

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М.П. Драгоманова**

Кваліфікаційна наукова праця
правах рукопису

ХАЛІЛОВА Аділе Ернестівна

УДК 373.2.016:785-021.67](043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ

**МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ДОІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ
ПІДГОТОВКИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

01 – Освіта

014 – Середня освіта (музичне мистецтво)

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело.

_____ А.Е.Халілова

Науковий керівник **Завалко Катерина Володимирівна**, доктор педагогічних наук, доцент

Київ – 2021

АНОТАЦІЯ

Халілова А.Е. Методичні основи доінструментальної підготовки дітей дошкільного віку. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії в галузі знань 01 – Освіта за спеціальністю 014 – Середня освіта (музичне мистецтво). – Національний педагогічний університет ім. М.П.Драгоманова, Київ, 2021р.

Дисертаційну роботу присвячено актуальній проблемі розгляду науково-методичних засад доінструментальної підготовки дітей дошкільного віку. Актуальність проблеми полягає у вихованні розвинутої, естетично й творчо спрямованої особистості дошкільника, в якого на основі цінностей українського і світового музичного мистецтва гармонійно розвивається музикальність, здібності до музичного виконавства і творчості, формуються основи музичної культури. Вчасна доінструментальна підготовка та адаптація існуючих закордонних методик дозволить забезпечити дотримання наступності між музичним вихованням у дошкільному закладі освіти та подальшим навчанням у дитячій музичній школі.

Необхідність переорієнтації процесу музичного виховання дітей дошкільного віку з урахуванням особливостей подальшого навчання гри на музичному інструменті вимагає переосмислення завдань означеного процесу та розробки відповідного методичного забезпечення. Розгляд проблеми доінструментальної підготовки дітей дошкільного віку є одним із таких завдань, що потребує створення та апробації спеціальної програми навчання. Дошкільний вік є сприятливим для підготовки дитини для подальшого навчання гри на музичному інструменті. З цією метою було розроблено та впроваджено курс доінструментальної підготовки дошкільнят з музичного виховання з навчальними елементами, який включає мотивацію для музичного розвитку та формування готовності дітей до гри на музичному інструменті за власним вибором у подальшому.

Дослідивши означену проблему під час початкової гри на музичному інструменті, які має нівелювати доінструментальна підготовка, визначено її основні завдання, а саме: навчити дитину володіти голосом; закласти фундамент музичного ритму; почати розвивати музичний слух, музичне мислення та музичну пам'ять; залучити дітей до процесу слухання та осягнення музики; розвинути увагу, закласти елементи музичного мислення; підготувати дитину до гри на музичному інструменті.

Проаналізовано концепції музичного виховання та навчання, які знайшли застосування у світовій педагогічній практиці, зокрема М. Монтесорі, Е. Жак-Далькроза, З. Кодая, К Орфа, Г. Зіллеве та Е. Гордона. Використання та розвиток ідей саморозвитку дитини у дидактично підготовленому середовищі М. Монтесорі щодо музичного виховання сприяє збагаченню вітчизняної музичної педагогіки та появі нових цікавих освітніх підходів та програм. Концепція музичного виховання Е. Жак-Дакльроза забезпечує розвиток музикальності дитини, її координацію та фізичні параметри, що є важливими для подальшого навчання гри на музичному інструменті, а також допомагає оволодіти основами нотної грамоти. Педагогічна концепція К. Орфа є важливим напрямом доінструментальної підготовки музиканта-початківця. Вона забезпечує музичний розвиток дитини та відповідає психофізіологічним особливостям дитячого віку. В той же час, основний акцент у доінструментальній підготовці за З. Кодеєм має бути зроблений на оволодінні дитиною співацько-хоровими традиціями та опануванням нотною грамотою на основі релятивного співу. Концепція Е. Гордона допомагає дитині накопичити досвід музичного сприймання, що, в свою чергу, забезпечує усвідомлення та розуміння музичної мови та розвиток музичних здібностей. Такі здобутки у подальшому полегшують дитині процес оволодіння грою на музичному інструменті та забезпечуються його ефективність.

Якість доінструментальної підготовки дітей дошкільного віку було визначено як поєднання якості п'яти однаково важливих компонентів («зірка

якості»). Це – якість формування музичного слуху; якість розвитку чуття музичного ритму; якість музичного мислення; якість музичної пам'яті; якість володіння голосом – спів.

Основною метою розробленої концепції доінструментальної підготовки визначено методичне забезпечення якісного формування готовності дитини до навчання гри на музичному інструменті, а місією дослідження – гармонійний та творчий її розвиток. В результаті ми отримали якісну готовність дитини до гри на музичному інструменті та її гармонійний і творчий розвиток.

Концепція доінструментальної підготовки дошкільника полягає в організованому процесі формування його готовності до навчання гри на музичному інструменті за рахунок розробленого методичного забезпечення для проведення занять за визначеними видами музичної діяльності, що сприятиме у дітей розвитку фізичних та психічних музичних характеристик. У кінцевому результаті доінструментальна підготовка забезпечує якісну сформованість готовності до навчання гри на музичному інструменті.

При розробці програми з доінструментальної підготовки дошкільників враховувалися такі педагогічні умови: опора на знання дитини щодо оточуючого світу, казки, світ фантазій, природа, тварини – це та образна сфера дитини, що є для неї природною; максимальне включення у заняття рухових вправ, що дозволяють дитині використовувати та координувати мозок та тіло; відповідальне відношення до підбору музичного матеріалу, зокрема використання українського фольклору, класики та кращих зразків сучасної дитячої музики.

Доінструментальна підготовка дошкільників включає різноманітні види музичної діяльності, а саме – музичне сприймання, спів, музично-ритмічні рухи, гру на елементарних музичних інструментах та музичну творчість. Основною формою доінструментальної підготовки є гра, тому вчителю важливо вміти моделювати ігрові ситуації на уроці.

Розглядаючи структуру готовності дошкільника до навчання гри на музичному інструменті, було виокремлено такі її компоненти, а саме:

мотиваційна готовність дошкільника до навчання гри на музичному інструменті, яка складається з позитивних уявлень про навчання та бажання творчого самовираження у музиці; особистісна готовність дошкільника до навчання гри на музичному інструменті, що виражається у розвитку таких особистісних підструктур як музичні здібності та сформованість уваги; емоційна готовність дошкільника до навчання гри на музичному інструменті, що розуміється як зменшення імпульсивних реакцій і можливість тривалий час виконувати не дуже привабливе завдання; фізична готовність дитини до навчання гри на музичному інструменті, яка складається з сформованості фізичних якостей та володіння координацією тіла.

Підсумовуючи результати діагностування у дошкільників сформованості готовності до навчання гри на музичному інструменті, було визначено загальний рівень доінструментальної готовності. Так, 36,21% дошкільників характеризуються низьким рівнем – відсутністю особистісного сенсу до навчання гри на музичному інструменті; у них слабо розвинений мелодійний та гармонічний слух; музично-ритмічна здібність; не виявлено здатності до зосередження на музичному звучанні та до стійкості, вибірковості, переключення та розподілу слухової уваги; вони не можуть самостійно визначити та показати емоційний стан; фізичний стан характеризується скутістю або надмірною м'язовою розслабленістю, слабкою координацією рухів.

Проведена діагностика дозволила виокремити напрями щодо розробки програми курсу з доінструментальної підготовки дошкільників, а саме: мотиваційну підготовку націлену на формування позитивних уявлень щодо навчання музиці та бажання творчого самовираження, з опорою на пізнавальні (навчальні) мотиви дошкільників; особистісну підготовку спрямовану на розвиток музичних здібностей, опору на розвиток чуття ритму, поєднання розвитку мелодійного та гармонічного слуху. Формування уваги потребує роботи над концентрацією, стійкістю, розподілом та переключенням; емоційну підготовку, яка охоплює роботу з емоційною сферою дошкільника,

що дозволить зменшити імпульсивні реакції та навчить виконувати; фізичну підготовку, що має забезпечити зміцнення м'язів і розвиток гнучкості суглобів як основи оволодіння постановкою гри на будь-якому інструменті. Робота над координацією рухів сприятиме більш швидкому оволодінню новими ігровими рухами.

Для визначення ефективності запропонованої методики доінструментальної підготовки дітей дошкільного віку, виявлення якісних і кількісних змін у досліджуваних процесах була розроблена та впроваджена методика контрольного експерименту. Дана методика вимагала проведення діагностичних зрізів за програмою констатувального експерименту з використанням ідентичних йому методів. На цьому етапі був проведений порівняльний аналіз результатів констатувального та контрольного діагностування за показниками розроблених критеріїв доінструментальної готовності дошкільників в експериментальній та контрольній групах.

Аналіз та порівняння даних констатувального та контрольного зрізів ЕГ та КГ, застосування методів варіативного та статистичного аналізу, дозволив визначити, що запропонована концепція та методика формування доінструментальної готовності дошкільників є ефективною, вона сприяє формуванню: мотиваційної готовності дошкільника до навчання гри на музичному інструменті, що складається з позитивних уявлень про навчання та бажання творчого самовираження у музиці; особистісної готовності дошкільника до навчання гри на музичному інструменті, яка виражається у розвитку таких особистісних підструктур як музикальні здібності та сформованість уваги; емоційної готовності, яка розуміється як зменшення імпульсивних реакцій і можливість тривалий час виконувати не дуже привабливе завдання; фізичної готовності, яка полягає у розвитку у дітей фізичних якостей, сили і витривалості. Все перераховане доводить ефективність підготовки та готовність дошкільника до навчання гри на музичному інструменті.

Всебічне обґрунтування концепції доінструментальної підготовки, впровадження розробленої методики дозволило визначити підготовку дошкільника як спеціально організований процес формування готовності до навчання гри на музичному інструменті, що включає розвиток таких якостей – мотивації, музикальності, а також забезпечить розвиток фізичних та психічних характеристик, під час накопичення музичних знань та розвитку музичних здібностей. У кінцевому результаті доінструментальна підготовка має забезпечити сформованість готовності дітей до навчання гри на музичному інструменті.

Повноцінна готовність дитини до навчання гри на музичному інструменті, з одного боку, виступає своєрідним показником досягнень її особистісного розвитку у дошкільний період, а з іншого, є базовим рівнем для опанування грою на музичному інструменті та показником готовності до прийняття позиції суб'єкта навчальної діяльності.

Обґрунтування та впровадження методики та принципів формування готовності дошкільників до навчання гри на музичному інструменті дозволило визначити, які навички доцільно формувати та розвивати у дітей дошкільного віку та якими дидактичними засобами. Для цього було органічно поєднано елементи структури готовності дітей до гри на музичному інструменті з компонентами якості доінструментальної підготовки дошкільнят і визначено засоби, за допомогою яких мали отримати результат.

Аналіз та порівняння даних констатувального та контрольного зрізів ЕГ та КГ, застосування методів варіативного та статистичного аналізу, дозволив визначити, що запропонована концепція та впроваджена методика формування доінструментальної готовності дошкільників є ефективною, адже вона сприяє формуванню: мотиваційної готовності дошкільника до навчання гри на музичному інструменті; особистісної готовності дошкільника до навчання гри на музичному інструменті; емоційної готовності, яка розуміється як зменшення імпульсивних реакцій і можливість тривалий час виконувати не дуже привабливі завдання; фізичної готовності, яка полягає у розвитку в дітей

фізичних якостей, сили і витривалості. Все перераховане сприяє ефективності готовності дошкільника до навчання гри на музичному інструменті.

Ключові слова: діти дошкільного віку, доінструментальна підготовка, мотиваційна готовність, концепція, методичні основи, музична діяльність.

SUMMARY

Halilova A.E. Methodical basics of the pre-instrumental training for the preschool children. - Qualifying scientific work on the manuscript rights.

Thesis for the Doctor's degree of Pedagogy (Doctor of Philosophy) in speciality 01 – Education in the field of knowledge 014 – Secondary education (Musical Art). – National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, 2021.

The main theme of the dissertation is the problem of consideration scientific and methodical bases of the pre-instrumental training for children of the preschool age. The relevance of the problem is the education of the aesthetically and creatively oriented personality of a child, who harmoniously evolving musicality, follow up the ability to perform music and creativity, forms the foundations of musical culture. Timely pre-instrumental training and adaptation of existing foreign methods will ensure compliance with the continuity between music education in the preschool age and further education in the musical school.

The necessity to reorient the process of musical education of the preschool children requires to rethinking of the tasks of this process and the design of appropriate methodological support. Consideration of the problem of the pre-instrumental training is one of the tasks that requires the creation and testing of a special educational culture. The preschool age is the favourable time for preparing the child for further learning to play a musical instrument. To this end, it was developed and implemented a course of the pre-instrumental training of preschoolers in musical education, which includes motivation for musical development and the form the children's readiness to play a musical instrument of their choice in the future.

After studying this problem during the beginning period of the playing a musical instrument, it should be removed by the pre-instrumental training, the main tasks were formed: to teach the child master of the voice; to lay the foundation of the musical rhythm; start to evolve the musical hearing, the musical thinking and the

musical memory; involve children in the process of listening to and understanding music; develop attention, lay the elements of musical thinking; prepare a child to play a musical instrument.

The concepts of music education and training, which have found application in world pedagogical practice, in particular, M. Montessori, E. Jacques-Dalcroze, Z. Kodaly, K. Orff, G. Zilway and E. Gordon are analyzed. The use and development of the ideas the child's self-development in the didactically prepared environment of M. Montessori on music education contributes to the enrichment of domestic music pedagogy and the emergence of new interesting educational approaches and programs. The concept of musical education of E. Jacques-Dalcroze provides the development of the child's musicality, its coordination and physical parameters, which are important for further learning to play a musical instrument, as well as helps to master the basics of music literacy. K. Orff's pedagogical concept is an important area of pre-instrumental training of a novice musician. It ensures the musical development of the child and corresponds to the psychophysiological features of childhood. At the same time, the main emphasis in pre-instrumental training according to Z. Kodaly should be made on the child's mastery of singing and choral traditions and mastering musical notation on the basis of relative singing. E. Gordon's concept helps the child to gain experience of musical perception, which, in turn, provides awareness and understanding of the musical language and the development of musical abilities. Such achievements further facilitate the child's process of mastering playing a musical instrument and ensure its effectiveness.

The quality of pre-tool training for preschool children was defined as a combination of the quality of five equally important components ("quality star"). This is the quality of the formation of musical hearing; the quality of the development of a sense of musical rhythm; quality of musical thinking; quality of the musical memory; quality of the voice - singing.

The main purpose of the developed concept of pre-instrumental training is to methodically ensure the qualitative formation of the child's readiness to learn to play a musical instrument, and the mission of the study - its harmonious and creative

development. As a result, we got a quality readiness of the child to play a musical instrument and its harmonious and creative development.

The conception of the pre-instrumental training of a preschooler is an organized process of forming his readiness to learn how play a musical instrument through developed methodological support for classes in certain types of musical activities, which will promote children's development of physical and mental musical characteristics. In the end, the pre-instrumental training provides high-quality readiness to learn how to play a musical instrument.

The following pedagogical conditions were taken into account when developing the program for the pre-instrumental training of the preschoolers: reliance on the child's knowledge of the world around him, fairy tales, fantasy world, nature, animals - this is the child's imaginary sphere, it is natural for him; the maximum inclusion in the exercises of motor exercises that allow to child to use and coordinate the brain and the body; the responsible attitude to the selection of musical material, in particular the use of Ukrainian folklore, classics and the best examples of modern children's music.

Pre-instrumental training of the preschoolers includes various types of the musical activities, namely - musical perception, singing, musical-rhythmic movements, playing elementary musical instruments and musical creativity. The main form of pre-instrumental training is a game, so it is important for the teacher to be able to model game situations in the class.

Considering the structure of the preschooler's readiness to learn to play a musical instrument, the following components were identified, namely: the motivational readiness of the preschooler to learn how play a musical instrument, which consists of the positive perceptions of learning and desire for creative self-expression in music; personal readiness of the preschooler to learn to play a musical instrument, which is expressed in the development of such personal substructures as musical abilities and the formation of attention; emotional readiness of the preschooler to learn to play a musical instrument, which is understood as a reduction of impulsive reactions and the ability to perform a not very attractive task for a long

time; physical readiness of the child to learn to play a musical instrument, which consists of the formation of physical qualities and mastery of body coordination.

The main purpose of the developed concept of pre-instrumental training is to methodically ensure the qualitative formation of the child's readiness to learn to play a musical instrument, and the mission of the study is its harmonious and creative development. As a result, we got a quality of readiness of the child to play a musical instrument and its harmonious and creative development.

The concept of pre-instrumental training of a preschooler is an organized process of forming his readiness to learn to play a musical instrument through developed methodological support for classes in certain types of musical activities, which will promote children's development of physical and mental musical characteristics. In the end, pre-instrumental training provides high-quality readiness to learn to play a musical instrument.

The following pedagogical conditions were taken into account when developing the program for the pre-instrumental training of the preschoolers: reliance on the child's knowledge of the world around him, fairy tales, fantasy world, nature, animals - this is the child's imaginary sphere, which is natural for him; maximum inclusion in the exercise of motor exercises that allow the child to use and coordinate the brain and body; responsible attitude to the selection of musical material, in particular the use of Ukrainian folklore, classics and the best examples of modern children's music.

Pre-instrumental training of preschoolers includes various types of musical activities, namely - musical perception, singing, musical-rhythmic movements, playing elementary musical instruments and musical creativity. The main form of pre-instrumental training is a game, so it is important for the teacher to be able to model game situations in class.

Considering to the structure of the preschooler's readiness to learn how to play a musical instrument, the following components were identified, namely: motivational readiness of the preschooler to learn and to play a musical instrument, which consists of positive perceptions of the learning and the desire for creative

self-expression in music; personal readiness of the preschooler to learn and to play a musical instrument, which is expressed in the development of such personal substructures as musical abilities and the formation of attention; emotional readiness of the preschooler to learn to play a musical instrument, which is understood as a reduction of impulsive reactions and the ability to perform a not very attractive task for a long time; physical readiness of the child to learn to play a musical instrument, which consists of the formation of physical qualities and mastery of body coordination.

Key words: the preschool children, the pre-instrumental training, the motivational readiness, conception, methodological foundations, musical activity.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

1. Zavalko K., Khalilova A. The diagnostics of a preschooler's readiness for learning to play a musical instrument // Problems in music pedagogy. Volume 17 (2). – 2018. – P. 45–57. (The International Scientific Journal “Problems in Music Pedagogy” is indexed in: EBSCO, ERINPLUS, ProQuest)

Фахові статті:

2. Ібадуллаєва А.Е. Концепції доінструментальної підготовки дітей дошкільного віку в музичній освіті / А. Е. Ібадуллаєва // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти. - 2017. - Вип. 23. - С. 30-35.

3. Завалко К.В., Ібадуллаєва А.Е. Використання концепції музичного виховання Е. Жак-Далькроза в контексті доінструментальної підготовки дошкільників // Інноваційна педагогіка. Науковий журнал, Вип.6, Одеса, 2018. - С. 57-61.

Наукові статті:

4. Завалко К., Халілова А. Розвиток музичного сприймання дошкільнят // Палітра педагога. №5. 2018. – С.3-5.

5. Ібадуллаєва А.Е. ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ НОТНОЇ ГРАМОТИ У СКРИПАЛІВ-ПОЧАТКІВ // А.Е. Ібадуллаєва / Новаторські ідеї в галузі струнно-смичкової педагогіки: зб. матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції. 11 березня 2018 р., м. Київ (Україна). – Київ, 2018. – С. 19-26.

6. Ібадуллаєва А.Е. ВИКОРИСТАННЯ ОРФ-ПІДХОДУ В КОНТЕКСТІ ДОІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ МУЗИКАНТІВ-ПОЧАТКІВЦІВ // А.Е. Ібадуллаєва / Орф-педагогіка: Сучасні виміри впровадження: зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції. 17-18 лютого 2018 р., м. Київ (Україна). – Бориспіль: ФОП Кузьмичова Р.Ю., 2018. – С. 14-16.

7. Завалко К.В., Ібадуллаєва А.Е. Гра як провідний засіб музичного розвитку дошкільників // Наука та освіта: зб. праць XIV Міжнародної наукової конференції 4-13 січня 2020р., Хайдусобосло, Угорщина. – Хмельницький. 2020. – с. 121

МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ДОІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ.....	2
SUMMARY.....	9
ВСТУП.....	17
I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ПОЛОЖЕННЯ ДОІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	23
1.1. Особливості та проблеми початкової музичної освіти.....	23
1.2. Концепції та методики доінструментальної підготовки в світовій музичній освіті.....	42
1.3. Компоненти забезпечення якості ранньої музичної освіти (музикальний слух, музикальний ритм, мислення, пам'ять, голос).....	65
Висновки до розділу I.....	83
II. КОНЦЕПТУАЛЬНО-ДІАГНОСТИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДОІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	87
2.1. Розробка концепції доінструментальної підготовки дітей дошкільного віку.....	87
2.2. Методичне забезпечення доінструментальної підготовки дітей дошкільного віку.....	106
2.3. Діагностика готовності дітей до навчання гри на музичному інструменті.....	118
2.4. Дослідження початкового стану компонентів якості перед доінструментальною підготовкою дітей.....	133
Висновки до розділу II.....	149
III. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ПРОВЕДЕННЯ ЕКСПЕРИМЕНТУ ДОІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ ДОШКІЛЬНИКІВ.....	153
3.1. Організація процесу доінструментальної підготовки музикантів-початківців.....	153

3.2. Методичне забезпечення якості доінструментальної підготовки.....	171
3.3. Визначення ефективності та якості методичного забезпечення доінструментальної підготовки дітей дошкільного віку.....	190
Висновки до розділу III.....	210
ВИСНОВКИ.....	213
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	217
ДОДАТКИ.....	235

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Важливість музичного навчання дошкільників визначається на законодавчому рівні нашої держави. Так, згідно Закону України "Про дошкільну освіту" завданнями дошкільної освіти є: формування особистості дитини, розвиток її творчих здібностей, набуття нею соціального досвіду. Відповідно до додатку до листа МОН України № 1/9-454 від 02 вересня 2016 р. «Про організацію роботи з музичного виховання дітей у дошкільних навчальних закладах» метою музичного виховання дітей дошкільного віку є виховання гармонійно розвинутої, естетично й творчо спрямованої особистості дитини під впливом цінностей українського і світового музичного мистецтва, розвиток музикальності, здібностей музичного виконавства і творчості, формування основ музичної культури.

Також актуальності набувають питання навчання гри на музичних інструментах дітей дошкільного віку, адже доведена перевага саме музичного навчання для психічного та фізичного розвитку дитини. У той же час, виникають труднощі у зв'язку з неготовністю дитини до такого навчання. Вчасна доінструментальна підготовка та адаптація існуючих закордонних методик дозволить забезпечити дотримання наступності між музичним вихованням у дошкільному закладі освіти та подальшим навчанням у дитячій музичній школі.

Необхідність переорієнтації процесу музичного виховання дітей дошкільного віку з урахуванням особливостей подальшого навчання гри на музичному інструменті вимагає переосмислення завдань означеного процесу та розробки відповідного методичного забезпечення. Розгляд проблеми доінструментальної підготовки дітей дошкільного віку є одним із таких завдань, що потребує створення та апробації спеціальної програми навчання. Це підтверджується працями та концепціями провідних науковців України в галузі мистецької освіти (Н. Гуральник [39], О. Єременко [46], А. Козир [71], Л. Куненко [76], Г. Ніколаї [113], О. Олексюк [115], О. Отич [123], Г. Падалка

[124], Г. Побережна [126], О. Ростовський [138], О. Рудницька [119], В. Шульгіна [181], О. Щолокова [183] та ін.).

Проблема готовності до навчання гри на музичному інструменті привертала увагу багатьох музикантів-педагогів. Зокрема, було розглянуто психолого-педагогічні основи інструментального виконавства Л. Баренбоймом [12], Г. Коганом [69], С. Савшинським [141], Г. Ципіним [176] та ін. Педагогічні умови досягнення єдності виконавського та загального музичного розвитку учнів розглядалися К. Завалко [50], С. Ліпською [143], С. Садовенко [142] та ін. Процесу початкового оволодіння грою на музичному інструменті присвячені праці М. Берляничика [13], С. Мільтоняна [94], І. Сташевської [149] та ін. Сформувалася досить ґрунтовна й різнобічна методична система навчання гри на різних музичних інструментах (скрипці, фортепіано, блокфлейті, віолончелі тощо) в закладах початкової музичної освіти.

Проблема підготовки до навчання гри на музичному інструменті знайшла часткове вирішення у концепціях таких закордонних педагогів як Е. Гордона [127], Е. Жак-Далькроза [47], Г. Зілвея [199], З. Кодая [187], М. Монтесорі [97], К. Орфа [52], Ш. Сузукі [150]. Кожний з зазначених педагогів акцентує увагу на певному виді музичної діяльності (спів, гра на елементарних музичних інструментах, слухання музики тощо) як основи початкового музичного виховання дитини. Водночас питання щодо організації підготовки дошкільників до навчання гри на музичному інструменті не дістали висвітлення у науково-методичній літературі.

Проаналізована наукова література з питань музичного навчання та виховання дітей дошкільного віку, зокрема формування готовності до навчання гри на музичному інструменті, соціально-педагогічна значущість проблеми та її недостатня теоретична й методична розробка зумовили актуальність та дали підстави для визначення теми дослідження: *"Методичні основи доінструментальної підготовки дітей дошкільного віку"*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дисертація входить до плану наукових досліджень кафедри методики музичного виховання та хорового диригування факультету мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова й складає частину наукового напрямку "Інтегральна система мистецької освіти, як етнокультурний феномен". Тема дисертації затверджена Вченою радою НПУ ім. М.П. Драгоманова (протокол № 4 від 01 грудня 2016 р.).

Мета дослідження полягає в розробці, обґрунтуванні й експериментальній перевірці методичних основ формування готовності дітей дошкільного віку до навчання гри на музичному інструменті.

Об'єкт дослідження – процес музичного виховання та навчання дітей дошкільного віку.

Предмет дослідження – науково-методичне забезпечення та практична реалізація концепції формування готовності до навчання гри на музичному інструменті дітей дошкільного віку.

Відповідно до мети було визначено такі **завдання** дослідження:

- 1) проаналізувати особливості початкової музичної освіти та основні методики доінструментальної підготовки в світовій музичній освіті;
- 2) виокремити компоненти забезпечення якості ранньої музичної освіти дошкільника;
- 3) розробити концепцію та методичне забезпечення доінструментальної підготовки дітей дошкільного віку;
- 4) продіагностувати готовності дітей до навчання гри на музичному інструменті та стан компонентів якості ранньої музичної освіти дошкільників;
- 5) обґрунтувати принципи та розробити методичні основи формування готовності дошкільників до навчання гри на музичному інструменті;
- 6) експериментально перевірити ефективність та якість методичного забезпечення доінструментальної підготовки дітей дошкільного віку.

Теоретико-методологічною основою дослідження є основні положення модернізації мистецької освіти в контексті європейських вимог

(О. Ростовський [138], Л. Масол [89], О. Олексюк [115], Г. Падалка [124], О. Щолокова [183] та ін.); теорії та методики мистецької освіти (Б. Асаф'єв [10], А. Козир [71], В. Орлов [117], О. Ростовський [138], О. Рудницька [119], О. Хижна [173], В. Федоришин [71] та ін.); сучасної дошкільної освіти (Л. Божович [15], Л. Венгер [33], Л. Виготський [26], О. Запорожець [56], В. Мухіна [104], Н. Талізїна [157] та ін.); музичного виховання дошкільників (Н. Ветлугїна [21], Н. Зїміна [58], С. Науменко [109], С. Садовенко [142] та ін.); теорії та методики доїнструментальної підготовки учнів (Л. Баренбойм [12], О. Мїльтонян [94], І. Сташевська [149], В. Шульгїна [180] та ін.); інноваційних концепцій музичного виховання дітей М. Монтессорї [97], К. Орфа [52], Е. Жак-Далькроза [47], З. Кодая [187], Ш. Сузукї [150], Г. Зїлвея [199], Е. Гордона [127].

Методи дослідження: *монографїчний* – аналіз наукових джерел із досліджуваної проблеми, конкретизація сутності і властивостей доїнструментальної підготовки; *системно-структурний аналіз* феномену доїнструментальна підготовка; *синтез* його структурних компонентів і функцій у цілісну концепцію; узагальнення педагогічного досвіду в сфері музичного виховання та навчання дошкільників; *статистичний* – обробка експериментальних даних щодо рівнів сформованості готовності до навчання гри на музичному інструменті дітей дошкільного віку; *емпіричні* – вивчення проблематики готовності дитини до навчання гри на музичному інструменті, педагогічне діагностування, бесїда, анкетування, опитування, інтерв'ювання, тестування, психолого-експертна оцїнка навчання гри на музичному інструменті дошкільників та експериментальної перевірки ефективності методичного забезпечення її формування.

Наукова новизна та теоретичне значення дослідження. У дисертації проведено теоретико-методичне узагальнення і запропоновано авторське вирішення науково-практичної задачі доїнструментальної підготовки дітей дошкільного віку, зокрема:

уперше: розроблено концепцію доїнструментальної підготовки дітей

дошкільного віку, яка включає: місію, мету, структуру готовності до навчання гри на музичному інструменті, форми занять, засоби навчання, програму та методичне забезпечення, види діяльності та компоненти якості доінструментальної готовності;

удосконалено: якість доінструментальної підготовки дітей дошкільного віку, яка включає якість формування та розвитку музикального слуху, музичного мислення, музичного ритму, музичної пам'яті та володіння голосом;

- методичне забезпечення доінструментальної підготовки дітей дошкільного віку, яке включає значну кількість методик та методів, відображає різні форми занять, види діяльності та забезпечує якість процесу;

- визначення взаємозв'язку готовності дітей до гри на музичному інструменті та якості їх доінструментальної підготовки;

подальшого розвитку дістали: модель конфігурації музичного матеріалу, у якій представлено сім базових навичок – мовлення, спів, рух, виконання, імпровізація, слухання, читання та запис нотації що структуровані відповідно до п'яти концептуальних музичних елементів – мелодії, ритму, фактури, форми та забарвлення (тембру).

- науково-теоретичні підходи до доінструментальної підготовки дітей дошкільного віку в умовах модернізації дошкільної освіти.

Практичне значення дисертаційної роботи полягає в можливості впровадження в навчальний процес розробленої концепції доінструментальної підготовки дітей дошкільного віку. Матеріали і результати дисертаційного дослідження можуть бути використані при написанні навчально-методичних посібників та програм, проведенні досліджень з актуальних проблем теорії та методики навчання музики і музичного виховання дітей.

Апробація та впровадження результатів дисертаційного дослідження. Положення й висновки дисертації обговорювалися та здобули позитивну оцінку на міжнародних науково-практичних конференціях – "Орф-педагогіка: Сучасні виміри впровадження" (Київ, 2018); "Наука та освіта"

(Хайдусобосло, Угорщина, 2020) та всеукраїнській науково-практичній конференції "Новаторські ідеї в галузі струнно-смичкової педагогіки" (Київ, 2018).

Основні положення дослідження впроваджено в навчальний процес на факультеті мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (довідка №105 від 15.12.2020), дитяча музична школа №12 Подільського району м. Києва (довідка №12 від 14.12.2020), Калинівська дитяча школа мистецтв, Київська область, Фастівський район, смт Калинівка (довідка №22 від 16.12.2020).

Публікації. Основні теоретичні положення та висновки дисертації були відображенні у 7 публікаціях, з них – 3 у провідних фахових виданнях.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (203 найменувань) та 5 додатків. Повний обсяг дисертації 241 сторінки, з них 199 основного тексту. Робота містить 14 рисунків та 23 таблиць.

I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ПОЛОЖЕННЯ ДОІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ

1.1. Особливості та проблеми початкової музичної освіти

Модернізацію мистецької освіти в контексті європейських вимог досліджують О. Ростовський, Л. Масол, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Щолокова. Науковцями обґрунтовані теоретико-методологічні засади загальної мистецької та музично-педагогічної освіти, дидактичні принципи музично-педагогічного процесу й форми його організації [177, с. 3]. Відповідно до освітньо-кваліфікаційних рівнів ними укладено навчальні програми з музично-теоретичних і фахових дисциплін, опубліковані підручники та навчально-методичні посібники з теорії й методики викладання мистецьких дисциплін.

За визначенням В. Андрущенка, мистецтво має одну перевагу перед усіма іншими формами духовно-практичного пізнання світу, саме в тім, що воно охоплює людину як цілісність. Він вважає, що дуже важко цілісність людини охопити розумом: "Майже неможливо охопити людину з точки зору ірраціонального, так би мовити, мислення, чи поза науковим мисленням. І тільки мистецтво одним штрихом, однією лінією, однією нотою, однією гамою відтворює духовний світ особистості, а відповідно і людини як цілісності, Воно заставляє людину відчувати світло; в своєму відчутті людина є безмежною, безграничною, вона бачить і проникає у безмежний світ, збагачується цим безмежним і стає всесильною особистістю" [4, с. 4].

Вітчизняні вчені заявляють про необхідність принципових змін в освіті, але аргументують це по-різному: наприклад, як пошуки шляхів виходу з кризи (І. Зязюн), як потребу в "просуванні вперед" до нової освіти, але у відповідності з ідеями і принципами "природовідповідності" (А. Олексюк, В. Кумарін), як створення системи програмного управління індивідуальною пізнавальною діяльністю, "персоніфікована освіта" (В. Беспалько), як

можливість повернення до класичних засад та ідеї народної педагогіки (М. Стельмахович) тощо [117, с. 32].

Згідно останнього Закону України «Про освіту» (від 05.09.2017 р. № 2145 – VIII), Розділ II Структура освіти, Ст.21 мистецька освіта належить до спеціалізованої освіти. Це освіта мистецького спрямування, яка може здобуватися в рамках формальної, неформальної, інформальної освіти, спрямована на набуття компетентностей у відповідній сфері професійної діяльності під час навчання у безперервному інтегрованому освітньому процесі на кількох або всіх рівнях освіти та потребує раннього виявлення й розвитку індивідуальних здібностей.

Вітчизняні науковці О. Комаровська та Л. Масол, узагальнюючи різні підходи до визначення мистецької освіти, вказують, що мистецька освіта – це 1) складова системи освіти, процес навчання, виховання, самовиховання особистості засобами різних видів мистецтв (музики, театру, хореографії, кіно, образотворчого мистецтва, архітектури, дизайну тощо). Вона здійснюється в напрямках підготовки виконавців, теоретиків, істориків мистецтва, критиків, викладачів мистецьких дисциплін, митців-аматорів, загального художньо-естетичного виховання особистості; 2) мережа навчальних закладів, які здійснюють підготовку фахівців у галузі видів мистецтва та закладів художньо-естетичного виховання, а також комплекс дисциплін художньо-естетичного профілю в дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних та вищих і середніх спеціальних навчальних закладах [72, с. 504].

О. Ростовський наголошує, що становлення й розвиток музично-педагогічної думки відбувається у взаємозв'язку з суспільними процесами; розвитком методики музичної освіти дітей; урахуванням окремих перспективних методів минулого для сучасної музичної педагогіки. Він виявив деякі закономірності музично-освітнього процесу: провідними завданнями музичної педагогіки є художньо-творчий розвиток дітей, їх чутливість до музики, необхідність відкрити в ній животворне джерело людських почуттів і переживань; традиційні шляхи музичного виховання не

завжди ефективні, виявляється методологічна невизначеність головних понять музичної педагогіки, а тому і різне тлумачення музично-педагогічних явищ [137].

Динамізм сьогодення, органічно поєднаний з науково-технічним прогресом, робить особливо актуальним гуманістичне спрямування мистецької освіти. Саме мистецтво, за визначенням Г. Падалки, покликане відтворити цілісність буття людини, протистояти руйнаціям технократичного мислення, вузькому підходу до усвідомлення сенсу людського буття з позицій бездушного практицизму й утилітаризму. Приваблива гуманістична сила справжнього мистецтва в тому, що поряд із виробництвом цінностей художньо-матеріального порядку воно опікується "виробництвом" власне людини, формуванням шляхетної, одухотвореної особистості [138, с. 45].

Гуманістична спрямованість музичної освіти учнівської молоді особливо яскраво прослідковується у діяльності відомого педагога-музиканта Б. Яворського. Його теорія побудована на глибокому розумінні дитячої психології, що має народні джерела музикування. Основним напрямком естетичного виховання педагог вважав безпосереднє включення дітей у творчу діяльність. Він наголошував, що цінність естетичної творчості школярів полягає не у їх безпосередній творчості, а більшою мірою в оволодінні ними мовою мистецтва. Тому головною метою у всій педагогічній діяльності Б. Яворського був пошук шляхів формування творчих здібностей. Основним науковим принципом системи естетичного виховання, яку він розробив, була опора на єдність емоційного впливу різних видів мистецтва та на ті асоціації, які викликають художні образи [36, с. 16].

До особистостей, що увійшли в історію вітчизняної загальної музичної освіти і вирізнялися гуманістичним мисленням, належить Б. Асаф'єв. Завдання музичної освіти і виховання він бачив у тому, щоб через масове музичне виховання сприяти створенню нової музичної культури. Вирішення цієї проблеми вчений вбачав у зближенні музикантів-професіоналів з „масами, що прагнуть музики”, в усвідомленні того, що музика – велика культурна сила,

здатна глибоко впливати на формування особистості й колективу, а це можливо тільки у випадку виховання навичок активного й усвідомленого сприйняття творів музичного мистецтва [36, с. 16].

Згідно з дослідженнями українського психолога О. Кононко, гуманізація сучасної дошкільної освіти передбачає співробітництво педагога з дітьми, коли він сприяє виявленню потенційних можливостей, внутрішнього життя, допомагає зростаючим особистостям актуалізувати власне "Я" [73, с. 234]. Це зумовлює орієнтацію педагогічного процесу на розвиток особистості з урахуванням індивідуально-вікових особливостей дошкільників. Перехід до особистісно-орієнтованої моделі навчання і виховання передбачає якісне оновлення змісту музичного виховання у таких аспектах:

- в центрі музично-виховного процесу – особистість дитини;
- встановлення між педагогом і дітьми суб'єкт-суб'єктних стосунків на основі співпраці, діалогу і педагогічної підтримки;
- спрямованість на розвиток особистості через активізацію її самовираження в різних видах колективної та індивідуальної музичної діяльності;
- орієнтація на мотивацію музичної діяльності через емоції, співпереживання, радість пізнання тощо;
- диференціація музичного матеріалу, форм, методів і прийомів з урахуванням дитячих інтересів, здібностей та індивідуальних особливостей [45, с. 167].

У свою чергу Ю. Юцевич визначає музичне виховання як галузь естетичного виховання, сферу залучення суспільства до музичної культури, цілеспрямований розвиток музичних здібностей і музичної культури особистості, виховання цілісного відчуття, переживання і розуміння образного змісту музичних творів, засвоєння суспільно-історичного досвіду музичної діяльності [185, с. 166]. Музичне виховання здійснюють у загальноосвітніх і музичних школах, гімназіях, ліцеях, коледжах, дошкільних та позашкільних закладах шляхом залучення дітей і молоді до активних занять музикою,

оволодіння основами теорії й музичної літератури, формування підвалин музичної культури як важливої та невід'ємної частини духовної культури.

Музичне виховання дітей є найважливішим процесом у побудові музичної культури суспільства, а також суттєвим елементом естетичного та загальнолюдського зростання людства. Саме в дитинстві закладаються ті форми сприйняття дійсності, ті риси характеру особи, які в майбутньому стануть підґрунтям культури, зокрема музичної [77, с. 10].

За визначенням О. Ростовського, музичне навчання – це процес взаємодії вчителя й учнів з метою передачі одним і засвоєння іншими досвіду музичної діяльності, як складової соціального досвіду. Під музичним вихованням він має на увазі цілеспрямоване формування естетичного, ціннісного, особистісного ставлення учнів до явищ музичного мистецтва. А музичний розвиток визначає як процес і результат розвитку музично-творчих здібностей учня, що виводить його на якісно новий рівень музичної діяльності [124, с. 11]

Основою теорії музичного виховання дітей є великі пізнавальні та виховні можливості музичного мистецтва. Враження дитинства є сильними та глибокими, тому використання музичного мистецтва для поглиблення цих вражень є важливим завданням, яке намагаються виконати педагоги в процесі виховання дітей дошкільного віку. Адже мета музичного виховання у дошкільному віці, на думку А. Зіміної, виховувати засобами музики почуття дитини, її характер та волю, сприяти тому, щоб музика проникала в її душу, викликала емоційну реакцію у відповідь, осмислене ставлення до оточуючої дійсності [58, с. 14].

Серед причин, чому саме музичне мистецтво впливає на людину, С. Науменко вказує в першу чергу на те, що змістом музичного мистецтва є емоції, настрої та почуття людини; по-друге, тому, що в музиці кожного народу є свій "музичний" генотип, який створювався та удосконалювався з початку існування народу і передавався від покоління до покоління. Колискові різних народів, народні пісні й танці яскраво про це свідчать. Дитина ще не

знає змісту слів, але вже реагує на настрій та ритм мелодії. Тому чим більше вона буде спілкуватися з музикою, тим більше буде розвиватися в неї емоційна сфера, тим чутливішою, вразливішою вона стане [109, с. 56].

Українське музичне мистецтво має значний естетичний вплив на особистість, педагогічне забезпечення якого ґрунтується на актуалізації емоційного співпереживання художніх образів, близьких за інтонаційно-образною природою національному світосприйманню особистості. Естетико-виховний потенціал української музики полягає у високій духовності та гуманістичній спрямованості її художніх образів (від вишуканості інтимно-споглядальної лірики до романтичного оспівування героя – борця за національне визволення); у використанні широкої палітри національно – стильового та жанрового формотворення з опорою професійної музики на фольклор. Близькість інтонаційно-ладових барв національно-естетичному сприйманню учнів, мелодична орієнтація виражальних засобів, притаманна кращим зразкам вітчизняної музики, – становлять музично-ментальне підґрунтя розвитку естетичної культури майбутніх громадян України [166, с. 131].

Залучення до музики визначається одним з важливих шляхів естетичного виховання дитини, оскільки особливо сильно музика впливає на почуття, а через почуття на ставлення до явищ, які оточують. Так, Д. Шостакович підкреслював: "Любіть та поважайте велике мистецтво музики. Воно відкриє вам цілий світ почуттів, пристрастей, думок. Воно зробить вас духовно багатшим, чистішим та досконалішим. Завдяки музиці ви знайдете у собі нові, невідомі раніше сили. Ви побачите життя в нових тонах та фарбах" [179, с. 15].

Систематизуючи музичне виховання дітей О. Маслов виокремив основні його принципи, а саме:

- вчитель повинен знайомитися з усіма існуючими методами навчання і в разі необхідності користуватись ними, більше того, він повинен розвивати в

собі вміння самотужки творити нові прийоми навчання, а всі труднощі учнів вважати за власні недоліки;

- хоровий клас не є єдиною формою роботи під час уроків музики, він лише певний етап до сприймання й розуміння музики дітьми;

- примусове вивчення нотної грамоти може вбити в дитині музичні відчуття, творчу уяву і потяг до краси. Нотна грамота – засіб до навчання, а не самоціль;

- не треба обмежуватись вихованням лише мажорно-мінорного ладового чуття і слуху, а привчати дітей до сприймання музики і на народноладовій основі;

- творча діяльність дітей має підтримуватися вчителем на всіх уроках [77, с. 12].

Видатний педагог ХХ ст. В. Сухомлинський [91] називав музику могутнім засобом естетичного виховання. Він писав, що вміння слухати й розуміти музику – одна з елементарних ознак естетичної культури, без якої неможливо уявити цілісного повноцінного виховання. Розвиваючи чутливість дитини до музики, ми ошляхетнюємо її думки і прагнення. Отже, музичне виховання є засобом формування інтелекту, культури почуттів, моралі школярів.

Сучасна прогресивна музична педагогіка виступає із закликом: музичне виховання – усім дітям! Зокрема, угорський педагог Д. Міхаї зазначила, що неможна допустити втрату жодної дитини для музики... Музичні здібності будь-якої дитини можуть розвинути, якщо її виховують із самого раннього дитинства відповідним чином. Міра цих здібностей залежить, правда, від вроджених даних, однак вони піддаються удосконаленню [12, с. 20].

У той же час, у світлі переорієнтації сучасної педагогіки в контексті практичної потреби постає необхідність розробки нових підходів до змісту виховання та навчання. Інтелектуально-аналітичний нахил в музичному навчанні та вихованні затьмарив безпосередньо-емоційне, дієве, практичне спілкування з музикою. Розуміння сутності та змісту музичного виховання

дітей полягає у створенні умов для спілкування з музикою, творчих проявів та емоційно-психічного розвитку дитини. На думку О. Мелік-Пашаєва [91], не дитину необхідно прилаштовувати до навчального матеріалу, як це робиться за умови традиційного інформаційного підходу, а зміст виховання підпорядкувати розвитку дитини як найвищої мети.

Традицією вітчизняної мистецької освіти є сприйняття, аналіз і інтерпретація художніх творів. Твори мистецтва розглядалися як об'єкти вивчення й відтворення. Результат ефективності навчання вимірювався ступенем засвоєння учнями авторитетних суджень про мистецький твір, що призводило до певної уніфікації оціночного ставлення до мистецтва, – констатує О. Рудницька [119, с.24]. За таких умов, учні початкової школи звикають до готових оціночних штампів, втрачаючи свіжість і безпосередність дитячого сприйняття. Потім, стаючи дорослими, вони із здивуванням відкривають для себе твори, які не підпадають під школярські штампи і починають розуміти, що їх "ввели в оману". Мистецтво виявляється зовсім не таким, як їм тлумачили в школі. Воно так само відрізняється від прописних шкільних істин, як і життя школяра від життя дорослої людини. Людина звільняється від "нав'язаних ярликів", але, не вміючи самотійно давати оцінку художнім творам, обмежується у своїх мистецьких уподобаннях тим, що їй посилено і доступно. Як правило, це те, над чим не треба замислюватись, прикладати інтелектуальних зусиль [117, с. 65].

Крім того, музичне навчання у розумінні суспільства перестало виконувати лише вузько спеціалізовану роль: навчання гри на інструментах та отримання музичних знань. Сучасна ситуація висуває до початкового музичного навчання нові вимоги, зокрема:

- створення умов, надання шансу кожній людині для пошуку та вияву індивідуальних для неї способів спілкування з музикою;
- творчий розвиток її природної музикальності;
- вивільнення первинної креативності, створення умов для спонтанних творчих проявів;

- допомога у формуванні внутрішнього світу та самопізнання (емоційно-психічний розвиток та самокорекція) [167, с. 7].

Для того, щоб запровадити зазначені вимоги у практику, необхідно дослідити, а яким саме має бути початкове залучення дитини до музики. Так, за визначенням К. Орфа музика бере свій початок всередині людини, і таким самим має бути навчання музики. Воно починається не з гри на інструменті, не з першого пальця, не з першої позиції або того чи іншого акорду. Відправна точка – тиша всередині, слухання себе, "готовність до музики", слухання власного ритму серця та дихання [118, с.47].

Схожі думки знаходимо і в працях видатних виконавців і педагогів, зокрема Г. Нейгауз вказує: "Перед тим як почати грати на будь-якому інструменті, той хто навчається повинен духовно володіти якою-небудь музикою: так би мовити зберігати її у власних думках, носити в душі та чути своїм слухом. Увесь секрет таланту та генія полягає у тому, що в його мозку вже живе повноцінним життям музика раніше, ніж він перший раз доторкнеться до клавіші або проведе смичком по струні" [12, с. 64].

Видатний педагог Л. Баренбойм зазначає, що необхідно ввести "дофортепіанний" або "донотий" період, або обидва періоди занять з початківцями. Навчання нотній грамоті? Лише тоді, коли позначення висоти звуку, метру та ритму з абстрактних знаків перетворюються у живу реальність та зацікавляють дитину, коли вивчення їх буде проводитися на основі чисельних спостережень дитини за музикою. "Бачу – чую – граю" – ось та ідеальна психологічна схема-тріада, про яку слід пам'ятати педагогу [12, с. 64]. Таким саме чином він пропонує спрямовувати доінструментальну підготовку дітей.

Поняття "принцип навчання" належить до найважливіших категорій педагогіки. Філософи розглядають принцип як основоположну ідею, яка пронизує усю систему знання і субординує його. Педагогічне поняття принципу має свою специфіку. Зокрема, принципом навчання називають одну з вихідних вимог до процесу навчання, яка впливає із закономірностей його ефективної організації. Сукупність принципів навчання складає певну систему

вихідних, головних дидактичних вимог до процесу навчання, виконання яких забезпечує його достатню ефективність [138, с. 557].

Серед основних методичних принципів навчання музикантів-початківців Л. Баренбойм виокремлює такі:

1. Одне із завдань початкового етапу музичного навчання – ввести дитину в світ мистецтва звуків, прищепити їй любов до мови музики, навчити її переживати виразність музичної мови.

2. Першими музичними інтонаціями, які відтворюються дитиною, повинні буди інтонації рідної музичної мови.

3. Музичний слух розвивається лише в процесі тієї діяльності, здійснення якої вимагає прояву слухових здібностей.

4. Значення на початковому етапі навчання ансамблевого музикування [12, с. 79].

Разом з тим, І. Манакова та Н. Салміна розкривають можливості реалізації у практичній діяльності семіотичного підходу до опанування дітьми музичного мистецтва. Семіотичний підхід у процесі музичних занять у дошкільних навчальних закладах вирішує низку вікових проблем не лише музичного розвитку, але й розвитку образно-асоціативного мислення. Даний підхід вирішує ряд психолого-педагогічних завдань музичної освіти та творчого розвитку дітей:

1) володіючи образним мисленням, діти легше опановують музичний образ у знаках та символах;

2) відсутність навичок читання та письма дозволяє дітям висловити своє ставлення до музики не вербально, а у знаковій системі;

3) розгляд музичної мови як семіотичної системи допомагає на основі візуального ряду легше зрозуміти її зміст та значення;

4) візуальна система у дошкільників переважає над іншими сенсорними системами (аудіальною та кінетичною), тому семіотичний підхід дозволяє активізувати сприйняття та творчу діяльність дітей [87].

Вивчення літературних джерел про результати численних психолого-педагогічних та соціологічних досліджень, багаторічного практичного досвіду педагогів різних країн світу свідчать, що музичне виховання дошкільників визнається засобом різнобічного виховання особистості з раннього віку за рахунок таких факторів:

- воно впливає на духовний, емоційний, інтелектуальний і загальний фізичний розвиток;
- сприяє формуванню інтелігентності;
- сприяє пробудженню творчих здібностей, прагненню до музичного самовираження, розвиває творчий потенціал;
- стимулює розвиток музичних здібностей;
- позитивно впливає на загальну готовність до навчання й полегшує подальше навчання в школі;
- безпосередньо пов'язане з формуванням навичок соціального спілкування;
- сприяє ранньому відкриттю здібностей і обдарованості дітей;
- виробляє вміння осмислено проводити вільний час;
- допомагає у розв'язанні проблеми самореалізації й індивідуальної ідентифікації;
- сприяє реалізації системного підходу до формування дошкільника як суб'єкта життєтворчості.

У зв'язку з високою оцінкою фахівцями різних наукових галузей багатофункціонального значення музичної активності для формування особистості, музичне виховання дітей дошкільного віку становить сьогодні важливу складову загальнокультурної парадигми освіти розвинених країн світу [149, с. 8].

Метою музичного виховання у дошкільному навчальному закладі, за Н. Ветлугіною [48, с. 8-9], є розвиток у дитини загальної музичності, що досягається через музичну діяльність дітей, у якій взаємодіють спів, сприйняття музики, музично-ритмічні рухи, гра на дитячих музичних

інструментах, де творчій діяльності самих дітей має надаватися перевага. Ми погоджуємося з думкою дослідниці, але хочемо наголосити, щоб і доросла людина мала потребу та продовжувала спілкування з музичним мистецтвом, варто робити акцент на музично-виконавській діяльності, зокрема на грі на музичному інструменті, а отже з дошкільного віку необхідно закладати фундамент щодо опанування гри на музичному інструменті.

Одним із важливих завдань, яке ставить перед учнем-початківцем вчитель гри на фортепіано, – це оволодіння наспівним та виразним виконанням найкоротших та простих за ритмом мелодій. Наспівне виконання таких мелодій можливе лише за умови: 1) сприйняття учнем низки звуків як мелодичної лінії, тобто як усвідомленої музичної фрази та 2) елементарного володіння звуком на фортепіано [66, с.70]. Цього неможливо досягнути одразу з початком навчання, якщо у дитини був відсутній етап доінструментальної підготовки.

Схожі проблеми виникають і під час навчання гри на скрипці дітей без урахування доінструментального періоду. Так, скрипка – інструмент мелодійний. Її неповторні виразні якості найбільшою мірою пов'язані з душею музики – мелодією. Найбільш вражаючою якістю гри видатних скрипалів та віолончелістів є, перед усім, мелодійна виразність – здатність самобутньо та яскраво доносити до слухача художньо-виразний зміст, що закладений у мелодії [13, с.123].

Викликати у дитини відповідну реакцію найлегше саме в ранньому віці, коли зручно спиратися на емоційний характер її мовлення, яке значною мірою відображає суб'єктне ставлення дитини до оточуючого світу та людей. З плином часу діти зазвичай втрачають мовну інтонацію, це часто співпадає з початком систематичного навчання, коли на перший план виходять раціональні компоненти сприйняття та мислення, а природну мелодійну творчість мови пригнічують нормативні установки інтелектуальних занять [13, с.133].

З ранніх років, наприклад, майбутньому скрипалю необхідно прищеплювати не абстрактну вимогу певної, ніби нейтральної по відношенню до самої музики, чистоти, а й осмислення того, що точність висоти звуків на скрипці завжди відносна, оскільки вона тісно пов'язана із загостренням, або, навпаки, згладжуванням взаємного тяжіння звуків мелодії. Для дитини, слухове сприйняття якої з самого початку організовано ладово, це цілком посилене завдання [13, с.142]. Усе це стає можливим, якщо у дитини був доінструментальний період у дошкільному віці.

Ще одним важливим аспектом, який необхідно враховувати на початковому етапі навчання гри на будь-якому музичному інструменті – це опанування нотною грамотою. Нотний запис є для дитини великою складністю при навчанні музиці, оскільки він є більш невизначеним та умовним ніж запис літерами. Становлення історії розвитку музичного запису призвело до того, що одні параметри музики чітко фіксуються у знаках, а інші просто ігноруються. У музичному записі є необхідний мінімум інструкцій, але його недостатньо для того, щоб відтворити задумане автором. Запис має варіативність виконання. Подібна неоднозначність пояснюється тим, що в період створення нотної грамоти, самі музичні твори задумувалися автором з можливістю різних варіантів виконання, а тому виконавцю самому пропонувалося вирішити як завершити твір. Та музика, яка зараз є класичною, виникла з фольклору та довгий час зберігала притаманну йому імпровізаційність. Саме тому, у наш час, щоб точно відтворити музичний твір, виконавець має знати особливості звучання музичних інструментів у той період, коли жив автор, а також інші твори цього автора та багато додаткової інформації, які не представлені у нотах, але беруться до уваги спеціалістами. Вони передаються музикантами з покоління в покоління як усні інструкції та виконавські навички, що сприяють ефективному навчанню [111, с. 132].

У дітей, які грають по нотах, відбувається різкий перехід від первинного музикування (спонтанна пісня у дитячій культурі) до вторинного музикування через написані ноти. У цьому процесі багато дітей втрачають те, що

Р. Б'йорковолл [19] визначає як первинне музикування. У той час, як при знайомстві з алфавітом дитина ніколи не втрачає свою здатність до усного мовлення (хоча писемність здатна мати на мовлення серйозний формуючий вплив), при зіткненні з нотами дитина може втратити свою вроджену усно-музичну компетентність. Для відтворення нот у звуках потрібно набагато більш розвинуте технологічне та моторне володіння, ніж це необхідно для реалізації мови у писемності. Таким чином, "вхід" у музику через інструмент є набагато складнішим, ніж шлях до писемності через олівець. Проте є значна схожість та багато спільних проблем вербальної мови та музики, якщо аналізуються усна форма вираження та писемні системи. Суперечливість між усною та писемною музичною мовами виокремив Р. Б'йорковолл (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Суперечність між усною та писемною мовами за Б'йорковоллом

Почуті ноти	Прочитані ноти
Аудіально	Візуально
Внутрішнє враження	Зовнішнє рішення
Суб'єктивність	Об'єктивність
Чуттєвість	Раціональність
Магія	Наука
Непостійність	Перманентність
Динамічний	Статичний

Таким чином, дошкільника, який часто одночасно засвоює і читання, й музичну грамоту, необхідно навчити різним чином користуватися цими знаковими системами. У музиці дитині на першому етапі навчання складно відновити емоційний контекст з тих нотних знаків, які він вивчив. У записі нічого не говориться про способи видобування звуків на різних етапах

розвитку мелодії. Спостерігаючи за дорослим, дитина також не може вловити особливості звуковидобування, які фіксуються у делікатних рухах рук, оскільки вона ще не мала цього досвіду. Усе це передається від педагога до дитини на умовах абсолютної довіри дитини. Цей процес буде тривати до тих пір, поки, накопичивши власний досвід видобування звуку, дитина не зрозуміє, чого саме вимагає від неї педагог. [111, с. 133].

Згідно К. Завалко та С. Фір наприкінці допотопного періоду учень має уміти:

- записати ритм прослуханої, створеної або виконаної мелодії;
- розпізнати знайому пісню за її ритмічним записом;
- прочитати (за допомогою ритмоскладів, проплескування або співів) запис нескладних ритмічних фігур (чверті та восьмі у різних поєднаннях).

Лише після цього доцільно переходити до опанування звичайною нотацією [52, с. 116].

Крім того, необхідно врахувати, що сучасна музична педагогіка, на думку О. Мільтоняна, пов'язує опанування грою на будь-якому музичному інструменті з інтерпретацією як провідним видом музичної діяльності. Це закріплено в традиціях творчої практики педагогів, зафіксовано в нормативно-адміністративних документах, які регламентують напрями роботи, форми її контролю [94, с. 29].

За визначенням І. Сташевської, основне завдання навчально-виховної роботи в підготовчий період – розвиток музичних здібностей дитини, свободи і пластики рухів, психологічна й фізична підготовка до гри на музичному інструменті. Основний зміст занять на цьому етапі: акустичні експерименти з різноманітними звуковими джерелами; мовна декламація; слухання музики різних стилів і жанрів; спеціальні гімнастичні вправи для зміцнення м'язів, розвиток м'язової свободи, гнучкості суглобів, координації рухів; елементи ритміки; вокальна й танцювальна імпровізація; відображення музичних вражень засобами образотворчого мистецтва [149, с. 62].

Розвиток здібностей диференційованого музично-слухового сприйняття можна провести засобами акустичних експериментів. Як відомо, найважливіша особливість дитячого сприйняття – низька здатність до диференціації різнотипної інформації. Музика сприймається дитиною дошкільного віку спонтанно й переживається цілісно. У зв'язку з цим, для загострення звукового сприйняття, розвитку здібностей до диференціації музичних параметрів і різних якостей звуку, до занять із дошкільниками включаються різноманітні акустичні експерименти з різними матеріалами, слухання й аналіз звуків навколишнього світу, спроби імітації почутого на саморобних, орф- і традиційних музичних інструментах, чи власним голосом.

Практичний досвід зарубіжної музичної педагогіки свідчить, що акустичні експерименти з різними матеріалами повинні передувати грі на дитячому чи професійному музичному інструменті. Слухаючи музичний твір, діти сприймають його в цілому. Акустичні ж експерименти сприяють більш усвідомленому сприйняттю музики, формуванню здатності до розрізнення найважливіших характеристик звуку – регістру, динаміки, тембру, тривалості [149, с. 62].

Доведено, що заняття музикою – це творчий процес. Характерна особливість дитячої творчості – її всеохоплюючий характер. На думку О. Лобок [84], у дитинстві творять усі, й реальна проблема цього віку – не проблема творчості, а проблема її відсутності, що саме по собі – достатньо очевидна патологія. Дитяча творчість не зводиться до таких когнітивних передумов як мислення, інтелект, пам'ять, уява: усі ці процеси пізнавального характеру хоч і нерівномірно, але монотонно розвиваються протягом багатьох років, а творчість має не тільки однозначну динаміку [111, с. 70].

Досліджуючи співвідношення виховання та спадковості Ю. Гіппенрейтер дійшла висновку, що фактори середовища мають певну вагу, яка співвідноситься з внеском фактору спадковості, й може повністю компенсувати або, навпаки, нівелювати вплив останнього [34].

На думку О. Ніколаєвої, ставлення до дитячої творчості, як і до самого дитинства, визначається не психологічними та фізіологічними особливостями дитини, а соціальним, політичним та економічним станом суспільства. Сенситивним періодом розвитку дитячої творчості є дошкільний період. Багато факторів впливає на прояв творчості у дитини, в тому числі стан народження, особливості сімейного виховання, специфіка культури та суспільства, в якому вона розвивається. Проте на можливість реалізації творчості впливає ще й інша група факторів, серед яких – формування таких особистісних якостей, як працелюбність, наполегливість, прагнення реалізувати задумане [111, с. 88].

Вибір інтерпретації як основного виду музичної діяльності початківця означає слідування канонам емпіричного методу навчання, коли вивчається п'єса, етюд, соната, концерт тощо. Усе разом повинно привести дитину до розуміння поняття "музика". У той же час, інтерпретація потребує концептуальності мислення та відточеної майстерності. Цим вимогам відповідає вік за 18 років, тобто вік старших курсів музичного училища та студентів консерваторії. Дошкільник та молодший школяр до такої діяльності з психологічної точки зору не готові [94, с. 30].

Дослідження С. Суровцевої [154] доводить, що психофізіологічними передумовами розвитку творчих та музичних здібностей є високий рівень розвитку короткотривалої та оперативної пам'яті, пластичність сенсорних механізмів та швидкість опрацювання сенсорної інформації. Це свідчить, що процес музичного сприйняття, на відміну від сприйняття музики, потребує більшої внутрішньої роботи.

Навчання гри на будь-яких музичних інструментах сприяє розвитку в дитини музичного слуху. Тому важливого значення набувають не лише індивідуальні заняття, а й участь в оркестрі, де кожна дитина відчуває себе потрібною частиною загальної музичної події та вчиться вслухатися в багатоголосне звучання, щоб вчасно вступити зі своєю партією.

Інструментальна творчість дітей вимагає деяких умов: володіння елементарними навичками гри на музичних інструментах та знання різних способів звуковидобування, які дозволяють дитині передати найпростіші музичні образи. Зазвичай у дошкільний період творчість виявляється в імпровізації, тобто в зміні тих або інших частин музичного твору, який вивчено, підборі на слух вже відомої пісні, або, вкрай рідко, власна композиторська діяльність [111, с. 134].

Передові педагоги різних країн світу стверджують, що важливим етапом у формуванні первісних навичок гри на інструменті є допотопний період навчання [149]. В умовах традиційної системи навчання гри на інструменті дитині доводиться сполучати зовсім різні дії: роботу рук і читання нот, що починається вже після перших уроків, спрямованих на формування постановки й вивчення "неживих" нот, що сприймаються дитиною. Створюється психічна й фізична перенапруга сил маленького учня. Розумовий процес, пов'язаний з читанням нот, послаблює увагу, спрямовану на дію рук. Самоціллю стають ноти, а не якість звуку. Часто це призводить до неправильної постановки ігрового апарату, загальної скутості й навіть до втрати інтересу до занять. Тільки обдаровані діти здатні безболісно перебороти такі труднощі. Відомий німецький педагог Ганс Гольман стверджував, що, чим довше відмовляються від застосування нотного тексту, тим швидше прогресує учень згодом, граючи "по нотах". При свідомому виключенні на початку навчання читання нот з'являється можливість концентрації дитини на музичному образі, звуці, русі [192].

Традиційна музична педагогіка більше трьохсот років спирається на класичну освітню парадигму (в основі якої лежить науковий спосіб пізнання світу), що зумовлює функціонування системи музичної освіти за допомогою реалізації принципів раціоналізму та механіцизму. На цій основі закріпилися форми передачі та засвоєння музичних знань, що спираються на ілюстративний та репродуктивний методи навчання. У той же час, зміни у вітчизняній музичній освіті забезпечили зміщення акценту в змісті освіти зі

"знаннєвої" на розвиваючу. Це призводить до впровадження в практику інноваційних моделей навчання, спрямованих на розвиток індивідуальності учня шляхом самореалізації його особистісного потенціалу [53]. Саме тому, посилюється актуальність впровадження доінструментальної підготовки як такої, що має забезпечити ефективність та якість подальшого навчання дітей гри на музичному інструменті.

У нашому дослідженні уточнимо такі поняття як "музичний" та "музикальний". В українській мові існує паронімічна пара музикальний // музичний, слова якої чітко розрізняються за значенням. Музикальний треба вживати у двох значеннях: "обдарований здатністю тонко сприймати музику, відчувати музичні твори, виконувати їх", як от музикальний слух, музикальна душа; мелодійний.

Слово музичний має значення "який стосується музики як виду мистецтва". Отже, музичний інструмент, музичні знання. Уживаємо слова музичний твір, якщо йдеться про твір, покладений на музику, і музикальний твір, якщо він мелодійний [5, с. 99].

Одночасно, Ю. Юцевич використовує через кому "музикальність, музичність – комплекс природних здібностей, що створюють сприятливі передумови для виховання музичного смаку, здатності до цілісного сприйняття музики, готують ґрунт для професійних занять музикою" [185, с. 163].

На нашу думку, дошкільний вік також є сприятливим для підготовки дитини для подальшого навчання гри на музичному інструменті. З цією метою важливо розробити та впровадити курс доінструментальної підготовки. Отже, дамо власне визначення доінструментальної підготовки дітей дошкільного віку, яке буде інтегрувати попередні та носити сучасну інтерпретацію. **Доінструментальна підготовка** – це процес музичного виховання з елементами навчання, який включає мотивацію для музичного розвитку та формування готовності до гри на музичному інструменті дошкільника за власним вибором у подальшому.

Крім того, дослідивши проблеми під час початкової гри на музичному інструменті, які має нівелювати доінструментальна підготовка, визначимо її основні завдання:

- 1) навчити дитину володіти голосом;
- 2) закласти фундамент музичного ритму;
- 3) почати розвивати музичний слух, музичне мислення та музичну пам'ять;
- 4) залучити до процесу слухання та осягнення музики;
- 5) розвинути увагу, закласти елементи музичного мислення;
- 6) підготувати дитину до гри на музичному інструменті.

У наступному підрозділі розглянемо концепції та методики доінструментальної підготовки, які існують у міжнародному просторі, а також частково впроваджені в національний освітній простір.

1.2. Концепції та методики доінструментальної підготовки в світовій музичній освіті

Кожна країна, враховуючи певні соціальні умови, має свій досвід музичного виховання та методики його впровадження. Навчання й виховання перебуває у безперервному русі. Педагоги та методисти різних країн постійно спілкуються, узагальнюють кращі здобутки, обмінюються досвідом. На своєму власному досвіді ніхто не замикається, бо відомо, що навіть найкращі методи часом переходять у догми, врешті старіють і відмирають. Тому корисно переймати концепції та методики педагогів інших країн. Також, необхідно враховувати, що дитяче музичне виховання повинно базуватися на національній генетичній основі, органічно поєднуючи все краще, що надходить від навколишнього середовища [77, с. 11].

У педагогіці концепція в основному визначається як "основоположний задум, ідея педагогічної теорії, яка показує спосіб побудови системи засобів

навчання та виховання на основі цілісного розуміння сутності цих процесів. Вона і уособлює стратегію педагогічної діяльності, визначаючи розробку відповідних теорій" [17, с. 216].

Автор Українського педагогічного словника (1997) С. Гончаренко зазначає, що концепція походить від лат. *conceptio*, яке означає сукупність або систему. Тому педагогічну концепцію він тлумачить як "систему поглядів на те чи інше педагогічне явище, процес, спосіб розуміння, тлумачення якихось педагогічних явищ, подій; провідну ідею педагогічної теорії" [169, с. 177].

Також С. Гончаренко визначає, що "Методика – це галузь педагогічної науки, яка безпосередньо прокладає міст від теорії до практики". Вона поєднує знання конкретної науки і психології людини, яка розвивається, зі своїми специфічними законами, виробляє методи і прийоми найбільш раціонального навчання школярів з тим, щоб досягти засвоєння ними знань і розвитку їх пізнавальних здібностей [35, с. 94].

Система музичного виховання – це багатоскладове за структурою явище. До такої системи входять: діяльність педагога, діяльність дитини, засоби виховання, умови та форми організації музичної діяльності тощо. До розробки системи музичного виховання існують різноманітні підходи у педагогів-музикантів різних країн, що в свою чергу ґрунтуються на різних концепціях, зокрема й інноваційних [53, с. 89].

Педагогічна інновація – це освітня діяльність, що пов'язана з іншим, ніж у масовій практиці та культурній традиції процесом становлення особистості, з іншим поглядом і підходом до освітнього процесу [174]. За визначенням К. Завалко, інноваційна концепція музичного навчання – це новаторська система поглядів, об'єднана єдиним фундаментальним задумом, що визначає розуміння явищ і процесів музичного навчання та передбачає більш ефективну реалізацію процесу музичного виховання, є основою для розробки системи музичного виховання та конкретних педагогічних технологій [53, с. 89]. Серед найпоширеніших інноваційних концепцій музичного виховання, які впливають на процес доінструментальної підготовки відмітимо концепції

М. Монтессорі, К. Орфа, Е. Жак-Далькроза, З. Кодая, Ш. Сузукі, Г. Зілвея, Е. Гордона.

Свою педагогічну систему Марія Монтессорі називала системою саморозвитку дитини у дидактично підготовленому середовищі. Наукові спостереження за станом і поведінкою дітей допомогли їй відкрити "феномен поляризації (концентрації) уваги", який дозволяє робити висновки щодо вільного саморозвитку дитини і способи організації її роботи в спеціально облаштованому середовищі.

"Поляризація уваги" (термін Монтессорі) – психічний феномен, що спостерігається при плідній, з повною концентрацією уваги, роботі дитини. Поляризація уваги має позитивний вплив на особистість дитини. "Все, що існує в душі дитини неорганізованого і нестійкого, організовується під впливом внутрішнього творчого процесу; ці дивовижні зміни повторюються в кожному", – писала Марія Монтессорі. "Моїм прагненням було, шукати предмети для вправ, які робили б можливим концентрацію дитини. Я стала усвідомлено вивчати ті зовнішні умови, які створюють сприятливі умови для виникнення цієї концентрації" [101].

Музичне виховання є частиною гармонійного виховання дитини у педагогічній системі М. Монтессорі. Педагог вважала, що музичне виховання має бути ретельним та методичним, воно не повинно обмежуватися розвитком музичного слуху та ритму, пасивним слуханням, співом або навчанням гри на інструменті. Необхідно створювати умови, за яких діти у дитячому садочку могли б створювати музику в процесі індивідуального та колективного музикування. Адже потреба у творчості міститься у самій природі дитини, у прагненні імпровізувати та творити.

Музичне виховання має відповідати загальним принципам педагогічної системи М. Монтессорі (додаток В), адже без їх дотримання музичне виховання набуває рис традиційного музичного виховання та не сприяє формуванню навичок самонавчання дитини у сфері музики.

Музика є невід'ємною частиною життя монтесорі-садочку – нею щодня зустрічають дітей біля входу в групу, скликають їх в коло або для вправ на лінії. Якщо до цього додати інноваційні форми та методи – уроки тиші, малювання музики, рефлексію музичних образів, елементарне музикування, розроблені дидактичні матеріали (шумові циліндри, дзвіночки тощо) – то це і буде арсенал педагогічних засобів, що допомагають дитині пізнати світ звуків.

Першою складовою музичного виховання в дусі педагогіки М. Монтесорі є вправи у тиші. Педагог стверджувала, що сприйняття дітьми світу звуків відбувається через порівняння музики і шумів, що створюються будь-яким рухом, з абсолютною тишею спокою. Вправи в цьому порівнянні сприяють розвитку слуху і формуванню музичної інтуїції дитини.

Другою складовою музичного виховання є розвиток чуття ритму та "заохочення до спокійних і координованих рухів тих м'язів, які вже вібрують в тиші нерухомості". Перебування дитини в ритмічному стані протягом дня – є внутрішньою концентрацією її уваги на власних рухах, при яких її тіло відповідає ритму спільного життя, а дії узгоджуються з внутрішніми імпульсами. Згідно М. Монтесорі діти 2-5 років особливо потребують впорядкованого ритму життя, оскільки переживають сенситивний період порядку. Особливо важливим є створення в житті дитини, так званого, чистого звукового фону, тобто певного порядку і ритмізованого звукового оточення, надання дитині можливості порівнювати різні звуки.

Третя складова музичного виховання у педагогічній системі М. Монтесорі пов'язана з розвитком музичних здібностей дитини за допомогою спеціально розроблених дидактичних матеріалів. Зазначимо, що основна характеристика сенсорних монтесорі-матеріалів – предмети розрізняються лише за одним параметром. До сенсорних матеріалів, що розвивають слух, належать, перед усім, шумові циліндри (коробочки) та дзвіночки.

Четверта складова музичного виховання у педагогіці М. Монтесорі пов'язана зі створенням дітьми музики і грою на музичних інструментах

(дзвіночки, металофон, ксилофон, різноманітні перкусії) та відбувається як під час індивідуальної роботи, так і під час групових занять музикою. На думку М. Мотесорі, у житті дитини мають бути присутніми три види слухового сприйняття: пасивне – коли дитина слухає звучання інструменту, але зайнята іншим; частково активне – коли вона, слухаючи музику, віддається власним думкам і переживає момент натхнення, і, нарешті, активне, коли вона грає на інструменті або вимагає від дорослих відтворення певної музики.

П'ятою складовою музичного виховання є вокальний розвиток дитини, що відбувається в процесі співу дитячих пісень та гам. Так, до співу гам дитину спонукають вправи з дзвіночками, адже спочатку гама співається під власний акомпанемент на дзвіночках. Поступово збільшується кількість варіантів співу гам – з динамічними відтінками (піано, форте), у різних темпах, у різному ансамблевому складі – хором, на два або три голоси.

На сьогодні існує чимало методик навчання музиці дошкільників, які тією або іншою мірою прагнуть підготувати учня до подальшого опанування гри на музичному інструменті. Розглянемо найбільш ефективні та такі, що найбільше відповідають психофізіології дитини.

Одним із перших, хто замислився над необхідністю підготовки учня до процесу опанування гри на музичному інструменті, був Е. Жак-Далькрос.

Створений ним новий підхід до виховання музичальності був спрямований проти однобічного розвитку техніки та інтелектуального осягнення музичних творів (він відмічав однобокий інтелектуалізм шкільного навчання, бездіяльність тіла та інертність розуму і почуттів [193]). Працюючи з дітьми, Е. Жак-Далькрос дійшов висновку, що головними недоліками традиційної методики є ізолюваність видів діяльності й поділ процесу осягнення музики на низку навчальних дисциплін, позбавлення музичного виховання його сутнісної основи – емоційності. Вважаючи, що виховати «цілісного» музиканта здатна лише «цілісна» педагогіка, Е. Жак-Далькрос прагнув відновити втрачену єдність музичного виховання, інтеграції

навчального матеріалу, виявляючи в ньому різноманітні змістовні й структурні зв'язки [47].

Так, повернення процесу музичного виховання до емоційності та розвиток справжньої музикальності можливі, на думку Е. Жак-Далькроза, лише на шляху естетичного осягнення музики та її виразних засобів. Педагог вважав, що найважливіше у музичному навчанні – попереднє і супутнє осягнення музики, що виховання музикальності неможливе поза чуттєвим музичним сприйняттям. Лише повноцінне сприйняття закладає основу музикальності дитини, тільки на цій основі можливе навчання і подальший музичний розвиток.

Головною особливістю методичних пошуків Е. Жак-Далькроза є створення евритмії, що поєднує музику з рухом. Ритм розглядається ним як провідний чинник музичного виховання, а розвиток чуття ритму створює умови для формування інших компонентів музикальності дітей та їх художнього смаку. Розроблена система музичного виховання сприяє активному удосконаленню музичного слуху, оволодіння дітьми творчою інструментальною та руховою імпровізацією. Ця система є синтезом формування музичних умінь, набуття основних знань про музику, реалізації завдань загального виховання. Вона спирається на розуміння біологічної потреби дітей у русі, активності та виховує людину інтелігентну, активну, фізично розвинуту [189].

Розвивати музичні здібності, стверджував Е. Жак-Далькроз, необхідно засобами ритму. Будь-який ритм є рух, а рух має матеріальну основу. Рухи малої дитини виключно тілесні й часто несвідомі, тому, вносячи порядок в її рухи, виховуючи в ній почуття ритму, ми, тим самим, готуємо її до життєвої і, зокрема, музичної діяльності. У ритміці Жак-Далькроза вихідним пунктом була саме музика, оскільки виразні рухи мали розкривати емоційну сторону музичного твору, який розглядався як сценарій усієї рухової діяльності, мета якої – пластична інтерпретація змісту, форми, відтворення стильових особливостей музики.

Педагог прагнув до виховання музикальності як першооснови музики, до відновлення триєдності музики, слова і руху як засобу формування гармонійно розвинутої особистості. Він вважав неприпустимим розвиток у дітей лише репродуктивних, наслідувальних здібностей. Е. Жак-Далькроз помітив, що діти значно легше запам'ятовують пісню, якщо спів супроводжується рухами. Узгодженість рухів із ритмом музики викликає у дітей особливу радість, естетичне задоволення, відчуття розкритості та свободи. Тому Е. Жак-Далькроз почав використовувати у безпосередньому зв'язку з музикою, її темпом, ритмічним малюнком, фразуванням, динамікою, штрихами спеціальні вправи, до яких входили найрізноманітніші рухи – крокування, біг, стрибки, танцювальні й пластичні рухи. Використовувалися також вправи, спрямовані на виховання швидкої реакції – уміння швидко включатися у рух, переривати або змінювати його. Педагог вважав, що м'язи і нервова система мають бути привчені до відтворення різноманітних ритмічних рухів, а вухо – здатним правильно сприймати музику, що дає поштовх цьому рухові.

Проаналізувавши наукові джерела [47, 189, 193, 201] щодо концепції Е. Жак-Далькроза, виокремимо основні положення його системи музичного виховання, а саме:

- розвиток загальної музикальності та інтелектуальних здібностей дитини на основі поєднання сольфеджіо, імпровізації та евритмії;
- усвідомлення музичної мови за допомогою евритмії, через створення фізичних, звукових та візуальних образів;
- опора на чуттєву сферу дитини – пізнання музики через тактильні, кінестетичні, звукові та візуальні відчуття.

Для впровадження зазначених вище положень використовуються принципи навчання, до яких відносять:

- *Теорія слідує за практикою.* "Весь метод ґрунтується на принципі, що теорія має слідувати за практикою, що діти не повинні вивчати правила поки вони не отримають відповідного досвіду" [193, с. 63].

- *Радість – єднання тіла, розуму та душі.* "Наші органи розроблені шляхом використання; наші психічні сили розвиваються шляхом свідомого контролю над тілом. Коли ми стаємо вільними від фізичної стриманості, а з більш елементарних форм психічного занепокоєння ми відчуваємо радість. Ця радість є новим чинником морального прогресу, нового стимулятора волі" [193, с. 50].

- *Слухання – основа музичного навчання.* Музичне навчання має ґрунтуватися на найрізноманітніших аспектах сприйняття музики.

- *Самовираження – мета Евритмії.* Розвивати бажання кожної дитини до творчого самовираження у музиці.

Ще раз підкреслимо, що зміст музичної освіти у методичній системі Е. Жак-Далькроза представлений у трьох взаємозв'язаних сферах: ритміці, сольфеджіо, імпровізації [51]. Ритміка виконує основоположну роль, забезпечуючи музичний розвиток за допомогою рухів тіла. Сольфеджіо формує слух, завдяки якому удосконалюється вокальна і рухова діяльність учня. Імпровізація не тільки активізує музиканта під час співу і руху, але й виступає основною формою оволодіння грою на музичному інструменті. Крім того, до занять старших дітей входять танець та хоровий спів.

Уведення елементів евритмії у музичні заняття надає дітям радість, сприяє активному відпочинку і водночас є важливим чинником розвитку в них музичних здібностей та стійкого інтересу до музики, ефективно впливає на формування психомоторики, позитивних моральних якостей та естетики рухів. Засвоєння певних знань про музику за допомогою рухів, стимулює розумову діяльність дитини, сприяє інтенсифікації процесу її навчання і оволодіння основними музичними поняттями, які перестають бути абстрактними для них, оскільки пов'язуються з конкретним рухом, жестом і словом. Оскільки музика є провідним системоутворюючим елементом музичних занять, то основне завдання вчителя – навчити дітей рухатися у характері музики, передаючи темпові, динамічні, метроритмічні особливості.

Виразною передачею рухами характеру музики досягається втілення образного змісту музичного твору.

З метою осягнення музичної грамоти та розвитку внутрішнього слуху до рівня абсолютного, уміння «чути» очима та «бачити» вухами ефективним є використання сольфеджіо за методикою Е. Жак-Далькроза. Музична грамота також опановується через рух, зокрема через активізацію експресії тілесних ритмів. Сутність даної ідеї полягає у вивченні музичних понять, які раніше засвоювалися лише інтелектуально, тепер – за допомогою руху.

Використання імпровізації, згідно концепції Е. Жак-Далькроза, у різних її проявах (інструментальна, пластична) слугує основою не тільки для рухової та вокальної активності учнів, але є й головним методом осягнення музики. Лише на основі засвоєння метроритмічних, мелодико-гармонічних та поліфонічних елементів музики можна розвивати навички вільного музикування, творчу фантазію. Зокрема, кожен педагог, що впроваджує елементи даної концепції, має володіти інструментальною імпровізацією. Е. Жак-Далькроз вважав, що часте або постійне використання однієї і тієї ж відомої музики на заняттях формує в учнів рухові штампи та тому не може відповідати цілям музичного розвитку.

Початкові заняття з дітьми за системою музичного виховання Далькроза мають характер гри, оскільки гра одночасно слугує проявом природної потреби дітей у діяльності, а з іншого – вираженням дитячої радості. Під час занять діти знайомляться з ритмічними, динамічними, звуковисотними особливостями музичного твору, поєднуючи слухові уявлення з рухом, після чого поступово відбувається перехід до опанування нотною грамотою.

У доінструментальній підготовці дошкільників урок з використанням елементів концепції музичного виховання Жак-Далькроза включає наступні види діяльності:

- ігрові пісні, фольклорні танці та пісні з рухами;
- еврирмічні вправи та ігри;
- вправи на основі копіювання дій педагога – «роби як я» та «луна»;

- ігри та вправи з використанням різноманітних допоміжних матеріалів (м'ячі, стрічки, хусточки, парашут тощо);
- вправи на відображення різних параметрів почутої музики (ритм, пульс, мелодія, динаміка, фразування тощо) за допомогою жестів;
- спів та гра на елементарних музичних інструментах;
- диригування.

Метою *концепції К. Орфа* є виховання особистості дитини та закладення міцного фундаменту її справжньої музичності. Дана концепція – це практичний спосіб виховання і навчання дитини музиці, що заснована на єдності й взаємозв'язку музики, руху й мови [52]. Необхідно зазначити, що вона спрямована на розвиток особистості дитини, підтримання її цілісності, поліпшення контакту з собою і світом. Особливо важливим є те, що у концепції відтворюються етапи розвитку людської культури в цілому, починаючи від найдавніших, традиційних форм і закінчуючи сучасними естетичними формами, що дозволяє дитині пройти цей шлях та засвоїти досягнення культури.

Основна мета музичної освіти, відповідно до К. Орфа, – це розвиток дитячої креативності, яка проявляється у здатності до імпровізації. Ця навичка не може бути набута під час використання класичної музики, яка вже "готова до використання" та зазвичай занадто складно організована. Однак ми можемо допомогти дитині створити свою власну музику на її рівні, музику, що пов'язана з усіма видами діяльності. Мова та спів, поезія та музика, музика та рух, гра та танець ще поки не розділені у світі дитини і перебувають у цілісності [133, с. 159].

"Діти не потребують підбадьорення чи заохочення, вони опановують прості інструменти з ентузіазмом та за власним бажанням; хлопки та притопи вони вважають чимось природнім; палички, брязкальця та калаталки, дерев'яні коробочки тощо – це все використовується як ударні інструменти. Ці найпростіші шумові інструменти відповідають внутрішньому світу дитини та є

найбільш прийнятними та значимими на ранніх етапах розвитку та навчання" [118, с. 49].

Головна педагогічна ідея Орфа полягає у використанні в роботі з дітьми так званої "елементарної музики", в основі якої лежить мистецтво імпровізації, а не інтерпретації. Елементарна музика в простій формі може передавати "високе і значне" і для дитини не є мистецтвом другого ґатунку. "Елементарна музика – це не музика сама по собі: вона пов'язана з рухом, танцем, словом, її необхідно створювати самому, в неї необхідно включатися не слухачем, а учасником" [190].

У даній музично-педагогічній концепції великого значення набуває процес музикування. В елементарному музикуванні дитина виступає слухачем, виконавцем музичних п'єс та творцем музики. Увага вчителя спрямовується не стільки на результат навчання, скільки на процес. Народження музики відбувається в русі – від простої відтворюючої діяльності – до діяльності творчої, перетворюючої.

Основоположною працею К. Орфа є Шульверк (Schulwerk) – особливий різновид навчальної гри. Німецьке слово "Werk" (робота) позначає одночасно і процес, і результат, майстерно зроблену роботу. Це школа (Schule), яка не тільки вчить грати, але і робити конкретну справу. Дія, діяльність стає мотивом, який примушує до думки. "Навчання в дії" – так можна визначити одну з головних ідей Шульверка. Дитину запрошують в Шульверк не як гостя, а як співавтора і творця свого власного музичного світу [52].

Підкреслимо, що "Шульверк" К. Орфа – це "буквар елементарної музики". Записані п'єси не можна розглядати як витвори мистецтва, що призначені для концертного виконання. Це – моделі для музикування та вивчення стилю елементарної імпровізації, що мають на меті збудити фантазію дитини. Нотні записи партитур перш за все слугують посібником для вчителя, а не нотами для точного відтворення дітьми. Запис моделей Шульверку показує лише шлях, пройти який необхідно самостійно педагогу і

учням. Також вони розраховані не тільки на музично обдарованих, а на всіх дітей, адже у кожній партитурі можна знайти партію, що буде відповідати рівню розвитку музичних здібностей кожної дитини. У моделях Шульверка використовуються:

- мовні зразки, приповідки, дитячі римовані віршики, дитячий фольклор як основа для розвитку відчуття основних тривалостей нот, метру, фраз та розвитку вміння використовувати голос у широкому діапазоні та різноманітній динаміці;

- ритмічні та мелодійні "ostinato" – від найпростіших до надзвичайно складних – як акомпанемент до руху, співу та гри;

- мелодії для співу дитини. Спеціально підібрані мелодії є основою розвитку мелодійного відчуття й розуміння (починаючи з "низхідної" мінорної терції: соль – мі, або п'ятою – третьою сходинкою, або 5 – 3 – і поступово додаючи інші ноти пентатоніки);

- унікальні, спроектовані Орфом інструменти, що полегшують ознайомлення дитини з різними способами гри та допомагають їй глибше відчувати ритм і мелодію;

- пентатоніка (особливо у початковому навчанні) для пісень і акомпанементу [52, с. 13].

До основних положень концепції К.Орфа, Г. Регнер відноситься:

- формування мотивації. Необхідно поставити мету, викликати збудження інтересу та прихильність до музики;

- навчання музики. Важливо проводити через цікавість, прагнення до відкриття. Музика сама по собі, збуджує до спостереження та проблемного пошуку;

- розвиток музичного сприйняття. Необхідно уважно сприймати музику, диференціюючи та порівнюючи; тренувати музичну пам'ять; закладати та розвивати сприйнятливність та здатність насолоджуватися музикою;

- розвиток психомоторних навичок. Навчання співу та гри на музичному інструменті, має сприяти накопиченню базового досвіду активного спілкування з елементами музики та розвинути необхідні для її виконання психомоторні навички;

- виховання розуміння музики. Музику необхідно розуміти у відповідності з конструктивними принципами музичного матеріалу, з її правилами, її способом впливу на почуття та розум [134, с. 127-128].

Оскільки, за висловом J. Frazee [190], музика є об'єктом в процесі навчання, учні в орф-класі намагаються поводити себе як справжні музиканти. Вони виконують, створюють, слухають та аналізують музику подібно до дорослих музикантів. Так, виконання музики можливе за допомогою співу, мовлення, гри на музичних інструментах, танцю та їх поєднанню – танець та спів, мовлення та гра на музичному інструменті тощо.

Імпровізація та композиція є центральними видами діяльності для орф-підходу, оскільки кожний музичний матеріал сприймається як ресурс для імпровізації та подальшого розвитку. Слухання є важливим компонентом для усіх видів діяльності на орф-уроці, так як дозволяє привертати увагу до різних елементів та засобів виразності музичного твору. Аналіз дозволяє учням зробити крок від досвіду музичної діяльності до розуміння музики як мистецтва.

Мовленнєві ігри та вправи є фундаментальними для розуміння елементарного стилю в орф-підході. Так як забарвлення, фактура, форма та виразність музики можуть бути досліджені через мовлення. Ритмічне мовлення є базовим для розвитку чуття ритму та елементарних форм. Підкреслюючи важливість мовлення, К. Орф писав: "Мовні вправи є основою на початку будь-якої музичної роботи, як ритмічної, так і мелодичної" [190, с. 32].

На орф-уроках важливе значення надається співу, як найбільш універсальному музичному інструменту. У той же час, навчання виразному співу є достатньо складним, особливо в роботі з дошкільниками: їх навички

щодо сприйняття музики є більш розвиненими ніж їх вокальні навички та здатність координації між слухом і голосом.

Рухи під музику на орф-уроках включають в себе фольклорні танці та ігрові пісні, креативний рух, які мають заохочувати дітей до імпровізації та створення нових ідей на основі вже засвоєних. Також важливими є різноманітні рухові вправи, що дозволяють досліджувати такі елементи як час, простір, енергія. Рухова активність надихає дітей використовувати власне тіло також як музичний інструмент на рівні голосу або інших музичних інструментів.

Опанування музичною грамотності є процесом декодування символів та використання їх з метою власного музичного висловлювання, воно має паралелі з процесом навчання дітей читанню. Так, під час навчання читанню, учні спочатку опановують мову та навчаються висловлюватися нею, а вже згодом опановують її читання. На думку К. Орфа так само має відбуватися і в музиці – спочатку діти мають отримати досвід музикування, досвід гри зі звуками, а потім вже опанувати музичну нотацію. Крім того важливим є розділення у часі освоєння запису висоти звуку та запису ритму на початковому етапі навчання [34].

На потенціалі перкусійних інструментів для музичного розвитку дитини наголошує орф-педагог Д. Гуткін [191], зокрема до переваг їх використання відносить:

1. Діти люблять грати на них, а використання в процесі навчання того, що люблять діти, підвищує його ефективність.
2. Вони є недорогими, а це означає, що вони є доступними для будь-якого уроку музики.
3. Їх легко виготовляти самому з підручних матеріалів та процес їх виготовлення дозволяє залучати дітей в усі стадії творчого музикування – від виготовлення інструменту, до гри на ньому.
4. Вони не потребують володіння складною технікою гри, а тому доступні для кожної дитини.

5. Вони мають велику палітру засобів виразності, що дозволяє розвивати тембровий музичний слух дитини.

Отже, застосування елементарного музикування за системою К. Орфа у доінструментальній підготовці дозволяє:

- розвивати не лише музичні здібності дитини, а й її індивідуальність, здібність до імпровізації, творчості, вміння фантазувати, бачити і чути навколишній світ по-своєму;

- опанувати мову музики за допомогою: гри на елементарних музичних інструментах, створення власних музичних імпровізацій, поєднання музики, руху й мови;

- розвивати рухові навички. Опанування грою на елементарних музичних інструментах готує дитину до гри на класичних музичних інструментах. Використання різноманітних рухів сприяє загальній координації дитини;

- отримати досвід колективного та сольного музикування та розвинути навички спілкування і співпраці в групі дітей;

- отримати позитивний досвід сценічних виступів.

Система музичного виховання Золтана Кодая. Основою музичної освіти та культури нації, згідно З. Кодая, має стати народна музика, пісня, яка в простій, доступній формі передає дітям високохудожні культурні цінності. Головним видом музичних занять повинен бути хоровий спів. У той же час, співоча діяльність має поєднуватись з різноманітними рухами, рівномірною ходою, плесканням у долоні, ритмічним супроводом, іграми [70, с. 54].

Система музичного виховання З. Кодая передбачає багато музичних прийомів щодо організації творчої діяльності дітей, зокрема, імпровізації, відтворення та сприйняття музики. Її головна мета – закласти основи музичної освіченості учнів, розвинути в них чутливість до рідної мови, збагатити необхідними для хорового співу знаннями та навичками, викликати інтерес до домашнього музикування.

Щоб забезпечити успішне оволодіння народними піснями і навичками хорового співу, З. Кодай головними завданнями навчання дітей музичної грамоти поставив виховання вміння співати по нотах і записувати мелодію по слуху. Він вважав, що залучення до музичної культури "неможливе доти, доки ми не почнемо читати ноти так, як доросла людина читає книги, беззвучно, але з повним уявленням звучання" [70, с. 38]. Щоб полегшити і прискорити процес розвитку слуху і техніки читання нот, педагог на всіх сходах навчання рекомендував метод релятивної (ладової) сольмізації та використання ручних знаків.

Л. Добшай [187] виокремлює три основні принципи методики З. Кодая, які дозволяють ефективно навчати дітей музиці, а саме:

1. Використання мелодичних зворотів, тобто розвиток музикальних здібностей, навчання музичної грамоти на основі мелодичних поспівок, а не окремих нот і звуків. Мелодичні звороти повторюються у різних варіаціях та різних комбінаціях.

2. Принцип розділення труднощів. Дитина не може опанувати декількома новими навичками одночасно, тому пропонується виокремлювати нове для дитини та опанувати його окремо, поєднуючи з тим, що вона знає.

3. Орієнтація на психологію дитини – дотримання позитивної атмосфери, радості та задоволення, використання ігрових методів та уникнення нудьги в процесі навчання.

Необхідно зазначити, що система Золтана Кодая не лише набула широкого розповсюдження у сучасній музичній практиці, а й отримала подальший розвиток. Зокрема М. Хоулахан та Ф. Такка (Micheal Houlahan, Philip Taska) [195] виокремлюють основні положення концепції З. Кодая для використання у навчальних планах освітніх закладів США:

1) Спів (сольний та хоровий), використання різноманітного музичного матеріалу. Навчальний план повинен передбачати виконання сольних та хорових пісень, мелодійних остінато, хороводів, канонів, дуетів тощо.

2) Гра на музичних інструментах. Основне правило використання музичних інструментів полягає у їх застосуванні після навчання співу – спочатку спів, а лише потім – гра.

3) Імпровізація мелодії, створення варіацій та підбір акомпанементу. Заохочення до імпровізації ритмічних та мелодійних приспівок, імпровізація у заданій музичній формі, створення мелодійного або ритмічного остінато.

4) Композиція та аранжування музики за вказаними параметрами. Композиторська діяльність мыстить створення ритмічних та мелодійних остінато до відомої музики, створення музики на заданий текст, аранжування на два голоси та створення нової пісні без заданих параметрів.

5) Оволодіння нотною грамотою: читання та запис нот. У процесі оволодіння нотною грамотою необхідне поєднання звичайної нотації, сольфеджування, ритмоскладів та ручних знаків.

6) Слухання та аналіз музичних творів. Значна увага приділяється слуханню та аналізу музичних творів на основі знань щодо елементів музичної мови.

7) Оцінювання якості музики та музичного виконання. Оскільки основа даної системи спів, педагог та учні постійно оцінюють своє виконання.

8) Усвідомлення взаємозв'язків між музикою та іншими видами мистецтва, забезпечення міжпредметних зв'язків.

9) Розуміння музики в контексті історичного та культурного розвитку.

Як бачимо вищезазначені положення гармонійно та послідовно розвивають не лише музикальність дітей, а й навички нотної грамоти, загальну культуру дитини.

Виховання любов'ю Ш. Сузукі. Розвиток методики раннього навчання дітей гри на скрипці розпочався з усвідомлення Сузукі того, що діти, будь-якої національності, можуть вільно говорити їхньою материнською мовою, незалежно від рівня їх здібностей, запам'ятовуючи 4000 слів у віці до 5 років. Сузукі довів, що сприятливе середовище та дотримання певних умов дозволяють розвивати здібності дитини не лише до вивчення мови, а й до

музики. Він був переконаний, що будь-яка дитина може досягти майстерності, пристосовуючись до зовнішніх стимулів.

Саме тому впровадження методу Сузукі потребує дотримання двох важливих умов:

- занурення дитини у музику, для того щоб вона щодня чула ті мелодії, які пізніше стануть частиною її самої, тобто створення музичного середовища;
- навчання батьків разом з дитиною, оскільки вони є найкращими вчителями для неї. Батьки повинні самі вміти грати на музичному інструменті, а також розуміти, які труднощі пов'язані з грою на ньому.

У даній методиці використовуються метод імітації та гри на слух. Подібно тому, як дитина починає говорити і тільки потім вчиться читати (навіть якщо навчання читанню починається дуже рано!), вона повинна навчитися грати на інструменті раніше, ніж навчиться розшифровувати нотний запис. Відомо, що дітей навчають читати після того, як вони достатньою мірою розвинули мовні навички. Так і в методиці Сузукі: дуже велика увага відводиться до цього періоду навчання, під час якого дитина оволодіває правильною постановкою рук, основами звуковидобування, розвиває музичні здібності. Автор методики радить дотримуватися такої послідовності в оволодінні нотною грамотою:

- дитина, наслідуючи дорослого, відтворює ритм або мелодію;
- дитина дізнається, як записується цей ритм або ця мелодія;
- дитина вчиться читати варіанти цього ритму або цієї мелодії [150].

Аналізуючи концепцію Ш. Сузукі можна виокремити декілька основних елементів, дотримання яких забезпечує оволодіння грою на музичному інструменті в ранньому віці, а саме:

- прослуховування музики;
- мотивація до навчання;
- систематичне повторення музичного матеріалу;
- поетапне освоєння ігрових дій;
- розвиток музичної пам'яті;

- використання відповідного репертуару;
- участь батьків;
- любов і повага один до одного.

Аудіація Едвін Гордона. Вчений та педагог тривалий час досліджував музичні здібності, на основі чого прийшов до висновку, що музичне виховання належить починати з перших днів життя дитини, або навіть до її народження. Найоптимальніший вік для розвитку музичних здібностей – від нуля до восьми років, оскільки у цей період відбувається активне накопичення музичних вражень і формується інтонаційний тезаурус, тобто обсяг музичної інформації. Починаючи з восьми років, здійснюється стабілізація раніше акумульованих естетичних вражень та їх інтелектуальне осмислення. На цій стадії потрібно починати ґрунтовні музично-теоретичні студії [127, с. 369].

Аудіація – це процес прослуховування і розмірковування щодо музичного артефакту в тих випадках, коли його достеменне звучання відсутнє. Аудіація в музичному мистецтві за рядом ознак аналогічна мисленню у вербальній мові, адже вона також удосконалює й розширює образну уяву. Аудіація співвідноситься з музичним звуком подібно, як мислення з мовленням, або уява з образом. Науковець проводив компаративні дослідження музичного й лінгвістичного мислення, підкреслюючи їх спільну генезу. Виходячи з п'яти начал вербальної інформації (слухання, мовлення, мислення, читання, письмо), абсолютно справедливо можна визначити п'ять засадничих факторів музичного розвитку: слухання, виконання, імпровізація, читання, нотний запис. Аудіація відбувається тоді, коли вихованець слухає, пригадує, інтерпретує, імпровізує, читає або записує музику. Гордон наголошував, що спочатку потрібно узагальнювати раніше відомі музичні твори, потім імпровізувати, створювати нові композиції і лише насамкінець студіювати окремі теоретичні положення.

На відміну від внутрішнього слуху, що є наслідком довготривалих тренувань, аудіація є процесом, стратегічним завданням якого є поглиблення музикальності (в тому числі внутрішнього слуху). Аудіація допомагає

передбачити хід розгортання музичної композиції будь-якого жанру, стилю та епохи (як давньої, так і сучасної). В ідеалі, вона повинна складатися з двох рівнів: усвідомлення та розуміння. Перший мыстить у собі активне слухання, вербальні асоціації, частковий синтез, символічні асоціації, складний синтез; другий – узагальнення, імпровізацію та теоретичну частину. Гордон виділяє шість типів аудіації:

- 1) внутрішньо-слуховий (уміння «бачити» вухами);
- 2) зоровий (досвід «чути» очима);
- 3) графічний (наприклад, музичний диктант або акордова послідовність);
- 4) моторно-руховий (виконання твору на музичному інструменті, голосом, подумки);
- 5) спонтанний (імпровізація);
- 6) креативний (композиція) [127, с. 370].

Одним із ефективних світових прикладів доінструментальної підготовки дошкільників є розроблена *Г. Зілвей* концепція музичного навчання *Colourstrings* [36]. Дана концепція комплексно розвиває і реалізує основні ідеї системи музичного виховання З. Кодая, зокрема, основну його ідею – "музика належить всім". За допомогою спеціально розробленого музичного матеріалу – "Singing Rascals" і "Rhythm Rascals" [196, 197] Г. Зілвей прагне створити творче музичне середовище у кожному домі, де залучають дітей до музики. З метою підвищення інтересу до музики у дітей ним спеціально розроблена серія музичних казок, оповідань, малюнків на основі дитячих пісень і записані музичні аудіофайли для домашнього прослуховування.

Лише після того, як створена мотивація до музичних занять за допомогою музичних казок, дитині пропонується ретельно структурована доінструментальна підготовка під час музичних занять у дитячому садку або музичних групах з дошкільнятами [48]. Дана підготовка передбачає спів пісень, виконання ритмічних вправ, знайомство з донотним музичним записом.

Підкреслимо, що доінструментальна підготовка є важливим розділом у системі Colourstrings, оскільки вона дозволяє дитині отримати досвід музикування до початку навчання гри на музичному інструменті. Подача матеріалу відбувається на трьох рівнях:

- підсвідомий – дитина набуває музичного досвіду в процесі гри. Чим більше сенсорних каналів залучено, тим глибше відбувається освоєння матеріалу;

- напівсвідомий – слухове засвоєння музичного матеріалу;

- свідомий – дитина позначає те поняття, яке вивчає, при цьому використовується музична нотація [48].

Інструментальне навчання є природним і логічним продовженням музичних занять доінструментального періоду, оскільки матеріали для навчання гри на скрипці містять пісні, вірші і ритми, знайомі дитині з посібників "Rascals" [198, 199].

Проведене дослідження дозволило узагальнити засоби музичного виховання названих авторів (табл. 1.2). Виявилось, що обов'язковими засобами є спів та прослуховування музики. Бажано щоб при цьому було використано фольклор та ритмічні рухи.

Насамкінець зробимо певні висновки щодо досліджених концепцій та методик. Зазначимо, що цілісна педагогічна система М. Монтесорі вплинула на розвиток освіти в сучасному світі та зайняла у ньому достойне місце. У багатьох країнах використовується як метод в цілому, так і окремі теоретичні положення та дидактичні матеріали. До інноваційних форм та методів музичного виховання, запропонованих М. Монтесорі, належать: урок тиші, малювання музики, рефлексія музичних образів, розроблені дидактичні матеріали (шумові циліндри, дзвіночки тощо). Використання та розвиток ідей саморозвитку дитини у дидактично підготовленому середовищі М. Монтесорі щодо музичного виховання сприяє збагаченню вітчизняної музичної педагогіки та появі нових цікавих освітніх підходів та програм.

Концепція музичного виховання Е. Жак-Дакльроза забезпечує розвиток музикальності дитини, її координацію та фізичні параметри, що є важливими для подальшого навчання грі на музичному інструменті, а також допомагає оволодіти основами нотної грамоти.

Таблиця 1.2

Засоби музичного виховання дітей дошкільного віку

Автори методик	С п і в	Р и т м і ч н і р у х и	Т а н ц і	Г р а п і д м у з и к у	Е л е м е н т а р н е м у з и к у в а н н я	Т е а т р	Ф о л ь к л о р	Р и с у н о к	К а з к и	С л у х а н н я м у з и к и Д о м а	У р о к и т и ш і	Д и р и г у в а н н я
Е. Жак-Далькрос	+	+	+	+			+			+		+
К. Орф	+	+	+		+	+	+		+	+		+

З. Кодай	+				+		+			+		+
Ш. Сузукі	+						+			+		
Е. Гордон	+									+		
Г. Зілвей	+	+		+			+	+	+	+		
М. Монтессорі	+	+			+			+		+	+	

Педагогічна концепція К. Орфа є важливим напрямом доінструментальної підготовки музиканта-початківця. Вона забезпечує музичний розвиток дитини та відповідає психофізіологічним особливостям дитячого віку. Педагогам підготовчих курсів при музичних школах та тим, хто займається з музикантами-початківцями варто використовувати дану концепцію у своїй педагогічній діяльності як базову. У той же час, основний акцент у доінструментальній підготовці за З. Кодаєм має бути зроблений на оволодінні дитиною співацько-хоровими традиціями та опануванням нотною грамотою на основі релятивного співу. На думку Ш. Сузукі, основним для доінструментальної підготовки має стати розвиток музичних здібностей дітей та формування мотивації до навчання гри на музичному інструменті.

Концепція Е. Гордона допомагає дитині накопичити досвід музичного сприймання, що, в свою чергу, забезпечує усвідомлення та розуміння музичної мови та розвиток музикальних здібностей. Такі здобутки у подальшому полегшують дитині процес оволодіння грою на музичному інструменті та забезпечують його ефективність. Доінструментальна підготовка за методикою "Colourstrings" дозволяє дитині отримати різноманітний музичний досвід, накопичити слухові уявлення, познайомитися із засобами музичної виразності, почати розвиток музичних здібностей, вивчити більше 50 дитячих

пісень (переважно фольклор різних країн). У той же час, впровадження музичної концепції Colourstrings потребує врахування національної специфіки та педагогічних умов вітчизняних дошкільних навчальних закладів.

Для того, щоб забезпечити ефективну та якісну доінструментальну підготовку, необхідно виділити компоненти, на яких буде зосереджена основна увага на заняттях з дітьми. Що ми й зробимо у наступному підрозділі.

1.3. Компоненти якості ранньої музичної освіти (музичний слух, музичний ритм, мислення, пам'ять, голос)

Гармонійність фізичного та розумового розвитку дітей, їх моральної чистоти та естетичного ставлення до життя та мистецтва пов'язана з удосконаленням багатьох якостей та характеристик особистості. У дошкільному віці, коли отримані музичні враження лишаються у пам'яті на все життя, особливо великого значення набуває оптимальне співвідношення усіх впливів на дитину. Порушення поступовості процесу виховання, відсутність балансу у видах музичної діяльності спричиняють шкоду музичному розвитку дитини. Урахування вікових можливостей дітей дозволяє визначити, які форми та види музичної діяльності найбільш ефективні для музичного розвитку у тому чи іншому віці.

Категорія якість – ємна, складна й універсальна категорія, що має низку особливостей у різних аспектах застосування. У залежності від об'єкта дослідження в категорії "якість" виділяють філософські, соціальні, технічні, економічні та правові аспекти.

У першу чергу, вважають багато дослідників, якість – це філософська категорія, що виражає істотну визначеність об'єкта, завдяки якій він є саме цим, а не іншим. Якість як філософська категорія вперше була сформульована

Арситотелем, який вважав, що якість об'єкта не зводиться до окремих його властивостей, а виражається в цілісності об'єкта, його внутрішній визначеності й специфічності [8], тобто якість – об'єктивна і загальна характеристика об'єктів, що виражається в сукупності їхніх властивостей. Філософське трактування "якості" розкриває його в самому загальному вигляді й тільки з об'єктивної точки зору (як його відмінність від іншого об'єкта), ігноруючи суб'єктивну суть якості. Динаміку розвитку філософської категорії "якість" та узагальнену різноманітність її формулювань відображає табл. 1.3.

Таблиця 1

Еволюція філософського розуміння "якості"

Автор	Формулювання визначення якості
Аристотель (III ст. до н.е.)	Різниця між предметами: диференціація за ознакою "поганий - гарний"
Гегель (XIX ст. н.е.) [32]	Якість є в першу чергу тотожною з буттям; визначеність, щось перестає бути тим, що воно є, коли втрачає свою якість
Методологія діалектичного матеріалізму [90]	Це існуюча визначеність предмету або процесу, яка виступає в його властивостях і характеризує те, чим даний предмет або процес є в даних умовах у зв'язку та взаємодії з іншими даними предметами і процесами

Економічний аспект якості пов'язаний з такими поняттями як «споживча вартість», «корисність», «задоволення споживачів». Звідси мірою корисності, в нашому випадку освітньої послуги, варто вважати суспільно необхідну якість, що визначає досягнення рівня характеристик та властивостей, які забезпечують задоволення потреб учня при найбільш продуктивному

використанні наявних у розпорядженні вчителя матеріального, інформаційного, технологічного та управлінського потенціалів.

Категорію "якість" пов'язують з такими категоріями як "характеристики" і "властивості". Якщо розташувати терміни по спільності понять про якість, то вийде наступний ланцюжок:

"характеристики" – "властивості" – "якість".

"Характеристики" – це взаємозв'язок між залежними і незалежними змінними, що можуть бути вираженими у вигляді тексту, таблиці, математичної формули, графіка [96]. Приклад характеристик якості освітньої послуги показано на рис. 1.1.

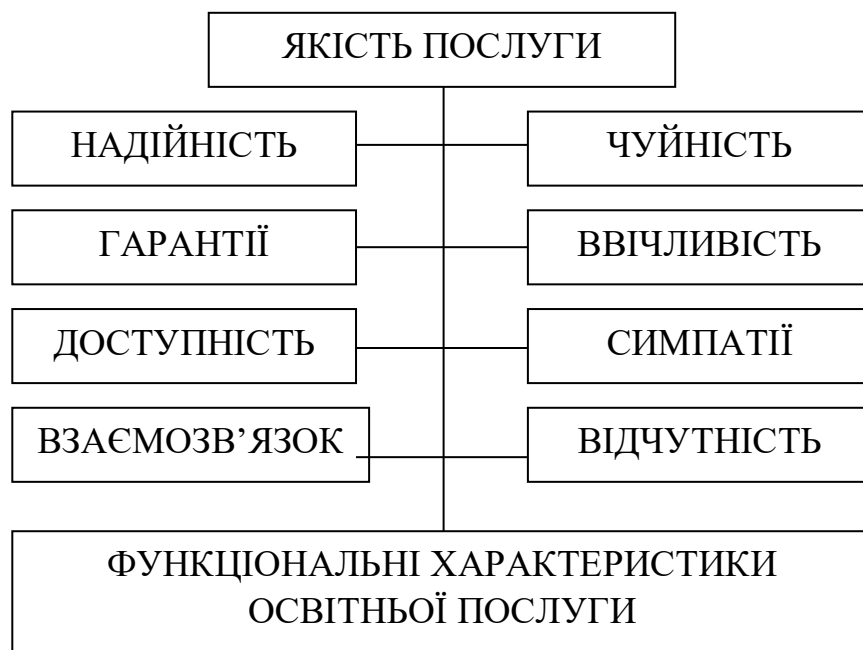


Рис. 1.1. Складові характеристики якості освітньої послуги

Для нашого дослідження важливим етапом є постановка експериментів. Постановка експериментів – це аналітичний метод, який допомагає визначити, які змінні чинять найбільший вплив на загальний результат. Цей метод найчастіше застосовується для визначення якості продукту проекту. Цей метод може також застосовуватися для таких результатів як зміни в методиках навчання та календарного плану уроків.

Якість доінструментальної підготовки дітей дошкільного віку може бути визначена як поєднання у так звану „зірку якості” п’яти однаково важливих компонентів (рис. 1.2). Розглянемо більш детально компоненти цієї зірки.

1. *Формування музичного слуху* – це процес початкового його становлення. Він відрізняється від процесу розвитку музичного слуху, оскільки розвивати можна лише те, що вже існує (наприклад, можна розвивати у дітей точність реакції, швидкість реакції). Розвиток слуху залежить від багатьох немусичних факторів. Наприклад, від стану розумових здібностей, наявності здорового або хворого голосового апарату, а також від здоров'я дитини в цілому [58, с. 109].

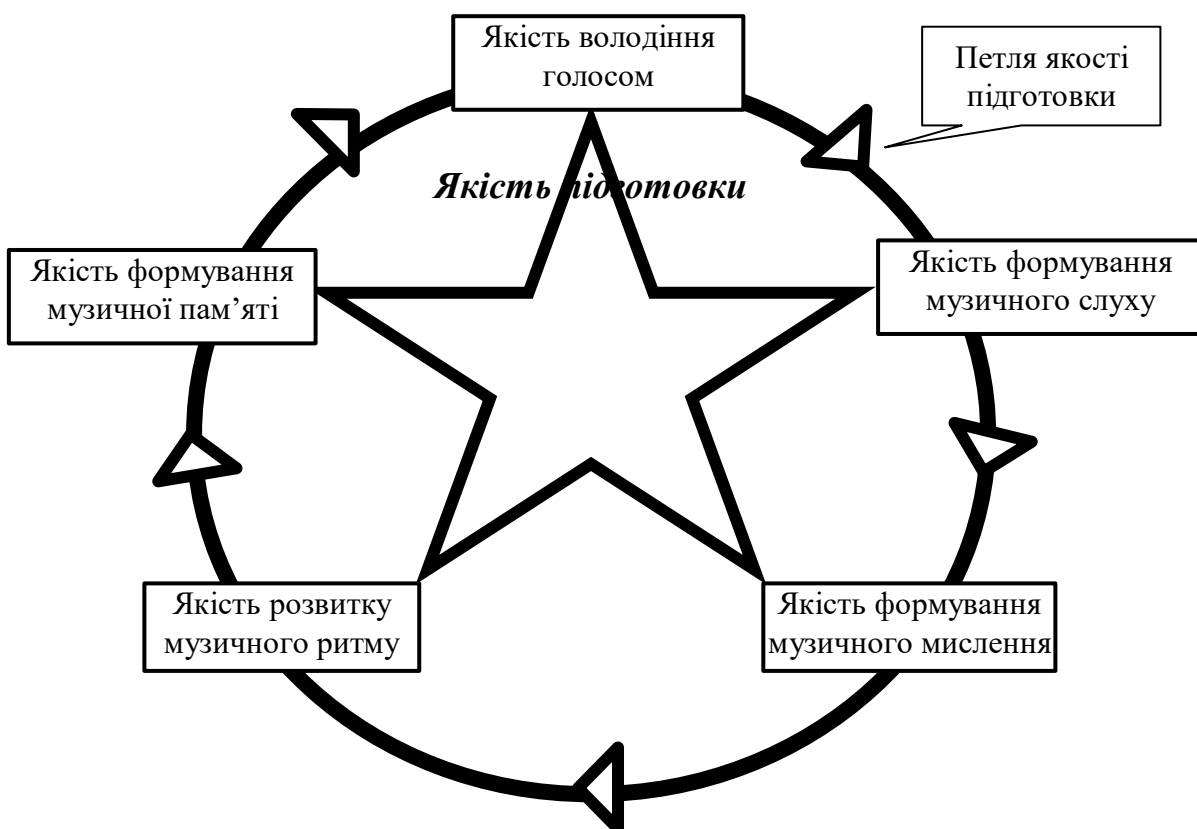


Рис. 1.2. Зірка якості доінструментальної підготовки дітей дошкільного віку

Формування слуху пов'язане з неодноразовим сприйняттям музичних звуків. Вченими-фізіологами М. Бліновим, А. Єгоровим, Е. Мальцевою, В. Морозовим, які використовували у своїх дослідженнях спеціальну

апаратуру, доведено, що як у дітей, так і у дорослих при сприйнятті музики спостерігається рух голосових зв'язок. Вони є у певному роді органом сприйняття. І на першому етапі формування у дитини музичного слуху головною умовою сприйняття звуків є відтворення їх голосом, тобто рухове відображення звуку. Якщо діти з низькими голосовими даними – "гудошники", у яких порушена координація слуху та голосу, адекватно сприймуть звуки, – вони їх відтворять. Тобто, процес сприйняття визначається як рефлекторне встановлення часових нейронних зв'язків у корі головного мозку, його слухових та рухових сферах [58, с. 110].

Значення внутрішнього слуху особливо важливе у сфері виконавства, завдяки йому музиканти подумки уявляють звучання твору до його виконання, а також під час його виконання, що дозволяє контролювати реальне звучання. Психологи, музиканти-педагоги та методисти надають великого значення внутрішньому слуху та його розвитку. Б. Теплов так, наприклад, характеризує внутрішній слух: "Внутрішній слух ми повинні визначити не просто як здатність уявляти собі музичні звуки, а як здатність довільно оперувати музикальними, слуховими уявленнями" [164, с. 174].

Говорячи про музичні уявлення, Б. Теплов зазначав: "...Внутрішній слух освіченого музиканта характеризується не просто яскравістю музичних слухових уявлень, але і своєрідним "сплавом" цих уявлень із зоровими образами нотного тексту. І коли такий "сплав" виникає, людина набуває здатність "чути" ноти, які читаються очима та "бачити" нотний запис музики, яку чує" [165, с. 247].

Всередині ладу кожний звук володіє власним характером, який зумовлений співвідношеннями всередині звукоряду та перед усім сполученням з тонікою. Переживання ладової своєрідності мелодійних ступенів повинно бути покладено в основу виховання на початковому етапі роботи. Мова йде, таким чином, про виховання відносного (релятивного) або точніше, ладового слуху. Усвідомленню ладової функціональності звуків необхідно вчити в першу чергу. Абсолютні назви звуків на початковому етапі

цьому заважають. Назву повинна раніше за все отримати основна сторона музичних звуків – їх ладова функціональність [12, с. 120].

На початковому етапі розвитку інтонаційного слуху великого значення набуває вивчення інтервалів як найменших елементів музичної мови. Звісно, у мелодії інтервали підпорядковуються закономірностям ладу, набуваючи кожного разу нового звучання, нового значення. Але основний мелодійний образ інтервалу, його широта, або розмах, все ж зберігаються у будь-яких умовах. Тому вивчення інтервалів не лише в ладу, але й ізольованих, взятих від будь-якого звуку необхідне. Тренування в інтонуванні інтервалів від окремих звуків слугує накопиченню внутрішніх музичних уявлень. Вокально-співацькі відчуття під час співу різних інтервалів також сприяють закріпленню у пам'яті звукових образів [40, с. 63].

Немовлята, дошкільники та дорослі чують незнайомі мелодії практично однаково, але сприйняття знайомої музики суттєво розрізняється, оскільки дорослі відтворюють з тих самих звуків більш складні структури, ніж діти. Сприйняття музики розвивається у людини подібно до того як розвивається її мовлення. Для нього, як і для багатьох інших психологічних процесів, існує сенситивний період, яким вважається дошкільне дитинство. Саме тому особливо сильний вплив відіграє раннє перебування у музичному середовищі на наступне життя людини [111, с. 116]. Існує думка, що та звукова інформація, яку дитина поглинає в цей час, стане основною базою поетичної та музичної мови в її майбутньому свідомому мовленнєвому та музичному інтонуванні. Можливо тому ті діти, яких заколисували під колискові, виховували на дитячому фольклорі, пізніше мають більш розвинене музичне мислення [107].

Мелодійний слух часто зводиться тільки до відчуття чистоти інтонування, тобто прирівнюється до звуковисотного слуху. Насправді це поняття більш багатогранне, оскільки мелодійний слух допомагає чути й творити "музичну думку" (інтонацію, осмислене звучання). Звукове мислення та виконання ґрунтується, за визначенням Б. Асаф'єва, на відчутті інтонації –

"горизонтальної частинки" музики. Тому мелодійний слух часто називають інтонаційним [23, с. 13].

Гармонічний слух – це прояв музичного слуху відносно співзвуччя. Гармонічний слух допомагає чути музику в різних координатах. Він передбачає:

- сприйняття вертикалі: комплексу звуків у одночасному звучанні, тобто в акорді;

- горизонтальне сприйняття: відчуття ладових функцій акордів, характер їх взаємозв'язку, консонантність і дисонантність [23, с. 15].

Гармонічний слух проявляється, перед усім, у здатності сприймати багатоголосся. Основну роль у цьому сприйнятті відіграють емоційні відчуття, тому головний принцип методики розвитку слуху в цілому – спочатку явище повинно бути почуте, відчуте, а потім теоретично усвідомлене. Практика свідчить, що роботу над розвитком гармонічного слуху необхідно починати з раннього віку або на перших етапах навчання. Це – період накопичення слухових вражень, заповнення "комор" мозку. Відомо, що перші враження особливо яскраві та міцні. Головне завдання – накопичити слухові враження, створити базу для подальшого розвитку гармонічного слуху [40, с. 76].

Ладове чуття формується у дитини в процесі знайомства з ладотональними принципами організації музики, які прийняті в культурі, в якій вона розвивається [60]. Доведено, що розрізнення звуків за висотою краще вдається дорослим, ніж дітям, а навченим людям – краще, ніж ненавченим. Це означає, що у механізмах звуковисотного слуху важливу роль відіграє активність самого слухача, його орієнтованість на сприйняття різних звуків саме за висотою, а не за іншим принципом [111, с. 125].

2. Розвиток чуття музичного ритму. У теорії можна зустріти вузьке й широке поняття ритму: як специфічно музичного явища і як спільного компонента, який пов'язує музику з іншими видами мистецтва. Досліджуючи проблеми ритму, музиканти розмірковують над його структурою та різними співвідношеннями ритму з метром. У цих розмірковуваннях ритм то

протиставляється метру, то трактується невіддільним від нього. Буває й так, що поняття ритм і метр повністю ототожнюються. Чітко розмежує ці поняття Г. Ріман: "Ритміка – вчення про різні тривалості... тонів і про створювання цими тривалостями художньої дії. Тому ритміку треба докладно відрізнити від метрики, об'єктом якої є важкість і легкість (сильні й слабкі доли)". Натомість М. Люсі бачить природу ритму в метричній сфері: "Ритм є певною впорядкованістю чергування сильних і слабких звуків у музичній послідовності, де за допомогою регулярних проміжків часу перший звук послідовності, якого попередні звуки змушують очікувати, передає нашому слуховому відчуттю почуття спокою, враження завершення, більш чи менш повного" [23, с. 26-27].

Усі фізіологічні процеси в природі та у людському організмі відбуваються у певному ритмі. Б. Теплов вказує на те, що ритм в музиці сприймається не лише слухом та свідомістю, але і всіма клітинами організму. При слуханні музики у людини виникає потреба (інтуїтивна) рухатися, дихати в ритмі, який сприймається. Емоційний вплив ритму на слухача дуже сильний, а емоційний відгук на ритм є ніби найпростішим, первинним проявом музикальності [40, с. 67].

У понятті чуття метроритму слід розрізнити декілька сторін:

1) відчуття рівномірності руху в різних темпах, яке умовно називають чуттям метру;

2) відчуття розміру, тобто поєднання та чергування наголошених та ненаголошених долей;

3) усвідомлення та відтворення поєднань звуків різної тривалості, тобто ритму, ритмічного малюнку [40, с. 67].

"Ритм ні в якому разі не є тільки фактом сприйняття, він по суті своїй містить активну установку з боку сприймаючого суб'єкта. Ритм завжди продукується", – пише Б. Теплов [165, с. 272]. Сприйняття і відтворення ритму передбачає рухову моторику, тобто ті чи інші м'язові рухи. До них можна віднести рухи голови, стук ніг, тактування, стукання і плескання руками,

ходіння, рух голосового, мовного і дихального апаратів, м'язів грудної клітки тощо. Сприйняття ритму ніколи не буває тільки слуховим, воно завжди є процесом слухо-руховим. Велике значення має правильне використання цих слухо-рухових аспектів під час навчання, тому що більшість дітей не усвідомлює рухової реакції доти, поки не звернути на це їхню увагу [68, с. 38].

Розвивати музичні здібності, як стверджував Е. Жак-Далькроз, необхідно засобами ритму. Всякий ритм є рух, а рух – матеріальний. Рухи малої дитини виключно тілесні й часто несвідомі, у той час, як наша свідомість складається з матеріалів фізичного досвіду. Тому, вносячи порядок в рухи дитини, виховуючи в ній почуття ритму, ми, цим самим, готуємо її до життєвої і, зокрема, музичної діяльності. Наш слух, голос і тіло знаходяться в прямій залежності одне від одного і від наших душевних якостей. Щоб бути музично освіченою людиною, писав Е. Жак-Далькроз, треба:

- 1) мати слух, тобто бути спроможним запам'ятати звуки і сприймати їхню різноманітну довготу;

- 2) володіти тілом, здатним відтворювати звуки та їх довготу.

"Якщо піаніст ніколи не мав чисто тілесних відчуттів ритмічних тривалостей, якщо ці відчуття не проникли в усе його єство, не впливали на діяльність його членів і органів дихання, то він не має уяви про значення акценту, про всі явища, що пов'язані з різним розподіленням в часі і просторі нашої сили м'язів і їхнього впливу на ритмічну виразність виконання... ми сприймаємо музику тільки вухом, але не відчуваємо її всім тілом, не здригаємось від її могутності, ми відчуваємо лише слабкий відголосок її справжньої суті" [47, с. 32].

3. *Музичне мислення.* Формування музикальності як здатності до сприйняття музики та розуміння її інтонаційного змісту є процесом поступової інтеріоризації, який умовно можна уявити у вигляді трьох основних шаблів:

- 1) повне зовнішнє розгортання процесу сприйняття в процесуальному моторному русі як необхідність послідовного рухово-емоційного переживання музики;

2) поступове згортання зовнішньої кінестетики та перенесення її у внутрішню, в процесі якої відбувається перевтілення усіх типів руху у мікрорухи та мікрожести;

3) внутрішнє розгортання руху при сприйнятті музики як процесу по типу зовнішнього, з опорою на мікрорухи та мікрожести. При цьому моторна ланка сприйняття зберігає свою функцію "перевтілювача" простого слухання в емоційне переживання, а зовнішні рухи набувають характеру внутрішніх "душевних жестів" [167, с. 234].

За визначенням К. Тарасової музичне мислення – це складний емоційний сенсорно-інтелектуальний процес пізнання та оцінки музичного твору. У психологічній та педагогічній літературі його називають "інтелектуальним сприйняттям" та "відображенням людиною музики", "освоєнням музики" тощо. Найбільш вдалим є термін В. Медушевського "музикальне сприйняття-мислення" [129, с. 217].

За Е. Назайкинським музикальне сприйняття-мислення "спрямовано на осягнення та осмислення тих значень, якими володіє музика як мистецтво, як особлива форма відображення дійсності, як естетичний художній феномен" [106]. Музичне сприйняття-мислення дитини в період з чотирьох до семи років розвивається у єдності та взаємовпливі двох основних ліній: 1) власне інтонаційне сприйняття та усвідомлення музики; 2) її індивідуальне розуміння ("трактування"), що опосередковане життєвим та музичним досвідом дитини.

Перша з них іде від окремих, відносно часткових компонентів музичної інтонації до їх комплексів та сприйняттю і усвідомленню мелодичної сторони музичних творів. Друга лінія – лінія інтерпретації музики, позамузичних образів та асоціацій – йде від одиничних, конкретних образів до розгорнутих, яскравих картин та сюжетних розповідей, що мистять образи-спогади та образи фантазії. Музичне сприйняття-мислення формується в онтогенезі покомпонентно. Спочатку відбувається сприйняття інтонаційної сторони музики, а пізніше – усвідомлення її жанрової специфіки (форми у широкому

значенні). Іншими словами, спочатку – безпосередні емоційні реакції, у подальшому – перші прояви аналітичного підходу [129, с. 219].

Увага – самостійна психічна функція. Вона здійснює контроль та організацію діяльності. Довільність уваги забезпечується лобними відділами кори головного мозку, які достатньо пізно дозрівають в процесі розвитку дитини. Виокремлюються наступні компоненти уваги: мотиваційна підтримка уваги (за неї відповідає лімбічна система), інформаційна підтримка уваги, що забезпечує вибірковість (тут важлива роль належить лобним відділам кори головного мозку) та активаційна підтримка уваги, яка здійснюється завдяки певному рівню неспанню за рахунок ретикулярної формації [111, с. 45].

Для того щоб охарактеризувати педагогічне значення уваги в цілому, необхідно вказати на її інтегральний характер. Без перебільшення можна сказати, що від роботи уваги залежить уся картина світу, який ми сприймаємо та самих себе. У результаті тривалої роботи уваги, що постійно рухається в одному й тому самому напрямку, складається та формується увесь наш досвід у тому самому напрямку. Апперцепція означає участь нашого попереднього досвіду у формуванні дійсності та, таким чином, є ніби накопиченим капіталом уваги [7, с. 43].

Увага є важливим психічним явищем, яке організовує роботу організму та психіки для отримання та переробки інформації у повсякденному житті та у всіх видах діяльності, а також може слугувати показником інтелектуального розвитку людини та особливостей її внутрішнього світу. На уроках музики педагог навчає дітей управляти увагою через порядок виконання роботи, показ виконавських прийомів, через застосування спеціальних слів, жестів, знаків-символів. Організація діяльності дитини на уроці слугує інструментом управління увагою [7, с. 44].

4. Музична пам'ять. Пам'ять – це основа нашого психологічного життя, нашої свідомості. Основу ж самої пам'яті складає генетично зумовлена здатність запам'ятовувати інформацію – природна пам'ять. Кожна людина удосконалює свою пам'ять запам'ятовуванням, обробкою інформації –

розвиває культурну пам'ять. Музична освіта закладає у пам'ять не лише теорію та історію музики, вона зберігає інформацію про музичні образи, які дійшли до нас крізь сторіччя [7, с. 48].

За визначенням Ю. Юцевича музична пам'ять – це здатність запам'ятовувати і впізнавати музику, виконувати її без допомоги нотного запису. Існує декілька видів музичної пам'яті: слухова, коли запам'ятовування музичного твору відбувається шляхом слухового закріплення усіх елементів музики; зорова, коли музичний нотний текст запам'ятовують "фотографуючи" його зором; моторна, що спирається на автоматизацію рухів, фіксацію м'язових, вібраційних та інших відчуттів [185, с. 165].

Пам'ять музиканта-професіонала – це здатність до запам'ятовування, зберігання (короткочасного та довготривалого) у свідомості та наступного відтворення музичного матеріалу. Поряд з музичним слухом та чуттям слуху музична пам'ять створює тріаду основних, провідних музичних здібностей. Її значення для практики дуже велике, оскільки жоден з видів музичної діяльності був би неможливим без тих або інших проявів музичної пам'яті. За визначенням К. Тарасової, чим більше розвинені музичний слух та чуття ритму, тим ефективніше діють механізми музичної пам'яті та навпаки.

Музична пам'ять у дітей розвивається паралельно з власним музичним сприйняттям, його виходом з синкретичних форм. Це загальний принцип, який розповсюджується на більшість дошкільників та молодших школярів [129, с. 196]. Щоб розвивати музичну пам'ять необхідно володіти нотним записом, проте в доінструментальній підготовці існують свої системи до нотного запису.

Донотний запис музики як найпростіша, елементарна форма фіксації музики існувала здавна. Вона відповідає самій імпровізаційній природі творчого музикування та елементарної композиції, яка легко зберігається у пам'яті без допомоги нотного запису. Окремі писемні "знаки" є лише віхами для пам'яті, для відтворення композиції в імпровізаційному розгортанні, без

точного її повторення. Даний вид запису музики передбачає множинність тлумачення символу при його прочитанні та інтерпретації.

Як відомо, традиційний нотний запис характеризується високим ступенем абстрактності її знаків. Графічне письмо є проміжним етапом в опануванні традиційною нотацією, це символічне зображення окремих властивостей звуку (динаміки, висоти, тривалості, тембру), особливостей фактури, форми тощо самого загального характеру. Графічне письмо простіше та більш зрозуміле для дітей, оскільки моделює у зображенні одночасно 1-2 характеристики звучання. Фактично воно є моделюванням різних параметрів звуку у графічних символах [167, с. 229].

5. Володіння голосом – спів. Спів – це виконання музики засобами співацького голосу; мистецтво передавати засобами голосу художньо-образний зміст музичного твору [2, с. 272]. Крім того, за визначенням Ю. Алієва, спів – це певною мірою "стилізоване мовлення", тому для дитини він є природнім та простим способом прояву себе у музиці. Спів є психофізіологічним процесом, який пов'язаний з роботою життєво важливих систем – диханням, кровообігом, ендокринною системою тощо. Тому важливо, щоб при співі дитина почувала себе комфортно, співала легко та з задоволенням. Саме невимушеність є найважливішим фізіологічним фактором роботи голосового апарату [67, с. 4].

Здатність до співу проявляється з двох років. Звук дитячого голосу відрізняється м'якістю, "сріблястістю" та обмеженістю сили звуку. Діти мають невеликий голосовий діапазон через вікові особливості. До 7 років діапазон досягає септими – "від ре першої октави – до другої октави". Дуже важливо навчити дошкільників правильно користуватися власним голосом.

За визначенням Ю. Алієва наступні чинники свідчать про наявність музичних здібностей дітей до співу:

- інтерес до співу, до музики взагалі (у дітей раннього віку слухання музики супроводжується ритмічними рухами або спробами імітації співу);

- спонтанні співацькі прояви (як реакція на музику, яка була почута раніше, спроба заспівати або "промузикати" мелодію);

- взаємозв'язок між співацько-музичними імпульсами, що посилюються дітям (спів вчителя, слухання музики на концерті, у записі), й якістю їх реакції та ці імпульси;

- стійке бажання подолати труднощі, наявність волевих проявів, настійливість та терпіння;

- власне, особистісно орієнтоване та критичне ставлення до поп-музики [2, с. 58].

Між спробами що-небудь заспівати та спонтанним "внутрішнім" проспівуванням мелодії пролягає шлях довготривалих вправ, які мають бути правильно сплановані та скомбіновані. Після того як перші складності вправ, що виконуються свідомо подолано шляхом їх повторення, необхідно домагатися того, щоб вони виконувались механічно, а потім і автоматично, без участі свідомості. Це – основа чистого, гарного співу [2, с. 60]. У співі можна автоматизувати правильне дихання, оптимальну роботу голосового апарату. У результаті вправ знімається зосередженість на технічному боці процесу співу та основна увага переноситься на зміст твору, його інтерпретацію.

В основі процесу інтонування голосом лежить інтонаційно-співацький рефлекс. Слух – головний регулятор голосу. Уміння чисто інтонувати – складна навичка, яка тісно пов'язана з формуванням та розвитком музично-слухових уявлень [132, с. 138]. На думку В. Морозова, вокальний слух – це, перед усім, не лише слух, а складне музично-вокальне чуття, яке ґрунтується на взаємозв'язку слухових, м'язових, зорових, вібраційних та інших видах чутливості. Сутність вокального слуху полягає в умінні створювати принцип звукоутворення. Слух міцно пов'язується з м'язовим, вібраційним, зоровим та іншими чуттями не лише в процесі формування нашого власного голосу, але зв'язок цей є і при сприйнятті чужого голосу [102, с. 83].

Вокальний слух – це система умовно-рефлекторних зв'язків, що дозволяють центральній нервовій системі управляти процесом співу.

Вокальний слух розвивається в процесі навчання співу та дозволяє встановити якість висотного інтонування, визначити вокальну позицію, виявити темброві особливості співацького голосу, озвученість резонаторів, особливості регістрового звучання голосу, якість вокальної артикуляції, вокальну позицію тощо [132, с. 138]. Дуже важливим є напрацювання свідомого та критичного ставлення дітей до власного співу на основі розвитку вокального слуху. З самих перших занять важливо запитувати дітей, що і як у них вийшло, чи правильно вони заспівали.

Навчання співу починається з трьох-п'яти звуків у примарній зоні звучання голосового апарату (мі першої октави – соль першої октави). Діапазон вгору та вниз розширюється поступово. Корисним є лише той звук, який при повторенні не викликає напруження та втомлюваності голосового апарату.

Спів як вид музичної діяльності, предбачає співацькі й слухові вправи, спрямовані на розвиток співацького голосу і слуху, розучування та виконання пісень. У процесі співу формується естетичне ставлення до життя і музики, збагачуються переживання дитини, розвиваються музично-сенсорні здібності й особливо музично-слухові уявлення звуковисотних співвідношень, а також співацький голос у межах вікових можливостей [138, с. 223].

Спів як виконавський процес розвиває музичні здібності, уміння сприймати, запам'ятовувати і відтворювати мелодію; виховує слухову увагу, спостережливість, уяву, наполегливість у подоланні виконавських труднощів, дисциплінованість і самостійність. Поєднання розвинутої музичності із наявними задатками для співу з боку голосоутворюючих органів є найкращою основою для успішного навчання співу [138, с. 354].

У своїй роботі ми використовували здобутки видатного українського педагога, мислителя, композитора та культурно-громадського діяча М. Леонтовича, який дотримувався у своїй педагогічній діяльності народно-пісенних традицій, що ґрунтувалися на національних засадах. Визначальна роль у його композиторській та педагогічній діяльності надавалася хоромим

обробкам українських народних пісень. М. Леонтович був одним із перших вітчизняних митців, що звернувся до ідеї синтезу музики й світла. Його досвід щодо вивчення взаємозв'язків поміж музикою й світлом через сприймання музичних звуків і розмаїття відтінків кольорових зображень на картинах художників цінний тим, що зіставлення музичного й образотворчого мистецтв відбувалося не лише на сюжетно-тематичному рівні, а й у сфері глибинної сутності цього явища, пошуку міжгалузевих зв'язків та аналогій (як наприклад, між звуком і кольором) як мовними засобами [89, с. 531].

Проте ми вважаємо за доцільне додати ще й інтенційний компонент, який виокремив Д. Барабоха, так як він впливає на досягнення якості доінструментальної підготовки [11]. Проте даний компонент стосується не розвитку музичних здібностей та навичок, а має справу в цілому з музичним вихованням. Інтенційний компонент виступає джерелом внутрішньої енергії, яка сприяє актуалізації потенційних можливостей, забезпечує цілеспрямованість, спрямованість дії інших складових музично-естетичного потенціалу на діяльнісне втілення. Іншими словами інтенційний компонент керує внутрішньою активністю особи, спрямовуючи її в необхідне русло [116].

В основу структурної організації інтенційного компоненту закладено три рівні активності, визначені О. Дем'янчуком, як характерні риси процесу художньої (в тому числі музичної) творчості. Вони виступають якісним показником діяльності, в якій розкривається особливість суб'єкта навчання [41].

Перший рівень активності – відтворюючо-репродуктивний. Він характеризується наслідуванням дій вчителя і відзначається нестійкістю проявів. Другий рівень інтерпретуюча – спостерігається під час самостійного застосування набутого досвіду в нових умовах, характеризується стійкістю волі. Третій рівень активності – це творча активність, яка відображає стійкий інтерес до музично-творчої діяльності, його прагнення до самостійної творчості, ініціативність, наполегливість, завзятість у роботі. Як вид найвищого рівня активності людини творча активність спрямована на

самостійне оволодіння новими знаннями, на вільне оперування уміннями й навичками, на створення нових результатів діяльності, на оновлення і трансформацію власної внутрішньої сутності особистості.

Отже, інтенційний компонент у структурі музично-естетичного потенціалу, забезпечуючи прояви різних видів активності, тим самим розкриває його динаміку, дієвість, сприяє актуалізації. Діяльнісні результати втілення творчої активності, одночасно, свідчать про сформованість музично-естетичного потенціалу і націлюють його на подальший саморозвиток [116].

Безпосередня активна діяльність є своєрідним механізмом перетворення зовнішніх впливів у внутрішні новоутворення особистості як продукти її розвитку (Л. Виготський, Л. Божович, О. Запорожець, О. Леонт'єв, Д. Ельконін, В. Давидов, П. Гальперін, Б. Анан'єв, Л. Венгер, О. Лурія, В. Логінова, Ж. Піаже, А. Валлон). У процесі "конструювання" цих новоутворень дитина стає суб'єктом діяльності, виявляючи цілеспрямовану активність, вкладаючи у дії власні почуття, переживання, зусилля та енергію. У даному контексті на перший план виходить поняття суб'єкта як джерела активності, носія предметно-практичного пізнання та перетворення об'єктивної дійсності [171, с. 661].

Становлення суб'єктності в дошкільному віці визначається мотиваційною сферою та потребами дитини, що відображають тип її ставлення до світу, інтереси, вибірково спрямованість в діяльності та спілкуванні. Суб'єктність дитини проявляється, перш за все, у демонстрації власного особистісного ставлення до об'єктів, предметів та явищ оточуючої дійсності. На основі цього ставлення формується ініціатива як бажання проявити активність стосовно обраного об'єкту, що з часом трансформується в самостійну діяльність суб'єкта на основі індивідуального вибору. Така можливість вибору у поєднанні з чуттєво-практичною природою дитячого пізнання зумовлює розвиток дошкільника як суб'єкта діяльності.

О. Гогоберідзе та В. Деркунська підтверджують, що всі діти в дошкільному віці є виконавцями, адже діяльнісне включення в сферу

музичного мистецтва відповідає природним проявам дошкільнят, котрі прагнуть активно діяти навіть в процесі слухання музики [162, с. 143]. Аналогічні ідеї розробляли Р. Зінич та І. Рудченко, зокрема стосовно того, що у дітей рано з'являється бажання не тільки слухати, а й проявляти себе в різних видах музичної діяльності [92, с. 61].

Щоб якісно засвоїти отримані знання та навички потрібно набути досвід з певної діяльності. Тому ми вважаємо за доцільне розглянути дане поняття з теоретичної точки зору.

У сучасних естетичних дослідженнях поняття «досвід» пов'язується з вивченням взаємозв'язку естетичного досвіду з іншими видами досвіду, зокрема з моральним досвідом особистості (Т. Гризоглазова, Л. Коваль, О. Олексюк та ін.). Увага дослідників зосереджується на вивченні особливостей набуття досвіду творчої діяльності (О. Бодальов, О. Рудницька та ін.), діяльності у галузі мистецтва (Є. Назайкінський, С. Раппопорт, О. Шевнюк та ін.), а також на вивченні процесу формування естетичного досвіду засобами музичної діяльності (Н. Ветлугіна, Л. Горюнова та ін.).

Тлумачення досвіду особистості як засобу формування умінь та навичок конкретного виду діяльності, зокрема музичної діяльності, належить Б. Асаф'єву. Він підкреслював значення надбаного слуховим досвідом комплексу освоєних звучань як основи музичного сприймання і вважав, що прослуховуючи новий музичний твір, людина порівнює невідомі звучання з інтонаціями, які входять до "музично-інтонаційного словника епохи", що зберігається у суспільній свідомості [10].

Музичний досвід, за словами Є. Назайкінського, є надбудовою над життєвим досвідом людини і мыстить комплекс специфічних музичних уявлень, умінь та звичок. Дослідник виявляє тісний зв'язок інтонації як носія емоційного, конструктивного, характеристичного та жанрового змісту твору з мовним досвідом особистості. Саме через мовний досвід людина, на думку дослідника, пов'язана зі слухом як знаряддям різнобічної її практичної діяльності [106].

Іншим аспектом розгляду поняття "досвід" є тлумачення його як досвіду музичної діяльності. Так, Н. Ветлугіна визначає музичний досвід як суспільно-історичний досвід музичної практики, накопичений людством протягом певного часу, що складається з творчості, виконавства, а також з теорії, яка узагальнює їх закономірності. Зміст музичного досвіду полягає у комплексі якостей і здібностей індивіда, які дозволяють йому створювати, виконувати та сприймати музику. До компонентів музичного досвіду відносить музичні здібності, інтереси, емоційну чуйність, оціночне ставлення [22].

Отже, в кінці нашого експерименту ми спробуємо визначити якість доінструментальної підготовки за названими вище компонентами: музичний слух, музичний ритм, музична пам'ять, музичне мислення, володіння голосом.

ВИСНОВКИ ДО І РОЗДІЛУ

Вивчення та аналіз теоретико-методичних положень та концепцій закордонних педагогів з доінструментальної підготовки дошкільників дозволив зробити такі висновки:

1. Музичне виховання дітей є найважливішим процесом у побудові музичної культури суспільства, а також суттєвим елементом естетичного та загальнолюдського зростання людства. Вивчення літературних джерел, багаторічного практичного досвіду педагогів різних країн світу свідчить, що музичне виховання дошкільників є засобом різнобічного виховання особистості з раннього віку за рахунок:

- впливу на духовний, емоційний, інтелектуальний і загальний фізичний розвиток;
- сприяння формуванню інтелігентності;
- сприяння пробудженню творчих здібностей, прагнення до музичного самовираження, розвитку творчого потенціалу;
- стимулювання розвитку музикальних здібностей;

- позитивного впливу на загальну готовність до навчання;
- формування навичок соціального спілкування;
- сприяння ранньому відкриттю здібностей і обдарованості дітей;
- допомоги у самореалізації й індивідуальній ідентифікації;
- реалізації системного підходу до формування дошкільника як суб'єкта життєтворчості.

2. У нашому дослідженні уточнено такі поняття як "музичний" та "музикальний". В українській мові існує паронімічна пара музикальний // музичний, слова якої чітко розрізняються за значенням. Музикальний треба вживати у двох значеннях: обдарований здатністю тонко сприймати музику, відчувати музичні твори, виконувати їх, як от музикальний слух, музикальна душа; мелодійний. Слово музичний має значення "який стосується музики як виду мистецтва".

3. Дошкільний вік є особливо сприятливим для підготовки дитини для подальшого навчання гри на музичному інструменті. З цією метою важливо розробити концепцію доінструментальної підготовки та її впровадити. Доінструментальна підготовка – це процес музичного виховання з елементами навчання, який передбачає мотивацію музичного розвитку та формування готовності до гри на музичному інструменті дошкільника за власним вибором у подальшому.

До основних завдань доінструментальної підготовки дошкільника належать: навчання дитини володіти голосом; закладення фундаменту музичного ритму; розвиток музичного слуху та музичної пам'яті; залучення до процесу слухання та осягнення музики; розвиток уваги, закладення елементів музичного мислення; фізична підготовка до гри на музичному інструменті.

4. Серед найпоширеніших інноваційних концепцій музичного виховання, які сприяють процесу доінструментальної підготовки, належать концепції: М. Монтессорі, К. Орфа, Е. Жака-Далькроза, З. Кодая, Ш. Сузукі, Г. Зілвея, Е. Гордона. Проведене дослідження дозволило узагальнити засоби музичного виховання названих авторів, з'ясувати, що обов'язковими засобами

у всіх концепціях є спів та прослуховування музики, а бажаним при цьому – використання фольклору та ритмічні рухи.

До інноваційних форм та методів музичного виховання, запропонованих М. Монтессорі, належать: урок тиші, малювання музики, рефлексія музичних образів, розроблені дидактичні матеріали. Концепція музичного виховання Е. Жак-Дакльроза забезпечує розвиток музикальності дитини, її координацію та фізичні параметри, що є важливими для подальшого навчання гри на музичному інструменті, а також допомагає оволодіти основами нотної грамоти. Педагогічна концепція К. Орфа забезпечує музичний розвиток дитини та відповідає психофізіологічним особливостям дитячого віку. Основний акцент у доінструментальній підготовці за З. Кодаєм має бути зроблений на оволодінні дитиною співацько-хоровими традиціями та опануванням нотної грамоти на основі релятивного співу. На думку Ш. Сузукі, основним для доінструментальної підготовки має стати розвиток музичних здібностей дітей та формування мотивації до навчання гри на музичному інструменті.

Концепція Е. Гордона допомагає дитині накопичити досвід музичного сприйняття, що, в свою чергу, забезпечує усвідомлення та розуміння музичної мови та розвиток музикальних здібностей. Доінструментальна підготовка за методикою "Colourstrings" дозволяє дитині отримати різноманітний музичний досвід, накопичити слухові уявлення, познайомитися із засобами музичної виразності, почати розвиток музикальних здібностей.

5. Гармонійність фізичного та розумового розвитку дітей, їх моральної чистоти та естетичного ставлення до життя та мистецтва пов'язана з удосконаленням багатьох якостей та характеристик особистості. У дошкільному віці особливо великого значення набуває оптимальне співвідношення усіх впливів на дитину. Порушення поступовості процесу виховання, відсутність балансу у видах музичної діяльності спричиняють шкоду музичному розвитку дитини. Урахування вікових можливостей дітей

дозволяє визначити, які форми та види музичної діяльності найбільш ефективні для музичного розвитку в тому чи іншому віці.

б. Якість доінструментальної підготовки дітей дошкільного віку може бути визначена як поєднання у так звану "зірку якості" п'яти однаково важливих компонентів, а саме:

- *якість формування музичного слуху* – процес початкового його становлення;

- *якість розвитку чуття музичного ритму*, який безпосередньо пов'язаний з відчуттям рівномірності руху у різних темпах, тобто чуттям метру; відчуттям розміру;

- *якість музичного мислення*, що є складним емоційним сенсорно-інтелектуальним процесом пізнання та оцінки музичного твору;

- *якість музичної пам'яті* – це здатність запам'ятовувати і впізнавати музику, виконувати її без допомоги нотного запису;

- *Якість володіння голосом – спів*. Дуже важливо навчити дошкільників правильно користуватися власним голосом.

2.1. Розробка концепції доінструментальної підготовки

Щоб розробити концепцію доінструментальної підготовки, необхідно взяти до уваги особливості протікання розвитку дитини дошкільного віку.

Дошкільний вік розглядається Л. Виготським не лише як "перебудова потреб та спонукань, переоцінка цінностей, що є основним моментом при переході від одного віку до іншого", але і як "період інтенсивного розвитку особистості, яка здатна до сприйняття та розуміння власних станів та емоційних проявів інших людей, що є умовою успішної адаптації у суспільстві" [26, с. 385]. Саме у дошкільному віці, за А. Леонтьєвим, перебудовується усе психічне життя дитини, її ставлення до навколишнього світу, коли вона сама починає визначати власну поведінку, а "психічний розвиток дитини є не стихійним, а керованим процесом – керованим вихованням" [80, с. 91]. Саме тому і доінструментальна підготовка, в основі якої є психічний розвиток дитини, має бути керованим процесом.

Згідно концепції М. Монтесорі [100] у дошкільному віці існують певні "сенситивні періоди", дослідниця також стверджує, що кожний "сенситивний період" спонукає дитину шукати в навколишньому середовищі предмети, явища, стосунки, які допоможуть розвинути її унікальні задатки. Наведемо деякі сенситивні періоди, які необхідно враховувати у дошкільному віці, що безпосередньо стосуються формування важливих навичок для процесу музичного навчання та виховання дитини, а саме:

- **Порядок.** Характеризується прагненням до постійності й повторень. Пристрасна прихильність до встановленого розпорядку. Корисна для засвоєння ритуалів уроку.
- **Загострення відчуттів.** Привабливість сенсорних вражень (смак, звук, дотик, вага, запах) приводить до того, що дитина вчиться

спостерігати й диференціювати відчуття, починає цікавитися різноманіттям звуків (їх тембровими, динамічними відмінностями).

- Музика. Спонтанний інтерес і розвиток звуковисотного слуху, відчуття ритму і мелодії тощо [99].

Підтвердження даних висновків знаходимо також у дослідженні Л. Божович [15], де встановлено, що в процесі онтогенетичного розвитку у психіці дитини виникають якісно нові психологічні утворення як певний цілісний "механізм", що визначає поведінку та діяльність людини, її взаємні стосунки з людьми та із самою собою.

Крім того, нашим спільним завданням, за Р. Немовим, є формування у дошкільників стійких, усвідомлених мотивів поведінки, так як "мотив – це внутрішня стійка психологічна причина поведінки людини" [110].

Психологічні новоутворення, за В. Авериним [1, с. 17], – це ті психічні та соціальні зміни, які виникають на даному щаблі розвитку дитини та, визначаючи її свідомість, ставлення до середовища, її внутрішнє та зовнішнє життя, хід її розвитку у даний період часу, стає вихідним для формування психічних процесів наступного вікового етапу.

Також необхідно зазначити, що специфікою дошкільного віку, за Л. Виготським [28], є зміна соціальних умов (соціальної ситуації розвитку) дитини, що викликає внутрішній конфлікт між її бажаннями та потребами, бути як дорослі, та нестачею фізичних та психічних можливостей, що призводить до виникнення кризової ситуації, яка має низку власних особливостей:

- 1) негативізм – дитина відмовляється підкорятися вимогам дорослих;
- 2) упертість – дитина наполягає на власних вимогах та рішеннях;
- 3) норовистість – протест дитини проти існуючих порядків у домі;
- 4) свавілля – проявляється у прагненні відокремитися від дорослих;
- 5) знецінення дорослих – дитина може назвати маму "поганим словом";
- 6) протест-бунт – дитина часто конфліктує з батьками;
- 7) як єдина дитина у сім'ї, іноді тяжіє до деспотизму.

Відтак структура віку Л. Виготським визначається як:

- соціальна ситуація розвитку дитини старшого дошкільного віку, що визначає її прагнення до самостійності та бажання брати участь у житті дорослих, оскільки вона вже не може обмежитися лише спогляданням, їй необхідно у ньому активно діяти;
- провідний вид діяльності;
- основні новоутворення;
- вікова криза.

Розкриваючи механізми, що лежать в основі навчання дітей дошкільного віку, Л. Виготський [27] формулює положення про "зону найближчого розвитку", яка визначає досягнення дитини у безпосередній співпраці й під впливом дорослого, та у протилежність до цього, сукупність вже "дозрілих" функцій, що забезпечують самостійне вирішення дитиною певного кола завдань.

Б. Теплов [164] вважає, що дошкільний вік характеризується власними особливостями: емоційною чуйністю, інтересом до захоплюючих творчих завдань, інтенсивністю мислення та творчою активністю. Дошкільний вік, за С. Науменко, є надзвичайно важливим для оволодіння музичною культурою. Чим раніше музика увійде у життя дитини, тим глибше та точніше це мистецтво посяде місце у її душі, оскільки саме у ранній період життя закладаються основи різноманітних якостей та властивостей особистості, її інтереси та здібності [108, с. 18].

Ми погоджуємося з думкою М. Михайлової [95], що починати займатися музикою слід якомога раніше, коли ще діти відкриті будь-якому знанню і необхідно прикласти усіх зусиль для того щоб дитина полюбила те, чим вона займається, отримуючи від цього задоволення. У той же час, оскільки існують певні психофізіологічні обмеження у дитини дошкільного віку стосовно безпосереднього навчання грі на музичному інструменті, необхідно починати з доінструментальної підготовки.

При розробці методичного забезпечення доінструментальної підготовки дітей дошкільного віку необхідно враховувати наукові підходи, зокрема, концептуальний.

Концептуальний науковий підхід, як правило, починає наукове дослідження, так як за своєю суттю він є виділенням ролі ідей та цілей перспективного розвитку в конструктивній, прийнятній для практики формі. Під концепцією прийнято розуміти [6]:

- комплекс основоположних ідей, принципів, правил, що розкривають суть і взаємозв'язок явищ або системи, дають змогу визначати систему показників, сприятливих факторів та умов для вирішення проблеми, формування стратегії реалізації заходів;

- комплекс положень, що пов'язані загальною вихідною ідеєю, яка визначає діяльність суб'єкта (дослідницьку, управлінську тощо) і спрямована на досягнення певної мети.

Відтак *концепція* – це початковий етап наукового обґрунтування розвитку будь-якої системи (в нашому випадку – педагогічної) в реалізації ідей певної політики (в нашому випадку – освітньої), концентрована форма наукового обґрунтування цілей, проблем і перспективних напрямів розвитку системи (методичне забезпечення доінструментальної підготовки дітей дошкільного віку).

Зміст концепції має відображати можливі шляхи й способи розв'язання визначених проблем (доінструментальної підготовки) та головні напрями, на основі яких розробляють відповідні документи (в нашому випадку – методики) на перспективу або проводять дослідження (в нашому випадку – формувальний експеримент) майбутнього розвитку тієї чи іншої системи. У цьому контексті під проблемою розуміється об'єктивно існуюча невідповідність між наявним і бажаним станом системи та її окремих підсистем, що вимагає пошуку й обґрунтування найдоцільніших (ефективних та якісних) способів переходу від фактичного до наміченого стану.

У нашому дослідженні основною проблемою є розрізненість існуючих концепцій та систем музичного виховання дошкільників для доінструментальної підготовки. Тому основною метою нашої концепції буде методичне забезпечення якісного формування готовності дитини до навчання гри на музичному інструменті, а місією дослідження – гармонійний та творчий її розвиток (рис. 2.1). Зазначимо, що під місією розуміють філософське поняття, яке полягає в надзавданні для будь-якої діяльності. У результаті ми маємо отримати якісну готовність дитини до гри на музичному інструменті та її гармонійний і творчий розвиток.

Структуру готовності дітей до гри на музичному інструменті та її початкову діагностику ми розглянемо в підрозділі 2.3. А тут ми зупинимось на основних формах занять. Види діяльності дітей на них будуть розглянуті у наступному підрозділі. Засоби навчання будуть розглянуті в третьому розділі дисертації, так як вони використовувались під час проведення експерименту.

Отже, під концепцією доінструментальної підготовки дошкільника ми розуміємо спеціально організований процес формування його готовності до навчання гри на музичному інструменті за рахунок розробленого методичного забезпечення для проведення занять за визначеними видами музичної діяльності, що сприятиме у дітей розвитку фізичних та психічних музикальних характеристик. У кінцевому результаті доінструментальна підготовка має забезпечити якісну сформованість готовності до навчання гри на музичному інструменті.

Під час розробки програми з доінструментальної підготовки дошкільників будемо враховувати педагогічні умови, зокрема:

- опора на знання дитини щодо оточуючого світу. Казки, світ фантазій, природа, тварини – це та образна сфера дитини, що є для неї природною;
- максимальне включення у заняття рухових вправ, що дозволяють дитині використовувати та координувати мозок та тіло;

- відповідальне ставлення до підбору музичного матеріалу, зокрема використання українського фольклору, класики та кращих зразків сучасної дитячої музики.



Рис. 2.1. Концепція доінструментальної підготовки дитини дошкільного віку

Зазначимо, що саме заняття є формою дошкільного навчання, за якої педагог, працюючи з групою дітей у встановлений режимом час, організовує і спрямовує пізнавальну діяльність з урахуванням індивідуальних особливостей кожної дитини. На сучасному етапі утвердився погляд на заняття як на форму педагогічного впливу на дітей, яка поєднує розвивальний і виховний ефекти навчання, формує у дітей уміння активно засвоювати знання і творчо використовувати їх за безпосередньої участі педагога, що сприяє набуттю досвіду спільної діяльності з дорослими й однолітками [103, с. 45].

Безпосередніми витокami нашої доінструментальної концепції є дослідження вітчизняних та зарубіжних педагогів та психологів, зокрема Б. Яворського, В. Верховинця, Я. Корчака, Л. Виготського та ін.

Музично-педагогічна діяльність видатного українського музикознавця і педагога Б. Яворського – автора теорії ладового слуху – висунула на перше місце у вихованні особистості формування творчих здібностей. Ми погоджуємося з ним, що необхідно вводити творчість до програм всіх її відділень. Він наголошував на різних формах дитячої творчості, а також індивідуальному і колективному творенні музики. У своїй публікації «Непосредственное звуковое творчество детей» Б. Яворський звертає увагу на необхідність керування дитячою творчістю [44, с. 134]. Пошуки вирішення проблеми щодо сприйняття різних видів мистецтв, збагатилися та призвели його до думки використовувати різні асоціації при формуванні творчих якостей дитини. Вчений-педагог залучає різні асоціації: зорові, музичні, динамічні, комунікативні та ін. Великого значення педагог надавав єдності емоційного і свідомого, формуванню мислення слухачів, аналізу архітектоніки твору. Б. Яворському належить розробка основних напрямків у формуванні творчості, а саме:

- розвиток творчих сил учня;
- вивчення фольклору як етнонаціональної основи для творчості;
- розвиток творчої уяви, асоціативного мислення;
- поступовість процесу входження у творчість [180, с. 189].

Творча діяльність, як відомо, є вищим ступенем пізнання дійсності й виявляється у відборі та узагальненні життєвих явищ в індивідуальній формі їх сприймання. Діяльність у галузі мистецтва вимагає від особистості високого рівня розвитку емоційної сфери, образності мислення, володіння широким спектром асоціацій. Мистецтво звертається до життєвого досвіду суб'єкта. В художніх ідеях міститься узагальнений, систематизований соціально-історичний досвід перетворення людини, результати пізнання світу у зв'язках з особистим ставленням до нього людей [117, с. 17].

Тому в нашій концепції у формах занять творчість стоїть на першому місці, так як і всі інші форми мають включати елементи творчості.

Під впливом прогресивних ідей національної самосвідомості, які поширились ще у ХІХ ст. в колах української інтелігенції, формувалися педагогічні погляди В. Верховинця [36]. Розроблена ним система виховання функціонально поєднує різні види мистецтв – музичне, хореографічне, драматичне, образотворче і націлена на всебічний розвиток дитини. Особливо цінними, з педагогічної точки зору, В. Верховинець вважав музичні ігри, що супроводжуються піснею. На думку педагога, естетично ідеальною є така система виховання, за якою творчий розвиток учнів здійснюється на основі гуманістичної традиції. Саме цей традиційний вид діяльності є змістом життя дитини і відрізняється наступними гуманістичними функціями:

- стимулювання дитячої фантазії, творчості;
- виховання самостійності, дійової рішучості;
- формування умінь самоконтролю та саморегуляції (керування власними емоціями та почуттями);
- утвердження дружніх товариських стосунків у колективі, реалізація потреби у співробітництві.

У середньому дошкільному віці у дітей зростають творчі прояви у діяльності. Уява перетворюється у особливу інтелектуальну діяльність, спрямовану на перетворення оточуючого світу. Уява дозволяє дитині пізнавати світ, виконуючи гностичну функцію, вона заповнює прогалини в її

знаннях, слугує для об'єднання розрізнених вражень, створюючи цілісну картину світу.

Творча уява – це діяльність, в процесі якої дитина створює нове, чого у неї не було раніше в уявленні, спираючись на образи, які сприйняті та зберігаються в неї у пам'яті. Ця діяльність також пов'язана з перетворенням накопичених уявлень щодо предметів та явищ оточуючого світу, їх зміною, доповненням, присвоєнням їм нового значення та смислу. Творча уява у дітей при прослуховуванні музики проявляється у самостійному втіленні музичних образів за допомогою різноманітних виразних засобів у різних видах художньої діяльності. Під час прослуховування музики основні лінії розвитку творчої уяви проявляються у збагаченні та ускладненні образу музичного твору, адекватній його передачі різноманітними художніми засобами [162, с. 126].

Доінструментальна підготовка дошкільників включає різноманітні види музичної діяльності, а саме – музичне сприймання, спів, музично-ритмічні рухи, гру на елементарних музичних інструментах та музичну творчість.

Відмічаючи педагогічні можливості ігор, В. Верховинець наголошував на необхідності дотримання демократичного стилю спілкування між педагогом і вихованцем. Він писав, що керівник не повинен бути педантом у грі. Не слід вимагати, щоб гра була проведена так, як вона вирішується в уяві вихователя. У наданні дітям можливості коригувати зміст та способи проведення гри педагог вбачав реалізацію індивідуального підходу до учнів. На його думку, вчитель повинен реагувати на кожне дитяче зауваження, запитання, доповнення, що вноситься у гру [36, с. 18].

У нашій концептуальній моделі гра є основною формою доінструментальної підготовки, тому ми більш детально зупинимось на ній. Крім того вчителю важливо вміти моделювати ігрові ситуації на уроці, особливо з дошкільниками.

Польський педагог Я. Корчак вважав, що гра – це можливість дитини відшукати себе в суспільстві, у людстві, у Всесвіті. Гра – це перша сходинка

пізнання життя, це тайна та передчуття "відкриття істини", це проекція особистості у сьогодення та майбутнє. Тому гра протистоїть дидактиці, яка сковає, "заорганізованості" у будь-якому вигляді. Поза тайною, поза свободою вона помирає. Гра – це задоволення, насолода самим процесом, її кінцевий результат – саморозвиток особистості, різних здібностей, які реалізуються у грі, збирання дитиною власного "Я" [37, с. 9].

Так, С. Шмаков зазначає: "Гра багатомірна. Вона – діяльність і пізнання, розвага та творчість, наслідування та спілкування, відпочинок та тренінг. Гра завжди має художній образ та драматургічне дійство, тобто у ній є певна фабула, інтрига, діалоги, монологи, рухи, дії та атрибутика... Перша складова гри – насолодження процесом інобуття, процесом ігрової дії, піднесення, переживання та задоволення, які відчуваються при цьому. Це головний тезаурус гри" [178, с. 9].

У гри та мистецтва спільні корені. Цю спорідненість ще з часів Платона відмічали філософи, психологи, педагоги, митці. Так, І. Кант та Ф. Шиллер вважали гру, як і мистецтво, естетичною діяльністю. На думку Шиллера, з красою треба і необхідно грати, оскільки вона не сприймає утилітарного відношення до себе [37, с. 9].

Психологи Л. Виготський, Д. Узнадзе трактують гру як художню творчість дитини, а ігрову діяльність – як механізм формування її естетичної культури. Г. Рид називає гру універсальним методом виховання через мистецтво. "Ігровий метод, якщо його правильно розуміти, повинен координувати та спрямовувати гру, а це означає – перетворити гру у мистецтво. Гра є, перед усім, видом неформальної діяльності та таким чином здійснює вплив на органічний розвиток дитини" [178, с. 223].

Для дітей гра, насамперед, захоплююче заняття. У ній можуть брати участь діти з різним рівнем розвитку, вона доступна як сильним, так і слабким учням. Почуття рівності, атмосфера захопленості й радості, відчуття посильності завдань – все це дає дітям можливість перебороти

сором'язливість, скутість, які досить часто заважають вільно почувати себе на звичайному уроці.

Граючи, дитина пізнає світ, визначає місце для себе в цьому світі свою роль у колективі. Ігри вносять у душу дитини радість, у них проявляється ініціатива і творчі завдання. У процесі гри дитина здобуває й розвиває безліч неоціненних якостей: спостережливість, фантазію, пам'ять, активність. Гра стимулює різні здібності: уміння порівнювати, комбінувати, міркувати, аналізувати [125].

Гра включає і наслідування, і власне експериментування. Якщо перше відповідає виховним та комунікативним властивостям гри, то останнє відображає її творчий потенціал. Саме у грі, за визначенням Гросса [38], дитина відпочиває від примусу до роботи та набуває несвідомої насолоди свободою.

Й. Хейзинга [172] виокремив основні ознаки гри, а саме:

- гра завжди добровільна, а тому це спосіб реалізації свободи (свободи від жорсткої детермінації життя);
- гра – спосіб зняття напруги монотонного життя через радісну мобілізацію духовних та фізичних сил;
- гра обмежена у часі та в просторі та захищена цим простором;
- гра має правила, які структурують її та дозволяють їй відновлюватися;
- хоча у грі і є невизначеність, вона прагне до її вирішення, а тому і до гармонії;
- у грі немає вигоди, і вона залучає людину, активізує її здібності;
- гра згуртовує людей у групи, які підтримують один одного протягом життя.

Крім того гра для дитини виконує багато функцій, серед яких – соціалізація, навчання спілкуванню, виховання, відпочинок, задоволення, компенсація. У грі формується управління дитиною власною поведінкою. Дитина не здійснює ту діяльність, яка буденна для дорослого, але переживає у процесі її імітації приємні відчуття людини, що володіє ситуацією. Дитина не

здатна здійснювати те, що робить дорослий, але у грі вона схожа на нього у світі, що відрізняється від дійсності, але дозволяє їй реалізувати ті емоції, які поки що неможливо відчутти у реальності через фізичну та психологічну незрілість, відсутність умінь, навичок та знань [111, с. 168].

За висловом Л. Виготського, гра – це уява у дійсності. Творчий процес розвивається у грі, оскільки реальним обставинам надається нове незвичне значення [24].

Структуру гри як виду діяльності становлять:

- цілепокладання (уміння поставити мету і цикл завдань);
- планування (уміння передбачити розвиток подій, дійові процеси, операції);
- реалізація мети (уміння не зійти з пунктиру гри);
- аналіз отриманих результатів [182, с. 46].

На думку К. Орфа, навчання музиці починається для дитини не на уроці музики. Ігровий процес – це відправна точка. Не слід йти до музики – необхідно, щоб музика виникла всередині. Дуже важливо, щоб дитина мала можливість грати безперервно, зовнішньо виражаючи внутрішнє. Слово та звук мають виникнути одночасно з імпровізованої ритмічної гри [172, с. 48].

Гру як метод навчання, передачі досвіду старших поколінь молодшим люди використовували ще у стародавні часи. Широке застосування гра знаходить у народній педагогіці, у дошкільних і позашкільних закладах. У сучасній педагогіці, що робить ставку на активізацію й інтенсифікацію навчального процесу, ігрова діяльність використовується у наступних випадках:

- як самостійна технологія для освоєння поняття, теми й навіть розділу навчального предмету;
- як елемент (іноді досить істотний) більш складної технології;
- як урок (заняття) або його частина (вступ, пояснення, закріплення, відпрацювання, контроль);
- як технологія позакласної роботи [125, с. 46].

Важливим засобом активізації навчальної діяльності учнів є дидактичні ігри, оскільки вони:

- 1) органічно об'єднують триєдину мету навчання: освітню, розвивальну, виховну;
- 2) задовольняють різноманітні дитячі інтереси: ігрові, пізнавальні, соціальні;
- 3) задовольняють коло уявлень про навколишній світ;
- 4) впливають на розвиток психічних процесів, на формування активної особистості;
- 5) виступають як засіб всебічного розвитку дитини, зокрема, її пізнавальних здібностей;
- 6) підвищують інтерес до навчання, розвивають уважність, забезпечують краще засвоєння навчального матеріалу;
- 7) не лише активізують розумову діяльність, а й розвивають трудові уміння та навички;
- 8) застосовуються як метод і форма навчання;
- 9) певною мірою сприяють засвоєнню окремих знань та умінь;
- 10) забезпечують формування у дитини соціально прийнятих етичних норм поведінки та їх осмислення [125, с. 74].

Широкі й різноманітні можливості гри дають змогу розглядати її як засіб успішної соціалізації дошкільнят. У грі дитина навчається, виховується й розвивається як особистість, у неї формуються ті аспекти психіки, від яких буде залежати успішність її соціальної практики в подальшому житті. Основна роль гри – допомога дитині увійти в життя дорослих, зрозуміти функції й смисл людської діяльності. Гра моделює соціальні взаємини за допомогою ролей, ігрових дій, ігрових предметів та заміщень [182, с. 35].

Ігрові ролі, ігрові дії, реальні стосунки та використання ігрових предметів обумовлені, стимулюються і контролюються правилами гри. Вони зазвичай включають:

- мету гри (навіщо, для чого ми граємо, на що можемо сподіватися, що можемо отримати в результаті гри, хто буде вважатися переможцем);
- напрям і перспектива розгортання гри (образ її та алгоритм);
- моральний та естетичний кодекс гри – ігрове табу (що можна, чого не можна і чому не можна виходити за межі встановлених правил, норм й , іноді, що за це буде) чи навпаки – що стверджується [182, с. 47].

У імпровізаційній грі дитина вільно самовиражається, стверджує себе. Більш того, імпровізуючи, вона спілкується з іншими. Спілкування для неї і є мета, а звуки лише засобом спілкування. Для досягнення цілі гри дошкільник з природною легкістю, гнучкістю, вправністю оволодіває необхідними засобами [94, с. 32].

Ігровий підхід у музичному навчанні не вичерпується тією або іншою кількістю ігор, які використовуються педагогом. Він представляє собою багатокomпонентну систему організації музично-освітнього процесу, структурними компонентами якої є:

- сценарна побудова уроку, яка включає захоплюючу постановку теми, сюжетну фабулу, інтригу, рольову "партитуру", артистизм вчителя;
- метод емоційно-сислової драматургії художньо-комунікативних ситуацій, з допомогою яких створюється сценарій уроку;
- ігрові методи;
- ігровий репертуар [37, с. 11].

У ході нашого експерименту була повторно [111, с. 177] доведена роль гри в процесі навчання дітей. Для цього ми дітей поділили на дві групи. Одна мала можливість попередньо пограти з матеріалом, яким потім був запропонований для певної навчальної роботи, тоді як у іншій групі дітей такої можливості не було. Діти першої групи справилися з навчальним завданням скоріше та запропонували більш оригінальні відповіді. Вони були більш впевнені у собі, краще сприймали пояснення. Вони розглядали завдання як початок творчої гри, у якій почували себе вільними та проявляли винахідливість, вирішуючи завдання більш самостійно та чітко.

Ще однією формою проведення занять була імпровізація. Створення дитиною найпростіших сюжетів з музичним супроводом – це шлях до музичної імпровізації, що повинна стати не кінцевим результатом навчання, а початковим. Шукаючи придатні засоби виразності, учень звикає вживати їх усвідомлено, виходячи з конкретного смислового поняття. Наступним етапом може стати підбір супроводу до знайомих п'єс на одній чи двох відкритих струнах остінато чи іншим ритмічним малюнком, ударами, звукозображальними ефектами. Ця робота не проходить безслідно. Виконуючи надалі будь-який музичний твір, дитина глибше розуміє його емоційний настрій, і, відповідно, грає більш яскраво.

Основні функції імпровізації: сприяння активному самовираженню дитини; розвиток уяви й фантазії; формування здатності до самостійної творчої діяльності; стимуляція розвитку музичного сприйняття й накопичення музичних уявлень. Цінність імпровізації як методичного прийому в роботі з дітьми – не в умінні дітей створювати музичні конструкції, а в потребі, готовності до вираження щиросердечного стану, важливої думки, враження [149, с. 87].

Отже, гра та мистецтво мають спільні корені, саме гра є універсальним методом виховання через мистецтво. Граючи, дитина пізнає світ, визначає себе в цьому світі та свою роль у колективі. Гра для дитини виконує багато функцій, серед яких – соціалізація, навчання спілкуванню, виховання, відпочинок, задоволення, компенсація, у грі формується управління дитиною власною поведінкою. Також створення дитиною найпростіших сюжетів з музичним супроводом – це шлях до музичної імпровізації, що повинна стати не кінцевим результатом навчання, а початковим.

Окремо зупинимось ще на одній формі занять – слухання музики. У сучасній науковій літературі найчастіше зустрічаються два терміни, що визначають діяльність людини, яка слухає музику: "сприймання музики" та "музичне сприймання". Поняття "сприймання музики" здебільшого використовується у працях психологів, відображаючи ситуацію, коли

сприймання охоплює музику лише як предметний матеріальний процес, як специфічний об'єкт впливу на людину. Поняття "музичне сприймання" означає спрямування сприймання на "осягнення і осмислення тих значень, якими володіє музика як мистецтво, як особлива форма відображення дійсності, як естетичний художній феномен" [138, с. 241].

За визначенням О. Ростовського, музичне сприймання – синтез різних видів діяльності. Воно включає розпізнавання структури твору та її художні функції, емоційний відгук, оцінку, елементи роздумів [138, с. 284].

В реаліях сьогодення "музичне сприймання" визначається як провідний вид музичної діяльності у всіх вікових періодах дошкільного дитинства. С. Садовенко [142] виділяє три ступеня формування навичок музичного сприйняття у дітей дошкільного віку:

- 1) виховання інтересу до слухання, емоційної чуйності, співпереживання шляхом розкриття приблизного змісту музичного твору;
- 2) знайомство з використаними в творах засобами музичної виразності, жанрами, назвами музичних інструментів;
- 3) визначення того, як за допомогою конкретних засобів музичної виразності було створено музичний образ.

Чути музику – означає розрізняти її характер, слідкувати за розвитком образу: зміною інтонації, настрою. Тому ми те ж пропонуємо розрізняти сприйняття музики та музичне сприйняття – в залежності від того, чи відбулося таке сприйняття. Музичне сприйняття відбулося в тому випадку, коли дитина сприймає звуки як музичні та вміє їх певним чином структурувати. "Музичне сприйняття є сприйняття, спрямоване на осягнення та осмислення тих значень, якими володіє музика як мистецтво, як особлива форма відображення дійсності, як естетично художній феномен" [105, с. 54]. При сприйнятті музики дитина має просто перебувати поряд з музикою. При цьому можливе і немусичне сприйняття, коли музика чується як звукові сигнали, як щось, що чується та діє на орган слуху, але структура якого та суть залишають слухача байдужим.

За визначенням Н. Ветлугіної музичне сприйняття не дається дитині від народження, не є наслідком вікових змін, а потребує цілеспрямованої роботи і дитини, і оточення [21].

Тому для розвитку у дітей повноцінного уміння слухати, розіб'ємо процес навчання на чотири етапи за А. Яфальян:

- 1) розвиток уміння слухати, чути та розуміти самого себе;
- 2) уміння диференціювати звуковий потік світу, що оточує;
- 3) розуміння звукового та інтонаційного строю мовлення людей, що оточують;
- 4) на основі попередніх умінь та занурення у музичну культуру у дитини – розвиток здібності слухати, чути та розуміти музику [186, с. 158].

Про музичне сприйняття, про яке ми говоримо, коли відбулося сприймання музики – відчуте й осмислене. "Музичне сприймання є сприймання, спрямоване на усвідомлення й осмислення тих значень, якими володіє музика як мистецтво, як особлива форма відображення дійсності, як естетичний художній феномен" [106, с. 27]. У протилежному випадку музика сприймається як звукові сигнали, що діють на органи слуху. Важливо формувати саме музичне сприймання.

В. Остроменський, А. Сохор визначили стадійність сприйняття музики. Так, В. Остроменський зазначає, що в процесі багатократного сприйняття музики відбувається постійне удосконалення слухових дій, ступеня їх координації.

Перша стадія – сприйняття-"ознайомлення". Змістом музично-слухової діяльності є орієнтовне схоплення всього твору, виокремлення окремих фрагментів.

Друга стадія – сприйняття-"просвітлення". В структурі діяльності починають домінувати прогнозування та передчуття на основі раніше сформованих уявлень. Слухач співставляє звучання з раніше сприйнятим, з власними сенсорними еталонами. На цій стадії відбувається згортання раніше засвоєних музичних структур.

Третя стадія – сприйняття-"осяння". На цій стадії на основі поглибленого аналізу через синтез відбувається раціонально-логічне опанування музичного матеріалу, всебічне осягнення і переживання його емоційного смислу [122].

В свою чергу, А. Сохор [147] виокремлює:

- 1) Стадію виникнення інтересу до твору, сам інтерес до твору та формування установки на його сприйняття;
- 2) Стадію слухання;
- 3) Стадію розуміння та переживання;
- 4) Стадію інтерпретації та оцінки, підкреслюючи, що це ділення є умовним, оскільки послідовність стадій може змінюватись.

Втім З. Казанджієва, В. Велінова виокремлюють такі три основні стадії:

- 1) Докомунікативна, пов'язана із формуванням готовності слухати;
- 2) Комунікативна, що відображає реальний процес сприйняття музики;
- 3) Посткомунікативну, яка пов'язана із усвідомленням твору після закінчення його звучання.

Таким чином, усі автори в цілому виокремлюють етап формування мотивації до слухання музики, етап безпосереднього слухання, на якому відбувається переживання музики, та етап осмислення музики, її інтерпретація та оцінювання.

Основою музичного сприймання дитини є орієнтація на мелодію. Однак, мелодія сприймається дітьми дошкільного віку не ізольовано, а разом з гармонією, ритмом, фактурою, тембром, що складають якісне поєднання мови і стилю, зумовлене єдністю музичного мислення. Сприймання музики здійснюється вже тоді, коли дитина ще не може включитися в інші види музичної діяльності. Чути, сприймати музику – це означає розрізнити її характер, стежити за розвитком образу: зміною інтонації, настроїв. У залежності від того, як відбувався акт прослуховування музики, Є. Назайкинським [106] було запропоновано розрізнити два терміни: сприймання музики і музичне сприймання.

Пластичне моделювання музики – одна з форм перетворення емоційного змісту музичного твору в "психо-художню" візуальну модель суб'єктивного переживання [42]. Даний метод має відповідне обґрунтування як в галузі історії музичної культури, мистецтвознавства, психології емоцій, так і в галузі педагогіки мистецтва, зокрема естетичного і художнього розвитку дітей (Е. Жак-Далькроз, К. Орф, Р. Акбарова, С. Руднева, Г. Ільїна та ін.).

"Все, що чує дитина в музичному звучанні, викликає у неї відповідні рухові реакції. Ці реакції сприяють розчленуванню звуків, підсилюють враження від них і об'єднують враження постійним зв'язком" [74, С. 134].

Завданнями пластичного моделювання музики є:

- Фіксація процесу розвитку емоційного переживання в пластичному втіленні музики.

- Визначення операцій аналізу і синтезу при створенні пластичного образу музичного тексту.

- Визначення художнього аспекту пластичного втілення.

Таким чином, розробка концепції доінструментальної підготовки дозволила визначити доінструментальну підготовку дошкільника як спеціально організований процес формування готовності до навчання гри на музичному інструменті, що включає розвиток таких якостей – мотивації, музикальності, а також забезпечить розвиток фізичних та психічних характеристик, під час накопичення музичних знань та розвиток музикальних здібностей. В кінцевому результаті доінструментальна підготовка має забезпечити сформованість готовності до навчання гри на музичному інструменті. При розробці програми з доінструментальної підготовки дошкільників будемо використовувати педагогічні умови, зокрема: опора на знання дитини щодо оточуючого світу; максимальне включення у заняття рухових вправ; відповідальне відношення до підбору музичного матеріалу, зокрема використання українського фольклору, класики та кращих зразків сучасної музики.

2.2. Методичне забезпечення доінструментальної підготовки дітей дошкільного віку

Методичне забезпечення доінструментальної підготовки дітей дошкільного віку включає значну кількість методик та методів, так як воно має відобразити різні форми занять, види діяльності та забезпечити якість процесу. В даному підрозділі зупинимось на основних, які були опрацьовані під час формувального експерименту.

Метод за визначенням українського педагогічного енциклопедичного словника – це спосіб організації практичного й теоретичного освоєння дійсності, зумовлений закономірностями об'єкта, що розглядається [168, с.277].

У нашому дослідженні методика – це сукупність методів, що сприяють досягненню певної цілі. В межах доінструментальної підготовки дітей дошкільного віку ми пропонуємо використання таки методик як: методика формування співацького голосу; методика формування чуття ритму; методика музикування на елементарних музичних інструментах; методика допотного запису мелодії; методика моделювання музики; інтегрована методика театралізації музики.

1. Методика формування співацького голосу.

Особливого значення в процесі розвитку інтонаційного слуху набуває спів та робота над співацькими навичками. Якщо рухи голосового апарату випадуть з під контролю слуху, спів буде фальшивий, розвиток слуху загальмується. А напрацювання правильних співацьких навичок – ми повинні були почати з необхідних умов дихання при роботі над чистотою інтонування [40, с. 63].

При формуванні співацького голосу дитини на початковому етапі, коли голосовий апарат лише пристосовується до нового для нього способу звуковидобування, ми слідкували за тим, щоб діти не захоплювалися силою

звучання, не переходили на крик. Оскільки це негативно впливає на точне інтонування та призводить до втрати дзвінкості голосу. Тому в роботі ми використовували, в першу чергу, прості та наспівні поспівки та дитячі пісеньки на примарних звуках (за основу брався український дитячий фольклор), поступово бралися до роботи активні пісні, що сприяють розвитку артикуляції, диханню, дикції (пісні на основі українських скоромовок). Також у роботі ми намагалися мінімізувати використання співу в супроводі фортепіано, надавали перевагу звучанню а сарелла або у супроводі скрипки.

При роботі з голосом гарний результат у розвитку співацьких навичок досягається у кластерному співі. Педагог звертається до дітей: "Я буду співати звуками тиші, а ви закрийте очі та спробуйте знайти свої тихі звуки та заспівати їх. Звуки бувають різні: ті що шурхотять, скриплять, пищать, співають". У кластерному співі кожній дитині (навіть, яка співає фальшиво) дається право бути кращим, єдиним та неповторним. Навички точного інтонування розвиваються у дії, тому вказівки "помовчи", "послухай як співають інші", "співай тихіше" не дають результату. Педагог може відмітити, які цікаві звуки тиші почув Микола, як голос Микити передав звуки, що скриплять (при цьому і Микола, і Микита не інтонують чисто). Замість зауваження педагог уточнює або змінює правило гри [31, с. 11].

На думку Т. Воробкевича, мелодичний слух в учня розвивається під час інтонування музичної мови на основі "проговорення" інтервалу. Уже на прикладі перших засвоєних пісень дитина повинна зрозуміти, що інтервал відображає інтонацію, відповідний настрій. Для прикладу: марш часто починається з кварта, яка надає творові урочистий характер; настрої таємничості, "підкрадання" найкраще передається рухом по великих і малих секундах тощо [23].

Саме тому ми використовували поспівки, які б містили асоціативну підказку для того чи іншого інтервалу. Так, для великої терції – весела зозуля, для малої терції – сумна зозуля, для квінти – віслюк, для кварта – півник, для октави – жираф, для прими – крапелька, для великої секунди – добрий їжачок,

для малої секунди – оса, для великої сексти – ялинка, для малої сексти – пеньок від ялинки, для малої септими – гірка, для великої септими – сугроб, для тритону – чаклун (за основу бралися поспівки з посібника Л. Ляхіної [81]).

Важливо пам'ятати, що лише позитивні емоції викликають у дитини бажання співати, саме тому важливо правильно обрати пісню. При цьому необхідно враховувати кілька моментів: активний словниковий запас дітей, їхні фізичні дані, музичний досвід та емоційний стан. Пісня має бути зрозумілою дітям, цікавою за змістом, з коротким текстом, легкими для вимови словами та мелодією, що відповідає особливостям розвитку музичного слуху дитини дошкільного віку та особливостям її співацького діапазону.

2. Методика формування чуття ритму.

Рухові ігрові елементи, які застосовуються на початку музичного розвитку і навчання як ритмічно-рухові й рухово-звукові вправи, не відволікають дитину від необхідного свідомого засвоєння матеріалу, а навпаки, допомагають їй краще і швидше його засвоїти. Ще незміцніле почуття ритму та звуковисотності потребує зовнішньої рухової опори. Активізація рухового аналізатора в період тимчасових зіставлень і уявлень сприяє, в першу чергу, розвитку почуття ритму [68, с. 340].

Працюючи над розвитком чуття ритму, перед усім, необхідно накопичити слухові враження. Тому кожна ритмічна фігура спершу повинна бути засвоєна на слух, а потім вже опрацьована у нотному записі та арифметично усвідомлена. О. Давидова пропонує наступну послідовність опанування ритмічними фігурами, з чим ми погодилися:

1. Парне дроблення долі – тривалості: восьмі та шістнадцяті;
2. Нота з крапкою та заліговані долі, синкопа через такт;
3. Непарне дроблення долі – тривалості: тріолі та квінтолі;
4. Різні групи всередині долі: восьма та дві шістнадцяті, дві шістнадцяті та восьма, пунктир, шістнадцята та восьма з крапкою [40, с. 71].

Поняття дроблення долі необхідно закріпити фізичними відчуттями. Так, чверті поєднуються з рівномірними кроками, восьмі – з бігом, чверть з

крапкою та восьма – з підскоками тощо. Вміння у будь-якому темпі перейти з чвертей на восьмі повинно бути миттєвим та чітким.

Таким чином, при вихованні чуття ритму необхідно:

1) використовувати спеціальні ритмічні вправи без звучання: ритмічні рухи, плескання, створення шумового оркестру, використання сольмізації – читання нот у ритмі, без співу;

2) при вивченні різних ритмів необхідно спиратися на емоційну виразність кожної характерної ритмічної фігури, а не підходити до її визначення лише логічно;

3) домагатися суворої ритмічності у різних темпах.

3. Методика музикування на елементарних музичних інструментах.

Інструментальне музикування з дошкільниками – це творчий процес сприйняття музики через гру на доступних дитячих музичних інструментах. У процесі навчання гри на інструментах формуються слухові уявлення, чуття ритму, тембру і динаміки. Інструментальне музикування викликає захоплення, радість у дітей, бажання кожного спробувати власні сили, тому ця діяльність важлива для загального музичного та творчого розвитку. Навчаючись гри на дитячих музичних інструментах, діти відкривають для себе світ музичних звуків та їх співвідношень, розрізняють звучання різних інструментів. Після того як дитина знайомиться з музичними інструментами, їх будовою, вона сама винаходить способи гри, звуковидобування на інструментах. Важливим фактором впливу елементарних дитячих музичних інструментів на дітей є пряма залежність між фізичною діяльністю та утворенням звуку за принципом – "Я і звук – одне ціле" [31, с. 28].

Аналіз педагогічної практики свідчить, що існує пряма залежність між простотою інструменту та віком дітей: чим менша дитина, тим простіший інструмент їй необхідний. Одночасно існує і зв'язок іншого роду: чим бідніший музичний досвід дитини (безвідносно до віку), чим нижче загальний розвиток її музикальності, тим з більш простих інструментів необхідно починати її музичне навчання. Логіка використання інструментарію у дитячий

музичній педагогіці підпорядковується закономірностям розвитку музикальності дітей в онтогенезі. Оскільки на початковому етапі формування музикальності ритм виступає як її фундаментальна основа, то і першими інструментами дітей стають шумові в усьому їх різноманітті [31, с. 28].

Звукові відчуття можна поділити на ударні або ударно-ритмічні, силові (гучність), звуковисотні та темброві. Провідну роль в музичному розвитку, природно, буде відігравати звуковисотне відчуття. Враховуючи, що ударно-ритмічні й силові відчуття для дітей раннього віку більш прийнятні, ніж висотні й темброві, то весь процес початкового музичного навчання можна поділити на такі періоди вироблення навичок:

- 1) розрізнення слухових, ударно-ритмічних і силових співвідношень;
- 2) формування звуковисотних уявлень;
- 3) розвиток темброво-тональних відчуттів [68, с. 37].

Завданнями інструментального музикування були:

- ознайомлення дітей з музичними інструментами та способами гри на них;
- розвиток тембрового та звуковисотного компонентів музичного слуху;
- розвиток чуття ритму;
- розвиток чуття ансамблю;
- формування у дітей слухового самоконтролю, вміння аналізувати власну гру та гру інших;
- активізація творчості у дітей та в імпровізації на дитячих музичних інструментах.

4. Методика допотного запису мелодії.

Метою допотного запису музики є дослідження, творче відкриття знань, гра з новим знанням, імпровізація [167].

Для дитини, яка не володіє абсолютним слухом (а таких більшість), зображення звукової висоти окремих нот не має ніякого "змісту" та тому не може слугувати опорою слуховому розвитку. Інша справа – запис ладових співвідношень у системі релятивної сольмізації або запис звуків в

інтервальному взаємозв'язку. Іншими словами, запис співвідношень та зв'язків, який звернений до відносного слуху, може бути додатковою опорою, запис же окремих звуків – не може. Схожу думку знаходимо у Л. Баренбойма, який підкреслював важливість раннього впровадження ритмічного запису, а потім просторових звуковисотних графічних схем. Ні до чого форсувати вивчення абсолютного запису звуків. А попередню стадію, навпаки слід навіть подовжити, навчаючи дітей найпростішому звукоритмічному аналізу та орієнтуванню в складових елементах [12, с. 276].

Сприйняття знакової інформації можна розглядати як процес формування перцептивного "чуттєвого" образу. Під ним розуміється суб'єктивне відображення у свідомості людини властивостей об'єкту, що впливає на неї. Дослідження, проведені у психології, свідчать, що формування перцептивного образу є фазним процесом. Воно включає у себе декілька стадій: виявлення, розрізнення та впізнавання (Б. Ломов [85], Т. Зінченко [153]). Так, В. Зінченко відмічає, що у розвинених формах сприйняття складно провести чіткі грані між діями виявлення, розрізнення та ідентифікації.

Аналіз діяльності музиканта-виконавця, який грає з листа, а також аналіз літератури, дозволив А. Сулейманову виокремити найбільш суттєві форми сприйняття для читання нот з листа, а саме:

1) розрізнення, де окремо сприймаються дві різні ноти, що розташовані поряд;

2) впізнавання, тобто співвіднесення знаку з еталоном, який зберігається в довготривалій пам'яті. Тривалість цих стадій залежить від складності нотного тексту. Чим складніший нотний текст, тим триваліший процес сприйняття і навпаки [153, с.112].

Діяльність музиканта виконавця, який грає з листа, пов'язана з зором, слухом та моторикою (Ф. Брянська, Р. Верхолаз, П. Говорушко та ін.). У музиканта початківця, який не має достатнього запасу слухових, рухових та зорових уявлень у довготривалій пам'яті, основним джерелом оперативної пам'яті є миттєве сприйняття нотного тексту, який надходить у

короткотривалу пам'ять. Через це йому доводиться переносити на інструмент кожен звук окремо, що робить процес читання з листа повільним та незграбним. Досвідчений музикант, маючи багатий запас аналогічних уявлень, що зберігаються у довготривалій пам'яті, при читанні з листа незнайомого музичного твору, використовує їх, лише по новому синтезуючи [153, с.114].

У початківців, які не мають навички читання нот з листа, даний процес ділиться на два етапи. Перший етап – сприйняття нот та їх запам'ятовування, другий етап – реалізація сприйнятих нотних знаків. При цьому п'єса грається частинами. Даний дискретний процес не можна назвати успішним.

У досвідчених музикантів сприйняття нот та їх реалізація – це неперервний процес. Зорове сприйняття наступних фрагментів нотного тексту відбувається під час реалізації, виконання попередніх. При цьому слухове сприйняття використовується для коригування слухових уявлень "передчуття" [153, с.126].

5. Методика моделювання музики.

Творче моделювання елементів музичної мови (методика І. Галянт [30]) полягає у формуванні у дітей уявлення щодо взаємодії елементів мови мистецтва; розвивати здібності до побудови асоціативних аналогій між образами дійсності та звуковими образами, пластичними образами, художніми образами; навчати дітей використовувати елементи моделювання для самовираження.

Головною метою роботи з графічним записом було не в озвучуванні заданого графічного запису, а пробудження дітей до придумування символів. Педагог заохочував дітей придумувати власну партитуру, а потім озвучувати її. Моделювання полегшувало процес засвоєння дітьми музичної мови. Методика моделювання елементів музичної мови використовувалась для полегшення сприйняття та усвідомлення дітьми закономірностей будови музичної мови.

Графічне моделювання музики – доступний і ефективний метод як діагностування, так і музичного навчання та активізації творчих здібностей дошкільнят і школярів в процесі сприйняття музики. Різні графічні моделі можуть відображати і чисто музичні процеси (наприклад, нотний запис), а також емоційні характеристики сприйняття музики [50, с.93].

Найбільш ефективним методом визначення динамічних характеристик емоційного переживання, в ситуації сприйняття музики, є метод лінеограм. Вперше цей метод включив в експериментальну практику В. Вундт, досліджуючи просторові характеристики емоційних станів. В. Вундт і його учні (Х. Лундхольм і Т. Вінтерер) прийшли до висновку, що учасники експерименту здатні висловити різні емоційні стани і їх динаміку за допомогою ліній різної форми.

Метод лінеограм є процесуальним та динамічним у своїй основі, він цілком відповідає специфіці музики як виду мистецтва, для якого інтонаційна система виразних рухів є однією з генетичних основ [50, с. 94].

Правомірність використання даного методу підтверджується дослідженнями Б. Теплова, О. Леонтєва, в роботах яких доведено, що процес усвідомлення переживань, пов'язаних зі сприйняттям музики у дітей, йде через усвідомлення власних виразних рухів, які безпосередньо виникають в процесі слухання музики. У малюнках" дітей інтуїтивно відображаються:

- різні ознаки емоційного переживання – знак (колір олівця і напрямок лінії вгору, вниз, або горизонтально);
- активність (різкі і плавні штрихи);
- інтенсивність (сила натиску олівця);
- динаміка розвитку емоційних переживань (колір і "характер" лінії);
- різні засоби виразності музики – регістр (положення лінії);
- сила звучання (натиск олівця);
- темп (характер руху);
- звуковисотна лінія мелодії (напрямок лінії), ритмічна пульсація, акценти;

- особливості організації музичного звучання в часі – форма, побудова музичного твору (послідовність різних за характером і кольором ліній).

6. Метод навчання у дії.

Сучасне розуміння проблеми музично-творчого розвитку передбачає залучення дітей у процес спілкування з музикою на основі діяльності. Науковці доводять, що рух є первинним. Рух – основний фактор адаптації, він проявляється у ранньому віці. Реалізація даної умови виходить з наступного положення: музика не повинна бути сама по собі, кожен повинен брати участь у процесі створення музики. Музика спирається на мовленнєвий та рухово-пластичний досвід життя. Даний принцип дозволяє дитині разом з педагогом брати участь у процесі активних творчих дій. Ігрова взаємодія усіх учасників дає можливість дітям вчитися у педагога, а також один у одного [31, с. 12].

Становлення музиканта починається з мотивації. У музикантів початківців домінує допитливість. У них спостерігається велика потреба в грі на музичному інструменті. Їм хочеться грати відразу і гарно, а не вивчати ноти, нотну грамоту, а тим більше теорію. Для них важливим є процес гри, отримання задоволення від неї. Необхідно визнати, що в музичних школах викладачі не враховують ці особливості та слабо справляються з даною проблемою. Перевантаженість та відсутність інтересу у викладанні теоретичних дисциплін, що мають допомагати музичному розвитку дитини, насправді часто відіграють зворотну роль. І як наслідок, в учнів падає мотивація до навчання, що призводить до того, що діти полишають навчання [153, с.288].

7. Метод порівняння.

На будь-якому рівні навчання, не лише початковому, спостереження за матеріалом, що вивчається шляхом співставлення його з іншим – один з важливих дидактичних прийомів, який сприяє усвідомленню явища та пошукам узагальнюючих висновків. Для цього використовується метод контрастних співставлень (О. Радинова). Рекомендуються наступні форми

роботи: бесіда з дітьми про музику та комбіновані заняття. Бесіди та заняття проєктуються з урахуванням:

- застосування контрастних співставлень творів з поступовим зближенням контрастних образів;
- ускладненням за лінією розрізнення зміни настроїв у розділах форми (двочастинної, тричастинної), жанрів музики, засобів музичної виразності;
- порівняння двох творів за характером, близькості настроїв;
- звернення уваги дітей на деякі одиниці музичної мови, розрізнення контрасту настроїв (інтонації, теми, фрази, розділи форми), виділення засобів музичної виразності.

Систему завдань з різними видами контрастних співставлень можна уявити в наступній послідовності:

- завдання на співставлення контрастних творів одного жанру;
- завдання на співставлення п'єс з однаковими назвами;
- завдання на співставлення контрастних творів у межах одного настрою (розрізнення відтінків);
- порівняння різних варіантів інтерпретації одного твору – оркестрове звучання та сольне, варіанти виконавського трактування на фортепіано [162, с. 223].

До найпростіших контрастних співставлень відносять: співставлення низького звуку з високим, довгого з коротким, голосного з тихим, швидкого руху з повільним, "веселого" характеру з "сумним" [12, с. 261]. На прикладі контрастів відпрацьовувалися, в першу чергу, відчуття темпів у русі – повільного, швидкого та помірною. Відповідно діти мали рухатися в темпі імпровізації викладача. На початковому етапі використовувався лише принцип контрасту, поступово додавалися плавні переходи між темпами. За нашим спостереженням дітям найскладніше усвідомити та втілити у русі повільний темп, тому на початку контраст був лише між швидким та помірними темпами. Для усвідомлення повільного темпу дітям пропонувалися

хусточки, адже їх невагомість дозволяє відчутти плавність, яка вимагає більш повільних рухів.

У сучасних дослідженнях Г. Ільїної та С. Рудневої встановлено, що у рухових реакціях на зміст музики жоден з елементів твору, який сприймається не відображається прямо. Відображення музики відбувається не шляхом наслідування її окремих елементів, а за допомогою особливої вибіркості цих елементів [61]. При кожному наступному прослуховуванні дитина реагує то на одні, то на інші характеристики музики та їх різноманітні комбінації – ті, які "вихоплює" з музичного цілого її сприйняття у даний конкретний момент. Наприклад, у перший раз вона може реагувати на темп та штрихи, а у наступний – на звуковисотну лінію мелодії та динаміку. Це схоже на розглядання музики з різних боків [167, с. 226].

Якщо з початку дітьми схоплюються найпростіші характеристики музики (темп, динаміка, загальний характер руху, квадратні структури, каданси тощо), то при повторних прослуховуваннях рухи уточнюються, поглиблюється сприйняття музики, оскільки до нього підключається більш активно емоційна уява. Діти здатні в особливому малюнку жесту виразити своє власне індивідуальне відчуття фрази, відреагувати на кульмінаційний дисонанс як вираження гострого напруження, у амплітуді їх вільного руху можна побачити ті або інші ритмічні подробиці музики, у пантомімічному виразі тіла зчитується їх індивідуальна емоційна реакція на музику [167, с. 226].

8. Інтегрована методика театралізації музики.

Театралізована діяльність – це гарна можливість розкриття творчого потенціалу дитини, виховання творчої спрямованості особистості. Діти навчаються помічати в навколишньому оточенні цікаві ідеї, втілювати їх, створювати свій художній образ персонажа, у них розвивається творча уява, асоціативне мислення, вміння бачити незвичайні моменти у буденному [52, с. 140].

Крім того, колективна театралізована діяльність цілісно впливає на особистість дитини, її розкріпачення, залучення до дії, активізує при цьому весь наявний у неї потенціал; самостійну творчість; розвиває всі провідні психічні процеси; сприяє самопізнанню, самовираженню особистості при досить високому ступені свободи; створює умови для соціалізації дитини, посилюючи при цьому її адаптаційні здібності, коригує комунікативні відхилення; допомагає усвідомленню почуття задоволення, радості, значущості.

Театральна діяльність як процес розвитку творчих здібностей дитини є процесуальною. Найважливішим в дитячому творчому театрі є процес репетицій, процес творчого переживання і перевтілення, а не кінцевий результат. Саме в процесі роботи над образом відбувається розвиток особистості дитини, розвиваються її образне мислення, руховий та емоційний контроль. Відбувається засвоєння соціальних норм поведінки, формуються вищі довільні психічні функції.

Зазначимо, що театральна гра для дитини не є простим спогадом про пережите, це творча переробка пережитих вражень, комбінування їх, побудова їх нової дійсності, що відповідає запитам і прагненням самої дитини. Розглядаючи театралізовану гру як творчу діяльність, в якій наочно виступає комбінуюча діяльність уяви, Л. Виготський [25] підкреслював, що дитина у грі з елементів, узятих з навколишнього життя, створює новий творчий продукт, образ, що належить їй самій. У підрозділі 3.2 ми покажемо як дані методики застосовувалися під час формувального експерименту.

2.3. Діагностика готовності дітей до навчання гри на музичному інструменті

Повноцінна готовність дитини до навчання гри на музичному інструменті, з одного боку, виступає своєрідним показником досягнень її особистісного розвитку у дошкільний період, а з іншого, є базовим рівнем для опанування гри на музичному інструменті та показником готовності до прийняття позиції суб'єкта навчальної діяльності. На думку Д. Ельконіна [184], важливим елементом готовності до навчання насамперед є розвиток довільної поведінки, перетворення зовнішнього правила у внутрішнє переконання.

Поняття "готовність" зазвичай використовують для демонстрації результативності підготовки до певної діяльності. Зокрема, у тлумачному словнику С. Ожегова дається таке визначення: "підготувати – зробити щось для організації, навчити, дати необхідні знання", "готовність – стан, за якого все зроблено, все готово" [114, с.131, 489]. Отже, підготовку до чогось можна розглядати як формування готовності, а готовність – як очікуваний результат підготовки [9, с. 64].

Розглядаючи структуру готовності дошкільника до навчання гри на музичному інструменті, було виокремлено такі її компоненти: особистісну готовність, мотиваційну готовність, фізичну готовність та емоційну готовність.

Мотиваційна готовність дошкільника до навчання гри на музичному інструменті складається з позитивних уявлень про навчання та бажання творчого самовираження у музиці. Так, А. Маслоу [88] та К. Роджерс [136] стверджують, що першим кроком до творчої діяльності є власна ініціатива дитини. Необхідно спостерігати за нею, підмічаючи моменти її власного авторства, допомагати усвідомити власну індивідуальність, навчити цінувати себе як творчу особистість. Потреба особистості у музичній діяльності Г. Тарасовим визначається як психічний стан, що створює передумови до

сприйняття музичних цінностей, специфічною особливістю яких є спрямованість не на результат діяльності, а на сам її процес [161, с. 36].

Л. Божович виявила, що у дітей 6-7 років виникає бажання вчитися. "У дитини старшого дошкільного віку прагнення вчитися є етапом розвитку її первісної потреби у зовнішніх враженнях" [16, с. 224]. Новий рівень розвитку пізнавальної потреби у старших дошкільнят виражається в тому, що у них виникає інтерес до власне пізнавальних завдань. Суттєвим моментом у формуванні мотиваційної готовності до навчання є виникнення довільної поведінки й діяльності, тобто появи у дитини потреб і мотивів "такої структури, за якої вона стає здатною підкоряти свої безпосередні імпульсивні бажання свідомо поставленим цілям" [16, с. 227].

З точки зору мотиваційної теорії очікуваної цінності [188], видаються особливо актуальними для навчання гри на музичному інструменті шість аспектів, а саме:

- інтерес: особисте задоволення, отримане під час гри та занять наодинці та з іншими, плюс любов до вивченого репертуару;

- важливість: ступінь, у якому засвоєння інструменту відповідає особистим цілям дитини та її думці щодо корисності даної діяльності;

- корисність: навчання гри на музичному інструменті є конструктивним та функціональним для дитини, відповідно до того, що вона хоче робити, як зараз, так і в майбутньому;

- складність: процес навчання може створювати перешкоди, що сприймаються як більш складна діяльність, ніж інші види діяльності, якими займається дитина;

- компетентність: для дитини гра та виконання на інструменті стає діяльністю, в якій вона хотіла б досягти успіху;

- впевненість: розширення можливостей для розвитку навичок, необхідних для опанування проблем, пов'язаних із навчанням та грою на музичному інструменті [202, с. 157].

Ми погоджуємося з М. Гінзбургом [120] щодо визначення класифікації мотивів дітей старшого дошкільного віку:

- пізнавальний (навчальний), висхідний безпосередньо до пізнавальної потреби;
- широкі соціальні мотиви, що засновані на розумінні суспільної необхідності навчання;
- "позиційний" мотив, пов'язаний з прагненням зайняти нову позицію у стосунках з оточуючими;
- "зовнішні" по відношенню до самого навчання мотиви, наприклад, підпорядкуванням вимогам дорослих;
- ігровий мотив, безпосередньо перенесений у нову – навчальну сферу;
- мотив отримання високої оцінки, винагороди.

Отже, ієрархія мотивів є передумовою оволодіння довольністю поведінки. А дану класифікацію беремо за основу мотиваційної готовності дошкільника до навчання гри на музичному інструменті.

Особистісна готовність дошкільника до навчання гри на музичному інструменті виражається у розвитку таких особистісних підструктур як музикальні здібності та сформованість уваги. Музикальність – це індивідуально-психологічна властивість особистості, яка забезпечує продуктивність будь-якого виду музичної діяльності (створення, виконання, слухання). Вона виявляється в творчому художньому прочитанні й глибокому переживанні музичних образів (С. Науменко [108]). Б. Теплов [165] пропонує власну концепцію музикальності, головним показником якої є емоційна чуйність до музики, а до основних здібностей відносить музичний слух (звуковисотний) та чуття ритму. При цьому в музичного слуху є два компонента – перцептивний, пов'язаний зі сприйняттям мелодичного руху (ладове чуття) та репродуктивний (здатність до слухового уявлення мелодії). Згідно Б. Теплову, "здатність до слухового уявлення" створює "основне ядро музичної пам'яті та музичної уяви" [165, с. 304].

Важливою складовою особистісної готовності до навчання гри на музичному інструменті є розвиненість уваги дошкільника. Під увагою розуміємо спрямованість і зосередженість психічної активності особистості на певному об'єкті в умовах відволікання від інших. Даний психічний процес є умовою успішного здійснення будь-якої діяльності як зовнішньої, так і внутрішньої, а його продуктом є її якісне виконання [170]. Увага має зовнішні і внутрішні прояви. До зовнішніх проявів відносять напружену позу, зосереджений погляд, до внутрішніх – зміни в організмі, наприклад, прискорене серцебиття, дихання, виділення адреналіну в кров тощо.

Про рівень розвитку уваги дошкільника свідчить сформованість її елементів: концентрації, стійкості, розподілу і переключення. Концентрація визначається по тому, наскільки дитина націлена на роботу. Показником стійкості виступає час зосередження на об'єкті і кількість відволікань від нього. Переключення проявляється в переході від одного об'єкта або діяльності до іншого. Розподіл має місце тоді, коли дитина виконує одночасно кілька дій, наприклад, розповідає вірш, рухаючись по кімнаті.

Емоційна готовність. Дошкільне дитинство – це період, коли емоції, як особливі індивідуальні переживання, що мають приємне або неприємне психічне забарвлення та пов'язані із задоволенням важливих потреб, панують над усіма сторонами життя дитини, управляючи та регулюючи усі її психічні функції. Оволодіння умінням виражати емоції старшими дошкільниками, за визначенням А. Запорожця [56], вже свідчить про прояв тих або інших емоцій, що здійснюють суттєвий вплив на мотивацію їх поведінки і діяльності, вносячи корективи у їх плани. Емоційна готовність дошкільника до навчання гри на музичному інструменті розуміється як зменшення імпульсивних реакцій і можливість тривалий час виконувати не дуже привабливе завдання. Л. Виготський [29] вважає, що провідна роль у становленні особистості дитини-дошкільника, регуляції її психічних функцій належить саме емоційній сфері. Власний емоційний розвиток – це низка взаємопов'язаних напрямів,

кожен з яких має свої певні способи впливу на емоційну сферу та містить у собі:

- розвиток емоційного реагування;
- розвиток емоційної експресії;
- розвиток емпатії;
- формування уявлень щодо різноманітності людських емоцій;
- формування словника емоційної лексики.

Оптимальними критеріями для відбору музичних творів, що розвивають емоційну чуйність до музики у дошкільників, є:

- глибока емоційність, чуттєвість музики;
- яскравість, насиченість музичного образу та музичної розповіді, що захоплює дитину, викликає у неї інтерес;
- багатство відтінків музичної інтонації, що переживаються емоційно;
- готовність дитини до конкретного емоційного переживання у музиці (наявність досвіду переживання конкретного емоційного стану дитиною у житті);
- інструментальні твори, як правило, не пов'язані з текстом і з точно визначеним сюжетом музичної розповіді;
- особливе поєднання засобів музичної виразності: мелодія, лад, темпоритм, форма музичного твору тощо;
- наявність інструменту, який грає соло (фортепіано, скрипка, флейта, гобой, будь-який інший інструмент), що підкреслює виразність мелодії музичного твору;
- твори з мелодією, яка багаторазово повторюється (у такому випадку в дитини з'являється можливість більш точно визначити емоційний стан образу, глибше відчувати його);
- тривалість звучання музичного твору до 5, іноді 7 хвилин;
- виразність виконання музичного твору музичним керівником або професійним виконавцем [162, с. 187].

Фізична готовність. Особливої актуальності при підготовці до навчання гри на музичному інструменті набуває розвиток у дітей фізичних якостей, особливо сили і витривалості, від яких в значній мірі залежить успішне навчання, адаптація до переважаючого статичного положення (особливо при утриманні таких інструментів як скрипка, віолончель), підвищення рівня розумової діяльності. Фізична готовність дитини до навчання гри на музичному інструменті складається з сформованості фізичних якостей (сили, витривалості, спритності, гнучкості, швидкості) та володіння координацією тіла. Успішне навчання дітей гри на музичному інструменті вимагає діагностики та коригування рівня фізичного розвитку (скутість, надмірна розслабленість, слабка координація тощо). Поряд з м'язовою напругою нерідко виникає протилежний стан м'язів – надмірна розслабленість, вона не дозволяє зробити рухи, що вимагають певного м'язового тону. У даному випадку необхідне зміцнення м'язів і розвиток гнучкості суглобів, які допоможуть дитині в розвитку диференційованого відчуття м'язового стану.

Результати фізіологічних досліджень О. Дубогай [43] засвідчують, що мінімум 4 години активної рухової діяльності в тиждень мають тренувальний ефект на організм дитини, заняття фізичними вправами нижче цього порогу не мають ніякого ефективного впливу. У нагоді стане технологія тренування О. Дубогай – щоденне вправляння у відбиванні м'яча від стіни, стрибки на скакалці, сідання з положення лежачи на спині, збільшуючи кількість повторень щодня на 1 раз.

Координація – це вміння погоджувати рухи різних частин тіла. Так, під час гри на музичному інструменті окремі елементи руху мають з'єднуватися в єдину рухову дію, яка виробляється ошадливо, розслаблено, пластично та чітко. Координація рухів може тренуватися і піддається впливу педагогічного процесу, спеціально спрямованого на її розвиток. Високий ступінь розвитку координації рухів робить позитивний вплив на освоєння дітьми нових рухових навичок, а їх дуже багато під час гри на музичному інструменті.

Таким чином, розроблена структура готовності дошкільника до навчання гри на музичному інструменті, зокрема, виокремлення особистісного, мотиваційного, фізичного та емоційного компонентів готовності, дозволяють продіагностувати їх рівень у дошкільників.

Термін "діагностика" є утвореним від двох грецьких коренів – *dia* та *гнозис* – і тлумачиться як "розпізнавальне пізнання". На думку О. Рудницької, для його реалізації застосовуються науково обґрунтовані критерії художнього розвитку особистості, що дають змогу простежити динаміку педагогічного процесу, зосередити увагу на окремих недоліках та окреслити своєрідну схему подальшої роботи в цьому напрямі [140, с. 280]. У нашому дослідженні потрібно визначити критерії діагностики з метою виявлення умов і засобів підвищення готовності дітей до інструментального навчання.

Термін "критерій" (від грецьк. *criterion* – засіб для судження) у словниковій літературі визначається як "ознака, на основі якої здійснюється оцінка, визначення або класифікація, мірило оцінки" [146, с. 656]. У науковій педагогічній літературі однозначне трактування поняття "критерій" відсутнє. До того ж професійна діяльність педагога має тенденцію до постійних змін, зумовлених часом, що передбачає варіативність підходів до визначення сутності даного феномена. Так, М. Лазарев розглядає критерій як міру за допомогою якої встановлюється якість того чи іншого явища. "Прикладання" критерія до якогось процесу чи отриманого результату і є тією процедурою, за допомогою якої ми ставимо оцінку [79, с. 172].

Розглядаючи особливості загальної мистецької освіти О. Рудницька виділяє три групи критеріїв педагогічної діагностики художнього розвитку особистості. До першої групи науковець відносить критерії розвитку ціннісних орієнтацій учнів, що характеризують художньо-естетичний світогляд, знання і досвід спілкування з мистецтвом, своєрідність художніх інтересів і потреб, характерні риси поведінки у різних ситуаціях художнього спілкування. Другу групу становлять критерії „естетичної оцінки учнями мистецьких творів, їх здатність до емоційного співпереживання художньому

образу, емпатичного проникнення у задум автора, навички аналізу та інтерпретації художнього твору. Третя група об'єднує критерії самооцінки учнями свого естетичного ставлення до мистецтва, до себе як суб'єкта художнього спілкування [140, с. 281-282].

Відповідно до розроблених компонентів готовності дошкільника до навчання гри на музичному інструменті, виокремлюємо такі критерії: ступінь мотиваційної готовності до навчання гри на музичному інструменті; міра особистісної готовності до навчання гри на музичному інструменті; ступінь фізичної готовності до навчання гри на музичному інструменті та міра емоційної готовності до навчання гри на музичному інструменті дошкільників.

Організація процесу діагностики та методи дослідження. Дослідження готовності дітей до гри на музичному інструменті проводилось послідовно, етапами та містило деякі адаптовані й авторські методики (рис. 2.2).

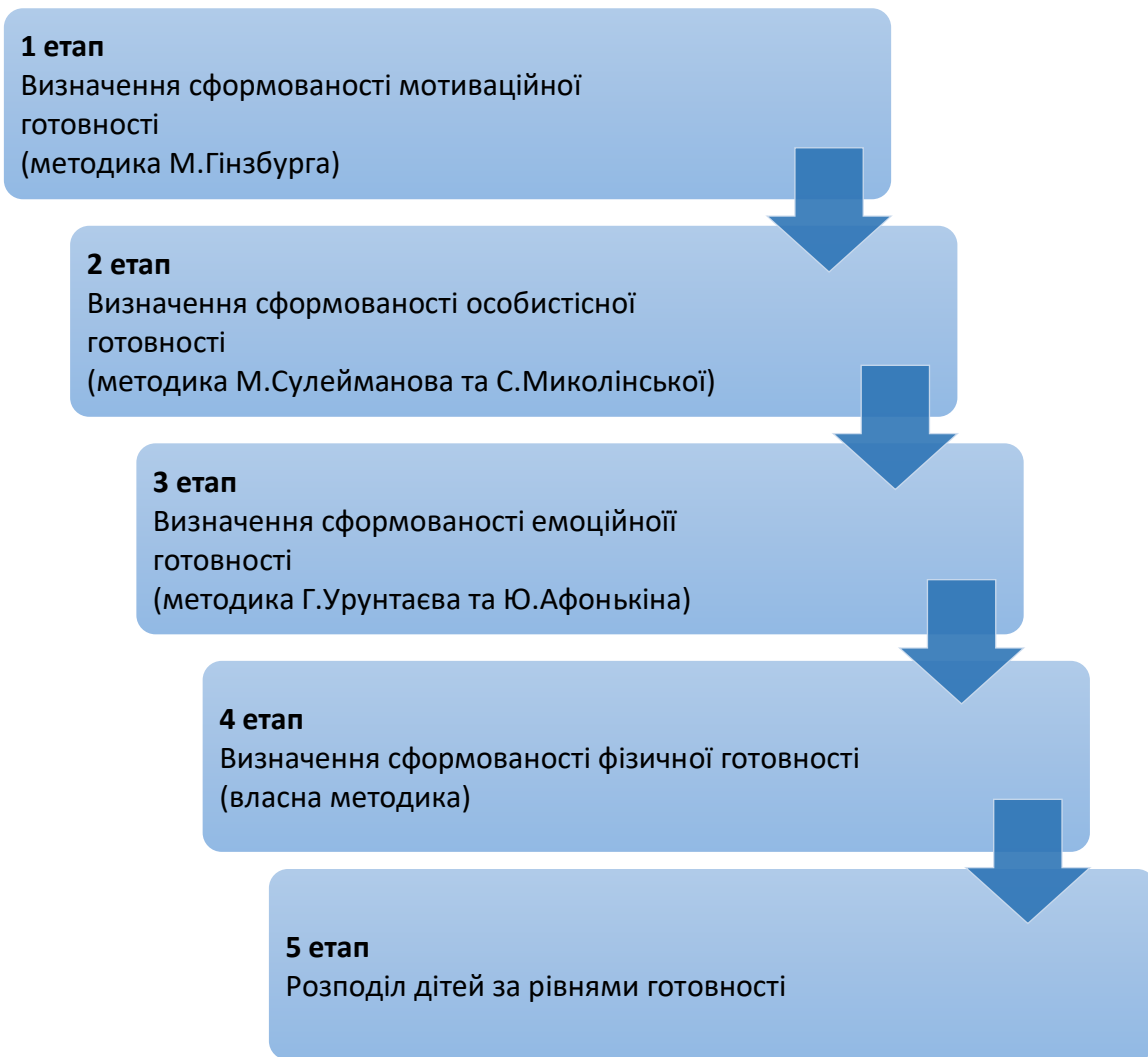


Рис. 2.2. Послідовність діагностики готовності дітей до гри на музичному інструменті

У діагностиці готовності до навчання гри на музичному інструменті брали участь 58 дітей 5-6 років, які проходили програму з музичного виховання у державних та приватних дитячих садках міста Києва та міста Черкас ("Family Art Club", "Montessori Family"). Для кожного компоненту готовності було підібрано відповідні методики та завдання.

Мотиваційна готовність до навчання гри на музичному інструменті діагностувалася на основі адаптованої методики дослідження мотивації навчання М. Гінзбурга [120]. Методика дозволила виявити відносну вираженість мотивів, які спонукають до навчання дітей старшого дошкільного віку (пізнавальний мотив, соціальний мотив, "позиційний" мотив, "зовнішні"

мотиви, ігровий мотив або мотив отримання високої оцінки). Характеристика та оцінка рівнів мотиваційної готовності подана у табл. 2.1.

Таблиця 2.1

Характеристика та оцінка рівнів сформованості мотиваційної готовності дошкільників до навчання грі на музичному інструменті

Рівень	Бали	Характеристика рівня
Низький	1-2	відсутність у дитини особистої мотивації до навчання грі на музичному інструменті або наявність лише зовнішніх мотивів
Середній	3-4	поєднання "позиційного" мотиву, "зовнішнього" та ігрового мотиву щодо навчання грі на музичному інструменті
Високий	5	виражений особистісний зміст мотивації навчитися грати на музичному інструменті, переважання пізнавальних і внутрішніх мотивів, прагнення до успіху

Для діагностики особистісного компоненту готовності навчання грі на музичному інструменті використовувалася комплексна діагностика музикальних здібностей (Р. Сулейманов [152]) та методика дослідження музично-слухової уваги (С. Миколінська [93]).

До комплексної діагностики музикальних здібностей входять 3 тести: діагностика музично-ритмічної здатності (тест "Ритм"); діагностика мелодійного слуху (тест "Мелодія"); діагностика гармонічного слуху (тест "Акорди"). Дана діагностика будується на принципі порівняння між собою на слух окремо ритмічних, мелодичних малюнків та акордів. Оскільки дошкільники не знайомі з нотною грамотою, завдання будуються на порівнянні на слух між собою двох ритмічних (мелодичних, гармонічних) уривків, які в одному випадку повторюються, а в іншому відрізняються. Відмінності побудовані за принципом від дуже різких до менш різких і вони майже ідентичні. Респондент має відповісти: повторюються два уривки чи відрізняються? У кожному субтесті 12 завдань. Діагностування проводилося індивідуально з кожною дитиною.

Діагностика сформованості музично-слухової уваги здійснювалася за результатами виконання учнями музичних завдань. Завдання були поділені на два блоки, які згруповані за видами музичної діяльності. Метою завдань першого блоку було виявлення рівня сформованості властивостей музично-слухової уваги під час сприймання музики, у другий блок увійшли завдання, пов'язані з навичками створення ритмічного супроводу, відтворення ритмічного малюнку знайомої пісні. Узагальнена характеристика та оцінка рівнів особистісної готовності подана у табл. 2.2.

Емоційна готовність дошкільників до навчання гри на музичному інструменті досліджувалася на основі методики "Вивчення емоційних проявів дітей при розігруванні сюжетних сцен" (Г. Урунтаєва, Ю. Афонькіна [170]). Були відібрані ситуації з життя дитини, їй пропонувалося зобразити запропоновані ситуації. Якщо діти недостатньо виразно або невірно зображали почуття та емоції персонажів, ситуації описувалися повторно з розповіддю, що саме відчуває кожен учасник ситуації. Оцінка відбувалася на 3 рівнях (табл. 2.3):

Таблиця 2.2

Характеристика та оцінка рівнів сформованості особистісної готовності дошкільників до навчання гри на музичному інструменті

Рівень	Бали	Характеристика рівня
Низький	1-2	Слабко розвинений мелодійний та гармонічний слух, музично-ритмічна здібність; дитина не виявляє здатності до інтенсивності зосередження на музичному звучанні, здатності до стійкості, вибірковості, переключення та розподілу слухової уваги
Середній	3-4	Частково розвинені або нерівномірний прояв мелодійного та гармонічного слуху, музично-ритмічної здібності; музично-слухова увага характеризується обмеженою, фрагментарною здатністю до інтенсивності зосередження на музичному звучанні, до відносної стійкості, вибірковості, переключення та розподілу слухової уваги

Високий	5	Гарно розвинений мелодійний та гармонічний слух, музично-ритмічна здібність; музично-слухова увага характеризується високим ступенем інтенсивності зосередженості на музичному звучанні, здатністю до стійкості, вибірковості, переключення та розподілу слухової уваги
---------	---	---

Таблиця 2.3

Характеристика та оцінка рівнів сформованості емоційної готовності дошкільників до навчання грі на музичному інструменті

Рівень	Бали	Характеристика рівня
Низький	1-2	Дитина не може самостійно визначити та показати емоційний стан, має дуже малий набір експресивно-мімічних засобів
Середній	3-4	Дитина визначає та зображує емоційний стан іншого за допомогою дорослого, вміє співпереживати іншому, але не може об'єктивно виразити власні емоції через невеликий запас експресивно-мімічних засобів спілкування
Високий	5	Дитина самостійно визначає, зображує емоційний стан іншого та використовує великий набір експресивно-мімічних засобів спілкування

Фізична готовність до навчання грі на музичному інструменті визначалася за якістю виконання фізичних вправ: стояння на одній нозі з заплющеними очима; однією рукою малювати у повітрі коло, а іншою – лінію; одночасне крокування та плескання в долоні; пластичність виконання рухів під музику (П. Чайковський "Вальс квітів", Р. Шуман "Дід Мороз").

Крім того кожній дитині пропонувалося виконати стрибки зі скакалкою до втоми, які характеризують не лише стрибкові можливості дитини, а й швидкість її рухової реакції та можливість виконувати комбіновані дії з іншими предметами, що визначають рухову спритність дитини. Було виявлено зв'язки між координацією рухів під час стрибків із скакалкою і розвитком та узгодженістю рухів м'язів кисті під час письма чи малювання.

Вправа піднімання тулуба в сидяче положення з вихідного положення лежачи на спині відображала готовність м'язів спини і живота до тривалих статичних навантажень під час сидіння за інструментом (фортепіано, віолончель), або тримання музичного інструмента (скрипка).

Узагальнена характеристика та оцінка рівнів фізичної готовності до навчання грі на музичному інструменті подана у табл. 2.4.

Таблиця 2.4

Характеристика та оцінка рівнів сформованості фізичної готовності дошкільників до навчання грі на музичному інструменті

Рівень	Бали	Характеристика рівня
Низький	1-2	Скутість або надмірна м'язова розслабленість, слабка координація рухів, до 10 стрибків на скакалці, до 10 разів піднімання тулуба
Середній	3-4	Часткова скутість або надмірна м'язова розслабленість, координація рухів, до 20 стрибків на скакалці, до 20 разів піднімання тулуба
Високий	5	Володіння розслабленням та напруженням м'язів, координацією різноспрямованих рухів, більше 20 стрибків на скакалці, більше 20 разів піднімання тулуба

Для виявлення реального стану сформованості готовності до навчання грі на музичному інструменті було визначено три рівні: низький, середній та високий. На підставі кількості балів було визначено рівень готовності дитини до навчання: 0-7 балів – низький рівень, 8-14 середній рівень та 15-20 високий рівень. Підсумовуючи результати діагностування у дошкільників сформованості готовності до навчання грі на музичному інструменті, було визначено загальний рівень (табл. 2.5).

Таблиця 2.5

Розподіл дошкільників за рівнями готовності до навчання грі на музичному інструменті

Компонент готовності	Рівні вираження готовності
----------------------	----------------------------

	<i>Низький</i>		<i>Середній</i>		<i>Високий</i>	
	особи	%	особи	%	Особи	%
Особистісна готовність	26	44,83	28	48,28	4	6,90
Мотиваційна готовність	34	58,62	24	41,38	0	0,00
Емоційна готовність	24	41,38	34	58,62	0	0,00
Фізична готовність	28	48,28	30	51,72	0	0,00
Загальний рівень готовності до навчання гри на музичному інструменті	21	36,21	32	55,17	5	8,62

Так, 36,21% дошкільників характеризуються відсутністю особистої мотивації до навчання гри на музичному інструменті або наявність лише зовнішніх мотивів, у них слабо розвинений мелодійний та гармонічний слух, музично-ритмічна здібність, не виявлено здатності до інтенсивності зосередження на музичному звучанні, здатності до стійкості, вибірковості, переключення та розподілу слухової уваги, вони не можуть самостійно визначити та показати емоційний стан та мають дуже малий набір експресивно-мімічних засобів; фізичний стан характеризується скутістю або надмірною м'язовою розслабленістю, слабкою координацією рухів.

Готовністю до навчання гри на музичному інструменті характеризуються 55,17% дошкільників, зокрема для їх мотивації характерним є поєднання "позиційного" мотиву, "зовнішнього" та ігрового мотиву щодо навчання гри на музичному інструменті; у них частково розвинені або нерівномірно проявляються мелодійний та гармонічний слух, музично-ритмічна здібність; музично-слухова увага характеризується обмеженою, фрагментарною здатністю до інтенсивності зосередження на музичному звучанні, до відносної стійкості, вибірковості, переключення та розподілу слухової уваги; вони визначають та зображують емоційний стан

іншого за допомогою дорослого, вміють співпереживати іншому, але не можуть об'єктивно висловити власні емоції через невеликий запас експресивно-мімічних засобів спілкування; фізичний стан характеризується частковою скутістю або надмірною м'язовою розслабленістю, не достатньо розвиненою координацією рухів. На превеликий жаль, лише 8,62% дошкільників мають високий рівень готовності до навчання гри на музичному інструменті.

Проведена діагностика дошкільників засвідчила недостатність сформованості у них готовності до навчання гри на музичному інструменті. У той же час, актуальність та результати діагностики дозволяють виокремити напрями роботи щодо розробки програми курсу з доінструментальної підготовки дошкільників, зокрема:

1. Мотиваційна підготовка. Передумовою якісної підготовки є формування позитивних уявлень щодо навчання музиці та бажання творчого самовираження, з опорою на пізнавальні (навчальні) мотиви дошкільників.

2. Особистісна підготовка. Значно полегшує навчання гри на музичному інструменті. Потрібно забезпечити розвиненість музичних здібностей, зробити опору на розвиток чуття ритму, поєднання розвитку мелодійного та гармонічного слуху. Формування уваги потребує роботи над такими елементами як концентрація, стійкість, розподіл та переключення.

3. Емоційна підготовка. Робота з емоційною сферою дошкільника дозволить зменшити імпульсивні реакції та навчить виконувати не дуже привабливе завдання, адже навчання гри на музичному інструменті потребує відпрацювання різноманітних навичок та повторення однотипних завдань.

4. Фізична підготовка. Фізична готовність має забезпечити зміцнення м'язів і розвиток гнучкості суглобів як основи оволодіння постановкою гри на будь-якому інструменті. Робота над координацією рухів сприятиме більш швидкому оволодінню новими ігровими рухами.

2.4. Дослідження початкового стану компонентів якості перед доінструментальною підготовкою дітей

Проведене нами дослідження дозволило зробити певні узагальнення. Так, проблема музичних здібностей неодноразово привертала увагу науковців. Виявилось, що вона знаходиться на межі різних наук: психології, педагогіки, музикознавства, соціології та естетики. Тому дана проблема має різні аспекти: сутності музикальності та музичних здібностей (Л. Бочкар'єв, П. Вейс, А. Володін, Д. Завалішина, М. Тараканов та ін.), вікової динаміки музичних здібностей (Л. Горюнова, А. Готздінер, Г. Тарасов та ін.), структури музичних здібностей, діагностики їх компонентів (Б. Березовський, Е. Голубєва, Р. Сулейманов, Ю. Цагареллі та ін.), розвитку музичних здібностей (Н. Ветлугіна, І. Гейнріхс, В. Шадріков та ін.), роль спеціального навчання та професійної діяльності в розвитку музичних здібностей (Л. Бочкар'єв, Л. Кадцин та ін.), взаємозв'язку музичних здібностей з іншими здібностями людини (Е. Крупник, В. Петрушин, Е. Курт та ін.).

Отже, під музичними здібностями розуміють здібності до музичної діяльності. У їх ролі фактично виступають психічні функції – сприйняття, пам'ять, мислення. Хоча це не завжди проголошується явно і навіть заперечується. Часткова вирішеність питання сутності музичних здібностей призводить до недостатньої розробки проблеми їх розвитку в процесі музичної діяльності. Лишаються поза увагою дослідників самі психологічні механізми розвитку музичних здібностей, співвідношення у них загальних та спеціальних моментів. Знання щодо сутності, структури та закономірностей розвитку музичних здібностей дає можливість теоретично обґрунтовано підійти до створення умов для розкриття індивідуальності людини [83, с.147].

Важливим етапом нашого дослідження стало діагностування якості доінструментальної готовності дітей до навчання гри на музичному інструменті. Адже нам було важливо довести актуальність доінструментальної підготовки для дітей дошкільного віку ґрунтуючись саме

на якості володіння дитиною голосом, розвиненості музичного слуху, музичної пам'яті, музичного мислення та чуття музичного ритму. Діагностування якості підготовки відбувалося паралельно з діагностуванням сформованості доінструментальної готовності дітей під час проведення музичних занять. У діагностуванні взяло участь тих саме 58 дітей віком 5-6 років, що і в попередньому діагностуванні.

Під час розробки методики діагностування ми спиралися на праці А. Мелик-Пашаєва, який відмічає, що чим більше вчителі різних видів мистецтв почали заглиблюватися в проблематику художнього образу, творчого задуму, естетичної емоції, тим ближче з'ясовувалися різні види один до одного, до свого спільного кореня [158, с. 113]. Психологічні дослідження дозволили по-новому побачити проблему художніх здібностей дитини: стало очевидним існування загальних художніх здібностей-якостей, які є ніби єдиним коренем обдарованості у різних видах мистецтва. Саме ці якості загального порядку і є головними для плідного та перспективного розвитку здібностей до музики, живопису тощо. Саме естетичне ставлення як суттєва характеристика дитини, важлива риса її особистості, що формується в цьому процесі, відіграє основну, системоутворюючу роль, сприяючи інтеграції усіх інших здібностей дитини.

Оскільки зірка якості доінструментальної підготовки має п'ять компонентів – володіння голосом, розвиненість музичного слуху, сформованість музичної пам'яті, розвиненість музичного мислення та чуття музичного ритму, було продіагностовано дітей за кожним з цих компонентів.

1. Діагностика володіння голосом дитиною.

Було проведено первинну діагностику співацьких здібностей дітей. Її мета – вияв основних властивостей співацького голосу дитини, до яких належать звуковий та динамічний діапазон, якість тембру та дикції. Нами була адаптована методика діагностування запропонована К. Тарасовою [67, с. 5], яка полягає у наступному:

1. Перед початком співу педагог відмічає особливості звучання голосу в мовленні – тембр, динаміку, приблизну висоту основного тону. Для цього дитина може розповісти віршик, або просто поспілкуватися з педагогом.

2. Дитина співає пісню за власним вибором, без музичного супроводу. Педагог підхоплює тональність та підтримує спів акордами (для визначення природного регістру дитячого голосу).

3. Дитина співає коротку поспівку у різних тональностях, рухаючись по півтонах вгору та вниз (для визначення верхньої та нижньої межі загального діапазону голосу).

За якість співу та володіння вокальними навичками дитина отримувала бали. На основі отриманих даних робився висновок щодо рівня володіння голосом дитиною (узагальнені характеристики рівнів якості володіння дитиною голосом подано у табл. 2.6). Так, згідно діагностиці переважна більшість дітей володіє голосом на середньому (25 особи або 43,10%) та низькому рівнях (33 або 56,90%), на високому рівні не володіє жодна дитина.

Таблиця 2.6

Характеристика рівнів та оцінка якості володіння дитиною голосом

Рівень	Бали	Характеристика рівня
Низький	1-2	Дитина не може чисто відтворити музичну поспівку; не інтонує загальний рух мелодії; не володіє свідомо власним диханням; має проблеми з вимовою окремих звуків
Середній	3-4	Дитина чисто відтворює лише декілька звуків, приблизно інтонує загальний рух мелодії; частково володіє свідомо власним диханням, тобто приблизно виконує вказівки педагога; не має проблем з вимовою окремих звуків
Високий	5	Дитина чисто відтворює мелодію; правильно виконує завдання з дихання; чітко вимовляє усі звуки

2. Діагностика музичного слуху.

При діагностиці музичного слуху ми спиралися, в першу чергу, на думку В. Середи, що музичний слух проявляється не в умінні розрізняти висоту звуків та впізнавати різні за забарвленням ізольовані співзвуччя, а у здатності людини сприймати та оцінювати смислові співвідношення елементів музичної мови. Її основою є інтонація – сполучення звуків, співзвуч, голосів музичної тканини, а також будь-яких її часових одиниць – долей такту, мотивів та фраз [144, с. 120].

Саме тому діагностика мелодійного і гармонійного слуху передбачала виявлення ступеня розвитку здатності визначати кількість звуків у інтервалах та акордах, а також характер звучання у ладових співзвуччях. Також визначався рівень розвитку довільних слухо-моторних уявлень двох типів:

- вокального типу, тобто, можливостей керувати мускулатурою голосових зв'язок у відповідності зі слуховими уявленнями інтонаційного еталону мелодії;

- інструментального типу, тобто, можливості підбирати на слух на інструменті (металофон, фортепіано) мелодичний зразок.

Критерії оцінювання для слабкого рівня – послідовне виконання звуків вгору або вниз у напрямку до тонічного звуку в діапазоні терції; середнього – оспівування тоніки і послідовне виконання тетраорду в зручному для дитини діапазоні; високого – оспівування, послідовне і стрибкоподібне (на великі інтервали) виконання мелодійних ліній у діапазоні октави і більше [112, с. 81].

Крім того психологічна діагностика музичного слуху будувалася на принципі порівняння дитиною між собою окремих мелодичних малюнків, штрихових та динамічних особливостей, інтервалів, акордів. При цьому використовувався схожий матеріал і для діагностики, і для розвитку музичного слуху [152]. Для діагностики музичного слуху у дітей ми використовували металофон-сходинки з кольоровими нотками. Такий інструмент дозволяв наочно побачити маленькій дитині рух мелодії – вгору, вниз, на місці, через ноту. Далі дитині пропонувалося послухати та визначити

напрям руху на металофоні, а потім скрипці та фортепіано. Таким чином, діагностувався мелодійний та тембровий слух дитини.

Методика діагностики мелодійного слуху була розроблена на основі визначення різниці в варіантах запропонованих мелодій шляхом порівняльного аналізу (Ю. Цагареллі [175]). Вона здійснювалася наступними основними способами:

- дитині пропонувалася добре знайома для неї мелодія зі спеціально включеними у неї змінами. Програмуючи ці зміни, експериментатор враховував ступінь музичної підготовки дитини. Спочатку пропонувався варіант мелодії з більш вираженими неточностями музичного тексту, а в деяких випадках – з менш помітними неточностями і варіаціями. Дитині пропонувалося їх виявити;

- знайома мелодія виконувалася у різних ладах: натуральному мажорі, натуральному мінорі, дорійському тощо. Необхідно було охарактеризувати зміни, що відбулися користуючись характеристиками емоційного, образного та асоціативного досвіду.

Висновок про ступінь розвитку мелодійного слуху робився на підставі підрахунку почутих і непочутих змін, а також з урахуванням адекватності сприйняття ладового забарвлення мелодії. За кожне із завдань дитина отримувала бали, за кількістю яких визначався рівень якості музичного слуху (узагальнені характеристики рівнів та оцінки якості музичного слуху дитини подано у табл. 2.7). Проведене діагностування засвідчило, що у переважної більшості дошкільників якість музичного слуху на середньому рівні (37 осіб або 63,79%), у 21 дитини (36,21%) – на низькому рівні, жодної дитини з високим рівнем якості музичного слуху не було виявлено.

Характеристика рівнів та оцінка якості музичного слуху дитини

Рівень	Бали	Характеристика рівня
Низький	1-2	Дитина не може виявити зміни у мелодії; може виявити загальний рух мелодії лише на одному із запропонованих інструментів (металофон, скрипка, фортепіано); не може або лише частково може образно охарактеризувати зміни ладу мелодії
Середній	3-4	Дитина виявляє зміни у мелодії, але допускає помилки; може виявити рух мелодії на двох з трьох запропонованих інструментів; також частково образно характеризує зміни ладу мелодії
Високий	5	Дитина правильно виявляє зміни у мелодії; може виявити загальний рух мелодії на кожному із запропонованих інструментів; образно характеризує зміни ладу мелодії

3. Стан музичної пам'яті.

Наступним кроком було визначення якості музичної пам'яті у дошкільників. Ми виходили з того, що пам'ять у дошкільника мимовільна, оскільки він не ставить перед собою цілей запам'ятовування, тому, як правило, запам'ятовує предмети яскраві, незвичні і привабливі (зокрема в музиці – звукові образи, ритм тощо) та те, що багато разів повторюється. У той же час, дуже важливо вже на початковому етапі навчання розвивати вміння дітей концентрувати увагу під час сприйняття невеличких музичних творів, поступово збільшуючи час на слухання пісні у виконанні вчителя. Перші пісні, які вивчають та слухають учні, переважно будуються з двочастинних мотивів, які неодноразово повторюються [158, с. 63].

Гарна музична пам'ять – це швидке запам'ятовування музичного твору, його міцне збереження і максимально точне відтворення, навіть через тривалий термін після вивчення.

Музична пам'ять, як і будь-яка інша, характеризується:

- швидкістю запам'ятовування;

- точністю відтворення;
- міцністю збереження;
- обсягом пам'яті [65, с. 153].

Швидкість запам'ятовування визначається кількістю повторень, необхідних людині для запам'ятовування певного обсягу інформації.

Точність відтворення визначається відсотковим співвідношенням правильно відтвореного матеріалу до всього обсягу матеріалу. Міцність полягає в збереженні завченого матеріалу і в швидкості його забування. Швидкості та міцності запам'ятовування сприяє інтерес до того, що саме вивчається, і зосередження на ньому уваги.

Найбільш поширеною формою перевірки швидкості й точності сприйняття мелодій є відтворення їх голосом. За кількістю програвань, необхідного для правильного відтворення учнями даного уривка, судять про швидкість його запам'ятовування.

Обсяг пам'яті характеризується, по-перше, кількістю творів, які одночасно зберігаються у свідомості протягом деякого часу; по-друге, величиною фрагменту твору, після однократного його сприйняття. Розширення обсягу пам'яті по лінії збільшення кількості одиниць, що одночасно зберігаються протягом деякого часу творів, відбувається в процесі роботи як над швидкістю і точністю їх запам'ятовування, так і над збільшенням терміну збереження в свідомості.

Діагностика музичної пам'яті дитини відбувалася двома шляхами. На основі відтворення голосом знайомих пісень та мелодій діагностувалася довготривала музична пам'ять дитини. Так, спів 1-2 пісень або мелодій свідчить про слабкий рівень музичної пам'яті, спів 3-5 пісень або мелодій свідчить про середній рівень музичної пам'яті та 6 і більше свідчить про високий рівень.

Короткотривала пам'ять діагностувалася на основі вивчення та відтворення (голосом або на металофоні) простої дитячої пісеньки зі збірників Colourstrings [200]. Дитині необхідно було підібрати просту мелодію після

проспівування цієї пісні педагогом та програвання її на металофоні. За кількістю необхідних повторів для успішного виконання завдання оцінювалася короткотривала пам'ять дитини. Так, 1-2 повтори – високий рівень розвитку музичної пам'яті, 3-6 повторів – середній рівень та 7 і більше повторів – слабкий рівень розвитку.

Кількість балів за обома показниками об'єднувалася та на їх основі робилися висновки щодо якості музичної пам'яті дитини. Узагальнені характеристики рівнів та оцінки якості музичної пам'яті дитини подано у табл.2.8. Діагностування засвідчило, що у переважній більшості дошкільників якість музичної пам'яті на низькому (46 осіб або 79,31%) та середньому (12 осіб або 20,69%) рівнях, на високому рівні не було виявлено дошкільників.

Таблиця 2.8

Характеристика рівнів та оцінка якості музичної пам'яті дитини

Рівень	Бали	Характеристика рівня
Низький	1-2	Дитина може проспівати лише 1-2 пісні або мелодії; запам'ятовує запропоновану просту мелодію більше ніж за сім повторів
Середній	3-4	Дитина може проспівати 3-5 пісень або мелодій; для запам'ятовування запропонованої простої мелодії їй необхідно від 3 до 6 повторів
Високий	5	Дитина може проспівати по пам'яті 6 і більше пісень або мелодій; для запам'ятовування запропонованої простої мелодії їй необхідно 1-2 повтори

4. Діагностика музичного мислення.

Під час діагностування музичного мислення дошкільників ми виходили з того, що дитяче мислення працює не абстрактно, а конкретно й наочно. Перш за все, дитина сприймає те, що її зацікавило й вразило емоційно. Найважливішою особливістю дитячого сприйняття є низька здатність до диференціації окремих властивостей об'єкта, що сприймається. У зв'язку з чим

музику дитина також переживає цілісно, й без відповідної підготовки вона погано розрізняє окремі музичні параметри [65, с. 29].

Мислення виражається в аналітико-синтезуючій діяльності свідомості, яка в музичному сприйнятті спрямована на структурування та переробку звукового потоку. Дана навичка формується повільно та проявляється у вмінні стежити за ходом інтонаційно-образних "подій". Робота педагога повинна бути спрямована на розвиток двох типів мислення – конвергентного та дивергентного – за умови збереження їх балансу. У першому випадку формується навичка аналізу та синтезу музичної інформації, а в другому, – можливість прийняття альтернативних рішень.

Діагностика музичного мислення (чуття музичної форми) проводилася на основі методики О. Саннікова [83]. Мета: виявити рівень розвитку чуття завершеності (цілісності) музичної думки. Стимулюючий матеріал підбирався педагогом самостійно.

Дитині пропонувалося послухати декілька мелодій та визначити, які з них прозвучали повністю, а які "сховались" раніше часу.

Стимулюючий матеріал будується у наступному порядку:

- 1-а мелодія – не дограється останній такт;
- 2-а мелодія – дограється до кінця;
- 3-а мелодія – не дограється остання фраза мелодії;
- 4-а мелодія – переривається на середині другої фрази (з чотирьох);
- 5-а мелодія – дограється до кінця.

Критерії оцінки:

- Слабкий рівень – правильно визначені 1-2 пункти (1 бал);
- Середній рівень – правильно визначені 3-4 пункти (2 бали);
- Високий рівень – правильно визначені усі 5 пунктів (3 бали).

Узагальнені характеристики рівнів та оцінки якості музичного мислення дитини подано у табл. 2.9. Діагностика якості музичного мислення засвідчила, що у 81,03% відсотків дошкільників низький рівень, у 18,97% середній рівень та жодного дошкільника не виявлено з високим рівнем музичного мислення.

Характеристика рівнів та оцінка якості музичного мислення дитини

Рівень	Бали	Характеристика рівня
Низький	1-2	Дитина правильно визначає завершеність або незавершеність лише 1-2 мелодій із запропонованих, у інших випадках припускає помилки
Середній	3-4	Дитина правильно визначає завершеність або незавершеність 3-4 мелодій із запропонованих, у інших випадках допускає помилки
Високий	5	Дитина правильно визначає завершеність або незавершеність усіх запропонованих мелодій

5. Розвиненість музичного ритму.

Чуття ритму пов'язують зі здатністю детально сприймати та точно відтворювати систему ритмічних зв'язків у музиці. Оскільки ця система містить у собі темп, метричну організацію та ритмічний малюнок, що доводить складність даного утворення та його важливість для подальшого навчання дитини гри на музичному інструменті. Для діагностики музичного ритму була використана методика С. Науменко [121], яка складалася з декількох блоків, а саме:

А. Вивчення чуття ритму:

- 1) проплескати в долоні знайому мелодію;
- 2) проплескати в долоні прослухану двічі мелодію;
- 3) проплескати в долоні лише сильні долі (грати музичні твори: колискову, вальс, марш тощо).

В. Вивчення кінестетичної сфери дитини:

- 1) показати праву, ліву руки за словесною командою дослідника, далі з показом різних рук дослідником;

2) за словесною командою повертатись праворуч, ліворуч, показувати різні пальці (володіння різними рухами одночасно);

3) активність та пластичність рухової сфери.

C. Реакція на зміну ритму (помічає, не помічає, миттєво протестує, є рухова реакція під час слухання музики):

1) зіграти твір в оригінальному варіанті (В. Косенко, П. Чайковський);

2) зіграти його зі змінами в ритмі;

3) зіграти знайомий твір зі змінами в ритмі (репертуар з мультфільмів, окремі знайомі дитячі пісні, танці).

D. Вивчення слухо-рухової координації дитини (наявність музично-слухових уявлень). Підбір окремих звуків, коротких лейтмотивів, фраз тощо на музичних інструментах:

1) зіграти два рівних за тривалістю звука, а третій довгий (грає дослідник, а дитина повинна повторити);

2) зіграти три рівних звука з акцентом на першому;

3) зіграти одночасно двома руками по два звуки;

4) зіграти чотири звуки один за одним руками – лівою, правою, лівою, правою (третіми пальцями) [121, с. 15].

На основі правильності виконання завдань дитина отримувала бали, а загальною кількістю визначався рівень якості розвитку чуття ритму. Узагальнені характеристики рівнів та оцінки якості чуття музичного ритму дитини подано у табл. 2.10.

Діагностування виявило, що переважна більшість дітей має низький (24 особи або 41,38%) та середній (34 особи або 58,62%) рівень якості чуття ритму, жодна дитина не виявила високий рівень (табл. 2.11).

Проведене діагностування кожного з компонентів якості доінструментальної готовності дозволило визначити загальний рівень якості кожної дитини. Узагальнені дані щодо якості перед доінструментальною підготовкою дошкільників подано у табл. 2.11. Як видно з таблиці переважна більшість дітей мають середній (24 осіб або 41,38%) та низький (34 особи або

58,62%) рівень якості, жодна дитина не має високого рівня якості доінструментальної готовності.

Таблиця 2.10

Характеристика рівнів та оцінка якості чуття музичного ритму дитини

Рівень	Бали	Характеристика рівня
Низький	1-2	Дитина плескає в долоні знайому мелодію з помилками; не може правильно проплескати прослухану двічі мелодію; при проплескуванні лише сильних долей не попадає в такт музики; плутає праву та ліву руки; рухова сфера не пластична та потребує додаткового часу для виконання завдання; не відчуває зміни ритму в знайомому музичному матеріалі; не володіє слухо-руховою координацією
Середній	3-4	Дитина плескає в долоні знайому мелодію з незначними помилками; може проплескати прослухану двічі мелодію з незначними помилками; при проплескуванні сильних долей попадає в такт лише музики у дводольних або чотиридольних метрах; не плутає праву та ліву руки; рухова сфера пластична; лише частково відчуває зміни ритму в знайомому музичному матеріалі; частково володіє слухо-руховою координацією
Високий	5	Дитина плескає в долоні знайому мелодію без помилок; може проплескати прослухану двічі мелодію без помилок; при проплескуванні сильних долей попадає в такт; не плутає праву та ліву руки; рухова сфера пластична; відчуває зміни ритму у знайомому музичному матеріалі; володіє слухо-руховою координацією

Таблиця 2.11

Розподіл дошкільників за рівнями якості перед доінструментальною підготовкою

Компонент якості	Рівні вираження готовності					
	Низький		Середній		Високий	
	особи	%	особи	%	особи	%
Володіння голосом	33	56,90	25	43,10	0	0,00

Розвиненість музичного слуху	21	36,21	37	63,79	0	0,00
Розвиненість музичної пам'яті	46	79,31	12	20,69	0	0,00
Сформованість музичного мислення	47	81,03	11	18,97	0	0,00
Розвиненість чуття музичного ритму	24	41,38	34	58,62	0	0,00
Загальний рівень якості перед доінструментальною підготовкою	34	58,62	24	41,38	0	0,00

Проведене діагностування якості підготовки дітей до навчання гри на музичному інструменті дозволило проаналізувати також рівень обдарованості дошкільників, так як обдаровані діти вимагають додаткового навантаження під час навчання.

У психології тривалий час поняття "обдарованість" було синонімом поняття "здібності". Це, безперечно, споріднені феномени: і те, й інше визначає рівень можливостей людини. Однак, як відмічав С. Рубінштейн, обдарованість визначає комплексні властивості особистості [139]. Б. Теплов також розумів обдарованість як сукупність здібностей, але вважав, що окремі здібності не просто співіснують одна з одною, а набувають інакшого характеру залежно від наявності та ступеня розвитку інших. Обдарованість – це якісно нове утворення, а не сума певної кількості здібностей [163].

У результаті обдарованість логічно визначати як "системну якість" людини (Д. Богоявленська [14]), "нову якість" (Н. Амінова, Е. Голубєва [3]), як цілісну характеристику, яка об'єднує здібності в систему (Е. Крупник, В. Шадріков [75]).

Згідно концепції обдарованості [131] вона визначається як системна якість психіки, яка розвивається протягом життя та визначає можливість досягнення людиною більш високих (надзвичайний) результатів у одній або декількох видах діяльності порівняно з іншими людьми. Однак слід відмітити, що якщо здібності забезпечують високу результативність діяльності в

обов'язковому порядку (успішність опанування діяльністю і є основним критерієм наявності здібності), то відносно обдарованості такого сказати не можна. Наявність обдарованості передбачає лише можливість досягнення людиною високого результату, тобто результат може бути, а може бути і відсутній [156, с.18].

У мотиваційній сфері обдарованої дитини більшість сучасних вчених (Н. Лейтес, А. Матюшкін, В. Юркевич та ін.) віддають домінуючу роль пізнавальній потребі, або пізнавальній мотивації. Пізнавальна потреба – це підвищена потреба обдарованих дітей до розумової діяльності, їх постійна потреба у пізнанні, які різко відрізняються від звичайних дітей [159, с. 158].

Обдарованість – це ніби природний дар, який людина одержує, щось спадково зумовлене. Обдарованість є функцією усієї системи умов життєдіяльності в її єдності, функцією особистості. Вона нерозривно пов'язана з усім життям особистості й тому виявляється на різних етапах її розвитку. Природні задатки організму самі по собі не детермінують однозначної обдарованості людини. Вони лише є невід'ємним компонентом тієї системи умов, які визначають розвиток особистості, її обдарованість. Отже, обдарованість виражає внутрішні можливості розвитку не організму як такого, а особистості [65, с.44].

Музично обдарованим дітям притаманні деякі особливі психологічні якості, серед яких можна виокремити наступні:

- сильна внутрішня потреба "робити музику": виконувати, слухати, імпровізувати, фантазувати, створювати, розмірковувати тощо. Здається, що вони чують та відчувають у музиці щось таке, що не можуть висловити та пережити якимось іншим способом;

- незвична сконцентрованість на музичних заняттях на відміну від інших справ. Узагалі тривалість часу, протягом якого дитина може концентруватися на певному занятті, – один із самих ранніх показників обдарованості у будь-якій галузі. Обдаровані діти не лише зберігають занурення у свою справу

декілька годин підряд, але і повертаються до неї протягом декількох днів, на відміну від однолітка, який схильний до постійних відволікань;

- прагнення робити те, що вони вважають необхідним, та так, як вважають за потрібне;

- рання здатність оцінювати недоліки власного музичного обдарування [148, с.766].

Талант – вищий рівень обдарованості людини до певної діяльності. А. Петровський зазначає, що талант – це поєднання здібностей, які дають людині змогу успішно, самостійно та оригінально виконати певну складну трудову діяльність.

Вже у дитячому віці можуть проявитися перші ознаки таланту у музиці. Разом з тим талант може проявитися і пізніше. Формування і розвиток таланту значною мірою залежить від суспільно-історичних умов життя й діяльності людини. Для розвитку таланту велике значення мають працьовитість і наполегливість. Для талановитих людей характерна потреба в занятті певним видом діяльності, яка часом проявляється в пристрасі до обраної справи [144, с.153]

На основі дослідження різними науковцями критеріїв обдарованості у сфері музичної діяльності, ми розробили критерії якості доінструментальної підготовки, зокрема такі показники особливостей поведінки дитини: проявляє велику цікавість до музичних занять, чутливо реагує на характер та настрій музики, легко повторює короткі ритмічні фрагменти, впізнає знайомі мелодії за першими звуками, із задоволенням підспівує, легко визначає який з двох запропонованих звуків нижче або вище.

Крім того, американські вчені наголошують, що творча обдарованість (креативність) дитини найбільшою мірою проявляється через такі ознаки як допитливість, здатність повністю занурюватися в улюблену справу, високий енергетичний рівень, самостійність у діях, винахідливість. У структурі поведінки подібної дитини особливо виокремлена схильність до завершеності

та точності, що спостерігається у різного роду прикладних (перед усім художніх) заняттях [194, с. 197].

Діагностика показала, що рухові здібності проявляють себе через інтерес до діяльності, що потребує тонкої та точної моторики, любов до різноманітних рухів (біг, стрибки), легкість здійснення градацій руху – від повільного до швидкого, від плавного до різкого. Така дитина легко утримує рівновагу, гарно володіє тілом при маневруванні.

Ще однією з найважливіших проблем початкового етапу навчання музики є розвиток у дітей вміння спостерігати в звучанні відомих їм пісень подібні явища, виражаючи їх плесканням, ходінням, рухами та співом. Навичку спостереження слід активізувати через збагачення уроків різними видами та варіантами музичних ігор. Адже тільки після того, як діти відчують своє тіло вільним у рухах, вони зможуть у піснях розпізнати подібні явища. Роль вчителя при цьому полягає в тлумаченні їх власних спостережень, дає конкретну назву музичним та ритмічним елементам, пояснює їх запис та значення в музичному творі [158, с. 66].

На нашу думку, вчителю важливо не лише розуміти природу музичної та художньої обдарованості дитини, а й уміти її діагностувати. Адже раннє діагностування та виявлення обдарованих дітей дозволяє розвивати їх музичні здібності більш ефективно та допомогти з подальшою самореалізацією у музичній діяльності.

Таким чином, визначення якості готовності дітей до навчання гри на музичному інструменті свідчить, що переважна більшість дітей має низький та середній рівень якості. Це пояснюється тим, що без спеціальної підготовки неможливо успішно навчати дітей дошкільного віку гри на музичному інструменті. Висновки, отримані на основі дослідження якості розвиненості музичних здібностей, відповідають висновкам зробленим на основі дослідження компонентів готовності доінструментального навчання дітей дошкільного віку. Дана діагностика довела необхідність спеціальної підготовки, яка б забезпечила не лише успішне подальше інструментальне

навчання дитини, а їй допомогла б їй більш свідомо обрати той чи інший музичний інструмент, дозволила отримати перший позитивний досвід спілкування з музикою.

ВИСНОВКИ ДО II РОЗДІЛУ

Розробка концептуально-діагностичного забезпечення доінструментальної підготовки дошкільників дозволила зробити такі висновки:

1. Розробка концепції доінструментальної підготовки дозволила визначити доінструментальну підготовку дошкільника як спеціально організований процес формування готовності до навчання гри на музичному інструменті, що передбачає розвиток таких якостей – мотивації, музикальності, а також забезпечить розвиток фізичних та психічних характеристик, під час накопичення музичних знань, а також розвиток музикальних здібностей. У кінцевому результаті доінструментальна підготовка має забезпечити сформованість готовності до навчання гри на музичному інструменті.

2. Під час розробки програми з доінструментальної підготовки дошкільників мають враховуватися такі педагогічні умови:

- опора на знання дитини щодо оточуючого світу. Казки, світ фантазій, природа, тварини – це та образна сфера дитини, що є для неї природною;
- максимальне включення у заняття рухових вправ, що дозволяють дитині використовувати та координувати мозок та тіло;
- відповідальне ставлення до підбору музичного матеріалу, зокрема використання українського фольклору, класики та кращих зразків сучасної дитячої музики.

Доінструментальна підготовка дошкільників містить різноманітні види музичної діяльності, а саме – музичне сприйняття, спів, музично-ритмічні рухи, гру на елементарних музичних інструментах та музичну творчість.

Основною формою доінструментальної підготовки є гра, тому вчителю важливо вміти моделювати ігрові ситуації на уроці.

3. Методичне забезпечення доінструментальної підготовки дітей дошкільного віку передбачає значну кількість методик та методів, так як воно має відобразити різні форми занять, види діяльності та забезпечити якість процесу. У нашому дослідженні методика – це сукупність методів, що сприяють досягненню певної мети. У межах доінструментальної підготовки дітей дошкільного віку ми пропонуємо використання таких методик, а саме: формування співацького голосу; формування чуття ритму; музикування на елементарних музичних інструментах; донотного запису мелодії; пластичне моделювання музики; інтегрована методика театралізації музики.

4. Повноцінна готовність дитини до навчання гри на музичному інструменті, з одного боку, виступає своєрідним показником досягнень її особистісного розвитку у дошкільний період, а з іншого, є базовим рівнем для опанування грою на музичному інструменті та показником готовності до прийняття позиції суб'єкта навчальної діяльності. Розглядаючи структуру готовності дошкільника до навчання гри на музичному інструменті, було виокремлено такі її компоненти:

- *мотиваційна готовність* дошкільника до навчання гри на музичному інструменті, яка складається з позитивних уявлень про навчання та бажання творчого самовираження у музиці;

- *особистісна готовність* дошкільника до навчання гри на музичному інструменті, що виражається у розвитку таких особистісних підструктур як музикальні здібності та сформованість уваги.

- *емоційна готовність* дошкільника до навчання гри на музичному інструменті розуміється як зменшення імпульсивних реакцій і можливість тривалий час виконувати не дуже привабливе завдання.

- *фізична готовність* дитини до навчання гри на музичному інструменті складається з сформованості фізичних якостей та володіння координацією тіла.

Підсумовуючи результати діагностування у дошкільників сформованості готовності до навчання гри на музичному інструменті, було визначено загальний рівень доінструментальної готовності. Так, 36,21% дошкільників характеризуються низьким рівнем – відсутністю особистісного сенсу до навчання гри на музичному інструменті; у них слабо розвинений мелодійний та гармонічний слух; музично-ритмічна здібність; не виявлено здатності до зосередження на музичному звучанні та до стійкості, вибірковості, переключення та розподілу слухової уваги; вони не можуть самостійно визначити та показати емоційний стан; фізичний стан характеризується скутістю або надмірною м'язовою розслабленістю, слабкою координацією рухів.

Готовністю до навчання гри на музичному інструменті характеризуються середнім рівнем 55,17% дошкільників, зокрема для їх мотивації є поєднання "позиційного" мотиву, "зовнішнього" та ігрового мотиву щодо навчання гри на музичному інструменті; у них частково розвинені мелодійний та гармонічний слух, музично-ритмічна здібність; музично-слухова увага характеризується обмеженою затністю до інтенсивності зосередження на музичному звучанні та розподілу слухової уваги; вони визначають та зображують емоційний стан іншого за допомогою дорослого, вміють співпереживати іншому; фізичний стан характеризується частковою скутістю або надмірною м'язовою розслабленістю, не достатньо розвиненою координацією рухів. На превеликий жаль, лише 8,62% дошкільників мають високий рівень готовності до навчання гри на музичному інструменті.

5. Проведена діагностика дозволила виокремити напрями щодо розробки програми курсу з доінструментальної підготовки дошкільників:

- мотиваційна підготовка. Формування позитивних уявлень щодо навчання музиці та бажання творчого самовираження, з опорою на пізнавальні (навчальні) мотиви дошкільників;

- особистісна підготовка. Розвиток музикальних здібностей, опора на розвиток чуття ритму, поєднання розвитку мелодійного та гармонічного слуху. Формування уваги потребує роботи над концентрацією, стійкістю, розподілом та переключенням;

- емоційна підготовка. Робота з емоційною сферою дошкільника дозволить зменшити імпульсивні реакції та навчить виконувати;

- фізична підготовка. Має забезпечити зміцнення м'язів і розвиток гнучкості суглобів як основи оволодіння постановкою гри на будь-якому інструменті. Робота над координацією рухів сприятиме більш швидкому оволодінню новими ігровими рухами.

6. Діагностування якості доінструментальної підготовки дітей до навчання гри на музичному інструменті довело її актуальність для дітей дошкільного віку. Вона має ґрунтуватись саме на якості володіння дитиною голосом, розвиненості музикального слуху, музичної пам'яті, музичного мислення та чуття музичного ритму. Діагностування якості підготовки відбувалося паралельно з діагностуванням сформованості доінструментальної готовності дітей під час проведення музичних занять.

Проведене діагностування кожного з компонентів якості доінструментальної готовності дозволило визначити початковий загальний рівень якості музикальних здібностей кожної дитини. Переважна більшість дітей мають середній (24 осіб або 41,38%) та низький (34 особи або 58,62%) рівень якості, жодна дитина не має високого рівня якості доінструментальної готовності.

III. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ПРОВЕДЕННЯ ЕКСПЕРИМЕНТУ З ДОІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ

3.1. Організація процесу доінструментальної підготовки музикантів-початківців

Послідовність етапів організації проведення експерименту з формування готовності дошкільників до навчання гри на музичному інструменті наведено на рис. 3.1.



Рис. 3.1. Етапи організації проведення формувального експерименту з доінструментальної підготовки дошкільників

Перші три етапи ми розглянемо в цьому підрозділі, четвертий етап – в підрозділі 3.2, а п'ятий етап – в 3.3.

Щоб ефективно і якісно проводити навчання дітей потрібно особливо ретельно готуватись до занять. Тому на початку формувального експерименту необхідно було визначитись, які навички будемо формувати та розвивати у дітей і якими дидактичними засобами. Для цього ми поєднали елементи структури готовності дітей до гри на музичному інструменті з компонентами якості доінструментальної підготовки і визначили засоби, за допомогою яких ми маємо отримати результат (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Взаємозв'язок готовності дітей до гри на музичному інструменті та якості доінструментальної підготовки

Елемент готовності	Компонент якості	Засоби досягнення результату
<i>Мотиваційний</i>	Мислення	Створення ритуалів заняття: привітання, виклик інтересу до теми заняття, звертати увагу на успіхи учнів, у кінці заняття всіх похвалити і разом попрощатися
	Голос, музична пам'ять, музичний слух	Визначити пісню-привітання та обрати варіанти роботи з піснею
<i>Особистісний</i>	Музичне мислення, музичний слух	Вправи на впізнавання мелодії, концентрацію уваги, донотний запис музики
	Голос, музичний слух	Виконання пісень, імпровізація мелодій, сольфеджування, малювання голосом
	Чуття ритму, музичний слух	Елементи танцю, хороводи, вправи з музичними інструментами та імпровізація ритму
	Музична пам'ять	Графічне моделювання музики по пам'яті, створення та запам'ятовування мелодій
<i>Емоційний</i>	Музичне мислення, музичний слух, чуття ритму	Слухання музики, гра на елементарних музичних інструментах, імпровізація
	Голос	Емоційне відтворення звуків та різних мелодій, ритмодекламація

Фізичний	Чуття ритму	Рухи під музику, вправи з різними предметами (м'яч, хусточка)
	Музичне мислення	Вправи на координацію рухів та управління рухом
	Музичний слух	Пластичне моделювання музики

У даній таблиці ми остаточно визначили навички, які будуть формуватися та розвиватись у дітей, а саме: мислення, спів, рух, виконання музики, імпровізація, слухання музики та читанні і запис нотації. Варто зазначити, що одні й ті ж засоби досягнення результату можна віднести до різних елементів готовності, тому у таблиці ми їх віднесли до тих, де вони мають найбільше значення.

Наступним етапом нашої роботи було планування структури заняття та його тривалості в цілому і по фрагментах (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

План заняття з дошкільниками

Тривалість	Вид діяльності	Вправи	Необхідний матеріал, музичні інструменти
5 хвилин	Привітання	Загальна пісня-привітання, привітання з кожною дитиною	Супровід скрипки або a capello
5 хвилин	Підготовка до теми заняття	Вправи на концентрацію уваги (вправи з м'яче, перериванням та зміною руху тощо)	Супровід на фортепіано або ксилофоні
10 хвилин	Ритміка	Рухи під музику, хоровод, пластичне моделювання мелодії	М'ячі, стрічки, хустинки, барабани
10 хвилин	Основна тема заняття	Вправи залежать від теми заняття	Музичні інструменти, папір, фломастери
5 хвилин	Слухання музики	Донотний запис мелодії, графічне моделювання мелодії, пластичне моделювання музики	Апаратура для відтворення записів музики
10 хвилин	Спів	Артикуляційні вправи, сольфеджування	Металофони або чайм-бари

10 хвилин	Гра на елементарних музичних інструментах	Імітація, імпровізація, відпрацювання	Дитячі елементарні музичні інструменти
5 хвилин	Прощання	Похвала за роботу на уроці, пісня-прощання	Супровід скрипки або а capello
Тривалість заняття 1 година			

При плануванні ми виходили з того, що обсяг уваги та можливості концентрації у дитини дошкільного віку обмежені, в той же час, деякі види діяльності потребують занурення у процес. Даний план був лише основою для роботи педагога та міг змінюватися у відповідності до реакції та поведінки дітей. Також на початку роботи з дітьми заняття тривали менше години та досягли бажаної тривалості за два місяці, коли діти освоїли основні ритуали та види діяльності на занятті.

При визначенні тем занять ми спиралися, перш за все, на основний пісенний матеріал та актуальні форми його опрацювання. Оскільки заняття відбувалися двічі на тиждень, то як правило, кожного тижня ми вивчали з дітьми нову пісню та відповідно до змісту пісні підбирали методи роботи з дітьми. Так, одні пісні як "Ягнятко", "Білченя", "Комарик" були основою для занурення у роботу зі співацькими навичками, інші як "Потяг", "Двигун" дозволяли більше працювати з ритмом (опанування пульсації, восьмих та четвертих нот, відчуття паузи), такі пісні як "Равлик С'юзі", "Гей, жуче" були основою для інструментального музикування з елементарними дитячими інструментами, такі пісні як "Самота", "Колискова" дозволяли створити театральний етюд. В основу пісенного матеріалу, який ми використовували у формувальному експерименті було покладено адаптовані та перекладені пісні українською мовою з доінструментальної підготовки Colourstrings.

Втім під час експерименту ми використовували і український фольклор, адже за Сузукі діти найкраще сприймають материнську мовою. Наведемо приклад розучування українською народної пісеньки «Іде, іде дід, дід» [20].

Пісня співається з дітьми наприкінці зими, діти намагаються вигнати Мороза, щоб швидше прийшла Весна. Послідовність роботи з піснею:

- Знаходимо образні речові звороти, які зможуть стати супроводом-ostinato до пісні, наприклад, слово «Дід».

- Пропонуємо дітям рухатися, уявляючи, що вони старенькі діди, під супровід ostinato – удар по барабану, промовляючи слово «дід».

- Даємо дітям барабани або бубни. Вчитель рухається як дід – діти озвучують на барабанах кожний крок вчителя.

- Вчитель виконує пісню, діти акомпанують на барабанах.

- Діти виконують пісню та акомпанують на барабанах.

Третім етапом було уточнення, яким музикальним навичкам мають відповідати певні музичні засоби, з якими ми будемо працювати. Для цього була створена модель конфігурації музичного матеріалу, у якій представлено сім базових навичок – мовлення, спів, рух, виконання, імпровізація, слухання, читання та запис нотації. Ці навички було структуровано відповідно до п'яти концептуальних музичних елементів – мелодії, ритму, фактури, форми та забарвлення (тембру). Така конфігурація дозволила більш конкретно подати мету та цілі навчання згідно даних параметрів. Дана модель представлена у табл. 3.3

Так, ми виходили, що мелодія – це мотив, який базується на інтервальних паттернах та складається у фрази. Тому починали роботу з пісень, які містили лише один або декілька інтервальних паттернів та в міру їх освоєння вивчали з дітьми більш складні мелодії. Вихідним інтервальним паттерном була низхідна мала терція – 5-3 ступені (пісня "Ягнятко"), наступним паттерном була послідовність 5-6-3 ступені (пісні "Зайчик", "Кораблик"). Під час роботи над мотивом мелодії формувались у дитини такі основні навички: розпізнавання високого та низького тембру; володіння інтонацією та мовними регістрами; чисте відтворення мелодичних зворотів; відображення рухами музичних фраз; імпровізації мелодій та засвоєння їх донотного запису.

В основі роботи з ритмом – лежало опанування ритмічною пульсацією та ритмічними паттернами. До основних ритмічних паттернів було віднесено четверть та дві восьмі, дві восьмі та четверть, дві чверті та чотири восьмі, четверть та четвертна пауза тощо. При опануванні дітьми даними паттернами новий паттерн додавався лише у разі засвоєння попереднього. Показником засвоєння паттерну було самостійне його відтворення дитиною у ритмічному дуеті або каноні. Під час роботи з ритмом ми розвивали у дитини такі основні навички: розпізнавання тривалостей у віршованих формах; відтворення різних тривалостей у піснях; переведення музичних тривалостей у рухи; розпізнавання та відтворення пульсу і ритму; освоєння графічного запису ритму.

Модель конфігурації музикального матеріалу доінструментальної
підготовки

Н а в и ч к и	МУЗИЧНІ ЕЛЕМЕНТИ				
	Мелодія	Ритм	Фактура	Форма	Забарвлення
М о в л е н н я	- диференціація високого та низького тембру; - володіння поступовою низхідною та висхідною інтонацією; - володіння мовними регістрами	- розпізнавання ритмічних тривалостей у віршах; - відтворення тріолей у віршованій формі	- розрізнення та відтворення дві контрастні фактури: - відтворення контрастних фактур з акомпане-ментом	- дослідження та розуміння фраз питання / відповідь	- підбір жестів, які звучать до заданого віршу
С п і в	- впізнавання та відтворення висхідні та низхідні мелодичні звороти; - чисте виконання низхідної малої терції	- відтворення восьмих, четвертних та половинок у різних піснях; - відтворення тріолей у співі	- впізнаванні контрастних фактур у співі	- відтворення у співі форми АВ, АА1	- дослідження різних вокальних тембрів та можливостей власного голосу
Р у х	- відтворення у рухах двох контрастних фраз; - виконання у русі остінато	- переведення ритмічних паттернів у рухи; - впізнавання та відтворення у русі восьмих та шістнадцятих нот	- розрізнення та відтворення контрастних фактур у русі	- відтворення у русі форми АВ, АА1	- підбір рухів у відповідності різних інструментальних тембрів
В и к о н а н н я	- виконання контрастних нот, що повторюються за допомогою кроків, або стрибків	- впізнавання та виконання ритмічних мотивів, що базуються на четвертних та восьмих	- впізнавання контрастних фактур в інструментальному творі	- впізнавання та відтворення форми АВ на музичних інструментах:	- дослідження тембрових можливостей різних інструментів
І м п р о в і з а ц і я	- імпровізація мелодії на заданий текст; - інструментальна імпровізація в пентатоніці	- використання восьмих та четвертних для імпровізації в плесканні	- імпровізація з використанням контрастних фактур	- створення ритму у формі АВ; - імпровізація мотивів питання/ відповідь	- підбір акомпане-менту до заданого руху

С л у х а н н я	- аналіз мелодичної структури за допомогою рухів	- впізнавання зміни темпу; - розрізнення та відтворення пульсу і ритму	- відчуття різниці між монофонною та гомофонною фактурою	- впізнавання форми АВ у класичних творах	- порівняння звучання музики у різному аранжуванні
Ч и т а н н я т а з а п и с н о т а ц і ї	- запис створеної мелодії за допомогою власної нотації; - відтворення пісні на основі донотної грамати	- запис ритму пісні; - відтворення ритмічних послідовностей на основі запису ритму	-відтворення та запис двохголосних партитур за допомогою донотного запису	- відтворення та запис мотивів питання/ відповідь	- читання та запис партитур для різних інструментів

Робота з фактурою дозволяла розвивати гармонічний слух та музичне мислення, адже в основі були різні інструменти, які звучали одночасно та організовані вертикально або горизонтально. Дана діяльність для нас була особливо важлива оскільки згідно констатувального експерименту одними з найслабкіших діагностованих параметрів були музичне мислення та гармонійний слух. Отже, під час роботи з фактурою у дітей мали розвиватись такі основні навички: розуміння та дослідження музичних фраз; впізнавання та відтворення контрастних фактур у акомпанементі, співі та у русі; імпровізація з використання контрастних фактур та донотний запис партитури.

Розвиток тембрового слуху базувався на роботі з різним забарвленням – індивідуальним та унікальним звучанням. В його основі була робота з різними елементарними музичними інструментами та жестами, які звучать. На кожному занятті музичне забарвлення мало отримати емоційний відгук у

дитини. При цьому формувались такі основні навички: порівняння звучання музики у різному аранжуванні; підбір інструментів відповідному різному забарвленню мелодію, а також жестів, що звучать та рухів; вміння голосом передавати забарвлення мелодії.

Чуття та розуміння музичної форми безпосередньо співвідноситься з розвитком музичного мислення дитини. У нашому експерименті воно базувалось на роботі з різними музичним формами, зі структурними одиницями музичної мови – мотивами, фразами, повтореннями та контрастом та з використанням засобів донотного запису музики. Для нас було важливо працювати з різними засобами виразності – динамікою, акцентами, артикуляцією, темпом тощо. В роботі над музичною формою ми намагались сформувати у дітей такі основні вміння: досліджувати музичні фрази та відтворювати їх у співі, русі, на музичних інструментах, а також створювати їх донотний запис; розпізнавати музичні форми при прослуховуванні класичної музики.

Пентатоніка (від грецького pente – п'ять і тон) – звукова система, яка містить п'ять сходинок в межах октави. Використання пентатоніки відіграє значну роль у музичних системах К. Орфа та З. Кодая, зокрема на початковому рівні. Саме пентатоніка дозволяє вільно імпровізувати з перших уроків та, таким чином, розвивати творчі здібності дитини. Результат такої імпровізації завжди звучить благозвучно, адже у пентатоніці відсутні півтони.

Остінато (від лат. obstinatus – завзятий, впертий) – прийом, заснований на багаторазовому повторенні в музичному творі будь-якої мелодичної або ритмічної фігури, гармонійного обороту, окремого звуку [185]. Перші остінато виконуються дітьми на барабанах або перкусійних інструментах, для полегшення тримання остінато слід його ритм поєднувати з текстом. В міру опанування грою на ксилофонах та металофонах діти виконують мелодичні остінато.

Далі дамо опис досвіду з організації навчання, який ми отримали під час експерименту, а також назвемо які основні вправи та ігри були опрацьовані з дітьми в процесі доінструментальної підготовки.

Як було зазначено в попередньому розділі – основною формою навчання ми обрали гру, так як вона є найбільш ефективною для дітей дошкільного віку. А процес підготовки ми почали з засвоєння навичок сприйняття музики. Важливою умовою для цього стала організація музичного середовища для слухання музики. Воно повинно було включати у себе: програвач або музичний центр, носії з якісним записом музичних творів, портрети музикантів, книги музикознавчого змісту, ілюстрації до музичних творів, буклети, альбоми, репродукції картин, атрибути, які підібрано до різної за жанром музики.

Виявилось, що сприймання музики дітьми раннього віку відбувається несвідомо, але дуже емоційно. Поступово, з набуттям життєвого та музичного досвіду, в міру оволодіння мовою, дитина може сприймати музику більш усвідомлено, співвідносити музичні звуки з життєвими явищами, визначати характер музичного твору. У дітей старшого дошкільного віку в процесі слухання музики, її сприймання породжувало більш різноманітні враження.

Крім того ми враховували, що найважливіші компоненти музичної потреби, за ствердженням Г. Тарасова [160, с. 65], які втілюються у сформованому інтересі до музики та відображають процес сприйняття музики, мають бути:

- 1) емоційний відгук, переживання музики;
- 2) розуміння і усвідомлення музичного твору під час сприймання;
- 3) оцінювальна діяльність та комунікація, де спілкуванню через музичне мистецтво належить у навчанні провідна роль.

Отже, когнітивний фактор (пізнавальний, інтелектуальний) підпорядкований мотиваційному, він є засобом опосередкованого спілкування за допомогою музики. Початкове ставлення дитини до музики є ставленням до неї як до емоційно-змістовної мови. Усвідомлена потреба, інтерес – це

збуджувальна ланка особистісної регуляції діяльності, а професійні здібності – її виконавча, функціональна ланка. Музичний слух в такому аспекті є образним, виразним відчуттям музики, а акустичне відчуття висоти звуку є лише похідним від цієї початкової художньої якості музичного слуху. Емоційно-образна основа музичного слуху завдає певних комунікативних якостей усім музичним здібностям, що формуються [82, с. 83].

Спостереження проводилося на музичних заняттях в процесі слухання дітьми музики за наступними критеріями:

- інтерес до слухання музики, зосередженість;
- готовність самостійно визначити характер музичного твору, спираючись на зміну засобів музичної виразності, які домінують (ритм, темп, динаміка тощо), враження та емоції, які вона викликала;
- прагнення передати характер почутого музичного твору, своєрідність музичного образу у русі, дії під музику;
- самостійність дітей у процесі слухання музики, організація сприйняття музичних творів за власним бажанням та ініціативою.

В процесі експерименту було з'ясовано, що діти 3-4 років здатні сприймати музику з максимальною увагою спочатку протягом 1-2 хвилин, згодом 3-5 хвилин; діти 5 років – спочатку 2 хвилини, а потім 5-7 хвилин. Отже, основним жанром музичних творів, які пропонував педагог для слухання, був жанр мініатюри або сюїти. Великі твори пропонувалось прослуховувати частинами або фрагментами, за потреби нагадуючи музику попереднього уроку.

Через складність сприйняття дітьми творів музичного мистецтва ми включали інструментальні твори у доступні та привабливі види діяльності (розповідь казок з музичним вступом; рухові образні імпровізації під музику; супровід декламування віршів грою на елементарних музичних інструментах тощо).

Підкреслимо, що особливе значення у музичному розвитку дитини стало накопичення досвіду елементарного музикування. Адже за допомогою

інструменту дитина може створити музично-художній образ, стати учасником та автором метро-ритму музичної п'єси. Звучання інструменту допомагало їй зрозуміти характер та настрій музики, почути динаміку розвитку музичної форми.

Методика слухання музики з дітьми. Вона потребувала дотримання певного алгоритму педагогічного процесу слухання, який мав забезпечувати ефективність вирішення завдань виховання та розвитку дитини. Запропонований алгоритм складається з чотирьох послідовних кроків:

- Перший крок – підготовка дітей до слухання музики, їх налаштування на сприйняття музичного твору. Під час цього кроку можна використовувати такі педагогічні прийоми як поява іграшки, момент несподіванки, проблемна ситуація, вірш або загадка, репродукція картини, спостереження у природі тощо. Після підготовки дітей – слухаємо музику. Перше прослуховування обов'язково має закінчуватися паузою, дитині необхідно дати можливість самостійно усвідомити момент слухання музики. У цей момент музика не звучить фізично, але вона продовжує звучати всередині дитини, відбувається серйозна внутрішня робота, яка потребує делікатності, обережності та спокою.

- Другий крок – повторне прослуховування та елементарний аналіз музичного твору. Цей крок варто активізувати за допомогою таких питань як: яка музика, весела або сумна? Кого або що ми уявляємо під час прослуховування музики? На цьому етапі визначаємо емоційність музичного твору, його відтінки, образи, характер, тобто здійснюємо елементарний музичний аналіз, виокремлюємо засоби музичної виразності.

- Третій крок – створення умов для запам'ятовування дітьми музичного твору. На цьому етапі слід використовувати мнемонічні прийоми: ігри, вправи, асоціації, активно залучати чуттєвий та життєвий досвід дітей. Можна також використовувати прийоми порівняння: музичних творів одного композитора; різних композиторів; творів одного жанру. Варто спробувати музично-дидактичні ігри. Дитина повинна розмірковувати про музику, виражати відношення до неї та мати бажання послухати її ще раз.

- Четвертий крок – організація умов для виразу дітьми результатів сприйняття музики у різних видах художньої діяльності: грі, пантомімі, танці, малюнку, словесній творчості тощо. Ми використовували колективні та індивідуальні форми організації дитячої діяльності. Важливо було, щоб у дітей був вибір, щоб продукти музичного сприйняття були різноманітними, щоб форма допомагала в опануванні змістом музичного образу.

Серед творів, що були відібрані для слухання, назвемо деякі: М. Глінка "Марш Чорномора" з опери "Руслан та Людмила"; А. Лядов "Музична табакерка"; К. Сен-Санс "Карнавал тварин"; П. Чайковський п'єси з "Дитячого альбому" – "Марш дерев'яних солдатиків", "Хвороба ляльки", "Баба-Яга", фрагменти з балету "Лускунчик", "Танок маленьких лебедів" з балету "Лебедине озеро"; Д. Кабалевський "Їжак", "Клоуни"; С. Майкапар "Луна у горах"; М. Римський-Корсаков вступ до опери "Садко" тощо. Для прослуховання музики ми підбирали творче завдання, як приклад, можна навести: складання розповіді за малюнком, створення ілюстрації, рухова імпровізація (яка відповідає характеру та образу твору), інструментальне музикування.

Так як музично-ритмічні рухи є одним з видів музичної діяльності, у якому провідна роль відводиться різнохарактерним рухам, що передають настрій та музичний образ, то їм надавалась увага, адже важливе значення дані рухи мали для розвитку соматичної свободи дітей. В процесі даної діяльності у дітей розвивалось чуття ритму, пластичність, виразність та музичність не лише рухів, але і загальна музикальність.

Використовувались різні види ритмічних вправ під музику: мовленнєві вправи, пальчикові вправи, музичні ігри, театралізація пісень, найпростіші танцювальні елементи, емоційно-пластична передача музичного образу, пластичне образне диригування, вправи на релаксацію та активізацію діяльності під музику.

Гра на елементарних музичних інструментах. Вона стала активним музикуванням для дітей. Адже це найбільш природний та оптимальний шлях

входження дитини у світ музики. Музикування на дитячих інструментах також допомогло дітям познайомитися зі звучанням різних інструментів, їх музично-виразними характеристиками. Сам процес музикування проходив у три етапи.

На першому етапі (етап ознайомлення) діти знайомились зі звучанням різних шумових інструментів, з їх характером та тембром.

На другому етапі (художньо-виконавський етап) діти навчались акомпанувати під час виконання пісень чи створювали ритмічний супровід під час слухання музики. Спочатку дітям пропонувались найпростіші ритмічні фігури: виконання сильних долей музики, простого ритму, виділення початку та кінця фрази.

На третьому етапі (художньо-творчий етап) діти поступово перейшли до гри по партіях: одна група виконувала ритм мелодії, інша – виділяла сильні долі, третя – відмічала початок та кінець фраз. На цьому ж етапі діти переходили до створення своїх мелодій, що передавали характер певного образу та заклали інтерес до імпровізації.

Оскільки важливе значення у музичному розвитку особистості має врахування впливу усіх сенсорних систем дитини, тому візуальна культура дитини виступає в якості важливої та визначальної у дошкільному та молодшому шкільному віці. Враховуючи взаємозв'язок музичного розвитку дітей з активізацією їх творчої діяльності, особливе значення на музичних заняттях надавалось наочним засобам. Адже позамузичні засоби на музичних заняттях активізують діяльність дітей та дозволяють збагачувати музичні образи візуальними.

Ми погоджуємося з думкою Н. Ветлугіної, що дитина не лише сприймає та емоційно переживає музичний твір, але і прагне співвідносити його з чимось реальним [186, с. 164]. Прикладом роботи під час формувального експерименту з позамузичними засобами стало створення малюнків та аплікацій як реакції на прослухану музику (діти слухали "Дитячий альбом" П. Чайковського). Ми прагнули до вільної творчості та не обмежували фантазію дітей. Спостереження за однолітками в процесі виконання даного

завдання дозволяло дитині усвідомити не лише різноманітність варіантів та засобів втілення одного й того самого твору, а й оцінити власну композицію.

Ще одним прикладом роботи з позамузичними засобами стало графічне письмо, яке моделює у зображення лише 1-2 характеристики звучання (висоту, ритм, темп, динаміку тощо). Графічне письмо допомогло дітям встановити зв'язок між характеристиками звуку та їх зображенням, що дуже складно зробити при традиційній нотації.

Запис найпростішої музики та озвучування її з допомогою графічних символів був для дитини інтелектуально-фантазійною грою. Мета гри полягала у встановленню у свідомості дитини зв'язку між звучанням та знаком, у розумінні, що різноманітні лінії та крапки можуть означати звуки. Дії дитини відбувалися за схемою: слухаю – уявляю та фантазую – озвучую. Крім того, графічне письмо було важливою спонукою до створення та запису власної музики. Наведемо декілька прикладів ігор:

"Доріжки. Прямі лінії". Дітям пропонувалося по черзі заспівати будь-який протяжний звук та одночасно намалювати його у повітрі рукою, потім перенести лінії на папір та отримати найпростішу "партитуру".

"Два друга". Жили-були два друга: один ось такий – співали лінію-звук у горі, а інший ось такий: співали таку ж лінію вниз. Спів супроводжувався рухом руки, потім дітям показувався аркуш з двома намальованими лініями та необхідно було визначити де який друг, а далі дітям пропонувалося намалювати та озвучити діалог між двома друзями.

"Хвилясті лінії". Дітям співалася та одночасно показувалася хвиляста лінія, яка потім переносилася на папір. Одночасно кожна дитини малювала власну хвилю та озвучувала її.

Діти експериментували – малювали та співали (одночасно та послідовно) з різними фігурами: лінія, хвиляста лінія, крапка, спіраль, вісімка, коло тощо.

Дамо приклад організації тематичного заняття "Вивчення фінської пісні "Північне сяйво". За основу було взято модель М. Лосицької [86], яка інтегрує

не тільки розучування пісні, а й інші види діяльності, такі як: малювання, рухи, гру на музичних інструментах.

"Kouvsakkasah" – фінська пісня про північне саяво, про яке влучно дізнаватися саме в зимовий період. Дітям дуже цікаво досліджувати це природне явище північного саява через спів, танець, малюнок, гру на елементарних музичних інструментах (ксилофонах, чайм-барах, перкусії тощо); відчувати його рух через тіло, і кольори через звуки, світло та фарби. Використання мови оригіналу дозволило звернути увагу на мелодику фінської мови, розвивати фонематичний слух (тому ми співали її мовою оригіналу, а щоб розуміти зміст давали дітям переклад). Крім того, синкопований ритм пісні дозволив розвивати чуття ритму та освоїти синкопу.

Наведемо порядок відтворення моделі.

1. Створюємо бажання вивчити пісню про північне саяво через звернення уваги до самого явища: дивимось зображення та відеозаписи північного саява, розповідаємо про його фізичну природу, де і коли можна його побачити.

2. Досліджуємо та експериментуємо з характером та звуками північного саява:

- вирішуємо разом з дітьми, які звуки можуть бути у північного саява, експериментуємо зі звуками тіла (плескання, тупцювання, клацання), які підходять до характеру цього явища. Крім того досліджуємо імітацію звуків зими, це може бути дзижчання, свист, зітхання, потріскування, шипіння тощо.

- озвучуємо голосом як летить пір'я, поки приземлиться, тим самим працюючи над навичками співацького дихання. Уявляємо собі, що це північне саяво закручується у повітрі.

3. Досліджуємо рух північного саява:

- Педагог озвучує дії, діти їх відтворюють в танці: як північне саяво рухається по небу, як світлові хвосты закручуються, згортаються і зникають;

як північне саяво рухає спочатку пальцями, потім руками, ногами, всім тілом. Результатом даного етапу був танець-імпровізація.

- Рух на різних рівнях. Розказуємо, що північне саяво може бути видно лише біля горизонту – танцюємо на підлозі (нижній рівень), потім в середині неба (середній рівень), потім лише у верхній частині неба – рухаємося в повний зріст.

- Передаємо рух по колу, коли одна дитина придумує рух саява, інші його відтворюють. Наступна дитина пропонує новий рух, який знову йде по колу. І так далі – створюється імпровізований танець.

- "Малюємо" рух північного саява за допомогою кольорових хустинок, або шовкових та паперових стрічок.

4. Досліджуємо кольори північного саява:

- Малюємо пастеллю на довгому листі паперу під музику, підбираючи кольори, відчуваючи рух саява.

- Танцюємо свої малюнки/малюнки інших дітей (таким чином опрацьовуємо донотний запис музики).

Трек: Bobby McFerrin "Common Threads".

- Світлові малюнки: "малюємо" на різних поверхнях північне саяво різнокольоровими світловими ліхтариками. Озвучуємо шипінням та іншими звуками, відтвореними голосом.

5. Досліджуємо ритм та мелодію пісні "Kouvsakkasah":

- Вільно ходимо по класу в ритмі половинних тривалостей, декламуємо текст, відчуваючи синкопи ритму. На "Шшш" прикладаємо палець до губ –

Kuov - sàk - ka - sah, kuov - sàk - ka - sah, shh.
Коу - са - ка - са, коу - са - ка - са, шшш

тиша.

- Співаємо на одній ноті всю фразу, поступово проспівуючи її на всіх ступенях пентатонічного ряду (d, f, g, a, c). Діти акомпанують власному співу на чайм-барах (дивись Дод. 1).

- Співаємо мелодію, показуючи ручними знаками рух мелодії.

- Гра "Диригент". Дитина показує жестами як співаємо: тихо чи гучно, швидко чи повільно.

- Співаємо мелодію. Граємо на інструментах та перкусії акомпанемент: ксилофонах (d, f, g, a, c) – половинками, вісімками.

б. Вистава у темряві. Ксилофони, чайм-бари, перкусія, світлові ліхтарики розкладаємо по колу. Форма твору:

- Вступ: ритмодекламація, звуки північного сьйва, які підібрали діти.

- Основна частина: співаємо мелодію, акомпануючи собі на інструментах, або перкусії. У кінці частини шепочемо "Шшшш", швидко міняємось інструментами/ліхтариками. Повторюємо двічі.

- Середина: педагог співає/грає на скрипці/блокфлейті імпровізацію – повільну мелодію, всі інші грають акомпанемент (d, f, g, a, c).

- Заключна частина: спів пісні з динамікою, яка йде на спад, повторюємо декілька разів і затихаємо.

Після остаточного розучування пісні, діти із задоволенням виступили з нею перед батьками. Міні-спектакль включав такий сценарій: всі діти співали, але одні ще й грали на елементарних музичних інструментах, а інші з кольоровими хустинками у танку зображали північне сьйво.

Всі варіанти занять з дітьми неможливо навести в даній роботі, так як експеримент тривав 18 місяців і ми намагалися провести апробацію різних методик, концепцій, підходів, щоб з'ясувати, які з них найкраще підходять у наших реаліях та є найбільш ефективними у формуванні готовності дитини до гри на музичному інструменті.

3.2. Методичне забезпечення якості доінструментальної підготовки

У формульованому експерименті ми виходили з того, що важливою умовою художнього пізнання учнів є забезпечення пріоритету практичної мистецької діяльності. Так, Г. Падалка переконана в тому, що спів, гра на музичних інструментах, практична сценічна діяльність, малювання тощо мають переважати над теоретичними способами вивчення мистецтва... Практична діяльність – рушійна сила навчання мистецтву. В процесі практичної діяльності реалізуються сутнісні сили мистецької особистості учнів – їх здібності, воля, прагнення, почуття, уміння, свідомість. Мистецька навчальна практика виступає джерелом мистецького становлення учня. [124, с. 174]. Саме тому в роботі з дошкільниками під час експерименту ми завжди рухались від практики до теорії в освоєнні тих або інших знань, навичок та розвитку здібностей.

Крім того в процесі роботи з дітьми було враховано вікові особливості дошкільників, згідно яких вони опановували навички та засвоювали музичні поняття (табл. 3.4) [51].

Таблиця 3.4

Вікові особливості освоєння навичок та музичних понять на заняттях

Вік	Навички	Музичні поняття
3-4 роки	<ul style="list-style-type: none">- початку руху та зупинки;- поєднання природних рухів дитини з музикою;- усвідомлення та використання різних частин тіла;- розвиток координації та контролю;- різні види рухів (кроки, підскоки, стрибки)	<ul style="list-style-type: none">- початок і кінець;- звук і тиша;- швидко та повільно;- високо та низько;- голосно та тихо

4-5 роки	<ul style="list-style-type: none"> - розуміння свободи; - розуміння швидкості; - розуміння контролю; - розуміння власних ідей у русі; - навички галопу та підскоків 	<ul style="list-style-type: none"> - від голосно до тихо; - від швидко до повільно; - від високо до низько; - акцент; - легато; - стаккато
5-6 років	<ul style="list-style-type: none"> - контроль повільних темпів; - вперед – назад; - спів (усвідомлений рівень); - спів з рухами 	<ul style="list-style-type: none"> - знайомство з записом ритму; - такт; - anacrusis (підготовка)

Під час експерименту було застосовано багато різних прийомів та методик. Більш детально зупинимось на тих, які було удосконалено нами саме для дітей дошкільного віку. Самі методики ми навели у попередньому розділі, а тут опишемо, які саме вправи та ігри було використано.

1. Методика формування співацького голосу. Ігри та вправи до методики.

В основу нашої методики формування співацького голосу були покладені такі ігри як "Трубочка", "Співаюча кулька", "М'яч", "Коробочка з ниточкою", "Мильні бульбашки", вправа "Імена" тощо.

Гра "Трубочка". Метою гри було навчити дітей правильно брати дихання та розвивати відчуття від дотику повітря. Діти за допомогою трубочки дули повітрям на власну долоньку, або долоньку іншої дитини. Спочатку вони досліджували різні можливості даної вправи, а потім "малювали" повітрям різні фігури, насамкінець необхідно було намалювати якомога довшу спіраль. При цьому педагог пояснював, що дихання треба брати спокійно, чекати, коли дихання піде легко та вільно, не хватати глибоко повітря.

Гра "Співаюча кулька" – навчання дітей правильно брати дихання під час співу та інтонувати свій "улюблений" звук. Діти спокійно йшли по залу, несли на долоньці свою уявну "кульку" та співали улюблений звук, поки вистачало дихання. Дихання скінчилося – кулька лопнула. Після зупинки вони

набирали повітря, клали на другу долоньку нову кульку та співали інший звук. Рухи були обережні, ніжні, спокійні та повільні.

Гра "М'яч" – дозволяла дітям інтонувати звуки у відповідності з рухами м'яча, придумувати звуки для озвучування рухів м'яча, розвивати звуковисотний слух та координацію голосу та слуху. Педагог або дитина грали з м'ячем. М'яч підкидувався угору – високі звуки, м'яч вдаряється об підлогу – низькі звуки, м'яч перекидається з руки в руку – звук на одній ноті. Діти придумували звуки (ля, ча, у, а, н, па тощо) для озвучування рухів м'яча та співають своїм "улюбленим" звуком.

Гра "Коробочка з ниточкою" – навчання дітей знаходити "улюблений" звук та інтонувати його, малювати "партитуру" та співати за нею. Педагог показував дітям коробочку з якої стирчала нитка. Він співав улюблений звук та тягнув за нитку. Поки звук звучав – нитка тягнулася, як тільки педагог замовкав – ниточка зупинялася. Він відрізував ножицями нитку та лишав свій звук в руці. Те саме робила кожна дитина по черзі. В залежності від тривалості звучання, у кожної дитини в руках лишалася нитка різної довжини. На наступних заняттях нитка слугувала партитурою для співу. Діти викладали нитки на столі, вели пальчиком по нитці та співали свій звук. Діти співали кластерним співом на різні звуки: а-а, у-у, и-и, о-о, пи-и, ш-ш, з-з тощо. Чим довша нитка, тим довший звук. Висота звука, яку виконувала дитина, змінювалася від положення нитки.

Гра "Мильні бульбашки" – навчали дітей знаходити свій "улюблений" звук та інтонувати його, брати дихання та розподіляти його під час співу звуку. Педагог пускав мильні бульбашки, дитина вибирала лише одну бульбашку, яка подобалася їй найбільше. Поки летіла бульбашка дитина пальчиком показувала політ бульбашки та співала свій улюблений звук до тих пір, поки бульбашка не лопала. А як тільки це відбувалося, діти казали "пок" та знову обирали нову бульбашку. Діти співали кластерним співом звуки а-а, у-у, и-и, о-о, е-е тощо, використовуючи при цьому високі та низькі звуки. Швидкість польоту та звучання була в усіх дітей різна.

Далі наведемо приклад вправ для напрацювання правильних співацьких навичок, які були використані в роботі з дітьми.

Вправа "Імена". Педагог співав ім'я дитини на примарному звуці – діти повторювали. Потім співали ім'я наступної дитини на тому ж звуці – діти повторювали. І так далі, послідовно через спів "проживаючи" звук, потім ми брали звук на півтона вище тощо.

Наступним ускладненням був спів ім'я дитини на двох звуках малої терції зверху вниз, діти повторювали, як варіант початковий звук опускався або піднімався на півтона.

Іншим прикладом є розучування пісні-привітання "До музики в гості прийшли" [18].

Привітання "До музики в гості прийшли" ^

Do mu-zy-ki v gosti priyshli. "Privit!" Ці - ка - ві ма - ля - та прийшли: "Privit!" Спі - ва - ти - мо бу - дем ми всі: "При - віт!"

13
-віт!" Іг - ра - ти та тан - що - ва - ти: "При - віт!"

На слові "Привіт", яке повторюється 4 рази, діти співають та плескають двічі в долоні. В міру засвоєння музичного матеріалу, оплески замінюються плесканнями по колінах, притупуванням, м'якими ударами по грудній клітці. Потім відбувається змішування різних варіантів озвучування слова "Привіт".

Використовуючи принцип варіативності, на знайомому для дітей пісенному матеріалі, використовуємо голосові прийоми. Замість слова "Привіт" ілюструємо голосом природні явища, в залежності від пори року:

Як вітається дощик: "Кап-кап".

Як падають з дерев каштани: "Бом-бом".

Як на лижах їде сніговик: "Вжик-вжик".

Підкріплюємо звуки відповідними виразними жестами. Для збагачення тембрального звучання, використовуємо шумові музичні інструменти.

2. *Методика формування чуття ритму. Вправи та ігри до методики.*

Основою методики формування ритму стали вправи, пов'язані з раптовим перериванням руху, вправи на слідування, вправи на швидку реакцію та вправа покажи, що чуєш. Зазначимо, що у наших заняттях кожній музичній чверті відповідав один крок, більш довга тривалість ділилася на чверті, тобто половинній ноті відповідали крок і один рух на місці, половинна з точкою – крок і два рухи на місці тощо. Ритмічний малюнок відтворювався дітьми за допомогою проплескування і крокування.

Робота над розвитком чуття ритму починалася з опанування ритмічною пульсацією, для цього діти крокували четвертними під супровід фортепіано або скрипки. Так, у деяких дітей виникали ускладнення щодо рівномірного крокування під заданий супровід, тобто складно було встановити зв'язок між рухом та музикою. У такому випадку дитині пропонувалося спочатку рівномірно крокувати без супроводу, супровід додавався після того як дитина відчула рівномірність ходи. Це дозволяло дитині фізично відчути зв'язок між звуком та рухом.

В міру оволодіння дітьми рівномірною ходьбою ми додавали ходьбу різними ритмічними малюнками (четвертна – четвертна – восьма – восьма, восьма – восьма, четвертна з крапкою та восьма), а також поступово додавалися рухи руками (плескаємо у долоні восьмі ноти – крокуємо четвертними, дві четвертні крокуємо – чотири восьмі плескаємо у долоні). Такі завдання виконувалися під інструментальну імпровізацію вчителя, основою якої було якість виконання рухів дітьми. Тобто вчитель безпосередньо під час імпровізації визначав кількість повторів того чи іншого паттерну, додавав динаміку або зміну темпу.

Вправи з плесканням у долоні дозволяли дітям відобразити різні музичні параметри: темп та динаміку; ритмічні тривалості; акценти та фразування; метричну пульсацію (плескання сильних та слабких долей у такті). Зазначимо, що після того, як дитина оволодівала самостійним плесканням у долоні, ми пропонували робити це у парі.

Вправи, пов'язані з раптовим перериванням руху. Музичний ритм завжди складається з руху та пауз. Музична неритмічність, на думку Е. Жак-Далькроза [47, С. 24], зазвичай відбувається через те, що м'язова система поспішає або навпаки запізнюється здійснювати накази нервової системи, як наслідок, людина при зміні руху не вміє вчасно зупинитися або зупиняється передчасно. Дана навичка особливо важлива для дітей дошкільного віку, оскільки допомагає оволодіти довільними рухами, що є основою для подальшого оволодіння грою на музичному інструменті. Для розвитку навички раптового або поступового припинення руху дошкільниками нами виконувалися такі вправи:

- діти крокували і за сигналом зупинялися, за сигналом відновлювали рух. Спочатку такий сигнал давав вчитель, згодом для цього обиралася дитина;

- діти виконували основні рухи (ходьба, біг, стрибки) і за сигналом стрибали вперед, лягали на підлогу і вставали;

- діти за сигналом раптово змінювали напрям руху.

Вправи на слідування. Для розвитку уваги до музики найпростішою грою-вправою було передавання через рухи музики, наприклад, крокувати у відповідності з пульсацією, співвідносячи кроки з такими параметрами музики як голосно або тихо, наростання або зменшення динаміки, прискорення або уповільнення. Для цієї вправи використовувалася інструментальна імпровізація вчителя (на фортепіано, скрипці або барабані), основою для імпровізації виступала пісня, яку мали вивчати діти на занятті.

Вправи на швидку реакцію: діти навчалися швидко реагувати на зміни у музиці або рухах. Наприклад, діти крокували пульс, а потім за сигналом починали плескати пульс, поступово вправа ставала більш складною – змінювалися не лише рухи, а й заданий ритм. Наприклад, діти плескали тріолі, за сигналом плескали квартолі; плескали восьмі, крокували чверті, за сигналом зміна – плескали чверті, крокували восьмі.

Вправа покажи, що чуєш. Наприклад, діти мали прокрокувати ритм басу; прокрокувати пульс та змінювати напрям на кожну нову фразу; показати

найвищу ноту у фразі; показати лінію мелодії хусткою; крокувати лише тоді, коли грає флейта; показати акцент за допомогою м'яча.

Поступово від вправ на розвиток ритмічного чуття та координації відбувався перехід до передавання за допомогою рухів музичних образів класичних творів.

Гра-рухи "Кольорові стрічки". Завданнями гри було: навчити дітей у русі передавати характер музики, яка звучить; розвивати легкість та рухливість рук; чергувати індивідуальні та колективні композиції танцю. Саме кольорова стрічка допомагає відчувати легкість та характер музики, а її яскраві кольори вносять позитивні емоції у заняття.

Хід гри: діти з різнокольоровими стрічками вільно рухаються по залу, передаючи рухи тіла характер музики, що звучить [31, с. 40].

Гра "Танець". Дітям пропонується потанцювати. При чому кожна дитина танцює те, що забажає. Дитина повинна виразити у танці який-небудь образ. Краще, якщо вона придумує його сама. При утрудненні ми допомагали їй підказкою. Темами для підказки були: станцією "собачку", "зайчика", "кішку", "конячку", "дерево", "квітку", "праску", "цукерку", "виноград", "тісто", "молоток" тощо. Правилком підбору тему було йти від простого образу до складного, від живого до неживого образу.

Коли діти справлялися з першою частиною завдання, тобто зображенням образу за допомогою танцю, ми пропонували для танця зобразити почуття: "страх", "горе", "радість", "здивування", "каприз", "щастя", "жалість". Для нас важливо було, щоб діти саме танцювали, тобто виконували під музику танцювальні рухи у відповідному темпі, а не зображали відповідні почуття мімікою. Для цієї гри ми використовували різноманітну музику від класики до фольклору та джазу.

*3. Методика музикування на елементарних музичних інструментах.
Ігри та вправи до методики.*

Основою методики музикування дошкільників на елементарних музичних інструментах у формувальному експерименті стали такі ігри як "Чарівні звуки", "Потяг", "Звук та я", "Музика кроків".

У процесі музикування на дитячих музичних інструментах ми надавали кожній дитині можливість стати ведучим, лідером, диригентом та показати власний варіант, власну модель виконання. Під час гри в оркестр діти грали на тих музичних інструментах, які обирали самі. Бажання дітей пограти на усіх інструментах здійснювалося в процесі колективного музикування, оскільки весь час відбувалася зміна та перехід до інших інструментів.

Підготовка групових проєктів здійснювалася за певними ігровими методами, серед яких: "луна" (повторюю за ведучим), "дзеркало" (одночасно граю з ведучим, максимально повторюючи за ним), "рондо" (весь час вертаємося до основної теми – мелодії або ритму), "соло-тутті" (чергуємо виконання однієї дитини та усього оркестру). У кожному методі є дві частини – перша частина робимо разом, друга частина дитина робить сама власний варіант виконання. Варіантом інструментальної моделі було знаходження власного ритмічного малюнку або мелодичної інтонації.

Гра "Музика в мені". Її метою було навчання дітей знаходити жести власного тіла, що звучать, та прислухатися до різноманіття тембрів жестів, що звучать. Ми пояснювали дітям, що звук можна вимовити, заспівати, а можна створити без допомоги голосу. Педагог плескав в долоні та заохочував робити те саме дітей. Поступово за допомогою дорослого діти знаходили різноманітні звуки в собі – це були жести, що звучать (плескання, притопування, пришльопування, клацання, тертя долонь, удари тощо).

Гра "Чарівні звуки". Основна мета була ознайомити дітей з музичними інструментами, їх будовою, звучанням. Розвивати асоціативне мислення за допомогою знаходження паралелей між звучанням музичного інструменту та звуками навколо нас. Набувати навичок гри на таких музичних інструментах:

Металофон. Педагог показував дітям музичний інструмент. Його пластини зроблені з металу (зняти окремо пластини та дати відчути дітям

холод металу). У ящику-будинку з металевим дахом живе пан Фон. Послухайте, на що схожі звуки, які співає металофон? Вони схожі на музику дощику (співаємо "кап-кап": соль-мі). На що схожі ці звуки?

Ксилофон. Цей інструмент схожий на металофон, але його пластини зроблені з дерева, тому він називається ксилофон (зняти пластини, показати, дати відчутти дерево на дотик). В цьому будиночку теж живе пан Фон. Послухайте на що схожі ці звуки? Вони схожі на звуки годинника, на чийсь кроки. А на що ще?

Тарілка. Вона зроблена з металу та схожа на справжню тарілку. М'якою паличкою можна грати на тарілці. Послухайте як розмовляє грім, набігла хмара та загарчала на небі. Де ще можна почути такі звуки?

Також ми давали дітям можливість самим знайти "свій" звук. Вони стукали паличкою по коробочці, проводили пальцями по барабанах та струнах бандури. Для кожного інструменту діти придумували власну історію або невеличку казку.

Варіантами звукових асоціацій були: металофон – дощ, бурулька; тарілка – грім; бандура – сонечко, райдуга; коробочка – дятел; ксилофон – годинник; трикутник – будильник тощо.

Гра "Потяг". Її метою було навчити дітей грати на дитячих музичних інструментах разом, слухаючи звучання орф-оркестру. На першому етапі гри ми вчили дітей розрізняти ритмічні малюнки та супроводжувати їх грою на музичних інструментах. Діти за бажанням обирали музичний інструмент та ставали у "вагончики" за групами інструментів: 1 – дерево, 2 – шумові, 3 – дзвінки. Потяг їхав, діти грали (імпроризували) усі разом "тутті". Ведучий (вчитель або дитина) заходив у вагон та перевіряв "квитки", граючи на барабані ритм, діти відтворювали заданий ритм на своєму інструменті. Після перевірки усі знову грали "тутті" та рухалися по залу, імітуючи хід потягу.

Гра "Звук та я". Метою гри було навчити дітей відчувати зв'язок між рухами тіла та звуком музичного інструменту та передавати рухами тіла енергію звуку (тривалість). Діти з музичним інструментами ходили по залу.

Кожна дитина вдаряла по інструменту один раз та йшла. Це робили усі діти, але не одночасно. У кожної дитини був власний темп виконання. Кожна дитина грала з різною силою та чула звук, що згасає. Спочатку різкий звук – стрімкий рух, потім звук поступово стихав – рухи поступово заспокоювалися. Педагог пояснював дітям, що звук і я – єдине ціле. Дана гра дозволяла дитині відчутти зв'язок між звуком та рухом.

Гра "Музика кроків". Метою даної гри було знаходити варіанти рухів, супроводжуючи звуки музичних інструментів, а також навчання дітей знаходити варіанти інструментального супроводу рухів. Для цієї гри діти розподілялися на дві групи: інструментальну та танцювальну. Починає гру інструментальна група. Кожна дитина з інструментальної групи виконувала свою партію на музичному інструменті. Кожна дитина з танцювальної групи обирала будь-якого виконавця з першої групи та придумувала варіанти рухового супроводу під музику, імпровізуючи рухами власного тіла.

Потім гру починала друга танцювальна група. Кожна дитина другої групи виконувала будь-який рух. Діти з інструментальної групи вибирали будь-якого виконавця з другої групи та знаходили варіанти, які дозволяли озвучувати рухи, імпровізуючи на інструментах. Варіанти рухів, які використовувалися – кроки, стрибки, кружляння, біг, зупинка тощо.

4. Методика донотного запису мелодії. Вправи до методики.

Основу методики донотного запису мелодії у формувальному експерименті склали такі вправи як "Два друга", "Маленькі та великі хвилі", "Співаємо за малюнками". Ми приділяли донотному запису особливу увагу, оскільки в процесі навчання гри на музичному інструменті для дитини традиційний запис є складним та незрозумілим і ми максимально прагнули її підготувати до традиційної нотації, сформувавши у неї зв'язок між знаком та різними параметрами музичного звуку.

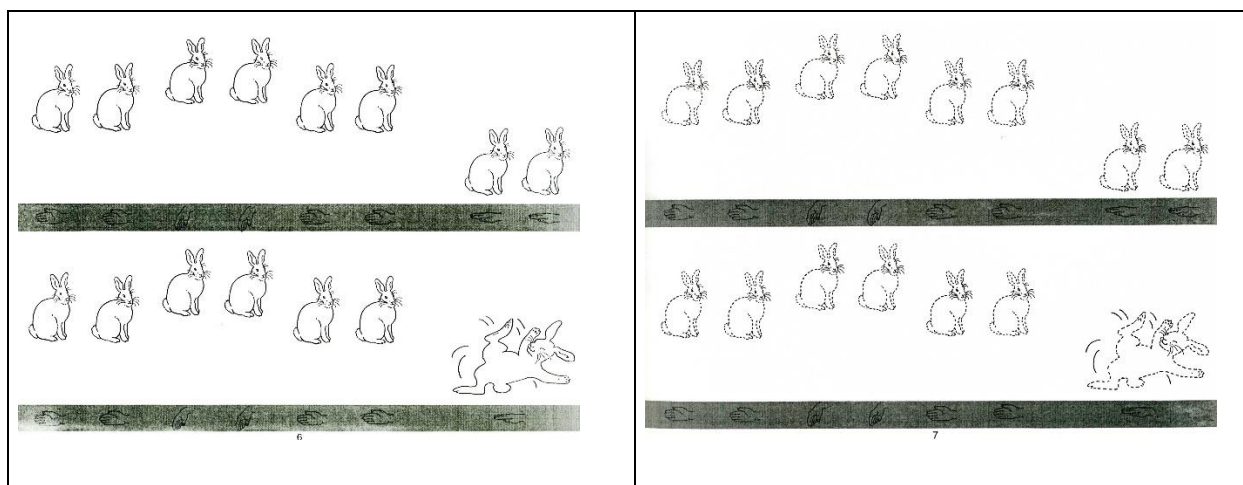
Вправа "Два друга". Жили-були два друга: один от такий – педагог співав лінію звука угорі, а інший отакий: співав таку ж лінію вниз. Показуючи дітям цей приклад ми супроводжували звук рухом руки. Потім пропонували

два малюнки, на яких намальовано по одній лінії: угорі та внизу, зробіть лінії різного кольору, ту яка внизу, помітно товщою. Запитували у дітей, який малюнок підходить для високого звуку, а який для низького.

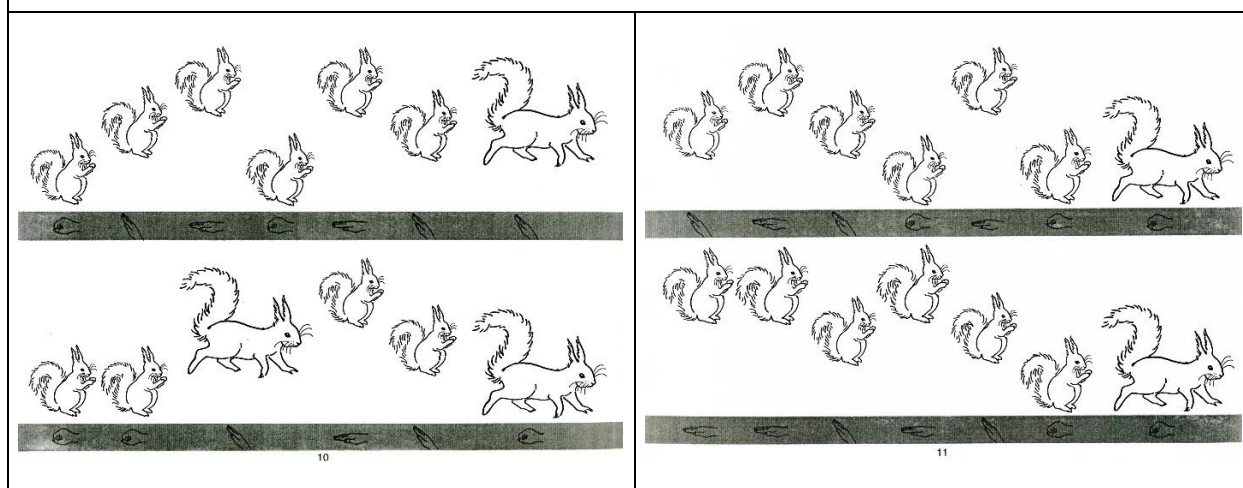
Вправа "Маленькі та великі хвилі". Педагог співав лінію, а дитину просив показати рукою, яка вона вийде. Перший раз ми співали лінію, розгойдуючи звук у вузькому діапазоні (тон або пів тону), а другий раз збільшували амплітуду, гліссандуючи голосом ніби на хвилях. Далі заохочували кожную дитину співати власні маленькі та великі хвилі. До цієї вправи ми поверталися багато разів, оскільки, крім опанування донотним записом вона дозволяє дитині розвивати співацькі здібності та вчитися керувати власним голосом.

Вправа "Співаємо за малюнками". У цій вправі дітям необхідно було проспівати пісню слідкуючи за її донотним записом. Важливо було навчитися читати знаки зліва направо, не пропускати знаки та дотримуватись ритмічних тривалостей. Також спів за малюнками дозволяв вчителю оцінити динаміку розвитку співацьких навичок дитини, оскільки, навіть якщо дитина у співі допускає неточності, але при цьому правильно показує по нотах, то це свідчить про позитивні процеси у її розвитку і є важливою сходинкою на шляху чистого інтонування. Як приклад наводимо зразок умовного запису мелодій з книги "Пентатоніка" [200] (Кольорові струни).

Для того, щоб перейти до графічного відображення ритму у різних символах, дитині необхідно уточнити, що конкретно їй необхідно буде в них побачити. Перед усім, час, оскільки ритм з ним нерозривно пов'язаний. Цей час може бути регулярним або нерегулярним. Регулярне повторення буде характеризуватися для дитини чергуванням однакових елементів, тобто наочним повторенням умовних "кубиків" через рівні проміжки часу або простору, нерегулярне – різних елементів.



Зайчик, зайчик, поспішає,
 По стежинці він стрибає.
 Запізнився він на чай,
 Ну ж бо, зайчик, поспішай!



Білченятко сумує,
 Без горішків зимує.
 Ми прийшли, ти і я,
 Пригостили білчєня.

Як приклад наводимо дві пісні з доного зошиту за методикою Colourstrings (переклад пісень Г. Остапенко). В обох піснях діти записували ритм та співали за допомогою даного запису. У першій пісні використовується чергування однакових елементів (машинок – четвертих нот), які відрізняються лише висотою розташування. У другій пісні використовується два елемента – потяг та машина, відповідно четверті та восьмі ноти. Підкреслимо, що наочне зображення руху мелодії дозволяло дитині чисто

відтворювати мелодію. Діти співали пісню не лише зі словами, а на ритмічні склади ТА і Тi-Тi..

--	--

Грій двигун свій не даремно
 Скоро їхати будемо,
 Щоб на морі відпочити
 І морозива купити.

--	--

Повезе за місто діток
 Поїзд – наш веселий друг
 Ось вже чуто, свист та гуркіт,
 Поїзд зупиняє рух.

Саме донотний запис у подальшому дозволяв дитині сформувати навичку читання нот, тобто не лише розпізнавання знакової інформації, а й переведення її у конкретне музичне звучання. У додатку Г наведемо графічне позначення різних тривалостей.

5. Методика моделювання музики. Вправи та сценарний підхід до методики.

У формувальному експерименті використовувалися такі види моделювання як мовленнєве, пластичне та графічне. Так, способами мовленнєвого моделювання дітьми були декламації, звуконаслідування з використання зміни сили голосу, висоти, інтонацій, що пов'язані з настроєм, характером. Способи пластичного моделювання – зміни швидкості рухів тіла. Для того щоб краще відчувати ритмічні співвідношення, діти "пропускали" їх через власне тіло, використовуючи жести, що звучать.

Для цього ми використовували пантомімічні етюди. Наприклад, передати різні дії кошеняти:

- солодко сплять;
- прокидаються, умиваються лапкою;
- кличуть маму;
- намагаються вкрасти сосиску;
- бояться собаки;
- полюють.

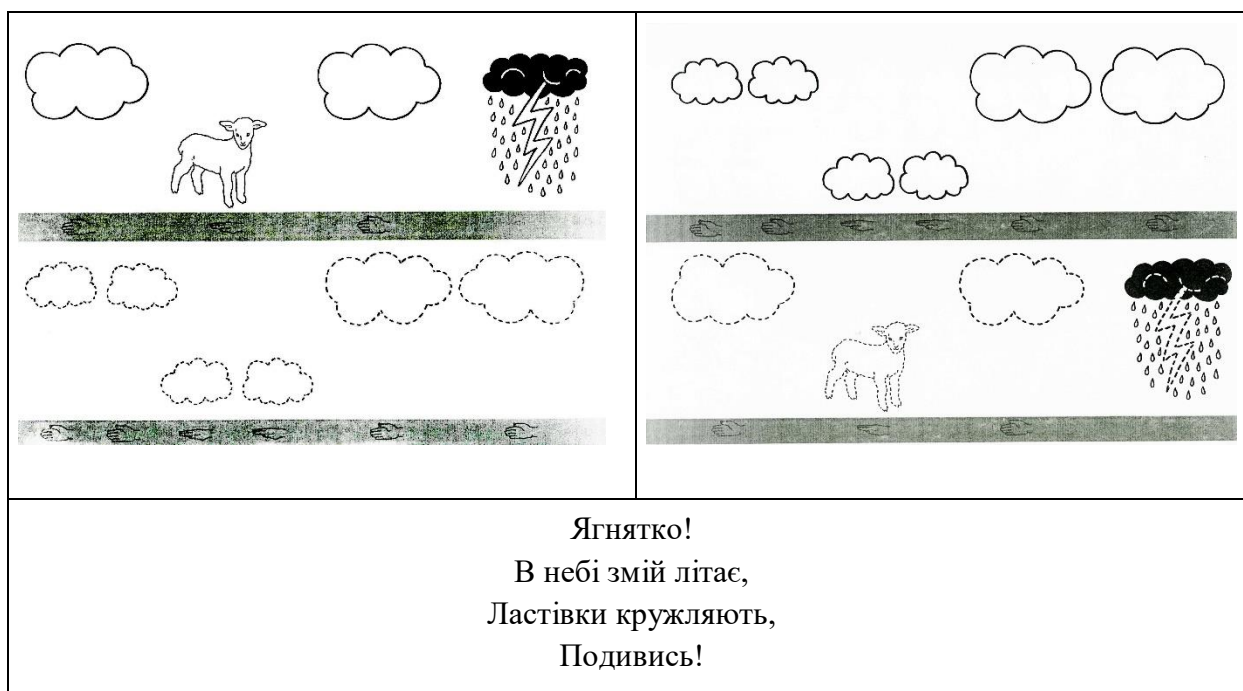
Пантомімічні етюди, щоб передати дії казкових героїв:

- як танцює добра фея на балу у Попелюшки;
- як сердиться страшна відьма на балу у Попелюшки;
- як ображається Вінні-Пух;
- як радіє Снігова королева.

Спосіб графічного моделювання – використання малюнків, карток або запису. Для графічного зображення ритму використовувалися піктограми.

Важливо було навчити дітей моделювати паузу. Пауза – засіб музичної виразності, виразна перерва між звуками, а не порожнеча, увесь зміст якої полягає в тому, щоб її поррахувати. Під час паузи продовжується потік музики, і хоча настає тиша, але у неї необхідно вслухатися так само зосереджено, як і у звуки. Виховувати у дитини психологічно правильне відношення до паузи необхідно з перших кроків його музичного навчання [12, с. 337]. Для знайомства та усвідомлення паузи дітьми вивчалася пісня "Ягнятко". Дана пісня співалася за допотним записом у якому пауза позначалася хмаркою, щоб

хмарка зникла на неї необхідно подути, тобто зробити "рух без звуку". Для унаочнення паузи вона також озвучувалася за допомогою трикутника, озвучення дозволяло дослухати паузи.



Наведемо приклад сценарного підходу до моделювання музики в процесі знайомства з музичним твором К. Дебюссі "Місячне світло". Оскільки кожний чує та бачить музику по-своєму, ми використовували музику для активізації творчого потенціалу дитини. За принципом знаходження аналогій у різних видах мистецтва, було складено сценарій моделювання музики, який включав чотири варіанти:

1. Сприйняття на слух музичного твору. Процес взаємодії зі світом відбувався через сприйняття музичного твору.

2. Емоційно реагуємо усіма чуттями. Емоційне реагування на музику, що звучить, викликає реакцію у всіх органах чуття.

3 Візуалізуємо сприйняття. Обираємо художні засоби та матеріал для візуалізації почутого. Пробуємо передати рухи за допомогою хусточок. Потім за допомогою паперу та фарб малюємо картину-настрій. При цьому відбувався процес трансформації музичного образу через інтеграцію видів мистецтв.

4. Музикуємо, імпровізуємо. Слухові, зорові та емоційні враження намагаємося передати звуками музичних інструментів та голосом.

Також творче моделювання музики давало можливість педагогу спостерігати первинні форми виразності у дітей, а саме: як вільно діти користуються власним тілом, як спонтанно вони самовиражаються у русі, міміці, жестах, голосі.

6. Метод навчання у дії. Ігри до методу навчання.

Оскільки навчання гри на музичному інструменті потребує від дитини оволодіння складними ігровими рухами, ми вирішили почати з оволодіння більш простими рухами при маніпулюванні паличками (клавесами). З цією метою дітям пропонувалися ігри з паличками. У таких іграх діти навчалися маніпулювати паличками, розвивали координацію рук; змінювали рухи за показом педагога; знаходили різноманітні прийоми звуковидобування на паличках; ритмічно передавали метр та ритм вірша; розвивали ритмічний слух; розвивали пам'ять, реакцію, спостережливість. В кінцевому результаті ці ігри сприяли розвитку творчої активності у дітей у винаході ритмів.

Саме ігри з паличками безпосередньо є підготовчим етапом для гри на музичних інструментах. Ритмічні удари паличками готують дитину до відчуття метру та ритму музики. Маніпулюючи паличками, дитина винаходить спосіб гри, прислухається до різних звучань елементарних дерев'яних інструментів. Дитина одночасно має робити одразу декілька дій: виконує ігрові рухи паличками, проговорює текст, використовуючи при цьому різні інтонації голосу; слухає своє мовлення, розрізняє тембри голосу; координує свої рухи; організує свої дії у відповідності з діями партнера по грі, при цьому розвиває комунікативні навички. Ідея цих вправ полягає в тому, щоб у подальшій музичній діяльності діти не відчували дискомфорту при виконанні будь-яких творів [31, с. 20].

Гра з паличками "Роби як я". Завдання: розвивати координацію рук, маніпулюючи з паличками; вчити дітей передавати метр та ритм вірша. Діти сідають на підлогу у коло. Педагог грає на паличках – діти спостерігають,

потім повторюють. Після цього обирається новий ведучий, до тих пір поки кожна дитина не спробує бути лідером. У цій грі ми також спостерігали як діти навчалися невербальній комунікації, проявляли власні лідерські якості. Якщо ті діти, котрі були першими після педагога намагалися повторювати його рухи, то кожна наступна дитина прагнула проявити власну індивідуальність та запропонувати дотепний спосіб, який би сподобався іншим.

Варіанти гри, які використовувалися в роботі з дітьми: стукали паличкою об паличку, перекладали з руки в руку, стукали паличками об підлогу, стукали по колінах, стукали по плечах, катали палички по підлозі, ховали палички за спину, "гріли" палички у долонях тощо (додаток Д). Несподіваним варіантом для нас став варіант, коли діти почали виконувати гру у парах, та підтримувати ідеї один одного.

7. Методи порівняння. Приклади ситуаційних вправ до методу.

Методи порівняння були застосовані на заняттях для розвитку конвергентного мислення дошкільників. Увага розглядалася нами як спрямованість та зосередженість психічної діяльності особистості, що характеризується такими параметрами як: вибірковість, об'єм, стійкість. Навичка утримувати в полі зору декілька ідей та слідкувати за ходом розгортання "музичних подій" потребує управління цим процесом.

Ситуаційна вправа включає слухання музики та бесіду. Матеріал: К. Дебюссі "Розмова вітру з морем" (фрагмент).

Зміст бесіди: Як ви думаєте, для того щоб на морі розігрався сильний шторм, які природні стихії повинні примусити вирувати хвилі? Діти: вітер, гроза. Педагог: отже, в музиці ми повинні будемо почути голос вітру, а може й гуркіт грому? Визначте у наступному фрагменті, які природні стихії окрім моря зобразив композитор?

Безпосереднє слухання музики К. Дебюссі "Розмова вітру з морем".

Питання після прослуховування:

-якби ви були композитором, то якби назвали цей твір?

- які рядки з "Казки про рибака та рибку" О. Пушкіна підходять до музики, яку ви почули?

Для старших дошкільників можна запропонувати скласти оповідання "Як посперечалися море та вітер". Музичний матеріал: К. Дебюссі "Розмова вітру з морем". Педагог пропонує дітям послухати ще раз музику та скласти казку на тему "Як посперечалися море та вітер", а також зробити ілюстрацію до оповідання або намалювати морські пейзажі.

Питання після прослуховування:

- як ви думаєте, про що можуть розмовляти вітер та море?
- розмова вітру з морем була дружньою бесідою чи суперечкою?
- про що могли посперечатися вітер та море?

Заняття для розвитку дивергентного мислення.

Слухання музики: Л. Деліб "Піцикато" з балету "Копелія".

Зміст бесіди з дітьми: Давайте згадаємо героїв казки Г.Х. Андерсена "Непохитний олов'яний солдатик". Це Олов'яний солдатик та Балерина. Скажіть, як рухалася лялька балерина? Діти: як заводна іграшка. Педагог: як в музиці композитор зображує рухи механічної ляльки?

8. Інтегративна методика театралізації музики.

Гарним матеріалом для театральних постановок були казки, оскільки у казці є можливість використовувати цікаві звукові ефекти, які діти обожають – спочатку підбирати звуки серед музичних інструментів або предметів, що звучать, а потім виконувати їх. Наприклад, у казці "Три поросятка" [52, с. 142]:

- вовк намагається здути кожний домок – поперемінне або одночасне використання декількох повітряних кульок, що здуваються;

- озвучування різних за тембром, ритмом та динамікою кроків поросят, що тікають та кроків вовка, що їх доганяє;

- вовк опускається по димарю у домок Наф-Нафа та падає в котел – БУХ!
– низхідна гама на ксилофоні та фанфарний удар барабану;

- насамкінець діти можуть виконати пісеньку трьох поросят "Не страшний нам сірий вовк" (музика Ф. Черчіля). Поросята можуть не лишу співати, а й підігрувати собі на музичних інструментах.

Також дітям пропонувалося пограти в "театр". Для театральної вистави була обрана книжка Ерика Карла "Від голови до ніг". На кожному розвороті книжки два малюнка. На одній – тваринка, наприклад, кішка. Під кішкою – підпис "Я вмію вигинати спину. А ти так умієш?" На іншому боці – дитина, яка, повторює рухи кішки. До кожної пари сторінок були зроблені пластичні етюди, музичні імпровізації на орф-інструментах, підібрані малюнки. Оскільки дітям важко у дошкільному віці вибудовувати складний сюжет, вистава була побудована за принципом калейдоскопу, де театральні етюди змінювали один одного. Діти також у кожному з них змінювали вид діяльності – грали в оркестрі, створювали танок, співали пісню, імітували рухи героя.

В кінці формувального експерименту ми використали ігрові ситуації для визначення якості знань дітьми музичного репертуару.

Ігрова ситуація "Музична скринька". Ігровий матеріал: скринька, картки з малюнками, які ілюструють зміст знайомих пісень.

Хід гри: у скриньку розміщуються 5-6 карток. Діти по черзі виймали картки та називали музичний твір. При цьому пісні виконувалися без музичного супроводу усіма дітьми або індивідуально за бажанням дитини.

Ігрова ситуація "Чарівна дзига". Ігровий матеріал: на аркуші розташовуються ілюстрації до пісень, у центри стрілка, яка обертається.

Хід гри: пісня звучить у запису. Дитина вказує на відповідну ілюстрацію та називає пісню.

Ігрова ситуація: "Музичне лото". Ігровий матеріал картки-малюнки (відповідно кількості дітей, які грають), що ілюструють зміст знайомих пісень.

Хід гри: дітям роздавали по 3-4 картки. Виконувалася пісня вчителем, діти впізнавали пісню та закривали фішкою потрібну картку. Вигравав той, хто правильно закрив усі картки.

Таким чином, аналіз методичного забезпечення якості доінструментальної підготовки у формульованому інструменті свідчить, що необхідно рухатися від практики до теорії в освоєнні тих або інших понять, враховувати вікові особливості дошкільників. Також слід варіювати вправи та ігри у кожній із запропонованих методик відповідно до поточної ситуації уроку та реакції дітей.

3.3. Визначення ефективності та якості методичного забезпечення доінструментальної підготовки

Для визначення ефективності запропонованої методики доінструментальної підготовки дітей дошкільного віку, виявлення якісних і кількісних змін у досліджуваних процесах була розроблена методика контрольного експерименту. Дана методика вимагала проведення діагностичних зрізів за програмою констатувального експерименту з використанням ідентичних йому методів (тестувань, спостережень, музично-творчих завдань, діагностичних уроків), а також порівняльний аналіз результатів констатувального та контрольного діагностування за показниками розроблених критеріїв доінструментальної готовності дошкільників в експериментальній та контрольній групах.

У контрольному експерименті було діагностовано 29 дітей у контрольній групі та 29 дітей в експериментальній групі. Для визначення рівня готовності до навчання гри на музичному інструменті було діагностовано особистісну, мотиваційну, емоційну та фізичну готовності дитини.

Так, для діагностики мотиваційної готовності використовувалася адаптована методика дослідження мотивації навчання М. Гінзбурга [120]. Для діагностики особистісної готовності до навчання гри на музичному інструменті використовувалася комплексна діагностика музичних здібностей (Р. Сулейманов [152]) та методика дослідження музично-слухової уваги (С. Миколінська [93]). Для визначення емоційної готовності дошкільників до

навчання гри на музичному інструменті використовувалася методика "Вивчення емоційних проявів дітей при розігруванні сюжетних сценок" (Г. Урунтаєва, Ю. Афонькіна [170]). Фізична готовність до навчання гри на музичному інструменті визначалася за якістю виконання дитиною запропонованих фізичних вправ. Узагальнені дані констатувального та контрольного зрізів КГ подано у табл. 3.1.

Таблиця 3.1

Розподіл дошкільників КГ за рівнями готовності до навчання гри на музичному інструменті

Компонент готовності	Рівні вираження готовності					
	<i>До експерименту</i>					
	<i>Низький</i>		<i>Середній</i>		<i>Високий</i>	
	особи	%	особи	%	особи	%
Особистісна готовність	13	44,83	14	48,28	2	6,90
Мотиваційна готовність	17	58,62	12	41,38	0	0,00
Емоційна готовність	13	44,83	16	55,17	0	0,00
Фізична готовність	14	48,28	15	51,72	0	0,00
Загальний рівень готовності до навчання гри на музичному інструменті	11	37,93	15	51,72	3	10,34
<i>Після експерименту</i>						
Особистісна готовність	14	48,28	13	44,83	2	6,90
Мотиваційна готовність	15	51,72	14	48,28	0	0,00
Емоційна готовність	12	41,38	15	51,72	2	6,90
Фізична готовність	11	37,93	18	62,07	0	0,00
Загальний рівень готовності до навчання гри на музичному інструменті	7	24,14	19	65,52	3	10,34

З таблиці видно, що у констатувальному дослідженні у 44,83% дошкільників слабо розвинений мелодійний та гармонічний слух, музично-ритмічна здібність; діти не виявили здатності до інтенсивності зосередження на музичному звучанні, здатності до стійкості, вибірковості, переключення та розподілу слухової уваги. У 48,28% дошкільників частково розвинені та нерівномірно проявлені мелодійний та гармонічний слух, музично-ритмічна здібність; музично-слухова увага характеризувалася обмеженою, фрагментарною здатністю до інтенсивності зосередження на музичному звучанні, до відносної стійкості, вибірковості, переключення та розподілу слухової уваги. Та лише 6,90% дітей мають гарно розвинений мелодійний та гармонічний слух, музично-ритмічна здібність; їх музично-слухова увага характеризується високим ступенем інтенсивності зосередженості на музичному звучанні, здатністю до стійкості, вибірковості, переключення та розподілу слухової уваги. У контрольному зрізі покращення не було зафіксовано, навпаки відбулося незначне погіршення, яке пов'язано з нерозуміння вчителя завдань доінструментальної підготовки.

У констатувальному експерименті більшість дошкільників контрольної групи, а саме 58,52% мали мотиваційну готовність на низькому рівні. Така готовність характеризувалася відсутністю у дітей особистісного сенсу до навчання гри на музичному інструменті, подекуди наявність лише зовнішніх мотивів. У 48,28% дітей КГ було зафіксовано середній рівень мотиваційної готовності, тобто поєднання "позиційного" мотиву, "зовнішнього" та ігрового мотиву щодо навчання гри на музичному інструменті. У жодної дитини не було виявлено вираженого особистісного змісту мотивації до навчання гри на музичному інструменті та переважання пізнавальних і внутрішніх мотивів, прагнення до успіху. У контрольному зрізі було відмічено невелике покращення, зокрема на низькому рівні було виявлено 51,72% дошкільників та на середньому 48,28%. Дане покращення свідчить про природне бажання дошкільників навчатися гри на музичному інструменті у більш дорослому віці.

При аналізі емоційної готовності, було виявлено, що 44,83% дітей КГ мали низький рівень, зокрема, не могли самостійно визначити та показати емоційний стан, мали дуже малий набір експресивно-мімічних засобів. Емоційна готовність 55,17% дітей КГ була на середньому рівні. Такі діти визначали та зображували емоційний стан іншого за допомогою дорослого, вміли співпереживати іншому, але не могли об'єктивно виразити власні емоції через невеликий запас експресивно-мімічних засобів спілкування. На високому рівні емоційної готовності не було виявлено жодного дошкільника, це свідчить про неналежну увагу до емоційного компонента на музичних заняттях з боку музичного керівника. У контрольному зрізі відбулися незначні покращення, які відбулися не стільки за рахунок спеціальної підготовки, скільки за рахунок вікового дозрівання дітей. Так, на низькому рівні було виявлено 41,38% дітей КГ, на середньому – 51,72% та високому – 6,9%.

Дані дітей КГ щодо фізичної готовності до навчання гри на музичному інструменті засвідчили, що 48,28% мають низький рівень. Такі діти скутість або надмірну м'язову розслабленість, слабку координація рухів, не можуть стрибнути 10 разів на скакалці і можуть підняти тулуб до 10 разів. 51,72% дітей мають середній рівень, який характеризується частковою скутість або надмірною м'язовою розслабленістю, координація рухів, виконанням до 20 стрибків на скакалці та до 20 разів піднімання тулуба. Жодної дитини не було виявлено на високому рівні. У контрольному зрізі відмічено незначні покращення, так, на низькому рівні лишилося 37,93% дітей, а на середньому було 62,07%. В той же час, на високому рівні фізичної готовності до навчання гри на музичному інструменті не було виявлено жодної дитини.

Для більшої наочності порівняння даних дошкільників КГ у констатувальному та контрольному зрізі подано діаграму (рис. 3.1).

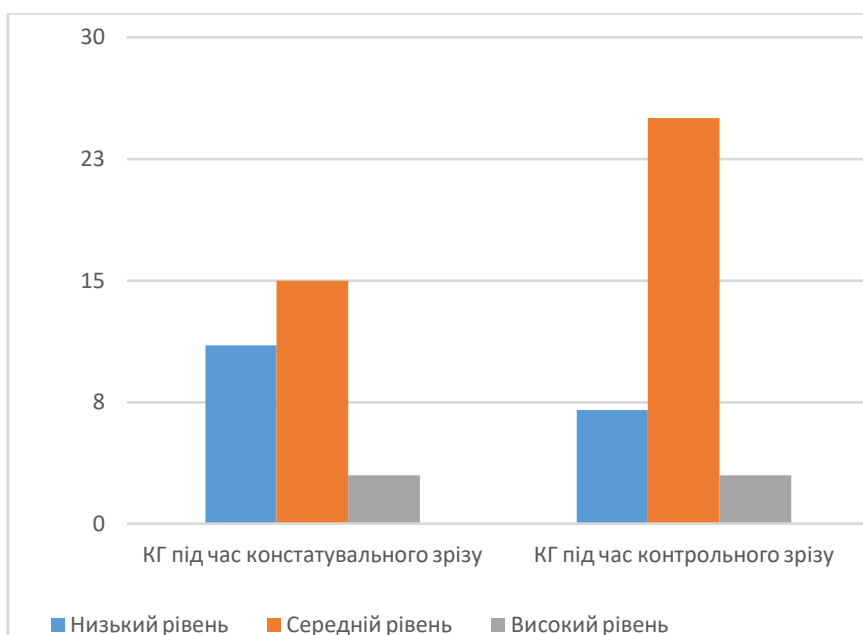


Рис. 3.1. Розподіл дошкільників контрольної групи за рівнями доінструментальної готовності

Проаналізуємо узагальнені дані констатувального та контрольного зрізів дошкільників ЕГ, які подано у табл. 3.2.

Таблиця 3.2.

Розподіл дошкільників ЕГ за рівнями готовності до навчання гри на музичному інструменті

Компонент готовності	Рівні вираження готовності					
	<i>До експерименту</i>					
	<i>Низький</i>		<i>Середній</i>		<i>Високий</i>	
	особи	%	особи	%	особи	%
Особистісна готовність	13	44,83	14	48,28	2	6,90
Мотиваційна готовність	17	58,62	12	41,38	0	0,00
Емоційна готовність	11	37,93	18	62,07	0	0,00
Фізична готовність	14	48,28	15	51,72	0	0,00
Загальний рівень готовності до навчання гри на музичному інструменті	10	34,48	17	58,62	2	6,90
<i>Після експерименту</i>						
Особистісна готовність	0	0,00	19	65,52	10	34,48

Мотиваційна готовність	0	0,00	22	75,86	7	24,14
Емоційна готовність	0	0,00	24	82,76	5	17,24
Фізична готовність	0	0,00	17	58,62	12	41,38
Загальний рівень готовності до навчання гри на музичному інструменті	0	0,00	15	51,72	14	48,28

Так, при визначенні рівнів особистісної готовності було виявлено, що у констатувальному зрізі 44,83% дошкільників ЕГ низький рівень, який характеризується слабо розвиненим мелодійним та гармонічним слухом, нерозвиненою музично-ритмічною здібністю. Діти на цьому рівні не виявили здатності до інтенсивності зосередження на музичному звучанні, здатності до стійкості, вибірковості, переключення та розподілу слухової уваги.

48,28% дошкільників ЕГ у констатувальному зрізі мали середній рівень, тобто частково розвинені або нерівномірно проявлені мелодійний та гармонічний слух, музично-ритмічної здібності. Їх музично-слухова увага характеризувалася обмеженою, фрагментарною здатністю до інтенсивності зосередження на музичному звучанні, до відносної стійкості, вибірковості, переключення та розподілу слухової уваги.

Та лише у 6,90% дітей ЕГ у констатувальному експерименті було виявлено високий рівень, який характеризується Гарно розвиненим мелодійним та гармонічним слухом, музично-ритмічна здібністю. Музично-слухова увага дітей характеризувалася високим ступенем інтенсивності зосередженості на музичному звучанні, здатністю до стійкості, вибірковості, переключення та розподілу слухової уваги.

Після формувального експерименту, під час контрольного зрізу було виявлено кардинальні зміни у особистісній готовності дошкільників до навчання гри на музичному інструменті. Так, завдяки розробленій концепції та методикам на низькому рівні не лишилося жодної дитини, переважна більшість дітей – 65,52 % мають середній рівень особистісної готовності, а

34,48% – високий. А це означає, що рівень їх музичних та когнітивних здібностей забезпечить подальше успішне навчання гри на музичному інструменті.

Аналіз даних констатувального експерименту засвідчив, що у 58,62% дітей ЕГ було відмічено низький рівень мотиваційної готовності, тобто був відсутній особистісний сенс до навчання гри на музичному інструменті, у деяких дітей були наявні лише зовнішні мотиви. У 41,38% дошкільників ЕГ також визначено середній рівень, тобто виявлено поєднання "позиційного" мотиву, "зовнішнього" та ігрового мотиву щодо навчання гри на музичному інструменті. Жодної дитини ЕГ не було виявлено на високому рівні мотиваційної готовності.

Дані контрольного зрізу дошкільників ЕГ засвідчили позитивні зміни, завдяки формувальному експерименту. Так, у ЕГ не було виявлено жодної дитини з низьким рівнем мотивації до навчання гри на музичному інструменті. Переважна більшість дітей – 75,86% мали середній рівень мотиваційної готовності. У 24,14 було визначено високий рівень, тобто виражений особистісний зміст мотивації навчитися грати на музичному інструменті, переважання пізнавальних і внутрішніх мотивів, прагнення до успіху 24,14%.

Аналіз даних ЕГ у констатувальному експерименті засвідчив, що у 37,93% дошкільників низький рівень емоційної готовності до навчання гри на музичному інструменті, адже вони не можуть самостійно визначити та показати емоційний стан, мають дуже малий набір експресивно-мімічних засобів. У переважній більшості дошкільників – було виявлено середній рівень мотиваційної готовності, такі діти визначали та зображували емоційний стан іншого за допомогою дорослого, вміли співпереживати іншому, але не могли об'єктивно виразити власні емоції через невеликий запас експресивно-мімічних засобів спілкування. У жодної дитини не було виявлено високий рівень емоційної готовності.

Під час контрольного зрізу було відмічено значне покращення у дітей ЕГ щодо емоційної готовності. Так, на низькому рівні не було виявлено жодної

дитини, на середньому рівні – 82,76% дітей ЕГ. Та у 17,24% дітей виявлено високий рівень емоційної готовності, тобто такі діти самостійно визначали, зображували емоційний стан іншого та використовували великий набір експресивно-мімічних засобів спілкування.

Аналіз даних констатувального експерименту щодо фізичної готовності виявив, що 48,28% дітей ЕГ мають низький рівень, а отже їх фізична сфера характеризується скутістю чи надмірною м'язовою розслабленістю, слабкою координацією рухів, можуть зробити до 10 стрибків на скакалці та до 10 разів піднімання тулуба. Переважна більшість дітей – 51,72%, мають середній рівень фізичної готовності, тобто часткову скутість або надмірну м'язову розслабленість, необхідну координацію рухів, можуть зробити до 20 стрибків на скакалці та до 20 разів піднімання тулуба. Жодної дитини не було виявлено на високому рівні.

Дані дошкільників ЕГ під час контрольного зрізу засвідчили значні покращення до фізичної готовності до гри на музичному інструменті. Так, на низькому рівні не було виявлено жодної дитини. Це свідчить про те, що розроблена концепція та методика не лише розвивають музичні здібності та особистісні якості дитини, в впливають на фізичну готовність, особливо завдяки вправам з методики Е. Жак-Далькроза. На середньому рівні було виявлено 58,62% дітей ЕГ. 41,38% дітей мають високий рівень фізичної готовності, тобто володіють навичками розслаблення та напруження необхідних м'язів, координацією різноспрямованих рухів, можуть зробити більше 20 стрибків на скакалці та більше 20 разів піднімання тулуба.

Для більшої наочності даних ЕГ під час констатувального та контрольного зрізів було побудовано діаграму (рис. 3.2).

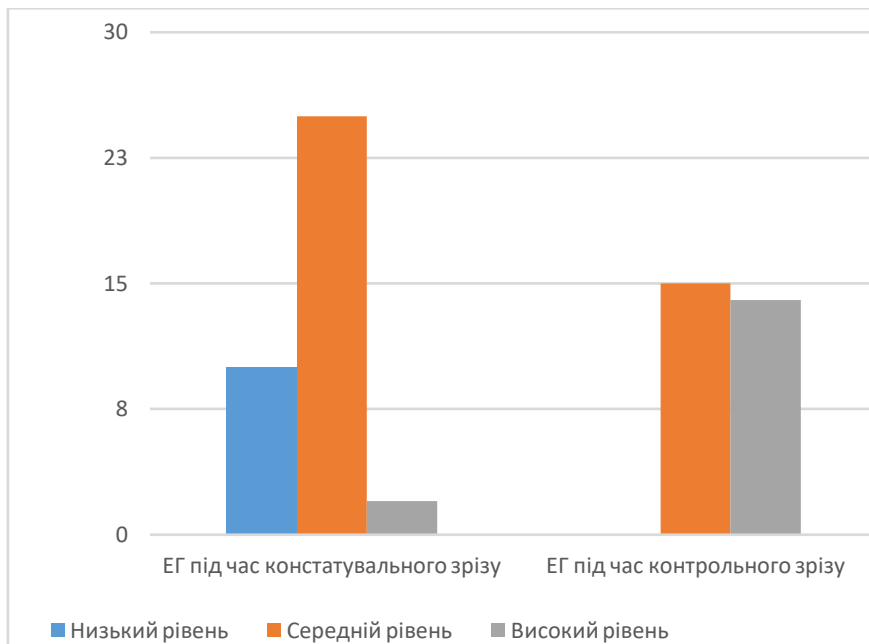


Рис. 3.2. Розподіл дошкільників експериментальної групи за рівнями доінструментальної готовності

Важливим етапом нашого дослідження було діагностування якості доінструментальної готовності дітей до навчання гри на музичному інструменті у констатувальному та контрольному зрізах. Адже необхідно довести не лише актуальність доінструментальної підготовки для дітей дошкільного віку ґрунтуючись саме на якості володіння дитиною голосом, розвиненості музичного слуху, музичної пам'яті, музичного мислення та чуття музичного ритму, а й ефективність нашої концепції та методик. Підкреслимо, діагностування якості підготовки відбувалося паралельно з діагностуванням сформованості доінструментальної готовності дітей під час проведення музичних занять.

Аналіз даних дітей КГ за рівнями якості доінструментальної готовності (табл. 3.3) засвідчив, що у констатувальному зрізі більшість дошкільників мають низький рівень (58,62%), середній рівень мають 41,38% та жодна дитина не має високого рівня. Проаналізуємо детальніше рівні компонентів якості доінструментальної готовності. Так, 55,17% дітей мають низький рівень володіння голосом, тобто не можуть чисто відтворити музичну поспівку, не інтонують загальний рух мелодії, не володіють свідомо власним диханням та

мають проблеми з вимовою окремих звуків. 44, 83% дошкільників КГ могли чисто відтворити лише декілька звуків, приблизно інтонували загальний рух мелодії; частково володіли свідомо власним диханням та не мали проблем з вимовою окремих звуків. Жодна дитина КГ не володіла голосом на високому рівні. Під час контрольного зрізу діти дещо покращили результати діагностики, так 48,28% дітей мали низький рівень та 51,72% середній рівень володіння голосом.

Аналіз розвиненості музичного слуху у дітей КГ засвідчив, що 34,48% мають низький рівень, а саме не можуть виявити зміни у мелодії; можуть виявити загальний рух мелодії лише на одному з запропонованих інструментів (металофон, скрипка, фортепіано) та лише частково можуть образно охарактеризувати зміни ладу мелодії. 65,52% дітей мають середній рівень, який характеризуються тим, що дитина виявляє зміни у мелодії, але допускає помилки; може виявити рух мелодії на двох з трьох запропонованих інструментів; також частково образно характеризує зміни ладу мелодії. На високому рівні жодна дитина не має розвинений музичний слух. Під час контрольного зрізу було відмічено незначні покращення щодо розвитку музичного слуху. Так, 27,59% дітей КГ мали низький рівень та 72, 41% – середній.

Таблиця 3.3

Розподіл дошкільників КГ за рівнями якості доінструментальної
готовності

Компонент якості	Рівні вираження готовності					
	<i>До експерименту</i>					
	<i>Низький</i>		<i>Середній</i>		<i>Високий</i>	
	особи	%	особи	%	особи	%
Володіння голосом	16	55,17	13	44,83	0	0,00
Розвиненість музичного слуху	10	34,48	19	65,52	0	0,00
Розвиненість музичної пам'яті	23	79,31	6	20,69	0	0,00
Сформованість музичного мислення	23	79,31	6	20,69	0	0,00

Розвиненість чуття музичного ритму	12	41,38	17	58,62	0	0,00
Загальний рівень якості доінструментальної готовності	17	58,62	12	41,38	0	0,00
<i>Після експерименту</i>						
Володіння голосом	14	48,28	15	51,72	0	0,00
Розвиненість музичного слуху	8	27,59	21	72,41	0	0,00
Розвиненість музичної пам'яті	21	72,41	8	27,59	0	0,00
Сформованість музичного мислення	19	65,52	10	34,48	0	0,00
Розвиненість чуття музичного ритму	12	41,38	17	58,62	0	0,00
Загальний рівень якості доінструментальної готовності	15	51,72	14	48,28	0	0,00

Аналіз даних щодо якості музичної пам'яті дітей дошкільного віку КГ показав, що у 79,31% у констатувальному експерименту було виявлено низький рівень, такі діти можуть проспівати лише 1-2 пісні або мелодії та запам'ятовували запропоновану просту мелодію більше ніж за сім повторів. Зазначимо, що оскільки запам'ятовування вимагало значної кількості повторів, діти втрачали інтерес до завдання раніше ніж могли запам'ятати мелодію. 20,69% дітей мали середній рівень, оскільки могли проспівати 3-5 пісень або мелодій та запам'ятати просту мелодію менше ніж за 6 повторів. У жодної дитини КГ не було виявлено високий рівень якості музичної пам'яті. Під час контрольного зрізу було відмічено у дітей КГ незначне покращення якості музичної пам'яті, так на низькому рівні лишилося 72,41% дітей, а на середньому – 27,59% дітей.

Важливим показником якості доінструментальної готовності є якість сформованості музичного мислення. Так, у констатувальному експерименті було визначено, що більшість (65,52%) дітей КГ мають низький рівень, оскільки можуть правильно визначити завершеність або незавершеність лише 1-2 мелодій з запропонованих, у інших випадках припускалися помилки. У решти дітей – 20,69% – середній рівень, такі діти правильно визначали

завершеність або незавершеність 3-4 мелодій з запропонованих, у інших випадках припускалися помилки. У контрольному зрізі було відмічено незначні покращення, так на низькому рівні лишилися 65,52% дітей КГ, а на середньому рівні 34,48%.

Аналіз якості розвиненості музичного ритму у дітей КГ у констатувальному експерименті засвідчив, що 34,48% дітей мають низький рівень. Такі діти можуть проплескати у долоні знайому мелодію з помилками, але не можуть правильно проплескати прослухану двічі мелодію; при проплескуванні лише сильних долей не попадають в такт музики; плутають праву та ліву руки; рухова сфера дітей не пластична та потребує додаткового часу для виконання завдання; не відчувають зміни ритму у знайомому музичному матеріалі та не володіють слухо-руховою координацією.

У 65,52% дітей КГ було виявлено середній рівень якості чуття музичного ритму. Такі діти плескають в долоні знайому мелодію з незначними помилками; можуть проплескати прослухану двічі мелодію з незначними помилками; при проплескуванні сильних долей попадають в такт лише музики у дводольних або чотиридольних метрах; не плутають праву та ліву руки; рухова сфера дітей пластична; лише частково відчувають зміни ритму у знайомому музичному матеріалі та частково володіють слухо-руховою координацією. У контрольному зрізі щодо якості музичного ритму у дітей КГ не було виявлено.

Для більшої наочності щодо динаміки змін у якості доінструментальної підготовки дітей КГ дані подані у вигляді діаграми (рис. 3.3).

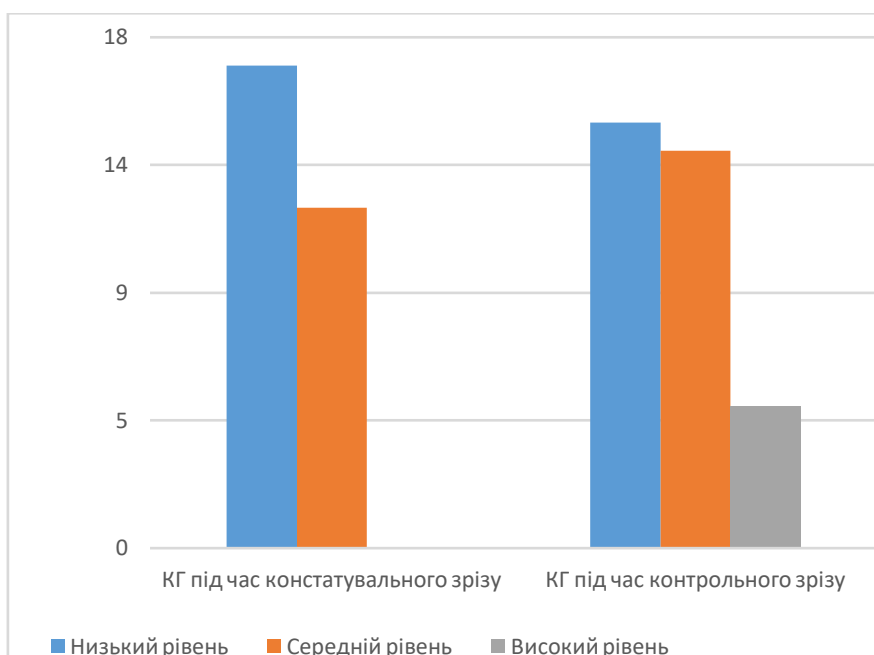


Рис. 3.3. Розподіл дошкільників контрольної групи за рівнями якості доінструментальної готовності

Також необхідно проаналізувати особливості розподілу дошкільників ЕГ за рівнями якості доінструментальної готовності. Узагальнені дані подано у табл. 3.4. Як видно з таблиці, у констатувальному експерименті більшість дошкільників ЕГ (58,62%) мали низький рівень якості, 41,38% мали середній та жодна дитина не мала високого рівню якості. Під час контрольного зрізу було відмічено значне покращення результатів завдяки впровадженню розробленій нами концепції та методик доінструментальної підготовки. Так, на низькому рівні не лишилося жодної дитини, на середньому – 62,07% дітей та 37,93% мали високий рівень якості доінструментальної готовності.

Таблиця 3.4

Розподіл дошкільників ЕГ за рівнями якості доінструментальної готовності

Компонент якості	Рівні вираження готовності		
	До експерименту		
	Низький	Середній	Високий

	особи	%	особи	%	особи	%
Володіння голосом	17	58,62	12	41,38	0	0,00
Розвиненість музичного слуху	11	37,93	18	62,07	0	0,00
Розвиненість музичної пам'яті	23	79,31	6	20,69	0	0,00
Сформованість музичного мислення	24	82,76	5	17,24	0	0,00
Розвиненість чуття музичного ритму	12	41,38	17	58,62	0	0,00
Загальний рівень якості доінструментальної готовності	17	58,62	12	41,38	0	0,00
<i>Після експерименту</i>						
Володіння голосом	0	0,00	25	86,21	4	13,79
Розвиненість музичного слуху	0	0,00	19	65,52	10	34,48
Розвиненість музичної пам'яті	1	3,45	25	86,21	3	10,34
Сформованість музичного мислення	0	0,00	26	89,66	3	10,34
Розвиненість чуття музичного ритму	0	0,00	20	68,97	9	31,03
Загальний рівень якості доінструментальної готовності	0	0,00	18	62,07	11	37,93

Зупинимося детальніше на даних щодо змін у компонентах якості у дошкільників ЕГ протягом експерименту. Так, у констатувальному зрізі було виявлено, що більшість дітей ЕГ (58,62%) мали низький рівень володіння голосом, вони не могли чисто відтворити музичну послівку, не інтонували загальний рух мелодії, не володіли свідомо власним диханням та мали проблеми з вимовою окремих звуків. У решти дітей – 41,38% було виявлено середній рівень володіння голосом, такі діти чисто відтворювали лише декілька звуків, приблизно інтонували загальний рух мелодії; частково володіли свідомо власним диханням та не мали проблем з вимовою окремих звуків. Оскільки під час формувального експерименту співу дітей та розвитку співацьких навичок приділялася належна увага, контрольний зріз показав, що на низькому рівні не лишилося жодної дитини у ЕГ, на середньому було виявлено 86,21% дітей. 13,79% володіли голосом на високому рівні, тобто

чисто відтворювали мелодію, правильно виконували завдання з дихання та чітко вимовляли усі звуки.

Також відбулися значні покращення протягом експерименту у дітей ЕГ у якості розвиненості музичного слуху. Якщо у констатувальному експерименті 37,93% мали низький рівень, оскільки не могли виявити зміни у мелодії, могли виявити загальний рух мелодії лише на одному з запропонованих інструментів (металофон, скрипка, фортепіано), не могли або лише частково образно охарактеризувати зміни ладу мелодії, то у контрольному зрізі таких дітей не було виявлено.

На середньому рівні у констатувальному експерименті було виявлено 62,07% дітей, які виявляли зміни у мелодії, але допускали помилки, могли виявити рух мелодії на двох з трьох запропонованих інструментів, частково образно характеризували зміни ладу мелодії. У контрольному зрізі на середньому рівні було виявлено 65,52% дітей. Якщо у констатувальному експерименті на високому рівні не було виявлено жодної дитини, то у контрольному зрізі 34,48% дітей ЕГ малий високий рівень, вони правильно виявляли зміни у мелодії, могли виявити загальний рух мелодії на кожному з запропонованих інструментів та образно характеризували зміни ладу мелодії.

Аналіз даних щодо якості музичної пам'яті показав значні зміни у дітей ЕГ протягом експерименту. У констатувальному експерименті переважна більшість (79,31%) мала низький рівень, оскільки діти могли проспівати лише 1-2 пісні або мелодії; запам'ятовували запропоновану просту мелодію більше ніж за сім повторів. На середньому рівні було 20,69% дітей, які могли проспівати 3-5 пісень або мелодій та для запам'ятовування запропонованої простої мелодії їм необхідно було від 3 до 6 повторів. На високому рівні не було виявлено жодної дитини, проте у контрольному зрізі було відмічено, що 10,34% дітей ЕГ змогли проспівати по пам'яті 6 і більше пісень або мелодій, для запам'ятовування запропонованої простої мелодії їм було необхідно лише 1-2 повтори. На середньому рівні у контрольному зрізі було виявлено 86,21%, а на низькому рівні залишилася лише одна дитина (3,45%).

Значні зміни відбулися у якості розвитку музичного мислення дошкільників ЕГ. Так, під час констатувального експерименту переважна більшість дітей (82,76%) мали низький рівень, оскільки правильно визначали завершеність або незавершеність лише 1-2 мелодій з запропонованих, у інших випадках припускали помилок. В той же час, у контрольному зрізі низький рівень музичного мислення не було виявлено у жодної дитини. Середній рівень у констатувальному експерименті був виявлений у 17,24% дітей, вони правильно визначали завершеність або незавершеність 3-4 мелодій з запропонованих, а у інших випадках припускали помилки, у контрольному зрізі на середньому рівні було 89,66% дітей. У констатувальному експерименті жодна дитина не мала високий рівень якості музичного ритму, а у контрольному зрізі таких дітей було 10,34%, такі діти правильно визначали завершеність або незавершеність усіх запропонованих мелодій.

Як видно у таблиці 3.4 значні зміни відбулися протягом експерименту у дошкільників ЕГ якості розвиненості чуття музичного ритму. Якщо у констатувальному експерименті 41,38% дітей мали низький рівень, оскільки могли проплескати в долоні знайому мелодію з помилками, не могли правильно проплескати прослухану двічі мелодію, при проплескуванні лише сильних долей не попадали в такт музики, плутали праву та ліву руки, їх рухова сфера була не пластична та вони потребували додаткового часу для виконання завдання, не відчували зміни ритму у знайомому музичному матеріалі, не володіли слухо-руховою координацією. На низькому рівні у контрольному зрізі не було виявлено жодної дитини

На середньому рівні у констатувальному експерименті було виявлено 58,62% дітей ЕГ, оскільки вони могли проплескати в долоні знайому мелодію з незначними помилками; могли проплескати прослухану двічі мелодію з незначними помилками; при проплескуванні сильних долей попадали в такт лише музики у дводольних або чотиридольних метрах; не плутали праву та ліву руки; їх рухова сфера була пластична; лише частково відчували зміни ритму у знайомому музичному матеріалі; частково володіли слухо-руховою

координацією. У контрольному зрізі на середньому рівні було виявлено 68,97% дітей.

На високому рівні у констатувальному експерименті не було жодної дитини ЕГ, а у контрольному зрізі таких дітей було 31,03%, тобто такі діти могли плескати в долоні знайому мелодію без помилок, проплескати прослухану двічі мелодію без помилок, при проплескуванні сильних долей попадали в такт, не плутали праву та ліву руки, їх рухова сфера була пластична, вони відчували зміни ритму у знайомому музичному матеріалі та володіли слухо-руховою координацією.

Для більшої наочності щодо динаміки змін у якості доінструментальної підготовки дітей ЕГ дані подані у вигляді діаграми (рис. 3.4).

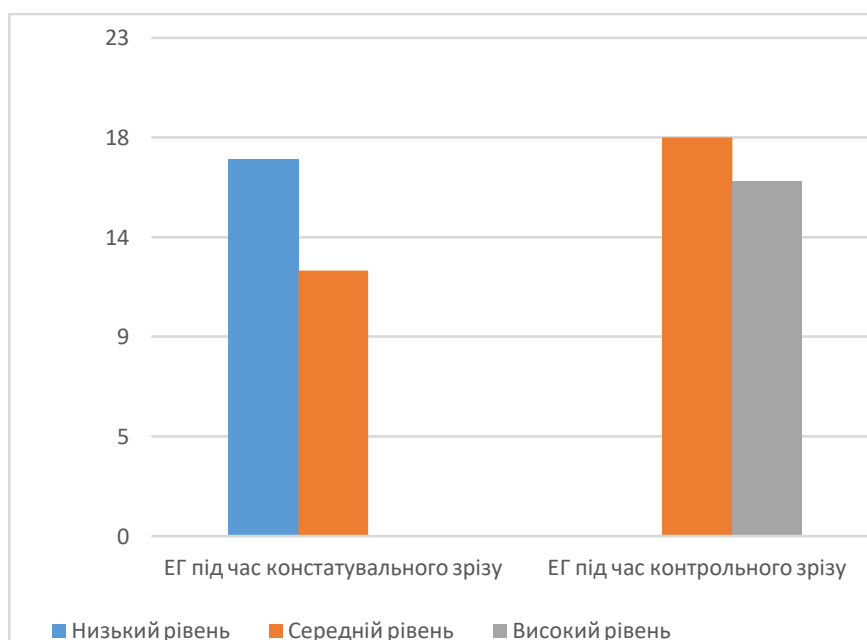


Рис. 3.4.

Розподіл дошкільників експериментальної групи за рівнями якості доінструментальної готовності

Для зручності узагальнення результатів формування готовності до навчання гри на музичному інструменті отриманих дошкільниками КГ та ЕГ за кожним критерієм було проаналізовано розходження у кількості балів за допомогою варіаційного аналізу. Для цього використовувалися наступні показники: середнє арифметичне, медіана та середнє квадратичне відхилення.

Середнє арифметичне – це частка від ділення суми усіх перемінних на обсяг вибірки показників, у нашому експерименті вираховувалося за формулою 3.1:

$$\bar{x} = \frac{1}{n} \cdot \sum_{i=1}^n x_i, \quad (3.1.)$$

де n – об'єм вибірки;

x_i – варіанти вибірки;

$\sum_{i=1}^n x_i$ – значення суми n чисел x_i , де індекс i (порядковий номер) чисел, що додаються пробігає значення від 1 до n (1,2, ..., n).

Так, середнє арифметичне балів у КГ після формувального експерименту 11,07 бали, тоді як у ЕГ – 16,07, що свідчить про ефективність запропонованої методичної системи щодо формування доінструментальної готовності у дошкільників.

Для визначення медіани ранжувалися отримані результати та вираховувалися за формулою 3.2:

$$R_{Me} = \frac{n+1}{2} \quad (3.2)$$

Так, медіана у КГ у контрольному зрізі на рівні 10 балів, у той час як у ЕГ – 15 балів, що знову засвідчило про суттєве покращення результатів у дошкільників ЕГ.

Стандартне відхилення було обчислено за формулою 3.3:

$$S^2 = \frac{1}{n-1} \left[\sum_{i=1}^n x_i^2 - \frac{\left(\sum_{i=1}^n x_i \right)^2}{n} \right], \quad (3.3)$$

Стандартне відхилення у КГ під час контрольного експерименту – 3 бали, у ЕГ – 2,53 бали.

Для більшого унаочнення порівняння отриманих експериментальних даних констатувального та контрольного зрізів ЕГ та КГ дані було подано у вигляді таблиці (табл. 3.5).

Таблиця 3.5

Динаміка формування готовності дошкільників до навчання гри на
музичному інструменті

Групи	Рівні доінструментальної готовності (%)			Середнє арифметичне (бали)	Медіана (бали)	Стандартне відхилення (бали)
	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень			
Констатувальний експеримент						
КГ	37,93	51,72	10,34	10,55	10	3,08
ЕГ	34,48	58,62	6,90	10,62	10	2,90
Формувальний експеримент						
КГ	24,14	65,52	10,34	11,07	10	3,00
ЕГ	0,00	51,72	48,28	16,07	15	2,53

Оскільки висновки, отримані під час роботи з обмеженою кількістю дошкільників – 58 осіб (28 дітей у ЕГ та 28 дітей у КГ), а результати мають бути поширені на суттєво більшу кількість дітей, які відвідують дошкільні заклади освіти, то було узагальнено висновки дослідження за допомогою методів математичної статистики з метою уможливлення перенесення отриманих результатів на загальну сукупність.

В зв'язку з тим, що точність оцінювання результатів застосування запропонованої концептуальної моделі та методики формування доінструментальної готовності у дошкільників у кількісних вимірах має дещо відносний характер та приблизно на 1/5 визначається стохастичними помилками, то для обчислення результатів експерименту було застосовано методи математичної статистики, з метою максимального уникнення похибок в отриманні кількісних результатів.

Для з'ясування репрезентативності отриманих даних ЕГ та КГ у результаті формувального експерименту було оброблено статистичними методами за допомогою такого алгоритму:

1. Сформульовано статистичні гіпотези:

Перша гіпотеза (H^0): кількість дошкільників, які набрали 11 і більше балів (досягли середнього рівня доінструментальної готовності) в ЕГ не більша ніж в КГ;

Друга гіпотеза (H^1): кількість дошкільників, які набрали 11 і більше балів в ЕГ, більше ніж в КГ.

2. Здійснено перевірку істинності сформульованих статистичних гіпотез за допомогою статистичного критерію узгодження Фішера (φ). Застосування цього критерію дозволило оцінити ймовірність відмінностей між двома вибірками, в яких зафіксовано ефект впливу розробленої моделі.

Для перевірки гіпотези за допомогою критерію Фішера показники успішного формування доінструментальної готовності було переведено у відсотки та за допомогою таблиці [145, с. 341] визначено φ_1 та φ_2 , відповідно – 3,142 та 2,245.

Емпіричне значення $\varphi_{емп}$ вираховувалося за формулою 4.5 [145, с. 162]:

$$\varphi_{емп} = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n1 \cdot n2}{n1 + n2}}, \quad (3.4)$$

де φ_1 – значення, відповідне більшому відсотковому показнику;

φ_2 – значення, відповідне меншому відсотковому показнику;

$n1$ – кількість спостережень у ЕГ;

$n2$ – кількість спостережень у КГ.

У нашому випадку:

$$\varphi_{емп} = (3,42 - 2,245) \cdot \sqrt{\frac{29 \cdot 29}{29 + 29}} = 3,588$$

Порівняння φ табличного та φ експериментального показує, що φ табличне $<$ φ експериментального, а це означає, що φ лежить поза інтервалом прийняття нуль-гіпотези.

Отже, можна зробити висновок, що запропонована концепція та методика формування доінструментальної готовності дошкільників є ефективною, вона сприяє формуванню: мотиваційної готовності дошкільника до навчання гри на музичному інструменті, що складається з позитивних уявлень про навчання та бажання творчого самовираження у музиці; особистісної готовності дошкільника до навчання гри на музичному інструменті, яка виражається у розвитку таких особистісних підструктур як музикальні здібності та сформованість уваги; емоційної готовності, яка розуміється як зменшення імпульсивних реакцій і можливість тривалий час виконувати не дуже привабливе завдання; фізичної готовності, яка полягає у розвитку у дітей фізичних якостей, сили і витривалості. Все перераховане сприяє ефективності готовності дошкільника до навчання гри на музичному інструменті.

ВИСНОВКИ ДО ІІІ РОЗДІЛУ

Планування, організація та проведення формувального експерименту з доінструментальної підготовки дозволили зробити такі висновки:

1. Щоб ефективно і якісно проводити навчання дітей потрібно особливо ретельно готуватись до занять. Тому на початку формувального експерименту було визначено, які навички необхідно формувати та розвивати у дітей і якими дидактичними засобами. Для цього було поєднано елементи структури готовності дітей до гри на музичному інструменті з компонентами якості доінструментальної підготовки та визначено засоби, за допомогою яких маємо отримати результат. Крім того, було визначено навички, які будуть формуватися та розвиватись у дітей, а саме: мислення, спів, рух, виконання музики, імпровізація, слухання музики та читання і запис нотації.

2. Було складено орієнтовний план як основа для роботи педагога, він міг змінюватися у відповідності до реакції та поведінки дітей. Також на початку роботи з дітьми заняття тривали менше години та досягли бажаної тривалості за два місяці, коли діти освоїли основні ритуали та види діяльності на занятті. При визначенні тем занять ми спиралися, перш за все, на основний пісенний матеріал та актуальні форми його опрацювання.

3. Було уточнено, яким музикальним навичкам мають відповідати певні музичні засоби, з якими ми будемо працювати. Для цього була створена модель конфігурації музичного матеріалу, у якій представлено сім базових навичок – мовлення, спів, рух, виконання, імпровізація, слухання, читання та запис нотації. Ці навички було структуровано відповідно до п'яти концептуальних музичних елементів – мелодії, ритму, фактури, форми та забарвлення (тембру). Така конфігурація дозволила більш конкретно подати мету та цілі навчання згідно даних параметрів.

4. Аналіз методичного забезпечення якості доінструментальної підготовки у формувальному інструменті свідчить, що необхідно рухатися від практики до теорії в освоєнні тих або інших понять, а також враховувати вікові особливості дошкільників. Слід варіювати вправи та ігри у кожній із запропонованих методик відповідно до теми заняття та до поточної ситуації на ньому.

5. Для визначення ефективності запропонованої методики доінструментальної підготовки дітей дошкільного віку, виявлення якісних і кількісних змін у досліджуваних процесах була розроблена методика контрольного експерименту. Дана методика вимагала проведення діагностичних зрізів за програмою констатувального експерименту з використанням ідентичних йому методів, а також порівняльний аналіз результатів констатувального та контрольного діагностування за показниками розроблених критеріїв доінструментальної готовності дошкільників в експериментальній та контрольній групах.

б. Аналіз та порівняння даних констатувального та контрольного зрізів ЕГ та КГ, застосування методів варіативного та статистичного аналізу, дозволив визначити, що запропонована концепція та методика формування доінструментальної готовності дошкільників є ефективною, вона сприяє формуванню: мотиваційної готовності дошкільника до навчання гри на музичному інструменті, що складається з позитивних уявлень про навчання та бажання творчого самовираження у музиці; особистісної готовності дошкільника до навчання гри на музичному інструменті, яка виражається у розвитку таких особистісних підструктур як музикальні здібності та сформованість уваги; емоційної готовності, яка розуміється як зменшення імпульсивних реакцій і можливість тривалий час виконувати не дуже привабливе завдання; фізичної готовності, яка полягає у розвитку у дітей фізичних якостей, сили і витривалості. Все перераховане доводить ефективність підготовки та готовність дошкільника до навчання гри на музичному інструменті.

ВИСНОВКИ

У дисертації проведено теоретико-методичне узагальнення і запропоновано авторське вирішення науково-практичної задачі доінструментальної підготовки дітей дошкільного віку; розкрито сутність, структуру та комплекс педагогічних заходів для забезпечення ефективності формування готовності до навчання гри на музичному інструменті у дошкільників. Проведене дослідження дало можливість зробити висновки відповідно до поставлених завдань.

1. Вивчення літературних джерел та аналіз практичного досвіду педагогів різних країн світу свідчать, що музичне виховання дошкільників є засобом різнобічного виховання особистості з раннього віку. Дошкільний вік є особливо сприятливим для підготовки дитини для подальшого навчання гри на музичному інструменті. Серед найпоширеніших інноваційних концепцій музичного виховання, які впливають на процес доінструментальної підготовки вважаємо концепції: М. Монтесорі, К. Орфа, Е. Жак-Далькроза, З. Кодая, Ш. Сузукі, Г. Зілвея, Е. Гордона. Проведене дослідження дозволило узагальнити засоби музичного виховання названих авторів. При цьому з'ясувалося, що обов'язковими засобами у всіх концепціях є спів та прослуховування музики, також бажано використовувати фольклор та ритмічні рухи.

2. Якість доінструментальної підготовки дітей дошкільного віку визначаємо як поєднання у так звану "зірку якості" п'яти однаково важливих компонентів: якості формування музикального слуху – процес початкового його становлення; якості розвитку чуття музичного ритму, який безпосередньо пов'язаний з чуттям метру, розміру та ритмічного малюнку; якості музичного мислення, що являє складний емоційний сенсорно-інтелектуальний процес пізнання та оцінки музичного твору; якості музичної пам'яті, яка у дітей розвивається паралельно з власним музичним сприйняттям, його виходом з синкретичних форм; якості володіння голосом – співу, який як

вид музичної діяльності, що включає співацькі і слухові вправи, спрямовані на розвиток співацького голосу і слуху, розучування і виконання пісень.

3. Розробка концепції доінструментальної підготовки дозволила визначити доінструментальну підготовку дошкільника як спеціально організований процес формування готовності до навчання гри на музичному інструменті, що включає розвиток таких якостей – мотивації, музикальності, а також забезпечить розвиток фізичних та психічних характеристик, під час накопичення музичних знань та розвиток музикальних здібностей. В кінцевому результаті доінструментальна підготовка має забезпечити сформованість готовності дітей до навчання гри на музичному інструменті.

До основних завдань доінструментальної підготовки дошкільника відносяться: навчання дитини володіти голосом; закладення фундаменту музичного ритму; розвиток музичного слуху та музичної пам'яті; залучення до процесу слухання та осягнення музики; розвиток увагу, закладення елементів музичного мислення; фізична підготовка до гри на музичному інструменті.

В межах доінструментальної підготовки дітей дошкільного віку ми пропонуємо використання такий набір методика, а саме: методика формування співацького голосу; методика формування чуття ритму; методика музикування на елементарних музичних інструментах; методика допотного запису мелодії; методика пластичного моделювання музики; інтегрована методика театралізації музики.

4. Повноцінна готовність дитини до навчання гри на музичному інструменті, з одного боку, виступає своєрідним показником досягнень її особистісного розвитку у дошкільний період, а з іншого, є базовим рівнем для опанування грою на музичному інструменті та показником готовності до прийняття позиції суб'єкта навчальної діяльності. Розглядаючи структуру готовності дошкільника до навчання гри на музичному інструменті, було виокремлено такі її компоненти: мотиваційну, особистісну, емоційну та фізичну готовності.

Результати діагностування у дошкільників початкової сформованості готовності до навчання гри на музичному інструменті дозволили визначити її загальний рівень. Так, 36,21% дошкільників мають низький рівень, 55,17% – середній рівень готовності та лише 8,62% дошкільників мають високий рівень готовності до навчання гри на музичному інструменті.

Важливим етапом нашого дослідження стало діагностування якості доінструментальної готовності дітей до навчання гри на музичному інструменті. Адже нам було важливо довести актуальність доінструментальної підготовки для дітей дошкільного віку ґрунтуючись саме на якості володіння дитиною голосом, розвиненості музичного слуху, музичної пам'яті, музичного мислення та чуття музичного ритму. Дане діагностування відбувалося паралельно з діагностуванням сформованості доінструментальної готовності дітей під час проведення музичних занять. Проведене діагностування кожного з компонентів дозволило визначити загальний рівень початкової якості кожної дитини. Переважна більшість дітей мали середній (24 осіб або 41,38%) та низький (34 особи або 58,62%) рівень якості, жодна дитини не мала високий рівень якості доінструментальної готовності.

5. Обґрунтування методики та принципів формування готовності дошкільників до навчання гри на музичному інструменті дозволило визначити, які навички будемо формувати та розвивати у дітей і якими дидактичними засобами. Для цього було поєднано елементи структури готовності дітей до гри на музичному інструменті з компонентами якості доінструментальної підготовки і визначено засоби, за допомогою яких мали отримати результат. Крім того, було визначено навички, які будуть формуватися та розвиватись у дітей, а саме: мислення, спів, рух, виконання музики, імпровізація, слухання музики та читанні і запис нотації.

Також було розроблено модель конфігурації музичного матеріалу, у якій представлено сім базових навичок – мовлення, спів, рух, виконання, імпровізація, слухання, читання та запис нотації. Ці навички було

структуровано відповідно до п'яти концептуальних музичних елементів – мелодії, ритму, фактури, форми та забарвлення (тембру). Така конфігурація дозволила більш конкретно подати мету та цілі навчання згідно даних параметрів, а також планування заняття.

б. Аналіз та порівняння даних констатувального та контрольного зрізів ЕГ та КГ, застосування методів варіативного та статистичного аналізу, дозволив визначити, що запропонована концепція та методика формування доінструментальної готовності дошкільників є ефективною, вона сприяє формуванню: мотиваційної готовності дошкільника до навчання гри на музичному інструменті, що складається з позитивних уявлень про навчання та бажання творчого самовираження у музиці; особистісної готовності дошкільника до навчання гри на музичному інструменті, яка виражається у розвитку таких особистісних підструктур як музикальні здібності та сформованість уваги; емоційної готовності, яка розуміється як зменшення імпульсивних реакцій і можливість тривалий час виконувати не дуже привабливе завдання; фізичної готовності, яка полягає у розвитку у дітей фізичних якостей, сили і витривалості. Все перераховане сприяє ефективності готовності дошкільника до навчання гри на музичному інструменті.

Проведене наукове дослідження засвідчує необхідність подальшого розроблення означеної задачі щодо: розробки доінструментальної підготовки дошкільників з урахуванням специфіки конкретного музичного інструменту; доопрацювання та стандартизація діагностичного забезпечення доінструментальної готовності дошкільників, організації моніторингу доінструментальної підготовки у закладах музичної світи України.

Список використаних джерел

- 1.Аверин В. А. Психология детей и подростков. СПб. : Питер, 1994. 198 с.
- 2.Алиев Ю. Б. Пение на уроках музыки : конспекты уроков, репертуар, методика. М. : Владос-Пресс, 2005.
- 3.Аминов Н. А. Комплексное исследование некоторых факторов успешности музыкальной деятельности детей и взрослых. *Психолого-педагогические проблемы исследования индивидуальности в культуре и искусстве*. Челябинск, 1989.
- 4.Андрущенко В. П. Мистецька освіта в системі формування педагога ХХІ століття. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : Збірник наукових праць. Вип. 1 (6)*. К. : НПУ, 2004. С. 3-5.
- 5.Антисуржик. Вчимося ввічливо поводитись і правильно говорити / за заг. ред. О. Сербенської : навч. посібн. Львів : Априорі, 2019. 304 с.
- 6.Антошкіна Л. І. Методологія економічних досліджень : підручник. К. : Знання, 2015. 311 с.
- 7.Арестова А. Ю. Музыкальное развитие леворукого ребенка : Монография. М. : Издательство "Прометей", 2012. 112 с.
- 8.Аристотель. Сочинения : В 4 т., Т.2. Ред. И авт. Предислов. З.Н. Микеладзе. М. : Мысль, 1978. 687с.
- 9.Артюшина М. В. Психологічні та педагогічні основи підготовки студентів економічних спеціальностей до інноваційної діяльності : монографія. К. : КНЕУ, 2009. 271 с.
- 10.Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. Л., Музыка, 1971. 376 с.
- 11.Барабоха Д. П. Музично-естетичний потенціал молодших школярів та його структурні компоненти. *Науковий часопис НПУ ім. М.П.*

Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : Зб. Наук. Праць, Вип. 5 (10). К. : НПУ, 2007.

12. Баренбойм Л. Путь к музицированию. Исследование. Изд. 2-е, доп. Л. : Советский композитор, 1979. 351 с.

13. Берлянчик М. М. Основы воспитания начинающего скрипача : Мышление. Технология. Творчество : Учеб. пособие. СПб. : Лань, 2000. 256 с.

14. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. М. : «Академия», 2002. 320 с.

15. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб. : Питер, 2008. 400 с.

16. Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка : Изучение мотивации поведения детей и подростков. М., 1972. 352 с.

17. Бондаревская Е. В. Педагогика : личность в гуманистических теориях и системах воспитания. М. : Ростов-н-Д, 1999. 560 с.

18. Бутко В. "Приветственные песенки" для музыкальных занятий с детьми дошкольного возраста. *Орф-підхід у розвитку креативності : шляхи інтеграції у сучасну мистецьку освіту* : зб. матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції, м. Київ (Україна) 17 березня 2019 року. Чернігів : ПАТ "ПВК" Десна", 2019 С. 46-48.

19. Бьерковолл Юн-Руар. С Музой в душе : Ребенок и песня, игра и обучение на всех этапах жизни. СПб. : Русско-балтийский информационный центр "БЛИЦ", 2001. 376 .

20. Верховинець В. Весняночка. Ігри з піснями для дітей дошкільного віку та молодших школярів. Видання четверте, перероблене і доповнене. Київ : Музична Україна, 1979. 339 с.

21. Ветлугина Н. А. Музыкальное воспитание в детском саду. М. : Просвещение, 1981. 240 с.

22. Ветлугина Н. А. Музыкальное развитие ребёнка. М., Просвещение, 1968. 314 с.

- 23.Воробкевич Т. Методика викладання гри на фортепіано : підручник. Львів : ЛДМА, 2001. 244 с.
- 24.Выготский Л. Психология искусства. Ростов н/Д : Феникс, 1998. 480 с.
- 25.Выготский Л. С. Воображение и творчество в школьном возрасте. М., 1930.
- 26.Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. СПб. : Союз, 2004. 220 с.
- 27.Выготский Л. С. Педагогическая психология; под ред. В.В. Давыдова. М. : Педагогика, 1991. 480 с.
- 28.Выготский Л. С. Психология развития человека. Собр. соч. Т.3. М : Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с.
- 29.Выготский Л. С. Эмоции и их роль в психическом развитии ребенка. *Вопросы психологии*. 1986. №6. С. 255-260.
- 30.Галянт И. Г. Музицирики. Игры со звуком и голосом для развития детского творчества : учебно-методическое пособие. Челябинск : Цицеро, 2009. 42 с.
- 31.Галянт И. Г. Музыкальное развитие детей 2-7 лет : метод. пособие для специалистов ДОО. М. : Просвещение, 2013. 136 с.
- 32.Гегель. Сочинения. Т.1. Энциклопедия философских наук. / Под ред. А. Деробина, Д. Рязанова. М. Л. : Гос. изд., 1929. 368 с.
- 33.Генезис сенсорных способностей. / Под ред. Л. А. Венгера. М., Педагогика, 1976. 256 с.
- 34.Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию. Курс лекций. М. : ЧеРо, 2005. 352 с.
- 35.Гончаренко С. У. Методика як наука. *Неперервна проф. освіта : теорія і практика*, 2 (1). 2001. стор. 86-95.
- 36.Горбенко С. С. Гуманістичні погляди на музичне виховання особистості в початковий період новітньої української культури. *Науковий*

часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : Збірник наукових праць Вип. 10 (15). К. : НПУ, 2010. С.14-19.

37.Гришанович Н. Музыка в школе : методическое пособие для учителей учреждений, обеспечивающих получение общ. ср. образования, с 12-летним сроком обучения. Мн. : Изд-во Юнипресс, 2006. 384 с.

38.Гросс К. Душевная жизнь ребенка. Киев : Издание Киевского Фребелевского общества, 1916. 242 с.

39.Гуральник Н. П. Українська фортепіанна школа ХХ століття в контексті музичної педагогіки : історико-методологічні та теоретико-технологічні аспекти: монографія. К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. 459 с.

40.Давыдова Е. В. Методика преподавания сольфеджио. М. : Издательский дом "Классика-XXI", 2017. 176 с.

41.Дем'янчук О. Н. Педагогічні основи формування художньо-естетичних інтересів школярів : Навчально-методичний посібник. К. : ІЗМН, 1997. 64 с.

42.Дорфман Л. Эмоции в искусстве : теоретические подходы и эмпирические исследования. М. : Смысл, 1997.

43.Дубогай О. Чи готова дитина до навчання? *Дошкільне виховання*, 2002. №.11. С. 7-9.

44.Дьяченко Н. Теоретические основы воспитания и обучения в музыкальных учебных заведениях. К. : Муз. Украина, 1987. 167 с.

45.Еманова З. Г. Культурно-гуманістична концепція дошкільного музичного виховання : діяльнісний підхід. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : Зб. наук. праць. Вип. 8 (13). К. : НПУ, 2009. С.167-171.*

46.Єременко О. В. Підготовка магістрів музичного мистецтва : теорія і методика навчання : монографія. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 434 с.

47. Жак-Далькроз Э. Ритм. М. : Издательский дом "Классика-XXI", 2008. 248 с.
48. Завалко Е. Скрипичная методика Colourstrings для начинающих. Учебно-метод. пособие. К. : ЦУЛ, 2016. 220 с.
49. Завалко К., Халілова А. Розвиток музичного сприймання дошкільнят. *Палітра педагога*. №5. 2018. С.3-5.
50. Завалко К. В. Інноваційне музичне навчання та розвиток музичних здібностей в учня. Навчально-метод. посібник. К. : ЦУЛ, 2020. 199 с.
51. Завалко К. В. Музично-ритмічне виховання за системою Емілія Жак-Далькроза. *Музичний керівник*. 2012. № 7. С. 7-10.
52. Завалко К. В., Фір С. В. Основи орф-педагогіки : навчально-методичний посібник. Черкаси : Друкарня "Черкаський ЦНП", 2013. 162 с.
53. Завалко К. В. Педагогічна інноватика в теорії та практиці музичної освіти : монографія. Черкаси : Друкарня "Черкаський ЦНП", 2013. 520 с.
54. Завалко К. В., Ібадулаєва А. Е. Гра як провідний засіб музичного розвитку дошкільників. *Наука та освіта* : зб. праць XIV Міжнародної наукової конференції 4-13 січня 2020 р., Хайдусобосло, Угорщина. Хмельницький. 2020. с. 121.
55. Завалко К. В., Ібадуллаєва А. Е. Використання концепції музичного виховання Е. Жак-Далькроза в контексті доінструментальної підготовки дошкільників. *Інноваційна педагогіка*. Науковий журнал, Вип.6, Одеса, 2018. - С. 57-61.
56. Запорожец А. В. Избранные психологические труды : в 2т. Т.1. М. : Педагогика, 1986. 323 с.
57. Запорожец А. В. Эмоциональное развитие дошкольника : Пособие для воспитателей детского сада. М. : Просвещение, 1985. 175 с.
58. Зими́на А. Н. Основы музыкального воспитания и развития детей младшего возраста : учеб. Пособие. М. : ВЛАДОС, 2000. 304 с.
59. Зинченко Т. П. Опознание и кодирование. Л. : Издательство Ленинградского университета, 1981. 183 с.

60.Иванченко Г. В. Психология восприятия музыки : подходы, проблемы, перспективы. М. : Смысл, 2001. 252 с.

61.Ильина Г. К вопросу о механизме музыкального переживания. *Вопросы психологии*. 1971. №5. С. 66-74.

62.Ібадуллаєва А. Е. Використання Орф-підходу в контексті доінструментальної підготовки музикантів-початківців. *Орф-педагогіка : Сучасні виміри впровадження* : зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції. 17-18 лютого 2018 р., м. Київ (Україна). Бориспіль : ФОП Кузьмичова Р. Ю., 2018. С. 14-16.

63.Ібадуллаєва А. Е. Концепції доінструментальної підготовки дітей дошкільного віку в музичній освіті. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти*. 2017. Вип. 23. С. 30-35.

64.Ібадуллаєва А. Е. Особливості навчання нотної грамоти у скрипалів-початків. *Новаторські ідеї в галузі струнно-смичкової педагогіки* : зб. матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції. 11 березня 2018 р., м. Київ (Україна). Київ, 2018. С. 19-26.

65.Інноваційне музичне навчання та розвиток музичних здібностей в учня: Навчально-метод. посібник / За ред. Завалко К. В. К. : ЦУЛ, 2020. 199 с.

66.Как научить играть на рояле. Первые шаги. М. : Издательский дом "Классика XXI", 2009. 220 с.

67.Картушина М. Ю. Вокально-хоровая работа в детском саду. М. : Издательство "Скрипторий", 2010. 176 с.

68.Ковалів В. Методика музичного виховання на релятивній основі. К. : Музична Україна, 1973. 149 с.

69.Коган Г. М. У врат мастерства. Москва : Классика-XXI, 2004. 136 с.

70.Кодай З. Избранные статьи. М., 1983. 288 с.

71.Козир А. В., Федоришин В. І. Вступ до акмеології мистецької освіти : навчально-методичний посібник для магістрів, викладачів мистецьких

дисциплін, студентів вищих навчальних закладів освіти. К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. 267 с.

72. Комаровська О. А. Мистецька освіта. Енциклопедія освіти / головн. редактор В.Г. Кремень. К. : Хрінком Інтер, 2008. С.504-505.

73. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві) : навч. пос. для вищ. навч. закл. К. : Освіта, 1998. 255 с.

74. Креативный ребенок : Диагностика и развитие творческих способностей. Серия "Мир вашего ребенка". Ростов н/Д : Феникс, 2004. С. 134.

75. Крупник Е. П. Экспериментальное изучение взаимосвязей художественного и общего развития личности. *Психологический журнал*. 1991. Т.12.№1.

76. Куненко Л. Дитяче хорове мистецтво в системі диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики. *Молодь і ринок*. 2011. № 10. С. 12-15.

77. Кушка Я. Методика музичного виховання дітей. Навч. посібн. Вінниця : Нова Книга, 2007. 216 с.

78. Лабунець В. М. Інноваційні технології інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики : теорія та методика : монографія. Кам'янець-Подільський : Зволейко Д. Г., 2014. 352 с.

79. Лазарев М. О. Основи педагогічної творчості : Навчальний посібник для пед. ін-тів. Суми : ВВП «Мрія» ЛТД, 1995. 212 с.

80. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М. : Наука, 1981. 341 с.

81. Лехина Л. Н. Путешествие в страну интервалов. Учебно-игровое пособие. М. : Классика-XXI, 2010. 20 с.

82. Лисіна Н. І. Проблема інтересу в музичній педагогіці та професійному музичному навчанні. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : Збірник наукових праць. Вип. 1 (6)*. К. : НПУ, 2004. С. 81-84.

83. Личность и музыка / под ред. Р. Ф. Сулейманова; Институт экономики, управления и права (г. Казань) Казань : Изд-во "Познание" Института экономики, управления и права, 2015. 200 с.
84. Лобок А. М. Антропология мифа. Екатеринбург : Банк культурной информации, 1997. 692 с.
85. Ломов Б. Ф. Человек и техника : очерки инженерной психологии. 2-е изд. М. : Сов. Радио, 1966. 464 с.
86. Лосицька М. Орф-модель фінської пісні "Північне сяйво". *Елементарне музикування Карла Орфа : від розвитку музичних здібностей до навчання гри на музичному інструменті* : зб. матеріалів III Міжнародної науково-практичної конференції. 9 лютого 2020 року, м. Чернігів (Україна) / за заг. ред. К.В. Завалко. Чернігів : ПАТ "ПВК" Десна", 2020 С. 50-52.
87. Манакова И. П. Дети. Мир звуков. Музыка. Свердловск : Издательство Уральского университета, 1991. 256 с.
88. Маслоу А. Самоактуализация. Мотивация и личность; пер. А.М. Татлыбаевой. Спб. : Евразия, 1999. 478 с.
89. Масол Л. М. Музыка в школі. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. К. : Юрінком Інтер, 2008. С. 530-531.
90. Международный стандарт ИСО 8402. Управление качеством и обеспечение качества. Словар. версия 1994 г. М. : Изд-во стандартов, 1995. 24 с.
91. Мелик-Пашаев А. А. Некоторые проблемы детской художественной одарённости. *Одарённый ребёнок*. 2003. № 5. С. 6-11.
92. Методика музичного виховання в дитячому садку. К. : Муз. Україна, 1974. 192 с.
93. Миколінська С. І. Музично-слухова увага молодших школярів : теорія та методика формування. Київ : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова 2015. 220 с.

94.Мильтонян С. О. Педагогика гармоничного развития музыканта : новая гуманистическая образовательная парадигма. Тверь : ООО "РТС-Импульс", 2003. 216 с.

95.Михайлова М. А. Развитие музыкальных способностей детей. Ярославль : Академия развития, 1996. 239 с.

96.Миценко І. М. Інвестиційний ризик та врахування його невизначеності. *Проблеми розвитку внешнеэкономических связей и привлечения иностранных инвестиций : региональный аспект*. Сборник научных трудов. Донецк : ДонНУ, 2002. С.117-119.

97.Монтессори М. / Составитель М.В. Богуславский, (сборник опубликованных фрагментов книг М. Монтессори) 1999. : Издательский Дом Шалвы Аминашвили 224 с.

98.Монтессори М. Дом ребенка. Метод научной педагогики. М. : Задруга, 1913. 339с.

99.Монтессори М. Разум ребенка. М., 1997. 167 с.

100.Монтессори М. Руководство к моему методу. М. : Типолитограф. 1916. 64 с.

101.Монтессори М. Самовоспитание и самообучение в начальной школе. М. : Московский Центр Монтессори, 1993. 203с.

102.Морозов В. П. Вокальный слух и голос. М.; Л., 1965.

103.Музичне виховання у дошкільному навчальному закладі : Збірник методичних матеріалів / Упор. І. А. Романюк. Тернопіль : Мандрівець, 2008. 104 с.

104.Мухина В. С. Возрастная психология : феноменология развития, детство, отрочество : учебник для вузов. 4-е изд., стер. М. : Академия, 1999. 456 с.

105.Назайкинский Е. В. Музыкальное восприятие как проблема музыкознания. *Восприятие музыки*. М. : Музыка, 1980. С. 53-59.

106.Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия. М., Музыка, 1972. 382 с.

107. Науменко Г. И. Фольклорная азбука. М. : Изд. центр "Академия", 1996. 136 с.
108. Науменко С. И. Индивидуально-психологические особенности музыкальности. *Вопросы психологии*. 1982. №5. С. 20-25.
109. Науменко С. И. Духовність як основа формування особистості засобами музики. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : Збірник наукових праць. Вип. 1 (6)*. К. : НПУ, 2004. С. 54-59.
110. Немов Р. С. Психология. М. : Просвещение, 1995. 686 с.
111. Николаева Е. И. Психология детского творчества. СПб. : Речь, 2006. 220 с.
112. Ніколаєва Г. Методи діагностики музичних здібностей учнів у дитячих музичних школах. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2013. № 17. С. 80-82.
113. Ніколаї Г. Ю. Сучасні концепції музичного виховання на Заході. *Сучасні педагогічні технології / За ред. І. О. Захарової*. Суми : РІВВ СДАУ, 2001. С. 96-97.
114. Ожегов С. И. Словарь русского языка. М. : Советская энциклопедия, 1973. 847 с.
115. Олексюк О. М. Музична педагогіка : навч. посіб. К., 2006. 188 с.
116. Олійник С. В. Формування музично-творчого потенціалу майбутнього вчителя початкових класів : Автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2001.
117. Орлов В. Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін : Монографія / За заг. Ред. І.А. Зязюна. Київ : Наукова думка, 2003. 262 с.
118. Орф К. Размышления о музыке с детьми и профессионалами. *Исследовательские тексты по теории и практике "Орф-Шульверка" / под*

ред. Барбары Хазельбах. Вып.1 : базовые тексты 1932-2010 годов. СПб. : Композитор, 2019. С. 47-55.

119.Основи викладання мистецьких дисциплін / За ред. О.П. Рудницької. К. : ІЗМН, 1998. 182 с.

120.Особенности психического развития детей 6-7 летнего возраста. М. : Педагогика, 1988. 135 с.

121.Особливості діагностики музичних здібностей дошкільників. / С. О. Науменко. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2015. № 10. С. 15-18.

122.Остроменский В. Д. Восприятие музыки как педагогическая проблема. Киев : Муз. Украина, 1975. 200 с.

123.Отич О. М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання : теоретичний та методичний аспекти : монографія / за наук. ред. І. А. Зязюна. Чернівці : Зелена Буковина, 2009. 752 с.

124.Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). К. : Освіта України, 2008. 274 с.

125.Пермяков О. А. Дидактичні ігри на уроках музики : науково-методичний посібник. Київ : КНТ, 2014. 271 с.

126.Побережна Г. Музикотерапія як інноваційна технологія особистісного розвитку. *Вища освіта України*. 2010. № 3. С. 87-96.

127.Поплавська-Мельниченко Ю. Теорія музичного навчання Едвіна Гордона. *Педагогічний дискурс*. Хмельницький, 2013. Вип. 14. С. 367-371.

128.Проворова Є. М. Методична підготовка майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу : теорія і практика : монографія. Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2017. 340 с.

129.Психология музыкальной деятельности : Теория и практика : учеб. Пособие / Д. К. Кирнарская, Н. И. Киященко, К .В. Тарасова и др.; Под ред. Г. М. Цыпина. М. : Издательский центр "Академия", 2003. 368 с.

130.Пушкар Л. В. Діагностика сформованості фахових музичних компетенцій студентів педагогічних університетів. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти* : Зб. наук. праць. Вип. 8 (13). К. : НПУ, 2009. С.76-81.

131.Рабочая концепция одаренности. 2-е изд. 2003.

132.Рачина Б. С. Технология и методика обучения музыке в общеобразовательной школе. Учеб. пособие. СПб. : Композитор, 2007. 544 с.

133.Регнер Г. Комментарии о заимствовании и адаптации "Орфа-Шульверка" в других странах. *Исследовательские тексты по теории и практике "Орф-Шульверка"* / под ред. Барбары Хазельбах. Вып.1 : базовые тексты 1932-2010 годов. СПб. : Композитор, 2019. С. 156-173.

134.Регнер Г. Педагогические идеи Карла Орфа : утопия и реальность. *Исследовательские тексты по теории и практике "Орф-Шульверка"* / под ред. Барбары Хазельбах. Вып.1 : базовые тексты 1932-2010 годов. СПб. : Композитор, 2019. С. 120-137.

135.Рид Г. Образование через искусство. М., 1978.

136.Роджерс К. Творчество как усиление себя. *Вопросы психологии*. 1990. №1. С. 164-168.

137.Ростовський О. Я. Лекції з історії західноєвропейської музичної педагогіки : навч. посіб. Ніжин, 2003. 193 с.

138.Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : Навч.-метод посібник. Тернопіль : Навчальна книга Богдан, 2011. 640 с.

139.Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 2002.

140.Рудницька О. П. Педагогіка : загальна та мистецька : навчальний посібник. Тернопіль : Навчальна книга - Богдан, 2005. 360 с.

141.Савшинский С. Работа пианиста над музыкальным произведением. Л. : Музыка, 1964. 186 с.

142.Садовенко С. М. Світ фольклору : український дитячий музичний фольклор як засіб формування музичних здібностей дітей дошкільного віку. Науково-метод. Посібник. К. : КТ "Київська нотна фабрика", 2007. 332с.

143.Салока С. Л. Особливості музично-виконавської підготовки учнів в умовах позашкільної спеціалізованої освіти. *Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка*. 2005. № 21. С. 192-196.

144.Середа В. Формирование основ музыкального мышления. Освоение мелодики, гармонии и фактуры на занятиях в ДМШ (Россия). *Как преподавать сольфеджио в XXI веке*. М. : Классика-XXI, 2009. С. 118-134.

145.Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. СПб. : Речь, 2006. 350 с.

146.Советский энциклопедический словарь // Гл. ред. А. М. Прохоров; редкол. : А. А. Гусев и др. Изд. 4-е. М. : Сов. энциклопедия, 1987. 1600 с.

147.Сохор А. Социальная обусловленность музыкального мышления. *Проблемы музыкального мышления*. / Сост. М.Г. Арановский. М., 1974. С. 38-47.

148.Старчеус М. С. Личность музыканта. М. : Московская государственная консерватория им. П.И. Чайковского, 2012.

149.Сташевська І. О. Музичне виховання дітей дошкільного віку засобами навчання скрипкової гри : Навч. посібн. Луганськ : Поліграфресурс, 2006 182 с.

150.Сузуки Ш. Возвращенные с любовью : Классический поход к воспитанию талантов. Мн. : Попурри, 2005. 192 с.

151.Сулейманов Р. Ф. Музыкально-эстетическое развитие дошкольника. Казань : Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова, 2016. 120 с.

152.Сулейманов Р. Ф. Психологическая диагностика и развитие музыкального слуха : учеб. пособие. Казань : Изд-во «Таглитмат» Института экономики, управления и права, 2003. 97 с.

153.Сулейманов Р. Ф. Психология профессионального мастерства музыканта-инструменталиста. Казань : Изд-во "Познание" Института экономики, управления и права, 2010. 328 с.

- 154.Суровцева С. С. Исследование сенсомоторных реакций и слуховой памяти как предпосылок развития креативности и музыкальных способностей у детей старшего дошкольного возраста. *Герценовские чтения*. СПб. : Изд-во РГПУ, 2003. С.301-305.
- 155.Сухомлинський В. А. Серце віддаю дітям. К. : Радянська школа, 1972. 244 с.
- 156.Таллибулина М. "Одаренный" или "способный"? *Как учить музыке одаренных детей*. М. : Классика-XXI, 2010. С. 74-87.
- 157.Талызина Н. Ф. Педагогическая психология : Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений . М. : Издательский центр «Академия», 1998. - 288 с.
- 158.Танель Е. Музичне виховання за методом відносної сольмізації. Перша частина. Навчю-метод. Посібник. Дрогобич : Коло, 2001. 212 с.
- 159.Тараканова Н. Развитие эйфорической мотивации как путь раскрытия музыкальной одаренности детей и подростков. *Как учить музыке одаренных детей*. М. : Классика-XXI, 2010. С. 158-171.
- 160.Тарасов Г. С. Музыкальная потребность, музыкальные способности, музыкальное восприятие. *Музыкальное восприятие как предмет комплексного исследования*. Сб. ст. К. : Муз. Украина, 1986, С. 56-69.
- 161.Тарасов Г. С. Проблема духовной потребности (на материале музыкального восприятия). М. : Наука, 1979. 191 с.
- 162.Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста : учебн. пос. для студ. высш. уч. зав. / А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская. М. : Академия, 2005. 372 с.
- 163.Теплов Б. М. Способности и одаренность. Избранные психологические труды. В 2т. М., 1985. Т.1. С.15-41.
- 164.Теплов Б. М. Психология индивидуальных различий : избр. тр. Т.1. М. : Педагогика, 1985. 328 с.
- 165.Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. М. : Наука, 2003. 379 с.

166. Турчин Т. М. Національний репертуар – основа музичного навчання сучасних школярів. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : Збірник наукових праць Вип. 10 (15)*. К. : НПУ, 2010. С.130-136.

167. Тютюнникова Т. Видеть музыку и танцевать стихи... Творческое музицирование, импровизация в законах бытия. М : Едиториал УРСС, 2003. 264 с.

168. Український педагогічний енциклопедичний словник. / уклад. Гончаренко С. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552. с.

169. Український педагогічний словник уклад. Гончаренко С. К. : Либідь, 1997. 374 с

170. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология : Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. 5-е изд., стереотип. М. : Академия, 2001.

171. Філософський енциклопедичний словник. К. : Вища школа, 1990. 836 с.

172. Хейзинга Й. Homo ludens. В тени завтрашнего дня. Пер. с нидерл. / Общ. ред. и послесл. Г.М. Тавризян. М. : Прогресс, 1992 464с.

173. Хижна О. П. Підготовка майбутніх учителів музики до застосування АРТ-терапевтичних технік як засобу соціальної реабілітації підлітків. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського*. 2013. № 3-4. С. 33-38.

174. Ходанович А. И. Инновационный аспекты современных образовательных технологий. *Инновации*. 2003. № 2-3, С. 73-75.

175. Цагарелли Ю. А. Психология музыкально-исполнительской деятельности. Учеб. Пособие. СПб. : Композитор, 2008 367 с.

176. Цыпин Г. М. Обучение игре на фортепиано. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2119 «Музыка и пение». М. : Просвещение, 1984. 176 с.

177. Черкасов В. Ф. Музично-педагогічна освіта України в контексті інтеграції до європейського освітнього простору. *Науковий часопис НПУ ім.*

М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : Збірник наукових праць Вип. 10 (15). К. : НПУ, 2010. С.3-8.

178.Шмаков С. А. Игры учащихся феномен культуры : монографія. М. : Новая школа, 1994. 239 с.

179.Шостакович Д. Знать и любить музыку. Беседа с молодежью. М., 1958. 15 с.

180.Шульгіна В. Д. Музична україніка : Монографія. К. : НМАУ, 2000. 278 с.

181.Шульгіна В. Д. Українська музична педагогіка: підручник; Державна академія керівних кадрів культури і мистецтв. К. : ДАКККіМ, 2005. 272 с.

182.Шуть М. Школа ігромайстерності. К. : Вид. дім "Шкільний світ", 2006. 128 с.

183.Щолокова О. П. Науково-методичні засади удосконалення процесу навчання учнів на уроках світової художньої культури. *Мистецтво та освіта*. 2016. № 1. С. 2-5.

184.Эльконин Д. Б. Возрастная психология : учеб. пособие. Альма-Матер, 2005. 256 с.

185.Юцевич Ю. Є. Музыка. Словник-довідник. Тернопіль : Навчальна книга Богдан, 2003. 352 с.

186.Яфальян А. Ф. Теория и методика музыкального воспитания в начальной школе : учеб. пособие. Ростов н/Д : Феникс, 2008. 380 с.

187.Dobszay L. After Kodaly : Reflection on music education Laszlo Dobszay. Kecskemet : Zoltan Kodaly Pedagogical Institute of Music, 2009. 143 p.

188.Eccles J. S., Wigfield A. and Schiefele U. (1998) Motivational to succeed. In W. Damon (series ed.) and N. Eisenberg (vol.ed.), Handbook of child psychology : Vol. 3. Social, emotional and personality development (pp. 1017-1095). New York : Wiley.

189.Findlay E. Rhythm and Movement : Application of Dalcroze Eurhythmics. Summy-Birchard inc. 1996. 89 p.

190. Frazee J. Orff Schulwerk today : nurturing musical expression and understanding. Schott Music Corporation, 2006. 256 p.
191. Goodkin D. Play, sing, and dance : an introduction to Orff Schulwerk. Schott Music Corporation, 2004. 199 p.
192. Hollmann H. Grundausbildung im Geigenspiel. Wien-Wiesbaden : Doblinger, 1955.
193. Jaques-Dalcroze E. Rhythm Music & Education, translation, Harold F. Rubenstein (London, The Dalcroze Society (Inc.)), 1967, pp 63. 200 p.
194. Karners M., Shwedel A., Linnemer S. The young gifted / talented child : program at the University Illinois. *The Elementary School Journal*. 1982-1983. P. 195-214.
195. Micheal Houlahan, Philip Tacka Kodaly Today : A Cognitive Approach to Elementary Music Education. Oxford University Press, USA, 2008. 632 p.
196. Szilvay G Singing Rascals Pentatonic. Exercise Book for elementary 'reading 'of music. Published by Tammi, 1991.
197. Szilvay G. Singing Rascals Pentatonic / Geza Szilvay, Tuulia Hysrke, Angela Ailes. Ebenezer Baylis & Son Ltd, Worcester, 1991.
198. Szilvay G. Violin ABC Book A. Fennica Genrman, 2001.
199. Szilvay G. Violin ABC Handbook for Teachers and Parents. Fennica Genrman, 2002.
200. Szilvay G. Pentatonic : Singing Rascals Exercise Books. Fennica Genrman, 40 p.
201. Vanderspar E. Teaching Rhythmics : principles and guidelines for teachers of Dalcroze Eurhythmics. London : The Dalcroze Society UK (Inc.), 2005. 47 p.
202. Wigfield A. and Eccles J. (2000). Expectancy-value theory of motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.
203. Zavalko K., Khalilova A. The diagnostics of a preschooler's readiness for learning to play a musical instrument. *Problems in music pedagogy*. Volume 17

(2). 2018. P. 45-57. (The International Scientific Journal "Problems in Music Pedagogy" is indexed in : EBSCO, ERIHPLUS, ProQuest).

ДОДАТОК А

Довідки про авторів

Марія Монтессорі (1870-1952) – педагог зі світовим ім'ям, фізик, психолог, лікар, автор педагогічної системи виховання дітей та багатьох праць з педагогіки. У багатьох країнах світу втілюються в життя її антропологічні, дидактичні, педагогічні ідеї, мільйони дітей успішно виховуються та навчаються у монтессорі-садочках та школах, зокрема і в Україні.

Еміль Жак-Далькроз (1865-1950) – швейцарський композитор, диригент та педагог, професор Женевської консерваторії, де викладав сольфеджіо та гармонію. Далькроз створив власну систему музичного виховання, що полягає у навчанні дітей музиці та вихованні музикальності через розвиток чуттєвого музичного сприймання та чуття ритму [47].

Карл Орф (1895-1982) – німецький композитор та музичний педагог. Його педагогічні принципи втілені у збірці «Schulwerk», назва якої походить від нім. слів – schulen та wirken, що означає навчати і діяти, або навчати в дії. Також спільно з Куртом Заксом розробив дитячий музичний інструментарій, що склав основу дитячого оркестру, до якого ввійшли: штабшпілі; шумові ударні інструменти; найпростіші духові інструменти; струнні інструменти.

Золтан Кодай (1882-1967) – угорський композитор, музикознавець та педагог. Система музичного виховання спирається на застосування співу як головного виду діяльності у музичному вихованні та передбачає розвиток у учнів відносного слуху, ладового мислення за допомогою спеціальних вправ на основі відносної (ладової) сольмізації.

Шініті Сузукі (1898-1998) став засновником методики раннього навчання гри на скрипці. Система музичного виховання Сузукі основана на принципі материнської мови та активній участі батьків у процесі навчання дитини. Дитина навчається скрипці переважно на групових уроках з додаванням індивідуальних занять. Система отримала світове визнання та

адаптована до інших інструментів – віолончелі, фортепіано, флейти, гітари тощо.

Едвін Гордон (1927-2015) – американський дослідник, педагог, автор книг в галузі музичної освіти. Зробив вагомий внесок у вивчення музичних здібностей, навчання теорії музики, її ладових та ритмічних структур, музичний розвиток дітей, ввів термін та поняття «audiation». Його концепція музичного розвитку особистості спрямована на виховання креативної і самоактуалізованої особистості, яка через спілкування з музикою зможе розкрити власний інтелектуальний потенціал.

Гéза Зілвей (венг. Szilvay Géza; народ. 1943) – фінський скрипаль-педагог угорського походження. Розробив методику навчання гри на струнних інструментах Colourstrings, засновану на ідеях Золтана Кодая. Методика спирається на врахування дитячої психології, залучення різних ігрових форм навчання та активного використання ансамблевого музикування.

Основні принципи педагогічної системи М. Монтесорі

Принцип	Як реалізувати	Що досягається
Свобода вибору	Дати можливість дитині самостійно обирати діяльність	- дитина краще розуміє себе; - вчиться робити вибір; - вчиться регулювати власну психічну активність; - формується ініціативність та відповідальність
Наявність спеціального дидактичного матеріалу Монтесорі	Дидактичні матеріали забезпечують задоволення потреб дітей відповідної вікової категорії	- всебічний розвиток дитини в усіх напрямках психічної діяльності; - максимальна ефективність освоєння завдань, закладених у матеріалах
Контроль помилок	В Монтесорі-матеріалах закладено контроль помилок, що дозволяє дитині самостійно побачити помилку і виправити її без допомоги дорослого	- формування адекватної самооцінки; - розвиток пошукової активності дитини; - самоконтроль; - розвиток аналітичних функцій розумової діяльності
Наявність певних правил роботи в монтесорі-середовищі	Дотримання правил: - приберись за собою; - по класу пересуваємося тихо; - твоя свобода закінчується там, де починається свобода іншого тощо	- привчання до порядку; - вміння організувати своє робоче місце; - вміння раціонально використовувати простір; - нести відповідальність за власний вибір; - потреба у завершенні дії; - розвиток соціально-адаптивних навичок
Різновікові групи	Присутність у середовищі дітей різних вікових категорій в певному діапазоні	- розвиток соціально-адаптивних навичок; - уміння співпрацювати; - молодші мають можливість вчитися у старших; - старші набувають лідерських якостей
Діти – активні учасники процесу навчання	Часто не дорослий навчає дітей, а діти навчають один одного	- розвиток упевненості в собі; - задоволення потреби в почутті власної значимості; - розвиток пізнавальної активності дитини
Не роби за дитину те, що вона може зробити сама	Допоможи мені це зробити самому! Все, що дитина може зробити самостійно – вона робить сама! Допомога дорослого повинна бути мінімальною	- впевненість у власних силах; - самостійність, - рішучість; - більш інтенсивне оволодіння і засвоєння різними навичками; - формування адекватної самооцінки; - задоволення потреби в дорослішанні.
Відсутність оцінок дорослого	Не давати постійних оцінок дитини та її діяльності. Виявляти своє ставлення через власні почуття. Навчити дитину адекватно оцінювати власну діяльність.	- незалежність від будь-якої оцінки; - формування позитивного образу "Я"; - впевненість в собі; - вміння об'єктивно оцінити себе, свої вчинки і роботу

Відсутність мотиву змагання	Не порівнювати дитину з іншими. Порівняння досягнень щодо самої себе: "Я-вчора" і "Я-сьогодні"	- формування позитивної самооцінки та образу "Я"; - самодостатність; - впевненість у собі
-----------------------------	---	---

Додаток В

Kuovsâkkâsâh (Північне сяйво)

Heli Aikio

A

Kuov - sâk - ka - sah, kuov - sâk - ka - sah, shh. **fine**

B

Kuov - sâk - ka - sah, kuov - sâk - ka - sah, al - meest.
El - lee lel - lee el - lee lel - lee lel - lee

Kuov - sâk - ka - sah, kuov - sâk - ka - sah, al - meest.
El - lee lel - lee el - lee lel - lee lel - lee

C


Kuov-sâk-ka-sah, kuov-sâk-ka-sah, shh. Kuov-sâk-ka-sah, kuov-sâk-ka-sah, shh.
El - lee lel-lee el - lee lel-lee El - lee lel-lee el - lee lel-lee

Northern lights, northern lights, shh
Northern lights, northern lights in the sky
Lively, lel-lee, lively, lel-lee, leel-le/ lively,
lel-lee, lel-lee
Playing, dancing, lights of sky

Північне сяйво, північне сяйво, шшш
Північне сяйво, північне сяйво в небі
Жваве, ле-ли, живе, ле-ле, лель-ле
Жваве, ле-ли, ле-ле
Гра, танці, вогні неба.


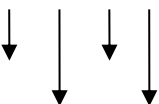

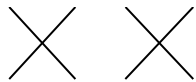
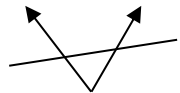
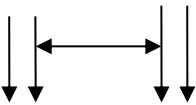

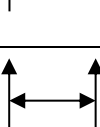
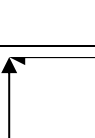
Візуальні образи та складові позначення ритмічних тривалостей

Ритмічна тривалість нот	Складове позначення	Візуальний образ
Четвертна	ТА	 "Машина" (англійський варіант – "car")
Дві восьмі	ТІ-ТІ	 "Паровоз" (англійський варіант – "quick train")
Шістнадцяті	ТІ-РІ-ТІ-РІ	 "Літак" (англійський варіант – "airplane")
Половинна	ТА-А	 "Човен" (англійський варіант – "boat")
Половинна з крапкою	ТА-А-А	 "Човен з трьома веслярами"
Четвертна пауза	Спочатку озвучується "дмуханням", щоб згасла свічка, потім ПА	 "Згасла свічка"
Синкопа	ТІ-ТА-ТІ	 "Лохнеське чудовисько"

Восьма и дві шістнадцяті	ТІ-ТІРІ	 "Верблюд"
--------------------------	---------	--

Додаток Д

Позначення гри паличками

	- палички одночасно вдаряють по підлозі
	- палички "крокують" по підлозі
	- вдаряти "шляпками" паличок
	- вдаряти паличкою об паличку
	- одною паличкою терти об іншу
	- одночасно "стрибати" паличками вправо-вліво
	- будувати "башту" з паличок угору
	- стукати основою паличок
	- "Гвіздок та молоток" тримати паличку і "Гвіздок" вільно