утворення нових навичок. Актуалізація довільної слухової уваги залежить також від

наявності внутрішньої мотивації, потреб, цілей музичної діяльності, інтересу особистості.

Утриманню довільної слухової уваги сприяють зрозумілість та образна доступність пропонованих завдань, особливості музичного явища (тривалість звучання та його музичні характеристики), усвідомлення важливості виконання слухацького завдання, зацікавленість музичним звучанням.

Поява стану післядовільної слухової уваги може бути результатом натхнення, успішного включення особистості в музичну діяльність, мотиваційно-емоційного збудження, яке забезпечує задоволення потреб слухача в музичній діяльності, а також, коли музичне звучання є значимим для слухача.

Слід зазначити, що першочерговим для слухового зосередження є стан здоров'я слухачів та виконавців музики, а також сприятливі чи несприятливі умови навколишнього середовища (галас, несвіже повітря, несприятливий температурний режим повітря тощо).

2.2. Слухова увага: витоки дослідження проблеми

До проблеми уваги і, зокрема, уважного вслуховування в музичне звучання, неодноразово зверталися вчителі-практики. У музично-педагогічній літературі проблема активізації слухової уваги частково знаходить відображення в дослідженнях питань, пов'язаних із сприйманням музики, розвитком та вдосконаленням виконавської майстерності музикантів-інструменталістів, розвитком вокально-хорових навичок у співаків. З метою підвищення в учнів рівня продуктивності засвоєння знань, вмінь та навичок, пов'язаних з певним видом музичної діяльності, педагогами-музикантами використовувалися різні форми та методи, спрямовані на активізацію слухової уваги слухачів та виконавців музики.

Особливості слухової уваги в музичній діяльності зумовлені специфікою кожного її виду. У музикознавчій та методичній літературі серед факторів, що впливають на слухову увагу слухача та виконавця музики, зазначаються такі:

- музична підготовленість слухача, зокрема володіння навичками слухового зосередження (Б. Асаф'єв, Д. Кабалевський, О. Раввінов, О. Ростовський);
- характер перебігу процесів музичного мислення (Л. Арчажникова, Ф. Блуменфельд, О. Рудницька);
- рівень складності музичної мови та відповідність музики інтересам слухача (О. Апраксина, Н. Гродзенська, О. Раввінов, В. Шацька);
- володіння навичками слухового самоконтролю під час виконання (Ю. Алієв, Л. Баренбойм, Н. Боголюбова, С. Брандель, К. Ігумнов, Г. Коган, А. Менабені, Г. Нейзауз, Т. Овчинникова, Г. Прокоф'єв, Г. Стулова, Г. Фрейндлінг);
- рівень сформованості виконавських навичок (М. Жижина, В. Муцмахер, Г. Прокоф'єв, В. Пустовіт, З. Софроній, О. Тішечкіна, Д. Юник);
- мотивація та потреби особистості, спрямованість на певні цілі (Л. Бочкар'єв, В. Муцмахер);
- роль внутрішньої установки перед слуханням музики – очікування окремих компонентів музичного звучання (Л. Бочкар'єв, В. Петрушин, М. Старчеус, М. Субота, К. Тарасова).

Важливо відзначити, що слухова увага в музичній діяльності невіддільно пов'язана з музичним слухом. Сутність поняття «музичний слух» визначається як здатність розрізняти музичні звуки, сприймати, розуміти та переживати зміст музичних творів. Очевидним є те, що необхідним процесом для функціонування музичного слуху є оброблення музичної інформації, яка включає відбір музичних об'єктів, наявність зосередження на них тощо. Таким чином, слухову увагу можна вважати невід'ємною складовою музичного слуху.

Зазначимо, що в музично-педагогічній літературі дослідники обмежено зверталися до терміну «слухова увага», а використовували терміни «слухова активність», «напружена слухова діяльність», «вслуховування», «інтенсивне вслуховування», «свідоме вслуховування», які, на нашу думку, є тотожними (деякі частково тотожними) з феноменом «слухова увага».

У працях музикантів-дослідників увага розглядається як необхідна складова вдосконалення виконавської майстерності під час гри на музичних інструментах. Так, Л. Баренбойм, А. Гольденвейзер, К. Ігумнов, Г. Коган, М. Курбатов, В. Муцмахер, Г. Нейзауз, Г. Прокоф'єв та ін. відносять увагу до тих психологічних передумов, від яких залежить успіх у роботі кожного музиканта-виконавця. Здатність активно вслуховуватись в музику визначається Ф. Блуменфельдом однією з найважливіших для музиканта-виконавця. «Вчити безкінечному вслуховуванню в музику» вважав за необхідне К. Ігумнов.

Л. Баренбойм зазначає, що зосереджена увага є найнеобхіднішою передумовою творчої роботи музикантів-виконавців. З метою виховання уваги виконавців Л. Баренбойм вчить ставити перед собою чіткі конкретні завдання – від вузьких до широких – та домагатися їх виконання. Цільова орієнтація, на думку вченого-педагога, сприятиме подоланню слухової інерції, спрямує психічну діяльність виконавця в певне русло і допоможе йому зосередити свою увагу: «Неможливо зібрати увагу «взагалі», безпредметно, без визначеного об'єкту спостереження; пасивне спостереження неспроможне викликати зосередженість. Потрібним є виконання певних осмислених дій чи розумове вирішення певних завдань» [17, 48].

Г. Коган підкреслює необхідність стану уваги як однієї із складових «психологічного налаштування» виконавця, підкреслюючи роль таких властивостей уваги, як спрямованість, зосередження та розподілення. Музикант-педагог зазначає, що зосередженість та спрямування уваги на ціль є однією з умов успіху учня у досягненні виконавської майстерності. На певних етапах роботи музиканта-виконавця вирішальна роль належить розподілу уваги, на деяких головним залишається зосередження. Зосередження зрілого майстра, як вважає Г. Коган, значною мірою ґрунтується на досягнуту автоматизацію і є початком розподілу уваги: «Шлях до розподілу уваги лежить через виховання культури зосередження: щоб навчитися бачити більшість, треба спочатку навчитися добре бачити одне» [86, 80]. І стан зосередженості, і розподіл уваги доповнюють одне одного.

Про значення основних властивостей уваги підкреслює В. Муцмахер, досліджуючи шляхи ефективності роботи над музичним твором в інструментально-виконавському класі музично-педагогічного факультету.

В. Муцмахером була розроблена методика роботи учнів над музичним твором, основу якої склала теорія уваги П. Гальперіна. Процес організації спрямованості уваги під час вивчення музичного твору вчений-музикант поділяє на три етапи: на *першому* етапі здійснюється формування спрямованості уваги на цілісне емоційне сприймання твору; на *другому* етапі відбувається виділення структурних одиниць, що складають цілісний художній образ, та характеристика їх відношень у взаємозв'язку з цілим; на *третьому* етапі роботи музичний твір постає перед виконавцем як завершене ціле, що з'явилося в результаті синтезу елементів, проаналізованих, емоційно пережитих і тепер об'єднаних на більш високому якісному рівні. При цьому, зберігається провідна установка – спрямованість уваги на емоційну передачу художнього образу [137, 28]. Отже, В. Муцмахер підкреслює, що на початку навчання важливо спонукати учнів до втримання концентрації та стійкості уваги, поступово до них підключати вибірковість та розподіл.

На його думку, активне функціонування таких властивостей уваги, як спрямованість, переключення, розподіл та стійкість, сприяють успішному засвоєнню музичного твору, адже особливо важливим є:

- 1) спрямування уваги на емоційну передачу художнього образу відповідно авторському задуму;
- 2) переключення уваги як здатність мобільно орієнтуватися у різноманітних текстових вказівках;
- 3) розподілення уваги, що передбачає одночасне прочитання декількох рядків нотного тексту з відповідними авторськими вказівками;
- 4) підтримання стійкості уваги як здатність швидко та міцно запам'ятовувати музичний матеріал.

Думку про те, що виконавець вчиться бути уважним у процесі набуття ним виконавської майстерності, підтримує Г. Прокоф'єв. Шлях для успішної роботи, як зазначено музикантом-педагогом,

пролягає через звуковий показ, що виконується педагогом, через його словесні вказівки – яскраві, емоційні, що поступово ускладнюються, через спрямування уваги на те чи інше завдання, загострення уваги на контроль, а також інтерес учня до своєї виконавської діяльності тощо [164, 425].

Г. Прокоф'єв звертається до питання основних властивостей уваги у виконавців. Музикант-дослідник зупиняється на особливостях концентрації, обсягу, розподілу, переключення та стійкості уваги під час занять на музичному інструменті. Обсяг уваги вчений-музикант відносить до першочергових та найнеобхідніших якостей для виконавця музики, розуміючи (трактуючи) його як охоплення різних елементів виконавського процесу єдиним актом уваги.

Щодо питання обсягу уваги Г. Прокоф'єв застерігає, що «поспішне та не викликане необхідністю чи потребою виконавця розширення обсягу уваги може вийти за межі працездатності клітин кори головного мозку» [164, 423]. Стосовно концентрації та розподілу уваги вчений-музикант зазначає, що учень за відсутності спеціальної та педагогічно підготовленої концентрації уваги або турбується лише про те, «що» він хоче, або лише про те, «як» цього досягнути, застосовуючи при цьому переключення уваги. Завданням педагога є формування єдності «що» і «як» у виконавській діяльності учня.

Також Г. Прокоф'єв у дослідженнях зупиняється на питанні необхідності спрямування уваги виконавця на реальне музичне звучання. У своїх спостереженнях він відмічає, що нерідко буває так, коли учні «чують» своє виконання на якусь мить раніше, ніж воно зазвучало реально. Очевидно, що таке передслухання (російськ.– «предваряющее слышание») є самообманом, а учні, поглинені спогляданням своїх звичних слухових уявлень, фактично не чують реального звучання.

Таким чином Г. Прокоф'єв наголошує на поширеному в педагогічній практиці навчання явищі, коли спостерігається недостатня увага учнів до реального музичного звучання під час гри на музичному інструменті. Здатність сприймати реальний результат діяльності в самому процесі дії не є вродженою здатністю та не зумовлюється певним типом нервової діяльності, а є вмінням, виробленню якого допомагають впливи педагога. виконавець вчиться

бути уважним у процесі набуття ним виконавської майстерності. Г. Прокоф'єв переконаний, що виконавець вчиться на реальному досвіді своїх вдах, які фактично підвищують його увагу, тобто на досвіді, що є для нього найпереконливішим.

Як відомо, робота над музичним твором пов'язана з постійним виділенням його окремих елементів для більш глибокого їх переживання і втілення у виконання з метою максимальної передачі задуму композитора. У навчанні учнів гри на музичних інструментах форми та методи активізації слухової уваги покликані вчити дітей усвідомлювати та аналізувати почуте звучання. Як зазначає Г. Фрейндрлінг, спеціальне і тривале тренування слухової уваги пов'язане з активним вслуховуванням виконавця у кожний відтворюваний звук і визначенням його якості. Вчена підкреслює, що робота щодо виховання слухової уваги має спрямовувати учнів на активне вслуховування у звуковий потік: «Вже на початковому етапі навчання гри на музичному інструменті майбутній виконавець вчиться активно *чути* (а не тільки слухати) кожен відтворюваний ним звук і домагається визначити його якості. Поступово виробляється майже автоматична навичка взаємозв'язку фізичної дії з слуховою увагою, встановлюється тісний взаємозв'язок між ними» [231, 37]. Робота з виховання слухової уваги, на думку Г. Фрейндрлінг, має бути пов'язана з активним вслуховуванням у звуковий потік для осмислення змісту, музичної форми, мелодичного розвитку з одночасним розумінням цілого [231, 38]. Отже, така спрямованість на початку навчання сприяє активізації в учнів концентрації слухової уваги, а упродовж навчання – розвитку її розподілу та стійкості.

У працях вчених-педагогів підкреслюється особливе значення вміння уважно слухати музику. Вироблення вміння зосередитися підкреслюється як одна з найважливіших передумов досягнення результативності під час сприймання музики. А. Сохор розглядав процес сприймання як складний багаторівневий процес, в якому можна виділити кілька стадій:

- слухання як фізичний і фізіологічний процес;
- розуміння і переживання музики;
- її інтерпретація та оцінка.

Питання адекватного музичного сприйняття знайшли відображення у працях Е. Назайкінського, Н. Очеретовської, М. Старчеус, К. Тарасової, Ю. Холопова. Зокрема, розглядаються різноманітні сторони перцептивної діяльності слухача: асоціативно-чуттєва (В. Бобровський, Є. Назайкінський, Р. Тельчарова та ін.), інтелектуально-розумова (В. Лаврентьев, В. Остроменський, М. Тараканов), музично-мовленнєва (В. Медушевський, Л. Переверзєв, С. Раппопорт, А. Сохор та ін), інтерпретуюча (Л. Кадцин, А. Костюк, Є. Руч'євська та ін.).

За спостереженнями Б. Асаф'єва, музику слухають всі, а чують – небагато. Чути так, щоб цінувати мистецтво – це вже напруження уваги, тобто розумова праця [11, 166]. Б. Асаф'єв наголошував на необхідності організованого спостереження музичних явищ, коли слухова увага спрямовується на певні музичні елементи: «напруження слухової уваги під час сприймання-спостереження музики дає можливість чути – серед безперервного музичного руху – зв'язок та взаємодію всіх елементів, які зумовлюють процес звучання» [9, 14]. Важливо в межах часу, коли звучить музичний твір, чути і усвідомлювати змістовний зв'язок звуків, ритмів, інтонацій, мелодій, темпів в їх багаточисленних зв'язках та розташуваннях, їх залежність від цілого.

Визначаючи важливість слухової уваги у процесі музичного сприймання, Б. Асаф'єв зазначав, що «найважливішим музичним педагогічним завданням є розвиток звукових (слухових) навичок, які допомагають вільно орієнтуватися і в чисто музичній природі слухових образів (ритм, відстань, динаміка, хода або темп, колорит або тембр), і в емоційному змісті (насиченості) їх, і в символіці вираження і зображення (звукозапис)» [9, 61].

Отже, Б. Асаф'єв наголошує: щоб розуміти музичну мову у всій її змістовності, необхідно володіти цією «мовою». Беззаперечно, що набуття вміння сприймати, переживати та оцінювати музичні твори неможливо без довільного включення властивостей слухової уваги.

Як зазначає О. Ростовський зазначає, уважне чи неуважне прослуховування твору залежить від музичної підготовки слухача. Л. Арчажникова свідчить, що музично-слухові дії лежать в основі музичного мислення [13, 20]. Отже, на роботу слухової уваги значний

вплив має попередньо набутий музично-слуховий досвід, зокрема характер перебігу процесів музичного мислення.

За висловом Б. Асаф'єва, у загальноосвітній школі музику слід розглядати як явище, яке потрібно спостерігати, на відміну від інших предметів, які вивчають для набуття суми конкретних знань. Звідси постає питання: як саме спостерігати музичний твір, щоб він викликав у школярів світ переживань та почуттів?

Навчити дітей чути музику як змістовне мистецтво, наповнене почуттями та думками людини, життєвими образами, прагнули провідні педагоги В. Шацька, Д. Кабалевський, Н. Гродзенська та ін.

Д. Кабалевський трактував уміння чути музику та роздумувати про неї як основу музичного виховання, а глибоко сприймати і по-справжньому розуміти музику можна, на думку педагога, тільки уважно стежачи за музичним звучанням: «Слухання музики – це перш за все уважне вслуховування в неї...» [82, 46]. Слухати музику та розвивати гостроту слухової спостережливості учні мають вчитися безперервно, протягом всього уроку, а ті моменти, коли учні виступають в ролі власне слухача, Д. Кабалевський вважає такими, що вимагають найбільшої уваги, зосередженості, напруження душевних сил.

В. Шацька зазначає, що організація уваги дітей на музичних заняттях поряд з вмінням пробудити та розвинути інтерес до музики, емоційно захопити учнів є першочерговими завданнями педагога-музиканта. Привчити учнів уважно слухати музику можливо, не просто закликаючи їх до дисципліни, а виховуючи навичку зосередження уваги. Вчена вважає, що вміння слухати і чути не є вродженою рисою, воно має бути виховане, розвинуте в учневі, і педагогу в цьому процесі належить велика роль: «вчитель має вміти організувати увагу дітей на уроці. Без стійкої, зосередженої та цілеспрямованої уваги неможливо навчити їх активно сприймати музику» [239, 78-79]. За переконаннями вченої, важливо повідомити учнів про часову характеристику, притаманну музичному мистецтву, коли мелодії звучать у часі та змінюють одна одну, а «кожне відволікання заважає почути музичний твір в цілому, запам'ятати його звучання, вловити зміну окремих частин» [239, 79-80].

Серед прийомів активізації уваги учнів В. Шацька пропонує наступний: спонукати учнів порівняти два варіанти однієї знайомої їм пісні чи твору, коли під час другого прослуховування звучання скорочується (пропускається музичний епізод). Вченою також порушується питання важливості втримання уваги учнями від початку до кінця звучання твору, в зв'язку з чим вирішальне значення має доступність музики, що звучить, обсяг музичного твору. Спрямовують та зосереджують увагу учнів також бесіда та запитання, поставлені перед слуханням музики [239, 80]. Отже, важливо спрямовувати слухову увагу учнів ще перед початком музичного звучання.

Вихованню в дітей вміння слухати музику уважно приділяла велике значення Н. Гродзенська. На думку педагога, увагу учнів доцільно викликати через емоційне сприймання твору, пропонувати доступні музичні зразки, в яких думки й почуття відповідали б їхнім інтересам. Щоб спонукати учнів зосереджено вслухатися в музичне звучання, необхідно спрямовувати їхню увагу на те, що саме вони мають почути в музиці.

Стосовно стійкості уваги дітей вчена відмічає наступне: те, що подобається, слухається протягом тривалішого часу. А твори повільні, з повторами, в яких мало різноманіття, сприймаються дітьми з напругою, важко. Отже, стійкість уваги учнів у процесі сприймання залежить від характеру твору. Щодо тривалості твору, то необхідно враховувати той обсяг уваги, який характерний для певної вікової групи. Також Н. Гродзенська виокремлює наступні форми та методи роботи, які можуть спонукати учнів до зосередженого слухання:

- повідомлення учням перед слуханням про певне музичне явище, бесіда про засоби музичної виразності, і завдання учням підняти руки, коли вони його почують під час звучання твору;
- застосування прийому порівняння;
- проведення концертів-загадок, коли учням пропонується впізнати твір, назвати його назву [53].

Щодо специфіки роботи з учнями 6 – 7 років О. Апраксіна підкреслює, що існує необхідність постійної активізації уваги школярів. Одним з її шляхів є переключення уваги учнів на різні

об'єкти – завдання, види діяльності, індивідуальні та колективні форми роботи тощо.

На думку О. Раввінова, виховати стійку довільну слухову увагу можливо через захоплюючі, яскраві музичні враження, що викликають в учнів інтерес і любов до музики: «Чим більше учень захоплюватиметься музикою, тим легше мобілізувати його слухову увагу, розвинути здібності до слухового аналізу, вміння правильно інтонувати, і, навпаки, чим більше розвиватимуться музичні здібності, тим глибше діти розумітимуть музику» [171, 4]. Крім цього, активізації слухової уваги учнів на занятті сприяє проведення бесіди, побудованої на запитаннях, підбір зрозумілих школярам порівнянь, постановка конкретної мети, яка є доступною та зрозумілою дітям.

Важливість значення слухової уваги підкреслюється у наукових працях, присвячених проблемам постановки голосу та вокального виконавства. Так, А. Менабені вказує, що важливо загострювати слухову увагу на особливості співацького звуку, на зміни тембру, на орієнтування у співацькому звучанні, що розвиватиме вміння тонко чути [120, 71]. Л. Дмитрієв також дотримується думки про те, що спів не може здійснюватися без участі слухової уваги, оскільки остання відіграє провідну роль у знаходженні еталону-звукообразу, важливого для вокально-естетичного орієнтиру, сприяє у здійсненні співаком оцінювання звучання, а в процесі виконання – досягнення професійної якості, при необхідності – коригування співу, поступово наближуючи його до вокально-естетичного ідеалу [60]. Дані положення важливо враховувати у вокально-хоровій роботі з учнями на уроках музики.

Значення слухової уваги у вокально-хоровій роботі також підкреслюють провідні хормейстери, педагоги-методисти Ю. Алієв, Н. Добровольська, К. Малініна, Т. Овчинникова, М. Осеннева, О. Раввінов, Г. Стулова, В. Тевліна та багато інших. На їхню думку, слухова увага є стрижнем співацького навчання як сприятлива умова засвоєння вокально-хорових навичок, і розвиток даної якості є необхідним з перших занять [3; 4; 145; 148; 171; 210; 220].

Зазначимо, що хоровий спів має свою специфіку, оскільки хорове звучання є результатом взаємодії багатьох складових: хорового строю, ансамблю, якості співацького звуку, тому перед

співаками постає завдання набуття навички співу в ансамблі: вміння чути і себе, і сусіда, «зливатися» своїм голосом із загальним звучанням хорової партії за висотою, динамікою, тембром тощо. Активізація слухової уваги є однією з найважливіших складових у досягненні точної інтонації хорового співу, контролю та оцінки якості звука, виразності виконання, тобто усвідомленому ставленню до розучування та виконання твору.

Так, А. Карасьов зазначає, що активне слухання та інтенсивна розумова робота під час співу (свідоме ставлення до якості звучання) розвиває активну увагу. У власній викладацькій роботі з навчання співу дотримувався принципу першочерговості розвитку активного слухання і М. Леонтович. На його думку, учням-початківцям важливо вслухатися до співу учнів, що вже займалися хором протягом певного часу. Активному вслуховуванню сприятимуть запитання щодо проспіваного матеріалу (поспівок, пісень), а також виокремлення різних музичних елементів: «...учні співають яку-небудь пісню і звертають увагу, що деякі окремі звуки пісні мають довший протяг, а другі – коротший. Діти зупиняються на них своєю думкою» [95, 16]. Таким чином, педагоги здійснювали вплив на активізацію концентрації та вибіркової слухової уваги виконавців.

А. Менабені також приділяла великого значення вихованню в учнів вміння тонко чути та орієнтуватися у співацькому звучанні. За спостереженнями педагога, з перших уроків необхідно вчити учнів загострювати слухову увагу до вияву особливостей співацького звука, змін тембру голосу, розвивати в учнів свідоме ставлення до відтвореного звука, навчити добре чути себе та особливості звучання власного голосу [120]. Таке ставлення до звука ґрунтується в першу чергу на слуховому сприйманні та контролі, виробленні слухових критеріїв, що, на нашу думку, неможливе без активізації таких властивостей слухової уваги, як концентрація, стійкість, вибірковість та розподіл.

Спрямування слухової уваги хористів, особливо під час роботи над багатоголоссям, на практиці відбувається таким чином: керівник хору ставить хористам запитання про зміст поетичного тексту, характер музики, про кількість куплетів, наявність соло, особливості голосоведіння тощо. Далі слідує короткий аналіз твору після його

першого прослуховування, а повторне слухання твору стає особливо цілеспрямованим, оскільки чи підтверджує, чи спростовує відповіді учнів, дає можливість більш глибоко вслухатися в музичну сутність твору [3; 4; 77; 78; 220; 232].

Працюючи над розвитком вокального слуху хористів, Г. Стулова серед багатьох завдань хорового навчання та виховання ставить виховання слухової уваги на перше місце. Хормейстер відносить слухову увагу до основних слухових навичок в співацькому процесі поряд з слуховим самоконтролем, вокально-слуховими уявленнями співацького звука та слуховим диференціюванням якісних сторін співацького звучання. На думку Г. Стулової, активізація слухової уваги забезпечує слуховий контроль учнів над звучанням свого голосу та хору в цілому. «Керівнику хору необхідно володіти різними методами та педагогічними прийомами впливу на колектив дітей з метою активізації їх слухової уваги, без якої робота не принесе успіху: не буде розвиватися слух, а на його основі – самоконтроль, і тоді зауваження вчителя з приводу недостатньо якісного виконання будуть незрозумілі учням» [210, 13]. Серед методів, що спонукають до активізації слухової уваги у вокально-хоровій роботі, Г. Стулова виділяє наступні:

1) поставлене перед учнем завдання порівняти і виявити краще за якістю звучання з двох варіантів, які проспівує вчитель, окремі учні по черзі чи різні групи хору, а також визначення причини поганого звучання;

2) заохочення найменших вдалих спроб учнів, створення позитивної емоційної підтримки;

3) застосування прийому проспівування звука чи музичної фрази «про себе» з чіткою, хоча й беззвучною, артикуляцією при одночасному прослуховуванні даного звука чи фрази в запису, у виконанні на музичному інструменті, чи зі співом вчителя;

4) використання дитячих музичних інструментів [210, 13].

Т. Овчинникова у роботі з розвитку співацького голосу в хорі вважає необхідним такий метод, як постійна спрямованість уваги учнів на еталони співацького звучання у відповідності до вікових особливостей [145].

С. Бранделем використовувалися прийоми, що дозволяють у процесі навчання співу активізувати слухову увагу учнів. Вчений-методист наголошував, що на музичних заняттях важливо організовувати активне слухання для всіх учнів, незалежно від того, чи співають вони, чи ні. «Активне слухання – це наполеглива праця, що вимагає від дітей великої уваги» [28, 76]. Застосовуючи диференційований підхід у навчанні співу, серед прийомів організації активного слухання С. Брандель використовував наступні:

1) виконання пісні двома групами (всього п'ять груп, поділених за якістю інтонування), решта учнів виступають ритм пісні;

2) слідкування учнями за графічним зображенням всієї мелодії на дошці, коли ними виконується тільки окремий епізод;

3) мобілізація уваги учнів з допомогою коротких зауважень вчителя до учнів, які неухважно слухають;

4) оцінювання якості співу учнями певної групи співаків з іншої групи;

5) бесіди з учнями про важливість та необхідність активного слухання у процесі виконання завдань: «Діти завжди повинні знати, що їх невдачі тимчасові, що при увазі, бажанні, вони можуть досягнути більш високого рівня» [28, 77].

Отже, диференційований підхід сприяє активізації слухової уваги всіх учнів незалежно від рівня володіння ними вокально-хоровими навичками.

У вокально-хоровій роботі І. Зеленецькою також пропонується шлях, що активізує увагу школярів. Так, під час показу пісні вчителем важливо поставити запитання, які спрямовуватимуть учнів визначати характер, настрій, засоби художньої виразності пісні. Під час вивчення репертуару важливо привчати хористів аналізувати, спостерігати, узагальнювати, вміти розкрити ідею твору, відрізнити засоби художньої виразності, розуміти їх роль у створенні художнього образу [77].

П. Вейс наголошує, що учням-початківцям важливо перш за все навчитися слухати спів педагога і точно наслідувати його виконання. Спонукаючи учнів до активного вслуховування, учитель-музикант переконував учнів у тому, що «хто краще за всіх слухає, той краще за всіх співає» [32, 97].

В. Тевліною у навчанні співу застосовувалися наступні прийоми, які сприяють цілеспрямованому вслуховуванню в музичний твір: 1) користування нотним записом та стеження по ньому за мелодією та словами під час звучання хорового твору; 2) бесіда про характер та зміст твору, засоби, виконавські прийоми; 3) повторне слухання твору, яке зумовить співпереживання на більш високому рівні [220].

На важливості слухової уваги у формуванні навичок багатоголосного співу і, зокрема, розвитку гармонічного слуху, наголошував Ю. Алієв, оскільки вміти чути другу партію і підстроїтися до неї можливе за умови активного слухання співаків: «Успішна робота з багатоголосся неможлива без розвитку навичок уваги, активного слухання. Ці якості не з'являються в учнів самі собою, а виховуються керівником» [4, 138].

Отже, аналіз праць музикантів-практиків у напрямку вокально-хорової діяльності свідчить, що розвиток хорових навичок буде ефективним, якщо спиратися на активізацію ряду властивостей слухової уваги, особливе місце серед яких належить концентрації, стійкості, вибірковості, розподілу.

На питанні розвитку слухової уваги учнів на заняттях з теорії музики в музичній школі зупинявся О. Єлісеєв. Його практичний досвід виявив, що у більшості учнів в організації їх уваги переважає зорова домінанта, і це у низці випадків може перешкоджати формуванню власне слухової уваги. На думку вченого, розвиток слухової уваги учнів доцільно починати з відокремлення об'єктів зорового та слухового спрямування та зосередження уваги учнів на них відокремлено один від одного (наприклад, спонукати учнів до спостереження за звуковисотною структурою окремо від метроритму тощо). Також дослідник використовував метроном, звук якого слугував і для виключно слухового зосередження, і для поєднання зорового та слухового сприйняття. Педагогом застосовувалися завдання з відтворенням ритмічних рисунків під метроном, рух стрілки якого спочатку спостерігалися учнями, пізніше завдання виконувалися тільки під звук метроному, без зорового споглядання [69]. Отже, результат застосування таких завдань свідчить, що для включення вибірковості слухової уваги важливо на початку навчання підключати зоровий аналізатор.

З метою активізації слухової уваги на музично-теоретичних заняттях Н. Боголюбовою підкреслюється важливість розвивати усвідомлену дію «чую», яка вчить учнів думати, вслухаючись у створені ними музичні зразки. На її думку, усвідомлена дія «чую» забезпечуватиме контроль відтворення учнями звуковисотності та ритму музичних вправ, спрямовуватиме слух [25]. Також дослідниця підкреслює, що «найглибший слід у свідомості прокладається власною, внутрішньою, творчою ініціативою. Вона і повинна стати одним з активних засобів (можливо, й головним засобом) розвитку слухової уваги ...» [25, 9-10]. Таким чином, творча ініціатива учнів під час створення ними музики, а також усвідомлена дія «чую» сприятиме входженню у довільний та післядовільний стан слухової уваги.

Учні 6 – 8 років схильні до гри, тому через ігрові форми вони легко засвоюють матеріал. Для активізації слухової уваги учнів молодшого шкільного віку педагоги використовують ігрові моменти. Як показують спостереження, гра активізує увагу, сприяє розвитку творчих здібностей дітей, тому вчителями широко застосовуються ігри та ігрові елементи. Зокрема, В.Белобородова з метою активізації слухової спостережливості учнів використовувала гру «Маскарад»: у знайомих учням музичних творах під час їх виконання вчителем змінюються засоби музичної виразності. Завдання учнів – назвати твір та відмітити, що у ньому змінилося [22].

Практика показує, що у молодших школярів під час сприймання музики більш емоційний та живий відгук і, зокрема, активізацію слухової уваги, викликає виконання музичного твору вчителем музики порівняно з аудіозаписом.

Отже, розгляд проблеми слухової уваги в теорії та методиці музичного навчання засвідчив, що проблема активізації слухової уваги частково знаходить відображення у дослідженнях, пов'язаних зі сприймання музики, розвитком та вдосконаленням виконавської майстерності музикантів-інструменталістів, розвитком вокально-хорових навичок у співаків, вивченням елементарної теорії музики. Для досягнення вищого рівня результативності у всіх видах музичної діяльності викладачами-музикантами підкреслюється важливість розвитку властивостей уваги слухачів та виконавців музики. На вияв

слухової уваги впливають особливості звучання – його зміст та рівень складності музичної мови для конкретного слухача.

Серед засобів активізації слухової уваги на уроках музики у початковій школі учителями-практиками застосовуються: постановка конкретних запитань, що спрямовують учнів вслухатися в музичний твір і самостійно розбиратися в ньому, застосування ігрових моментів, пошукових ситуацій, пластичне інтонування під час слухання творів; завдання порівняти і знайти краще за якістю звучання із двох варіантів, заохочення найменших успіхів учнів у їхній слуховій діяльності.

2.3. Розвиток питань активізації слухової уваги у дослідженнях сучасних вчених

Не викликає сумнівів, що в музично-виконавській діяльності тісно переплітаються різні модально-специфічні види уваги – слухова, зорова, моторна чи одночасне їх поєднання, що залежить від конкретного завдання, яке ставить перед собою музикант (чи вчитель перед учнем). Музикантами-дослідниками у переважній більшості використовується термін «увага», при цьому не уточнюється її модально-специфічне спрямування. Ми проаналізуємо окремі праці музикантів-дослідників, які торкаються питання власне слухового зосередження в музичній діяльності.

Про вплив слухової уваги на результати виконавської діяльності музикантів-інструменталістів акцентується у працях російських музикознавців (Л.Л.Бочкарьов, А.Л.Готсдінер, В.І.Петрушин, Д.К. Кірнарська, Н.І. Киященко, К.В. Тарасова та ін.). Зазначимо, що А. Готсдінер, Д. Кірнарська, В. Петрушин не використовують термін «слухова увага», а застосовують такі, як «зосереджене вслуховування», «сфокусована увага», «слухова активність», «слухове зосередження», «слухова напруга» і як противага цим термінам – «слухова бездіяльність», тим самим підкреслюючи важливість та необхідність активізації слухової уваги виконавця.

Питання важливості уваги і, зокрема, слухового зосередження в діяльності музиканта-виконавця порушує В. Петрушин. Досліджуючи психологічну складову творчості музикантів, учений робить висновок,

що видатні майстри найрізноманітніших музичних напрямків у порівнянні з рядовими музикантами відрізняються не тільки вищим рівнем розвитку музичних здібностей, таких, як слух, пам'ять, уява, але й вищим рівнем розвитку в них уваги.

Ґрунтуючись на психологічній теорії П. Гальперіна про увагу як функцію розумового контролю, В. Петрушин наголошує: слуховий контроль є важливим, тому що він лежить в основі довільної уваги. Слуховий контроль стає власне увагою, коли досягає автоматизованості дій. Вміння чути власне виконання, на думку вченого, є головним ключем до формування уваги музиканта-виконавця.

Л. Бочкар'єв, розкриваючи психологічні особливості діяльності музиканта-виконавця, зазначає, що в основі слухової уваги лежить внутрішній та зовнішній контроль за музичним звучанням. Кожен музикант, виконуючи навіть одноголосну мелодію, завжди слідкує за партією акомпанементу, оркестровими лініями, чуючи фактуру всього твору, оцінюючи і коригуючи своє виконання на основі внутрішнього та зовнішнього контролю. Такий зовнішній контроль Л. Бочкар'єв вважає основою слухової уваги.

Питання слухової уваги торкається М. Старчеус, досліджуючи проблему становлення та вдосконалення слуху музиканта. Вчена підкреслює такі положення:

1) для того, щоб розвинути вміння *слухати* та *чути*, необхідно, перш за все, навчитися зосереджувати увагу, а також розподіляти її;

2) здатність концентрувати слухову увагу є другою (поряд з гострим слухом) найважливішою основою професійного слуху музиканта.

Увага визначає характер розгортання та перебіг інших психічних процесів, включених до музичної діяльності. Поняття концентрації уваги М. Старчеус співвідносить із загальним високим тонусом психічної діяльності. Відтак, дослідниця надає важливості питанням властивостей уваги.

На думку М. Старчеус, для досягнення результативності в музично-творчій діяльності музиканту протипоказана вузько сфокусована, вкрай концентрована увага, тому вчена вважає доцільним оптимально розподілену увагу, яка здатна гнучко

переключатися. Стосовно стійкості уваги вчена зазначає, що увага стає більш стійкою за умови активного включення у вирішення конкретного завдання, розкриття в предметі нових сторін чи зв'язків. Показником стійкості уваги визначається точність роботи і мала кількість помилок. Недостатня стійкість слухової уваги музиканта призводить до неритмічності, порушення ансамблю, нестійкості темпу тощо.

Напрацювання індивідуальної техніки концентрації уваги М. Старчеус вбачає у знаходженні оптимального темпу та у визначенні необхідного та достатнього обсягу роботи. За спостереженнями вченої здатність концентрації краще розвивається в учня, коли він активно діє в живому темпі, засвоює матеріал «порціями», що не перевищують обсяг його уваги. Стосовно розподілу уваги М. Старчеус дотримується думки багатьох психологів про те, що покращення розподілу уваги можливе за умови автоматизації навичок. Також вчена зазначає, що розподіл уваги залежить від того, наскільки об'єкти пов'язані між собою.

Обсяг слухової уваги, згідно наукових поглядів М. Старчеус, залежить від кількості музичного матеріалу та його характеристик. Вчена припускає, що середній для всіх людей обсяг музичної уваги відповідає простому музичному періоду в розмірі 2/4 чи одному реченню більш складного за структурою періоду. Але обсяг музично-слухової уваги більшою мірою залежить не від кількості одиниць як таких, а від обсягу самої музичної одиниці, яка зумовлена досвідом. Остання, на думку вченої, може дорівнювати не тільки окремому тону, але і мотиву, фразі, реченню (зберігаючи загальний обсяг в 16 одиниць – за В. Вундтом), і таким чином обсяг музичної уваги може багаторазово розширюватися.

Стосовно зазначеного, ми не погоджуємося з думками М. Старчеус про те, що «середній для всіх людей обсяг музичної уваги відповідає простому музичному періоду в розмірі 2/4 чи одному реченню більш складного за структурою періоду» і що «обсяг музичної уваги може багаторазово розширюватися». На нашу думку, трактування вияву тих особливостей, які вчена відносить до обсягу музичної уваги, слід відносити до таких категорій, як обсяг сприймання, обсяг музичної пам'яті.

Особливості уваги музиканта-виконавця зумовлені специфікою музично-виконавської діяльності, яка передбачає тісний взаємозв'язок уваги з формуванням технічних та музично-творчих вмінь та навичок.

М. Жижина, В. Пустовіт, З. Софроній, Д. Юник досліджували особливості формування уваги у майбутніх учителів музики. Так, М. Жижина досліджувала питання виконавської уваги студентів-музикантів. На її думку, формування виконавської уваги – це тривалий, багатоетапний, цілеспрямований, організований та мотивований процес професіоналізації уваги, у результаті якого формуються професійно-значимі якості уваги музиканта-виконавця. Специфічні особливості виконавської уваги зумовлюються об'єктивними умовами музичної діяльності та змістом її завдань і виявляються у поєднанні видових її характеристик – передуваги, післяопераційної, емоційної, вольової, інтелектуальної, самоспрямовуючої уваги [71].

О. Тішечкіна досліджувала особливості розвитку уваги учнів у процесі навчання гри на акордеоні. Експериментальна методика дослідниці ґрунтується на активізації інтелектуальної, слухової, емоційно-чуттєвої сфер та вольових якостей учнів. О. Тішечкіна переконана в тому, що опора на зорову, слухову та вольову увагу, а також активізація слухових відчуттів, уявлень та сприймання учнів, накопичення слухового досвіду, формування в учнів навичок аналізу та самоаналізу процесу та результатів роботи сприятимуть формуванню уваги музиканта-виконавця [222].

Особливості розподілу уваги майбутніх учителів музики досліджувала В. Пустовіт. Вона визначила таку структуру розподілу уваги в музично-виконавській та музично-педагогічній діяльності студентів, яка складається з таких складових:

- 1) об'єкти, що потребують зосередження;
- 2) сфера спрямованості уваги (слухове та зорове сприйняття, розумові процеси, рухові компоненти, почуття, емоції).

На думку В. Пустовіт, в різних видах діяльності та у виконанні різних завдань однієї діяльності мають місце різні структури розподілу уваги.

Основою експериментальної розробки В. Пустовіт стало розширення сфери спрямованості уваги студентів під час виконання спеціальних завдань: спочатку збільшення кількості об'єктів уваги під

час виконання одної музично-виконавської дії, пізніше – під час виконання двох дій, а згодом – і трьох музично-виконавських дій та поступове ускладнення завдань. Експериментальні дані В. Пустовіт з формування розподілу уваги майбутніх вчителів музики підтверджують висновки вчених-психологів про те, що розподіл уваги значно покращується тоді, коли студент впевнено володіє тими діями, які необхідно суміщати. Дослідницею доведено, що формування розподілу уваги майбутніх вчителів музики ґрунтується на розвитку їх культури зосередження, поетапному оволодінні музично-виконавською та музично-педагогічною майстерністю та автоматизації елементів музично-виконавського процесу [170].

Питання уваги як фактору виконавської надійності студентів-баяністів досліджував Д. Юник. На його думку, такі властивості уваги, як концентрація, розподіл, обсяг та переключення, піддаються свідомому регулюванню баяністом у процесі музично-виконавської діяльності, а стійкість та коливання – не піддаються цьому регулюванню, хоч є важливими для виконавства. Свідоме застосування властивостей уваги має відбуватися відповідно до змісту роботи над музичними творами на кожному етапі їх опрацювання, а у процесі публічного їх виконання важливою є здатність до розподілу уваги на запрограмовану кількість об'єктів її обсягу та миттєва концентрація на намічені їх початкові «пункти» [242].

З. Софроній досліджувала питання формування виконавської уваги студентів – майбутніх керівників дитячих хорових колективів. Дослідниця розглядає слухову увагу як один із видів, що разом із зоровою, моторною, мимовільною, довідною, післядовільною увагою та специфічно-фаховими її видами розкривають специфіку виконавської уваги музиканта, зокрема, майбутнього вчителя музики. З. Софроній визначає виконавську увагу вчителя музики як форму психічної діяльності, що передбачає зосередженість на процесі виконання музики, спрямованість на його організацію, контроль та регулювання.

Шляхи формування виконавської уваги, на думку дослідниці, лежать через формування відповідних її властивостей та характеристик – емоційної, логічної, вольової, творчої, ансамблевої, саморегулюючої уваги; передубаги, операційної та післяопераційної

уваги. Вченою зазначається необхідність у процесі формування виконавської уваги студентів систематичної активізації психологічної установки на організацію їх уваги у процесі осягнення музичних творів; про важливість урахування індивідуальних особливостей виконавської уваги студентів; необхідність стимулювання їх самостійно-вольових зусиль на всіх етапах виконавської підготовки тощо [198].

Вироблення вміння зосередитися підкреслюється як одна з найважливіших передумов досягнення результативності під час сприймання музики.

У процесі музичного сприймання слухач чує диференційовано і тонко в тому випадку, якщо він знає, як і що слухати, на що потрібно спрямовувати слухову увагу.

У працях Е. Бальчитіса, Є. Красотіної, Ф. Лисека, О. Ростовського, О. Рудницької та інших підкреслюється, що за умови втримання слухової уваги під час сприймання музики досягається його якість.

Як вважає О. Ростовський, організація слухової уваги є передусім організацією діяльності сприймання музики. Вчений підтримує думку Б. Асаф'єва про те, що на початковому етапі музичних занять слід спрямовувати увагу слухачів не на окремі якості музичного твору, а на сам процес руху, його організацію та динаміку.

О. Ростовським було виокремлено такі підходи щодо активізації слухової уваги у процесі музичного сприймання:

- на першому етапі сприймання музичного твору вчитель повинен спрямовувати увагу учнів не на окремі якості твору, а на сам процес руху, його організацію і динаміку;

- успіх і якість спостереження за музикою залежить від того, наскільки зрозуміле учням завдання, поставлене перед ними. Правильно поставлені запитання дають можливість давати на них багатопланові, творчі, різні правильні відповіді. Необхідно вчити дітей усвідомлювати почуте, розбиратися в тому – *як, якими* засобами виражений в музиці її зміст, *як* втілені думки і почуття;

- виникненню уваги, бажанню слухати музику сприяє не лише те, що говорить вчитель, а й як він говорить. Якщо його розповідь

емоційна, виразна і захоплююча, то музика обов'язково знайде гарячий відгук у серці учнів [179].

О. Ростовський зазначає, що активізації слухової уваги на уроках музики в початковій школі сприяють:

1) поставлене вчителем завдання порівняти і знайти краще за якістю звучання із двох варіантів;

2) постановка вчителем конкретних запитань з метою навчити дітей вслухатися в музичний твір і самостійно розбиратися в ньому;

3) застосування ігрових моментів, пошукових ситуацій;

4) пластичне інтонування (застосування ритмічних рухів) під час слухання творів, багатих алогічними змінами, динамічними відтінками;

5) заохочення найменших успіхів учнів у їхній слуховій діяльності [177; 178; 179].

Серед причин, які послаблюють слухову увагу, О. Ростовський виділяє слухову стомленість учнів внаслідок виконання нецікавих для них чи одноманітних, а також надто легких завдань.

У контексті нашого дослідження важливими є наукові висновки Н. Уейнбергера, згідно з якими навіть короткострокове музичне навчання збільшує число нейронів, які реагують на звук, а довготривале – посилює реакції нервових клітин, перенастроюючи їх таким чином, що деякі з нейронів стають надчутливими до звуків. Н. Уейнбергер стверджує, що у процесі набуття музично-слухового досвіду відбувається перенастроювання первинної слухової кори, яка бере участь у початкових процесах сприймання музики: в ній збільшується кількість клітин, наділених максимальною реактивністю до особистісно значущих музичних звуків, що впливає на подальше перероблення музичної інформації у вторинних слухових ділянках кори та слухових асоціативних зонах, у яких відбувається перероблення більш складних характеристик (гармонії, мелодії, ритму). Таким чином музичне навчання здатне змінити характер роботи нервових клітин, які беруть участь у початкових процесах музичного сприймання, – так званих «музичних входів» – та перероблення мозком музичної інформації [225]. Отже, готовність слухача до сприймання, очікування певного музичного об'єкту в

музичній діяльності може виступати однією з умов актуалізації слухової уваги.

Підтвердженням цьому є дослідження вчених про те, що реакції головного мозку професійних музикантів суттєво відрізняються від реакцій немусикантів, у яких певні ділянки їхнього мозку особливо розвинені. Різні аспекти переробки музичної інформації пов'язані з діяльністю багаточисленних мозкових структур, одні з яких забезпечують сприймання музичних характеристик (наприклад, мелодії), а інші опосередковують розвиток емоційних реакцій. Розміри активних ділянок з переробки музики варіюються в залежності від індивідуального досвіду та музичної підготовки людини [225].

Отже, увага музикантів-виконавців різними вченими розглядається як спрямованість та зосередженість свідомості на вирішенні різних музично-виконавських завдань. Здатність до організації та контролю власної уваги і, зокрема, слухового зосередження впливає на результат виконання музики. Властивості уваги у своєму поєднанні доповнюють одна одну і розглядаються як найважливіша основа професійного слуху виконавця музики.

Контрольні запитання і завдання

1. Яка роль слухової уваги у різних видах музичної діяльності особистості?
2. Розкрийте сутність і дайте визначення поняття слухової уваги особистості в музичній діяльності.
3. Доведіть необхідність слухової уваги для вдосконалення майстерності музикантів-виконавців.
4. Означте властивості слухової уваги особистості в музичній діяльності, розкрийте їх змістове наповнення.
5. Означте види слухової уваги особистості в музичній діяльності.
6. Як ви розумієте зміст поняття «актуалізація слухової уваги особистості в музичній діяльності»?
7. Назвіть фактори, що впливають на актуалізацію мимовільної та довільної слухової уваги слухачів та виконавців музики.

8. Які чинники можуть зумовлювати появу стану післядовільної слухової уваги особистості у процесі музичної діяльності?
9. Що вкладено у зміст поняття «вибірковість слухової уваги» стосовно музичної діяльності?
10. Які функції виконує слухова увага у виконавців та слухачів музики?
11. Що виражено у регулятивно-коригуючій функції слухової уваги музиканта?
12. Яка роль слухової уваги у різних видах музичної діяльності особистості?
13. Розкрийте роль слухової уваги особистості у набутті музично-слухового досвіду.
14. Чи може готовність слухача до сприймання, очікування певного музичного об'єкту в музичній діяльності виступати умовою актуалізації слухової уваги? Обґрунтуйте.
15. Розкрийте роль внутрішнього та зовнішнього контролю за музичним звучанням, що лежить в основі слухової уваги.

Література

1. Бочкарёв Л.Л. Психология музыкальной деятельности: учеб. пособ. / Л.Л. Бочкарёв. – М.: Институт психологии РАН, 1997. – 352 с.
2. Вопросы методики воспитания слуха: [сб. статей]; [под ред. А.П. Островского]. – Л.: Музыка, 1967. – 136 с.
3. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология / А.Л. Готсдинер. – М.: НВ МАГИСТР, 1993. – 192 с.
4. Костюк О.Г. Сприймання музики і художня культура слухача / О.Г. Костюк. – К.: Наук. думка, 1965. – 117 с.
5. Музыкальная психология: [хрестоматия] / сост. М.С. Старчеус. – М.: Моск. конс. им. П.И. Чайковского, 1992. – 210 с.
6. Муцмахер В.И. Формирование профессионально значимых качеств личности будущего учителя музыки / Виталий Исаакович Муцмахер; [науч. ред. А.И. Николаева]. – М.: МГПИ, 1988. – 62 с.

7. Назайкинский Е.В. Звуковой мир музыки / Евгений Владимирович Назайкинский. – М.: Музыка, 1988. – 254 с., нот.
8. Петрушин В.И. Музыкальная психология: [учеб. пособ. для студентов и преподавателей] / Валентин Иванович Петрушин. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 384 с.
9. Прокофьев Г.П. Формирование музыканта-исполнителя / Прокофьев Григорий Петрович. – М.: АПН РСФСР, 1956. – 480 с.
10. Психология музыкальной деятельности: теория и практика: [учеб. пособие для студ. муз. фак. высш. пед. учеб. заведений] / Д.К. Кирнарская, Н.И. Киященко, К.В. Тарасова и др.; [под ред. Г.М.Цыпина]. – М.: Академия, 2003. – 368 с.
11. Ростовський О.Я. Педагогіка музичного сприймання: навч.-метод. посібник / О.Я. Ростовський. – К.: ІЗМН, 1997. – 248 с.
12. Ростовський О.Я. Теорія і методика музичної освіти: навч.-метод. посібник / Олександр Якович Ростовський. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. – 640 с.
13. Рудницька О.П. Музыка і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: навч. посібник / О.П. Рудницька. – К.: ІЗМН, 1998. – 248 с.
14. Слуховая система / Под. ред. Альтмана Я.А. – Л.: Наука, 1990. – 620 с.
15. Старчеус М.С. Слух музыканта / Старчеус Марина Сергеевна. – М.: Моск. гос. консерватория им. П.И. Чайковского, 2003. – 640с.
16. Стулова Г.П. Дидактические основы обучения пению: Учебное пособие / Стулова Галина Павловна. – М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1988. – 69 с.
17. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / Теплов Борис Михайлович. – М. – Л.: АПН РСФСР, 1947. – 345 с.
18. Уэйнбергер Н. В чем секрет завораживающей власти музыки / Норман Уэйнбергер // – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.yugzone.ru/audio/music_mind.htm
19. Шацкая В.Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества / Валентина Николаевна Шацкая. – М.: Педагогика, 1975. – 200 с.

РОЗДІЛ 3

ХАРАКТЕРИСТИЧНІ ОЗНАКИ МУЗИЧНО-СЛУХОВОЇ УВАГИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

3.1. Вікові особливості уваги школярів

У науковій літературі, присвяченій проблемі уваги, значна роль належить дослідженням вікового її розвитку, зокрема, віковим психофізіологічним та нейрофізіологічним особливостям. Урахування специфіки уваги та її змін в онтогенезі у школярів має виступати важливою складовою навчально-педагогічного процесу: «розвиток уваги дитини визначає успішність та ефективність будь-яких впливів, зокрема, виховних та формуючих» [228, 20]. Вченими-дослідниками (Д. Ананьєв, І. Баскакова, Л. Венгер, Л. Виготський, Д. Ельконін, М. Задесенець, А. Запорожець, І. Страхов та ін.) підкреслюється про тісний зв'язок процесів розвитку уваги з процесами навчання та виховання.

Формування функцій уваги в дитячому віці досліджували вчені М. Безруких, Н. Дубровинська, І. Корнієнко, С. Лукомська, А. Лурія, В. Сонькін, Є. Хомська, Д. Фарбер та ін. Вони зазначили, що увага в онтогенезі зазнає суттєвих змін, що зумовлено високою пластичністю мозкової організації та перебудови структурно-функціональних систем у процесі навчання і розвитку дітей.

Одним з вагомих факторів, які впливають на процеси уваги в дітей молодшого шкільного віку, є дозрівання нейрофізіологічних регуляторних механізмів мозку (Є. Гусєва, Н. Дубровинська, І. Корнієнко, І. Львовичина, В. Сонькін, І. Тихомирова, Д. Фарбер та ін.). Разом з тим вчені підкреслюють, що розвиток основних нейропсихологічних функцій складає тільки основу для розвитку

уваги школярів, а розвивається вона у процесі навчальної діяльності [55; 68; 228].

Розвиток уваги в дитячому віці проходить ряд послідовних етапів. На різних етапах зростання дитини спостерігаються певні вікові особливості організації уваги. У зв'язку з тим, що наше дослідження спрямоване на формування слухової уваги у молодших школярів, вважаємо за необхідне більш докладно зупинитися на розгляді особливостей вияву даного феномену саме у молодшому шкільному віці.

Психологічні процеси уваги починають самостійно організовуватися у дітей, починаючи з п'яти років. У дітей дошкільного віку розвивається мимовільна увага, фізіологічною основою якої є орієнтовний рефлекс. Вчені зазначають, що дана форма уваги зустрічається також у молодших школярів на початку навчання [67; 68; 70; 228]. Зміна процесів збудження та гальмування у корі великих півкуль головного мозку відбувається швидко, тому діти цього віку дуже чутливі до зовнішніх подразників, вражень, легко відволікаються на нове джерело збудження, мимовільно переключаючись з одного предмета на інший, чим і пояснюється нестійкість їхньої уваги (Н. Дубровинська, Т. Бетелева, І. Корнієнко, В. Сонькин).

У період від 5 до 7 років увага поступово опиняється під контролем внутрішніх логічних процесів, в тому числі стратегії вибіркового пошуку. Вік 6 – 7 років розглядається фізіологами як важливий етап у формуванні довільної уваги (Н. Дубровинська, Д. Фарбер), хоча у віці 7 – 8 років і мимовільна, і довільна увага мають ознаки незрілості та потребують розвитку [68].

Від 6 до 10 років відбуваються значні зміни в організації механізмів уваги, зокрема, вибіркової довільної уваги: у віці 9 – 10 років відмічається прогресивний розвиток довільної уваги та ознаки зрілості. У цей період розвитку формується локальна активація кори головного мозку, яка є економічним та досконалим способом організації діяльності мозку (на відміну від генералізованої активації) [228, 32].

Довільна увага, що активно формується, забезпечує підвищення ефективності вирішення різних завдань, що відображається на

здійсненні контролю за діями, які відбуваються одночасно (розподіл уваги). Емоційно нейтральні подразники вперше стають ефективними збудниками уваги у порівнянні з емоційно значимими стимулами [68].

Згідно з дослідженнями Г. Хомич, в учнів молодшого шкільного віку, особливо до 8-річного віку, здатність керувати процесом слухової уваги (уваги до слухових стимулів, але не музичних) та напружувати її в залежності від складності завдання сформована недостатньо. Г. Хомич вважає, що для привертання спрямованої уваги школярів до 10-річного віку важливо та необхідно наділяти слухову інформацію більш значимими якостями, ніж це вимагається для організації уваги людей дорослого віку [233].

У психології та педагогіці традиційно увага характеризується властивостями, які описують сутність її процесів.

Основними властивостями уваги є концентрація (інтенсивність), обсяг, розподіл, стійкість, переключення, вибірковість.

Концентрація уваги характеризує міру зосередженості на одному й тому ж предметі, об'єкті діяльності; стійкість уваги виявляється в тривалому зосередженні на одному предметі. Переключення є здатність швидко переходити від однієї діяльності до іншої. Обсяг уваги характеризується кількістю окремих об'єктів, які людина може в даний момент сприйняти одночасно. Розподіл – це здатність виконувати два чи більше види діяльності. Вибірковість уваги виявляється у свідомому налаштуванні на сприйняття певної інформації [166, 368-369; 238, 551].

Розглядаючи особливості уваги учнів молодшої школи, слід враховувати наступне: у школярів 6 – 7 років відмічається незначний розподіл уваги, який розвивається протягом перших років навчання. Стійкість уваги школярів підвищується в умовах поєднання значимості та емоційності змісту роботи (С. Каліннікова). Науковці відмічають достатньо інтенсивну концентрацію уваги молодших школярів під час виконання цікавих завдань. І навпаки, чим менш цікавий об'єкт, на якому необхідно сконцентрувати увагу, тим більше відволікань спостерігається педагогами, відмічається загальна нестійкість уваги учнів. Незначний подразник зовнішнього середовища також призводить до відволікання уваги, оскільки її

стійкість ще недостатньо розвинута (Т. Бетелева, Н. Дубровинська, І. Корнієнко, В. Сонькин).

Дослідження В. Волошиної свідчать про зростання на 33% стійкості та продуктивності уваги в учнів третіх класів у порівнянні з першокласниками.

Переключення уваги в перші роки навчання перебуває у стадії розвитку (С. Максименко). Щодо обсягу уваги, то науковці визначають його залежність від набутого учнями досвіду, чим і пояснюється невеликий обсяг уваги молодшого віку. Обсяг уваги третьокласників більший на 45% у порівнянні з першокласниками.

Властивості уваги виявляються в залежності від особливостей тієї діяльності та тих завдань, які стоять перед особистістю, при цьому, як вважають деякі вчені, певні властивості перебувають у нерозривному взаємозв'язку. Так, С. Рубінштейн вказував на зв'язок концентрації та стійкості, пояснюючи, що стійкість уваги визначається збереженням концентрації в діяльності. Р. Лаптієва виявила тісний зв'язок переключення уваги зі стійкістю і розподілом.

Деякі вчені підкреслюють важливість та першорядність в діяльності окремих властивостей уваги. Так, найбільш важливими властивостями довільної уваги Б. Ананьєв, М. Гоноболін, М. Добринін, С. Рубінштейн вважають стійкість та концентрацію. На думку М. Добриніна, в загальній структурі уваги провідну роль відіграє така властивість, як стійкість – тривалість зосередження на значимому об'єкті.

І. Страхов вважає, що важливе значення для продуктивної психічної діяльності мають інтенсивність та тривалість зосередження, вмільний розподіл та переключення уваги. Для «загальної уважності», згідно з дослідженнями С. Медведєва та А. Тамбієва, першорядними зі всіх властивостей є стійкість, переключення і розподіл уваги. М. Джонсон, Р. Мачинська, М. Познер найбільш вагомими вважають інтенсивність (концентрацію), стійкість, переключення. Н. Васильєва до найбільш значимих властивостей уваги відносить стійкість, концентрацію, переключення та обсяг.

У дослідженнях О. Єрмолаєва, Т. Марютіної, Т. Мешкової зазначається: якщо людина у власній діяльності може адекватно використовувати властивості уваги, застосовуючи їх на різних етапах

виконання завдань, то в цьому випадку можна говорити про хорошу організованість уваги. Організованість уваги розглядається вченими як навичка своєчасного, адекватного та ефективного застосування властивостей уваги, яка поступово формується. Вияв властивостей уваги вчені розглядають як результат взаємодії трьох відносно незалежних складових:

- фізіологічних передумов, які визначаються індивідуальними особливостями вищої нервової діяльності;
- навченості чи натренованості у навичках підтримки уваги, її переключення та розподілу;
- індивідуальних особливостей мотиваційно-потребової сфери людини [70, 30].

Низка вчених (І. Баскакова, Ф. Гоноболін, М. Добринін, О. Єрмолаєв, М. Лила, С. Лукомська, Т. Марютіна, С. Максименко, Т. Мешкова, К. Мішанова, С. Рубінштейн, Л. Черемошкіна та ін.) вважають, що взаємозв'язок основних властивостей уваги утворює її внутрішньо-функціональну цілісність, а шлях становлення основних властивостей уваги і складає розвиток уваги.

І. Баскакова зазначає, що розвиток уваги буде успішним за умови, коли буде враховуватися конкретна змістовна структура навчальної діяльності, в яку включена увага.

Про розвинені властивості уваги як умову успішності засвоєння знань учнями вказували науковці та педагоги І. Баскакова, І. Гавриш, О. Єрмолаєв, С. Каліннікова, С. Лукомська, Т. Марютіна, Г. Понарядова, Е. Рутман та ін. А. Кличев підкреслює, що важливо поєднувати всі властивості уваги та працювати над вищим ступенем їх розвитку для досягнення успішності у навчанні. І. Страхов вказує, що гармонічність та врівноваженість властивостей уваги є одним з основних показників вихованості уваги. Л. Черемошкіна підкреслює, що «високий рівень розвитку основних властивостей уваги зумовлює появу довільної уваги» [236, 7].

На те, що зосередженню уваги сприяє достатній розвиток розумової сфери, вказували Л. Виготський, А. Лазурський, О. Солодухова та ін. Дослідники В. Ель-Бєблаві, І. Кулагіна зазначали, що розвиток уваги в молодшому шкільному віці залежить від інтелекту. На думку І. Страхова, значний вплив на увагу та її

регуляцію має мислення: у працях вченого увага виступає як єдність зосередження і мислення.

Ми погоджуємося з думкою І. Страхова про те, що фактично не завжди легко розділити сферу дії різних властивостей уваги і та їх значення під час включення в певну діяльність в кожному окремому випадку, їх співвідношення дуже рухливі та змінні.

Психологами також виявлено, що порушення певних характеристик (властивостей) уваги зумовлює різноманітні труднощі у навчанні. На їх думку, тренування уваги треба проводити таким чином, щоб охопити всі можливі її характеристики, що в цілому приведе до виникнення та розширення стану уважності.

Виховання уваги здійснюється через засвоєння учнями знань та вмінь на уроках та під час виконання домашніх завдань. І. Страхов підкреслює, що навички та вміння, набуті учнями і доведені до рівня розумових звичок, значно підвищують увагу учнів. Опорою зосередження учня у навчанні виступають зовнішня мова (мова вчителя) та внутрішня мова самого учня, які набувають таким чином регулюючого значення у виникненні та розвитку зосередженості.

Продуктивна увага неможлива без інтересу до об'єкту. Ф.Н. Гоноболін вказував, що інтерес до навчального матеріалу виступає умовою стійкості уваги, усвідомлення учнями його необхідності, значущості. У стійкому інтересі міститься мотиваційна сила що відіграє вирішальну роль у переборенні перешкод і втриманні уваги (М.В. Матюхіна, І.В. Страхов). Загалом мотиваційний фактор відіграє вирішальну роль у процесах уваги, втримуючи її [70; 186] та впливаючи на розвиток її властивостей [235; 236].

Дослідження М. Чаркової виявили, що учні з високим рівнем мотиваційної сфери мають високий рівень розвитку властивостей уваги. За даними вченої, під впливом мотиваційної сфери у молодших школярів покращуються такі властивості уваги, як стійкість, розподіл та переключення.

Згідно даних М. Безруких, Н. Дубровинської, Д. Фарбер, сфера потреб може виступати як збудник уваги. В такому випадку увага є довільною, вона спрямовується згідно з намірами, цілями особистості та полегшує пошук, оброблення та аналіз об'єктів чи завдань, що слугують досягненню цілей, задоволенню потреб. Цієї думки

дотримуються П. Симонов, В. Шадриков, зазначаючи, що динаміку уваги в значній мірі визначає динаміка станів потреб: «домінуюча потреба слугує провідним фактором в організації уваги» [192, 60]. На основі домінуючої потреби і проаналізованої інформації здійснюється вибірковість і спрямованість уваги [109].

І. Баскакова, Є. Кикоїн, І. Кулагіна, С. Максименко виділяють таку особливість уваги молодших школярів, як здатність легше зосереджуватися на предметах зовнішнього світу, ніж на власних думках та уявленнях.

Особливості вияву уваги молодших школярів зумовлюються емоційністю сприймання нового навчального матеріалу. Підтримка допитливості, емоційно «забарвленого» інтересу до навчальних завдань є важливою умовою виховання стійкого зосередження [205].

Увагу молодших школярів привертає навчальний матеріал, викладений з достатньою кількістю ілюстрованих прикладів. С. Максименко вважає, що «...увага молодшого школяра виникає завдяки образному, наочному, яскравому навчальному матеріалу та емоційності викладання цього матеріалу» [223, 29].

Слід зазначити, що за провідним типом сприймання інформації існують такі категорії школярів, як аудіали, візуали, кінестетики. Ф. Гоноболін указує на вміння одних школярів зосереджуватися під час слухання вчителя, інших – при виконанні самостійних завдань. Спостереження практики навчання свідчать, що у переважній більшості учнів молодших класів існує перевага зорової уваги над слуховою, що підтверджується дослідженнями Г. Угарової [224]. Вченою розроблена методика вияву провідного типу уваги – зорового чи слухового – у дітей п'яти-шести років. Отримані дані свідчать, що у більшості дітей цього віку домінує зорова увага, часто зустрічаються змішані варіанти, а слуховий тип переважає дуже рідко. Відповідно переключення у роботі з домінуючим типом уваги відбувається легше.

Психологами-практиками виявлений вплив індивідуальних особливостей та темпераменту молодших школярів на характер їхньої уваги: учні-холерики не можуть довго концентрувати увагу на одному об'єкті; флегматики та меланхоліки можуть внутрішньо виявляти велику зосередженість уваги, але при цьому зовнішньо здаватися

неуважними. Для сангвініків та холериків характерні яскраво виражена зовнішня форма уваги, різноманітність та виразність рухів. У флегматиків та меланхоліків спостерігається невиразність зовнішнього вияву уваги, цим групам властива загальна малорухливість, і вчителю здається, що вони пасивні на уроці і неуважні. За спостереженнями вчителів, у стриманих врівноважених дітей стійкість уваги в 1,5 – 2 рази вища, ніж у збудливих [20].

Дослідниками питань уваги у молодших школярів виявлено, що зовнішні ознаки уваги не завжди відповідають її дійсному стану: «Іноколи має місце вдавана уважність чи неуважність. У першому випадку учень може дивитися на вчителя, що пояснює урок, не відволікаючись на сторонні справи. Складається враження, що учень уважно слухає, але його думки можуть бути цілком поглинені питаннями, що не стосуються змісту уроку. При вдаваній неуважності учень може чи займатися сторонньою справою, чи бути пасивним і не реагувати зовнішньо на те, що відбувається в даний момент у класі. Але при цьому він може уважно сприймати ту навчальну ситуацію, яка складається» [19, 39].

Окрім цього, І. Баскаковою, Е. Рутман, Л. Тарасовою відмічено: чим молодша дитина, тим яскравіше виявляються у неї зовнішні ознаки уваги. Дані висновки важливо враховувати у процесі дослідження уваги учнів і, зокрема, під час формування слухової уваги школярів на уроках музики.

Низка вчених вважає, що увага функціонує організовано в межах строго централізованої структури. Зазначимо, що поняття «структура» є сукупність стійких зв'язків об'єкту, які характеризують все багатство його виявів, забезпечуючи цілісність і збереження основних властивостей при різних зовнішніх та внутрішніх змінах [173, 238].

Г. Угарова вважає, що саме сукупність властивостей уваги, які є взаємопов'язаними та взаємозумовленими, утворює структуру даного феномену. На її думку, кожна властивість уваги має певну кількість зв'язків з іншими властивостями. Від кількості та стійкості зв'язків властивостей одна з одною залежить успішність функціонування всієї системи уваги.

І. Страхов вважає, що структуру уваги слід розглядати як поєднання змісту і форми зосередження. Досліджуючи проблему

уваги особистості у різних видах діяльності, вчений виділяє прості та складні структури уваги. Просту структуру, на думку вченого, складає емоційно-мимовільне зосередження до об'єкта, яке не потребує попередньої організації. Складна структура характерна для інтелектуально-вольової уваги і включає попереднє настроювання на початок роботи та розумово-вольову регуляцію. При цьому особливості структури уваги у процесі діяльності можуть визначатися:

- 1) особливостями взаємозв'язку різних властивостей уваги;
- 2) динамікою процесу зосередження;
- 3) рівнем спеціальної підготовки до даного виду діяльності;
- 4) ступенем складності роботи, яку треба виконати;
- 5) мотивацією діяльності, передумовами зосередження.

При цьому І. Страхов наголошує, що «найповнішою і гармонічною є така структура уваги, коли всі її властивості мають високу міру розвитку, гнучко поєднуються між собою згідно з вимогами діяльності, і коли людина вміє керувати своєю увагою, підпорядковуючи її вирішенню поставлених завдань» [207, 18].

Розглядаючи структуру уваги в залежності від динаміки процесу зосередження під час діяльності, І. Страхов виокремлює наступні рівні:

1 – поступове поглиблення зосередження в процесі сприйняття і розвитку думки;

2 – хвилеподібні процеси зосередження – вплив зовнішніх і внутрішніх намірів;

3 – стійка «тверда» структура уваги, в якій зосередження втримується, незважаючи на зовнішні перешкоди; розподіл уваги широкий [206].

С. Лукомською у дослідженні уваги, і, зокрема, її вербальної форми, визначено ядром її структури такі властивості, як стійкість та концентрацію.

К. Самущенко вважає, що властивості уваги складають функціональну єдність, яка виявляється у загальному стані уважності суб'єкта. До структури уваги входить підструктура з суб'єктивною та об'єктивною складовими. Показниками суб'єктивної складової можуть бути суб'єктивні переживання, суб'єктивна оцінка уважності,

що ясно відображається у свідомості особистості. Показником об'єктивної складової можуть виступати результати діяльності суб'єкта.

Зіставлення суб'єктивних оцінок якості уваги та оцінок ставлення до завдань, що виконувались, дало можливість відзначити, що інтерес до діяльності є тією енергетичною компонентою, яка заміняє вольове зусилля або доповнює його і тим самим перетворює довільну увагу в післядовільну. Проводячи порівняльний аналіз суб'єктивних оцінок уваги та об'єктивних результатів діяльності, вченою виявлено, що частина респондентів, які підтримували відповідну міру зосередження, можуть досягати однакових показників результативності, але при різних рівнях енергетичних затрат. Для іншої частини респондентів характерним є однаковий рівень уваги, що актуалізується в діяльності, але при цьому – досягнення різних результатів, що, на думку дослідниці, свідчить про недостатню міру розвитку відповідних властивостей уваги.

У процесі формування слухової уваги мають бути обов'язково враховані особливості різних форм її зосередження – мимовільної, довільної та післядовільної, вияв яких пов'язаний з характером зосередження особистості на різних об'єктах і залежить від особливостей психічної регуляції процесів слухання.

Мимовільна увага може зумовлюватися інтенсивністю, новизною, динамічністю, контрастністю, незвичайністю чи різкою зміною об'єктів. Людина попередньо не готується до сприйняття таких об'єктів. Довільна увага спрямовується і коректується цілями та завданнями діяльності, вона завжди цілеспрямована, виступає як орієнтація людини на кінцевий результат діяльності [70, 11], звідси – джерелом довільної уваги людини є цілепокладання. Післядовільна увага характеризується активним, цілеспрямованим зосередженням свідомості, що не потребує вольових зусиль внаслідок високого інтересу до діяльності.

Загальноновизнаною серед науковців та вчителів-практиків є теза про те, що важливо виховувати довільну увагу. Хоча, вченими М. Добриніним, В. Страховим, І. Страховим зазначається, що на різних рівнях діяльності існують взаємозв'язки, взаємопереходи, співіснування мимовільної, довільної та післядовільної уваги.

У навчальній діяльності, особливо в роботі з молодшими школярами, вчителю слід підтримувати емоційну (мимовільну) увагу учнів (І. Страхов). На початку навчання в молодших школярів мимовільна увага переважає у вигляді рефлексу на новизну. Емоційне пожвавлення, що виникає під час мимовільної уваги, виступає стимулом, який підтримує увагу, яскраві переживання зумовлюють більше вражень і сприяють міцності засвоєння предметів і явищ, що сприймаються [205, 23].

За спостереженнями С. Рубінштейна, у педагогічному процесі необхідно вміти використовувати мимовільну увагу, щоб предмет мимовільного зосередження став предметом свідомого зосередження, тим самим сприяти розвитку довільної уваги.

3.2. Властивості музично-слухової уваги школярів

Музично-слухова увага школярів розглядається нами як процес та результат налаштування на сприймання музичних явищ, що виявляється у здатності до зосередження на їх звучанні та художньо-змістовній сутності. Музично-слухова увага учнів виявляється у слуханні, виконанні музики та елементарній творчості, що сприяє аналізу звукової інформації, контролю та регуляції їх музичної діяльності в цілому.

Визначаючи складові структури музично-слухової уваги, ми враховували висновки вчених-психологів, які розглядають структуру уваги як сукупність всіх її властивостей, взаємозумовлених та взаємопов'язаних між собою. Ґрунтуючись на наукових висновках психологів та практичних здобутках педагогів-музикантів, ми вважаємо доцільним визначити структуру музично-слухової уваги молодших школярів як єдність наступних властивостей – *концентрації, стійкості, вибірковості, розподілу, переключення, обсягу*, які розкривають сутність процесів музично-слухової уваги.

Компоненти музично-слухової уваги у молодших школярів мають наступне змістове наповнення:

- *Концентрація* – характеризує ступінь слухо-розумового зосередження учнів на музичному явищі (наприклад: звук, співзвуччя, музичний мотив чи твір цілком тощо) і виявляється у мірі активності школярів, результативності їх сприймання та виконання.

- *Стійкість* – визначає тривалість слухового зосередження учнів на музичному звучанні і виявляється у відсутності відволікань у процесі вслуховування.

- *Вибірковість* – окреслює свідоме виокремлення з цілісного звучання елементів, які відповідають попередньо визначеним ознакам (певний звук у поспівці чи пісні, спрямування слуху на попередньо означену музичну характеристику, фрагмент твору тощо).

- *Розподіл* – свідчить про здатність учнів до диференційованості сприймання музичного звучання та контролю власного виконання у групових формах (контроль співу в унісон, дотримання різних видів ансамблю – ритмічного, динамічного, темпового, тембрального тощо). Вибір певних музичних ознак значною мірою залежить від слухацьких очікувань, відповідно до яких вибірковість музично-слухової уваги забезпечує у свідомості школяра більш чітке, ясне відображення окремого звука, музичної фрази, певного засобу музичної виразності, тембру певного інструменту у творах, що виконуються в ансамблі чи оркестрі тощо.

- *Переключення* – характеризує зміну слухового спрямування школярів з одного музичного явища на інший. Переключення музично-слухової уваги зумовлюється переходом від одних установок музичної діяльності до інших, які відповідають новим вимогам. Така цілеспрямована зміна відбувається як під впливом вказівок вчителя, так і власними установками учня, його програмою дій. Швидке переключення музично-слухової уваги школяра відбувається тоді, коли нецікавий для нього об'єкт вслуховування змінюється на цікавий, привабливий, доступний розумінню.

- *Обсяг* – свідчить про кількість музичних об'єктів, які учень чує та усвідомлює одночасно, з достатньою чіткістю в найкоротший час. Для молодших школярів об'єктами слухового зосередження є склад

виконавців музики. Обсяг музично-слухової уваги молодших школярів залежить від характеристик музичних об'єктів, досвіду слухацької діяльності, особливостей сприймання учнів.

Особливості певної музичної діяльності, а також завдання, які стоять перед учнями, потребують включення у школярів складових їх слухової уваги, але у кожному окремому випадку провідною є якась одна чи дві властивості слухової уваги.

3.3. Критерії та показники сформованості музично-слухової уваги учнів

Для виявлення стану сформованості слухової уваги у школярів необхідними є критерії, за допомогою яких можливо визначати рівні розвитку слухової уваги у школярів, а також спостерігати за динамікою педагогічного процесу, визначати його результативність.

Слід зазначити, що існує низка методик, які спрямовуються на дослідження різних складових феномену уваги. Більшість експериментальних даних психології уваги здобуто як дослідження процесів вирішення завдань, що вміщують процеси сприймання зовнішніх об'єктів: це лабораторні дослідження зорового та слухового сприймання, а також складних видів перцептивно-моторної діяльності.

Для дослідження уваги до стимулів зорової модальності (які спрямовуються на отримання інформації за допомогою зорового аналізатора) існує велика кількість методик, серед яких: таблиці Шульте, коректурна проба Бурдона, методика П'єрона-Рузера, «Відшукування слів»; «Відшукування чисел», «Подвійне зображення», «Досвід Біне» (ритмічне натискання на ключ з метрономом та одночасне вирішення усно арифметичних задач); «Досвід Стерзінгера» (одночасне слухання розповіді та виконання простих арифметичних дій) та багато інших методик та їх модифікацій.

Дослідження уваги до стимулів слухової модальності проводили дослідники В. Вундт, Р. Вурвортс, Е. Мейман, Є. Пірогова, Е. Тітченер та ін., застосовуючи звукову стимуляцію. В їхніх дослідженнях використовуються вербальні стимули – питання, твердження, завдання, виражені словами, наприклад, коли реципієнт після звукового сигналу мав прослухати ряд слів, не пов'язаних між собою, чи прослухати два тексти, які звучали одночасно тощо, після чого озвучити почуте.

Не підлягає сумніву те, що існуючі методики не можуть використовуватися повністю у процесі розвитку в учнів здатності до осягнення звучання у різних видах музичної діяльності. У відомій нам літературі відсутня система контрольних-оцінних та діагностичних методик, які дозволили б виявити наявність та рівень сформованості слухової уваги школярів на уроках музичного мистецтва у загальноосвітніх навчальних закладах, тому розглянемо вже розроблені критерії вияву уваги в діяльності, зокрема навчальній, які застосовувалися різними науковцями в дослідженнях проблеми уваги для того, щоб визначити критеріальні показники сформованості слухової уваги молодших школярів у музичній діяльності.

Так, у роботах І. Страхова підкреслюється, що зосередження є основною психологічною ознакою уваги, а її властивості – обсяг, розподіл, стійкість, переключення та інші – необхідно розуміти як конкретні вияви зосередження. Гармонічність та врівноваженість цих властивостей зосередження є одним з показників вихованості уваги. І. Страхов також зазначає, що увага має широкую психологічну основу, в якій мають значення такі властивості особистості, як потреби, інтереси, ставлення до діяльності, вміння, навички, звички, емоційно-вольові якості [207].

Ю. Гіппенрейтер зазначає наступні критерії уваги: ясність та чіткість того змісту, який знаходиться в полі уваги; підвищення та покращення якості продуктивності дії; запам'ятовування матеріалу, який знаходиться в полі уваги; критерій вибіркової, який обмежує поле ясної свідомості і присутній у всіх вище зазначених критеріях; зовнішні реакції, які забезпечують умови кращого сприймання сигналу; установка органів чуття та реагування тільки на обмежене

коло зовнішніх сигналів [48, 550]. Зазначимо, що дані критерії визнаються більшістю дослідників проблеми уваги.

О. Єрмолаєв, Т. Мар'ютіна, Т. Мешкова визначають вибірковість як один з головних критеріїв уваги, який зумовлює чітке виокремлення центрального об'єкту зосередження навчального матеріалу. Також науковці виділяють в якості важливих критеріїв уваги швидке та якісне виконання завдання. Саме продуктивність та якість виконаної роботи виступають як важливі критерії наявності уваги [70, 6].

У дослідженнях П. Гальперіна та С. Кабільницької виокремлюються такі критерії сформованості уваги, як вміння самостійно та швидко виявляти помилки в письмових роботах з російської мови, а також відсутність у роботі помилок [44].

І. Баскакова підкреслює, що слід враховувати наявність чи відсутність в учнів самоконтролю та самокорекції під час виконання завдань [19; 20].

На основі здійсненого науково-теоретичного аналізу, вивчення сутності досліджуваного явища, нами було виділено критерії сформованості музично-слухової уваги, які дозволяють визначити ефективність процесу її формування в музичній діяльності, що здійснюється учнями молодших класів. Визначені нами критерії корелюють із компонентною структурою музично-слухової уваги молодших школярів, яка складається з таких основних властивостей даного психологічного феномену: концентрація, стійкість, вибірковість, розподіл, переключення, обсяг слухової уваги.

Критеріями сформованості музично-слухової уваги учнів молодших класів на уроках музичного мистецтва виступають:

- *міра інтенсивності зосередження на музичних елементах чи звучанні музики у цілому.*

Показники:

- яскравість мімічних та пантомімічних виявів під час слухання чи виконання музики;
- характер реакції на сторонні фактори.

- *міра здатності до збереження **стійкості** музично-слухової уваги у процесі музичної діяльності, яка свідчить про тривалість цілеспрямованого втримання слухової активності під час звучання музики.*

Показники:

- відсутність в учнів відволікань під час сприймання та виконання музики протягом тривалого часу;
- спроможність довільного цілеспрямованого втримання слухової активності від початку до кінця слухання чи виконання музичного твору.

- *міра здатності до **вибірковості** звукових явищ, які відповідають попередньо визначеним ознакам, що дозволяє виявити вчасне спрямування на певне музичне явище, його виокремлення із загального звукового потоку.*

Показники:

- уміння цілеспрямованого вибору попередньо означених музичних явищ (звуку, фрагменту музичного твору, певного засобу музичної виразності, здатність почути у знайомій мелодії навмисно створені вчителем зміни ритму, темпу, звуковисотності тощо);
- вчасне реагування на виокремлений музично-слуховою увагою музичний об'єкт (підняття руки, підняття картки в момент його звучання);
- вияв реакції щодо чистоти інтонування окремого звука, мотиву чи поспівки у власному співі;

- *міра здатності до **розподілу** музично-слухової уваги під час слухання чи виконання музики, що виявляє спроможність учнів до одночасного усвідомлення та контролю двох і більше музичних явищ у процесі сприймання та виконання музики.*

Показники:

- уміння диференціювати музично-звуковий потік (на засоби музичної виразності, емоційну образність тощо);

- спроможність до самоконтролю та адекватної самооцінки власної виконавської діяльності у колективних формах музикування;
- спроможність чути два і більше музичних явища, оцінювати їх якість під час власного виконання та виконання однокласників.

• *міра здатності до **переключення** музично-слухової уваги з одного музичного об'єкту на інший*, що визначає гнучкість спрямування слухової уваги на інші музичні явища при зміні цілей слухання.

Показники:

- уміння спрямовувати слухову увагу на новий музичний об'єкт (звук, музичну фразу, твір чи його фрагмент) в межах одного виду музичної діяльності;
- уміння спрямувати музично-слухову увагу на іншу форму діяльності (зміна слухання музики на самоконтроль власної виконавської діяльності).

• ступінь широти **обсягу** музично-слухової уваги, що характеризує спроможність одночасно чути і визначати певну кількість джерел звучання.

Показники:

- спроможність визначати склад виконавців у процесі звучання хорової музики;
- спроможність визначати склад музичних інструментів у процесі звучання інструментальної музики.

Визначені критерії та показники сформованості музично-слухової уваги молодших школярів на уроках музики складаються у цілісну систему і дають можливість педагогічного діагностування стану визначеної проблеми (Табл. 1).

Таблиця 1

**Компоненти, критерії та показники сформованості
музично-слухової уваги молодших школярів**

Компоненти	Критерії	Показники
концентрація	міра інтенсивності зосередження на музичних елементах чи звучанні музики у цілому	яскравість мімічних та пантомімічних виявів під час слухання чи виконання музики
		характер реакції на сторонні фактори
стійкість	міра здатності до збереження стійкості слухової уваги у процесі музичної діяльності	відсутність в учнів відволікань під час сприймання та виконання музики протягом тривалого часу
		спроможність довільного цілеспрямованого втримання слухової активності від початку до кінця слухання чи виконання музичного твору
вибірковість	міра здатності до вибірковості звукових явищ, які відповідають попередньо визначеним ознакам	уміння цілеспрямованого вибору звукових об'єктів
		вчасне реагування на виокремлений слуховою увагою музичний об'єкт
		вияв реакції щодо чистоти інтонування окремого звука, мотиву чи поспівки у власному співі
розподіл	міра здатності до розподілу слухової уваги під час слухання чи виконання музики	уміння диференціювати музично-звуковий потік
		спроможність до самоконтролю та адекватної самооцінки власної виконавської діяльності у колективних формах музикування
		спроможність чути два і більше музичних об'єкти, оцінювати їх якість під час власного виконання та виконання однокласників

переключення	міра здатності до переключення слухової уваги	уміння вчасно спрямувати слухову увагу на новий музичний об'єкт
		уміння вчасно спрямувати слухову увагу на іншу форму музичної діяльності
обсяг	ступінь широти обсягу слухової уваги	спроможність визначати склад виконавців у процесі звучання хорової музики
		спроможність визначати склад музичних інструментів у процесі звучання інструментальної музики

3.4. Рівні сформованості музично-слухової уваги молодших школярів

Для виявлення реального стану сформованості музично-слухової уваги учнів у музичній діяльності передбачено *три рівні*: низький, середній, високий. Також для ефективності педагогічної діагностики визначено шкалу оцінювання виконуваних учнями завдань окремо по кожному критерію сформованості компонентів музично-слухової уваги, що знаходить відображення у таблицях 2, 3, 4, 5, 6, 7.

Таблиця 2

Характеристика рівнів сформованості міри інтенсивності зосередження молодших школярів на об'єктах музичної діяльності

Рівень	Бали	Характеристика рівня
низький	1 - 2	Індиферентне ставлення учнів до музики, що звучить, стан розслаблення у поєднанні з байдужим виразом обличчя. Емоційні реакції на музику відсутні, при

		цьому за наявності сторонніх відволікаючих факторів спостерігаються яскраво виражені рухові реакції корпусом, руками, головою, очима.
середній	3 - 4	Фрагментарні вияви мімичної зосередженості, зібраності погляду та постави. Можливі рухові реакції на сторонні відволікаючі фактори, вияв зацікавлення до якогось одного виду музичної діяльності, недостатність цілеспрямованості під час виконання завдань.
високий	5	Вияви безпосередньої емоційної реакції та зацікавлення у процесі сприймання та виконання музики, відсутність рухових реакцій на сторонні відволікаючі фактори, високий рівень цілеспрямованості під час виконання завдань

Таблиця 3

Характеристика рівнів сформованості міри здатності до збереження стійкості музично-слухової уваги молодших школярів

Рівень	Бали	Характеристика рівня
низький	1 - 2	Відсутність довільного втримання слухової активності від початку до кінця слухання чи виконання музичного твору
середній	3 - 4	Епізодичність вслуховування в музичні твори під час слухання та виконання музики; наявність епізодичного самоконтролю у виконавській діяльності
високий	5	Вміння активно слухати музичний твір від початку до кінця; збереження результативності під час слухової діяльності протягом тривалого часу; збереження самоконтролю під час співу протягом звучання всього твору

Таблиця 4

**Характеристика рівнів міри здатності
до вибіркової музично-слухової уваги молодших
школярів**

Рівень	Бали	Характеристика рівня
низький	1 - 2	Неспроможність вчасно виявити потрібний музичний об'єкт та вчасно відреагувати підняттям картки чи руки; неспроможність виявити порушення ритмічного чи звуковисотного компонентів музичного твору як під час власного виконання пісні чи музично-ритмічного супроводу, так і в виконанні інших школярів; неадекватність самооцінки чистоти інтонуювання звуків, поспівок, прийняття порушень ритму чи звуковисотності за еталон звучання.
середній	3 - 4	Пошук та відбір потрібного музичного об'єкту викликає невпевненість учнів, можливі: а) часткова невідповідність даного пошуку поставленому завданню; б) пошук музичного об'єкта з допомогою вчителя.
високий	5	Уміння цілеспрямовано вибрати потрібний звуковий об'єкт (звук, певний засіб музичної виразності, початок нової частини музичного твору тощо); вчасне реагування на виокремлений музичний об'єкт підняттям картки, руки; спроможність учня до самоконтролю чистоти інтонуювання окремих звуків, мотиву, поспівки у власному виконанні.

Таблиця 5

Характеристика рівнів міри здатності до переключення музично-слухової уваги молодших школярів

Рівень	Бали	Характеристика рівня
низький	1 - 2	Відсутність довільного і вчасного слухового спрямування на потрібний музичний об'єкт
середній	3 - 4	Наявність як вчасного, так і запізненого спрямування слухової уваги на новий звуковий об'єкт чи нову форму музичної діяльності
високий	5	Вміння вчасно спрямовувати слухову увагу на новий звуковий об'єкт та іншу форму музичної діяльності.

Таблиця 6

Характеристика рівнів міри здатності до розподілу музично-слухової уваги молодших школярів

Рівень	Бали	Характеристика рівня
низький	1 - 2	Неспроможність диференціювати музичний потік на засоби музичної виразності та емоційні образи, неспроможність одночасно слідкувати за розвитком музичного образу та характерними компонентами музичної мови твору.
середній	3 - 4	Частковий розподіл слухової уваги, що виявляється у недостатньому вмінні одночасно контролювати та узгоджувати власне виконання з іншими учасниками в колективних формах музикування (учень чисто інтонує поспівку з підтримкою вчителя, а з іншими учасниками співу неспроможний до самоконтролю).
високий	5	Уміння диференціювати музично-слуховий потік на засоби музичної виразності, емоційну образність

		тощо; спроможність до контролю та адекватної самооцінки власної виконавської діяльності у колективних формах музикування.
--	--	---

Таблиця 7

Характеристика рівнів за ступенем широти обсягу музично-слухової уваги молодших школярів

Рівень	Бали	Характеристика рівня
низький	1 - 2	Помилковість у визначенні складу виконавців музичного твору
середній	3 - 4	Спроможність визначати склад виконавців музичного твору, при цьому учнями допускаються незначні помилки
високий	5	Вміння правильно визначити склад виконавців музичного твору

Зміст трьох **рівнів** сформованості музично-слухової уваги молодших школярів на уроках музичного мистецтва – низького, середнього, високого – визначено з урахуванням вікових можливостей учнів.

До *низького рівня* сформованості музично-слухової уваги слід відносити школярів, які не виявляють здатності до інтенсивності зосередження на музичному звучанні, здатності до стійкості, вибірковості, переключення, розподілу музично-слухової уваги, що виявляється у відволіканнях, відсутності зацікавлення процесом музично-слухової діяльності та її низькій результативності, відсутністю довольного слухового спрямування на звучання, яскраво виражених рухових реакціях на сторонні відволікаючі фактори, неспроможністю самостійно виявити порушення ритмічного чи звуковисотного компонентів музичного твору, неадекватній самооцінці чистоти інтонування, у неспроможності під час власної виконавської діяльності одночасно слухати і контролювати власне виконання та узгоджувати його з іншими учасниками спільної

музично-виконавської діяльності, у неспроможності під час слухання музичного твору одночасно слідкувати за розвитком музичного образу та характерними компонентами музичної мови твору. Обсяг слухової уваги характеризується обмеженістю (виявлення труднощів у визначенні складу виконавців музики).

Середній рівень сформованості музично-слухової уваги молодших школярів на уроках музики характеризується обмеженою, фрагментарною здатністю до інтенсивності зосередження на музичному звучанні, до стійкості, вибіркості, переключення, розподілу слухової уваги, обмеженим обсягом. Учні даної групи характеризує періодична інтенсивність вслуховування, наявність відволікань, невпевненість під час відбору потрібного музичного явища (можливі часткова невідповідність даного пошуку поставленим завданням, пошук музичного явища з допомогою вчителя). Результативність виконаних завдань учнів нижча в порівнянні з групою високого рівня, що виявляється у здатності учнів характеризувати музичний твір лише частково, у неадекватності оцінки власного виконання пісні чи поспівки. У завданнях на визначення самооцінки власної чистоти інтонування учні виявляють сумнів чи неадекватно оцінюють власний спів, демонструють недостатнє вміння одночасно слухати і контролювати власне виконання і узгоджувати його з іншими учасниками спільної музично-виконавської діяльності, допускаються незначних помилок у визначенні складу виконавців музичного твору.

Високий рівень сформованості музично-слухової уваги у молодших школярів характеризується високим ступенем інтенсивності зосередження на музичному звучанні, здатністю до стійкості, вибіркості, переключення, розподілу слухової уваги, широтою обсягу. Учні даної групи характеризує цілеспрямованість та висока активність музично-слухової діяльності, її продуктивність, вміння зосередитися на слуханні музичного твору від початку до кінця, відсутність відволікань та рухових реакцій на сторонні відволікаючі фактори під час музичного звучання, спроможність спостерігати за розвитком музичного образу при одночасному виокремленні з музично-звукового потоку найбільш характерних для розкриття музичного образу засобів музичної виразності. Школярі,

віднесені до цього рівня, виявляють уміння правильно визначати склад виконавців музичного твору, аналізувати музичні твори, адекватно оцінювати власну виконавську діяльність, контролювати досягнення єдності інтонаційно-ритмічної точності з художньо-образним відтворенням, виявляють спроможність до самоконтролю та адекватної самооцінки власної виконавської діяльності у завданнях, які передбачають досягнення ансамблю.

3.5. Діагностичні завдання для учнів молодшої школи

Діагностика рівнів сформованості музично-слухової уваги здійснюється за результатами запропонованих і виконаних учнями завдань. Доповненням до них мають слугувати спостереження за зовнішньою поведінкою школярів з метою вияву зовнішніх ознак, які свідчать про відсутність чи наявність зосередження.

Об'єктом спостережень мають бути: якість виконання завдань, вияв ставлення учнів до виконання ними музичних завдань через зовнішню поведінку, вияв результатів виконання музично-слухових завдань, загальний емоційний фон проведення уроку музичного мистецтва.

Завдання поділено на три блоки, які згруповані за видами музичної діяльності. Метою завдань першого блоку є виявлення рівня сформованості властивостей музично-слухової уваги під час сприймання музики. В другий блок увійшли завдання, які пов'язані зі знаннями музичної грамоти та навичками створення ритмічного супроводу, відтворенням ритмічного рисунка знайомої пісні, оцінюванням учнями поспівок у виконанні вчителя. До цього блоку не входять завдання на перевірку рівня музично-слухової уваги під час власного співу учнів, адже далеко не у всіх молодших школярів є здатність до чистоти інтонування, що пов'язано з порушенням координації між слухом та голосом. Тому вправи на перевірку наявності властивостей музично-слухової уваги під час співу містяться окремо, і це складає третій блок завдань.

Перший блок завдань. У цьому блоці підібрано завдання на виявлення властивостей музично-слухової уваги у процесі сприймання музичних творів, їх аналізу, інтерпретації, пластичного інтонування.

Завданням № 1 є визначення під час звучання музики її характеру (маршового чи танцювального) та підбір відповідних рухів – пластичних чи крокування. Учням можна запропонувати фрагменти двох творів: «Павана» М. Равеля та «Концертний марш» Й. Штрауса. Під час звучання фрагменту маршу, тривалість звучання якого – півхвилини, учні мають зупинитися одночасно з останнім звуком музики. За результатом даного завдання визначається рівень концентрації, стійкості музично-слухової уваги. Звертається увага на правильність та швидкість вибору рухів та відчуття в учнів пульсу музики, реагування учнів на агогічні відхилення темпу у творі «Павана» під час пластичного інтонування.

Як показують спостереження за учнями, не всі учні можуть швидко визначитися з типом музики, тому починають чи крокувати, чи пластично інтонувати із затримками в часі.

Під час слухання твору «Павана» учні, які починають пластичне інтонування після звучання першого такту та відчувають метр музики, виявляють високий рівень концентрації музично-слухової уваги. Якщо учні «включаються» в роботу з 3 - 4 такту, то їх слід відносити до середнього рівня концентрації музично-слухової уваги, а ті школярі, рухи яких не співпадають з метром музики, та учні, які починають рухатися під музику після четвертого такту, слід відносити до низького рівня. Рівень стійкості музично-слухової уваги визначається за результативністю виконання завдання протягом звучання всього твору від початку до кінця.

Завдання № 2 спрямовується на уважне слухання твору. Наприклад, учням четвертого класу можна запропонувати твір Е. Гріга «Ранок» з метою його подальшого аналізу та інтерпретації. Для цього учням роздаються картки-тести з питаннями відкритого та закритого типів (додаток І). Із звучанням кульмінації, а також останнього акорду учням пропонується підняти картки – ця дія частково слугує для визначення стійкості музично-слухової уваги школярів. Після першого прослуховування музики учні

ознайомлюються з питаннями й відповідають, а після другого слухання в учнів є можливість доповнювати чи виправляти свої відповіді.

Особливість виконання даного завдання полягає в тому, що письмові відповіді на питання після першого прослуховування, за проханням вчителя, учні мають позначати ручкою синього кольору, а після другого – іншим кольором чи олівцем. Таким чином є можливість з'ясувати, що було об'єктом слухового спостереження учнів під час їх першого слухання, коли учням були невідомі питання, та під час другого, більш цілеспрямованого, прослуховування.

Під час звучання музики важливо спостерігати за учнями з метою виявлення зовнішніх ознак уважного слухача.

За результатами цього завдання визначаються концентрація, стійкість, вибірковість та розподіл музично-слухової уваги учнів.

У завданні № 3 школярам пропонується визначити початок нового музичного твору підняттям картки. Для цього учням пропонується слухати фрагменти з декількох творів (по 20-30 секунд), що звучатимуть без перерви, та вчасно піднімати картку на початку нового твору. Слід наголосити, що при зіставленні музичних творів слід підбирати однорідні за складом чи характером виконання, і це спонукатиме учнів вслуховуватися в мелодію твору, характер звучання та засоби музичної виразності.

У додатку К пропонується для прикладу підбірка 14 фрагментів творів у виконанні різних складів.

Дане завдання дає змогу визначити такі властивості слухової уваги, як стійкість, концентрація та переключення.

Завданням № 4 пропонується визначити музичні інструменти, у виконанні яких буде звучати музика. Школярам слід запропонувати послухати кілька музичних фрагментів по 10 – 15 секунд. Для виконання завдання учням роздаються картки із зображеннями музичних інструментів. Учні мають викласти їх за принципом створення партитури.

За результатами виконання визначаються концентрація, стійкість, вибірковість, розподіл та обсяг музично-слухової уваги учнів.

За результатами виконання зазначених завдань першого блоку школярам пропонується ставити бали (від 1 до 5) і заносити у зведену таблицю (додаток Л.1). Враховується середній бал окремо по кожній властивості слухової уваги. У додатку Л.2 - приклад фіксування та визначення середнього балу результатів виконання завдань першого блоку.

Другий блок завдань. Завдання цього блоку спрямовують учнів на уважне вслуховування у спів учителя. Учні мають виявляти зміни у звучанні знайомих їм поспівок чи фрагментах пісень, а також проплескувати ритмічний рисунок знайомої пісні, створювати ритмічний супровід. Під час виконання завдань вчитель має спостерігати за виявами рівнів сформованості таких властивостей музично-слухової уваги, як концентрація, стійкість, розподіл, вибірковість.

Для фіксації результатів спостереження пропонується таблиця у додатку Л.3.

Завдання № 1 полягає у вчасному визначенні учнями зміни напрямку руху мелодії. Для виконання цього завдання школярам пропонується слухати гаму, яку грає вчитель, періодично змінюючи напрямок мелодії вгору-вниз. Учні мають вчасно почути цю зміну і відреагувати підняттям картки. За результатом даного завдання визначається рівень концентрації, стійкості та вибірковості музично-слухової уваги.

У завданні № 2 школярам потрібно визначити найвищий звук мелодії з фрагменту пісні. Вчитель грає музичний епізод двічі, а учні – уважно слухають і під час повторного звучання мають плеснути в долоні в ту мить, коли вони почують найвищий звук.

За результатами виконання даного завдання визначається концентрація та вибірковість музично-слухової уваги школярів.

Завдання № 3 полягає у виявленні змін – ритмічних чи мелодичних – під час виконання вчителем знайомої школярам мелодії поспівки. Вчитель має виконати поспівку тричі: починати з повільного темпу, а другий та третій повтор грати в більш прискореному темпі. В першому виконанні вчителю слід зробити часткові зміни мелодії, за другим разом змінити ритм, за третім–

змінити ритм та мелодичну лінію. Учні мають вчасно та самостійно відреагувати на зміни оплеском долонь.

За результатом даного завдання визначаються рівень концентрації, стійкості та вибіркості музично-слухової уваги.

У завданні № 4 учням пропонується виявити ритмічні, мелодичні, темпові зміни у знайомій їм пісні. Для виконання цього завдання учням слід пропонувати пісню, яку вони вивчили на попередніх уроках. Учні мають уважно слухати пісню та вчасно і самостійно відреагувати на зміни її звучання підняттям картки.

За результатами виконання цього завдання визначаються рівень концентрації, стійкості та вибіркості музично-слухової уваги.

Для наступного завдання вчителю слід підібрати пісню чи інструментальний твір, що має першу і другу фразу з мелодією, що повторюється. Для виконання завдання школярі мають прослухати фрагмент двічі. Якщо учні почують повторення мелодії, то вони мають підняти картку зеленого кольору під час її звучання.

Дане завдання сприяє визначенню концентрації, стійкості, переключенню та вибіркості музично-слухової уваги школярів.

Наступне завдання (№ 6) полягає у наступному: перед учнями на дошці пропонується запис ритмічного рисунка типу:

Вчитель має простукати записаний ритмічний рисунок олівцем 10 разів, але при цьому в 3 – 4 повторях навмисно змінити ритмічні фігури. Між кожним повторенням слід робити паузу на 1 – 2 секунди. Учні пропонується уважно вслухатися у ритмічні рисунки, і кожен правильний варіант відмічати в зошиті вертикальною рисою, а той, що відрізняється – горизонтальною.

За результатами цього завдання визначається концентрація, стійкість, вибіркості та переключення музично-слухової уваги школярів.

Третій блок завдань. Завдання цього блоку пов'язані з виконанням учнями пісень та поспівок, створенням акомпанементу до власного співу та оцінюванням результатів власного виконання. Результати пропонується фіксувати у таблицю індивідуальної картки учня (додаток Л.4).

У завданні № 1 школярі мають оцінити чистоту інтонування свого співу. Для цього їм слід запропонувати послухати спочатку

один звук (g¹) і повторити його, а потім прослухати кілька поспівок, які починаються з цього звука, також заспівати їх з підтримкою фортепіано, якщо це було необхідно.



Потім учнів слід спонукати оцінити результат власного виконання за параметром дотримання чи недотримання унісону. Не слід брати до уваги той фактор, що в декого з учнів спостерігається порушення координації між слухом та голосом, оскільки школярі повинні почути і усвідомлювати недотримання унісону в їхньому виконанні.

Дане завдання спрямовується на визначення концентрації, вибірковості та розподілу музично-слухової уваги школярів.

У завданні № 2 учні також мають оцінити власний спів за параметром чистоти інтонування. Для цього їм слід запропонувати заспівати один куплет знайомої пісні і визначити, чи були інтонаційні недоліки у виконанні. Дане завдання виконується індивідуально. Якщо учень співає, не дотримуючись чистоти інтонування, але при цьому визнає загалом свої недоліки в інтонуванні, його слід попросити заспівати ще раз, але повільніше, з довільним проспівуванням кожного складу під супровід фортепіано. В цьому випадку учень має підняти картку червоного кольору в той момент, якщо він почує рушення унісону власного голосу з грою на інструменті.

За результатами виконання даного завдання визначається концентрація, стійкість, вибірковість, переключення та розподіл музично-слухової уваги школярів.

Наступне завдання (№ 3) – виконання знайомої пісні з подальшою самооцінкою чистоти інтонування, чіткої дикції, характеру виконання. Учні можуть співати в складі малих груп (2 – 4 учні), потім з ними слід провести бесіда про результати їх співу, на основі якої визначити рівень концентрації, стійкості, вибірковості та розподілу їх слухової уваги. Учням ставляться такі питання: «Як ти оцінюєш власний спів?», «Чи вдалося тобі заспівати інтонаційно чисто всі звуки пісні?», «Чи зрозуміли слухачі, про що співалося в

пісні, чи чітко ти вимовляв поетичний текст?», «Тобі вдалося своїм виконанням відтворити музичний образ, характер пісні?», «Як ти оцінюєш твій спів в дуеті: чи допомагав тобі товариш під час виконання, чи, навпаки, – заважав?».

Відмітимо, що серед учнів, які співають й потім оцінюють власний спів, можуть бути як завищені, так і занижені самооцінки, що свідчатиме про недостатній рівень навички зосереджуватися на елементах музичного звучання та розподіляти музично-слухову увагу на кілька звукових ліній.

Ще одне завдання цього блоку (№ 4) пов'язане з виконанням знайомої учням пісні, що має кілька куплетів, таким чином: в першому куплеті під час власного співу потрібно проплескати ритмічний рисунок, у другому продовжувати плескати ритм пісні тільки під інструментальний супровід без співу. У третьому та четвертому куплетах учні мають створити ритмічний супровід на трикутнику. Увага вчителя звертається на синхронність плескання чи гри з метроритмом пісні.

Дане завдання спрямоване на визначення концентрації, стійкості, переключення та розподілу музично-слухової уваги школярів.

Завданням № 5 є створення інструментального супроводу до знайомої учням пісні. Увага вчителя має бути звернена на чітке дотримання метроритму, застосування різноманітних ритмічних рисунків, виразність гри.

Дане завдання спрямовується на визначення концентрації, стійкості, розподілу музично-слухової уваги школярів.

За результатами вияву рівнів сформованості властивостей музично-слухової уваги кожного школяра під час виконання завдань кожного блоку, зафіксованих в індивідуальних картках учнів, визначався середній бал по кожному компоненту слухової уваги (додаток М).

Встановлення рівня сформованості музично-слухової уваги молодших школярів на уроках музичного мистецтва пропонується за таким розрахунком:

$$\frac{a^1 + a^2 + a^3 + a^4 + a^5 + a^6}{6}$$

де: x – середній бал, що визначає рівень сформованості музично-слухової уваги;

a^1 – середній бал за всіма завданнями на виявлення рівня сформованості концентрації музично-слухової уваги;

a^2 – середній бал за всіма завданнями на виявлення рівня сформованості стійкості музично-слухової уваги;

a^3 – середній бал за всіма завданнями на виявлення рівня сформованості розподілу музично-слухової уваги;

a^4 – середній бал за всіма завданнями на виявлення рівня сформованості вибірковості музично-слухової уваги;

a^5 – середній бал за всіма завданнями на виявлення рівня сформованості переключення музично-слухової уваги;

a^6 – середній бал за всіма завданнями на виявлення рівня сформованості широти обсягу музично-слухової уваги.

Отже, результати виконання школярами діагностичного комплексу завдань дають можливість розподілити учнів за рівнями сформованості музично-слухової уваги.

Контрольні запитання і завдання

1. Означте фізіологічні зміни процесів уваги у дитячому віці.
2. Обґрунтуйте причини нестійкої уваги дітей молодшого шкільного віку.
3. За яких умов у молодших школярів втримується стійке зосередження на предметі діяльності?
4. Як впливають індивідуальні особливості та темперамент молодших школярів на характер їхньої уваги?
5. Чи відповідають зовнішні ознаки уваги у молодших школярів її дійсному стану?
6. Поміркуйте: які особливості різних форм зосередження (мимовільної, довільної, післядовільної) мають бути обов'язково враховані у процесі формування слухової уваги?
7. Дайте визначення поняття «музично-слухова увага школярів».

8. Розкрийте змістове наповнення компонентів музично-слухової уваги у молодших школярів.
9. Які критерії та показники дають можливість педагогічного діагностування стану сформованості музично-слухової уваги у молодших школярів?
10. Означте зміст рівнів сформованості музично-слухової уваги молодших школярів на уроках музичного мистецтва.
11. Самостійно розробіть завдання для виявлення рівня сформованості музично-слухової уваги молодшого школяра.

Література

1. Баскакова И.Л. Внимание дошкольника, методы его изучения и развития. Изучение внимания школьников / Изольда Леонидовна Баскакова. – Воронеж: Изд-во Ин-та практической психологии, 1995. – 64 с.
2. Гродзенская Н.Л. Слушание музыки в начальной школе / Н.Л. Гродзенская. – М.: АПН РСФСР, 1962. – 70 с.
3. Гусева Е.П. Психологические и психофизиологические особенности младших школьников / Е.П. Гусева, И.А. Левочкина, И.В. Тихомирова // Возрастная и педагогическая психология: [хрестоматия] / [сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин]. – М.: Академия, 1999. – С. 111 – 114.
4. Дубовицкая Т.Д. Психологические особенности внимания / Т.Д. Дубовицкая // Вопросы психологии познавательной деятельности: сб. науч. трудов; [отв. ред. И.Л. Баскакова]. – М.: МГПИ, 1984. – С. 192 – 197.
5. Дубровинская Н.В. Психофизиология ребёнка: психофизиологические основы детской психологии: [уч. пос. для студентов высших учебных зав.] / Н.В. Дубровинская, Д.А. Фарбер, М.М. Безруких / – М.: ВЛАДОС, 2000. – 144 с.
6. Ермолаев О.Ю. Внимание школьника / Ермолаев Олег Юрьевич, Марютина Татьяна Михайловна, Мешкова Татьяна Андреевна. –

- М.: Знание, 1987.– 80 с.– (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология»; № 9).
7. Задесенець М.П. Вікові особливості розвитку дітей і формування їх особистості / Михайло Петрович Задесенець. – К.: Вища школа, 1978. – 264 с.
 8. Кикоин Е.И. Младший школьник: возможности изучения и развития внимания: [мет. рекомендации для учителя начальных классов] / Е.И. Кикоин. – М.: Московский институт повышения квалификации работников образования, 1993. – 38 с.
 9. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з окремих предметів у системі початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2008. – № 10. – С. 25 – 64.
 10. Кулагина И.Ю. Возрастная психология (Развитие ребёнка от рождения до 17 лет): [учеб. пособ.] / Ирина Юрьевна Кулагина. – [4-е изд.]. – М.: УРАО, 1988. – 176 с.
 11. Левитина С.С. Можно ли управлять вниманием школьника / Светлана Соломоновна Левитина. – М.: Знание, 1980. – 96 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология», № 11).
 12. Особенности психического развития детей 6 –7-летнего возраста / Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. – М.: НИИ АПН СССР, 1988. – 136 с.
 13. Панушкина Л.А. Исследование психологических особенностей внимательности у школьников / Л.А. Панушкина // Вопросы психологии познавательной деятельности у школьников и студентов. – М.: МГУ, 1988. – С. 93 – 97.
 14. Страхов И.В. Воспитание внимания школьников / И.В. Страхов. – М.: Министерство просвещения РСФСР, 1958. – 128 с.
 15. Увага дитини / Упорядники: С. Максименко, Л. Терлецька, О. Главник. – К.: Главник, 2004. – 112 с. – (Психологічний інструментарій).

РОЗДІЛ 4

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-СЛУХОВОЇ УВАГИ ШКОЛЯРІВ 1 – 4 КЛАСІВ

На уроках музичного мистецтва для того, щоб навчити учнів довільно спрямовувати власну слухову увагу на музичне звучання, організація навчального процесу має відбуватися за створення певних педагогічних умов.

Зазначимо, що умова як філософська категорія відображає універсальність відношень речей до тих факторів, завдяки яким вона існує. За наявності відповідних умов властивості речей переходять із можливого в дійсне. У педагогіці умови визначаються як обставини, що сприяють чи перешкоджають вияву педагогічних закономірностей у педагогічній діяльності. Вони забезпечують можливість управління навчально-виховного процесу через організацію позитивних і нейтралізацію негативних зовнішніх і внутрішніх педагогічних обставин та чинників.

Визначаючи педагогічні умови, які були б необхідними і достатніми для нашого дослідження, ми дотримуємося визначення Г. Падалки, що педагогічними умовами є «цілеспрямовано створені чи використовувані обставини мистецького навчання, що забезпечують можливість досягнення його результативності» [153, 160].

У результаті вивчення психолого-педагогічних досліджень, досвіду педагогів-музикантів, власного педагогічного досвіду нами визначено педагогічні умови, що забезпечують організацію формування слухової уваги молодших школярів на уроках музичного мистецтва:

- урахування специфіки уваги молодших школярів, зумовленої віковими особливостями;
- своєчасна зміна видів музичної діяльності;

- забезпечення оптимального (доцільного) темпу проведення уроку;
- постійна підтримка зацікавленості учнів музичною діяльністю;
- забезпечення індивідуалізації та диференціації музичного навчання школярів.

Створення зазначених педагогічних умов є важливою складовою методики формування музично-слухової уваги молодших школярів, оскільки регуляція слухової уваги, її спрямування на музичні явища, розвиток навичок самоконтролю власної слухової зосередженості, розвиток самооцінювання результатів власної музично-слухацької діяльності має відбуватися під керівництвом вчителя, а не складатися стихійно.

4.1. Необхідність урахування вікових особливостей уваги молодших школярів

У процесі музичного навчання важливо враховувати вікові особливості розвитку уваги дітей від 6 до 10 років, оскільки від них залежить спроможність молодших школярів до слухового зосередження, його інтенсивності та тривалості. Урахування специфіки уваги молодших школярів, зумовленої віковими особливостями, є важливою педагогічною умовою у формуванні слухової уваги учнів початкових класів, що передбачає знання вчителем характерних ознак уваги у дітей від шести до десяти років, її виявів, закономірностей процесів її збудження та гальмування, і в зв'язку з цим застосування таких чинників впливу на молодших школярів, які є найефективнішими для кожної з мікрівікових груп.

Як було розглянуто у підрозділі 1.1, увага учнів молодших класів має низку специфічних особливостей: у школярів відмічається велика чутливість до зовнішніх вражень, до нових предметів, які виступають джерелами збудження кори головного мозку, внаслідок чого учні відволікаються від того, на чому були зосереджені. Також учні початкових класів легше зосереджуються на предметах зовнішнього світу, ніж на власних думках та уявленнях, тому незначний подразник зовнішнього оточення може легко відволікти їхню увагу, і це призводить до загальної нестійкості уваги, виявів неуважності. Це

пояснюється перевагою мимовільної уваги над довільною як реакція молодших школярів на зовнішні подразники.

Процес музичного навчання передбачає включення учнями довільних процесів слухання, мислення, запам'ятовування, виконання тощо. За твердженням І. Баскакової, Т. Дубовицької, І. Страхова та ін., у навчальній діяльності слід підключати різні рівні психічної активності учнів, підтримувати на уроці всі види уваги – довільну, післядовільну, а також і мимовільну, керувати процесами їх взаємозв'язку.

Досягнення продуктивного перебігу музичної діяльності потребує знання особливостей уваги учнів, зокрема музично-слухової, та передбачення вчителем поведінкових виявів школярів (зовнішнього реагування) під час виконання музично-практичних дій.

У роботі з учнями першого класу слід очікувати на початку навчання швидкого включення мимовільної слухової уваги: її викликати новизна творів для сприймання та виконання. У процесі музичного навчання учні залучаються до сприймання та виконання музичних творів, що передбачає слуховий аналіз, контроль та самоконтроль тощо, і це складає певне навантаження на роботу довільної слухової уваги школярів.

Одним із необхідних чинників, який може викликати та втримувати довільну музично-слухову увагу учнів першого класу, виступає емоційність музичних об'єктів, що викликає емоційний і значущий для школярів відгук. Це пояснюється фізіологічною особливістю дітей 6 – 7-літнього віку досягати внутрішнього стану активності та працездатності внаслідок реагування на емоційні чинники. Особливо це стосується дітей шести років, у яких відмічається недосконалість участі лобних відділів у сприйманні інформації, де здійснюється аналіз значення слів та мисленнєві операції (Д. Фарбер). У зв'язку з цим емоції у дітей 6 – 7 років виступають безпосередніми регуляторами діяльності, тому в роботі з першокласниками доцільним є така організація музичної діяльності, яка буде спрямована на підвищення її емоційної значимості. Емоційно значимими для учнів даної мікрівікової групи будуть ігрові завдання, музично-дидактичні ігри, використання музичних творів на тематику, близьку інтересам дітей-шестирічок (музичні образи природи, птахів і

тварин, казкові персонажі тощо). Сприяти слуховому зосередженню буде широке застосування наочності, оскільки в музичних враженнях учнів даного віку переважає зорова сторона, і учні інтерпретують музику як частину наочно-образної картини життя.

Підвищити емоційність музичного сприймання учнів 1 – 2 класів спроможні музичні твори, динамічні, ритмічні та темпові особливості яких здійснюють на учнів емоційний вплив, і, як наслідок, рухові реакції тіла: рухи руками, головою, ногами, коливання всього тіла. Наприклад, ритмічні акценти можуть спровокувати у молодших школярів досить сильні рухові реакції. Музика є тим емоційним стимулятором, який формує позитивні емоції, підвищує збудливість вищих відділів ЦНС (О. Костюк), і тому підбір музичних творів для сприймання та виконання у 1 – 2 класах має враховувати закономірності емоційного впливу ритму та гучності музичних творів.

Стан активності та працездатності учнів 1 – 2 класів, який викликають емоційні стимули, зумовлює «генералізовану коркову активацію», коли на зовнішні впливи організм реагує активацією найрізноманітніших фізіологічних систем (Г. Хомич, Д. Фарбер). Є очевидним, що такий спосіб реагування є неекономічним, з цією фізіологічною особливістю пов'язані швидке вичерпання резервів організму, неможливість забезпечувати нормальне функціонування протягом тривалого часу. У зв'язку з такою незрілістю механізмів уваги немає функціональних можливостей для тривалої підтримки стійких станів, що виникають під час діяльності [228], тому для підтримки стійкої музично-слухової уваги у дітей ефективним буде підбір музичних творів, невеликих за обсягом, невелика тривалість бесіди щодо прослуханого музичного твору, поетапність виконання завдань, оцінювання та самооцінювання мікроетапів роботи.

Досягнення концентрації та стійкості слухової уваги під час слухання та виконання музичних творів передбачає відсутність факторів, які викликають відволікання. Слід зазначити, що надмірні рухові реакції під час моторної, ритмізованої музики можуть призвести до порушення музично-слухової уваги через збудження інших ділянок кори головного мозку, що зумовить втрату слухової спрямованості на сприймання музичного образу. У даному випадку урівноважити надмірну збудливість школярів від дії на них музичного

ритму, темпу, динаміки потрібно за рахунок спрямування вчителем слухової уваги школярів на вирішення певного завдання. Перебіг розумових операцій (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікація тощо) під час вслуховування в розвиток музики сприятиме концентрації спрямованої музично-слухової уваги на розгортання музичної тканини, зумовлюватиме втримання її стійкості. Для цього під час сприймання та інтерпретації музичних творів вчителю доцільно спрямувати слухову увагу учнів на пошук певних музичних компонентів – емоційного тону звучання музики, на уявне спілкування між слухачем та музичним твором, на отримання естетичної насолоди з подальшим усвідомленням музичних вражень тощо. Дозоване розумове напруження під час музичної діяльності сприятиме музичному розвитку учнів та формуванню властивостей їх музично-слухової уваги.

Серед факторів, що можуть відволікати учнів 1 – 2 класів, є порушення учнями правила слухати музичний твір у повній тиші, звертання до вчителя чи до однокласників під час звучання музики. Для недопущення цього доцільно виробляти в учнів навичку культури слухання. При цьому вчитель має стати взірцем уважного і вдумливого слухача, не відволікаючись на гортання нотного збірника чи заповнення класного журналу тощо.

Для учнів 3 – 4 класів їх віковий розвиток, набуті ними слуховий досвід та музично-слухові навички зумовлюють особливості слухової уваги, відмінні від учнів 1 – 2 класів: школярі стають все більше і більше здатними зосереджувати музично-слухову увагу на головному, істотному. Фізіологічним підґрунтям слугує більша зрілість лобних відділів, де здійснюється оцінка змісту інформації. На восьмому році життя до взаємозв'язку активаційної та сприймаючої систем мозку приєднується інтелектуальна сфера (Г. Угарова), тому для школярів 8 – 10 років ефективними чинниками, що спроможні викликати довільну слухову увагу, виступають емоційно нейтральні джерела: питання та завдання, що поставить вчитель, стануть для учнів внутрішньою спонукою, орієнтиром для вибірковості слухової уваги, її розподілу.

Учні 3 – 4 класів спроможні довше втримувати стійку слухову увагу, що ґрунтується на формуванні у даному віці більш економічної

організації мозкових систем: нервова система дозріває до рівня врівноваженості процесів збудження та гальмування. У віці 9-10 років (учні четвертого класу) доцільно більш інтенсивно тренувати розподіл слухової уваги учнів, оскільки в даний період відмічаються ознаки зрілості довільної уваги (Д. Фарбер, Н. Дубровинська), перехід до спеціалізованих та диференційованих психічних процесів (І. Баскакова). Таке фізіологічне підґрунтя уможливорює здійснення контролю та самоконтролю за музично-слуховими діями в музичній діяльності, які відбуваються одночасно, що сприяє формуванню розподілу музично-слухової уваги школярів.

4.2. Своєчасна зміна видів музичної діяльності на уроці музичного мистецтва як умова подолання втомлюваності учнів

Своєчасна зміна видів музичної діяльності на уроці музичного мистецтва є наступною педагогічною умовою, яка спрямована на запобігання настанню у молодших школярів втоми і збереження в них працездатного стану. Ця умова передбачає врахування часової тривалості кожного структурного компоненту уроку.

Керуючись думкою О. Леонтьєва про те, що природа уваги може бути розкрита тільки через аналіз діяльності, в яку включена увага, ми вважаємо, що керування слуховою увагою школярів має відбуватися через певну організацію різних видів музичної діяльності на уроці.

Для досягнення результативності в різних видах музичної діяльності необхідною умовою є включення довільної слухової уваги, яка забезпечуватиме організацію активного слухання у процесі сприймання чи виконання музики. Коли учень по-справжньому уважний, в результаті уважного вслуховування підвищується якість та продуктивність його музичної діяльності. Як відомо, довільність протікання психічних процесів відбувається з допомогою вольових зусиль.

Продуктивність перебігу музичної діяльності, результативність навчання кожного учня знаходиться у прямій залежності від психофізіологічного стану організму, що впливає на спроможність

слухового зосередження, включення мимовільної, довільної та післядовільної музично-слухової уваги.

Музичне навчання відбувається в єдності психологічного та фізіологічного механізмів сприймання та виконання музики. Молодші школярі, беручи участь в різних видах музичної діяльності на уроках музики, піддаються комплексному впливу музичного звучання на їх психіку, моторику, фізіологічні процеси, які необхідно враховувати вчителю для успішного формування музично-слухової уваги.

За даними фізіології (Д. Фарбер, Н. Дубровинська та ін.), розумова праця школярів до певної міри пов'язана з творчим процесом, який викликає значне напруження нервової системи. Тривале напруження спричинює стомлення організму учнів, особливо у молодшому шкільному віці. Також зазначимо, що питання втримання в учнів стану працездатності передбачає врахування вчителем таких фаз в динаміці працездатності школярів, як входження в робочий стан, наявність високої працездатності та через певний час стійке її зниження, коли з'являються перші ознаки перевтоми – зниження уваги, темпу роботи, рухливий неспокій, хоча зусиллям волі учні можуть продовжувати роботу. У цей час у школярів підвищується напруга певних фізіологічних функцій, і якщо в цей момент вчителю не відкоригувати силу навантаження і продовжувати роботу з тією ж інтенсивністю, то в учнів настане втома і їхня працездатність різко знизиться, що призведе на уроці музики до втрати слухового зосередження.

Підтримці працездатного стану учнів, недопущенню виникнення втоми, втриманню довільної музично-слухової уваги у школярів на уроці музики сприятиме врахування вчителем часової тривалості перебігу кожного з видів музичної діяльності, а також тривалість звучання музичних творів.

Зі зміною музичної діяльності у школярів відбуватиметься переключення їх музично-слухової уваги, яке буде виступати необхідною умовою збереження їх працездатності, слухової активності. Переключення слухової уваги учнів на уроках музики забезпечуватиме «відпочинок» тим нервовим клітинам, які були задіяні в роботі, та активізацію інших ділянок, що забезпечуватимуть наступний вид діяльності. Таким чином створюватимуться умови для

підтримки працездатного стану учнів та збереження слухової уваги школярів під час виконання музичних завдань.

Основними видами діяльності на уроці музики в початкових класах виступають слухання двох-трьох творів, спів поспівок та пісень, розучування нової пісні, виконання довільних і танцювальних рухів, підбір темброво-ритмічних супроводів, міркування про музику, проведення музичної гри тощо.

Часова тривалість кожного з видів музичної діяльності зумовлюється мікроріковою групою учнів. Зазначимо, що навчання в молодшій школі прийнято ділити на два мікрорікових періоди: 1 – 2 класи та 3 – 4 класи.

Ефективність працездатності учнів в 1 – 2 класах триває 3 – 5 хвилин (О. Ростовський, Л. Дмитрієва, Н. Черноіваненко та ін.). Вони здатні уважно слухати музику одну-півтори хвилини в зв'язку з обмеженістю життєвого та художнього досвіду, з переважанням цілісного сприймання (О. Ростовський), тому твори для слухання музики мають бути невеликими – одну-півтори хвилини. Це уможливить для учнів доступність ними сприймання музичного образу, можливість втримати в пам'яті найхарактерніші особливості розгортання музичної тканини, а також зберегти в пам'яті ті запитання, які були поставлені перед слуханням музики. Для досягнення та утримання учнями 1 – 2 класу концентрації, стійкості слухової уваги під час слухання музики важливим є його організація, коли вчитель спонукає учнів активно мислити, дозовано визначає розумову напругу, вибудовуючи мікроетапи в межах одного виду діяльності та оцінюючи результати кожного мікроетапу, підтримуючи віру учнів у свої можливості.

Що стосується вокально-хорової роботи, то спроможність концентрувати музично-слухову увагу та втримувати її необхідний час залежить від індивідуальних співацьких вмінь та навичок кожного учня, а також бажання співати. Завданням вчителя є спрямовування музично-слухової уваги учнів на певні якості звучання, а для учнів, які не інтонують чисто, ця робота вимагає значного їх вольового напруження. Забезпечити умови для концентрації, стійкості, вибірковості та розподілу слухової уваги учнів можливо, спонукаючи учнів у вокально-хоровій роботі до дозованої розумової напруги

(контролю та самоконтролю якості виконання) протягом певного часу. Оптимальна часова тривалість для послівок та ритмічних вправ складає до п'яти хвилин.

Розучування нової пісні вимагає певного напруження, вольової концентрації музично-слухової уваги: її об'єктами стають поетичний текст, ритмічний рисунок та мелодичні особливості вокально-хорової партії, які потрібно охопити за короткий проміжок часу. У зв'язку з цим роботу над розучуванням та виконанням пісні доцільно розділяти на 2 – 3 уроки по 5-8 хвилин. Наприклад, на одному уроці, ознайомлюючи учнів з новою піснею, спрямувати їх слухову увагу на зміст поетичного тексту, характер пісні, а під час розучування спрямовувати учнів на усвідомлення ритмічних особливостей, напрямку руху мелодії в музичних фразях, досягнення чіткої дикції, досягнення унісону хоча б на довгих звуках. Після такої роботи слід перейти до наступної пісні, розучування над якою було розпочато на попередньому уроці. Під час продовження роботи над піснею створюються умови для більш детального вслуховування та аналізу тих елементів, на яких не була зосереджена увага на попередньому уроці (наприклад, досягнення правильної артикуляції, доцільного розподілу співацького дихання, фразування, округленого польотного звучання голосних тощо).

Збереженню слухового зосередження учнів 1 – 2 класів сприятиме така організація їх діяльності на уроці музики, яка задовольнятиме потребу молодших школярів в русі. Музичні завдання моторно-рухового характеру приваблюють учнів, оскільки діти постійно прагнуть до руху і дії, їм важко сидіти нерухомо за партами. Їх включення в побудову уроку сприятиме тривалішому збереженню працездатності школярів. Важливо в побудові уроку застосовувати різноманітні музично-ритмічні рухи, що пов'язані з навчальним матеріалом. Їх застосування під час слухання і виконання музичних творів визначається метою уроку та змістом навчального матеріалу: це може бути імітація гри на інструментах, вільне диригування, танцювальні рухи, крокування, плескання в долоні тощо. Також доцільно чергувати спів сидячи зі співом стоячи: наприклад, під час розучування нової пісні учні сидять, а повторення вже вивчених пісень можна виконати стоячи, з виконанням рухів.

Якщо в поведінці учнів спостерігаються ознаки стомлення та зниження уваги, доцільним є включення в структуру уроку проведення фізкультхвилинки, що розглядається нами як ефективна форма діяльності учнів, яка є доцільною після напруженої роботи учнів і сприяє відпочинку дітей. Учитель має бути особливо спостережливим, щоб вчасно виявити ознаки стомлення (учні ведуть сторонні розмови, мають розсіяний вираз очей, грудьми лягають на парти тощо), і провести фізкультхвилинку тривалістю до 2 – 2,5 хвилин. На уроці музики фізкультхвилинку доцільно проводити на музичному матеріалі: наприклад, запропонувати учням виконувати танцювально-ритмічні рухи під музику (вони можуть бути довільні чи наслідувальні).

Характерною особливістю, яка відрізняє особливості проведення уроків музичного мистецтва у 1 – 2 та 3 – 4 класах, є збільшення тривалості кожного виду музичної діяльності. Спостереження за учнями свідчать, що тривалість звучання музичних творів для учнів третього класу може тривати до трьох хвилин, а учні четвертого класу можуть утримати слухову увагу протягом 4-5 хвилин звучання твору. Із зростанням у школярів вдосконалюються механізми вольової регуляції: учні 4 класу спроможні самостійно виокремлювати найбільш значиму інформацію за вказівками вчителя чи за внутрішнім спонуканням. Учні 8-10 років спроможні більш цілісно охопити завдання за рахунок вдосконалення здатності постійно розкривати в об'єкті новий зміст. Так, рівень осягнення особливостей музичного мистецтва у школярів цього віку завдяки набутому інтонаційно-слуховому досвіду (хоча поки що малому) дає змогу суттєво змінити організацію сенсорних процесів. Отже, якщо спрямовувати музично-слухову увагу учнів на виокремлення певних деталей музичної мови, відтінків виконання, то це слугуватиме підґрунтям формування таких компонентів, як концентрація, вибірковість. Спрямування музично-слухової уваги учнів на зіставлення подібних і відмінних інтонацій, музичних тем, елементів музичної мови, частин музичного твору, прийомів розвитку, жанрових особливостей сприятиме формуванню таких компонентів, як стійкість, вибірковість, розподіл, переключення.

У вокально-хоровій роботі з учнями 3 – 4 класів стає можливим збільшення тривалості та ускладнення виконуваних музичних поспівок. Вміння та співацькі навички, набуті школярами протягом попередніх років навчання, уможливають розвиток контролю та самоконтролю власного співу як складової частини формування слухової уваги школярів. Завдяки здатності школярів 8 – 10 років більш цілісно охопити завдання (за рахунок вдосконалення вміння постійно розкривати в об'єкті новий зміст) доцільно залучати учнів до контролю й оцінки свого співу та співу однокласників, його якості, обговорювати виконавський план, що слугуватиме підґрунтям для формування таких компонентів музично-слухової уваги, як розподіл, а також підвищення рівня стійкості, вибірковості, концентрації та переключення.

4.3. Особливості забезпечення оптимального темпу проведення уроку

Забезпечення оптимального (*доцільного*) темпу проведення уроку є однією з умов ефективного формування музично-слухової уваги учнів молодшого шкільного віку. Створення даної умови передбачає побудову вчителем драматургічної цілісності уроку, психологічної лінії безперервності, швидкоплинності уроку музичного мистецтва з максимально раціональним та плідним використанням часу його перебігу. Відчуття школярами того, що урок пройшов «на одному диханні», отримання школярами задоволення, позитивних емоцій від взаємодії всіх учасників музичної діяльності зумовлюватиме необхідне для продуктивної роботи втримання слухового зосередження, коригування його інтенсивності, підтримку післядовільної музично-слухової уваги.

Питання формування музично-слухової уваги на уроках музичного мистецтва тісно пов'язане з усіма видами музичної діяльності, які застосовуються: це слухання двох-трьох творів, спів поспівок та пісень, розучування нової пісні, виконання довільних і танцювальних рухів, підбір темброво-ритмічних супроводів, міркування про музику, проведення музичної гри тощо.

Усі види музичної діяльності є різними за змістом та емоційним напруженням. Для учнів молодшого шкільного віку занадто часте переключення з одного виду музичної діяльності на інший може сприйматися як калейдоскоп різних видів діяльності, від якого діти можуть втомитися, внаслідок чого їм буде важко зосереджувати слухову увагу на виконанні музичних завдань. Досягненню єдності та цілісності процесу проведення уроку музичного мистецтва сприятиме створення взаємозв'язку між собою всіх видів музичної діяльності, драматургічної цілісності уроку. Досягнення взаємозв'язку всіх видів музичної діяльності між собою передбачає об'єднання всіх видів музичної діяльності однією темою, музичною ідеєю, якій підпорядковуватимуться на уроці музичні твори, завдання, запитання вчителя та його коментарі.

Одним з важливих підходів у вирішенні питання оптимального темпу проведення уроку є найбільш доцільне чергування різних видів діяльності, доречне їх зіставлення. Збереженню музично-слухової уваги школярів сприятиме застосування певної послідовності видів музичної діяльності. Така послідовність може бути побудована за двома принципами: за принципом емоційного контрасту музичних творів чи за принципом послідовного збагачення й розвитку певного емоційного стану, викликаного музикою, виконанням музичних завдань, у результаті чого відбувається поступове насичення емоційного колориту уроку.

Для найдоцільнішої послідовності у застосуванні видів музичної діяльності вчителю на стадії підготовки до уроку необхідно окреслити контури чергування видів музичної діяльності та очікуване сприймання матеріалу учнями. На початку уроку слід використати стан природної працездатності учнів та легке їх включення в будь-яку музичну діяльність, тому застосовувати для роботи складніший навчальний матеріал. Включення на початку уроку в роботу творів, глибоких за змістом, чи теоретичного вивчення музики спонукатиме учнів при меншій витраті вольових зусиль до повноціннішого та глибшого вслуховування, ніж наприкінці заняття (і сприятиме відчуттю швидкого перебігу уроку).

Плануючи наступний вид музичної діяльності, необхідно враховувати емоційне забарвлення музичного твору, що звучатиме, та

рівень складності завдань, які застосовуватимуться, прогножуючи рівень емоційного навантаження на учнів. З метою запобігання одноманітності, збереження у школярів інтересу та продовження втримання учнями активної слухової уваги слід уникати зіставлення завдань чи музичних творів з подібним до попереднього емоційним забарвленням (емоційним ключем). Необхідно застосовувати завдання за тим драматургічним підходом, який намітив викладач під час розробки уроку (емоційного контрасту чи послідовного збагачення й розвитку емоційності), а також уникати важких, нецікавих для учнів завдань. Зазначимо, що застосування однохарактерних творів наприкінці уроку знижує слухову активність та загальну працездатність школярів. Для збереження доцільного темпу проведення уроку доцільно його закінчувати в «мажорних тонах». Цьому сприятиме виконання енергійної пісні, її інсценування, добір до неї шумового супроводу чи ритмічних рухів, створення пластичного образу до інструментального твору жвавого, бадьорого характеру.

Одним з важливих чинників, що спроможні забезпечити оптимальний темп проведення уроку, є застосування вчителем різноманітних форм та методів роботи, застосування їх варіативних комбінацій в залежності від поставленої цілі (мети) та завдань, а також постановка завдань в ігровій формі.

Досягненню відчуття безперервності уроку, забезпеченню його оптимального темпу проведення сприятиме передбачення вчителем рівня вербальної відповіді учня на запитання чи виконавських можливостей конкретного учня, виходячи з уявлення вчителя про те, який вплив на однокласників може мати дана відповідь (чи виконання) в контексті уроку, якою буде реакція класу. Гарна відповідь чи спів належного рівня сприяють підтримуванню творчої атмосфери уроку, активізують позитивні емоції школярів, створюючи підґрунтя для втримання стійкості слухової уваги, тоді як слабка відповідь чи спів учня-«гудошника» може спровокувати порушення творчої атмосфери та поведінки учнів на уроці, переключаючи увагу учнів. Наприклад, не варто надавати слово для відповіді тому учневі, який навмисне може дати безглузду та комічну відповідь, вдаючи з себе клоуна. Отже, вдала відповідь чи красивий спів учня будуть

чинниками впливу на подальший хід уроку та збереження його загальної драматургії, виступаючи засобом активізації діяльності інших учнів, спонукаючи до слухового зосередження на музичні об'єкти.

Відмітимо ще один чинник досягнення оптимального темпу проведення уроку – вмiле застосування вчителем засобів риторики (зміни інтонацій, темпу мовлення, емоційного забарвлення мови). Як зазначає І. Страхів, «психологічним фактором уваги учнів є інтонація мови вчителя, її мелодичні та динамічні особливості» [208, 47]. Мовні інструкції вчителя зумовлюють активацію функціональних систем мозку учнів, забезпечуючи активну взаємодію учасників навчального процесу. В музичній діяльності з допомогою мовних інструкцій вчитель спрямовує слухову увагу школярів на вирішення конкретних завдань діяльності через безпосередній емоційно-вольовий вплив на учнів. Від того, як буде вчитель застосовувати засоби риторики (інтонацію, темп та емоційність мовлення), великою мірою залежатиме емоційно-позитивне налаштування учнів на спілкування з музикою, розуміння учнями завдання, поява чи відсутність бажання виконувати його, швидкість входження в музичну діяльність.

Важливо, щоб процес навчання та спілкування з учнями був наповнений позитивними емоціями, оскільки вони підвищують розумову працездатність (І. Лернер, М. Махмутов, М. Скаткін, В. Сухомлинський), стимулюють навчальну діяльність (Ю. Бабанський, Т. Кудрявцев). У свою чергу, емоційне піднесення школярів на уроках музики та захоплення справою буде зумовлювати високий ступінь зосередженості та вияв післядовільної слухової уваги. Для того, щоб музика захопила учнів і сприймалася як живе й захоплююче мистецтво, мовлення вчителя має нести емоційний заряд, інтонація голосу вчителя має бути співзвучна настрою музики. Якщо вчитель доречно застосовуватиме емоційність у спілкуванні зі школярами, його мова буде ясною та точною, доступною, переконливою за змістом, що впливатиме на внутрішній світ школярів, задіюючи позитивні емоції школярів та сприяючи активному включенню учнів у музичну діяльність.

Серед засобів риторики, що здатні впливати на досягнення оптимального темпу проведення уроку, зазначимо темп мовлення

вчителя. Важливість досягнення вчителем доцільного темпу мовлення визначається особливостями сприймання школярів різного віку. Зазначимо недоречність мовлення вчителя у швидкому темпі, оскільки він доступний далеко не всім дітям, особливо першокласникам: швидкий темп значно погіршує розуміння інформації, частина якої може просто «загубитися», не буде сприйнята школярами. Важливим є зниження вчителем темпу мовлення під час подачі важливої інформації, вимови музичного терміну, який вивчається на уроці: за рахунок уповільнення вчителем швидкості вимови привертається увага учнів, учні мають можливість чітко почути звуковий склад слова.

4.4. Шляхи спонукання учнів до музично-слухового зосередження

Набуття школярами слухових навичок на уроці музичного мистецтва можливе за умови перебування їх в стані активного, цілеспрямованого слухового зосередження. На досягнення цього стану значний вплив має ставлення учнів до різних видів музичної діяльності. Якщо певний вид музичної діяльності буде захоплювати школяра, він отримуватиме задоволення від його процесу і результату, це свідчатиме про наявність в нього інтересу. Захопленість роботою, емоційне піднесення в діяльності відзначаються як чинники впливу на силу зосередження (І. Баскакова, І. Страхов та ін). Тому поєднання слухового зосередження та інтересу до музичної діяльності буде виступати чинником активізації післядовільної слухової уваги, яка є важливим фактором успішності музичної діяльності, не потребує вольових зусиль, забезпечуючи процеси слухання, виконання чи творення музики тривалий час. Отже, *постійна підтримка зацікавленості учнів музичною діяльністю* є важливою педагогічною умовою формування музично-слухової уваги у школярів.

Зумовити в учнів стан емоційного піднесення та захоплення можливо завдяки досягненню вчителем привабливості музичного процесу та способів оволодіння музично-практичними, зокрема, слуховими діями. Відчуття радості і задоволення під час слухання чи

виконання музичного твору буде слугувати емоційним та енергетичним фоном, необхідним для активізації післядовільної слухової уваги молодших школярів.

Розглянемо чинники, які можуть створювати для молодших школярів атмосферу привабливості, зацікавленості музичними заняттями.

Серед способів налаштування школярів на входження їх в музичну діяльність є візуалізація навчальної інформації, вдалий підбір якої є одним з найдієвіших способів викликати інтерес, позитивні емоції молодших школярів, налаштувати їх на активне слухання. Широкі можливості візуалізації навчальної інформації містить застосування на різних етапах уроку мультимедійної продукції за допомогою мультимедійних засобів – комп'ютера, мультимедіа-проектора, інтерактивної дошки: з їх допомогою можливо візуально представляти тему уроку, поетичний епіграф, демонструвати різноманітні питання-завдання, тести, кросворди, схеми, зображення, таблиці, з допомогою аудіо- та відеофрагментів демонструвати виступи хорових колективів та солістів чи виконання музики на різних музичних інструментах тощо. Крім того, застосування мультимедіа на музичних заняттях дозволяє організовувати навчальний процес відповідно до сучасних стандартів.

Наприклад, користування Педагогічними програмними засобами (ППЗ) дозволяє застосовувати малюнки, фотографії, анімацію, аудіо- та відеофрагменти, тести, додаток-схему «Характеристики музики», прослуховування зразкового виконання музичних творів, виконання пісень в режимі караоке. Зазначимо, що даний програмний засіб відповідає діючій шкільній програмі, і в умовах проведення нашого дослідження його ресурсами доцільно користуватися фрагментарно, використовуючи той матеріал, який підкріплює мету того чи іншого методу в різних видах музичної діяльності.

Одним з чинників підтримки інтересу учнів на уроці є їх власна активна музична діяльність. Важливо використати яскраво виражене прагнення вчитися, природній інтерес, допитливість молодших школярів, їх потяг до самовдосконалення та максимального розширення своїх можливостей з метою формування їх музично-слухової уваги. Запорукою самовираження учнів, реалізації їх

пізнавально-творчих можливостей на уроках музики виступатиме така музична діяльність, в якій школярі будуть активними її суб'єктами. Тому важливо стимулювати учнів до максимальної активності в різних видах музичної діяльності, а також стимулювати до цього постійну потребу, оскільки потреби спрямовують та регулюють діяльність, становлять основну рушійну силу різних видів людської активності (О. Леонт'єв). Як зазначають О. Єрмолаєв, Т. Марютіна, Т. Мешкова, пізнавальні потреби школярів молодшого шкільного віку мають значний вплив на активізацію та формування їх уваги [70].

Зміна видів музичної діяльності на уроках музики, її різноманітність, багатство форм надає можливості для активної участі учнів у співі, сприйманні та інтерпретації музичних творів, гри на музичних інструментах тощо. Зацікавлення учнів, прагнення добросовісно, якнайкраще виконувати завдання вчителя сприятиме постійному виникненню в учнів нових музичних потреб, спрямовуватиме їх на постійне вдосконалення своїх знань, вмінь та навичок, зокрема, музично-слухових.

Стимулюванню постійної потреби до участі в музичній діяльності сприяє залучення школярів на уроках до дитячої музичної творчості, яка може бути органічним елементом співу, слухання музики, гри на дитячих музичних інструментах. Зацікавити учнів молодших класів спроможні всі види музичної діяльності, якщо поставлені щодо їх виконання завдання будуть містити творчий характер. Наприклад, під час сприймання музики можна запропонувати школярам підібрати пластичні рухи, які б відповідали музичному образу, під час виконання пісні – її інсценізацію тощо. Досягненню зацікавленості у таких завданнях сприяє можливість рухатися, яка є однією з найважливіших потреб цього віку.

Одним із факторів, що впливають на підтримку зацікавленості учнів під час музичної діяльності, є оцінювання їх результатів. Для учнів молодшого шкільного віку оцінка за виконану ними роботу чи схвалення вчителя має велике значення: прагнення самоствердитися перед вчителем в якості «хорошого» учня спонукає школярів виконувати завдання дуже старанно. При цьому у них є природне прагнення отримати за свою працю високу оцінку.

На уроках музичного мистецтва існує складність оцінювання учнів, яка зумовлена неможливістю переносити практику оцінювання учнів з точних наук. В умовах загальноосвітньої школи спостерігається значна різниця у рівні оволодіння учнями навичками виконання та сприймання музики, що зумовлюється індивідуальними відмінностями дітей. Оцінка, отримана на уроці, може чи задовольнити учня і спонукати до нових досягнень, чи, навпаки, викликати розчарування, зневіру в своїх можливостях, негативно вплинути на його ставлення до музики. Оцінювання результатів праці школярів має зміцнювати їх позитивне ставлення до різних видів музичної діяльності на уроці.

Особливого значення педагогічне оцінювання результатів діяльності учнів набуває у роботі з першокласниками. У зв'язку з тим, що у даному віці діти ще не здатні відділити оцінку за виконання окремого завдання від оцінки себе в цілому, вкрай потрібним є загальне позитивне оцінювання діяльності дитини. Оцінювання роботи першокласника словами «Ти погано працюєш» сприйметься учнем як «Ти поганий», як вияв негативного ставлення вчителя до нього. Для першокласників оцінка вчителя є справжньою подією, і якщо її вміло використати, то вона зміцнить інтерес учня до музичної діяльності та спонукатиме до більшої відповідальності під час виконання завдань.

Ми дотримуємося думки провідних методистів (Е. Абдуллін, Л. Дмитрієва, О. Лобова, Л. Масол, Е. Печерська, О. Ростовський та ін.) про те, що головним призначенням оцінки є викликати у дітей прагнення пізнати музику, стимулювати зацікавлення до музичних занять, тактовно вказати на недоліки в музичній діяльності. На одне й те ж запитання вчителя про музику відповідей може виявитися багато. Відповіді учнів впливають з їхніх безпосередніх вражень, їх життєвого й художнього досвіду і є самоцінними за своєю природою, тому доречно підкреслювати учням унікальність, неповторність їхнього музичного мислення і творчості.

Оцінюючи роботу учнів молодших класів, у першу чергу слід враховувати такі якості школярів, як активність, самостійність, старанність та емоційний відгук на музику, тому що саме ці якості надають музичному навчанню учнів радість нових відкриттів та їхніх

здобутків. Якщо на уроці учень активний, в нього яскраво виражений інтерес до процесу сприймання та виконання музики та намагання впоратися із завданнями, то, навіть, незважаючи на нерозвинену музично-слухову увагу, на відсутність координації між слухом та голосом, слід оцінити його роботу високою оцінкою. Досягненню кращих результатів також сприяють оцінювальні судження, наприклад: «Сьогодні Наталя заслуговує схвалення за старанність та артистичність втілення музичного образу пісні, хоча вона поки що не в змозі заспівати високі звуки», «Андрій поки що неточно співає, але він старанно вимовляє слова, правильно відкриває рота». У зазначених прикладах з метою заохочення учнів та відзначення активного та сумлінного ставлення до предмету доцільно ставити високу оцінку, при цьому обов'язково повідомляючи мотивацію оцінки.

Отже, вдумливе та змістовне оцінювання вчителем досягнень учнів підтримуватиме їхнє зацікавлення, прагнення добросовісно, якнайкраще виконувати завдання вчителя, що створить умови для активізації музично-слухової уваги школярів.

Чинниками зацікавлення учнів процесом музичної діяльності є різні форми (ситуації) заохочення, які вчитель може застосувати на уроках музики (вибір вчителем кращого учня в ролі диригента, помічника вчителя, члена журі під час мініконкурсів тощо). Заохочення має на меті оцінити і підтримати старанність та працездатність учнів, спонукати інших школярів до прагнення досягнути успіху, наслідувати успішних учнів, надалі втримувати високу працездатність і виступає як підтримка слухового зосередження на предметі діяльності.

4.5. Індивідуалізація та диференціація музичного навчання школярів як умова опанування учнями музично-слухових вмінь та навичок

Ще однією умовою, що забезпечує організацію формування музично-слухової уваги молодших школярів на уроках музичного мистецтва, є *забезпечення індивідуалізації та диференціації музичного навчання школярів.*

Ефективність формування музично-слухової уваги у молодших школярів великою мірою залежить від врахування індивідуальних можливостей кожного школяра слухати, аналізувати, виконувати музику, оскільки досягнення концентрації, стійкості, вияв вибірковості, розподілу та переключення опосередковується рівнем розвитку музичних здібностей учнів, набутим музично-слуховим досвідом. Забезпечення диференціації та індивідуалізації в музичній діяльності на уроках музичного мистецтва передбачає таку організацію процесу формування музично-слухової уваги, в основі якої лежить виявлення індивідуальних особливостей та індивідуальних музичних здібностей кожного учня, які враховуються при доборі способів, методів, прийомів, форм, темпу навчання і у відповідності до яких вчителем розробляється стратегія індивідуально орієнтованої допомоги учням в розширенні їх слухацьких вмінь і навичок (під контролем та коригуванням викладача).

Методологічним підґрунтям щодо визначення умови забезпечення диференціації та індивідуалізації музичного навчання школярів виступає положення І. Страхова про те, що при дослідженні процесів уваги необхідно здійснювати цілісний особистісний підхід. Це дає підстави говорити про його доречність і в організації формування музично-слухової уваги молодших школярів. Зазначимо, що на рівень слухової уваги особистості впливають музичні вміння та навички учнів, здібності, інтереси, ціннісні орієнтації, попередньо набутий досвід – емоційний, музично-слуховий, музично-виконавський. Кожен учень має неповторну єдність фізіологічних і психологічних якостей, тому врахування як музично-слухових здібностей учнів, так і їх темпераменту, емоційності, мотивації та вольових якостей, сприятиме досягненню більшої результативності у процесі формування музично-слухової уваги. Завдяки здійсненню цілісного особистісного підходу можливо виявити як індивідуальні особливості слухової уваги кожного школяра, так і причини їх слухової неуважності, серед яких можуть бути пасивне ставлення учня до музичної діяльності, недостатній розвиток музичних, зокрема, слухових вмінь та навичок, самоконтролю в процесі роботи, слабкість вольових зусиль під час переборення труднощів.

Виходячи із знання індивідуальних особливостей музично-слухової уваги кожного школяра та причин слухової неухважності, притаманних певному учневі, вчителю слід забезпечити педагогічну підтримку в розвитку слухових вмінь та слухової уваги кожного учня. Така підтримка має бути для учнів індивідуально орієнтованою допомогою, спрямованою на розвиток тих першочергових музично-слухових вмінь та навичок учнів, які лежать в зоні найближчого розвитку конкретного школяра. Поняття «зони найближчого розвитку», введене Л. Виготським, розрізняє актуальний рівень розвитку дитини, що проявляється в індивідуальній діяльності, та більш високий рівень розвитку, який реалізується розвиваючою особистістю, але тільки в межах спільної діяльності з дорослим чи вчителем. Отже, розвиток в учнів музично-слухових вмінь та навичок, які лежать в зоні їх найближчого розвитку, сприятиме їх використанню в майбутньому для самостійного вирішення завдань, подібних до тих, що вирішилися з підтримкою вчителя.

Урахування індивідуальних особливостей кожного учня передбачає таку організацію занять, коли учням будуть надаватися диференційовані завдання. Доцільно створювати таку форму індивідуалізації, коли учні, схожі за певними індивідуальними особливостями, об'єднуються в групи для виконання певних завдань. Таким чином відбувається *диференціація* навчального процесу, за якої учні, навчаючись за однією програмою, мають можливість виконувати посильні завдання, які не є для них занадто легкими або важкими. Диференціація навчального процесу спрямована забезпечити системність, послідовність в оволодінні новими для конкретного учня слуховими вміннями та навичками відповідно до його музичних здібностей, зокрема, навичками довільного та тривалого зосередження на музичних об'єктах, вчасного спрямування музично-слухової уваги, її вибіркової та розподілу.

Диференціація та індивідуалізація навчання у процесі формування музично-слухової уваги учнів зумовлюється тими видами музичної діяльності, які використовуватимуться на уроці: включення учнів у виконання певного виду музичної діяльності передбачає свої завдання та певну форму їх виконання – індивідуально, фронтально, чи об'єднання школярів в групи, пари.

Зазначимо, що об'єднувати молодших школярів у групи доцільно за певними ознаками в залежності від виду музичної діяльності, які будуть нами послідовно розкриті.

Зупинимося на особливостях забезпечення диференціації та індивідуалізації в різних видах музичної діяльності, які використовуються в методиці формування музично-слухової уваги учнів молодших класів на уроках музичного мистецтва.

У проведенні аналізу-інтерпретації музичного твору після його слухання ефективною буде така організація діяльності учнів, яка передбачає створення груп для участі в спільній роботі, зумовлюючи взаємодію учнів між собою (групова диференціація). Організуючи роботу учнів у групах та спонукаючи до колективного обговорення музичного твору (його характеру, засобів музичної виразності, почуттів, викликаних музикою тощо), школярам надається можливість відчувати, що вияв музичних здібностей, ціннісних орієнтацій і музичного досвіду кожного, підтримка та доповнення одне одного є важливими у досягненні цілей аналізу-інтерпретації музичного твору, а пошук, протиріччя, індивідуальні трактовки музики є закономірним явищем. Отже, робота учнів у групах, впливаючи на психоемоційну сферу школярів, спонукатиме до активізації їх музично-слухової уваги, сприятиме їх особистісному розвитку завдяки усвідомленню того, що зусилля кожного в групі є необхідними для досягнення спільної мети.

Зазначимо, що в організації групової діяльності учнів можливі такі способи, як:

1) об'єднання учнів з різним рівнем здібностей в даному виді музичної діяльності (сильними, середніми, слабкими) для того, щоб надати можливість кожному школяреві в групі вільніше висловлювати свої думки, активніше брати участь у розв'язанні завдань відповідно до своїх здібностей та музичного досвіду;

2) об'єднання школярів у групи, враховуючи побажання самих учнів, оскільки вони охоче працюють із однокласниками, які мають схожі інтереси, стиль роботи, з ким пов'язані дружні стосунки. Обидва способи вміщують можливості для того, щоб надати школярам можливості вчитися одне в одного, а також сильнішим учням доповнювати думки слабших.

Група ровесників виступає джерелом необхідної допомоги та стимуляції: продукт, створений в групі, є соціально значимим для школяра, а процес його створення дозволяє проявити себе в міжособистісній взаємодії в малій групі, спробувати себе у ролі її лідера.

У співацькій діяльності забезпечення диференціації та індивідуалізації передбачає поділ учнів на групи за якістю інтонування, оскільки учні, що не співають чисто, «гальмують» розвиток слухових і вокальних навичок і, зокрема, слухової уваги тих школярів, які правильно інтонують. Для певної групи учнів в зоні їх найближчого розвитку є актуальним формування розподілу слухової уваги між чистотою інтонації, чіткою дикцією та емоційністю виконання, для іншої групи в зоні їх найближчого розвитку є оволодіння навичкою розподілу музично-слухової уваги між власним співом та інструментом чи голосом вчителя з метою досягнення унісону тощо.

З метою забезпечення індивідуального розвитку музично-слухової уваги школярів передбачається виконання однієї і тієї самої поспівки чи пісні різними групами, але з урізноманітненням різних виконавських завдань. Наприклад, групі учнів, які чисто і самостійно (без підтримки інструменту) інтонують, слід ставити завдання артистично, виразно виконати поспівку, пісню, чи поєднати спів з рухом, з грою на елементарному музичному інструменті. Групі учнів, які правильно інтонують з допомогою інструменту чи голосу вчителя, надавати можливість співати з мінімальною зовнішньою підтримкою.

Для групи школярів, в яких неналагоджена координація між слухом та голосом, хоровий спів є досить складним видом музичної діяльності. У роботі з такими учнями важливо не акцентувати увагу на вокально-виконавських невдачах, які можуть спровокувати зниження мотивації, небажання працювати: учень впевнюється в тому, що не може досягнути необхідного рівня інтонування, і в нього відбувається зміна активних пошуків на пасивність, в зв'язку з чим стає неможливим формування довільної слухової уваги. У роботі з цією групою важливо підбирати завдання, які б допомагали учням піднятися на можливий для них щабель, що лежить у зоні найближчого розвитку їх слухових та вокальних навичок (досягнення

правильного відтворення окремого звуку, нескладних поспівок тощо), а також залучати таких учнів до активної участі в інших видах музичної діяльності – музикуванні на елементарних музичних інструментах, пластичному вираженні музичного образу, інсценуванні, створенні малюнків на тему музичного образу твору тощо.

Створення груп для такого виду музичної діяльності, як виконання на елементарних музичних інструментах, передбачає об'єднання учнів таким чином, щоб в одній групі переважали учні з розвиненим ритмічним слухом, а школярів, яким необхідно розвивати чуття ритму, орієнтувати під час гри на так зване «відчуття ліктя» – спонукати спрямовувати слухову увагу на досягнення ритмічного ансамблю.

Диференціація та індивідуалізація навчального процесу також передбачає надання учням завдань різного рівня складності – індивідуальних та групових у всіх видах музичної діяльності. Це дозволить залучати на уроці найбільшу кількість дітей. Якщо завдання зорієнтувати на учня середнього рівня, то учням з високим або низьким рівнем їх буде виконувати не цікаво, і вони будуть на уроці неуважними.

Підбір завдань передбачає врахування можливостей індивідуального музичного розвитку учнів, у зв'язку з чим є доцільним використання диференційованих завдань.

Музично обдарованих учнів, які випереджають інших, доцільно спонукати до виконання індивідуальних завдань, які враховують особливості індивідуальності учня. Прикладом можуть бути а) пошукові завдання – робота з текстом підручника, довідника, самостійний підбір музичних характеристик до прослуханого твору; б) творчі завдання – складання сенкану, вірша, виразне виконання пісні, створення музичного супроводу на одному з музичних інструментів, складання танцювальних рухів, вокальних та пластичних імпровізацій тощо.

Значну частину учнів класу доцільно спонукати до виконання в групі чи фронтально репродуктивних, частково-пошукових завдань, прикладом яких можуть бути такі: вибрати із запропонованих музичних характеристик відповідні музичному звучанню, розгадати

кросворд, намалювати малюнок до прослуханої музики, підібрати музично-ритмічні рухи у вигляді «вільного» диригування, пластичного інтонування тощо.

Забезпечення індивідуалізації музичного навчання в методиці формування музично-слухової уваги школярів передбачає створення такої взаємодії між вчителем та учнями, коли рушійною силою стає сутнісний потенціал кожної дитини. Це змінює роль учителя: з керівника він перетворюється на кваліфікованого співучасника. Дії педагога мають спрямовуватися на активізацію, стимулювання дій учнів, на розвиток їх мотивації до саморозвитку, створення умов для саморуку, визнаючи індивідуальність, самобутність, самоцінність кожного учня. При цьому важливо дотримуватися певної динаміки: від максимальної допомоги педагога школярам на початковому етапі їх участі в музичній діяльності через поступову активізацію, збільшення самостійності учнів і до максимально самостійної саморегуляції в музичній діяльності, перетворення позиції педагога і позиції учня в особистісно-рівноправні, в позиції людей-співробітників.

Виходячи зі специфіки музичного навчання, окрім почуття глибокої поваги, любові до дітей та педагогічного такту, значне місце у роботі вчителя має посідати контроль міри вимогливості під час музично-педагогічного процесу. Це пов'язано із значними відмінностями в музичному розвитку школярів.

Урахування особливостей індивідуального рівня музичних здібностей учнів та визначення завдань згідно з їх музичним розвитком сприятимуть впевненості учнів у своїх силах, здібностях. Так, в одних учнів виражена здатність сприймати і переживати музику, в інших – добре розвинений музичний слух та голос, є в класі учні, які байдужі до співу та слухання музики, і таких учнів слід активно залучати до музикування на елементарних музичних інструментах. Головне: не прагнути «вирівнювати» учнів в їх музичному розвитку, а всіляко сприяти музичному розвитку всіх дітей, а музично обдарованим школярам, які випереджають інших, підбирати індивідуальні завдання. Таким чином створюються умови для того, щоб учень був не пасивним слухачем, а активним учасником навчання, й успішне виконання завдань викликало в нього творчу

наснагу, інтерес та слугувало підтримці післядовільної музично-слухової уваги.

Контрольні запитання і завдання

1. Що слід розуміти під поняттям «умова» у філософії, загальній педагогіці та педагогіці мистецтва?
2. Зазначте педагогічні умови, що сприяють формуванню слухової уваги молодших школярів на уроках музичного мистецтва.
3. У чому полягають особливості уваги молодших школярів? Яким чином забезпечується на заняттях педагогічна умова, що передбачає урахування специфіки уваги молодших школярів, зумовленої віковими особливостями?
4. Назвіть чинники, що сприяють втриманню довільної слухової уваги молодших школярів у 1–2 та 3–4 класах.
5. Чому у роботі з молодшими школярами на уроках музичного мистецтва є доцільною своєчасна зміна видів музичної діяльності? Назвіть ознаки, які свідчать про необхідність зміни одного структурного компоненту уроку на інший.
6. Який зміст вкладається у поняття «забезпечення оптимального темпу проведення уроку»? Назвіть чинники досягнення доцільного темпу проведення уроку музичного мистецтва у молодшій школі.
7. Розкрийте роль наочності для слухового зосередження на уроках музичного мистецтва.
8. Означте роль емоційно значимих стимулів для учнів молодшої школи. Назвіть емоційно значимі для молодших школярів об'єкти.
9. Які особливості оцінювання результатів діяльності учнів на уроках музичного мистецтва? Яку роль відіграє оцінка на занятті у процесі формування слухової уваги молодших школярів?
10. Назвіть фактори, що відволікають слухову увагу учнів у музичній діяльності.

11. Що може спровокувати надмірну збудливість молодших школярів у процесі сприймання та виконання музичних творів? Яким чином цей стан учнів можливо урівноважити?
12. Як зацікавленість музичною діяльністю впливає на формування слухової уваги молодших школярів? Назвіть чинники зацікавлення учнів початкової школи на уроках музичного мистецтва.
13. Означте фази працездатності школярів на уроці. Які чинники підтримки працездатності стану молодших школярів на уроках музичного мистецтва ви можете назвати?
14. Назвіть доцільні часові межі звучання музичних творів у 1, 2, 3 та 4 класах на уроках музичного мистецтва. Зробіть порівняльну характеристику часової тривалості різних видів музичної діяльності учнів 1, 2, 3 та 4 класів.
15. Охарактеризуйте драматургічні особливості у побудові структури уроку музичного мистецтва.
16. У чому полягають процеси індивідуалізації та диференціації музичного навчання учнів на уроках музичного мистецтва?
17. Яким чином впливає на активізацію слухової уваги молодших школярів забезпечення диференціації їх музичного навчання?
18. У чому полягає індивідуально орієнтована допомога молодшим школярам у процесі розвитку музично-слухових умінь і навичок?

Література

1. Алиев Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта / Ю.Б. Алиев. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 336 с.
2. Боголюбова Н. Творческие упражнения как средство активизации слухового внимания: [метод. разработка для детских музыкальных школ] / Н. Боголюбова. – М.: Музыка, 1969. – 19 с.
3. Кикоин Е.И. Младший школьник: возможности изучения и развития внимания: [мет. рекомендации для учителя начальных классов] / Е.И. Кикоин. – М.: Московский институт повышения квалификации работников образования, 1993. – 38 с.

4. Левитина С.С. Можно ли управлять вниманием школьника / Светлана Соломоновна Левитина. – М.: Знание, 1980. – 96 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология», № 11).
5. Лобова О.В. Навчаємо мовою казки: дидактичні казки у підручниках «Музика» / Ольга Лобова // Початкова школа. – 2007. – № 4. – С. 38 – 41.
6. Лобова О.В. Про музику – гармонією рим: дидактичні вірші у підручниках «Музика» / Ольга Лобова // Початкова школа. – 2007. – № 9. – С. 28 – 32.
7. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников / Маргарита Викторовна Матюхина. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.
8. Мачинская Р.И. Функциональная организация полушарий мозга при направленном внимании у детей 7 – 8 лет / Р.И. Мачинская, Н.В. Дубровинская // Высшая нервная деятельность. – 1996. – № 3. – С. 437 – 446.
9. Петрушин В.И. Музыкальная психология: [учеб. пособ. для студентов и преподавателей] / Валентин Иванович Петрушин. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 384 с.
10. Педагогічна майстерність: [підруч.] / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; [за ред. І.А. Зязюна]. – К.: Вища шк., 1997. – 349 с.
11. Ростовський О.Я. Методика викладання музики у початковій школі: навч.-метод. посібник / О.Я. Ростовський. – [2-е вид., доп.]. – Тернопіль: Навчальна книга. – Богдан, 2000. – 216 с.
12. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти: [підруч.] / Савченко Олександра Яківна. – К.: Грамота, 2012. – 504 с.
13. Середина Л.В. Психологическая комфортность урока – элемент здоровьесберегающей педагогической технологии / Л.В. Середина // Начальная школа. – 2011. – № 11. – С. 61 – 63.
14. Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения / Алла Леонидовна Сиротюк. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 288 с.
15. Фарбер Д.А. Физиология школьника / Д.А. Фарбер, И.А. Корниенко, В.Д. Сонькин. – М.: Педагогика, 1990. – 64 с.

РОЗДІЛ 5

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-СЛУХОВОЇ УВАГИ УЧНІВ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

5.1. Етапи формування музично-слухової уваги молодших школярів

Провідними педагогами-методистами та вченими, що досліджували шляхи ефективного музичного навчання та розвитку школярів у загальноосвітніх навчальних закладах, підкреслюється необхідність такої роботи з учнями, яка б охоплювала три грані музичної освіти: розвиток здатності сприймати та переживати музику, розвиток музичних здібностей та вмінь, необхідних для сприймання та відтворення, засвоєння спеціальних музичних знань для того, щоб величезний світ думок, музичних образів став надбанням кожного учня.

Розгляд проблеми слухової уваги в теорії музичної освіти засвідчив про її ключову роль у всіх видах музичної діяльності.

Відповідно до вимог Державного стандарту початкової загальної освіти в освітній галузі «Мистецтво» учнів молодших класів на уроках музики слід вчити розуміти виражальні засоби музики, інтерпретувати зміст музичних творів (засобами слова, малюнка, пластики), сприяти набуттю учнями уявлень про основні музичні жанри, мову музики та прийоми її розвитку, засоби виконання, сприяти розширенню досвіду творчого музичного самовираження. Учні молодших класів повинні вміти висловлювати естетичне

ставлення до музичних творів, втілювати свої почуття та думки у практичній музичній діяльності, застосовувати вокально-хорові навички відповідно до правил співу, тощо [58]. Це, беззаперечно, вимагає «спеціальної організації засвоєння музичного змісту, формування «музичного вуха» у процесі музичних занять» [54, 9], на яких відбувається залучення учнів до основних видів музичної діяльності – сприймання, виконання музики, елементарної творчості, вивчення музичної грамоти.

Слухова увага взаємопов'язана з психічними процесами, що включені в музичне сприймання, виконання, творчість. Отже, слухова увага виступає стрижнем всіх видів музичної діяльності, що застосовуються на уроках музики, її наявність є обов'язковою умовою досягнення результативності, і це, беззаперечно, потребує цілеспрямованого її розвитку.

Музично-слухову увагу молодших школярів на уроках музичного мистецтва слід розглядати як процес та результат налаштування учнів на сприймання музичних явищ, що виявляється у здатності до зосередження на їх звучанні та художньо-змістовній сутності. Музично-слухова увага виявляється у слуханні, виконанні музики та елементарній творчості, що сприяє аналізу звукової інформації, контролю та регуляції музичної діяльності в цілому.

На уроках музичного мистецтва важливими є наступні положення, які слід враховувати у процесі формування музично-слухової уваги учнів:

- для уроків музичного мистецтва характерна часта зміна видів діяльності;
- кожен елемент уроку музичного мистецтва повинен викликати активність, зацікавленість учнів;
- урок музичного мистецтва має будуватися з урахуванням загальних закономірностей розвитку учнів, у відповідності з характером їх мислення, інтересів тощо;

- вчителю важливо володіти колективною увагою всього класу, оскільки особливістю музичних видів діяльності є, переважно, колективні форми роботи;

- учитель щоразу повинен знати, наскільки учні готові до сприймання нового матеріалу: зміст, характер та обсяг музичних творів, які вивчаються на уроці, мають відповідати віковим особливостям і рівню підготовки школярів;

- необхідно враховувати специфічні умови роботи в певному класі, з певним складом учнів. Вчитель має бути готовий залежно від стомлюваності класу, його «налаштування» чи інших причин пропонувати учням для сприймання чи виконання музику повільну або, навпаки, жваву, енергійну.

У загальноосвітній школі гостроту слухової спостережливості слід розвивати у школярів систематично, протягом всього уроку. Ті моменти, коли учні виступають в ролі власне слухача, вимагають найглибшого вслуховування, зосередження.

Слід враховувати важливе методологічне положення І.В. Страхова про те, що умовою розвитку уваги є засвоєння учнями знань, умінь та навичок та наявність у них інтересу до діяльності. Тому на уроках музичного мистецтва слухова увага має виступати у тісному взаємозв'язку з опануванням школярами музичних знань, слухових умінь та навичок.

Зазначимо основні стадії, виділені В. Рєпкіним, завдяки яким формується навчальна діяльність у молодшому шкільному віці.

Перша стадія характеризується оволодінням окремими навчальними діями: на цій основі виникає ситуативний інтерес і формується механізм прийняття часткових учбових цілей. На цій стадії провідна роль належить вчителю, який ставить цілі навчальної діяльності, організовує навчальні дії школярів, здійснює їх контроль та оцінку.

Розвиток стійкого пізнавального інтересу зумовлює перехід до другої стадії, коли механізми цілепокладання забезпечують розгортання кінцевої мети в систему проміжних цілей. На другій

стадії формується внутрішній план дій і рефлексія, учні інтенсивно оволодівають діями контролю та оцінювання, і весь акт навчальної діяльності, що запланований вчителем, здійснюється учнями.

На третій стадії узагальнений, вибірковий інтерес стає спонукаючим мотивом; учень сам визначає навчальні цілі, планує і реалізує способи їх досягнення. Взаємодія з учителем на цій стадії набуває характеру обміну діяльностями.

Зазначені стадії формування навчальної діяльності доцільно враховувати, формуючи в учнів музично-слухову увагу на уроках музичного мистецтва.

Послідовність (етапність) формування музично-слухової уваги обумовлюється фізіологічними відмінностями учнів 1 – 4 класів і, зокрема, віковими особливостями їх слухової уваги, зазначеними у підрозділі 4.1.

Кожен з етапів характеризується певними цілями і завданнями, особливостями змісту роботи зі школярами. Методи та прийоми формування музично-слухової уваги учнів, зазначені у підрозділах 5.2, 5.3, 5.4, слід застосовувати протягом всього навчання учнів у молодшій школі відповідно до навчально-виховної мети, з різною інтенсивністю. Застосування методів та прийомів потребує від учнів складніших чи простіших дій, передбачає вибір завдань за складністю та ступенем самостійності у школярів.

У роботі з учнями першого класу (умовно - *мотиваційно-підготовчий етап*) слід використовувати особливості мимовільної слухової уваги: створювати для молодших школярів атмосферу захопленості процесом музичної діяльності, підтримувати зацікавленість та інтерес до музичних занять, стимулювати учнів до емоційного відгуку під час слухання музики тощо.

Метою мотиваційно-підготовчого етапу є формування первинних слухацьких навичок школярів, розвиток мотивації досягнення результативності та успіху в музичній діяльності.

Завданнями першого (мотиваційно-підготовчого) етапу є:

- збільшення внутрішньої музичної мотивації школярів щодо активної участі в різних видах музичної діяльності (спонукання до виникнення нових мотивів, зокрема, мотивації самовдосконалення, що спонукатиме до уважного вслуховування);

- спонукання учнів до свідомого (довільного) спрямування слухової уваги на визначені вчителем музичні об'єкти;

- активізація стану слухової готовності та установки на стеження за звучанням музичної тканини;

- сприяння розвитку слухових дій учнів «слухаю-відчуваю» та «слухаю-розумію», образного слуховідчуття.

Процес оволодіння вміннями довільно фокусувати слуховою увагою звукові явища починається на першому етапі формувального експерименту і логічно продовжується на наступних.

У 2 – 3 класах (умовно другий, *керовано-розвивальний етап*) слід активізувати довільну форму властивостей слухової уваги учнів.

Метою даного етапу є вдосконалення у школярів умінь активного вслуховування, частково-самостійне спрямування слухової уваги на музичні явища, забезпечення результативності учнів у виконанні завдань, пов'язаних із сприйманням та виконанням музики.

Завданнями цього етапу є:

- спонукання учнів до слухового контролю та самоконтролю за власною музично-виконавською діяльністю на музичних об'єктах, коротких за тривалістю;

- розвиток вміння цілеспрямованого вибору звукових об'єктів та вчасного спрямування на них слухової уваги;

- розвиток вміння виокремлювати новий музичний об'єкт (визначений вчителем чи самостійно) та свідомо зосереджувати на ньому слухову увагу;

- розвиток вміння розподіляти слухову увагу на дві музичні лінії та джерела звуку, на емоційну складову та засоби музичної виразності,

- розвиток навичок самоконтролю стану власної слухової зосередженості, самоконтролю одного з елементів власного співу.

Період навчання учнів у 4 класі (умовно *самостійно-регульовальний етап*) передбачає при мінімальному впливі вчителя самостійність учнів у спрямуванні слухової уваги на виконання різноманітних завдань, пов'язаних зі сприйманням та виконанням музичних творів. Творче натхнення, захоплення музично-слухацькою діяльністю та її продуктивність, розвинуті музично-слухові навички мають сприяти вияву післядовільної форми слухової уваги, забезпечуючи стійкість слухової уваги.

На цьому етапі важливого значення надається оцінюванню учнями міри їхньої слухової активності, аналізу власної слухацької діяльності, які здійснюються під керівництвом учителя. Педагогічною метою даного етапу є здатність учнів до рефлексивного оцінювання міри їх слухової активності, оперування отриманими навичками активного вчасного вслуховування.

Завданнями цього етапу є:

- спонукати учнів до усвідомлення, аналізу та оцінювання міри власного вслуховування у процесі музичної діяльності;
- спонукати школярів до контролю та адекватного самооцінювання результатів власної музично-виконавської діяльності;
- продовжувати формувати властивості слухової уваги учнів під час практичного оволодіння музично-слуховими діями, серед яких:

а) розвиток вміння вибору звукових об'єктів самостійно чи з мінімальним впливом вчителя;

б) розвиток вміння вчасно виокремлювати слуховою увагою новий музичний об'єкт (визначений вчителем чи самостійно);

в) розвиток вміння виявляти неточності у виборі об'єктів слухового спрямування та відсутність уважного вслуховування в музику;

г) розвиток вміння розподіляти слухову увагу на дві музичні лінії та джерела звуку, на емоційну складову та засоби музичної виразності;

д) розвиток слухового контролю та самоконтролю на музичних об'єктах, довших за тривалістю, у власній музично-виконавській діяльності самоконтролю двох і більше елементів власного співу.

Вчителю музики слід враховувати, що першочерговим для слухового зосередження є стан здоров'я учнів, а також сприятливі чи несприятливі умови навколишнього середовища, серед яких можуть бути несвіже повітря, несприятливий температурний режим повітря, галас тощо.

5.2. Методи та прийоми активізації слухової перед уваги

Формування музично-слухової уваги розглядається як цілеспрямований, організований, тривалий процес, який здійснюється тільки в музичній діяльності і завдяки якому розвиваються необхідні та достатні якості слухача та виконавця музики. Процес формування слухової уваги має охоплювати всі види музичної навчальної діяльності, які застосовуються на уроках музичного мистецтва.

Ефективність формування музично-слухової уваги зростатиме за умови цілеспрямованого педагогічного керування цим процесом. Це передбачає залучення учнів до музичного сприймання, музично-практичної та творчої діяльності, до опанування теоретичних основ музики, у процесі яких відбуватиметься формування властивостей слухової уваги школярів. Властивості музично-слухової уваги складають динамічний комплекс, в якому немає головних і другорядних елементів; вони мають формуватися у тісному взаємозв'язку.

Розроблення методів формування музично-слухової уваги ґрунтується на таких положеннях психолого-педагогічної науки:

1) увага притаманна будь-якому пізнавальному процесу (сприйманню, мисленню, пам'яті) і є здатністю до організації цього процесу (А.А. Осипова, Л.И. Малашинська) [149, 4];

2) увага не дає окремого продукту, а тільки покращує процес та результат тієї діяльності, до якої вона приєднується (П.Я.Гальперин, С.Л. Кабыльницкая) [44, 34];

3) увага – це завжди увага до чогось конкретного у конкретних умовах вирішення конкретних завдань (Н. Чуприкова) [237, 29].

Процес формування музично-слухової уваги в учнів молодших класів передбачає застосування вчителем комплексу методів та прийомів, які поділено на три взаємозалежні блоки.

До першого блоку входять методи та прийоми, які спрямовано на активізацію слухової передувачи учнів до здійснення музично-слухової діяльності. Вони застосовуються *перед* слуханням та виконанням музики.

Слухова передувача є станом попереднього налаштування слухової та інтелектуальної сфер і сприяє продуктивному входженню в музичну діяльність. Передувачу, що актуалізується перед робочим процесом, І. Страхов визначив як один з показників високого розвитку уваги [207, 20]. На підставі цього твердження ми вважаємо необхідним включення в методику формування музично-слухової уваги молодших школярів методів і прийомів даного напрямку.

Активізація стану слухової передувачи залежить від наявності у школярів мотивації до різних видів музичної діяльності. Музична діяльність школярів на уроках музики є полімотивованою: частина мотивів до її здійснення дається ззовні – з боку вчителя, друга частина є внутрішніми мотивами учнів, які спонукають їх до сприймання, виконання, аналізу та створення музики. Музичне навчання молодших школярів зумовлюється наявністю загальнонавчальних мотивів (бажання здобути схвалення вчителя чи батьків, отримати гарну оцінку тощо) та музичних мотивів діяльності (любов та інтерес

до музики, потреба в музикуванні, бажання вчитися співати, грати тощо).

Змістове наповнення даних методів передбачає вирішення завдання налаштувати школярів на активне слухання, викликаючи у них пізнавальний інтерес та бажання до даної діяльності, задіюючи музичні мотиви емоційно привабливими способами.

До найкращих результатів навчання призводить, як відомо, внутрішня активність, яка виступає внутрішньою силою, що спонукає особистість до дії. Тому важливо збільшувати частку внутрішньої музичної мотивації школярів для активної участі в різних видах музичної діяльності, наявність якої сприятиме вчасності включення музично-слухових дій та їх підтримці, тобто слугуватиме підґрунтям до актуалізації властивостей довільної музично-слухової уваги (концентрації, стійкості, вибірковості, розподілу, обсягу, переключення).

Отже, методи цього блоку покликані впливати на внутрішню мотивацію молодших школярів, зумовлювати установку на втримання музично-слухової уваги протягом потрібного часу та своєчасне довільне спрямування слухової уваги школярів на музичне звучання.

Перший метод даного блоку – **метод активізації музично-слухової готовності школярів до музичної діяльності** – має на меті забезпечити своєчасне включення слухової уваги або переключення її з попереднього виду музичної діяльності на наступний.

Стан готовності перед здійсненням будь-якої діяльності є однією з умов досягнення працездатності та її результативності. Це стан мобілізації всіх психофізіологічних систем людини, що забезпечує ефективне виконання певних дій. У процесі навчальної музичної діяльності досягнення стану музично-слухової готовності є для молодших школярів необхідним, оскільки його наявність буде забезпечувати ефективність входження в музичну діяльність.

У зв'язку з частою зміною видів музичної діяльності на уроках музики постає питання вчасного переключення слухової уваги з

метою вчасної внутрішньої налаштованості учнів на виконання конкретного музично-слухового завдання. Тому забезпечення музично-слухової готовності школярів до кожного виду музичної діяльності на уроці є одним з важливих завдань методики формування музично-слухової уваги.

На виникнення у школярів стану готовності до музично-слухової діяльності має вплив відчуття завершеності чи незавершеності попередньої діяльності, а також той емоційно-психологічний стан учнів, що виник в результаті попередньої діяльності. Спостереження вчителя за зовнішньою поведінкою учнів мають виявити стан їх збудження чи загальмованості і, зокрема, уважності чи неуважності.

Молодші школярі часто бувають безпосередніми у зовнішніх виявах уваги: у школярів, особливо у першому – другому класі, про стан їх уважності свідчитиме вираз обличчя, а в стані неуважності спостерігатимуться відволікаючі рухи тіла, зменшення посидючості, порушення дисципліни чи домінування відчуттів апатії, нудьги, млявості. Якщо в учнів спостерігається збудження від попередньої діяльності, важливо переключати їх зі стану надмірної активності, застосовуючи гальмівні впливи-прийоми.

Прослуховування музичних творів має проходити в повній «активній тиші», і це потребує формування даної навички. В зв'язку з цим є доцільним проведення тренінгів на слухове зосередження, метою яких є вироблення в учнів навички слухати музику в повній тиші.

Прикладом може слугувати *тренінг*, який дістав умовну назву «*Слухаємо тишу*». Його сутністю є спонукання учнів до набуття первинної слухацької навички – слухового налаштування, досягнення повної тиші у класі перед слуханням твору чи розучуванням пісні. Під час виконання даної справи відбувається повне переключення слухової уваги з попереднього виду діяльності, формуються зовнішні ознаки уважного слухача. Застосування цього прийому особливо необхідне в роботі з першокласниками, і на перших уроках передбачає, окрім досягнення тиші, зосередження на ній слухової

уваги учнів протягом 10 – 15 секунд. Даний тренінг доцільно проводити до того часу, поки створення тиші під час слухання музики не стане своєрідним рефлексом.

Великого значення для формування слухової передувати набуває розвиток у молодших школярів навички очікування звучання музичного об'єкту, наявність якої значною мірою залежить від здатності до внутрішнього зосередження. Це складний процес, який далеко не відразу можуть опанувати учні. Для вироблення здатності до постійного внутрішнього зосередження необхідно застосовувати систематичні *прийоми-тренінги*, прикладом яких можуть бути такі, як «*Почуйте вчителя*», «*Впізнайте голос*» і т.п. (Додаток А). Вони спрямовані на вироблення в учнів навички очікувати певний звуковий сигнал. Застосування зазначених прийомів в ігровій формі сприяє формуванню слухової передувати учнів, оскільки спонукає їх до активного вслуховування завдяки мотиваційному спрямуванню «не програти».

Одним з ефективних прийомів налаштування слухової передувати учнів на уроках музичного мистецтва є застосування дидактичних віршів: вміщуючи привабливість та доступність, віршована форма викладу урізноманітнює навчальний процес, оскільки виступає як нове інформаційно-емоційне джерело, сприяючи ефективному переключенню молодших школярів з попереднього виду діяльності на наступний, активізуючи учнів. Спонукаючи до активізації слухової передувати школярів, доцільно використовувати вірші, зміст яких відповідає особливостям очікуваного виду музичної діяльності.

Прикладами застосування дидактичних віршів є: 1) *вірш-настанова* (додаток Б.1), зміст якого дозволяє ознайомити учнів з правилами слухання музики, а виконання дій вірша – налаштувати на тишу та на активне слухання; 2) *вірш-тренінг*, зміст якого сприяє налаштуванню слухової передувати першокласників перед вокально-хоровою роботою (додаток Б.2).

Вірші-правила, вірші-пояснення, вірші-ознайомлення, вірші-розповіді, вірші-загадки сприяють ефективному налаштуванню слухової перед уваги та включенню довільної слухової уваги школярів під час вивчення музичної грамоти. Згадані різновиди віршів є цікавими для учнів, вони вміщують, окрім емоційно-інформаційного спрямування, ще й мотиваційні можливості, тому сприяють кращому розумінню та засвоєнню навчального матеріалу.

Вплинути на внутрішню мотивацію молодших школярів можливо, застосовуючи прийом «Спонування до допомоги іншому». Спонування вчителя допомогти однокласнику у виконанні завдань, пов'язаних з активним вслуховуванням, викликає внутрішню готовність, настроєність, сприяючи своєчасному слуховому зосередженню.

Другий метод цього блоку – **метод емоційного налаштування учнів на сприйняття образів певного настрою** – спрямований на введення молодших школярів в атмосферу музичного твору відповідно до його змісту з метою налаштування учнів на емоційне та образне «проживання» музики.

Як відомо, не можна бути уважним взагалі, необхідно знати, що буде об'єктом зосередження уваги, зокрема слухової. Необхідність впровадження зазначеного методу пов'язана з тим, що вміння слухати і чути музику не є вродженою рисою, і, слухаючи музичний твір, необхідно налаштовувати слухову увагу в такому напрямку, щоб «у поєднанні звуків різної висоти, тривалості, сили, тембру відчувати красу звучання, виразність, почути цілісні художні образи...» [177, 39]. Реалізація методу передбачає створення у школярів емоційно-збагаченої установки на уважне слухання чи виконання музичного твору перед його звучанням, викликаючи адекватні музиці асоціації.

Емоційно збагачена установка у молодших школярів виникне в тому випадку, якщо викликати в учнів інтерес до музичного твору. Як вказують О. Єрмолаєв, Т. Марютина, Т. Мешкова, І. Страхов та ін., саме інтерес сприяє переростанню довільної уваги в післядовільну. Ми розглядаємо наявність інтересу важливим чинником у формуванні

музично-слухової уваги. Явища, на які спрямовується музично-слухова увага учнів, мають бути цікавими та значимими для них. Такі *прийоми*, як *вступне слово*, *повідомлення*, що передують слуханню музики, мають викликати інтерес до музичного твору, зацікавити учнів, якщо їх інформаційне насичення «заразить», запалить інтерес учнів, викличе позитивні емоції, позитивне ставлення до твору, що буде звучати, зумовить потребу глибше відчутти і збагнути характер музичного образу. Значний вплив на молодших школярів здійснюватиме розповідь вчителя про історію створення твору, окремі факти чи цікаві випадки з життя композитора, яскраві та посилені для розуміння молодших школярів приклади його творчості, бесіда про образ музичного твору та приклади його втілення у творах інших жанрів та різних епох.

Отже, зумовити в учнів емоційно-збагачену установку спроможні:

1) емоційність вимови вчителя та яскрава її образність, яка має відрізнятися в залежності від особливостей характеру, настрою музики і допомагає школярам налаштуватися на емоційне та образне «проживання» музичного твору;

2) уміння вчителя виразити своє ставлення до музичного твору, спонукаючи учнів до емоційного проникнення в музичний образ;

3) лаконічність вступного слова для втримання учнями необхідної психологічної настройки, орієнтирів слухової спрямованості;

4) доступність змісту вступного слова для дитячого розуміння.

Наведемо для прикладу такої роботи прийоми роботи з учнями, в яких реалізуються зазначені теоретичні положення. *Прийомам*, що сприяє налаштуванню на чуттєве та вдумливе слухання музичного твору, є «*Досягнення ефекту здивування*», застосування якого полягає в подачі матеріалу маловідомого, цікавого, неординарного (наприклад, ефект здивування можна викликати в учнів повідомленням про те, що В.А. Моцарт створив свої перші твори у

трирічному віці тощо), тому що учні виявляють особливий інтерес саме до таких фактів.

Використання інформації, що надходить за допомогою зорового аналізатора, слугуватиме додатковим джерелом підсилення емоційності та налаштування на певну емоційну модальність. Коли образ музичного твору відсутній в безпосередньому життєвому досвіді молодших школярів, важливо використання творів інших видів мистецтв (літературних творів, живопису тощо), а також застосування мультимедійних засобів.

Користування комп'ютером, мультимедіа-проектором, інтерактивною дошкою дозволяє застосовувати малюнки, фотографії, анімацію, тести, аудіо- та відео фрагменти тощо, що містить широкі можливості підсилювати та доповнювати вступне слово вчителя, активізуючи учнів та налаштовуючи їх на певний емоційний стан.

Важливим джерелом налаштування учнів молодших класів на емоційно-збагачену установку, яка б відповідала образному змісту музики, є включення образів казкових персонажів. Звертання до казкової тематики дозволяє швидко налаштувати школярів на певну емоційну модальність, зацікавити їх, а поєднання значної зацікавленості та позитивного емоційного настрою сприятиме включенню післядовільної слухової уваги. *Застосування дидактичних казок* урізноманітнює музичну діяльність, робить її цікавою, доступною і привабливою для дітей молодшого шкільного віку, сприяючи таким чином втриманню школярами післядовільної слухової уваги. Як відомо, казка органічно відповідає особливостям сприймання дітей молодшого шкільного віку, тому є улюбленим дитячим жанром. Її мова, емоційно образна та лексично багата, вже з перших слів захоплює, вводить школярів в чарівний, особливий світ, стимулюючи розвиток уяви, фантазії, творчого натхнення. Ми погоджуємося з думкою О. Лобової про те, що дидактичні казки «сприяють: створенню позитивної мотивації навчання, пробудженню зацікавленості дітей та концентрації їхньої уваги, ... попередньому мотиваційному переходу до наступної теми» [104, 38-39].

Прикладом зазначеного теоретичного положення в роботі з учнями може бути *прийом*, що дістав умовну назву «*Казкові образи в музиці*». Його сутністю є налаштування слухової уваги перед слуханням музики, використовуючи казки. Застосовувати дидактичні казки потрібно, виходячи з їх змісту. Наприклад, вивченню теми, присвяченої метричним долям, сприятиме дидактична казка «Як крокує музика» (додаток В. 3). Для засвоєння поняття «канон» пропонується «Колискова для Дряпушка» [104, 38]. Під час ознайомлення з музичними особливостями танців світу можна використати казку «Танцювальний карнавал» [104, 39].

Яскраві образи, присвячені музиці в природі, вміщують казки В. Сухомлинського «Бджолина музика», «Ой, який музика», «Як дзвенять сніжинки», «Все у лісі співає», «Жайворонок і сонце» тощо, які можна використати перед слуханням музичних творів, близьких такій тематиці: перед слуханням твору П. Чайковського «Пісня жайворонка» можна використати казку «Жайворонок і сонце», казкова й захоплююча форма якої збудить почуття радості, захоплення красою, забезпечуючи емоційне та образне налаштування школярів.

Включення емоційно-збагаченої установки у школярів створює творчу атмосферу для подальшої роботи над піснею, викликає позитивні емоції та бажання її розучити, слугуючи передумовою довільного включення концентрації, вибірковості, стійкості слухової уваги.

Учні слід підводити до розуміння образності пісні коротким підготовчим повідомленням чи бесідою, що випереджають знайомство з нею. Емоційному налаштуванню учнів, забезпеченню їх емоційної готовності до розучування пісні сприятиме емоційне та виразне виконання пісні вчителем, що передає емоційний тонус, «заряд», надихає власною емоційністю, щоб викликати бажання у школярів наслідувати якість співу. Ми погоджуємося з думкою провідних хормейстерів-методистів Ю. Алієва, І. Зеленецької, Т. Овчинникової, О. Раввінова, Г. Стулової, Л. Хлебникової та ін., що

презентація пісні учням є найвідповідальнішим моментом, ключем до подальшої продуктивної роботи з точки зору зацікавленості і бажання працювати над нею [3; 4; 77; 145; 171; 210; 232].

Якщо пісня школярам вже знайома, то в цьому випадку завданням емоційного налаштування є зумовити в учнів такий внутрішньо-психологічний стан, такий позитивний емоційний «заряд», який би втримував довільну та післядовільну музично-слухову увагу під час вдосконалення вокально-хорових навичок, пошуку учнями виконавських прийомів відповідно до емоційно-образного змісту пісні.

Досягненню емоційного налаштування під час роботи над вивченням та виконанням пісні в молодших класах сприяє використання вчителем яскравих виразів-порівнянь, метафор, епітетів-характеристик співацького звуку, які посилюють образність та виразність словесних пояснень. Так, у першому – другому класах застосування таких порівнянь, як: «заспівай яскраво, як сонечко», «легко, як метелик», «передай похмурий настрій, схожий на дощове небо» тощо доступні розумінню молодших школярів, емоційно пожвавлюють урок, підтримуючи інтерес, сприяючи вияву післядовільної слухової уваги учнів.

У роботі з учнями третіх – четвертих класів доцільно спрямовувати їх музично-слухову увагу на самостійний пошук порівнянь, що характеризують співацький звук. Пошукова ситуація, що спонукає учнів зосереджуватися на особливостях темпу, мелодії, метроритму для пошуку виконавських штрихів, зумовлюватиме вияв у виконавців концентрації, вибірковості та стійкості їх слухової уваги під час виконання, а безпосередньо перед виконанням – актуалізації слухової перед уваги.

Наступний метод першого блоку – **метод спрямування слухової уваги учнів на стеження за розгортанням музичних образів (вироблення установки на стеження).**

Втримання школярами слухової зосередженості від початку до кінця музичного звучання виступає запорукою результативності

процесу сприймання. Необхідність та важливість зазначеного методу покликана врахуванням особливостей музичного звучання як такого об'єкта сприймання, що є «зникаючим» у часі, та утрудненістю, небажаністю втручання ззовні в процес слухання (розмовою, запитаннями, поясненнями тоді, коли звучить музика). Тому особливого значення набуває наявність попередньо створеної установки слухачів на стеження за розгортанням музики, яка покликана спрямовувати їх слухацьку діяльність згідно з особливостями музичних творів, зумовлювати вибірково музично-слухову спрямованість, стійкість музично-слухової уваги.

Установка є внутрішнім станом готовності людини певним чином сприймати певні явища та діяти стосовно них, вона визначає стійкий, послідовний, цілеспрямований характер перебігу діяльності, є чинником її стабілізації у мінливих ситуаціях [167, 419].

Досягнення у молодших школярів установки на стеження перед звучанням музичних творів передбачає постановку вчителем запитань та завдань, які спрямовуватимуть молодших школярів на відчуття та розуміння власних слухацьких вражень, виявлення художнього змісту музичного твору, його розуміння та переживання. Пошук учнями відповіді на поставлене вчителем запитання та прагнення виконати запропоноване завдання дає змогу внести зміни в організацію слухацької діяльності школярів, тому що учні будуть не просто слухати музику, а намагатимуться почути у ній те, на що спрямує їхню слухову увагу вчитель. Таким чином постановка запитань, запитань-завдань налаштовуватиме учнів на керування своєю слуховою увагою в музичній діяльності, спонукатиме до довільного вияву таких її властивостей, як концентрація, вибірковість, стійкість, розподіл.

Спрямування музично-слухової уваги молодших школярів на стеження за розгортанням музичних образів передбачає застосування різних запитань та завдань, вибір яких залежить від етапу впровадження даного методу, рівня оволодіння музично-практичними вміннями і навичками, музично-слухового досвіду школярів. Зміст

запитань та завдань зумовлений темою навчальної чверті та цілями кожного конкретного уроку. Учні поступово вчаться пізнавати – що саме має бути об'єктом їх слухового зосередження, вчаться спостерігати за розгортанням музичного твору та виокремлювати із звукової тканини необхідне, оперувати музичними категоріями.

Реалізація даного методу передбачає дотримання певної послідовності, особливістю якої є поступове збільшення кількості музичних об'єктів, на які спрямовується музично-слухова увага школярів, та поглиблення сприймання їх якісних характеристик. У зв'язку з тим, що шлях розвитку довільної уваги у дітей проходить від керування цілями діяльності, які визначають дорослі, до реалізації цілей, які ставлять учні самі собі (І. Баскакова, М. Добринін, М. Лиля, І. Страхов та ін.), то передбачається, що багаторазове спрямування музично-слухової уваги шляхом застосування запитань-завдань сформує в учнів навичку-установку на стеження.

На першому етапі формування музично-слухової уваги метою застосування даного методу є розвиток навички налаштування на емоційне сприймання, сприяння у формуванні концентрації та стійкості слухової уваги, розвиток емоційного ставлення до музичного образу. Ця мета реалізується через постановку запитань-завдань, які оголошуються вчителем перед слуханням музичних творів. Отже, питання-завдання на цьому етапі спрямовуються:

– на виявлення учнями емоційного змісту музики та висловлювання своїх вражень. З цією метою перед слуханням музичного твору застосовуються питання такого типу: *Який настрій передає музика? Які почуття виражені в музиці? Які почуття у вас викличе музичний твір?* (Постановка зазначених питань є необхідною і на другому етапі формування музично-слухової уваги, а на третьому етапі передбачається самостійність учнів у спрямуванні слухової уваги в даному напрямку);

– на розрізнення учнями вокальної та інструментальної музики, звучання окремих музичних інструментів (наприклад: *На якому*

музичному інструменті виконується музичний твір? Який інструмент виконує мелодію?);

– на виявлення окремих елементів музичної мови (наприклад: *Це музика швидка чи повільна, голосна чи тиха?* тощо);

– на визначення поетичного змісту пісні (наприклад: - *Про що розповідається в пісні? Що опівається в пісні?* і т.п.).

На другому етапі формування музично-слухової уваги дія даного методу спрямовується на вироблення в учнів установки на стеження за розгортанням музичних образів і передбачає використання набутих знань, досвіду (хоча й дуже незначного), початкових вмінь вслуховування в музичне звучання та їх спрямування на глибше переживання й осмислення музичних творів. Зміст питань-завдань другого етапу продовжує спрямовувати молодших школярів до того, щоб вони прагнули почути та відчути в музичному творі той настрій чи душевні переживання, почуття, думки, настрої, характер людини, які хотів виразити композитор. У школярів відбуватиметься поступове підключення сфер зростаючого художнього і життєвого досвіду до музичного сприймання, що дасть учням змогу надавати все глибші і змістовніші відповіді.

Отже, запитання-завдання другого етапу спрямовуються:

– на визначення елементів пісенності, танцювальності, маршовості в інструментальних творах та піснях (*Які музичні інтонації ви відчуєте – пісенні, танцювальні чи маршові?* тощо);

– на визначення жанру музичного твору (*До якого типу музики можна віднести музичний твір – до танцю, маршу чи пісні?*);

– на визначення змісту пісні та жанрових особливостей її мелодії (*Перекажіть зміст цієї пісні? Чи цікавою є для вас ця пісня? В якій частині пісні – танцювальні інтонації, в якій – пісенно-розповідні? В якій пісні відчуються маршові інтонації, а в якій танцювальні?* і т.і.). Питання цього типу спрямують музично-слухову увагу на спостереження за сюжетним розвитком та інтонаційними особливостями, що зумовлює її втримання до кінця звучання – досягнення стійкості слухової уваги;

– на визначення особливостей розвитку музичної теми, спостереження за змінами настрою, характеру в музиці (*Які інтонації домінують у творі – пісенні, танцювальні чи маршові? Як змінюється характер музики? Яких змін набуває інтонація музичної теми?*). Зазначені питання спрямовують учнів до слухового спостереження за процесом розгортання музичного твору, а пошук шляхів їх виконання спонукатиме учнів до безперервної, постійної слухо-розумової активності школярів;

– на одночасне виявлення кількох найпростіших елементів музичної виразності, які створюють характер музичного твору (*Які елементи музичної мови виявляються у творі найбільш яскраво?*);

– на визначення провідного музичного інструменту в тих музичних творах, які звучать у виконанні ансамблю чи оркестру, зокрема, в жанрі концерту;

– на одночасне сприйняття музичної образності та засобів музичної виразності тканини музичного твору (зазначимо, що постановка даного завдання передбачається перед повторним слуханням музичного твору);

– на виявлення тих елементів музичної мови, які є головними у розкритті музичного образу (*Які елементи музичної мови – мелодія, темп, ритм, тембр, динаміка – є найвиразнішими у розкритті музичного образу?*);

– на порівняння двох музичних творів (*Чим відрізняються музичні твори, які прозвучать?*). **Прийом порівняння двох музичних творів** передбачає зіставлення їх музичних характеристик. Даний прийом спрямовує музично-слухову увагу школярів на ті засоби музичної виразності, які втілюють музичний образ, і дозволяє помітити те, на що учень може не звернути увагу, слухаючи тільки один твір;

– на уявлення музичного твору, коли учням повідомляється його програмна назва. **Прийом «Уявлення музичного твору»** дозволяє спонукати учнів до роздумів (вчитель повідомляє назву твору, і учні перед його слуханням розмірковують – якими засобами музичної

виразності, якими музичними характеристиками можна створити даний музичний образ). Постановка запитання-завдання залежить від дидактичної мети уроку: уявити характер, темп, динаміку, регістр. (*Якби ви були композиторами, в якому темпі написали б цей твір?* тощо). Таким чином із власних міркувань у школярів виростає зацікавленість у тому, чи співпадає їхня уява з баченням композитора, що налаштовує на більш уважне слухання музики, чим і досягається установка на стеження за музичним звучанням.

На третьому етапі формування слухової уваги даний метод спрямовує учнів на більш повне та глибоке визначення й окреслення емоційного змісту музичних творів, спонукає давати їм образні пояснення, чути окремі деталі виконання та пояснювати роль музичних засобів виразності у створенні певного музичного образу. У зв'язку з цим слухову увагу учнів четвертого класу доцільно спрямовувати на кілька музичних об'єктів одночасно. Також ці дії вони можуть виконувати самостійно, без вказівки вчителя.

Серед запитань-завдань цього етапу є:

- визначення засобів музичної виразності, які створюють характер музичного твору та впливають на його розвиток (*Який образ зображений в музичному творі та якими засобами?*);
- виявлення прийомів розвитку музики – сюжетного, інтонаційно-мелодичного, ладового;
- порівняння музичних інтонацій за схожістю та відмінністю тощо.

5.3. Методи та прийоми набуття слухового самоконтролю

Методи та прийоми другого блоку спрямовані на формування навичок активного слухання *упродовж* звучання музики. Застосування методів цього блоку передбачає формування властивостей слухової уваги під час практичного оволодіння способами виконання музично-слухових дій, розвитку музично-слухових умінь і навичок та їх застосування в практичній діяльності,

спонукання до активного та цілеспрямованого музично-слухового мислення слухача та його слухового самоконтролю.

Перший метод даного блоку: **метод спонукання учнів до образного слуховідчуття та образного слухомислення під час слухання музичного твору.** Даний метод спрямований на формування концентрації, стійкості, розподілу та широти обсягу слухової уваги та їх довільного включення у процесі охоплення слуховою увагою емоційно-чуттєвих та мисленнєвих процесів в осягненні музичних творів.

Серед відомих причин неуважності школярів у навчальній діяльності є недостатня сформованість навчальних вмінь і навичок (І. Страхов). Це твердження в повній мірі стосується такого виду музичної діяльності, як музичне сприймання, оскільки слухові дії, що забезпечують виявлення художнього змісту музичного твору, його повноцінне, глибоке розуміння та переживання, не є вродженими, їх включення залежить від здатності спрямувати слухову увагу на широкий діапазон звукової палітри: емоційну складову музичного образу, його розвиток, та засоби музичної виразності, що його втілюють.

Положення про те, що увага сама по собі не є пізнавальним процесом, вона здатна організувати будь-який пізнавальний процес, зокрема, й процес сприймання (А.А. Осипова, Л.И. Малашинська), дозволяє стверджувати наступне: розвинена слухова увага здійснює вплив на організацію процесу музичного сприймання, вона включена у слухо-розумові та чуттєві процеси під час слухання музичного твору.

Як свідчать наші спостереження, більшість учнів першого класу вперше зустрічається з музикою класичного напрямку лише у школі, тому вони не підготовлені до розуміння класичної музики, далеко не завжди можуть проникнути в сутність музичного образу та його розвиток й глибоко осягнути естетичну красу музичного мистецтва. Якщо ж учні не розуміють і не відчувають краси музичного звучання,

то їм нецікаво і вони не зосереджуються під час звучання музичного твору.

Досягненню активного стану слухового спостереження в процесі розгортання музичного звучання та його збереженню (втриманню) від початку до кінця сприятиме розуміння молодшими школярами змісту музичної мови, осмислення власних слухацьких вражень.

Впровадження методу передбачає пролонгованість його реалізації у часі. На першому етапі формування слухової уваги відбувається опанування учнями слухацьких дій «слухаю-відчуваю» та «слухаю-розумію», які лежать в основі образного слуховідчуття та образного слухомислення.

Методична доцільність виокремлення слухацьких дій «слухаю-відчуваю» та «слухаю-розумію» має наступне психологічне та фізіологічне підґрунтя:

1) виокремлення дій, спрямованих на усвідомлення власних відчуттів та мислення в музично-слуховій діяльності базується на твердженні О. Леонтьєва про те, що дія є складовою частиною всіх видів діяльності, і кожний із способів оброблення інформації можна описати системою дій;

2) відомим фактом є наявність «розумових дій» в різних сферах діяльності і, зокрема, під час сприймання та виконання музики. Твердження про те, що формування розумових дій є одним з основних напрямків розвитку властивостей довільної уваги школярів 7 - 10 років (Л. Малашинська, А. Осипова, І. Страхов, Л. Черемошкіна) дозволяє говорити про необхідність застосування розумових дій у процесі формування музично-слухової уваги;

3) необхідність розмежування спрямованості слухових дій на емоційну та розумову (що є необхідним тільки на першому етапі впровадження методу) пояснюється нейрофізіологічними особливостями оброблення музичної інформації, а саме: реакція головного мозку на музичне звучання пов'язана із залученням різних його ділянок, одні з яких забезпечують сприймання складових музичного звучання (звуковисотність, ритм, гармонію, тембр тощо),

інші – опосередковують розвиток емоційних реакцій (А. Блад, Н. Уейнбергер). Але таке оброблення здійсниться тільки в тому випадку, якщо відбудеться посилення нервової активності в цих ділянках мозку (Є. Соколов, Н. Чуприкова та ін.), яке «запускається» механізмами уваги – «процесами активаційного та енергетико-метаболичного забезпечення» [237, 28]. Урахування зазначеного фізіологічного підґрунтя дає підстави стверджувати про необхідність набуття навичок «слухаю-відчуваю» та «слухаю-розумію» відокремлено одна від одної, та концентрування та стійкого втримання учнями музично-слухової уваги під час перебігу кожної дії, що в подальшому зумовлюватиме успішність та результативність розподілу музично-слухової уваги у процесі їх одночасного застосування, коли задіюються і емоційні, і мисленнєві процеси;

4) процес «нарощування» музично-слухових умінь і навичок зумовлює перенастроювання і посилення реакцій так званих «музичних входів» – нервових клітин, які беруть участь у початкових процесах музичного сприймання (Н. Уейнбергер). Твердження про збільшення таких нервових клітин, яке уможлиблює охоплення слухачем більшої кількості музичної інформації, є цінним для нашого дослідження, оскільки з фізіологічної точки зору пояснює можливість у процесі цілеспрямованого опанування слуховими навичками збільшити широту обсягу та розподіл музично-слухової уваги під час сприймання музичного твору.

Для опанування учнями дією «слухаю-відчуваю» передбачається налаштування школярів під час вступної бесіди на розрізнення в музичному звучанні емоційних настроїв, усвідомлення власного емоційного стану, виявлення однієї емоційної характеристики чи її мінливості упродовж звучання музики. Передбачається застосування таких *приймів*, які сприяють зовнішній фіксації результатів: застосування карток (вибір учнями однієї з трьох карток-зображень сонечка, що відповідає музичному образу – сумного, спокійного та веселого; вибір кольору, який асоціюється у школярів з характером музичного звучання); створення малюнку; словесне вираження

власних почуттів; вибір із запропонованих вчителем на дошці емоційно-естетичних визначень музики тих, що відповідають прослуханій музиці.

Для опанування учнями дією «слухаю-розумію» передбачається спрямування їх мислення на аналіз засобів музичної виразності, які відіграють провідну роль у розкритті музичного образу, на спостереження за розвитком музичних інтонацій (наприклад, питання типу: *Що виражає музика, як виражає, чому так виражає?*).

Фіксації результатів дії «слухаю-розумію» сприятимуть *прийоми*: вибір малюнку з тим музичним інструментом, звучання якого домінувало; вибір ілюстрації, яка відображає зміст програмного музичного твору (наприклад, пропонуються ілюстрації гнома, Баби-Яги та ін. після слухання творів «Гном», «Баба-Яга» М. Мусоргського); стеження за нотним записом мелодії; виконання визначених рухів відповідно до музичного звучання (наприклад, під час слухання п'єси Д. Кабалевського «Сурмач і луна» відзначати голосне звучання підняттям рук вгору, тихе звучання – їх опусканням донизу; слухаючи фрагменти музичних творів різних жанрів, відповідно до звучання крокувати під звуки маршу, плескати – у танцювальній музиці, плавно рухати руками – в пісенній); роздуми учнів щодо прослуханої музики.

На другому та третьому етапі формування музично-слухової уваги реалізація даного методу передбачає спонукання учнів до застосування опанованих слухацьких дій у процесі образного слуховідчуття та образного слухомислення, що зумовлюватиме безперервну, постійну слухову спрямованість учнів на музичне звучання з метою формування концентрації та стійкості слухової уваги.

Образне слуховідчуття є актуалізацією слухових процесів, які спрямовуються на емоційне переживання музики та на усвідомлення внутрішнього емоційного стану і власних почуттів внаслідок впливу її звучання. Образного слуховідчуття можливо досягнути, застосовуючи дію «слухаю-відчуваю».

Поняття «образне слухомислення» – процес усвідомлення художньо-образної сутності музичного твору, осмислення музичних вражень та орієнтація на самостійне інтерпретування художнього світу музичного твору (спрямування мислення на інтонаційно-образні особливості твору, на розвиток головних інтонацій, прийоми розвитку музичного твору). Образного слухомислення можливо досягнути, застосовуючи дію «слухаю-розумію».

Спонування учнів до образного слуховідчуття та образного слухомислення передбачає таку організацію процесу сприймання музичних творів, яка забезпечуватиме підвищення чутливості до музичного звучання, його емоційної палітри та розвитку музичного образу. Такою організацією може стати орієнтація учнів на самостійне інтерпретування музичного твору (в межах набутого досвіду). Цьому сприятимуть такі *прийоми*, як: застосування пластичних рухів, танцювальних рухів, «вільного диригування» під час слухання музичних творів, створення малюнків на основі прослуханої музики.

Підкреслимо, що підбір рухів спонукатиме учнів до регулювання концентрації власної музично-слухової уваги: необхідність узгоджувати власні рухи із звучанням музики зумовлюватиме зміну пасивного слухання на постійне, активне, зосереджене вслуховування, на виокремлення слуховою увагою суттєвих, характерних якостей звучання, на розпізнавання його емоційно-образного змісту, досягаючи концентрації та стійкості музично-слухової уваги. Виконання пластичних чи танцювальних рухів, «вільне диригування» зумовлюватиме вихід моторної активності молодших школярів, виступаючи важливим фактором підтримки їх емоційного тону, інтересу до слухання музичного твору, що є основою виникнення в учнів післядовільного стану слухової уваги. Спостереження вчителем за вибором рухів та особливостями їх виконання учнями (швидкість розрізнення виникаючих відчуттів та їх розуміння з метою пластичного інтерпретування) свідчатимуть про адекватність чи неадекватність образного слуховідчуття та образного слухомислення музичному звучанню.

Другий метод другого блоку – метод спонукання учнів до слухового контролю (самоконтролю) за власною музично-виконавською діяльністю з метою її корекції.

Процес формування музично-слухової уваги молодших школярів на уроках музики має бути включений у різні види музичної діяльності, зокрема, й у виконавську діяльність учнів. Навчання співу та гри на музичних інструментах вміщує можливість формувати властивості музично-слухової уваги школярів під час опанування навичками досягнення чистоти інтонування співу, ансамблевої виконавської злагодженості. Спроможність втримувати та контролювати кілька звукових ліній, узгоджувати свій спів чи гру з іншими учасниками колективного музикування ґрунтується на постійній активізації контрольної-оцінної функції слухової уваги, в якій відображається спостереження та перевірка процесу досягнення цілей виконавської діяльності шляхом порівняння фактичного стану з бажаним.

Спостереження за виконавською діяльністю молодших школярів на уроках музичного мистецтва свідчать, що учні, які у процесі вокально-хорової роботи не інтонують у тон з класом, а також учні, які під час створення акомпанементу на елементарних музичних інструментах не відчують метроритму, далеко не завжди це чують. Однією з причин такого стану є відсутність володіння навичками спрямовувати слухову увагу на одномоментне виконання та контроль результату свого виконання.

Впровадження даного методу зумовлене необхідністю набуття учнями навичками вчасно спрямовувати слухову увагу на результат власної виконавської діяльності, розподіляти слухову увагу між власним виконанням та виконанням однокласників, вчителя. Набуття учнями зазначених навичок можливе за умови застосування ними слухового контролю та самоконтролю за точністю інтонування, ритмічною, динамічною злагодженістю у процесі музичного виконання. Отже, даний метод спрямований на набуття молодшими школярами навичок довільної концентрації, стійкості, розподілу,

вибірковості, переключення музично-слухової уваги шляхом оволодіння учнями навичками контролю та самоконтролю під час виконання музики, які у процесі багаторазових вправлянь отримують форму слухової уваги.

Теоретичною основою розроблення даного методу стала теорія П. Гальперіна про увагу як скорочену та автоматизовану форму контролю, яку ми модифікували з метою її застосування в методиці формування музично-слухової уваги. Згідно з теорією П. Гальперіна, увага є ідеальною, скороченою та автоматизованою формою контролю, але такого контролю, який пройшов наступну еволюцію становлення: коли суб'єкт виконує дію, яка тільки формується і не має готового механізму, то в такому випадку контроль слідує за дією і виконується як розгорнута предметна діяльність, потребує перевірки наявності контролюючої функції. Потім контроль починає співпадати з основною дією, і тільки після проходження цих етапів починає випереджати дію. На цій останній, випереджальній стадії контроль отримує форму уваги і виступає як спрямованість та зосередженість на об'єкті, як уважне виконання основної дії. Отже, контроль стає увагою, коли досягає рівня ідеальної, скороченої та автоматизованої дії [44, 37].

Впровадження методу передбачає пролонгованість його реалізації у часі. Для забезпечення успішного формування слухової уваги у молодших школярів є доцільним набуття ними слухового контролю, який має пройти етапи свого становлення: 1) здійснення учнем контролю за іншими виконавцями, 2) розгорнутий самоконтроль власного виконання, 3) досягнення випереджального самоконтролю, що отримує форму слухової уваги і виступає як спрямованість та зосередженість на звуці, поспівці, музичній фразі, як уважне вслуховування під час виконання. Зазначимо, що етапи становлення слухового контролю у кожного учня є індивідуальними, вони не співпадають з етапами формування слухової уваги, оскільки деякі учні вже наприкінці навчання у першому класі володіють самоконтролем у співі. Розглянемо послідовне проходження

зазначених етапів у кожному з видів виконавської діяльності – у співі та грі на музичних інструментах.

Зупинимося на особливостях спонукання учнів до слухового контролю у процесі *вокально-хорової роботи*, під час якої становлення слухового контролю набуває важливого значення.

На *першому етапі* становлення слухового контролю у процесі співу учням необхідно опанувати механізм його застосування. Учні набувають уявлення про те, що під час співу велику роль відіграє свідоме їх ставлення до якості звучання власного голосу, що важливо й необхідно поєднувати процес співу з його контролем. Школярам, які не співають інтонаційно чисто «від природи», доцільно навчитися контролювати якість співу у виконанні однокласників, опанувати навичкою чути та оцінювати звучання унісону «зі сторони» (вчитель – учень, учень – інструмент, учень – учень). Для цього доцільно використовувати короткі поспівки на одному звуці, досягаючи унісону (окремими учнями, групою чисто інтонуючих школярів).

Спонукаючи учнів до слухового контролю, важливого значення набуває застосування зовнішньої форми його здійснення. Такою зовнішньою формою слухового контролю може слугувати *прийом* «Користування кольоровими картками», що застосовується як механізм включення дії контролю та перевірки його здійснення (додаток А: гра «Музичний світлофор»).

На цьому етапі становлення слухового контролю об'єктами слухового контролю у процесі співу є окремі звуки, а також послідовність звуків на одній висоті з певним ритмічним рисунком, у виконанні яких потрібно досягнути унісону (наприклад, поспівки типу «Дін-дон», «Ту-ту-ту», звуконаслідування зозулі «ку-ку», дзвоника «дзінь-дзінь», барабана тощо).

Отже, вироблення механізму зовнішнього слухового контролю відбувається із спрямуванням та зосередженням слухової уваги на кожному елементі процесу виконання – вслуховування на виконаний вчителем зразок, повтор його виконання однокласником та оцінювання проспіваного музичного елемента.

На *другому етапі* становлення слухового контролю школярам необхідно опанувати навичкою розгорнутого самоконтролю власного виконання, коли учень має оцінювати своє виконання карткою потрібного кольору. В цьому випадку контроль починає співпадати з дією співу, і відбувається спрямування слухової уваги на більш складну дію – «співаю і одночасно контролюю себе», тобто дію самоконтролю. Опанування учнями самоконтролю власного виконання потребує багаторазового вправлення, починаючи із співу одного звука, потім коротких нескладних поспівок.

На *третьому етапі* слуховий контроль набуває форму випереджального самоконтролю, коли відпадає необхідність звертатися до карток. Якщо на попередніх етапах становлення слухового самоконтролю відбувалося систематичне застосування зовнішньої форми перевірки результату (*прийом* застосування карток), то в процесі багаторазових повторювань відбувається засвоєння даної дії, і на даному етапі дія самоконтролю відбувається в більш скороченому часовому відрізку, починає виконуватися одночасно з співом і стає навичкою. Таким чином слуховий контроль, пройшовши етапи свого становлення із застосуванням карток як зовнішнього вираження його здійснення, переходить в навичку довільно спрямовувати слухову увагу на потрібні звукові об'єкти та зосереджуватися під час виконання, стає самоконтролем.

Опанування слухового контролю та самоконтролю ґрунтується на включенні довільної музично-слухової уваги, що передбачає вияв різних її властивостей в залежності від типів вокально-хорових вправ, які пропонуються учням для виконання. Від того, які саме завдання (чи вибір вправ) та вимоги стосовно їх виконання будуть поставлені перед учнями, залежатиме формування тих чи інших властивостей слухової уваги школярів. Багаторазове організоване повторення учнями вокально-хорових вправ сприятиме опануванню вміння вчасно спрямовувати музично-слухову увагу на один об'єкт, одночасно стежити за двома і більше звуковими потоками, сприятиме доведенню цих навичок до стійких результатів.

Досягнення успішності у поєднанні з наявним інтересом в учнів під час виконання вокально-хорових вправ слугуватиме підґрунтям для переходу довільної музично-слухової уваги в післядовільний її стан, зумовлюючи її концентрацію та стійкість без вольових зусиль. Разом з тим застосовуються розподіл та вибірковість музично-слухової уваги, які тісно пов'язані з вокально-слуховими діями.

Використання такого *прийому*, як *спів «ланцюжком»* спрямоване на формування ряду властивостей слухової уваги учнів. Виконання учнями пісні, її куплету чи поспівки короткими фрагментами *«ланцюжком»* зумовлюватиме збереження активного вслуховування від початку до кінця та вияв концентрації та стійкості музично-слухової уваги, оскільки учень не знає завчасно про те, який фрагмент пісні чи який звук поспівки він буде виконувати.

Поєднання співу та *оцінювання його результату* за допомогою кольорових карток, а також *прийом співу у мікрофон* (співає той учень, у кого в руках мікрофон чи його імітація, інші слухають) сприятиме, окрім формування концентрації та стійкості слухової уваги, ще й розвитку її вибіркості як в учня-виконавця, так і в слухачів, оскільки така робота вимагає вслуховування всіх учасників у кожен звук музичної лінії.

Прийоми виконання молодшими школярами коротких вокальних вправ та фрагментів пісень з *використанням ручних знаків* – *показом висоти звуків на «руці-нотоносці»*, *співу за релятивною системою* – спрямовано на формування концентрації, стійкості та вибіркості слухової уваги. Їх вияв зумовлюватиме спів ще невідомих учням поспівок чи фрагментів пісень за допомогою ручних знаків, що показуються вчителем чи одним з учнів («рукою-нотоносцем» є п'ять пальців однієї руки, які стають нотним станом, а вказівний палець іншої руки «крокує» по ним відповідно до висоти звуків). У зазначених прийомах школярам необхідно спрямовувати їх слуховий контроль та самоконтроль на співвіднесення власного співу (інтонування звуків) із заданою висотою звуків, а також контролювати результат співу від початку до кінця.

На формування стійкості та вибірковості слухової уваги спрямовується *прийом* виконання вокальної поспівки з *одночасним показом рукою напрямку руху її мелодії*. Під час виконання даного завдання кожен звук стає об'єктом вслуховування учнів.

Прийом «Чергування співу вголос та «про себе» спрямовано формувати концентрацію, стійкість та переключення слухової уваги. *Прийом «Затримка в звучанні пісні чи поспівки на окремих звуках»* по руці вчителя з метою досягнення унісону спонукатиме учнів концентрувати слухову увагу та розподіляти її між власним виконанням та співом вчителя, однокласників.

Формування розподілу музично-слухової уваги доцільно починати тоді, коли учні набудуть вміння стійко спрямовувати слухову увагу на один об'єкт та втримувати її (оскільки розподіл слухової уваги передбачає одночасне стеження за двома і більше звуковими потоками). У зв'язку з тим, що музичний рівень школярів у загальноосвітній школі має значні відмінності, то визначення вправ на формування розподілу можливо здійснювати з урахуванням індивідуальних можливостей кожного учня.

Серед завдань, які можливо включити з метою формування розподілу музично-слухової уваги, можуть бути:

а) завдання для двох та більше учасників заспівати звук, поспівку, фрагмент пісні, контролюючи досягнення ансамблю – чистоту інтонування, ритмічну злагодженість тощо;

б) для учнів, що фальшиво інтонують, – застосування завдань на прочитання поетичного тексту в ритмічному та динамічному ансамблі з іншими, відтворення групою ритмічного рисунку мелодії з дотриманням ритмічного ансамблю.

Також для формування розподілу музично-слухової уваги доцільно виконувати пісні з самостійним акомпанементом, що не дублює мелодію, включати у роботу *канони*, а також працювати над *двоголоссям*.

Розглянемо особливості послідовного проходження етапів становлення слухового контролю та самоконтролю молодших

школярів *під час гри на елементарних музичних інструментах*. Цей вид колективної виконавської діяльності учнів на уроках музичного мистецтва є одним з найсприятливіших для формування слухової уваги, оскільки викликає позитивний емоційний настрій, бажання активно брати участь в музикуванні (що є основою входження в післядовільний стан слухової уваги), а також уможлиблює залучення в даний вид музичної діяльності всіх учнів класу.

На *першому етапі* становлення слухового контролю та самоконтролю під час гри на елементарних музичних інструментах учні мають опанувати назви музичних інструментів, навчитися розрізняти на слух тембри їх звучання, оволодіти прийомами та способами гри, вчитися відчувати метричну пульсацію (чи музичний метр) та відтворювати її на музичних інструментах. У роботі з молодшими школярами доцільно використовувати спочатку трикутники, бубни, маракаси, барабан, пізніше – металофони, ксилофони. На першому етапі доцільно залучати до гри невеликі групи учнів. Об'єктами контролю та самоконтролю учнів на цьому етапі має стати досягнення ритмічного ансамблю під час повторення за зразком нескладних ритмічних фігур, а також під час створення акомпанементу до невеликих дитячих музичних творів (інструментальних чи вокальних), програючи рівномірні долі – метричну пульсацію. З цією метою учням слід пропонувати називати вголос складові позначення, закріплені за кожною ритмічною одиницею («крок – бігти» чи «та – ті-ті») та зосереджуватися на досягненні синхронності вимови складів та гри, а також розподіляти слухову увагу між власним виконанням та виконанням однокласників з метою досягнення ритмічного ансамблю. Учні, які не беруть участь у грі, доцільно залучати до оцінювання виконавців, що буде сприяти формуванню їх слухової уваги.

Другий етап становлення слухового контролю та самоконтролю під час гри на музичних інструментах спрямований на опанування учнями навички ритмічної злагодженості, досягнення ансамблю. На цьому етапі доцільно спонукати учнів продовжувати рахувати вголос

метричні долі. Також доцільно вчителю самому брати участь у виконанні для того, щоб учні могли співвідносити свої рухи з рухами вчителя та звучанням, таким чином підключаючи зоровий аналізатор для підкріплення роботи слухового аналізатора.

На цьому етапі доцільним є застосування завдань на ритмізацію слів, словосполучень, спонукаючи учнів під час їх виконання до контролю таких моментів, як відповідність кількості складів ритмічним одиницям. Також завданням цього етапу є набуття учнями навички зосередження слухової уваги на слуханні тиші під час паузи.

На *третьому етапі* становлення слухового контролю та самоконтролю учні мають навчитися чути та контролювати ритмічну злагодженість власного виконання, рахуючи метричні долі «про себе» і в разі потреби коригувати власну гру. Також на даному етапі учні мають опанувати дії слухового контролю та самоконтролю під час власного співу, створюючи собі акомпанемент за зразком, який покаже вчитель. Музичний матеріал доцільно застосовувати нескладний: доступні вокальні поспівки та пісні з нескладними ритмічними групами, без наявності синкоп. Після опанування школярами навичкою грати в ритмічному ансамблі одну звукову лінію, доцільно додавати завдання на відтворення ритмічних партитур (спочатку на два голоси, пізніше – три і т.д.), спонукати таким чином учнів до розширення кількості об'єктів, на які необхідно спрямовувати слухову увагу, таким чином формуючи широту її обсягу та розподіл.

Третій метод другого блоку: **метод спонукання учнів до слухового контролю (самоконтролю) за власною музично-творчою діяльністю з метою її корекції.**

Виконання учнями творчих завдань, пов'язаних з рухом та створенням музично-ритмічного супроводу («вільне диригування», «пластичне інтонування», крокування, інсценування пісень та інструментальних програмних творів, створення інструментальних супроводів) спроможні викликати стан післядовільної слухової уваги у зазначених формах діяльності, що важливо використати у

розробленні методики. Підґрунтям виникнення у молодших школярів стану післядовільної музично-слухової уваги виступають наступні чинники:

– творча музично-ритмічна діяльність учнів супроводжується легкістю входження учнів у зазначені форми діяльності, оскільки не потребує довготривалої спеціальної підготовки, спеціальних виконавських вмінь. Як відомо, пластичний рух закладений в самій природі музики (В. Верховинець), а вікові особливості учнів молодшого шкільного віку сприяють виходу їх моторної активності під час виконання музично-ритмічних рухів, внаслідок чого у школярів виникає емоційне пожвавлення, яскраві переживання, задоволення природної потреби молодших школярів в русі та самовираженні;

– створення учнями інструментальних супроводів супроводжується великим інтересом та бажанням молодших школярів брати участь у їх виконанні. Важливо використати цей фактор для того, щоб залучити до цього процесу всіх учнів класу. Зазначимо, що дана форма роботи є особливо необхідною для тих школярів, які нечисто інтонують при співі.

Необхідність узгоджувати рухи з музичним звучанням, зумовлюючи активне, інтенсивне, цілеспрямоване вслуховування учнів у звучання музичного твору від початку до кінця, сприятиме формуванню *концентрації, обсягу, стійкості, переключенню та розподілу* слухової уваги учнів.

Забезпеченню своєчасного включення властивостей слухової уваги сприятиме спонукання школярів здійснювати контроль та самоконтроль процесу та результату музичної творчості. Створення музично-ритмічних супроводів та підбір музичних рухів відбувається одночасно із звучанням музичного твору, у зв'язку з чим набуває важливості синхронність творчого продукту, створеного учнями у згаданих формах роботи, із звучанням музики. Першочергового значення в цьому питанні набуває своєчасне включення тих властивостей музично-слухової уваги, які забезпечуватимуть

зовнішній (слухорозумовий) зворотній зв'язок, необхідний для створення адекватного продукту творчості школярів – узгодження рухів школярів з музичним метром, координування процесів співінтонування тіла учнів до музичного звучання, відповідності створюваного акомпанементу до музичного метроритму та жанру музичного твору.

Для учнів важливо набути такий рівень контролю та самоконтролю, який отримає форму слухової уваги і буде виступати як спрямованість та зосередженість на виконанні творчих завдань, як уважне вслуховування під час їх виконання з метою оцінювання та корекції учнями продуктів власної музичної творчості. Досягнути зазначеного рівня можливо, якщо слуховий контроль пройде етапи свого становлення.

На першому етапі становлення слухового контролю доцільно колективно обговорювати запропоновані учнями варіанти рухів, відбирати та доповнювати найвиразніші варіанти рухів, після чого – виразно й пластично їх застосовувати, передаючи характер та образ музичного твору чи інсценуючи пісню. Для виконання таких творчих завдань доцільно застосовувати дитячі пісні, музичні твори з програмним змістом чи ті, в яких яскраво і наочно розкривається музичний образ. На цьому етапі слід залучати учнів до активного спостереження та обговорення результату виконання. З цією метою доцільно ділити клас на групи: частина учнів бере участь у виконанні, інша – активно спостерігає.

Другий етап характеризується створенням учнями самостійних індивідуальних інсценувань до музичних творів без колективного обговорення. Його метою є спонукати школярів до активізації контролю адекватності своїх рухів музичному звучанню, що зумовлюватиме концентрацію та стійкість слухової уваги під час звучання музичного твору.

Наступним напрямком музично-творчої діяльності, що вміщує можливість формування слухової уваги молодших школярів, є *створення учнями вокальних імпровізацій*. Створення імпровізацій у

співацькій діяльності спонукає учнів до слухового контролю та самоконтролю у процесі її створення: навичка цілеспрямованого слухового спостереження за процесом і результатом творчого створення власних зразків сприятиме формуванню у школярів-виконавців концентрації, стійкості, вибірковості та розподілу слухової уваги. Зазначимо, що створювати вокальні імпровізації спроможні учні, в яких є вміння чисто співати, налагоджена координація між слухом та голосом. Інших учнів слід залучати вслухатися в творчі зразки однокласників, а також надавати їм можливість імпровізувати на музичних інструментах (ксилофон, металофон).

Прикладами імпровізацій учнів можуть бути:

а) перші спроби імпровізувати на елементарному (початковому) рівні – довести до тоніки спів учителя, що зупинився на нестійкому звуці; імпровізувати музичне звучання власного імені; імпровізувати звуконаслідувальні мотиви;

б) більш ускладнені завдання-імпровізації – імпровізація на задані звуки, заданий ритм; створення співацьких діалогів-перекличок, музичних запитань та відповідей; створення власної поспівки-відповіді зі зміною шабля, напрямку руху мелодії, зміни ритму;

в) створення учнями мелодії на запропонований текст, створення поспівок у визначеному жанрі.

Спонування учнів до самоконтролю за результатами їх музикування можливо у процесі *створення учнями інструментальних супроводів*. Створення учнями супроводів різних типів передбачає досягнення метричної синхронності, що є можливим за умови активізації комплексу властивостей слухової уваги. Наприклад, зумовити учнів до активізації концентрації, вибірковості, стійкості їх музично-слухової уваги можуть завдання такого типу:

1) завдання підібрати той музичний інструмент (між барабаном, трикутником, тріскачками, маракасами, металофоном тощо), гра якого найвиразніше підкреслить характер твору, його структуру, жанрові особливості, контрастні зміни;

2) завдання на відтворення ритму, пульсу, акцентів з допомогою різних інструментів – трикутників, брязкалець, бубна тощо.

Для формування розподілу музично-слухової уваги ефективним буде створення супроводів до пісні чи інструментальної п'єси.

Спонукаючи учнів до слухового контролю та самоконтролю під час створення ними інструментальних супроводів, доцільно напочатку спонукати учнів до створення ритмічного вступу та закінчення до пісні та контролю ансамблевої злагодженості виконання. Робота проводиться групами: перша група – учні-інструменталісти, які вибирають музичний інструмент, звучання якого відповідає характеру запропонованої вчителем пісні чи поспівки, та обґрунтовують свій вибір. Іншу групу учнів, які виступають в ролі слухачів чи виконавців вокальної партії, доцільно залучати до оцінювання створеного акомпанементу. У зв'язку з тим, що учням на початковому етапі важко поєднувати спів з грою на інструменті, доцільно їх спонукати вслухатися в ритмічну злагодженість (ритмічний ансамбль) та оцінювати її досягнення ззовні, під час виконання іншими учасниками.

Пізніше доцільно спонукати учнів створювати інструментальний акомпанемент до звучання пісні. Завданням для учасників інструментальної групи є контролювати ритмічну злагодженість та звучання у відповідному до жанру твору напрямку. У зв'язку з тим, що розподіл музично-слухової уваги формується поступово, на цьому етапі доцільно застосовувати мінімальну кількість музичних інструментів (1 – 2 інструменти).

Далі доцільно спонукати учнів створювати інструментальний супровід до власного виконання пісні, збільшуючи кількість музичних інструментів. Передбачається ускладнення музичного репертуару – підбір творів, в яких багато агогічних змін та динамічних відтінків.

Методи другого блоку, які спрямовуються на формування навичок активного слухання упродовж звучання музики, у роботі з учнями 1 – 2 класів доцільно застосовувати в ігрових формах, зважаючи на їх вікові особливості. Молодші школярі постійно

відчувають потребу в ігровій діяльності: у процесі гри вони можуть довго залишатися залученими до діяльності і бути уважними, оскільки гра завжди має мету, правила дії, потребує зосередженості. Виконання ігрових дій, вміщуючи вольовий компонент, відбувається на фоні емоційного підйому, тривалість якого зберігається до кінця гри. Застосування гри має сприяти забезпеченню в учнів стійкого інтересу, бажання взяти активну участь, зумовлюючи вольову спрямованість на вирішення завдання.

Особливого значення застосування ігрових форм музичної діяльності набуває у роботі з першокласниками, що зумовлюється їх віковими фізіологічними особливостями. Так, у дітей 6–7 років ігрова діяльність найбільш відповідає особливостям будови та функцій мозку, оскільки сприяє природній адаптації до різноманітної діяльності та зумовлює спонтанне самотренування до різноманітних навантажень, доступних даному віку (Д. Фарбер).

Отже, застосовуючи зазначені методи та прийоми, доцільно використовувати елементи дидактично-ігрових вправ «Луна», «Мелодійна луна», «Сходинки», «Музичний світлофор», «Жива гама», «Музичний діалог», «Хто найуважніший», «Ритмічна естафета», «Малюємо голосом», «Заспіваємо голосно – тихо», «Спробуй повтори» тощо (додаток А).

5.4. Методи та прийоми, спрямовані на аналіз результатів власного слухового зосередження

Методи та прийоми цього блоку сприяють фіксації (усвідомленню) учнями результатів власної слухацької діяльності після звучання музики (сприймання та виконання).

В основі методів даного блоку лежить рефлексивна діяльність учнів щодо їх слухацької діяльності, яка здійснюється під керівництвом вчителя.

Рефлексія (лат. – роздум про свій внутрішній стан) є мисленнєвий (раціональний) процес, спрямований на аналіз, розуміння, усвідомлення себе: власних дій, поведінки, мови, досвіду, почуттів, станів, здібностей, своїх завдань і т.п. [166, 358]. Змістом рефлексії молодших школярів у процесі формування їх музично-слухової уваги має стати аналіз власної слухацької діяльності – фіксації наявності чи відсутності в учнів стану слухового зосередження на музичних явищах, його якості та результативності, вияву неточностей у виборі об'єктів слухової уваги.

Ми передбачаємо, що завдяки спонуканню учнів усвідомлювати результати власної слухацької діяльності після звучання музики буде вдосконалюватися рівень музично-слухових навичок, що впливатиме на особливості включення властивостей слухової уваги та їх регулювання в подальшому.

Основу розроблення методів третього блоку склали напрацювання вчителів-методистів стосовно необхідності виробити в учнів алгоритм виконання того чи іншого завдання: «Вчителю часто доводиться передбачати можливі труднощі, допомагати учням знаходити зі всього обсягу матеріалу головне, суттєве, виявити оптимальну послідовність виконання завдання, інакше кажучи, формувати адекватний завданню, чи типу завдань, маршрут чи алгоритм уваги» [20, 5].

Перший метод третього блоку – **метод проведення аналізу-інтерпретації та оцінювання музичних творів** спрямовано на набуття учнями досвіду художньо-творчої діяльності, оволодіння знаннями, вміннями і навичками, необхідними для сприймання музики. Застосування даного методу у процесі формування музично-слухової уваги спрямоване на визначення ефективності та результативності слухання учнями музики, визначення глибини осягнення музичних творів.

У процесі аналізу повніше розкриваються зміст творів, їхня художня краса і неповторима своєрідність, посилюється емоційний вплив музики. Проведення аналізу-інтерпретації музичного твору за

схемою, запропонованою О. Ростовським, дозволяє слухачам найглибше розкрити особливості музики, використовуючи набутий досвід музичного сприймання. Схема аналізу-інтерпретації музичного твору така:

- 1) визначення характеру твору, основних настроїв;
- 2) встановлення динаміки розвитку музичного образу, кульмінації твору;
- 3) характеристика провідних елементів музичної мови, їх взаємозв'язку і ролі у створенні художнього образу;
- 4) визначення ідейно-естетичного змісту твору;
- 5) самоаналіз впливу твору, його естетична оцінка [178, 190-191].

У зазначеній схемі аналізу музичного твору всі завдання містять художньо-творчий характер, який потребує пошук відповідей, осмислення почутого, його оцінювання.

Підкреслимо, що застосування даної схеми для аналізу музичних творів сприяє розумінню учнями необхідності активного вслуховування в музичне звучання у подальшому.

Зазначимо, що у роботі з учнями молодших класів доцільно користуватися словником емоційних визначень (*прийом* використання таблиць емоційних характеристик), оскільки школярі відчувають значні труднощі у наданні вербальної характеристики тих емоцій та станів, які вони переживали під час звучання музики.

Другий метод даного блоку: **метод спонукання до слухової рефлексії у процесі сприймання музики** – покликаний навчити учнів усвідомлювати після слухання музичного твору міру їх слухової активності чи відсутності включення слухової уваги за період музичного звучання. Його впровадження спрямоване на вироблення в учнів певної програми слухових дій, яка регулюватиме та спрямовуватиме музично-слухову увагу в подальшій взаємодії з музикою.

Реалізація цього методу передбачає здійснення учнями рефлексивної діяльності – оцінювання власної слухової уважності, формування рефлексивних відношень «я неуважний слухач – я

уважний слухач». Ми пропонуємо учням ознайомлення з «Пам'яткою уважного слухача» (додаток В).

Після того, як на уроці прозвучить музичний твір, учнів доцільно спонукати оцінити власну слухову уважність. До дії оцінювання учнів доцільно спонукати двічі – після слухання музики перед бесідою-аналізуванням твору та після її проведення.

Здійснення самооцінювання може проходити у вигляді усного самозвіту учня чи за допомогою користування анкетною, в якій учень має оцінити власну слухову активність за трьох-бальною шкалою (додаток Г). Метою такого самооцінювання є спрямувати учнів до осмислення міри слухового зосередження під час звучання музики.

Оцінювання слухової уважності доцільно організувати як в індивідуальній, так і в груповій формах. Прикладом групової рефлексії є обговорення членами групи, наскільки їм вдалося досягнути зміст та емоційну палітру музичного твору. Також можна одному з учасників групи доручити ведення «протоколу спостережень», в який учень відмічатиме зовнішні ознаки уважного слухання та активність під час аналізу-інтерпретації музичного твору кожного учасника (який вклад в роботу групи вніс той чи інший учень).

Після проведеного аналізу-інтерпретації музичного твору слід звірити результат самооцінки слухової уважності на основі рівня активності кожного учня у відповідях на запитання в ході бесіди, його спроможності чи неспроможності аналізувати та інтерпретувати музичний твір. Ця дія спонукає учнів, які відзначилися слуховою неуважністю і при цьому оцінили свою роботу високим балом, більш виважено ставитись до цілей і завдань музичного слухання та до власного самооцінювання.

Отже, впровадження даного методу спрямовується на набуття школярами вміння аналізувати власну слухову активність, вміння оцінити слухову уважність для того, щоб в подальшій взаємодії з музикою розширювати межі слухового спрямування.

Наступний метод третього блоку – **спонукання учнів до аналізу та оцінювання результатів виконавської діяльності однокласників** – передбачає спонукання учнів до *набуття звички* критичного вслуховування в інструментальне та вокально-хорове виконання однокласників і спрямовується на вироблення в учнів такої програми слухових дій, яка сприятиме здійсненню аналізу та оцінювання музикування інших.

Опанування школярами послідовністю слухових дій ґрунтується на довільній слуховій увазі – концентрації, широкому обсязі, вибірковості, своєчасному переключенню, розподілу та тривалому слуховому зосередженні на музичних об'єктах, які потребують оцінювання, таким чином сприяючи формуванню зазначених компонентів.

Реалізація методу передбачає поетапне опанування учнями алгоритмом аналізу зразків музичного виконання – вокально-хорового та інструментального. Зупинимось окремо на особливостях впровадження методу у зазначених видах музичної діяльності.

На першому та другому етапі формування музично-слухової уваги даний метод спрямовано на опанування учнями вміння втримувати слуховою увагою та оцінювати один з елементів музичного виконання (як вокально-хорового, так й інструментального). Для набуття учнями навичок оцінювання у співацькій діяльності на першому етапі вчителів доцільно коментувати професійне виконання пісень (у запису) та сольний і ансамблевий спів найбільш підготовлених учнів класу. Коментарі мають бути коректними, конкретними та зрозумілими для учнів. Школярів доцільно спонукати до:

– аналізу якості одного з елементів хорового звучання пісень у виконанні професійних дитячих хорів і солістів (у запису);

– вслуховування в тембр голосу однокласників та усвідомлення його виражальних можливостей (відрізнати дзвінкий тембр від глухого, м'який від різкого);

– порівняння двох варіантів співу вчителя – правильного та фальшивого;

– відбору з кількох варіантів виконання пісні чи вправи такого, в якому звучання було більш досконалим, і обґрунтування своєї відповіді (*прийом відбору кращого музичного зразка*);

– спостереження за виразом обличчя (який є певною мірою показником того, наскільки в співі беруть участь емоції та уява виконавця). Важливо вчити дітей розуміти, що нерухомі, невиразні, байдужі обличчя, загальна скутість знижують якість виконання і його сприйняття слухачами;

– вслуховування у звучання голосних звуків, при цьому вчити спостерігати за положенням нижньої щелепи та рота, пояснюючи, що від цього залежить формування голосних та забарвлення звуку.

Організуючи взаємооцінювання, доцільно поділити клас на групи для того, щоб надати можливість кожній групі бути як учасником виконання, так і бути в ролі «жюрі». Висновки членів «жюрі» передбачають доповнення вчителем, в яких відобразатимуться досягнення учнів.

На третьому етапі формування музично-слухової уваги даний метод у співацькій діяльності спрямовано на набуття учнями вміння оцінювати кілька виконавських елементів. На цьому етапі також слід організувати групи, які будуть учасниками як виконання, так і оцінювання. Спонукаючи учнів до аналізу та оцінювання співу однокласників, необхідно:

– спрямовувати слухову увагу учнів на якість виконання, особливості звучання голосу співаків (аудіо- та відеозаписи кращих зразків дитячих хорів, солістів);

– спрямовувати слухову увагу учнів на якість виконання однокласників за певною схемою-алгоритмом, яка відображає одночасність вступу та закінчення; чистоту інтонації; чіткість дикції; мімічну виразність виконання та її відповідність образу пісні; відповідність динаміки співу характеру пісні; звуковедення (*прийом*

коментування учнями якості музично-виконавської діяльності однокласників). Для організації взаємооцінювання учням слід користуватися картками, які містять схему оцінювання співу однокласників (додаток Д).

У процесі гри на елементарних музичних інструментах для набуття школярами навичок оцінювання виконавської діяльності однокласників на першому та другому етапі формування слухової уваги учнів доцільно спонукати: оцінювати ритмічну злагодженість гри однокласників; оцінити вибір музичного інструменту однокласниками та досягнення жанрової відповідності супроводу; спрямувати слухову увагу на одночасність початку та закінчення виконання музичного твору; вибирати з кількох «оркестровок» кращу та обґрунтувати вибір в завданнях, що передбачають створення власного супроводу групою учнів.

Третій етап реалізації даного методу під час гри на елементарних музичних інструментах спрямовано на набуття учнями вміння оцінювати кілька виконавських елементів. Схему алгоритму аналізу та оцінювання гри на музичних інструментах слід надавати учням на картці, в якій визначено основні елементи: одночасність початку та закінчення гри музичного твору; втримання кожним учасником своєї партії; ритмічну злагодженість виконання, досягнення ритмічного ансамблю (додаток Е).

Наступний метод третього блоку: **спонукання учнів до аналізу та оцінювання результатів власної виконавської діяльності** – передбачає спрямовувати учнів до усвідомлення ролі слухового зосередження, зумовлює школярів доволно концентрувати слухову увагу на власному виконанні, оскільки аналіз та оцінювання виконання організовує слухову діяльність школярів, сприяє своєчасному її переключенню, розподілу на кілька музичних ліній, втриманню стійкості, широкому її обсягу, вибірковості.

Спонукання до аналізу та оцінювання виконавської діяльності організовує слухову діяльність школярів, спрямовуючи до

вслуховування в певні елементи звучання (окремий звук, мотив, ритм, особливості виконання – дикцію, емоційність та виразність тощо).

Ми враховуємо закономірність переходу будь-якої дії від дорослого до дитини: спочатку вчитель ставить мету, планує, контролює та оцінює дії учня, далі ці дії починає здійснювати учень стосовно когось іншого, і тільки після цього – щодо самого себе. У зв'язку з цим спонукати молодших школярів до аналізу та оцінювання якості власного виконання доцільно після того, як учні опанують навичками оцінювання якості співу та гри у виконанні однокласників.

На *першому та другому етапі* формування слухової уваги важливо формувати вміння втримувати слуховою увагою один з елементів музичного виконання, які визначає вчитель, та його оцінювати. *На другому та третьому етапі* формування слухової уваги застосування даного методу має на меті вчити учнів адекватно визначати міру власної слухової зосередженості, визначати себе як уважних чи неуважних виконавців. Об'єктами слухової уваги мають стати кілька елементів музичного виконавства (інтонація, дикція, мімічна виразність виконання та її відповідність образу пісні, відповідність динаміки співу характеру пісні тощо). Їх аналізу, оцінюванню та коментуванню сприятиме схема питань (додатки Ж; З), відповіді на які зумовлюватимуть аргументованість та адекватність самооцінки власного виконання.

Важливо навчити школярів адекватно оцінювати власну слухову спостережливість. Учні можуть давати нещирі чи недостовірні відповіді, тим самим відображаючи не реальний, а бажаний рівень уважності. Спонукати їх адекватно аналізувати та оцінювати власну виконавську діяльність та власну слухову зосередженість слід за допомогою порівняння самооцінки з оцінкою однокласників, вчителя.

Здійснення аналізу та оцінювання власної виконавської діяльності може слугувати передумовою переосмислення процесу налаштування на слухове зосередження, постановки нових вимог до себе, впливатиме на перспективність роботи музично-слухової уваги

учнів, спонукаючи їх до активнішого вслуховування у подальшому виконанні.

Отже, методи та прийоми виступають одними із складових поетапної методики, які мають місце на кожному з етапів формування музично-слухової уваги учнів. Методи та прийоми першого блоку спрямовані на активізацію слухової передувачи учнів до здійснення музично-слухової діяльності і застосовуються *перед* слуханням та виконанням музики. Другий блок методів та прийомів спрямований на формування навичок активного слухання *під час* (протягом) звучання музики. Методи та прийоми третього блоку сприяють фіксації (усвідомленню) учнями результатів власної слухацької діяльності *після* слухання та виконання музики (Рис. 5.1) .

Рис. 5.1. Блоки методів формування музично-слухової уваги молодших школярів

1-й блок - методи налаштування слухової передувачи школярів
<ul style="list-style-type: none">- метод активізації музично-слухової готовності школярів до музичної діяльності;- метод емоційного налаштування учнів на сприйняття образів певного настрою;- метод спрямування слухової уваги учнів на стеження за розгортанням музичних образів. <p><i>Прийоми:</i> “слухання тиші”; “емоційне пригадування”; вступне слово; застосування дидактичних віршів (віршів-ознайомлень, віршів-пояснень, віршів-правил, віршів-загадок, віршів-тренінгів) і дидактичних казок; спонування до допомоги іншому; уявлення характеру художніх образів відповідно до запропонованої учителем назви цього твору</p>

2-й блок - методи спонукання учнів до довільної регуляції музично-слухової уваги у процесі активного вслуховування в музичні об'єкти

- метод спонукання учнів до образного слуховідчуття та образного слухомислення під час слухання музичного твору;
- метод спонукання учнів до слухового контролю (самоконтролю) за власною музично-виконавською діяльністю з метою її корекції;
- метод спонукання учнів до слухового контролю (самоконтролю) за власною музично-творчою діяльністю з метою її корекції.

Прийоми: крокування під музику; зображення напрямку руху мелодії, стеження за нотним записом мелодії; застосування пластичних рухів, вільного диригування під час слухання музичних творів; використання кольорових карток для здійснення дії контролю інтонації у співі; створення малюнків на основі прослуханої музики

3-й блок - методи спонукання до аналізу результатів власного слухового зосередження

- метод проведення аналізу-інтерпретації та оцінювання музичних творів;
- метод спонукання учнів до слухової рефлексії у процесі музичного сприймання;
- метод спонукання учнів до аналізу та оцінювання результатів виконавської діяльності однокласників;
- метод спонукання учнів до аналізу та оцінювання результатів власної виконавської діяльності.

Прийоми: залучення учнів до відбору кращого музичного зразка чи такого музичного зразка, який би відповідав визначеним параметрам; спонукання дітей до оцінювання елементів власного співу та співу однокласників; спонукання до постановки запитань до однокласників; застосування взаємоконтролю

виконуваних вправ-завдань, створених учнями; спонукання до часткового коментування учнями якості музично-виконавської діяльності однокласників; акцентуація вчителем досягнення школярем успіху в музичній діяльності; використання таблиць емоційних характеристик; використання навчальних карток різного типу – кольорових карток, які застосовуються у завданнях на рефлексію емоційного стану, карток для здійснення дії контролю (самоконтролю) у співі, карток із зображенням музичних інструментів.

Методи та прийоми застосовуються на всіх етапах, але з різною інтенсивністю – відповідно до навчально-виховної мети етапів, і потребують від учнів складніших чи простіших дій, відрізняються складністю завдань, ступенем самостійності школярів.

Контрольні запитання і завдання

1. Яким чином можливо активізувати слухову передувагу у молодших школярів на уроках музичного мистецтва?
2. Назвіть чинники, які можуть зумовлювати в учнів емоційно-збагачену установку на уважне вслуховування.
3. Розкрийте сутність методу активізації музично-слухової готовності школярів до музичної діяльності.
4. Означте тренінги, які сприяють виробленню в учнів музично-слухової готовності до музичної діяльності.
5. Сформулюйте питання-завдання, які доцільно ставити учням першого, другого, третього, четвертого класів перед слуханням музичних творів з метою активізації у школярів установки на стеження.
6. Розкрийте роль дидактичних віршів-правил, віршів-пояснень, віршів-ознайомлень, віршів-розповідей, віршів-загадок у налаштуванні слухової передуваги школярів.
7. Які Ви знаєте вірші, казки, присвячені музиці?

8. Підберіть вірші-правила, вірші-пояснення, вірші-загадки, які сприяють налаштуванню школярів на активне слухання.
9. Які педагогічні прийоми сприяють підвищенню зацікавленості та включенню післядовільної слухової уваги у школярів?
10. Яке фізіологічне та психологічне підґрунтя лежить в основі виокремлення слухацьких дій «слухаю-відчуваю» та «слухаю-розумію»?
11. Означте сутність слухацьких дій «слухаю-відчуваю» та «слухаю-розумію».
12. Які педагогічні прийоми сприяють опануванню учнями слухацьких дій на уроках музичного мистецтва?
13. У чому полягає сутність поняття «образне слуховідчуття»?
14. Розкрийте сутність поняття «образне слухомислення».
15. Які педагогічні прийоми сприяють спонуканню учнів до образного слуховідчуття та образного слухомислення?
16. Розкрийте сутність методу спонукання учнів до образного слуховідчуття та образного слухомислення під час слухання музичного твору.
17. Яким чином контроль стає увагою (за теорією П.Я. Гальперіна)? Зазначте стадії становлення уваги як скороченої та автоматизованої форми контролю.
18. Охарактеризуйте етапи становлення слухового самоконтролю у процесі співу. Які педагогічні прийоми доцільно застосовувати для ефективності цього процесу?
19. Охарактеризуйте етапи становлення слухового самоконтролю у процесі гри на елементарних музичних інструментах. Які педагогічні прийоми є ефективними у цьому процесі?
20. Поміркуйте, яким чином музично-творча діяльність учнів сприятиме формуванню властивостей їх слухової уваги? Які напрямки дитячої творчості спонукають учнів до слухового контролю (самоконтролю)?

21. Розробіть дидактично-ігрові вправи, які б сприяли активізації слухової уваги молодших школярів.
22. Дайте визначення поняття «рефлексія». Поміркуйте, як рефлексивна діяльність школярів буде впливати на вдосконалення їх музично-слухових навичок.
23. Розкрийте сутність методу проведення аналізу-інтерпретації та оцінювання музичних творів.
24. Яке значення для формування слухової уваги має метод спонукання до слухової рефлексії у процесі сприймання музики?
25. Як спонукати учнів до аналізу та оцінювання результатів виконавської діяльності однокласників (у співацькій діяльності та під час гри на елементарних музичних інструментах)?
26. Яке значення у процесі формування слухової уваги має спонукання учнів до аналізу та оцінювання результатів власної виконавської діяльності?
27. Означте мету та завдання формування слухової уваги в учнів молодших класів:
 - а) на мотиваційно-підготовчому етапі;
 - б) на керовано-розвивальному етапі;
 - в) самостійно-регулювальному етапі.
28. Обґрунтуйте, на якому етапі і учнів якого віку слід спонукати до опанування:
 - а) вмінь розподіляти слухову увагу на дві музичні лінії та джерела звуку, на емоційну складову та засоби музичної виразності;
 - б) навичок самоконтролю стану власної слухової зосередженості, самоконтролю одного з елементів власного співу;
 - в) слухових дій учнів «слухаю-відчуваю» та «слухаю-розумію», образного слуховідчуття.

Література

1. Занюк С.С. Психологія мотивації: навч. посібник / Занюк Сергій Степанович. – К.: Либідь, 2002. – 304 с.
2. Зеленецька І.О. Музично-дидактичні ігри: [мет. рек. їх практичного використання на уроках музики] / І.О. Зеленецька. – К.: НПУ, 2000. – 36 с.
3. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід; [Авт.-укладачі О. Пометун, Л. Пироженко]. – К.: АПН, 2002. – 134 с.
4. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / Лернер Исаак Яковлевич. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
5. Лобова О.В. Навчаємо мовою казки: дидактичні казки у підручниках «Музика» / Ольга Лобова // Початкова школа. – 2007. – № 4. – С. 38 – 41.
6. Лобова О.В. Про музику – гармонією рим: дидактичні вірші у підручниках «Музика» / Ольга Лобова // Початкова школа. – 2007. – № 9. – С. 28 – 32.
7. Локалова Н.П. 120 уроков психологического развития младших школьников: книга для учителя начальных классов / Локалова Наталья Петровна. – [Изд. 2-е, доп.]. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 220 с.
8. Педагогічна творчість і майстерність: хрестоматія / [укл. Н.В. Гузій]. – К.: ІЗМН, 2000. – 168 с.
9. Петрушин В.И. Музыкальная психология: [учеб. пособ. для студентов и преподавателей] / Валентин Иванович Петрушин. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 384 с.
10. Педагогічна майстерність: [підруч.] / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; [за ред. І.А. Зязюна]. – К.: Вища шк., 1997. – 349 с.
11. Печерська Е.П. Уроки музики в початкових класах: [навч. посіб.] / Е.П. Печерська. – Київ: Либідь, 2001. – 272 с.
12. Психология музыкальной деятельности: теория и практика: [учеб. пособие для студ. муз. фак. высш. пед. учеб. заведений] /

- Д.К. Кирнарская, Н.И. Киященко, К.В. Тарасова и др.; [под ред. Г.М.Цыпина]. – М.: Академия, 2003. – 368 с.
13. Ростовський О.Я. Теорія і методика музичної освіти: навч.-метод. посібник / Олександр Якович Ростовський. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. – 640 с.
14. Система детского музыкального воспитания Карла Орфа / Под ред. Л.А. Баренбойма. – М. – Л.: Музыка, 1970. – 160 с.
15. Сургаутайте В. Использование музыкальных инструментов на уроках (1 – 3 кл.) / В. Сургаутайте // Музыкальное воспитание в школе. – [Вып.7]. – М.: Музыка, 1971. – С. 3 – 16.
16. Фрейндлинг Г. Слуховой самоконтроль и методика сольфеджио / Г. Фрейндлинг // Вопросы методики воспитания слуха. – Л.: Музыка, 1967. – С. 28 – 42.

ДОДАТКИ

Додаток А

Рекомендовані музично-дидактичні ігри для формування слухової уваги молодших школярів

Луна.

Музично-дидактична гра «Луна» передбачає повторення за вчителем звуків, мотивів, ритмічних рисунків. Вчитель пропонує точно повторити його музичний зразок, виконання якого передбачає спрямування музично-слухової уваги школярів на цілеспрямоване сприймання та аналіз почутого, а під час виконання учнями включення їх самоконтролю. Таким чином відбувається концентрація слухової уваги, а дія контролю за кожним окремим звуком актуалізовує вибірковість. У процесі багаторазового повторення таких дій відбувається формування даних компонентів слухової уваги.

Впізнайте голос.

Учні стають у коло і затуляють очі. Учитель доторкається до плеча одного з школярів, після чого цей учень співає коротку поспівку. За тембром голосу інші школярі мають впізнати голос учня-співака.

Почуйте вчителя.

За сигналом вчителя учням дозволяється вільно рухатися та розмовляти. Коли вчитель заспіває слово «тиша» чи «увага», то учні мають затихнути і «завмерти». Програє той, хто був неуважний і не дочув.

Музичний світлофор.

Музично-дидактична гра «Музичний світлофор» спрямована на формування у молодших школярів концентрації музично-слухової уваги під час її спрямування на дію вокально-слухового контролю у співі. Її застосування зумовлене низьким рівнем розвитку у школярів вокально-хорових умінь та навичок, відсутністю у значної кількості учнів вокально-слухової координації. Тому учні, які виконують пісню і при цьому допускають інтонаційні чи будь-які інші неточності, далеко не завжди їх чують з тієї причини, що не володіють навичками спрямування слухової уваги на одномоментне виконання та контроль результату в процесуальному русі музики. У зв'язку з цим ми вважаємо, що сформована у школярів навичка контролю результату

співацької діяльності підвищить рівень сформованості музично-слухової уваги учнів під час співацької діяльності.

Сутність даної музично-дидактичної гри полягає в тому, що учні користуються картками червоного, жовтого та зеленого кольору, які виступають як матеріалізована, предметна форма контролю за якістю співу однокласників: точне відтворення звучання оцінюється підняттям зеленої картки (музичний світлофор пропускає співака далі до наступного звука). Якщо співак точно не повторює звук, поспівку чи музичну фразу, то в цьому випадку піднімається червона картка. Жовта картка піднімається учнем у випадку, коли він не знає – правильно чи ні був відтворений музичний зразок.

Особливістю застосування гри «Музичний світлофор» є поступове ускладнення мелодичної лінії, яку потрібно виконати із застосуванням слухового контролю та самоконтролю: спочатку молодші школярі опановують дію слухового контролю під час виконання одного звука (етап опанування учнями поняття «унісон»), потім – під час ритмічної послідовності звуків на одній висоті, потім мелодична лінія поступово ускладнюється. Також передбачається порядок формування навички слухового контролю учнів: спочатку учні вчаться визначати досягнення чи недосягнення унісону під час співу одного співака (контроль іншого), потім вчаться визначати цю дію під час власного виконання (контролювати свій спів) з поступовим ускладненням від співу на одному звуці до співу поспівок, фрагментів пісні.

Таким чином за допомогою застосування кольорових карток встановлюється перевірка контролюючої функції музичного слуху школярів та вияву їх довільної слухової уваги.

Сходи́нки.

Дидактична гра «Сходи́нки» спрямована на формування концентрації та вибіркової слухової уваги учнів на першому етапі (у 1 класі) і передбачає визначення учнями напрямку руху мелодії. Мелодію-гаму виконує один з учнів у висхідному чи низхідному напрямку, інший учень знаходиться біля дошки, на якій намальовані сходи́нки, і переставляє квітку-ноту у відповідному напрямку. Решта учнів одночасно з ним відтворює рух по сходи́нках у повітрі.

Ритмічна естафета.

Цю гру доцільно застосовувати під час вивчення тривалостей, а також під час розучування нової пісні для швидкого опанування учнями ритмічного малюнку. Для цього учні стають біля парт шеренгами один за одним. Якщо у класі три ряди, то шеренг – шість. Вчитель по плечі останніх учнів вистукує ритмічний малюнок, який потім передається учневі, який стоїть попереду. Якщо це ритмічний елемент пісні, то учні по закінченню естафети проплескують його всі разом з одночасним промовлянням слів. Якщо це елемент вивчення тривалостей, то кожній шерензі вчитель дає різні ритмічні малюнки, які записані на дошці під певним номером і який учні повинні вкінці визначити та проплескати всією командою. Дана гра формує розподіл слухової уваги під час колективного проплескування ритмічних малюнків, оскільки виконання даної дії кожним учнем повинно бути узгоджене з колективним виконанням.

Жива гама.

Створюється група з 8 чоловік, які з точною назвою звуків співають гаму по черзі. Виконання «Живої гами» спрямоване на формування концентрації, стійкості та вибірковості музично-слухової уваги учнів (застосування гри передбачається на першому та другому етапі) і передбачає досягнення точного інтонування кожного окремого звуку гами учасниками, за кожним з яких закріплений певний звук. Пропонується використовувати систему відносної сольмізації з назвами щаблів – йо, ле, ві, на, зо, ра, ті.

Можливий варіант створення двох команд по 8 чоловік, які по черзі сольфеджують звуки гами До мажор (першу команду складають учні, які краще опанували навички співу в даній грі, другу команду складають учні, які потребують розвитку даної навички, вони репродуктивно відтворюють щаблі гами за учасниками першої команди).

На першому етапі передбачається опанування учнями пощаблевого співу звуків гами вгору-вниз. Потім учні вчаться запам'ятовувати свій звук і співати його за вказівкою вчителя (пізніше учня-вчителя чи учня-диригента). На другому етапі передбачається виконання учасниками гри коротких нескладних поспівок.

Відгадай і заспівай.

На партах в учнів лежать по 3 пари карток із попарними зображеннями великого та малого дзвоника, гуски та гусенятка, великої жаби та жабеня. Вчитель співає на ноті ре першої октави: «Дон-дон-дон», учні, вслухаючись, повинні закрити долонею великий

дзвінок, залишивши в полі зору малий. Потім вчитель співає на ноті ля першої октави «Дон-дон-дон», і учні повинні закрити малого дзвоника. Після цього вчитель показує на те чи інше зображення, і учні повинні самі проспівати поспівку. Перша спроба заспівати здійснюється без зовнішнього супроводу, але досягнення унісону таким чином ще не можливе, тому за другим разом учнів підтримує вчитель голосом та інструментом. За таким принципом і на цих же нотах потрібно проспівати «Ква-ква-ква» та «Га-га-га».

Музичні діалоги.

У невеликих музичних поспівках чи піснях учні повинні почути «запитання» та «відповідь» і потім проспівати, розділившись на ролі (по рядах, вчитель – учні, один учень – всі разом тощо). Музичний діалог передбачає виконання пісні групами по черзі і спрямований на активізацію стійкості, концентрації музично-слухової уваги.

Додаток Б

Дидактичні вірші та казки

Додаток Б.1

***Вірш-настанова**



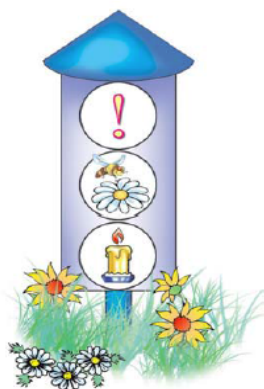
Чи знаєш ти, як правильно співати? Слухай вірш і виконуй дії, про які у ньому йдеться.

Щоби правильно співати,
треба сісти або стати.

Спинки рівні,
як тростинка,
руки вниз
чи на колінка.



Співацька постава



Раз — увага!

Два — вдихаймо!

Три — співати починаймо!


Покажи співацьку поставу. Запам'ятай жести вчителя, коли він «керує» співом:

1.  УВАГА	2.  ВДИХ	3.  СПІВ (ВИДИХ)
---	--	---

* Лобова О.В. Музичне мистецтво : підруч. для 1 кл. загальноосвіт. навч. закладів / Ольга Лобова. – К. : Школяр, 2012. – С. 18.

Додаток Б.2

***Вірш-тренінг**

 Слухай вірш і уявляй те, про що у ньому йдеться.

Настає чарівний час:
Музика іде до нас.
Та спочатку
прийде тиша...
Тож уможуйте
зручніше,
всі заплющіть оченята,
будемо разом чекати.

Тиша плине
край вікна,
вже заходить
в клас вона,
йде повз парти
тишком-нишком
(в неї лапки, як у кішки),
огортає цілий клас...



А за нею йде до нас
звукова співуча казка.
Музико,
заходь, будь ласка!

Подумай і скажи, як треба слухати музику.

Слова-підказки:

ТИХО

УВАЖНО

ЗОСЕРЕДЖЕНО

ВДУМЛИВО

* Лобова О.В. Музичне мистецтво : підруч. для 1 кл. загальноосвіт. навч. закладів / Ольга Лобова. – К. : Школяр, 2012. – С. 13.

Додаток Б.3

Дидактична казка

***Як крокує музика**

Автор – Ольга Лобова

Цей день для Мишка був найщ
дозволили, йому довірили, його прийня
найкращого в світі лісового ансамблю
новенький яскраво-червоний барабан
гладенькими дзвінками паличками.

Тільки на цьому ведмедикові ща
барабан ніяк не хотів слухатися свого нс
барабанщик ніяк не міг зрозуміти ді
торочив про якісь долі.

Заліз Мишко у малинник, сів, с
замислився. Усе переплуталося в його думках: долі наголошені и
ненаголошені, долі сильні й слабкі, долі, долі, долі...

Та ось здалося Мишкові, що вся музика якимось дивом
перетворюється ... на кроки! Одні – важкі, поважні, як у татка-
ведмедя: бум, бум, бум. Інші – легкі, грайливі, як у зайченяти: стриб-
стриб, стриб-стриб. Та що найдивовижніше – кроки ті не плутаються,
а чітко, струнко дотримуються черги:

бум – стриб- стриб,
бум – стриб- стриб,
бум – стриб- стриб...

І раптом – БУМ!!! Це паличка барабана впала ... і розбудила
ведмедика.

Підхопивсь Мишко, очима спросоння кліпає, і враз його
осяйнуло: он воно що! Виходить, «кроки» музичні – це і є оті
таємничі долі! І так само, як кроки бувають важкі й легкі, так і долі є



сильні й слабкі! Отже, грати їх треба то сильніше, то слабкіше, тобто то гучніше, то тихіше.

«Ну, тепер усе вийде! – зрадів ведмедик. – Мерщій на репетицію!» А барабан застукотів дерев'яними паличками в такт його крокам.

*Лобова О.В. Навчаємо мовою казки: дидактичні казки у підручниках «Музика» // Початкова школа. – 2007. – № 4. – С. 38 – 41.

Додаток В

Пам'ятка уважного слухача

1. Коли звучатиме музика – слухай уважно, підтримуй тишу, не відволікайся.
2. Прислухайся до своїх внутрішніх почуттів, переживань під час слухання музичного твору.
3. Налаштуйся на бесіду-міркування з приводу почутої музики: вислови свої враження, дай відповіді на питання вчителя.

Додаток Г

**Визначення стану власної слухової зосередженості
під час звучання музики**

Анкета учня

Прізвище, ім'я _____

клас _____, школа _____

1. – я слухав (слухала) музичний твір дуже уважно, можу дати відповідь на поставлені запитання, висловити враження та міркування про музику;
2. – я був уважний (була уважною), але на коротку мить відволікався (відволікалася), я не впевнена, чи зможу дати відповідь на всі питання про музичний твір;
3. – я погано себе почував (почувала), коли звучав музичний твір, і не зможу брати участь у бесіді-обговоренні.

Бали за відповіді: 1. – 3 бали;
2. – 2 бали;
3. – 1 бал.

Додаток Д

Оцінювання виконання (співу) однокласників

Прізвище, ім'я _____

клас _____, школа _____

1. Всі співаки вступили одночасно (одночасно почали співати).
 - так
 - ні

2. Під час співу всі намагалися співати в унісон:
 - так
 - ні

3. Вимова (дикція) у співаків була чітка:
 - так
 - ні

4. Співаки опускали нижню щелепу (відкривають правильно рот):
 - так
 - ні

5. Динаміка (гучність) виконання відповідала образу, настрою пісні:
 - так
 - ні

6. Співаки заспівали емоційно, виразно, яскраво, передаючи настрій, образність пісні:
 - так
 - ні

Примітка: за відповідь «так» – 2 бали, за відповідь «ні» - 1 бал;

Додаток Е

Оцінювання якості гри на елементарних музичних інструментах

Анкета учня

Прізвище, ім'я _____

клас _____, школа _____

1. Вибір інструменту підкреслював, доповнював образ і настрої пісні:
 - так
 - ні
2. На початку музичного твору я (*чи однокласник*) почав (почала) грати вчасно і без запізнення:
 - так
 - ні
3. Я (*чи однокласник*) втримав (втримала) свою партію, не збивався:
 - так
 - ні
4. Я (*чи однокласник*) грав (грала) ритмічно, злагоджено з іншими виконавцями:
 - так
 - ні
5. Я (*чи однокласник*) не заважав, а допомагав групі своїм виконанням:
 - так
 - ні

Додаток Ж

Оцінювання власного виконання (співу)

Прізвище, ім'я _____

клас _____, школа _____

1. Я вчасно починав (починала) співати на початку кожного куплету:
 - так
 - ні

2. Я співав (співала) чисто, не фальшиво:
 - так
 - ні

3. Слова пісні я вимовляв (вимовляла) чітко від початку до кінця співу:
 - так
 - ні

4. Динаміка (гучність) виконання відповідала образу, настрою пісні:
 - так
 - ні

5. Я співав (співала) емоційно, передаючи настрій, образність пісні:
 - а) так, від початку до кінця пісні;
 - б) я співав (співала) емоційно і виразно тільки на початку пісні;
 - в) ні, я співав (співала) невиразно.

6. Я не заважав, а допомагав групі своїм виконанням:
 - так
 - ні

Примітка: за відповідь «так» – 2 бали,

за відповідь «ні» - 0 балів,

у питанні № 5 за відповіді а) і б) – 2 бали, за відповідь в) – 1 бал.

Додаток 3

**Визначення міри власної слухової зосередженості
у процесі виконання музики**

Анкета учня

Прізвище, ім'я _____

клас _____, школа _____

1. – я зосереджувався (зосереджувалася) під час виконання, можу дати відповіді на запитання.
2. – я вслухався (вслухалася) у власне виконання, але на коротку мить відволікався (відволікалася),
я не впевнена, чи зможу дати вірні відповіді на питання;
3. – я погано себе почував (почувала);
4. – мені не цікаво.

Бали за відповіді: 1. – 3 бали;
2. – 2 бали;
3. – 1 бал;
4. – 0 балів

Додаток И

Сприймання музичного твору: Е. Гріг. «Ранок»

Анкета учня

Прізвище, ім'я _____

клас _____, школа _____

1. Які враження, почуття викликала у тебе ця музика?

2. Який характер мелодії:
 - танцювальний;
 - пісенний;
 - маршовий.

3. Чи були схожі музичні інтонації на початку та вкінці твору:
 - так;
 - ні.

4. Які інструменти звучали у творі:
 - скрипки, фортепіано, баяни, флейти;
 - інструменти симфонічного оркестру;
 - флейти, скрипки, гітари, балалайки, домри.

5. Які музичні інструменти звучали на початку твору?

(продовження додатку II).

6. Початок музичного твору звучав:

- голосно;
- не дуже тихо;
- дуже тихо.

7. Музична динаміка твору була:

- від тихого до голосного звучання;
- постійно змінювалася (тихо – голосно – тихо – голосно);
- від голосного до тихого звучання.

8. Який розвиток має музичний твір:

- темповий;
- жанровий;
- динамічний;
- тембровий;
- інтонаційний.

Додаток К

Список творів для виконання завдання № 3 першого блоку констатувального експерименту (використовувати початкові фрагменти)

1. В. Моцарт. Дивертисмент E-dur. Allegro (у виконанні камерного орк.).
2. В. Моцарт. Дивертисмент D-dur. Menuetto (у вик. камерного оркестру).
3. М. Глінка. Полонез з II акту опери «Іван Сусанін».
4. М. Глінка. Увертюра до опери «Руслан і Людмила».
5. Й. Штраус. Марш генерала Радецького.
6. М. Глінка. Марш Чорномора з опери «Руслан і Людмила».
7. Д. Каччіні. Ave Maria (у виконанні флейти, віолончелі та клавесину).
8. А. Кореллі. Адажіо (у виконанні флейти та гітари).
9. А. Шнітке. Перша частина (Moderato) з Сюїти у старовинному стилі (у виконанні скрипки та ф-но).
10. Е. Гріг. Пісня Сольфейг з музики до драми Г. Ібсена «Пер Гюнт» (у виконанні скрипки та ф-но).
11. К. Дебюссі. Відображення у воді (ф-но).
12. П. Чайковський. «Березень» («Пісня Жайворонка») з циклу «Пори року».
13. А. Петров. Вальс з к/ф «Про бідного гусара замовте слово» (у виконанні духового оркестру).
14. Є. Дога. Вальс з к/ф «Мій ласкавий і ніжний звір» (у виконанні духового оркестру).

Додаток Л

Протокол результатів виконання завдань на визначення рівня сформованості музично-слухової уваги учнів

Додаток Л.1

Результати виконання завдань першого блоку

Прізвище, ім'я _____

клас _____, школа _____

	Концентрація слухової уваги	Стійкість слухової уваги	Розподіл слухової уваги	Переключення слухової уваги	Обсяг слухової уваги	Вибірковість слухової уваги
Завд. № 1			–	–	–	–
Завд. № 2				–	–	
Завд. № 3			–		–	–
Завд. № 4				–		
Завд. № 5				–		–
Середній бал						

Додаток Л.2

Результати виконання завдань першого блоку (приклад)

Прізвище, ім'я Ольга П.

клас 4-А, школа №

	Концентрація слухової уваги	Стійкість слухової уваги	Розподіл слухової уваги	Переключення слухової уваги	Обсяг слухової уваги	Вибірковість слухової уваги
Завд. № 1	4	4	–	–	–	–
Завд. № 2	4	3	1	–	–	2
Завд. № 3	4	3	–	2	–	–
Завд. № 4	4	4	1	–	1	2
Завд. № 5	3	3	2	–	1	–
Середній бал	3,8	3,4	1,3	2	1	2

Додатки

Додаток Л. 3

Результати виконання завдань другого блоку

Прізвище, ім'я _____
 клас _____, школа _____

	Концентрація слухової уваги	Стійкість слухової уваги	Переключення слухової уваги	Вибірковість слухової уваги
Завд. № 1			–	
Завд. № 2		–	–	
Завд. № 3			–	
Завд. № 4			–	
Завд. № 5				
Завд. № 6				
Середній бал				

Додаток Л. 4

Результати виконання завдань третього блоку

Прізвище, ім'я _____
 клас _____, школа _____

	Концентрація слухової уваги	Стійкість слухової уваги	Розподіл слухової уваги	Переключення слухової уваги	Вибірковість слухової уваги
Завд. № 1		–			
Завд. № 2					
Завд. № 3				–	
Завд. № 4					–
Завд. № 5				–	–
Середній бал					

Додаток М

Визначення рівня сформованості слухової уваги

Прізвище, ім'я _____

клас _____, школа _____

Концентрація слухової уваги	1-й блок (бали)		Середній бал (a^1)
	2-й блок (бали)		
	3-й блок (бали)		
Стійкість слухової уваги	1-й блок (бали)		Середній бал (a^2)
	2-й блок (бали)		
	3-й блок (бали)		
Розподіл слухової уваги	1-й блок (бали)		Середній бал (a^3)
	2-й блок (бали)		
	3-й блок (бали)		
Вибірковість слухової уваги	1-й блок (бали)		Середній бал (a^4)
	2-й блок (бали)		
	3-й блок (бали)		
Переключення слухової уваги	1-й блок (бали)		Середній бал (a^5)
	2-й блок (бали)		
	3-й блок (бали)		
Обсяг слухової уваги	1-й блок (бали)		Середній бал (a^6)

$$x = \frac{a^1 + a^2 + a^3 + a^4 + a^5 + a^6}{6}$$

де: x – середній бал, що визначає рівень сформованості слухової уваги.

Додаток Н

Орієнтовний список канонів для учнів молодших класів

1. Ю. Литовко, сл. народні. «Вербонька».
2. Ю. Литовко, сл. народні. «Журавель».
3. Музика і слова І. Суслова. «Ми в дворі будуєм дім».
4. Г. Струве, сл. В. Чижова. «Лічилка».
5. Литовська народна пісня «Деркач».
6. М. Анцев, сл. М. Лермонтова. «Горные вершины».
7. Музика і слова Ю. Литовка. «Веселі жабки».
8. Українська народна пісня «Сіяв мужик просо».
9. Є. Ботяров, сл. К. Алемасової. «Лічилка».
10. Грузинська народна пісня. «Яблучко зелене».
11. Музика і слова Ю. Литовка. «Луна».
12. Музика і слова Ю. Литовка. «Дорожній канон».
13. Г. Струве, сл. В. Вікторова. «Така пісенька».
14. Норвезька народна пісня. «Камертон».
15. Р. Бойко, сл. В. Вікторова. «Годинникар».
16. Л. Керубіні. «Біля річки».
17. С. Монюшко. «Поїзд».
18. З. Кодай. «Пташиний хор».
19. Французька народна пісня «Пастуша пісня».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллин Э.Б. Содержание и организация занятий в различных формах общего музыкального образования: [учеб. пос. для студентов высш. пед. учеб. заведений] / Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева. – Липецк: ЛГПУ, 2006. – 115 с.
2. Аверин В.А. Психология детей и подростков: [учеб. пос.] / В.А. Аверин. – [2-е изд.]. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1998. – 379 с.
3. Алиев Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта / Ю.Б. Алиев. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 336 с.
4. Алиев Ю.Б. Пути формирования навыков многоголосного пения в детском хоре / Ю.Б. Алиев // Музыкальное воспитание в школе; [сост. О. Апраксина]. – В.10. – М.: Музыка, 1975. – С. 135 – 148.
5. Ананьев Б.Г. Воспитание наблюдательности школьников / Борис Герасимович Ананьев. – Л.: Лениздат, 1940. – 64 с.
6. Андерсон Д.Р. Когнитивная психология / Андерсон Джон Роберт. – СПб.: Питер, 2002. – 496 с.
7. Андреев О.А. Учись быть внимательным: [кн. для уч-ся старших кл.] / О.А. Андреев, Л. Н. Хромов. – М.: Просвещение, 1996. – 160 с.
8. Андріяшина Н.В. Властивості уваги як фактори засвоєнні української мови учнями четвертих-п'ятих класів: автореферат дис. на здобуття наукового ступеня канд. психолог. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна і вікова психологія» / Андріяшина Наталія Володимирівна. – К., 1999. – 18 с.
9. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Борис Владимирович Асафьев. – [2-е изд.]. – Л.: Музыка, 1973. – 144 с.
10. Асафьев Б.В. Принцип контраста в музыке и его методическая роль в постановке занятий по слушанию музыки (1925 г.) / Б.В. Асафьев // Музыка в школе. – 1984. – № 3. – С. 18 – 22.
11. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс / Б.В. Асафьев // Избранные труды. – [Т. 5]. – М.: Музыка, 1971. – 376 с.
12. Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе: [учеб. пособ. для студентов институтов по спец. № 2119 «Музыка и пение»] / О.А. Апраксина. – М.: Просвещение, 1983. – 224 с.
13. Арчажникова Л.Г. Методика музыкального воспитания. Ч.1: [учеб. пособ. для студентов III – IV курсов вечернего и заоч. отделений музыкально-

- педагогического факультета] / Людмила Григорьевна Арчажникова. – М.: МГЗПИ, 1989. – 76 с.
14. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки: [кн. для учителя] / Людмила Григорьевна Арчажникова. – М.: Просвещение, 1984. – 111 с.
 15. Ахтамьянова И.И. Регуляция и саморегуляция внимания учащихся: автореф. дис. на соискание учёной степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Ахтамьянова Ирина Идиятовна. – М., 1986. – 24 с.
 16. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной школе / Бабанский Юрий Константинович. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.
 17. Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство: статьи и очерки / Лев Аронович Баренбойм. – Л.: Музыка, 1974. – 336, [2] с.
 18. Баренбойм Л.А. Ф.М.Блуменфельд / Л. Баренбойм // Вопросы музыкально-исполнительского искусства: второй сб. статей; [ред. Л. Гинсбург, А. Соловцов]. – М.: Гос. муз. изд-во, 1958. – С. 68 – 125.
 19. Баскакова И.Л. Внимание дошкольника, методы его изучения и развития. Изучение внимания школьников / Изольда Леонидовна Баскакова. – Воронеж: Изд-во Ин-та практической психологии, 1995. – 64 с.
 20. Баскакова И.Л. К проблеме развития внимания в школьном возрасте / И.Л. Баскакова // Вопросы психологии познавательной деятельности: [Сб. науч. трудов]. – М.: МГПИ, 1979. – С. 3 – 9.
 21. Безбородова Л.А. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях: [учеб. пособ.] / Л.А. Безбородова, Ю.Б. Алиев. – М.: Академия, 2002. – 416 с.
 22. Белобородова В. Развитие музыкального восприятия младших школьников / В. Белобородова // Музыкальное воспитание в школе; [сост. О. Апраксина]. – [Вып.13]. – М.: Музыка, 1978. С. 54 – 66.
 23. Бетелева Т.Г. Сенсорные механизмы развивающегося мозга / Т.Г. Бетелева, Н.В. Дубровинская, Д.А. Фарбер. – М.: Наука, 1977. – 175 с.
 24. Битянова М.Р. Работа психолога в начальной школе / М.Р. Битянова, Т.В. Азарова, Е.И. Афанасьева, Н.Л. Васильева. – М.: Совершенство, 1998. – 352 с. – (Практическая психология в образовании).
 25. Боголюбова Н. Творческие упражнения как средство активизации слухового внимания: [метод. разработка для детских музыкальных школ] / Н. Боголюбова. – М.: Музыка, 1969. – 19 с.
 26. Божович Л.И. О мотивации учения / Л.И. Божович // Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия [учеб. пособ. для студ. средних пед.

- учеб. заведений]; [Сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин]. – М.: Академия, 1999. – С. 88 – 91.
27. Бочкарёв Л.Л. Психология музыкальной деятельности: учеб. пособ. / Л.Л. Бочкарёв. – М.: Институт психологии РАН, 1997. – 352 с.
 28. Брандель С. Дифференцированное обучение пению в первом классе общеобразовательной школы / С. Брандель // Музыкальное воспитание в школе. – Вып. 6; [сост. О.Апраксина]. – М.: Музыка, 1970. – С. 64 – 78.
 29. Бродбент Д. Внимание и восприятие речи / Д. Бродбент // Психология внимания; [под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова]. – М.: ЧеРо, 2005. – С. 577 – 589.
 30. Брызгалова С.И. Проблемное обучение в начальной школе: [учеб. пос.] / С.И. Брызгалова. – [2-е изд.]. – Калининград: КГУ, 1998. – 91 с.
 31. Варгания И.А. Звук – слух – мозг / Инна Арамаисовна Варгания. – Л.: Наука, 1981. – 176 с.
 32. Вейс П. Абсолютная и относительная сольмизация / П. Вейс // Вопросы методики воспитания слуха. – Л.: Музыка, 1967. – С. 67 – 107.
 33. Венгер А.Л. Психологическое консультирование и диагностика. Практическое руководство / Александр Леонидович Венгер. – М.: Генезис, 2001. – Ч. 1. – 160 с.
 34. Верховинець В.М. Весняночка / В. Верховинець. – К.: Музична Україна, 1989. – 342 с.
 35. Ветлугина Н.А. Музыкальное развитие ребёнка / Наталья Алексеевна Ветлугина. – М.: Просвещение, 1976. – 415 с.
 36. Вопросы методики воспитания слуха: [сб. статей]; [под ред. А.П. Островского]. – Л.: Музыка, 1967. – 136 с.
 37. Вопросы психологии познавательной деятельности школьников и студентов: [межвузовский сб. науч. трудов]; [редкол.: И.Л. Баскакова и др.]. – М.: МГПИ, 1988. – 219 с.
 38. Ворожейкіна О.М. Сто цікавих ідей для проведення уроку / Ворожейкіна Олена Миколаївна. – Х.: Основа, 2011. – 287 с. – (Серія «Золота педагогічна скарбниця»).
 39. Вудвордс Р. Внимание / Р. Вудвордс // Психология внимания; [ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романов]. – М.: ЧеРо, 2005. – С. 103 – 138.
 40. Вундт В. Сознание и внимание / В. Вундт // Психология внимания [ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романов]. – М.: ЧеРо, 2005. – С. 137 – 181.

41. Выготский Л.С. Развитие высших форм внимания в детском возрасте / Л.С.Выготский // Психология внимания [ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романов]. – М.: ЧеРо, 2005. – С. 467 – 506.
42. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Лев Семёнович Выготский; [под ред. В.В.Давыдова]. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с. – (Психология: Классические труды).
43. Гарна О. Нестандартні уроки з музичного мистецтва / Оксана Гарна // Початкова школа. – 2011. – № 11. – С. 29 – 32.
44. Гальперин П.Я. Экспериментальное формирование внимания / П.Я.Гальперин, С.Л. Кабыльницкая. – М.: МГУ, 1974. – 101 с.
45. Гальперин П.Я. Психология мышления и учения о поэтапном формировании умственных действий / П.Я.Гальперин // Исследования мышления в советской психологии: [сб. стат.] / [под ред. Е.В. Шорохова]. – М.: Наука, 1966. – С. 259 – 276.
46. Гейвин Х. Когнитивная психология / Хелен Гейвин. – СПб.: Питер, 2003. – 272 с. – (Серия «Концентрированная психология»).
47. Гембицкая Е.Я. Музыкальное воспитание в старшем школьном возрасте / Е.Я.Гембицкая // Музыкальное воспитание в школе. – Вып. 11; [сост. О. Апраксина]. – М.: 1976. –С. 94 – 102.
48. Гиппенрейтер Ю.Б. Деятельность и внимание // Психология внимания / [под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова]. – М.: ЧеРо, 2005. – С. 543 – 558.
49. Гоноболин Ф.Н. Внимание младшего школьника / Федор Никанорович Гоноболин // Психология младшего школьника: [сб. статей] / [под ред. Е.И.Игнатьева]. – М.: Изд-во АПН, 1960. – С. 147 – 176.
50. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
51. Горохова Е.Н. Исследование взаимосвязи распределения внимания и успеваемости групповой деятельности младших школьников / Е.Н. Горохова // Вопросы психологии познавательной деятельности: сб. науч. трудов; [отв. ред. И.Л. Баскакова]. – М.: МГПИ, 1984. – С. 182 – 187.
52. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология / А.Л.Готсдинер. – М.: НВ МАГИСТР, 1993. – 192 с.
53. Гродзенская Н.Л. Слушание музыки в начальной школе / Н.Л. Гродзенская. – М.: АПН РСФСР, 1962. – 70 с.
54. Гумінська О.О. Уроки музики в загальноосвітній школі: [мет. посіб.] / О.О. Гумінська. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2008. – 104 с.

55. Гусева Е.П. Психологические и психофизиологические особенности младших школьников / Е.П. Гусева, И.А. Левочкина, И.В. Тихомирова // Возрастная и педагогическая психология: [хрестоматия] / [сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин]. – М.: Академия, 1999. – С. 111 – 114.
56. Давыдов В.В. Организация развивающего обучения / Давыдов В.В., Репкин В.В. // Психологическая наука и образование. – 1997. – № 1. – С. 21 – 25.
57. Данилова Н.Н. Психофизиология: [учебник для вузов] / Данилова Нина Николаевна. – М.: Аспект Пресс, 1999. – 373 с.
58. Державний стандарт початкової загальної освіти. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.mon.gov.ua>>
59. Джеймс У. Психология / Уильям Джеймс; [под ред. Л.А.Петровской]. – М.: Педагогика, 1991. – 368 с. – (Классика мировой психологии).
60. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики: [учеб.] / Дмитриев Леонид Борисович. – М.: Музыка, 2007. – 368 с.
61. Дмитриева Л.Г. Методика музыкального воспитания в школе: [учеб. для учащихся пед. уч-щ] / Л.Г. Дмитриева, Н.М. Черноиваненко. – М.: Просвещение, 1989. – 207 с.
62. Добрынин Н.Ф. Основные вопросы психологии внимания / Н.Ф. Добрынин. – Психологическая наука в СССР. – Т.1. – М.: АПН РСФСР, 1959. – 300 с.
63. Добрынин Н.Ф. Изучение особенностей внимания младших школьников // Возрастные особенности познавательной деятельности школьников и студентов / Николай Фёдорович Добрынин. – М.: РАНИОН, 1928. – 104 с.
64. Дормашев Ю.Б. Психология внимания: [учеб.] / Ю.Б. Дормашев, В.Я. Романов. – М.: Флинта, 2002. – 376 с.
65. Дубовицкая Т.Д. Возрастные особенности внутренне направленного внимания учащихся младших классов и подростков: автореф. дис. на соискание учён. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Дубовицкая Татьяна Дмитриевна. – М., 1991. – 16 с.
66. Дубовицкая Т.Д. Психологические особенности внимания / Т.Д. Дубовицкая // Вопросы психологии познавательной деятельности: сб. науч. трудов; [отв. ред. И.Л. Баскакова]. – М.: МГПИ, 1984. – С. 192 – 197.
67. Дубровинская Н.В. Нейрофизиологические механизмы внимания. Онтогенетическое исследование / Дубровинская Нина Вениаминовна. – М.: Наука, 1985. – 144 с.

68. Дубровинская Н.В. Психофизиология ребёнка: психофизиологические основы детской валеологии: [уч. пос. для студентов высших учебных зав.] / Н.В. Дубровинская, Д.А. Фарбер, М.М. Безруких / – М.: ВЛАДОС, 2000. – 144 с.
69. Елисеев О.П. К вопросу об организации слухового внимания школьников в начальном курсе теории музыки / О.П. Елисеев // Вопросы психологии познавательной деятельности. – М.: МГПИ, 1984. – С. 97 – 107.
70. Ермолаев О.Ю. Внимание школьника / Ермолаев Олег Юрьевич, Марютина Татьяна Михайловна, Мешкова Татьяна Андреевна. – М.: Знание, 1987.– 80 с.– (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология»; № 9).
71. Жижина М.В. Формирование исполнительского внимания студентов-музыкантов: автореф. дис. на соискание канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Жижина Мария Викторовна. – Саратов, 2001. – 20 с.
72. Задесенець М.П. Вікові особливості розвитку дітей і формування їх особистості / Михайло Петрович Задесенець. – К.: Вища школа, 1978. – 264 с.
73. Закон України про освіту [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.osvita.irpin.com/viddil/v5/d27.htm>
74. Занюк С.С. Психологія мотивації: навч. посібник / Занюк Сергій Степанович. – К.: Либідь, 2002. – 304 с.
75. Запорожец А.В. Условия и движущие причины психического развития ребенка / А.В.Запорожец // Актуальные проблемы возрастной психологии [Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Карпова С.Н. и др.]. – М.: МГУ, 1978. – С. 18 – 25.
76. Зарин Д.Н. Практический курс школьного хорового пения и методические заметки для учителя / Сост. Д. Зарин. – М.: Б.И., 1911. – 40 с.
77. Зеленецька І.О. Співають діти: метод. посібник / І.О. Зеленецька. – К.: НПУ, 2000. – 89 с.
78. Зеленецька І.О. Музично-дидактичні ігри: [мет. рек. їх практичного використання на уроках музики] / І.О. Зеленецька. – К.: НПУ, 2000. – 36 с.
79. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід; [Авт.-укладачі О. Пометун, Л. Пироженко]. – К.: АПН, 2002. – 134 с.
80. Игумнов К.Н. Мои исполнительские и педагогические принципы / К.Н.Игумнов // Советская музыка. – 1948. – № 4. – С. 71.
81. Кабалевский Д.Б. Как рассказать детям о музыке / Д.Б.Кабалевский. – М.: Просвещение, 2005. – 224 с.

82. Кабалевский Д.Б. Педагогические размышления: избранные статьи и доклады / Дмитрий Борисович Кабалевский. – М.: Педагогика, 1986. – 192 с. – (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).
83. Калининкова С.Н. Экспериментальное изучение устойчивости внимания учащихся пятых и восьмых классов / С.Н. Калининкова // Экспериментальное исследование внимания. – М.: 1970. – Т. 381. – С. 67–71.
84. Кан-Калик В.А. Педагогическое творчество / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – 142 с.
85. Кикоин Е.И. Младший школьник: возможности изучения и развития внимания: [мет. рекомендации для учителя начальных классов] / Е.И. Кикоин. – М.: Московский институт повышения квалификации работников образования, 1993. – 38 с.
86. Коган Г. У врат мастерства / Григорий Михайлович Коган. – М.: Сов. композитор, 1977. – 176 с.
87. Кондратьев А.И. Развитие музыкального слуха / А.И. Кондратьев. – М.: Профиздат, 1962. – 92 с.
88. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк; [за ред. Л.М. Проколієнко]. – К.: Рад. школа, 1989. – 608 с.
89. Костюк О.Г. Сприймання музики і художня культура слухача / О.Г. Костюк. – К.: Наук. думка, 1965. – 117 с.
90. Кравков С.В. Внимание / С.В. Кравков // Психология внимания [под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова]. – М.: ЧеРо, 2005. – С. 22–38.
91. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з окремих предметів у системі початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2008. – № 10. – С. 25–64.
92. Кулагина И.Ю. Возрастная психология (Развитие ребёнка от рождения до 17 лет): [учеб. пособ.] / Ирина Юрьевна Кулагина. – [4-е изд.]. – М.: УРАО, 1988. – 176 с.
93. Ланге Н.Н. Внимание / Н.Н. Ланге // Психология внимания [под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова]. – М.: ЧеРо, 2005. – С. 18–21.
94. Левитина С.С. Можно ли управлять вниманием школьника / Светлана Соломоновна Левитина. – М.: Знание, 1980. – 96 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология», № 11).
95. Леонтович М.Д. Практичний курс навчання співу у середніх школах України (з педагогічної спадщини композитора) / Микола Дмитрович Леонтович. – К.: Музична Україна, 1989. – 134 с.

96. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / Леонтьев Алексей Николаевич; [под ред. Д.А.Леонтьева]. – М.: Смысл; Академия, 2004. – 346 с.
97. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / Лернер Исаак Яковлевич. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
98. Лиля Н.Н. Развитие свойств внимания в процессе обучения учащихся начальных классов: автореф. дис. на соискание учён. степени канд. психологических наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Лиля Николай Николаевич. – К.: 1987. – 24 с.
99. Линдсли Д.Б. Внимание, сознание, сон и бодрствование / Д.Б.Линдсли // Нейрофизиологические механизмы внимания; [под ред. Е.Д. Хомской]. – М.: МГУ, 1979. – С. 15 – 50.
100. Лисек Ф. Практические проблемы музыкального воспитания / Ф. Лисек // Музыкальное воспитание в странах социализма. – Л.: Музыка, 1975. – С. 192 – 225.
101. Лобова О.В. Музыка: підруч. для 2 кл. / О.В.Лобова. – К.: Школяр, 2003. – 142 с.
102. Лобова О.В. Музыка: підруч. для 3 кл. / О.В.Лобова. – К.: Школяр, 2004. – 143 с.
103. Лобова О.В. Музыка. Програма для початкових класів загальноосвітніх навчальних закладів: 1 – 4 класи / О.В.Лобова. – К.: Школяр, 2004. – 64 с.
104. Лобова О.В. Навчаємо мовою казки: дидактичні казки у підручниках «Музыка» / Ольга Лобова // Початкова школа. – 2007. – № 4. – С. 38 – 41.
105. Лобова О.В. Про музику – гармонією рим: дидактичні вірші у підручниках «Музыка» / Ольга Лобова // Початкова школа. – 2007. – № 9. – С. 28 – 32.
106. Лобова О.В. Формування основ музичної культури молодших школярів: теорія та практика: [монографія] / Ольга Володимирівна Лобова. – Суми: ВВП «Мрія» ТОВ, 2010. – 516 с.
107. Локалова Н.П. 120 уроков психологического развития младших школьников: книга для учителя начальных классов / Локалова Наталья Петровна. – [Изд. 2-е, доп.]. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 220 с.
108. Лукомская С.А. Этапы развития внимания и его психофизиологическая характеристика: автореф. дис. на соискание учён. степени канд. психологических наук: спец. 19.00.02 «Психофизиология» / Лукомская Светлана Алексеевна. – М., 1979. – 25 с.
109. Лурия А.Р. Лекции по общей психологии: учеб. издание / А.Р. Лурия. – СПб.: Питер, 2006. – 320 с. – (Серия «Мастера психологии»).

110. Мазур Т.В. Развитие устойчивости внимания при восприятии устного вербального материала младшими школьниками: автореф. дис. на соискание учёной степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / Мазур Тамара Васильевна. – Киев, 1985. – 24 с.
111. Майкапар С.М. Музыкальный слух, его значение, природа, особенности и метод правильного развития / Самуил Моисеевич Майкапар. – [2-е изд.]. – М.: Якорь, 1915. – 233 с.
112. Марютина Т.М. О связи свойств внимания и успеваемости у учащихся вторых классов / Т.М. Марютина, Т.А. Мешкова, Н.В. Гавриш // Вопросы психологии. – 1988. – № 3 – С. 34–39.
113. Масол Л.М. Методика навчання мистецтва в основній школі: Методичний посібник для вчителів / Людмила Масол. – К.: Шк. світ, 2012. – 128 с. – (Бібліотека «Шкільного світу»).
114. Масол Л.М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: [монографія] / Л.М. Масол. – К.: Промінь, 2006. – 432 с.
115. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников / Маргарита Викторовна Матюхина. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.
116. Мачинская Р.И. Функциональная организация полушарий мозга при направленном внимании у детей 7 – 8 лет / Р.И. Мачинская, Н.В. Дубровинская // Высшая нервная деятельность. – 1996. – № 3. – С. 437–446.
117. Матюшенко О. Інтерактивні методи навчання на уроках музики / Оксана Матюшенко // Методика викладання мистецтв. – 2010. – № 3. – С. 22–24.
118. Медушевский В.В. Проблема становления музыкального восприятия / В.В. Медушевский // Развитие музыкального слуха, певческого голоса и музыкально-творческих способностей учащихся общеобразовательной школы: сб. тез. науч. конф. – М.: АПН СССР, 1982. – С. 83–86.
119. Медынцева В.А. Оцениваем музыкальные способности ребёнка / Медынцева В.А. // Обдарована дитина. – 2008. – № 8. – С. 22–27.
120. Менабени А.Г. Методика обучения сольному пению: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Анджелина Георгиевна Менабени. – М.: Просвещение, 1987. – 95 с.
121. Миколинська С.І. До проблеми розвитку уваги у молодших школярів / С.І. Миколинська // Теоретичні та методичні засади неперервної освіти: зб. матеріалів наук.-практ. семінару. – Чернівці: Зелена Буковина, 2008. – С. 226–229.

122. Миколінська С.І. Дослідження проблеми слухової уваги в теорії і методиці навчання музики / Миколінська С.І. // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. – Вип. 10 (15). – С. 57 – 62.
123. Миколінська С.І. Критерії, показники та рівні сформованості музично-слухової уваги в учнів молодших класів / С.І.Миколінська // Вісник Луганського національного університету ім. Тараса Шевченка (Педагогічні науки). – Луганськ: ЛНУ, 2011. – Ч. II. – № 7 (218). – С. 105 – 110.
124. Миколінська С.І. Методи і прийоми спонукання молодших школярів до свідомого регулювання музично-слухової уваги / Світлана Миколінська // Молодь і ринок. – № 9. – 2012. – С. 141 – 145.
125. Миколінська С.І. Особливості формування слухової уваги у молодших школярів на уроках музики: [методичні рекомендації] / Миколінська С.І. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2013. – 54 с.
126. Миколинская С.И. Особенности проведения диагностики слухового внимания учащихся младших классов на уроках музыки / Миколинская С.И. // Освоение и внедрение современных образовательных технологий в учебный процесс: сб. материалов IV Межд. науч.-практ. конф. (Россия, Таганрог, 27 февраля 2013 г.) / [науч. ред.: д.пед.н., проф. С.П. Акунин]. – М.: Спутник, 2013. – С. 129 – 132.
127. Миколінська С.І. Педагогічні умови формування музично-слухової уваги молодших школярів / Світлана Миколінська // Молодь і ринок. – № 10. – 2011. – С. 155 – 159.
128. Миколінська С.І. Розвиток творчої активності молодших школярів на музичних заняттях / Миколінська С.І. // Науково-дослідна діяльність молодих вчених: особливості підготовки майбутнього вчителя: матеріали звітної наук.-практ. конф. (Київ, 19-20 травня 2003 р.) / укл. П.В. Дмитренко [та ін.]. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2003. – С. 165 – 169.
129. Миколінська С.І. Слухова увага як психолого-педагогічна проблема / Миколінська С.І. // Наукові записки: [зб. наук. статей]. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. – Вип. LXXI (71). – С. 112 – 117. – (Серія педагогічні та історичні науки).
130. Миколінська С.І. Слухова увага як складова формування музичної культури особистості / Світлана Миколінська // Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість в умовах європейської інтеграції: зб. матеріалів XII Всеукр. наук.-практ. конф.; у 2-х т. [редкол.: І.І.Тимошенко та ін.]. – К.: Європейський університет, 2009. – Т.І (1). – С. 157 – 159.

131. Миколінська С.І. Структура та функції слухової уваги в музичній діяльності / Миколінська С.І. // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. матеріалів IV Міжнародної наук.-практич. конф. «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 27-29 квітня 2011 р.). – Вип. 11 (16). – К.: НПУ, 2011. – С. 156–159.
132. Миколінська С.І. Сутність та зміст слухової уваги в музичній діяльності / Світлана Миколінська // Науковий Вісник Чернівецького університету: Педагогіка та психологія. – Чернівці: ЧНУ, 2009. – Вип. 491. – С. 56–64.
133. Мишанова К.В. Возрастные и индивидуальные особенности организованности внимания младших и старших подростков: автореф. дис. на соискание учён. степени канд. психологических наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Мишанова Кира Владимировна. – М., 1974. – 20 с.
134. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: навч. посіб. . [для студ. вищ. навч. закл.] / Неля Євтихіївна Мойсеюк. – [5-ге вид., доп. і перероб.]. – К.: Кондор, 2007. – 656 с.
135. Музыкальное образование в школе: [учеб. пособие для студ. муз. фак. и отд. высш. и сред. пед. учеб. заведений] / [Под. ред. Л.В. Школяр]. – М. : Академия, 2001. – 232 с.
136. Музыкальная психология: [хрестоматия] / сост. М.С. Старчеус. – М.: Моск. конс. им. П.И. Чайковского, 1992. – 210 с.
137. Муцмахер В.И. Формирование профессионально значимых качеств личности будущего учителя музыки / Виталий Исаакович Муцмахер; [науч. ред. А.И. Николаева]. – М.: МГПИ, 1988. – 62 с.
138. Мюнстерберг Г. Психология и учитель / Гуго Мюнстерберг; [пер. с англ А.А. Громбаха]. – [3-е изд., испр.] – М.: Совершенство, 1997. – 320 с.
139. Наатанен Р.К. Внимание и функции мозга: Учеб. пособие / Ристо Калерво Наатанен / Пер. с англ. под ред. Е.Н. Соколова. – М.: МГУ, 1998. – 560 с.
140. Назайкинский Е.В. Звуковой мир музыки / Евгений Владимирович Назайкинский. – М.: Музыка, 1988. – 254 с., нот.
141. Найссер У. Теории восприятия / У.Найссер // Психология внимания [Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова]. М.: ЧеРо, 2005. – С. 640–649.
142. Науменко С.І. Психологія музичності та її формування у молодших школярів: навч. посіб. / С.І. Науменко. – К.: КДПІ, 1993. – 160 с.
143. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры [Текст]: Записки педагога / Генрих Густавович Нейгауз; [Послесл. Я.И. Мильштейна, с. 257–299]. – 4-е изд. – М.: Музыка, 1982. – 300 с. : нот, ил.

144. Нейрофизиологические механизмы внимания: [хрестоматия] / [под ред. Е.Д. Хомской]. – М.: МГУ, 1979. – 298 с.
145. Овчинникова Т. К вопросу о воспитании детского певческого голоса в процессе работы с хором / Т. Овчинникова // Музыкальное воспитание в школе. – В. 10. [сост. О. Апраксина]. – С. 148 – 160.
146. Олексюк О.М. Сучасна музична освіта: інноваційний аспект [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.knukim.edu.ua/articles_oleksiuk.htm.
147. Організація музичного виховання в школах і вузах України: [методичні рекомендації для вчителів початкових класів, вчителів музики, керівників художніх студій, клубів та гуртків, студентів педагогічного та музично-педагогічного факультетів] / [укл. О.П. Рудницька]. – К.: КДПІ, 1992. – 40 с.
148. Осеннева М.С. Методика музикального виховання младших школьників: учеб. пособ. для студ. нач. фак. педвузов / М.С. Осеннева, Л.А. Безбородова. – М.: Академия, 2011. – 368 с.
149. Осипова А.А. Диагностика и коррекция внимания: [программа для детей 5 – 9 лет] / А.А. Осипова, Л.И. Малашинская. – М.: ТЦ Сфера, 2001. – 104 с.
150. Основы нейропсихологии: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / А.Р. Лурия. – [4-е изд., стер.]. – М.: Академия, 2006. – 384 с.
151. Особенности психического развития детей 6 – 7-летнего возраста / Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. – М.: НИИ АПН СССР, 1988. – 136 с.
152. Остроменский В.Д. Восприятие музыки как педагогическая проблема / Владимир Дмитриевич Остроменский. – К.: Музична Україна, 1975. – 200 с.
153. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Галина Микитівна Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.
154. Падалка Г.М. Учитель, музика, діти / Г. Падалка. – К.: Муз. Україна, 1982. – 144 с.
155. Панкевич Г.И. Искусство музыки / Галина Игнатьевна Панкевич. – М.: Знание, 1987. – 112 с. – (Нар. ун-т. Факультет литературы и искусства).
156. Панушкина Л.А. Исследование психологических особенностей внимательности у школьников / Л.А. Панушкина // Вопросы психологии познавательной деятельности у школьников и студентов. – М.: МГУ, 1988. – С. 93 – 97.
157. Педагогічна творчість і майстерність: хрестоматія / [укл. Н.В. Гузій]. – К.: ІЗМН, 2000. – 168 с.

158. Петрушин В.И. Музыкальная психология: [учеб. пособ. для студентов и преподавателей] / Валентин Иванович Петрушин. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 384 с.
159. Педагогічна майстерність: [підруч.] / І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін.; [за ред. І.А. Зязюна]. – К.: Вища шк., 1997. – 349 с.
160. Печерська Е.П. Уроки музики в початкових класах: [навч. посіб.] / Е.П. Печерська. – Київ: Либідь, 2001. – 272 с.
161. Пирогова Е.Б. Зависимость объёма слухового внимания от способа предъявления раздражителей у школьников разных возрастов / Е.Б. Пирогова // Экспериментальное исследование внимания. – М.: 1970. – Т. 381. – С. 144–151.
162. Подуровский В.М. Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности: [учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений] / Подуровский Виктор Михайлович, Сулова Нелли Вячеславовна. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 320 с.
163. Понарядова Г.М. О внимании младших школьников с различной успеваемостью / Г.М. Понарядова // Вопросы психологии. – 1982. – № 2. – С. 51–59.
164. Прокофьев Г.П. Формирование музыканта-исполнителя / Прокофьев Григорий Петрович. – М.: АПН РСФСР, 1956. – 480 с.
165. Проскура О.В. Психологічна підготовка вчителя до роботи з першокласниками: [навч. посібн. для студентів пед. фак.] / О.В. Проскура. – К.: Освіта, 1998. – 199 с.
166. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О.М. Степанов. – К.: Академвидав, 2006. – 424 с. (Енциклопедія ерудита).
167. Психология: Словарь [под общ. ред. А.В. Петровского, Г.М. Ярошевского]. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
168. Психология музыкальной деятельности: теория и практика: [учеб. пособие для студ. муз. фак. высш. пед. учеб. заведений] / Д.К. Кирнарская, Н.И. Киященко, К.В. Тарасова и др.; [под ред. Г.М.Цыпина]. – М.: Академия, 2003. – 368 с.
169. Психофизиология: [учеб. пособие] / Т.М. Марютина, О.Ю.Ермолаев. – М.: УРАО, 1998. – 240.
170. Пустовит В.И. Формирование распределённого внимания в процессе профессиональной подготовки учителя-музыканта (на материале концертмейстерского класса педвуза): автореф. дис. на соискание учёной степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Методика преподавания музыки и

- методика музыкального воспитания» / Пустовит Виктория Ивановна. – М., 1981. – 16 с.
171. Раввінов О.Г. Методика хорового співу в школі / Олександр Григорович Раввінов. – [Вид. 2]. – К.: Музична Україна, 1971. – 124 с.
172. Рагс Ю.Н. Проблемы воспитания музыкального слуха (о соотношении учебного предмета сольфеджио с художественной практикой) / Ю.Н. Рагс // Вопросы воспитания музыкального слуха: [сб. науч. трудов]. – Л.: ЛОЛГК, 1987. – С. 7–19.
173. Радлов Э. Л. Философский словарь логики, психологии, этики, эстетики и истории философии / Радлов Эрнест Леопольдович. – [3-е изд.]. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 288 с. (Из наследия мировой философской мысли: история философии).
174. Ратанова Т.А. Психофизическое шкалирование стимулов разной модальности и его зависимость от силы нервной системы у детей 8-10 лет / Т.А. Ратанова // Психологический журнал. – 1996. – Т. 17, № 1. – С. 138–148.
175. Репкин В.В. Формирование учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Воспитание, обучение и психологическое развитие. Тезисы докладов к V Всесоюзному съезду психологов СССР. Ч.1. – М.: Наука, 1977. – С. 50–51.
176. Рецук А.С. Экспериментальное исследование распределения внимания при совмещении видов деятельности у 5 – 8-летних детей: автореф. дис. на соискание учён. степени канд. психологических наук: спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности» / Рецук Анна Сергеевна. – М., 1973. – 21 с.
177. Ростовський О.Я. Методика викладання музики у початковій школі: навч.-метод. посібник / О.Я. Ростовський. – [2-е вид., доп.]. – Тернопіль: Навчальна книга. – Богдан, 2000. – 216 с.
178. Ростовський О.Я. Педагогіка музичного сприймання: навч.-метод. посібник / О.Я. Ростовський. – К.: ІЗМН, 1997. – 248 с.
179. Ростовський О.Я. Теорія і методика музичної освіти: навч.-метод. посібник / Олександр Якович Ростовський. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. – 640 с.
180. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2006. – 713 с.
181. Рудницька О.П. Музыка і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: навч. посібник / О.П. Рудницька. – К.: ІЗМН, 1998. – 248 с.

182. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посібник / О.П. Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360с.
183. Рутман Э.М. Исследование развития внимания в онтогенезе / Э.М. Рутман // Вопросы психологии. – 1990. – № 4. – С. 161 – 167.
184. Рябініна О.В. Феноменологія музики. Досвід концептуалізації: [монографія] / Олена Володимирівна Рябініна. – Х.: Харківський військовий ун-т, 2000. – 286 с.
185. Савченко О.Я. Урок у початкових класах / Савченко Олександра Яківна / [навч.-метод. посіб.]. – К.: Освіта, 1993. – 224 с. (Бібліотека вчителя початкових класів).
186. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти: [підруч.] / Савченко Олександра Яківна. – К.: Грамота, 2012. – 504 с.
187. Самуценко Е.М. Психометрика основних свойств внимания: автореф. дис. на соискание учён. степени канд. психол. наук: спец.19.00.07 «Педагогическая психология» / Самуценко Екатерина Митрофановна. – Л., 1985. – 16 с.
188. Селевко Г.К. Личностный поход (концепция отношений «учитель – ученик») / Г.К. Селевко // Школьные технологии. – 1999. – № 6. – С. 108 – 135.
189. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2 т. / Г.К. Селевко. – [Т. 2]. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
190. Сенюрин А.А. Формирование способности к самоконтролю у младших школьников как условие эффективного обучения пению: автореф. дисс. на соискание учён. степени канд. пед. наук: спец.13.00.02 «Методика преподавания музыки и методика музыкального воспитания» / Сенюрин Александр Андреевич. – М., 1988. – 16 с.
191. Середина Л.В. Психологическая комфортность урока – элемент здоровьесберегающей педагогической технологии / Л.В. Середина // Начальная школа. – 2011. – № 11. – С. 61 – 63.
192. Симонов П.В. Созидающий мозг. Нейробиологические основы творчества / Пётр Васильевич Симонов. – М.: Наука, 1993. – 112 с.
193. Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения / Алла Леонидовна Сиротюк. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 288 с.
194. Система детского музыкального воспитания Карла Орфа / Под ред. Л.А. Баренбойма. – М. – Л.: Музыка, 1970. – 160 с.
195. Слуховая система / Под ред. Альтмана Я.А. – Л.: Наука, 1990. – 620 с.

196. Солодухова О.Г. Индивидуальные особенности внимания в мыслительной деятельности учащихся: автореф. дис. на соискание учёной степени канд. психол. наук: спец. 19.00. 07 «Педагогическая психология» / Солодухова Ольга Георгиевна. – М., 1976. – 20 с.
197. Солодухова О.Г. О переключении внимания учащихся в процессе усвоения ими нового материала / О.Г. Солодухова // Возрастные особенности познавательной деятельности школьников и студентов [сб. науч. трудов]. – М.: МГПИ, 1979. – С. 3 – 25.
198. Софроній З.В. Методика формування виконавської уваги майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін: дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / Софроній Зоя Василівна. – К.: 2010. – 309 с.
199. Сохор А.Н. Вопросы социологии и эстетики музыки: В 3 т. / Сохор Арнольд Наумович. – [Т. 1]. – М.: Сов. композитор, 1981. – 296 с.
200. Старчеус М.С. Слух музыканта / Старчеус Марина Сергеевна. – М.: Моск. гос. консерватория им. П.И. Чайковского, 2003. – 640с.
201. Старчеус М.С. Слух музыканта: психолого-педагогические проблемы становления и совершенствования: дис. на соискание учёной степени доктора пед. наук: спец. 13.00.08 – «Теория и методика профессионального образования»; 19.00.01 – «Общая психология, психология личности, история психологи» / Старчеус Марина Сергеевна. – М., 2005. – 433 с.
202. Страхов В.И. Внимание в структуре личности: [учеб.-метод. пособ. для студентов пед. инст-в] / В.И. Страхов. – Саратов: СГУ. – 1969. – 20 с.
203. Страхов В.И. Психические состояния и внимание / В.И. Страхов // Вопросы психологии внимания: [межвузовский сб. науч. трудов] / Под ред. В.И. Страхова, Р.М. Шамяниной. – [Вып. 20] / – Саратов: СГУ. – 2002. – С. 22 – 33.
204. Страхов В.И. Психологические исследования внимания / В.И. Страхов // Вопросы психологии внимания. Вып. VI. – Саратов: СГУ. – 1974. – С.35 - 44.
205. Страхов И.В. Воспитание внимания школьников / И.В. Страхов. – М.: Министерство просвещения РСФСР, 1958. – 128 с.
206. Страхов И.В. О психологической структуре внимания / И.В. Страхов // Вопросы психологии внимания: [сб. статей] / [под ред. А.И. Обухова]. – [Вып. VIII]. – Саратов: СГУ. – 1976. – С. 3 – 17.
207. Страхов И.В. Психологические критерии воспитанности внимания / И.В. Страхов // Вопросы психологии внимания: [сб. статей] / [под ред. А.И. Обухова]. – [Вып. VI]. – Саратов: СГУ. – 1974. – С. 12 – 23.

208. Страхов И.В. Психология внимания: [лекции для студентов пед. институтов] / И.В. Страхов. – Саратов: СГУ. – 1968. – 51 с.
209. Страхов И.В. Психологическая теория внимания / И.В. Страхов // Вопросы психологии внимания: сб. статей [под ред. А.И. Обухова]. – [Вып. 1]. – Саратов: СГУ. – 1969. – С. 3 – 25.
210. Стулова Г.П. Дидактические основы обучения пению: Учебное пособие / Стулова Галина Павловна. – М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1988. – 69 с.
211. Субота М.В. Сприймання молодшими школярами модальності музичного твору / М.В. Субота // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – № 10. – С. 35.
212. Суворов Н.Ф. Психофизиологические механизмы избирательного внимания / Н.Ф. Суворов, О.П. Таиров. – Л.: Наука, 1985. – 287 с.
213. Сургаутайте В. Использование музыкальных инструментов на уроках (1 – 3 кл.) / В. Сургаутайте // Музыкальное воспитание в школе. – [Вып. 7]. – М.: Музыка, 1971. – С. 3 – 16.
214. Сухомлинський В.О. Сто порад учителів // Вибр. твори: В 5 т. / В.О. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1976. – Т.2. – С. 419 – 654.
215. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості. Вибр. тв.: в 5 т. / В.О. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1976 – 1977. – Т.1. – С. 53 – 206.
216. Тамбиев А.Э. Исследование обобщённой оценки внимания / А.Э. Тамбиев, С.Д. Медведев // Вопросы психологии. – 2000. – № 4. – С. 76 – 78.
217. Тарасов Г.С. Психологические особенности музыкального обучения младших школьников / Г.С. Тарасов // – Музыка в школе. – 1983. – № 2. – С. 14 – 18.
218. Тарасова Л.Е. Формирование внимания школьников шестилетнего возраста / Л.Е. Тарасова, Л.Ю. Фомина // Психолого-педагогические условия развития личности учащихся. – Воронеж, 1990. – С. 114 – 116.
219. Тарасова Л.Е. Формирование коллективного внимания младших школьников: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / Тарасова Людмила Евгеньевна. – Саратов, 1999. – 19 с.
220. Тевлина В.К. Вокально-хоровая работа / В.К. Тевлина // Музыкальное воспитание в школе. сборник статей; [Сост. О.Апраксина]. – [Вып. 15]: – М.: Музыка, 1982. – С. 43 – 77.
221. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / Теплов Борис Михайлович. – М. – Л.: АПН РСФСР, 1947. – 345 с.

222. Тишечкина О.А. Музыкально-педагогические особенности развития внимания учащихся в процес се обучения игре на аккордеоне: автореф. дис. на соискание учён. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (музыка)» / Тишечкина Оксана Алексеевна. – М., 2008. – 24 с.
223. Увага дитини / Упорядники: С. Максименко, Л. Терлецька, О. Главник. – К.: Главник, 2004. – 112 с. – (Психологічний інструментарій).
224. Угарова Г.М. Возрастная динамика свойств внимания дошкольников и младших школьников: автореф. дис. на соискание учён. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / Угарова Галина Маратовна. – М., 1994. – 16 с.
225. Уэйнбергер Н. В чем секрет завораживающей власти музыки / Норман Уэйнбергер // – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.yugzone.ru/audio/music_mind.htm
226. Ушинский К.Д. Собрание сочинений / Константин Дмитриевич Ушинский. – М. – Л.: АПН РСФСР, 1948. – Т. 2. – 656 с.
227. Фаликман М.В. Внимание: Общая психология. В 7 т.: учебник для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Б.С. Братуся. – М.: Академия, 2006. – Т. 4. – 480с.
228. Фарбер Д.А. Физиология школьника / Д.А. Фарбер, И.А. Корниенко, В.Д. Сонькин. – М.: Педагогика, 1990. – 64 с.
229. Фізкультхвилинки у початковій школі. 2-ге вид., зі змін. та доповн. / [Упор.: Т.В. Решетуха, Т.Б. Ухіна, О.В. Лабащук]. – Тернопіль: Мандрівець, 2008. – 128 с.
230. Фіцула М.М. Педагогіка: [навч. посіб.] / Фіцула Михайло Миколайович. – [вид. 2-е]. – К.: Академвидав, 2007. – 560 с. (Альма-матер).
231. Фрейндлинг Г. Слуховой самоконтроль и методика сольфеджио / Г. Фрейндлинг // Вопросы методики воспитания слуха. – Л.: Музыка, 1967. – С. 28 – 42.
232. Хлебникова Л.О. Методика хорового співу у початковій школі: [метод. посіб.] / Хлебникова Людмила Олександрівна. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2006. – 216 с.
233. Хомич Г.Е. Роль направленного внимания в восприятии слуховых стимулов у школьников разного возраста: автореф. дис. на соискание учён. степени канд. биологич. наук: спец. 03.00.13 «Физиология человека и животных» / Хомич Галина Евгеньевна. – М., 1993. – 26 с.

234. Хомская Е.Д. Нейропсихология / Евгения Давыдовна Хомская. – М.: МГУ, 1987. – 288 с.
235. Чаркова М.Н. Особенности развития свойств внимания под влиянием мотивации / М.Н. Чаркова // Психологическая наука и образование. – 2003. – № 2. – С. 26 – 33.
236. Черемошкина Л.В. Развитие внимания детей: [популярное пособие для родителей и педагогов] / Черемошкина Любовь Валерьевна. – Ярославль: Академия развития, 1997. – 224 с.
237. Чуприкова Н.И. Как вывести психологию внимания из теоретического тупика/ Н.И.Чуприкова // Вопросы психологии. – 2008. – № 5. – С. 13 – 30.
238. Шапар В.Б. Психологічний тлумачний словник / Віктор Шапар. – Харків: Прапор, 2004. – 640 с.
239. Шацкая В.Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества / Валентина Николаевна Шацкая. – М.: Педагогика, 1975. – 200 с.
240. Эльконин Д.Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте / Д.Б. Эльконин // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946 – 1980 гг. [под ред. И.И. Ильясова, В.Я. Ляудис]. – М.: МГУ, 1981. – С. 84 – 85.
241. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника / Даниил Борисович Эльконин. – М.: Знание, 1974. – 64 с.
242. Юник Д.Г. Увага як фактор формування виконавської надійності баяніста у вузах музично-педагогічної спеціальності: автореферат дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Методика викладання музики та методика музичного виховання» / Юник Дмитро Григорович. – К., 1993. – 17 с.
243. Юрчинська Г.К. Практикум із загальної психології: психічні процеси «Увага» і «Пам'ять»: [навч. посіб.] / Г.К. Юрчинська. – К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2003. – 82 с.
244. Ярослав Н.С. Пізнавальні психічні процеси та пізнавальна діяльність особистості: [навч.-мет. посіб.] / Н.С. Ярослав, В.С. Король. – Ніжин, НДПУ, 2004. – 110 с.
245. Ярослав Н.С. Психологія молодшого школяра: [навч.-мет. посіб.] / Ярослав Ніна Степанівна, Никоненко Олег Петрович. – Ніжин: НДПУ, 2005. – 166 с.
246. Ярошенко О.Г. Групова навчальна діяльність школярів: теорія і методика / Ольга Григорівна Ярошенко. – К.: Партнер, 1997. – 290 с.

247. Allport D.A. Attention and performance / D.A.Allport // Cognitive Psychology: New Directions / G. Claxton (Ed.). L.: Routledge and Kegan Paul, 1980. – P. 112 – 153.
248. Broadbent D. Attention and Perception of Speech / D.Broadbent // Communication and Culture. – New York, 1996. – P. 26 – 41.
249. Johnston W.A. Selective attention / W.A. Johnston, Y.J. Dark // Annual Review of Psychology, 1986. – V. 37. – P. 43 – 75.
250. Kahneman D. Changing views of attention and authenticity / D.Kahneman, A. Treisman, R. Parasuraman, R. Davies // Varieties of attention. – Orlando, 1984. – Academic Press. – P. 29 – 61.
251. Lindsay P.H. Multichannel processing in perception / P.H.Lindsay, D.I. Mostofsky // Attention: Contemporary theory and analysis. – N.Y., 1970. – P. 149 – 171.
252. Neisser U. The control of information pickup in selective looking / U. Neisser, A.D. Pick // Perception and Its Development. – Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1979. – P. 201 – 219.
253. Neumann O. Beyond capacity: A functional view of attention / O. Neumann, H. Heuer, A. Sanders // Perspectives on perception and action. – Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1987. – P. 361 – 394.
254. Posner M.I. Attention in cognitive neuroscience: an overview / M.I. Posner, M.S. Gazzaniga // The cognitive neurosciences. – Cambridge, MA, USA: MIT Press, 1994. – P. 615 – 624.
255. Treisman A. M. Strategies and models of selective attention / A.M. Treisman // Psychological Review. – 1969. – Vol. 76 (3). – P. 282 – 299.

ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ СЛОВНИК

Адекватність – відповідність людських відчуттів, уявлень; думо пізнаваному об'єкту; у галузі мистецтва – тотожність суб'єктивного відображення образу художнього твору в процесі його сприймання

Адекватність музичного сприймання – осягнення змісту музичного твору в світлі музично-мовних, жанрових, стилістичних і духовно-ціннісних принципів культури. Чим повніше особистість засвоює досвід музичної і загальної культури, тим адекватнішим виявляється властиве для неї сприймання.

Акт (від лат. *actus* – приведення в дію) – одинична психічна дія. Із відповідним чином з'єднаних актів складається психічний процес. Поведінка і діяльність людини також складаються з окремих актів – реакцій, дій, вчинків, операцій.

Активність (від лат. *activus* – діяльний) – властивість організму і психіки, що залежить від зовнішніх і внутрішніх умов; властивість особистості, яка виявляється в діяльному ініціативному ставленні до навколишнього світу й самого себе. У навчанні виявляється в процесі сприймання, відтворення, застосування знань та вмінь. Протилежне – пасивність.

Активність свідомості слухача – властивість осягнення музичного твору, суть вияву якої полягає у виділенні найзначиміших в інтонаційному плані елементів музики і пов'язуванні їх у певну логічну лінію.

Актуалізація (від лат. *actualis* — діяльний) – перехід певної схильності з можливого (потенціального) у справжній (актуальний) стан; викликання в пам'яті учнів знань, уявлень, життєвого досвіду з

метою подальшого використання при визнаванні, пригадуванні або безпосередньому відтворенні.

Актуальний — той, що виявляється у дії на противагу потенціальному, що є лише можливим.

Актуальний розвиток — уже сформовані властивості чи якості особистості, здатні відтворюватися у самостійній діяльності.

Алгоритм – встановлена послідовність розумових дій під час розв'язування певного завдання.

Аналіз (від грец. analysis – розчленування) – логічний прийом, метод дослідження, який полягає в мисленнєвому або практичному розчленуванні цілого на складові частини з метою поглибленого розгляду кожної з них.

Аналіз музичний - наукове дослідження музичних творів: їх стилю, форми, музичної мови, а також ролі кожного з її компонентів у втіленні змісту.

Аналіз художньо-педагогічний – метод формування музичного сприймання, що передбачає, з одного боку, створення уявлень про виразне значення і змістовність елементів музичної мови у їх цілісності, а з іншого – розвиток особливої сприйнятливості до багатозначності й асоціативності музичних інтонацій. Такий аналіз є художнім, тому що аналізується твір мистецтва, і педагогічним – оскільки при цьому враховуються вікові особливості дітей, рівень їх музичного розвитку, завдання музичної освіти тощо.

Аналізатор – орган чуття з відповідною ділянкою мозку і нервовими шляхами, що їх з'єднують. Аналізатор містить рецептор, який приймає подразнення; кондуктор – провідник нервового збудження; кірковий центр, де збудження перетворюється на відчуття.

Бесіда – метод навчання у вигляді запитань і відповідей, при якому вчитель, спираючись на наявні в учнів знання й досвід, під-

водить їх до розуміння й засвоєння нових знань, до повторення й перевірки знання навчального матеріалу.

Вербальні методи – методи, в яких основним засобом навчання і виховання і слово: розповідь, бесіда, пояснення, лекцій тощо.

Взаємодія – форма взаємозв'язку між явищами. суть якої полягає в зворотному діянні одного предмета чи явища на інше.

Вибірковість уваги – властивість уваги, виявляється у свідомому налаштуванні на сприйняття певної інформації

Вибірковість музично-слухової уваги – властивість, яка окреслює свідоме виокремлення з цілісного звучання тих елементів, які відповідають попередньо визначеним ознакам.

Викладання – організація цілеспрямованого й систематичного впливу вчителя на учня з метою досягнення певної мети.

Відчуття – психічний процес, що полягає у відображенні мозком властивостей предметів і явищ об'єктивного світу, а також станів організму при безпосередньому впливові подразників на відповідні органи чуття.

Дія – основний елемент у структурі діяльності; довільна, навмисна, опосередкована активність, спрямована на досягнення усвідомленої мети.

Діяльність – суттєва визначеність способу буття людини в світі, здатність її вносити в дійсність зміни, опосередковані ідеальним.

Діяльність естетична – специфічний вид практично-духовної (створення творів мистецтва, фольклор, дизайн тощо) і духовної (естетичне споглядання, естетичне сприймання, естетичне судження тощо) діяльності, що здійснюється у тій чи іншій формі «творчості за законами краси» і дає людині вищу духовну насолоду.

Діяльність музична – специфічний вид художньої діяльності, яка виявляється у сприйманні, виконавстві та творчості. Три основні

види музичної діяльності тісно зв'язані між собою, утворюючи єдину низку. Кожна її наступна ланка дістає матеріал від попередньої і відчуває її вплив. Музична діяльність школярів виявляється в імпровізації пісенних мелодій, придумуванні нескладних мотивів, інсценуванні сюжетів пісень, пластичному інтонуванні музики, створенні ігр-драматизацій, темброво-ритмічних супроводів тощо.

Здатність – властивість індивіда, яка визначає його можливість, спроможність, нахил до виконання певної діяльності. Зумовлюється рівнем знань, здібностей, умінь, навичок, особистісними якостями.

Здібність – стійка індивідуальна психічна властивість індивіда, яка є передумовою успішного виконання певного виду діяльності. Виділяють загальні здібності, які певним чином виявляються у всіх видах людської діяльності, і спеціальні, що відповідають вузчому колу вимог конкретної діяльності.

Здібності музичні – індивідуально-психологічні особливості особистості, до яких належать природна слухова чутливість, що зумовлює аналіз природних, мовленнєвих чи музичних звуків і емоційну реакцію на них. До музичних здібностей відносять ладове почуття, музично-слухові уявлення, музично-ритмічне почуття, музичну пам'ять, психомоторні здібності. Сенсорною основою музичних здібностей є наочно-дійова орієнтація у звуковисотних, ритмічних, тембрових і динамічних співвідношеннях.

Знання – особлива форма духовного засвоєння результатів пізнання, процесу відображення дійсності, яка характеризується усвідомленням їх істинності і виражається у поняттях, судженнях, висновках, концепціях, теоріях.

Зосередженість – уміння людини (властивість її свідомості) концентрувати свою увагу й зусилля на виконанні певного завдання;

здатність інтелекту і волі до контролю над швидкоплинними ситуаціями.

Концентрація уваги – властивість уваги, характеризує міру зосередженості на одному й тому ж предметі, об'єкті діяльності.

Концентрація музично-слухової уваги – властивість, що характеризує ступінь слухо-розумового зосередження учнів на музичному явищі (звучі, мотиві чи творі цілком тощо) і виявляється у мірі активності, результативності сприймання та виконання.

Метод (від грец. *methodos* — шлях дослідження, теорія, вчення) – спосіб досягнення певної мети, розв'язання конкретного завдання, сукупність засобів чи операцій практичного або теоретичного освоєння (пізнання) дійсності.

Метод навчання – спосіб досягнення навчальної мети, система послідовних, взаємозв'язаних дій учителя й учнів, які забезпечують засвоєння змісту освіти.

Модальність (від лат. *modus* – розмір, спосіб, образ) – категорія, що характеризує спосіб дії або відношення до дії.

Модальність стимулу - місцезнаходження об'єкта, який виступає в якості предмету зосередження. Модальність стимулу визначає модально-специфічні види уваги, серед яких виділяють сенсорну, моторну, інтелектуальну та емоційну.

Навичка – дія, яка внаслідок багаторазового повторення стала автоматизованою; психічне новоутворення, завдяки якому індивід спроможний виконувати певну дію раціонально, з належною точністю і швидкістю, без зайвих витрат фізичної та нервово-психічної енергії.

Навички співацькі – це комплекс автоматизованих дій різних частин голосо-дихального апарату, які відбуваються під час співу і залежать від волі співака, його виконавського бажання. В основі співацьких навичок лежить створення й закріплення умовнорефлекторних зв'язків, утворення гнучких систем цих зв'язків – динаміч-

них стереотипів. Формування співацької навички дозволяє понизити контроль за відповідними співацькими діями, зосередити увагу на художньо-виконавських завданнях.

Навчання – цілеспрямований процес взаємодії педагога та учня з метою передачі і засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини.

Обсяг уваги – властивість уваги, що характеризується кількістю окремих об'єктів, які людина може в даний момент сприйняти одночасно.

Обсяг музично-слухової уваги – властивість, що свідчить про кількість музичних об'єктів, які людина чує та усвідомлює одночасно, з достатньою чіткістю в найкоротший час.

Переключення уваги – властивість уваги, яка свідчить про здатність швидко переходити від однієї діяльності до іншої.

Переключення музично-слухової уваги – характеризує зміну слухового спрямування особистості з одного музичного явища на інший.

Потреба – стан живого організму, людської особистості, соціальної групи чи суспільства в цілому, що виражає необхідність у чомусь, залежність від об'єктивних умов життєдіяльності і є внутрішньою спонукою активності.

Потреба музична – ціннісно-цільова установка музичної діяльності людини, яка виражається в бажанні та умінні засвоювати певні цінності музичного мистецтва.

Потреба естетична – зацікавленість людини в естетичних цінностях, вихідний момент засвоєння і створення естетичного людиною в різноманітних формах діяльності, насамперед в діяльності художній, у мистецтві, де естетичне начало виражається в найбільш концентрованому вигляді.

Почуття – форма суб'єктивного, безпосереднього переживання людиною взаємовідношень з позитивними чи негативними для неї явищами суспільної дійсності і природи.

Почуття естетичне – безпосереднє емоційне переживання людиною свого естетичного ставлення до дійсності, що закріплюється естетичною діяльністю в усіх її видах, включаючи художню творчість.

Прийом навчання – окремі операції, розумові чи практичні дії вчителя або учнів, які розкривають чи доповнюють спосіб засвоєння матеріалу, що виражає даний метод.

Розвиток – процес зміни від простого до складного, від нижчого до вищого в результаті накопичення кількісних змін, що ведуть до якісних перетворень.

Розвиток особистості – процес формування особистості як соціальної якості індивіда в результаті його соціалізації і виховання.

Розподіл уваги – властивість уваги, що вказує на здатність виконувати два чи більше види діяльності.

Розподіл музично-слухової уваги – свідчить про здатність слухачів та виконавців музики до диференційованості сприймання музичного звучання та контролю власного виконання у групових формах (контроль у процесі вокально-хорового виконання, дотримання різних видів ансамблю – ритмічного, динамічного, темпового, тембрального тощо).

Самооцінка – оцінка суб'єктом самого себе, своїх можливостей, досягнень, якостей порівняно з іншими людьми.

Самосвідомість – усвідомлення людиною себе самої як особистості, своїх фізичних сил і розумових здібностей, вчинків і дій, мотивів і мети, свого ставлення до довкілля, інших людей і до самого себе.

Самостійність – одна з властивостей особистості, яка характеризується сукупністю знань умінь і навичок, якими володіє

особистість; ставленням особистості до процесу діяльності, її результатів і умов здійснення; зв'язками з іншими людьми, які складаються в процесі діяльності.

Свідомість – властива людині функція головного мозку, яка полягає у відображенні об'єктивних властивостей предметів і явищ навколишнього світу, процесів, що відбуваються в ньому, своїх дій, у попередньому розумовому накресленні їх і передбаченні наслідків, у регулюванні взаємовідносин людини з природою і соціальною дійсністю.

Слух – складна анатомо-фізіологічна система живого організму, його здатність сприймати і розрізняти звукові коливання за допомогою органів слуху.

Слух музичний – здатність людини повноцінно сприймати музику. У фізіологічному аспекті – це апарат сприймання музичних звуків з його природними даними – особливостями будови і функціонування органу слуху людини як зовнішнього аналізатора музичних звуків. Характеризується широким діапазоном, високою чутливістю сприймання окремих якостей музичних звуків, висоти, гучності, тембру і тривалості. У психологічному аспекті слух музичний є своєрідний механізм первинної переробки музичної інформації та вираження ставлення до неї – аналізу і синтезу її зовнішніх акустичних виявів, емоційної оцінки. Більш високий рівень організації музичного слуху – уміння сприймати, визначати, розуміти, уявляти різні співвідношення, функціональні зв'язки між звуками. У цьому плані говорять про почуття ритму, ладове почуття, мелодичний, гармонічний та інші види слуху.

Стійкість уваги – властивість уваги, виявляється у тривалому зосередженні на одному предметі.

Стійкість музично-слухової уваги – властивість, яка визначає тривалість слухового зосередження особистості на музичному

звучанні і виявляється у відсутності відволікань у процесі вслуховування.

Структура – сукупність стійких зв'язків об'єкту, які характеризують все багатство його виявів, забезпечуючи цілісність і збереження основних властивостей при різних зовнішніх та внутрішніх змінах.

Увага – форма психічної діяльності, що виявляється у її спрямованості і зосередженні на певних об'єктах при одночасному абстрагуванні від інших.

Увага довільна – свідомо спрямоване зосередження особистості на предметах та явищах навколишньої дійсності, на внутрішній психічній діяльності.

Увага мимовільна – вид уваги, який виникає незалежно від свідомого наміру людини і полягає в невимушеному її зосередженні на певному реальному або ідеальному об'єкті.

Увага музично-слухова – процес та результат налаштування на сприймання музичних явищ, що виявляється у здатності до зосередження на їх звучанні та художньо-змістовній сутності.

Увага післядовільна – вид уваги, який виникає в результаті свідомого зосередження на предметах та явищах і характеризується тривалою зосередженістю. Основою післядовільної уваги є така діяльність, яка зумовлена появою певного інтересу, захоплює її виконавця, і увага набуває рис мимовільного зосередження. З післядовільною увагою обґрунтовано пов'язують високу продуктивність усіх видів діяльності.

Увага слухова – процес та стан налаштування особистості на вибіркоче сприймання інформації, що полягає у відборі джерел звукової природи та зосередженні на вибраних об'єктах.

Уміння – засвоєний суб'єктом спосіб виконання дії у звичних і змінених умовах, який забезпечується сукупністю набутих знань і навичок.

Умова – філософська категорія, в якій відображено універсальні відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає й існує,

Установка – зумовлений минулим досвідом внутрішній цілісний стан готовності людини певним чином сприймати і оцінювати явища дійсності, діяти стосовно них.

Навчальне видання

Світлана Іванівна Миколінська

**МУЗИЧНО-СЛУХОВА УВАГА
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ:
ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА
ФОРМУВАННЯ**

Навчально-методичний посібник



Підписано до друку 30.10.2015 р. Формат 60x84/16.

Папір офісний. Гарнітура Times New Roman.

Ум. др. арк. 12,90. Обл.-вид. арк. 12,82

Зам. № 100.

Віддруковано з оригіналів.

Видавництво Національного педагогічного університету
імені М.П. Драгоманова. 01601, м. Київ-30, вул. Пирогова, 9
Свідоцтво про реєстрацію ДК № 1101 від 29.10.2002. (044) 234-75-87
Віддруковано в друкарні Національного педагогічного університету
імені М.П. Драгоманова (044) 239-30-26