

**Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
МОН України**

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

Бондаренко Юлія Анатоліївна

УДК: 376.015.31:78]-056.262-053.4 (043.5)

**ДИСЕРТАЦІЯ
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ
КОРЕКЦІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ МУЗИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
ДОШКІЛЬНИКІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ**

13.00.03 — корекційна педагогіка

Галузь знань – 0101 – Педагогічна освіта

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело
_____ Ю.А. Бондаренко
(підпис, ініціали та прізвище здобувача)

Науковий консультант
Синьов Віктор Миколайович,
доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член НАПН України

Київ – 2017

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ВПЛИВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ	16
1.1. Виховний, освітній і загально розвивальний потенціал музичного мистецтва	16
1.2. Еволюція зарубіжної думки щодо педагогічного впливу музики на особистість дитини	45
1.3. Становлення та розвиток національної системи дошкільного музичного виховання	57
<i>Висновки до першого розділу</i>	74
РОЗДІЛ 2. МУЗИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ У СИСТЕМІ КОРЕКЦІЙНО- РОЗВИВАЛЬНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ У ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ	77
2.1. Лікувально-педагогічний вплив музичного мистецтва на особистість	77
2.2. Музикотерапія в системі арт-технологій і корекційно- розвивальної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами	107
2.3. Музична діяльність: змістовий діапазон, структурування, методологічні основи її корекційного спрямування.....	120
<i>Висновки до другого розділу</i>	153
РОЗДІЛ 3. СУЧАСНИЙ СТАН ОРГАНІЗАЦІЇ МУЗИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ ДЛЯ ДІТЕЙ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ	156
3.1. Завдання та методика констатувального етапу експерименту.....	156
3.2. Практика забезпечення корекційної спрямованості музичної діяльності у дошкільних навчальних закладах для дітей зі зниженим зором	182
3.3. Результативність існуючої системи музичного виховання дошкільників зі зниженим зором	202

<i>Висновки до третього розділу</i>	239
РОЗДІЛ 4. ШЛЯХИ ПОСИЛЕННЯ КОРЕКЦІЙНОЇ ЕФЕКТИВНОСТІ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ	241
4.1. Модель корекційного спрямування системи музичного виховання дошкільників зі зниженим зором. Концептуальний блок експериментальної системи	241
4.2. Організаційно-діагностична складова корекційного спрямування музичного виховання дошкільників зі зниженим зором.....	254
4.3. Змістово-процесуальна складова корекційного спрямування музичного виховання дошкільників зі зниженим зором	273
4.3.1. Характеристика змістового компоненту експериментальної системи	273
4.3.2. Характеристика процесуального компоненту експериментальної системи. Особливості корекційно-розвивальної роботи в процесі музичного виховання.....	309
4.3.3. Спеціальні корекційні заняття з музичного виховання та програмно-методичне забезпечення	363
4.4. Результативно-оцінювальний блок корекційного спрямування системи музичного виховання дошкільників зі зниженим зором.....	375
4.5. Навчальна програма підготовки та підвищення кваліфікації фахівців «Корекційна спрямованість музичного виховання дошкільників зі зниженим зором»	387
<i>Висновки до четвертого розділу</i>	404
ВИСНОВКИ	411
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	417
ДОДАТКИ	461

Бондаренко Ю. А. Теоретико-методичні засади корекційного спрямування музичної діяльності дошкільників зі зниженим зором. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук (доктора наук) за спеціальністю 13.00.03 «Корекційна педагогіка» (016 – Спеціальна освіта). – Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, МОН України, Київ, 2017.

У дисертації вперше обґрунтовано теоретико-методичні засади корекційного спрямування музичної діяльності дошкільників зі зниженим зором. Розроблено методику вивчення рівнів і особливостей музично-особистісного розвитку дітей 4-го, 5-го й 6-го років життя. Подано характеристику чотирьох рівнів музично-особистісного розвитку, визначено об'єкти корекції в досліджуваних компонентах музично-особистісного розвитку: потребово-мотиваційному, емоційно-ціннісному, когнітивному, креативному та психомоторному. Розроблено систему забезпечення корекційного спрямування музичного виховання дошкільників зі зниженим зором, зміст концептуального, організаційно-діагностичного, змістово-процесуального та результативно-оцінювального її блоків. Обґрунтовано необхідність запровадження спеціальних корекційних занять із музичного виховання дошкільників з порушеннями зору.

Удосконалено сутність понять «музично-особистісний розвиток», «корекційне спрямування музичної діяльності», «музична логоритміка», «горизонтальна ритмопластика», «музикотерапія».

Дістали подальшого розвитку: ідея щодо корекційної спрямованості музичного виховання та наукове уявлення про музичну діяльність дітей дошкільного віку зі зниженим зором, її корекційні можливості; методичне забезпечення корекційно-компенсаторного впливу музичного мистецтва на особистість дитини зі зниженим зором.

Практичне значення дослідження полягає в розробці: корекційно спрямованої системи музичного виховання дошкільників зі зниженим зором, що

впроваджена в роботу дошкільних навчальних закладів України; «Програмно-методичного комплексу корекційного блоку занять із музичного виховання для дошкільних навчальних закладів (груп) компенсуючого типу для дітей із порушеннями зору» (рекомендованого ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти», протокол № 4 від 16.12.2016 р.); програмно-методичного забезпечення для підготовки студентів до відповідної професійно-педагогічної діяльності (навчальної програми «Корекційна спрямованість музичного виховання дошкільників зі зниженим зором», затвердженої на засіданні кафедри тифлопедагогіки НПУ імені М. П. Драгоманова (протокол № 3 від 29 вересня 2016 р.), навчально-методичного посібника «Теоретико-методичні засади музично-ритмічного виховання дошкільників із порушеннями зору» (Гриф МОН, МС №1/11-5829 від 22.03.13 р.), а також методичних рекомендацій із проблеми дослідження, призначених для музичних керівників, вихователів ДНЗ і тифлопедагогів та інших спеціалістів, які у своїй роботі використовують засоби музичного мистецтва, різні види музичної діяльності.

Результати дослідження використано під час розробки Програми з корекційно-розвиткової роботи для підготовчих, 1–4 класів спеціальних загальноосвітніх закладів для сліпих дітей і дітей зі зниженим зором: Ритміка (рекомендована МОН України, наказ № 1148 від 26.09.2016 р).

Матеріали дослідження можуть використовуватись у системі шкільної, спеціальної та інклюзивної освіти, для створення й модернізації навчальних і методичних матеріалів з питань музичного виховання дошкільників зі зниженим зором, а також для підготовки та підвищення кваліфікації фахівців вищої освіти тощо. Одержані результати мають суттєве значення для забезпечення послідовності, наступності й перспективності між молодшим, середнім і старшим дошкільним віком у музично-особистісному розвитку дітей зі зниженим зором.

У дисертації охарактеризовано виховні, освітні, загальнорозвивальні можливості та еволюцію думки щодо педагогічного впливу музики на особистість дитини, висвітлено історію становлення й розвитку вітчизняної системи дошкільного музичного виховання, подано історичний і методологічний аналіз

лікувально-педагогічного впливу музичного мистецтва на особистість, виділено й охарактеризовано напрями його використання.

Виявлено, що музичне мистецтво з початку ХХ сторіччя до сучасного часу відіграє важливу роль у корекційно-виховній роботі з дітьми з різними порушеннями у психофізичному розвитку, спочатку у напрямі використання музично-ритмічних занять, а надалі – занять із музичного виховання. Різнобічний вплив музики на дитину розглядається й в аспекті арт-терапевтичних методик, де музикотерапія використовується в системі корекційної допомоги дітям із проблемами в розвитку. У дисертації акцентується увага на корекційному та компенсаторному впливові музики на особистість дитини з порушеннями зору.

Доведено, що зорові порушення й захворювання відбиваються на формуванні різних видів діяльності людини та її психічних функцій, провокують виникнення несприятливих умов розвитку, появу вторинних відхилень у особистості, що підкреслює важливість і необхідність організації корекційно спрямованого процесу музичного виховання дошкільників зі зниженим зором.

У межах предмету дослідження корекційний вплив спрямовується на музично-особистісний розвиток дитини дошкільного віку зі зниженим зором як складову гармонійного розвитку особистості. Музично-особистісний розвиток автором розглядається як процеси кількісних і якісних змін в особистісному розвитку дитини внаслідок участі її в музичній діяльності та цілеспрямованого корекційного впливу на порушені компоненти МОР.

Музична діяльність корекційного спрямування трактується як спосіб залучення дитини зі зниженим зором у процес музичного виховання, тим самим здійснюючи не лише освітній, виховний і розвивальний впливи на особистість, а й корекційний, стимулюючи виправлення порушених компонентів музично-особистісного розвитку та поліпшуючи останній.

Виділено п'ять компонентів МОР: потєбово-мотиваційний, емоційно-ціннісний, когнітивний, психомоторний, креативний. Теоретичний аналіз спеціальної літератури з тифлопедагогіки та психології обґрунтовує передбачення, що зазначені компоненти порушуються при суттєвих вадах зору і

цілеспрямований корекційний вплив на них має покращити рівні музично-особистісного розвитку дошкільників зі зниженим зором, що в подальшому сприятиме їх соціалізації.

У процесі констатувального етапу педагогічного експерименту проведено аналіз досвіду організації музичного виховання в дошкільних навчальних закладах для дітей зі зниженим зором, що засвідчив відсутність реалізації основного принципу спеціальної освіти – її корекційно-розвивальної спрямованості. Це пов'язано, передусім, з недостатнім рівнем обізнаності музичних керівників щодо корекційних можливостей музичної діяльності, нерозробленістю діагностичного інструментарію для з'ясування рівнів музично-особистісного розвитку дитини зі зниженим зором, відсутністю організації корекційних занять із музичного виховання та їх нормативно-методичного забезпечення.

Зроблений аналіз сучасного стану компетентностей, зокрема обізнаності студентів спеціальності «спеціальна освіта» (спеціалізація «тифлопедагогіка») та «музичне мистецтво» з питань корекційних можливостей музичного виховання дітей та умов їх реалізації, показав гостроту проблеми кадрового забезпечення процесу корекційно спрямованого музичного виховання дошкільників з порушеннями зору.

Досліджено рівні й особливості розвитку компонентів МОР: потребово-мотиваційного (за показниками наявності інтересу до музичного мистецтва; бажання брати участь у різних видах музичної діяльності; емоційно-ціннісного (за показниками прояву емоційної активності в реагуванні на музику; сформованості емоційного словника; розвитку музичних уподобань); когнітивного (за показниками сприймання й розуміння музики; адекватності й виразності мовлення); психомоторного (за показниками музично-рухової активності, зокрема, активності та дійовості участі дитини в різних видах музичної діяльності; просторова організація рухів, зокрема, сформованість просторових характеристик рухів і навичок організації руху в напрямках; координації рухів (у різній площині, співвідношення рухів з мовленням); креативного (за показниками здатності до елементарної пісенної та музично-рухової творчості).

Порівняльний аналіз емпірично одержаних даних на констатувальному етапі дослідження дозволив виявити значне відставання дітей зі зниженим зором 4-го, 5-го і 6-го років життя від їхніх однолітків із нормальним зором за всіма показниками досліджуваних компонентів МОР. Встановлено, що серед дітей зі зниженим зором найбільш невтішна картина спостерігається в креативному та психомоторному розвитку. Деяко кращі результати зафіксовано в емоційно-ціннісному, когнітивному та потребово-мотиваційному компонентах.

Виявлено специфічні особливості досліджуваних компонентів, які в подальшому було визначено як об'єкти корекції, та позитивні тенденції в музично-особистісному розвитку дітей відповідно до кожного вікового періоду, опора на які дозволяє правильно визначити корекційний маршрут і сприятиме розвитку особистості дитині зі зниженим зором.

Отримані результати констатувального етапу дослідження підтвердили необхідність розроблення системи забезпечення корекційного спрямування музичного виховання дошкільників зі зниженим зором, яка представлена концептуальним, організаційно-діагностичним, змістово-процесуальним та результативно-оцінювальним блоками відповідної моделі.

Концептуальним ядром експериментальної системи є педагогічні теорії та положення, які стали методологічною основою побудови корекційно спрямованого процесу музичного виховання дошкільників зі зниженим зором. Фундаментом її розробки визначено організацію вивчення музично-особистісного розвитку дитини, що характеризує організаційно-діагностичний блок системи. Він представлений основними принципами діагностики (домінування якісного підходу в процесі діагностики з порівнянням кількісно-якісних результатів; єдності діагностики й корекції; перспективності та прогнозу в діагностичній роботі; врахування індивідуальних особливостей дитини в зіставленні із загальними та специфічними віковими психофізичними особливостями та ін.); умовами (дотримання відповідної освітленості музичної зали, оптимального зорового навантаження; адаптація діагностичних методик, адаптація й модифікація діагностичного наочного інструментарію та ін.), специфічними

вимогами до її проведення на основі розробленої та практично перевіреної діагностичної методики.

Специфіку корекційного спрямування музичного виховання висвітлює змістово-процесуальний блок системи, у структурі якого виділено змістовий і процесуальний компоненти. Змістовий забезпечується принципами (педагогічного оптимізму, корекційно-компенсаторної спрямованості, індивідуального й диференційованого підходу, оптимальності й варіативності засобів корекційно-педагогічних впливів, стимулювання активності, самостійності, мотивації та позитивного ставлення до музичної діяльності) та спеціальними видами музичного виховання (ритміка, музична логоритміка, горизонтальна ритмопластика, музикотерапія), специфікою використання методів (цілеспрямованої допомоги педагога, ритмодекламації, поетапного навчання, імітування, компенсаторного розвитку та ін.), прийомів (кольорового співвіднесення, симультанних дій та ін.) і засобів музично-особистісного розвитку (музично-дидактичних, мультимедійних та ін.), корекційно-компенсаторною спрямованістю видів музичної діяльності. Процесуальний компонент відповідного блоку визначений як сфера практичного втілення експериментальної системи через зміст корекційно-розвивальної роботи у процесі музичного виховання та програмно-методичного забезпечення корекційних занять із музичного виховання.

Результативно-оцінювальний компонент системи спрямований на проведення діагностичних процедур для визначення ефективності експериментальної системи музичного виховання, моніторингу її продуктивності щодо впливу на музично-особистісний розвиток дітей 4-го, 5-го, 6-го років життя зі зниженим зором.

Висвітлено особливості корекційно-розвивальної роботи в процесі музичного виховання дошкільників зі зниженим зором, що має на меті покращення рівнів МОР завдяки розв'язанню групи корекційно-розвивальних завдань різної спрямованості: потребово-мотиваційних, емоційно-аксіологічних, когнітивно-гносеологічних, дієво-практичних, креативних, компенсаторних, які окреслюють методичні шляхи (способи, засоби та ін.) їх вирішення на кожному із

чотирьох етапів педагогічної роботи. Перший – пропедевтичний – спрямований на підготовку дитини зі зниженим зором до музичного сприймання й реалізується в родинному колі; другий – підготовчий – передбачає розвиток інтересу дітей до музичного мистецтва, до різних видів музичної діяльності, що здійснюється в режимі дня дошкільників вихователями та спеціалістами закладу; третій етап – основний (власне корекційний) включає розвиток і корекцію порушених компонентів МОР в основних, додаткових і спеціальних формах музичного виховання; четвертий – репрезентативний – є свідченням результативності корекційно-розвивальної роботи, проведеної на попередніх її етапах, і демонструє музичні та музично-рухові здобутки дошкільників зі зниженим зором у процесі їх участі у розважальних заходах, самостійної музичної діяльності тощо.

Для посилення корекційної ефективності системи музичного виховання дітей дошкільного віку зі зниженим зором впроваджено спеціальні корекційні заняття: з ритміки, музичної логоритміки, горизонтальної ритмопластики та музикотерапії, підготовлено й апробовано відповідний програмно-методичний комплекс.

Експериментальна перевірка умов корекційного спрямування системи музичного виховання за розробленою нами моделлю засвідчила ефективність і доцільність її застосування в дошкільних навчальних закладах для дітей зі зниженим зором. Дані діагностики в експериментальній групі продемонстрували позитивну динаміку в розвитку всіх досліджуваних компонентів МОР за встановленими показниками. Зокрема зміни відбулись у мотиваційній сфері: з'явився інтерес до музичного мистецтва, бажання частіше слухати музичні твори в живому виконанні, аудіо-записи як на музичних заняттях, так і в режимі дня закладу, активно включатись у різні види музичної діяльності, виявляючи позитивні адекватні емоційні реакції. Позитивні зрушення відбулися й у розвитку емоційної активності дітей, які в процесі прослуховування музичних творів почали більш активно емоційно реагувати на музику з такими адекватними проявами своїх реагувань, як посмішка на обличчі, радісні вигуки, підспівування чи виконання танцювальних та інших доречних рухів. Завдяки проведеній

корекційній роботі збільшився обсяг емоційного словника дітей зі зниженим зором. Вони самостійно правильно визначали й називали емоційний стан зображеної людини, описували зовнішній емоційний прояв у міміці, жестах, рухах, діях, за допомогою вербальних вигуків, обирали для цього слова-еталони експресії (іноді з переліку, запропонованого музичним керівником). Діти навчилися розрізняти й називати емоцію, що позначає спокійний стан, а також стани «гніву», «суму», «страху», «здивування», застосовували емоційну лексику в експресивному мовленні, під час опису музичного образу, власних почуттів, які викликала музика.

Відбулася позитивна динаміка й у розвитку адекватно-оцінного ставлення до музики, сприймання й розуміння її змісту та виразних засобів. Діти почали уважніше слухати музику та, відповідно, сприймати й розуміти цілісний музичний образ, спроможні були відтворити його у виразних рухах, при цьому користувалися набутим музичним досвідом. Висловлювання дітей щодо змісту прослуханої музики стали більш насиченими цікавими думками, яскравими реальними образами, виражали власний досвід, реагування.

Якісні зміни засвідчили покращення вмінь користуватися засобами мовленнєвої виразності правильно регулювати темп мовлення, переходити від помірнього до повільного; ритмічно промовляти запропонований педагогом віршований і невіршований вербальний матеріал, чути власні помилки й ті, які роблять інші діти з намаганням виправити їх; відтворювати голосом звуки різної висоти тощо.

Упровадження експериментальної системи музичного виховання сприяло й позитивним змінам в розвитку психомоторного компоненту МОР дітей у єдності всіх його досліджуваних показників. Так, діти під час організації рухів у просторі намагалися зберігати траєкторію руху по умовній прямій лінії, незначні відхилення від неї самостійно виправляли, відмічено позитивні зміни в якості ходьби, що стала більш упевненою, ритмічною, з дотриманням відповідної відстані один від одного, з правильним положенням голови, ніг, координованою взаємодією обох рук та рук і ніг. Виявлено покращення скоординованої взаємодії

рухів руками й ногами з темпо-ритмічним узгодженням їх із музикою та обох рук під час виконання одночасних протилежних рухів правою та лівою руками.

Значно підвищилися рівні розвитку креативного компоненту МОР, діти почали із задоволенням вигадувати прості мотиви мелодії, закінчення музичних фраз у заданому настрої; проявляли елементи творчості в музично-руховій діяльності, імпровізували й самостійно вигадували нові прості рухи, намагаючись виконати їх емоційно-виразно, відповідно до характеру мелодії, персонажів і сюжету дитячого музичного твору; у міміці з'явилися активні прояви емоцій, які відповідали музичному образу.

Важливим корекційно-розвивальним досягненням у процесі впровадження експериментальної системи роботи став компенсаторний розвиток, що передбачав використання збережених аналізаторних систем у різних видах музичної діяльності, які спрямовувалися педагогом на розвиток слухового сприймання, тембрового, динамічного, ритмічного, мелодійного слуху, кінестетичного та рухово-кінестетичного аналізатора тощо. У цій роботі важливе значення надавалося розвитку залишкового зору, його окоорухового механізму, простежуючих функцій, глибинного зору, формуванню навичок зорової оцінки відстані між об'єктами (окоміру), кольорового зору тощо. При цьому враховувалися індивідуальні особливості зорового сприймання, пов'язані зі специфікою офтальмологічного захворювання дитини

Узагальнюючи основні результати дослідження, відзначимо, що експериментальна система музичного виховання впливала й на подолання проблем, вторинно зумовлених особливостями соціальної ситуації розвитку особистості при порушеннях зору, сприяючи розвитку пізнавального інтересу, конкретних уявлень про навколишнє, емоційної, рухової, пізнавальної та, відповідно соціальної активності, колективної взаємодії, адекватного, емоційного, продуктивного міжособистісного спілкування, навичок просторового орієнтування, компенсаторних пристосувань тощо.

Розроблений зміст корекційного спрямування системи музичного виховання дошкільників зі зниженим зором та організаційно-методичні умови проведення

такої роботи покладено в основу розроблених програмових і навчально-методичних матеріалів для студентів і слухачів вищих навчальних закладів спеціальностей «спеціальна освіта» (спеціалізація «тифлопедагогіка»), «музичне мистецтво», внаслідок чого покращилися рівні обізнаності майбутніх фахівців щодо корекційних можливостей спеціального музичного виховання. Практична реалізація авторських програм показала їх професійно-компетентнісну значущість і ефективність.

Проведений педагогічний експеримент дозволив виділити два шляхи посилення корекційної ефективності музичного виховання дошкільників зі зниженим зором: перший стосується теоретичного та методичного забезпечення корекційного спрямування цього процесу; другий – його кадрового забезпечення. Обидва шляхи спрямовані на вирішення корекційних завдань поліпшення інтелектуального, емоційного, мовленнєвого, фізичного, рухового, музично-естетичного, в цілому – музично-особистісного розвитку дошкільників зі зниженим зором.

Ключові слова: дошкільники зі зниженим зором, музичне виховання, корекційна спрямованість процесу музичної діяльності, музично-особистісний розвиток.

Y.A. Bondarenko. Theoretical and Methodological Basics of Correctional Direction of Music Activity among Preschoolers with Decreased Sight. – Qualification Research Work on the rights of hand notes.

The given thesis is aimed to gain scientific qualification of a Doctor of Pedagogical Science (Doctor of Science) according to the specialty of 13.00.03 «Correctional Pedagogics» (016 – Special Education). – National Pedagogical University named after M.P. Drahomanov, Ministry of Education and Science of Ukraine, Kyiv city, 2017

For the first time in the given scientific research explains the problem of theoretical and methodological basics of correctional direction of music activity among preschoolers with decreased sight. There was developed a methodology of studying the levels and peculiarities of personal music development of 4, 5 and 6 year-olds. There were characterized four levels of personal music development and were defined the objects of correction work within the component scope of personal music development, which are as follows: motivationally required, emotionally integral, cognitive, creative and psycho-motoric. There was developed a system of correctional direction of music education among preschoolers with decreased sight, as well as the context of conceptual, organization diagnostic, content procedural and assessment blocks of the given system. There was grounded the necessity of introduction of special music correction lessons among preschoolers with decreased sight.

In the given work there has been improved understanding of the notions such as «personal music development», «correctional direction of music activity», «music logorhythmics», «horizontal rhythmoplastics», «music therapy».

Following ideas were developed in detail: the idea in terms of correctional direction of music education and scientific concept about music activity of children of preschool age with decreased sight and its possibilities of correction approach; methodological provision of correctional compensatory impact of music art on the personality of a child with decreased sight.

Practical value of the given thesis lies in the development of: correctional direction of music education of preschoolers with decreased sight which has been implemented into the work of preschool educational establishments in Ukraine; «Programme methodological complex of correction music lesson block for compensatory type preschool educational establishments (groups) for children with sight deviation» (recommended by «Institute of Education Modernization», record №4 from December 16th, 2016); programme methodological provision for students preparation of a certain professional pedagogical activity (educational programme «Correctional direction of music education of preschoolers with decreased sight», approved at the session of faculty of typhlopedagogics at National Pedagogical University named after M.P. Drahomanov (record №3 from September 29th, 2016) of educational methodological manual «Theoretical methodological basics of music rhythmic education of preschoolers with sight deviations» (Classification of Ministry of Education of Ukraine, MC №1/11-5829 from March 22nd, 2013) as well as methodological recommendations with the problems of the thesis, aimed for music directors, teachers of Children`s Educational Establishments, teachers of typhlopedagogics and other specialists, who use music art as well as different kinds of music activities as a part of their work.

The outcomes of the research were use while developing the Programme of correction development work for preparatory classes and classes from 1-4 of special and general educational establishments for blind children and those with decreased sight: Rhythmics (recommended by Ministry of Education and Science of Ukraine, order № 1148 from September 26th, 2016).

Materials of the research can be used in the system of school, special and inclusive education for creation and modernization of educational and methodological materials in terms of music education of preschoolers with decreased sight and also for preparation (retraining) and qualification training of higher education specialists, etc. Received results have a significant meaning in order to provide sequence, continuity and perspective among junior, middle and senior school ages as for personal music development of children with decreased sight. The given thesis gives an insight into the educational, generally

developing abilities and a thought evolution as for pedagogical impact of music on the personality of a child. Also there was enlightened the history of the beginning and developing of the domestic system of preschool music education, there was given historic and methodological analysis of healing pedagogical impact of music art on the personality, there was found out and characterized the direction of its usage.

It has been revealed that music art since the beginning of the XX century up until nowadays has been playing a very important role in correctional educational work with children of different deviation in terms of their psychological and physical development, first of all in the direction of using music rhythmical lessons and later music education lessons. Various music impact on a child is considered in the aspect of art therapeutic methodologies where music therapy is used as a part of the system of correctional help for children with development deviations. This thesis highlights correctional and compensatory influence on the personality of a child with sight deviations.

It has been proved that sight deviations and illnesses are reflected on formation of different kinds of person's activity and his psychological functions, in its turn provokes arising of unfavorable conditions of development, appearing of person's secondary deviations which stresses upon the importance and necessity to organize directed correctional process of music education of preschoolers with decreased sight. In scope of the object of the given thesis correctional impact is directed onto personal music development of a preschool child with decreased sight as an integral part of harmonic development of a personality. The author considers personal music development as a process of quantitative and qualitative changes in a personal development of a child resulting from taking part in music activity and directed correctional impact on deviated components of MDP.

Music activity of correctional direction is interpreted as means of attracting a child with decreased sight into the process of music education, at the same time performing not only educational and developing impacts on a personality but also correctional one, in such a way stimulating correction of disordered elements of personal music development and improving the latter. There were determined five components of MDP: motivationally required, emotionally integral, cognitive, psycho

motoric and creative. Theoretical analysis of special literature sources of Typhlopedagogics and psychology grounds the idea that all mentioned above components are disordered within significant sight deviations and directed correctional impact on them is to improve the levels of personal music development of preschoolers with decreased sight which, in the future, facilitates their social adaptation.

In the process of determining the stage of the pedagogical experiment there was carried out an analysis of the experience of organizing musical education in preschool educational establishments for children with decreased sight, which proves the lack basics of special education implementation which is its correctional developing orientation. First of all, it is connected with the lack of awareness of musical leaders as for the correctional possibilities of musical activity, the lack of diagnostic tools for determining the levels of personal musical development of a child with creased sight as well as the lack of organization of correctional lessons on musical education and their normative and methodological support.

There was carried out an analysis of the current state of competencies, in particular students' awareness of specialty «Special Education» (specialization «Typhlopedagogics») and «Musical Art» in terms of correctional possibilities of musical education of children and their conditions of implementation. The given analysis showed the acuteness of the problem with the staff providing considering the process of correctionally directed musical education of preschoolers with decreased sight.

There were researched the levels and peculiarities of development of components of MDP: motivationally required (according to the indicators of interest in musical art, desire to participate in various types of musical activity, emotionally integral (according to the manifestation of emotional activity in response to music, the formation of emotional vocabulary, and development of musical preferences), cognitive (according to the perception and understanding of music, adequacy and expressiveness of speech), psychomotoric (according to indicators of musical and motoric activity, in particular, child`s activity and action participation in various types of musical activities, space movements organization, particularly, the formation of spatial characteristics of movements and kills of movements organization in different directions, coordination of

movements (in different surfaces, the ratio of movements with speech), creative (according to the ability to perform elementary song and musical-motoric creativity).

A comparative analysis of empirically obtained data at the qualitative stage of the study allowed to reveal a significant lag among children with decreased sight of the 4th, 5th and 6th years of life compared to their peers with normal sight in terms of all indicators of the studied components of the MDP. It is established that among children with decreased sight the most disappointing picture is observed in their creative and psychomotor development. A little better results were recorded in the emotionally integral, cognitive and motivationally required components.

There were revealed specific features of the researched components, which were subsequently defined as objects of correction, and positive tendencies in the musical and personal development of children according to each age period, the support on which allows to determine the correction route correctly and promote the development of the personality of the child with decreased sight.

The obtained results of the definitive stage of the research confirmed the necessity of developing a system for ensuring the correctional direction of musical education of preschoolers with decreased sight, which is represented by the conceptual, organizational diagnostic, content procedural and performance-evaluation blocks of the corresponding model.

The conceptual core of the experimental system is pedagogical theories and concepts, which have become the methodological basis for grounding a correctionally directed process of music education of preschool children with decreased sight. The foundation of its development is determined by the organization of the study of personal musical development of a child, which characterizes the organizational diagnostic block of the system. It is represented by the basic principles of diagnostics (the dominance of a qualitative approach in the process of diagnosis in comparison with quantitative and qualitative results, the unity of diagnosis and correction, the perspective and prognosis in diagnostic work, taking into account the individual characteristics of a child comparing to general and specific age psychophysical features, etc.); conditions (observance of the corresponding illumination of the musical hall, optimal visual load,

adaptation of diagnostic techniques, adaptation and modification of the diagnostic visual instrument, etc.), specific requirements for its implementation on the basis of the developed and practically tested diagnostic technique.

The specificity of the correctional direction of musical education highlights the content-procedural block of the system, in the structure of which there were extracted the content and procedural components. The content block is provided by the principles (pedagogical optimism, correction-compensatory orientation, individual and differentiated approach, optimality and variability of correctional and pedagogical influences, stimulation of activity, autonomy, motivation and positive attitude towards musical activity) and special types of musical education (rhythmics, musical logorhythmics, horizontal rhythmoplastics, music therapy), the specificity of methods usage (purposeful teacher assistance, rhythm declamation, step-by-step training, simulation, compensatory development, etc.), techniques (color correlation, concurrent actions, etc.) and means of music and personal development (musical and didactics, multimedia, etc.), correction-compensatory orientation of kinds of musical activity. The processing component of the corresponding block is defined as the scope of the practical implementation of the experimental system through the content of correction and development work in the process of musical education and programme methodological provision of correctional lessons in music education.

The result evaluation component of the system is directed to conduct diagnostic procedures as for determining the effectiveness of the experimental system of music education, monitoring of its productivity regarding the impact on the personal music development of children with decreased sight of the 4th, 5th, 6th years of life.

There were highlighted the peculiarities of correction and development work in the process of musical education of preschoolers with decreased sight, aiming to improve the levels of MDP due to solving group of correctional and developing tasks of different directions: motivationally required, emotionally axiological, cognitive epistemological, practical, creative, compensatory tasks, which outline methodological ways (methods, means, etc.) of their solution at each of the four stages of teaching work. The first one – propedeutic – is aimed to prepare a child with decreased sight for

music perception and is implemented in a family circle; the second one – preparatory – involves the development of children's interest in musical art, in various kinds of musical activity, carried out during the working day by teachers and specialists of a certain educational establishment; the third stage – the main (actually correction) includes the development and correction of disordered components of the MDP in the main, additional and special forms of musical education; the fourth – representative – is the evidence of the effectiveness of correction and development work carried out at previous stages, and demonstrates music and music-motoric achievements of preschoolers with decreased sight in the process of their participation in entertainment events, independent music activity, etc.

In order to intensify special correctional effectiveness of music education of preschoolers with decreased sight there have been introduced special correction lessons of rhythmic, music logarithmic, horizontal rhythmoplastic and music therapy, as well as there has been prepared and approved an appropriate program-methodical complex.

The experimental verification of the conditions of the correction direction of the system of musical education in accordance with our developed model proved the effectiveness and expediency of its application in preschool educational establishments for children with decreased sight. The diagnostic data in the experimental group showed a positive dynamics in the development of all studied components of the MDP according to established indicators. In particular, the changes took place in the motivation sphere: there appeared an interest to musical art, a greater desire to listen to musical works in live performances, audio recordings both during music classes and the working day of the institution, to actively participate in various types of musical activities, showing positive emotional reactions. Positive changes also occurred in the development of the emotional activity of children who, in the process of listening to musical compositions, began to react more emotionally to music with such adequate expression of their responses as a smile on their faces, joyful exclamations, singing or performing dance and other relevant movements. Thanks to carried out corrective work, there was a significant increase in the volume of the emotional dictionary of children with decreased sight. They independently determined and called the emotional state of

the depicted person, described the external emotional manifestation in facial expressions, gestures, movements, actions, with verbal shouts, selected for this word-standards of expression (sometimes from the list proposed by a music director). The children learned to distinguish and call an emotion, which indicates a calm condition, as well as states of «anger», «sadness», «fear», «surprise» and used emotional vocabulary in expressive speech, while describing a musical image, their own feelings that the music caused.

There has been noticed positive dynamics in the development of an adequate-evaluative attitude towards music, perception and understanding of its content and expressive means. Children began to listen to music more carefully and accordingly to perceive and understand the integral musical image, they were able to reproduce it in expressive movements, while enjoying gained music experience. Children's statements about the contents of the listened music work became more saturated with interesting thoughts, bright real images, as well as they expressed their own experience and reaction.

Qualitative changes have shown certain improvement in the ability to use the means of verbal expression to regulate the pace of speech correctly, to move from moderate to slow tempo; to rhythmically pronounce poet's and non-verbal verbal material offered by the teacher, to hear their own mistakes and the ones that other children make with the effort to correct them; play sounds in different heights, etc.

The introduction of the experimental system of musical education contributed to positive changes in the development of the psychomotoric component of children's MDP in the unity of all of its researched indicators. Thus, during the organization of movements in space children tried to keep the trajectory of motion on the conditional straight line, minor deviations from it were corrected by themselves, there were seen marked positive changes in the quality of walking, which became more confident, rhythmical, with the observance of the appropriate distance from each other, with the correct position of a head, legs, coordinated interaction of both hands, arms and legs. There was revealed the improvement of the coordinated interaction of movements with

the hands and feet with the tempo-rhythmic coordination of them with music and both hands while performing simultaneous opposite movements by the right and left hands.

There was expected a significantly increase of development levels of the creative component of MDP, children began to invent simple melodies with pleasure, finish musical phrases in a given mood; show elements of creativity in musical and motoric activity, improvised and independently invented new simple movements, tried to perform them emotionally defined, in accordance with the nature of the melody, characters and the plot of children's musical work, in facial expressions there were active emotional manifestations that corresponded to the musical image.

An important correction-developmental achievement in the process of introducing an experimental system of work was compensatory development which involved the use of stored analyzers in various types of musical activities directed by the teacher on the development of auditory perception, timbre, dynamic, rhythmic, melodic hearing, kinesthetic and motion-kinesthetic analyzer, etc. In this thesis great importance was given to the development of residual vision, its oculomotor mechanism, tracing functions, deep vision, the formation of skills for visual assessment of the distance between objects, color vision, etc. There was taken into consideration the individual features of visual perception, associated with the specificity of ophthalmic disease of the child

Summarizing the main results of the study, we should note that the experimental system of musical education also influenced the overcoming of problems, secondary to the peculiarities of the social situation of personal development within sight disorders, contributing to the development of cognitive interest, specific ideas about the surrounding, emotional, motor, cognitive and respectively social activity, collective interaction, adequate, emotional, productive interpersonal communication, skills of spatial orientation, compensatory devices and so on.

The developed content of correctional direction of the system of music education of preschoolers with decreased sight and organizational methodical conditions for such kind of work is the basis of the developed educational methodological materials for students of higher educational establishments with specialties «Special Education» (specialization «Typhlopedagogics»), «Musical Art», as a result of which the level of

awareness of future specialists regarding the correctional possibilities of special musical education has improved. Practical implementation of author's programmes showed their professional competence significance and effectiveness.

The conducted pedagogical experiment allowed to allocate two ways to increase the correctional effectiveness of musical education of preschool children with decreased sight: the first concerns the theoretical and methodological provision of correctional direction of this process; The second one is his staffing. Both ways are aimed to solve the correcting tasks of improving the intellectual, emotional, speech, physical, motor, musical and aesthetic, in general – the musical and personal development of preschool children with decreased sight.

Key words: preschoolers with decreased sight, music education, correctional direction of music activity, personal music development.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Наукові праці, в яких опубліковані основні результати дисертації

1. Бондаренко Ю. А. Корекційна спрямованість музичної діяльності дітей дошкільного віку зі зниженим зором: теорія та методика: монографія. Суми: Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2017. 581 с.
2. Картава Ю. А. Теоретичні аспекти музичної діяльності дітей дошкільного віку зі зниженим зором // Теоретичні та методичні аспекти корекційно-реабілітаційної діяльності: монографія / за заг. ред. Т. М. Дегтяренко, Ю. А. Картавої. Суми: ВВП «Мрія», 2015. С. 117-132. 252 с.
3. Бондаренко Ю. А. Особенности применения методов и приемов музыкально-личностного развития дошкольников со сниженным зрением // Problems of modern didactics in higher and secondary schools: monograph / The editorship of Professor O. Mykhailychenko. Saarbrücken, Deutschland / Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2017. P. 204-218. 218 p.
4. Картава Ю. А. Програма з ритміки для дітей з особливими потребами дошкільного віку. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2012. 140 с.
5. Картава Ю. А. Теоретико-методичні засади музично-ритмічного виховання дошкільників із порушеннями зору: навчально-методичний посібник. Суми: Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2014. 220 с.
6. Програмно-методичний комплекс корекційного блоку занять з музичного виховання для дошкільних навчальних закладів (груп) компенсуючого типу для дітей з порушеннями зору / Ю. А. Бондаренко, Л. Я. Кардаш / за заг. ред. Ю. А. Бондаренко. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2016. 200 с.
7. Бондаренко Ю. А. Програма з ритміки для дітей молодшого шкільного віку з порушеннями зору (підготовчий, 1–4 класи). Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2016. 43 с. URL: <http://www.imzo.gov.ua/osvita/zagalno-serednya-osvita/korektsiyni-programi/korektsiyno-rozvitkovi-zanyattya-dlya-slipih-ditey/>
8. Картавая Ю. А. Проблема коррекционной направленности музыкального воспитания детей с нарушениями зрения в исследованиях советских и современных украинских ученых // Black Sea: Scientific Journal of Academic Research. Multidisciplinary journal. Tbilisi, Georgia, 2015. Vol. 23. Iss. 05. P. 3-13.
9. Kartavaya Yuliya. Starting and development of the national systems of pre-school music education in Ukraine // Scientific Letters of Academic Society of Michal Baludansky. Slovakia, Košice, 2015. Vol. 3. P. 69-72.
10. Картава Ю. А. Корекційна спрямованість видів музичної діяльності в музичному вихованні дошкільників зі зниженим зором // Особлива дитина: навчання і виховання: наук., навч., інформ. журн. Ін-т спец. педагогіки НАПН України, ДІВП «Вид-во «Педагогічна преса», 2015. № 4 (76). С. 17-23.
11. Картавая Ю. А. Использование средств музыкальной выразительности в работе с детьми с ограниченными возможностями // Проблемы специального образования: научно-методический журнал. Ереван:

Армянский государственный педагогический университет имени Хачатура Абовяна, 2016. № 4. С. 198-203.

12. Bondarenko Y. A. Stages of scientific comprehension beginning and development of the versatile influential mechanisms of the music art to a human // *European Journal of Special Education Research*. Bucharest, Romania, 2016. Vol. 1. Iss. 2. P. 13-23. URL:
<http://oapub.org/edu/index.php/ejse/article/view/83>;
<http://oapub.org/edu/index.php/ejse/article/view/83/195>; <http://en.calameo.com/read/00470581680b>.
13. Картава Ю. А. Розвиток відчуття ритму в дошкільників із порушеннями зору під час занять із ритміки // *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: Серія соціально-педагогічна: Вип. X / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака*. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2008. С. 380-383.
14. Картава Ю. А. Історичний огляд виникнення та розвитку музично-ритмічного виховання дітей з особливими потребами // *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. № 16. С. 73-76.
15. Картава Ю. А. Пластичне інтонування як засіб розвитку творчої особистості дошкільника з глибокими порушеннями зору // *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. № 24. С. 117-121.
16. Картава Ю. А. Корекційна спрямованість музичного виховання дітей дошкільного віку з глибокими порушеннями зору // *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 7 (33). С. 242-251.
17. Картава Ю. А. Порівняльний аналіз компонентів музичного розвитку дошкільників зі зниженим і нормальним зором // *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. № 28. С. 89-93.
18. Картава Ю. А. Виховний вплив музичного мистецтва на формування особистості дитини // *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 3 (47). С. 274-281.
19. Картава Ю. А. Лікувально-корекційний вплив музичного мистецтва в історичному аспекті // *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки: збірник наукових праць / за ред. О. М. Пехоти*. № 1 (48), лютий 2015. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2015. С. 127-132.
20. Картава Ю. А. Еволюція зарубіжної думки щодо лікувально-педагогічного впливу музичного мистецтва на особистість // *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. К.: ТОВ «Поліграф плюс», 2015. Вип. 9. С. 39-46.
21. Картава Ю. А. Проблеми практики організації музичного виховання дошкільників зі зниженим зором // *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: вип. 7. у 2 т. / за ред.*

- В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2016. Т. 2. С. 120-130.
22. Картава Ю. А. Роль музичного виховання в ранній соціалізації дітей з порушеннями зору // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2016. № 4 (58). С. 398-407.
23. Бондаренко Ю. Методологічні підходи до вивчення рівня досягнень у музичній діяльності дошкільників зі зниженим зором // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна: зб. наук. праць / гол. ред. Мачинська Н. І. Львів: Вид-во Львівський національний університет імені Івана Франка, 2016. Вип. 31. С. 297-308.
24. Бондаренко Ю. Зміст і структура програмно-методичного комплексу корекційного блоку занять із музичного виховання для дошкільних навчальних закладів (груп) компенсуючого типу для дітей із порушеннями зору // Педагогічні науки: збірн. наук. праць Херсонського державного університету. Херсон: Херсонський державний університет, 2016. № 71. Т. 2. С. 41-47.
25. Бондаренко Ю. Музикотерапія в системі корекційної допомоги дошкільникам зі зниженим зором // Наукові записки: зб. наук. праць Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Серія: Педагогіка і психологія. Вип. 47. Вінниця, вид-во ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. С. 154-159.
26. Бондаренко Ю. Вивчення особливостей мотиваційно-емоційної сфери у дошкільників зі зниженим зором у процесі музичної діяльності // Науковий вісник: зб. наук. праць Педагогічні науки Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Миколаїв: НПУ імені В. О. Сухомлинського, 2017. № 1 (56). С. 203-210.
27. Бондаренко Ю. А. Корекційна спрямованість музичного виховання дошкільників зі зниженим зором // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: збірник наукових праць Київського національного лінгвістичного університету. К.: Вид. центр КНЛУ, 2017. № 1 (55). С. 127-132.
28. Бондаренко Ю. А. Корекція психомоторного розвитку дошкільників зі зниженим зором під час музичного виховання // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. № 5 (69). С. 77–89.
29. Картавая Ю. А. Использование фольклора в процессе музыкального воспитания дошкольников с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования // Книжевност за децу и њена улога у васпитању и образовању деце предшколског узраста, Тематски зборник Учительски факултет у Врању, 2012. С. 333-342.
30. Kartava Yuliya. The usage of music rhythm in the correction and rehabilitation process of children's music education with vision disorders // Paedagogica specialis XXIX: zborník pedagogickej fakulty Univerzity Komenského, Bratislava: Vydavateľstvo a tlač, s. r. o., Bratislava, 2015. S.101-106.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

31. Картава Ю. А. Історичний огляд виникнення та розвитку музично-ритмічного виховання дітей з особливими потребами // Матеріали наукової конференції за підсумками науково-дослідної і науково-методичної роботи кафедр Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка за 2010 рік. Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2011. С. 169.
32. Картавая Ю. А. Коррекционные возможности музыкального ритма в работе с детьми с нарушениями зрения // Актуальные проблемы коррекционного и инклюзивного образования в контексте реализации ФГОС: мат-лы междунар. научно-практ. конф. / под. общ. ред. Е. А. Репринцевой, Е. Н. Российской. Курск: Изд-во «Мечта», 2013. С. 412-418.
33. Картава Ю. А. Корекційно-компенсаторний потенціал музичної діяльності дошкільників зі зниженим зором // Питання педагогіки, психології та методики початкового навчання: наукова дискусія: матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 02-04 грудня 2014 р. Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. Т. 2. С. 202-205.
34. Картава Ю. А. Генеза поглядів на лікувальний вплив музичного мистецтва // Роль педагогічних та психологічних наук у процесі розвитку суспільства в умовах сьогодення: матеріали міжнародної науково-практичної конференції, 5 грудня 2014 р. ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології». К.: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2014. С. 43-46.
35. Картава Ю. А. Напрями використання музичного мистецтва в корекційно-педагогічній роботі з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку // Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції, 26-27 березня 2015 р. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. Т. 2. С. 310-313.
36. Картава Ю. А. Особливості адаптації діагностичного наочного матеріалу для вивчення музичного розвитку дошкільників зі зниженим зором // Ідеї гуманної педагогіки та сучасна система інклюзивного навчання: зб. матеріалів Всеукраїнської науково-методичної конференції, присвяченої 97-річчю від дня народження Василя Сухомлинського 29-30 вересня 2015 р. Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського. Кіровоград: Ексклюзив-систем, 2015. С. 172-175.
37. Kartavaya Juliya. Problem of corrective orientation of musical education of children with visual impairment in the study of the soviet and modern Ukrainian scientists // Black Sea: Scientific Journal Of Academic Research. Conference newsletter. Tbilisi, Georgia, 2015. Vol. 24. Iss. 06. P. 11-12.
38. Картава Ю. А. Становлення та розвиток національної системи дошкільного музичного виховання в Україні // Перспективні напрями наукових

- досліджень – 2015: матеріали міжнародної науково-практичної конференції. К.: Вид-во «Центр навчальної літератури», 2015. Т. 2. 175 с. С. 29-30.
- 39.Картава Ю. А. Проблема корекційної спрямованості музичного виховання дітей з порушеннями зору у дослідженнях науковців // Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі: матеріали Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітації, 15-16 жовтня 2015 р. Сумський державний педагогічний університет імені А. С.Макаренка. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. Ч. 1. С. 13-115.
- 40.Картава Ю. А. Еволюція зарубіжної думки щодо лікувально-педагогічного впливу музичного мистецтва на особистість // Гуманістична парадигма у спеціальній освіті: наука і практика: зб. тез за матеріалами всеукраїнської науково-практичної on-line конференції. К., 2015. С. 17-19.
- 41.Бондаренко Ю. Розвиток творчих здібностей дітей зі зниженим зором у різних видах музичної діяльності // Становлення особистості дитини в умовах сучасного розвитку суспільства: соціально-педагогічний, корекційний і медичний аспекти: матеріали регіон. наук.-практ. семінару, 22 квітня 2016 р. Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка. Полтава: ТОВ «АСМІ», 2016. С. 21-22.
- 42.Бондаренко Ю. А. Організація музико-терапевтичних занять в системі музичного виховання дошкільників зі зниженим зором // Stav, problému a perspektívy pedagogického štúdia a sociálnej práce: zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie, 28–29 októbra 2016 r., Sládkovičovo, Slovak Republic, 2016. S. 165-167.
- 43.Картавая Ю. А. Принципы организации изучения дошкольников с пониженным зрением в процессе музыкального воспитания // Специальное образование: традиции и инновации: научное электронное издание: материалы V Международной научно-практической конференции, 14-15 апреля, 2016, г. Минск. С. 26-29.
- 44.Бондаренко Ю. Аналіз практики організації корекційного спрямування музичної діяльності дошкільників зі зниженим зором // Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії: зб. тез. доп. / редкол.: В. В. Засенко, А. А. Колупаєва, Н. І. Лазаренко, З. П. Ленів. Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2016. С. 51-53.
- 45.Бондаренко Ю. А. Кількісна і якісна характеристика рівнів досягнень у музичній діяльності дошкільників зі зниженим зором // Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі: матеріали II Міжнародної онлайн-конференції. У 2-х т. Т. 1 (25 листопада 2016 року, м. Суми). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. 116 с. С. 83-85.
- 46.Бондаренко Ю. А., Макушенко Л. М. Естетичний вплив музичного мистецтва на розвиток особистості дитини з особливими освітніми потребами // Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців: збірник тез доповіді матеріалів IV Міжнародної заочної науково-практичної

конференції студентів та молодих учених. Вип. 5. Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. С. 20-23.

47. Бондаренко Ю. А. Якісна характеристика розвитку інтонаційної виразності мовлення у дошкільників зі зниженим зором / за результатами експериментальної діагностики // Спеціальна освіта: стан та перспективи: матеріали Всеукр. (заочної) наук.-практ. конф. присвяч. 5-річчю кафедри корект. освіти та спец. психол. (Харків, 17-18 травня 2017 року) / ред. кол. О. І. Проскурняк, В. Є. Коваленко, А. В. Явтушенко; Департамент науки і освіти, Харків. обл. держ. адмін., Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради – Харків, 2017. С. 214-218.

ВСТУП

Актуальність теми. Сучасний етап розвитку України характеризується інтеграцією до європейського простору, що вимагає реформування освіти, зокрема її дошкільної ланки як основи становлення й розвитку особистості.

В офіційних державних документах: Державній національній програмі «Освіта (Україна XXI століття)», Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Національній програмі «Діти України», Законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту» та ін. – визначено загальну мету дошкільного виховання, що полягає у всебічному й гармонійному розвитку особистості, починаючи з раннього дитинства.

Великими можливостями для розвитку особистості володіє музичне мистецтво, що прилучає дитину до загальнолюдських цінностей, сприяє її духовному становленню (Ю. Алієв, Д. Кабалевський, Л. Коваль, С. Маслов, О. Олексюк, О. Ороновська, С. Смірнов, Л. Школяр та ін.).

Аналіз літературних джерел із загальної та музичної педагогіки (Б. Асаф'єва, О. Кононко, О. Медведєва, К. Стеценко, О. Сухомлинський, М. Лисенко, О. Лобова, Л. Масол, Г. Ніколаї, Г. Падалка, В. Петрушин, Л. Подимова, О. Ростовський, Т. Танько, К. Тарасова, Б. Теплов, Б. Яворський та ін.) виявив низку праць наукового й методичного характеру щодо виховного, освітнього й розвивального впливу музичного мистецтва на особистість дитини.

З початку XX ст. й до теперішнього часу залишається актуальною і проблема корекційного впливу музичного мистецтва на розвиток дітей з особливими освітніми потребами: з порушеннями центральної нервової системи (Н. Власова, В. Гіляровський, В. Гринер та ін.); з порушеннями слуху (Л. Брозело, Н. Збруєва, А. Кагарлицька, Н. Карабанова, А. Киштимова, І. Ляхова, І. Муратов, З. Пуніна, Є. Рау, М. Рау, С. Чешева, О. Яхніна, Г. Яшунська та ін.); з порушеннями мовлення (Г. Волкова, В. Гринер, Л. Глибокова, Г. Короткова, Н. Самойленко, Н. Сладкова, Н. Тугова, А. Кагарлицька, Є. Рау, Ю. Флоренська, Г. Шашкіна, Є. Шершенєва та ін.), з порушеннями та затримкою розумового розвитку (Т. Білоус,

О. Гаврилушкіна, І. Євтушенко, О. Зеленов, Н. Квітка, І. Кузава, О. Медведєва, С. Міловська та ін.), з порушеннями зору (А. Андрасян, Т. Геращенко, О. Гребньов, І. Гудим, М. Деркач, В. Єрмаков, М. Земцова, Ю. Картава, З. Колесников, В. Кручинін, В. Кузнецова, Л. Куненко, Л. Нафікова, Н. Остапенко, Є. Синьова, С. Федоренко, В. Феоктистова, Е. Ютріна та ін.).

Сучасне розуміння корекційно-розвивального впливу музичного мистецтва ґрунтується на фундаментальних дослідженнях проблеми корекційної спрямованості процесу навчання й виховання дітей з особливими освітніми потребами (В. Бондар, Л. Виготський, І. Дмитрієва, М. Земцова, В. Кобильченко, О. Литвак, С. Миронова, І. Моргуліс, Б. Сермеєв, В. Синьов, Є. Синьова, Б. Тупоногов, С. Федоренко, Л. Фомічова, О. Хохліна, А. Шевцов, М. Шеремет Д. Шульженко та ін.). У галузі дошкільної тифлопедагогіки вагомими в цьому напрямі виявилися дослідження Л. Вавіної, Т. Гребенюк, Л. Григорян, І. Гудим, Т. Дегтяренко, В. Ремажевської, Т. Свиридюк, Є. Синьової, Л. Солнцевої, С. Федоренко та ін., у яких підкреслено, що головний акцент у корекційно-педагогічній роботі з дітьми з порушеннями зору робиться на комплексному впливові на різні компоненти структури особистості.

Утім, у дошкільній тифлопедагогіці проблема корекційного спрямування музичної діяльності дітей зі зниженим зором не підлягала цілісному монографічному вивченню. Зазначимо, що в останні роки в Україні проводилися дослідження та з'явилися методичні праці, у яких доведено вплив засобів музичного мистецтва, різних видів музичної діяльності на розвиток і корекцію окремих сторін особистості дитини з порушеннями зору (А. Андрасян, І. Гудим, Л. Куненко, Л. Нафікова, В. Ремажевська, С. Федоренко та ін.), однак вони не висвітлювали розгляд проблеми в цілому.

Аналіз сучасного стану досліджуваної проблеми в теорії та практиці дошкільного виховання дітей зі зниженим зором змушує констатувати:

– по-перше, відсутність чіткого й обґрунтованого змісту та структури корекційно спрямованої музичної діяльності;

– по-друге, недостатню спрямованість досліджень науковців на вивчення специфіки музично-особистісного розвитку дошкільників зі зниженим зором;

– по-третє, відсутність сучасних корекційних технологій, зокрема методичного та програмового забезпечення процесу музичного виховання дітей дошкільного віку зі зниженим зором;

– по-четверте, недостатній рівень підготовленості педагогічного персоналу до корекційної роботи в процесі музичного виховання дітей із порушеннями зору.

Усі ці недоліки впливають на практику музичного виховання дошкільників зі зниженим зором, яка не використовує повною мірою величезні потенційні можливості корекційного впливу музичної діяльності на розвиток особистості дитини, ускладнений зоровою депривацією.

Отже, недостатнє опрацювання в сучасній тифлопедагогіці зазначеної проблеми в теоретичному й методичному планах, об'єктивна потреба педагогічної практики в її розв'язанні зумовили вибір теми дисертаційної роботи «Теоретико-методичні засади корекційного спрямування музичної діяльності дошкільників зі зниженим зором».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертаційного дослідження входить до тематичного плану науково-дослідної роботи кафедри тифлопедагогіки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова за напрямом «Навчання, виховання, соціальна та трудова адаптація дітей з вадами зору та фізичного розвитку», а також науковій лабораторії корекційно-реабілітаційних технологій кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка «Методологія та управління корекційно-реабілітаційною діяльністю» (державний реєстраційний номер – 0116 U 000895).

Тему дисертаційного дослідження затверджено Вченою радою Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (протокол № 4 від 27 листопада 2014 р.) й узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 9 від 23 грудня 2014 р.).

Мета дослідження полягає в розробці, методолого-теоретичному обґрунтуванні засад та методичному забезпеченні посилення корекційної ефективності музичного виховання дошкільників зі зниженим зором.

Відповідно до мети дослідження поставлено такі **завдання**:

1. Проаналізувати стан розробленості проблеми корекційного спрямування музичної діяльності дітей зі зниженим зором дошкільного віку в теорії та практиці музичного виховання.
2. З'ясувати методологічні основи, змістовий діапазон, структурування корекційно спрямованого процесу музичної діяльності дошкільників зі зниженим зором.
3. Розробити методику дослідження рівнів музично-особистісного розвитку дітей зі зниженим зором віком від 3-х до 6-ти років .
4. Виявити особливості, потенційні можливості та вікову динаміку в музично-особистісному розвитку дітей зі зниженим зором дошкільного віку порівняно з дітьми з нормальним зором.
5. Змодельовати корекційно спрямовану систему музичного виховання дошкільників зі зниженим зором та експериментально перевірити її ефективність.
6. Розкрити зміст корекційно-розвивальної роботи з музичного виховання з дітьми дошкільного віку зі зниженим зором, спрямованої на корекцію порушених компонентів музично-особистісного розвитку, розробити програмне забезпечення корекційного блоку занять із музичного виховання.
7. Визначити шляхи поліпшення кадрового забезпечення музичного виховання дітей зі зниженим зором у дошкільних навчальних закладах.

Об'єкт дослідження – музичне виховання в системі дошкільної освіти дітей зі зниженим зором.

Предмет дослідження – теоретичні й методичні засади корекційного спрямування музичної діяльності дітей дошкільного віку зі зниженим зором.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять: філософські засади розвитку теорії та практики загальної й спеціальної освіти в Україні

(В. Андрущенко, Віт. Бондар, В. Кремень, В. Засенко, І. Зязюн, А. Колупаєва, В. Синьов, В. Тарасун, А. Шевцов, М. Ярмаченко та ін.); психологічні теорії розвитку особистості як суб'єкта діяльності в єдності раціонального й емоціонального компонентів (І. Бех, Л. Виготський, Г. Костюк, С. Максименко, О. Леонт'єв та ін.); психолого-педагогічні концепції корекційно-компенсаторної спрямованості навчально-виховного процесу в освіті дітей із порушеннями розвитку, зокрема з порушеннями зору (І. Єременко, О. Литвак, С. Миронова, І. Моргуліс, Л. Солнцева, В. Синьов, Є. Синьова, М. Супрун, С. Федоренко, Л. Фомічова, М. Шеремет та ін.); теоретико-дослідницькі й методичні праці в галузі загальної та спеціальної педагогіки щодо естетичного (зокрема, музичного) виховання як потужного засобу особистісного й компенсаторного розвитку (А. Авдієвський, Г. Ватаманюк, І. Газіна, І. Дмитрієва, М. Земцова, І. Кузава, Л. Куненко, С. Науменко, Ю. Новгородська, Г. Падалка, І. Романюк, С. Садовенко, А. Шевчук, С. Щелопова, Є. Ютріна та ін.).

Методи дослідження. Для досягнення мети та розв'язання поставлених завдань використано такі методи:

теоретичні: аналіз, синтез, систематизація, порівняння й узагальнення музикознавчої, загальної та спеціальної психолого-педагогічної літератури, нормативних документів з метою з'ясування стану розробленості досліджуваної проблеми й тенденцій її розвитку, визначення понятійно-термінологічного апарату, здійснення компонентного структурування корекційного спрямування музичної діяльності;

емпіричні: педагогічне спостереження за процесом музичного виховання дошкільників зі зниженим зором, бесіда, опитування, анкетування практичних працівників дошкільних навчальних закладів для дітей зі зниженим зором і студентів з метою визначення їхньої обізнаності щодо корекційних можливостей музичного мистецтва, різних видів музичної діяльності (модифікована методика визначення рівнів сформованості музично-педагогічної компетентності майбутніх вихователів і музичних керівників Р. Савченко, М. Мікляєвої), аналіз документальних даних (медичної та психолого-педагогічної документації на

дитину зі зниженим зором) для виявлення потреби в спеціальній корекційній допомозі та здійсненні індивідуального підходу; документів, що стосуються організації навчально-виховного процесу в ДНЗ та ВНЗ, з метою виявлення проблем практики; констатувальний експеримент для виявлення рівнів і особливостей музично-особистісного розвитку дошкільників зі зниженим зором, їх потенційних можливостей (комплекс методик в авторській адаптації: методика вивчення музичного розвитку дітей дошкільного віку з нормальним зором Л. Комісарової, І. Романюк, методика діагностики рівнів розвитку початкової музичної освіченості дітей із порушеннями зору Л. Куненко, методика визначення ознак експресії з опорою на зображення «Вербальна фіксація» А. Щетиніної, методика діагностики слухання (сприймання) музики Е. Костіної, методика дослідження виразності мовлення О. Лазаренко, методика дослідження сформованості просторових характеристик рухів В. Кручиніна, діагностична методика «Вивчення просторової організації рухів» Т. Тихоніної, методика виявлення рівнів розвитку координації рухів Н. Сорокіної, авторська методика дослідження рівнів і особливостей музично-особистісного розвитку дошкільників зі зниженим зором); формувальний експеримент для перевірки ефективності експериментальної системи й визначення ефективних шляхів вирішення проблеми, що досліджується;

статистичні: методи математичної статистики із застосуванням t-критерію Стьюдента та точного критерію Фішера з метою оцінки динаміки музично-особистісного розвитку дітей зі зниженим зором, достовірності отриманих даних в експериментальній і контрольних групах на формувальному етапі експерименту, коректності використання діагностичної методики вивчення рівнів музично-особистісного розвитку й ефективності експериментальної системи музичного виховання.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

уперше:

- обґрунтовано теоретико-методичні засади корекційного спрямування музичної діяльності дошкільників зі зниженим зором;

- розроблено методику вивчення рівнів і особливостей музично-особистісного розвитку дітей 4-го, 5-го й 6-го років життя;
- подано характеристику чотирьох рівнів музично-особистісного розвитку, визначено об'єкти корекції в досліджуваних компонентах музично-особистісного розвитку: потребово-мотиваційному, емоційно-ціннісному, когнітивному, креативному та психомоторному;
- розроблено систему забезпечення корекційного спрямування музичного виховання дошкільників зі зниженим зором, зміст концептуального, організаційно-діагностичного, змістово-процесуального та результативно-оцінювального її блоків;
- обґрунтовано необхідність запровадження спеціальних корекційних занять із музичного виховання дошкільників з порушеннями зору;

удосконалено сутність понять «музично-особистісний розвиток», «корекційне спрямування музичної діяльності», «музична логоритміка», «горизонтальна ритмопластика», «музикотерапія»;

дістали подальшого розвитку: ідея щодо корекційної спрямованості музичного виховання та наукове уявлення про музичну діяльність дітей дошкільного віку зі зниженим зором, її корекційні можливості; методичне забезпечення корекційно-компенсаторного впливу музичного мистецтва на особистість дитини зі зниженим зором.

Практичне значення дослідження полягає в розробленні: корекційно спрямованої системи музичного виховання дошкільників зі зниженим зором, що впроваджена в роботу дошкільних навчальних закладів України; «Програмно-методичного комплексу корекційного блоку занять із музичного виховання для дошкільних навчальних закладів (груп) компенсуючого типу для дітей із порушеннями зору» (рекомендованого ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти», протокол № 4 від 16.12.2016 р.); програмно-методичного забезпечення для підготовки студентів до відповідної професійно-педагогічної діяльності (навчальної програми «Корекційна спрямованість музичного виховання дошкільників зі зниженим зором», затвердженої на засіданні кафедри

тифлопедагогіки НПУ імені М. П. Драгоманова (протокол № 3 від 29 вересня 2016 р.), навчально-методичного посібника «Теоретико-методичні засади музично-ритмічного виховання дошкільників із порушеннями зору» (Гриф МОН, МС №1/11-5829 від 22.03.13 р.), а також методичних рекомендацій із проблеми дослідження, призначених для музичних керівників, вихователів ДНЗ і тифлопедагогів та інших спеціалістів, які у своїй роботі використовують засоби музичного мистецтва, різні види музичної діяльності.

Результати дослідження використано під час розробки Програми з корекційно-розвиткової роботи для підготовчих, 1–4 класів спеціальних загальноосвітніх закладів для сліпих дітей і дітей зі зниженим зором: Ритміка (рекомендована МОН України, наказ № 1148 від 26.09.2016 р.).

Матеріали дослідження можуть використовуватись у системі вищої, спеціальної та інклюзивної освіти для створення й модернізації навчальних і методичних матеріалів з питань музичного виховання дошкільників зі зниженим зором, а також в умовах сімейного виховання тощо. Одержані результати мають суттєве значення для забезпечення послідовності, наступності й перспективності між молодшим, середнім і старшим дошкільним віком у музично-особистісному розвитку дітей зі зниженим зором.

Теоретичні положення та практичні напрацювання, представлені в дисертаційному дослідженні, використано в навчально-виховному процесі низки дошкільних навчальних закладів для дітей із порушеннями зору м. Києва, Дніпропетровської, Сумської, Тернопільської, Херсонської, Чернігівської областей, що підтверджено довідками: КО «Шосткінський дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 11 «Казка» Шосткінської міської ради Сумської області (довідка № 16 від 27.04.2017 р.), КЗ «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) – центр розвитку дитини № 35 «Попелюшка» Кам'янської міської ради (довідка № 64 від 26.04.2017 р.), КЗ «Дошкільний навчальний заклад (ясла-сад) № 83 комбінованого типу» Криворізької міської ради (довідка № 254 від 26.04.2017 р.), Херсонський ясла-садок № 22 компенсуючого типу для дітей з вадами зору Херсонської міської ради (довідка №37/01-16 від 18.04.2017 р.), Тербовлянський навчально-виховний

комплекс Тернопільської обласної ради (дошкільне відділення) (довідка № 52 від 25.04.2017 р.), Чернігівський дошкільний навчальний заклад № 37 «Казка» (довідка № 14 від 25.04.2017 р.), дошкільний навчальний заклад № 32 Голосіївського району м. Києва (довідка № 30 від 24.04.2017 р.), спеціальний дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 755 Деснянського району м. Києва (довідка № 58 від 24.04.2017 р.), спеціальний навчально-виховний комплекс «Пізнайко» Шевченківського району м. Києва (довідка № 92 від 28.04.2017 р.).

Матеріали теоретичного й експериментального розділів дослідження, що відображені в монографії, наукових статтях та інших публікаціях автора, застосовуються в процесі підготовки майбутніх музичних керівників, корекційних педагогів різних спеціалізацій, вихователів дошкільних навчальних закладів, зокрема Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (довідка № 07-10/1432 від 30.08.2017 р.), комунального вищого навчального закладу «Уманський гуманітарно-педагогічний коледж ім. Т. Г. Шевченка» (довідка № 411 від 19.06.2017 р.), Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (довідка № 1041/1 від 03.05.2017 р.), Нішського університету, педагогічного факультету у Враньє (Сербія) (довідка № 1004 від 28.11.2011 р.).

Експериментальні бази дослідження: аналіз практики забезпечення корекційного спрямування музичної діяльності здійснювався в 64 дошкільних навчальних закладах, у яких виховуються й навчаються діти зі зниженим зором із 22 областей України із залученням 64 музичних керівників, 192 вихователів груп і 128 спеціалістів закладів.

У констатувальному експерименті брали участь 472 дошкільники зі зниженим зором та 470 дітей із нормальним зором. На формувальному етапі дослідження було охоплено в контрольній та експериментальній групах по 236 дошкільників зі зниженим зором.

Вивчення рівнів обізнаності студентів щодо корекційних можливостей музичного виховання дітей зі зниженим зором дошкільного віку здійснювалося з

охопленням 54 студентів спеціальності «спеціальна освіта» (спеціалізація «тифлопедагогіка») та 50 студентів спеціальності «музичне мистецтво».

Особистий внесок здобувача в працях, написаних у співавторстві, полягає у визначенні теоретичних засад корекційного спрямування музичної діяльності [2], особливостей використання методів і прийомів музично-особистісного розвитку дошкільників зі зниженим зором у процесі музичного виховання [3].

Апробація результатів дослідження. Теоретичні та експериментальні положення доповідалися й були схвалені на 45 науково-практичних конференціях і семінарах, із яких 30 – міжнародного та 15 – всеукраїнського й міжрегіонального рівнів, зокрема:

– *міжнародних*: міжнародна науково-практична конференція «Сучасні тенденції розвитку корекційної освіти» (Кам'янець-Подільський, 2008), II Міжнародна конференція «Теоретичні та методичні засади розвитку мистецької освіти в контексті Європейської інтеграції» (Суми, 2010, 2013), міжнародна конференція «Књижевност за децу и њена улога у васпитању и образовању деце предшколског узраста» (Врање, Сербія, 2012), международная научно-практическая конференция «Проблемы инклюзивного образования» (Ереван, Армения, 2015), міжнародна онлайн-конференція «Соціалізація осіб з особливими потребами» (Україна, Суми – Німеччина, Гумбольдт, 2014), International Scientific Conference in the field of physical education «Fundamentals of motorical literacy in early childhood development» (Skopje, Македонія, 2015), III Международная научно-практическая конференция: «Современная Наука: Проблемы, Прогнозы и Решения» (Тбилиси, Грузия, 2015), Міжнародний конгрес зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітації «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі» (Суми, 2015), International scientific and practical conference «Perspective trends in scientific research – 2015» (Bratislava, Словацька Республіка, 2015), Міжнародна науково-практична конференція «Багатомірність – основа сучасного розвитку спеціальної освіти» (Братислава, Словацька Республіка, 2015), II Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми початкової освіти та інклюзивного

навчання у світлі євроінтеграції» (Львів, 2016), V Международная научно-практическая конференция «Специальное образование: традиции и инновации» (Минск, Республика Беларусь, 2016), Міжнародний Конгрес зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології «Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії» (Вінниця, 2016), Medzinárodná vedecko-praktická konferencia «Stav, problémy a perspektívy pedagogického štúdia a sociálnej práce» (Sládkovičovo, Slovak Republic, 2016), Міжнародний конгрес зі спеціальної педагогік, психології та реабілітології «Інклюзія в новій українській школі: виклики сьогодення» (Київ, 2017);

– *всеукраїнських*: всеукраїнська науково-методична конференція «Ідеї гуманної педагогіки та сучасна система інклюзивного навчання» (Кіровоград, 2015), I з'їзд корекційних педагогів України «Актуальні питання соціалізації дітей з особливими освітніми потребами» (Дніпро, 2016), Всеукраїнська науково-практична конференція «Теорія і практика тифлопедагогіки: витоки, сьогодення і перспективи» (Клевань, Рівненська обл., 2017), Всеукраїнська заочна науково-практична конференція «Спеціальна освіта: стан та перспективи» (Харків, 2017).

– *семінарах*: всеукраїнський науково-практичний семінар «Психолого-педагогічний та офтальмологічний супровід інклюзивної освіти дітей з порушеннями зору» (Київ, 2016), регіональний науково-практичний семінар «Становлення особистості дитини в умовах сучасного розвитку суспільства: соціально-педагогічний, корекційний і медичний аспекти» (Полтава, 2016), науково-практичний семінар зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітації «Психологічні аспекти корекційного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання» (Суми, 2017).

Публікації. Основні наукові положення й результати дослідження опубліковано в 47 працях (45 – одноосібних): 3 монографіях (2 колективних, 1 одноосібна); 4 програмно-методичних матеріалах: 3 програмах для дітей з особливими освітніми потребами, у т. ч. з порушеннями зору; 1 навчально-методичному посібнику для ВНЗ; 23 статтях у наукових журналах і збірниках

наукових праць (5 – у зарубіжних виданнях, 16 – у вітчизняних фахових виданнях, 2 – в інших виданнях), 17 – у матеріалах наукових конференцій.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук «Корекція психофізичного розвитку дошкільників з порушеннями зору засобами ритміки» була захищена в 2006 році, її матеріали в тексті докторської дисертації не використовувались.

Структура дисертації. Робота складається зі вступу, чотирьох розділів, висновків, списку використаних джерел (466 найменувань, із них 17 – іноземними мовами) і 14 додатків. Загальний обсяг роботи становить 718 сторінок, із них основного тексту – 416 сторінок. Дисертація містить 47 таблиці та 17 рисунків.

РОЗДІЛ 1

ВПЛИВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ

1.1. Виховний, освітній і загальнорозвивальний потенціал музичного мистецтва

У сучасній системі освіти й виховання дітей дошкільного віку важливе місце займає мистецтво, що є невід'ємною складовою людської діяльності й формування духовної культури. Мистецтво формує естетичну, моральну культуру людини, національно-свідому інтелігенцію, яка буде здатна виховувати нове покоління патріотів України [24; 127; 128]. За допомогою мистецтва пізнається й оцінюється дійсність, поширюються філософські, політичні, етичні й інші ідеї, розвиваються творчі можливості людей, розкривається, узагальнюється, систематизується та передається історично складений досвід ставлення людини до дійсності. За словами Л. Виготського, мистецтво є найважливіше осереддя всіх біологічних і соціальних процесів особистості в суспільстві, спосіб зрівноваження людини зі світом у найбільш критичні й відповідальні моменти життя [84].

Серед існуючих видів мистецтва, музика, завдяки її безпосередньому комплексному впливові на людину, займає особливе місце. Музика (грец. *musike*, буквально: мистецтво муз) – мистецтво, у якому дійсність відображається засобами звукових художніх образів. Музичне мистецтво як один із видів мистецтва є засобом пізнання оточуючого світу й формування особистості [298]. За допомогою музики передаються почуття, емоції, настрої і думки людей, вона є своєрідним засобом спілкування, сприяє самопізнанню й самовираженню особистості, формуванню її світогляду. Музика «дає силу слабому й лагідність непокірному, допомагає звільнитися від усього суворого в оточуючому житті, розвиває уяву дитини, надаючи їй нові відчуття» [389, с. 52].

Про вагомий вплив музики на процес формування особистості наголошував С. Смірнов – музика стає «... вираженням людської психіки, а також внутрішніх тенденцій розвитку людського суспільства – моральних, ідейних, естетичних та інших» [370, с. 4-5].

Музика супроводжує людину з перших днів і протягом усього життя та пов'язана з величезними можливостями емоційного впливу на особистість, формуванням усіх сторін її особистості. За допомогою музичних творів дитина раннього віку емоційно пізнає світ і себе. Музика – найяскравіший, емоційний, а тому і дієвий засіб впливу на дітей раннього віку [36].

Щодо пріоритетної ролі музики у вихованні дітей раннього віку, зазначав англійський педагог Рой Слек: «Поміж усіх навчальних дисциплін музика по-справжньому впливає на виховання людини, оскільки вона не тільки розвиває розум, але й облагороджує почуття. ...Починати всебічний розвиток дитини необхідно якомога раніше. ... Саме в ранньому віці закладається фундамент, на основі якого накопичуються знання й удосконалюється здібність насолоджуватися музикою. ...Необхідно знайомити дітей із найширшим музичним репертуаром, музикою різних стилів, спрямувань та історичних періодів» [257, с. 200–201]. «До того ж, слід пам'ятати, що музичні вихователі повинні бути не просто педагогами, а справжніми музикантами» [257, с. 202].

Н. Ветлугіна зазначала, що музичне виховання відіграє істотну роль у музичному розвитку дитини раннього віку, але воно має бути втілене у форми, доступні й цікаві для неї [70]. В. Бехтерев підкреслював важливість музичного виховання з раннього дитинства, з метою формування й розвитку всебічно розвиненої особистості. Він підкреслював, що музика вважається найбільш доступним видом мистецтва для дітей раннього віку, які ще не здатні сприймати літературу, живопис та ін. [36].

Формування музичних здібностей з раннього віку сприяє розвитку стійкої уваги, уяви, пам'яті, активізує репродуктивне та продуктивне мислення дітей молодшого й середнього дошкільного віку, позитивно впливає на їх загальнокультурне становлення, ґрунтується на використанні різних методів

музичного виховання й навчання та застосування на кожному етапі роботи органічного поєднання колективної, групової, індивідуальної форм роботи та різних видів музичної діяльності [347]. У дітей раннього віку музично-ритмічне відчуття проявляється в тому, що слухання музики зовсім безпосередньо супроводжується тими або іншими руховими реакціями, що більш-менш передають ритм музики. Це почуття лежить в основі всіх тих проявів музикальності, які пов'язані зі сприйняттям і відтворенням тимчасового ходу музичного руху. Поряд із ладовим почуттям воно утворює основу емоційної чуйності до музики.

Для дитини, яка розвивається в умовах зорової ізоляції музика набуває особливої значущості для «входження» її в оточуюче середовище, у світ стосунків, оскільки відкриває «додатковий інформаційний звуковий канал», насичує уявлення про явища природи та об'єкти довкілля емоційними характеристиками, коригує, уточнює, поповнює знання про оточуючий світ і взаємодії в ньому, духовно збагачуючи особистість із перших днів життя, активізуючи її діяльність [216]. Отже, музика повинна займати важливе місце в корекційно-педагогічній допомозі дітям із порушеннями зору раннього віку.

У сучасних нормативних документах, а саме в Законі України «Про дошкільну освіту», Базовому компоненті дошкільної освіти, Державній базовій програмі розвитку дитини дошкільного віку, Концепції розвитку дошкільної освіти на 2010-2016 роки визначено, що загальною метою виховання дітей дошкільного віку є всебічний розвиток дитини, формування базису її особистісної культури, за сприяння авторитетних дорослих гармонійно й різнобічно розвиватися як індивід, суб'єкт, особистість та індивідуальність [24; 127; 128].

Саме тому при всій різноманітності напрямів роботи сучасних дошкільних закладів і шкіл ще з більшою наполегливістю підтверджується теза про важливість музичного виховання всіх дітей без винятку, про його значення для розвитку загальних психічних властивостей (мислення, увага, уява, пам'ять, воля), для виховання емоційного відгуку, душевної чутливості морально-естетичних потреб,

ідеалів, тобто для формування всебічно розвиненої особистості [64]. Маючи широкі можливості для становлення особистості, музичне мистецтво спроможне «без зайвої дидактичності ввести дитячу душу до світу загальнолюдських цінностей, через розвиток фантазії, уяви, творчості вплинути на становлення духовного світу особистості» [435, с. 8].

Л. Виготський вказує на те, що виховний ефект багато в чому залежить від ставлення особистості до твору мистецтва, зацікавленості в даному виді діяльності. Сам процес музичного впливу залежить від таких факторів, як диференціація настрою, почуттєвого тону відчуттів, викликаних конкретним музичним твором; рис особистості дитини, яка сприймає музику. Відтворення структури музичної реакції можливо лише в тих випадках, коли створюються реальні умови для структурного аналізу засобів, використаних у музиці. Передбачається, що ретельно дібраний музичний репертуар, сприятиме формуванню художнього смаку слухачів.

У сучасній педагогіці *виховання* постає як суспільне явище, діяльність, процес, цінність, система, вплив, взаємодія тощо. Для нашого дослідження важливе розуміння цієї категорії як «формування в дітей певних якостей, поглядів, переконань», що розглядається в єдності розумового, трудового, фізичного, морального, естетичного, правового, екологічного та інших напрямів, а також крізь призму цінностей і якостей особистості [123, с. 87–88].

Аналіз літературних джерел показав, що питання впливу музики на дітей різного віку, її значення в естетичному, розумовому, фізичному вихованні частково розглянуто в науково-методичних працях М. Басова, Н. Александрової, Н. Ветлугіної, А. Кенеман та ін.

Для дитини з вадами зору музика стає тим інформаційним каналом у різнобарвний світ естетичних звуків, який допомагає певною мірою компенсувати її неповноцінність, а подекуди й деформовані уявлення про навколишнє середовище через зміст музичних творів і засоби музичної виразності (Л. Куненко).

О. Лобовою у своєму дослідженні описано різні напрями особистісного збагачення молодшого школяра в процесі музичної освіти з метою виховання в них музичної культури: власне музична вихованість, загальнокультурне виховання, різнобічна вихованість [237]. У нашому дослідженні дані напрями були розглянуті через призму їх виховного впливу у формуванні особистості дитини дошкільного віку. Так, виховний потенціал музичного мистецтва передбачає використання його у трьох напрямках. Перший – найбільш «вузький» за змістом – стосується *індивідуальної музичної вихованості* й передбачає виховання в дошкільника любові до музики, до спілкування з нею в різних видах музичної діяльності, що є першочерговим завданням цього рівня. Саме виховання любові до музики є «пусковим механізмом» для набуття дитиною музичного досвіду, «двигуном» для музичного розвитку й формування особистісних якостей.

Другий виховний напрям музичного мистецтва передбачає *загальнокультурна вихованість* дошкільників і стосується більш широкої сфери формування досвіду спілкування з кращими зразками національної та загальнолюдської культури, різними видами мистецтва. У цьому контексті використання музичного мистецтва під час різних видів діяльності дошкільників надає можливість ознайомити їх із широким колом мистецьких творів (літературних, візуальних, хореографічних композицій) вітчизняної та світової спадщини. Інтеграція полімистецьких просторів розширює можливості естетичного, мовленнєвого, комунікативного, етичного, комунікативного, морального, національного й інтернаціонального виховання дітей у процесі музичної діяльності.

Провідним напрямом загальнокультурного виховання є духовне становлення дитини у процесі спілкування з мистецтвом, що підтверджується аналізом нормативних документів і мети навчальних програм, де категорія духовного розвитку постає одним із визначальних результатів музичного виховання дошкільників і низкою досліджень українських педагогів-музикантів (Ю. Алієв, А. Кирьякова, Л. Коваль, С. Маслов, О. Олексюк, Л. Ороновська, Г. Падалка, О. Ростовський, Л. Школяр та ін.).

Як стверджує О. Олексюк, істотною, субстанційною основою соціального життя є вищі духовні цінності – Істина, Добро, Краса, які людський дух осягає в процесі своєї еволюції за допомогою освіти. Величезного значення в цьому процесі набуває проблема взаємовідносин особистості з музичним мистецтвом, що стає одним із найважливіших інструментів визначення художньо-творчої та духовно-ціннісної спрямованості людини [297].

Проблема впливу музики на формування духовної культури особистості розглядалась у психологічних і фізіологічних дослідженнях (В. Бехтерев, Л. Виготський, А. Готедінер, Б. Теплов та ін.). Так, С. Маслов виділяє в процесі засвоєння дітьми духовних цінностей три стадії (емоційне прийняття цінності, її усвідомлення та включення до системи ціннісних орієнтацій дитини) [250], а Л. Ороновська вміщує до структури цього процесу емоційно-емпатійний, когнітивно-раціональний, творчо-діяльнісний компоненти [298].

Із другим напрямом загальнокультурного виховання пов'язаний третій, найбільш широкий напрям виховання в процесі музичної діяльності, що стосується *різнобічної вихованості* особистості: гуманної (любов, увага до людини, повага до людської особистості; добре ставлення до всього живого; людяність, людинолюбство), естетичної (естетична вибірковість; емоційна чутливість до прекрасного; почуття краси мистецтва, природи, людини, людських учинків тощо); моральної (доброта, чесність, порядність, відповідальність, справедливість, мужність, чуйність, толерантність, стриманість); національної та громадянської (патріотизм, інтернаціоналізм, любов до батьківщини, активна громадянська позиція, усвідомлення власних прав і обов'язків щодо родини, суспільства, праці, батьківщини, навколишнього світу); комунікативної (повага до іншого, уміння слухати співрозмовника та вести діалог, емпатія, доброзичливість, етичність і тактовність спілкування та інші навички комунікативної взаємодії); трудової (працьовитість, діловитість, акуратність, ретельність, організованість, воля, повага до праці – власної та інших людей); валеологічної (культура збереження та зміцнення здоров'я, прагнення до здорового способу життя та фізичного вдосконалення) тощо [237].

Окреслимо деякі підходи, що стосуються означених сфер. У напрямі *гуманістичного виховання* музичне мистецтво має невичерпний потенціал впливу на внутрішній світ дитини, формування її морально-етичних основ, становлення особистості в цілому. На теренах гуманістичної педагогіки музичне мистецтво покликано формувати особистість, цілеспрямовано впливаючи на становлення її духовних рис через могутній виховний потенціал мистецтв. Поряд з іншими видами мистецтва, музичне, з його своєрідним способом відображення дійсності, забезпечує знайомство дитини з культурно-історичними традиціями народу, єдність із загальнолюдською культурою.

О. Медведєва зазначала, що через мистецтво дитина засвоює оточуючу дійсність, виражену в музично-художніх образах, пізнає загальнолюдські цінності, пов'язані з природою, людиною, предметами навколишнього світу. Гуманістичні цінності, засвоєні через музику, активізують почуття, емоції, переживання дитини, створюють умови для усвідомлення красивого й потворного, доброго та злого, любові й ненависті, допомагають емоційно-чуттєво та діяльнісно відгукуватися на них, забезпечують відчуття власної самооцінки, співпричетності з іншими людьми, адекватності комунікативних проявів [281]. Перетворення через музичне мистецтво загальнолюдських цінностей на особистісні, які мають прояв у життєдіяльності людини, стають тим ключовим моментом, який визначає значення музичного мистецтва в гуманістичному вихованні особистості [123].

Естетичне виховання дошкільників є завданням, що має пронизувати процес музичного виховання на всіх його етапах, починаючи з перших кроків дитини у світі звуків. Музика вчить бачити красу у звичайному й буденному, тонко відчувати та відкривати для себе життя в розмаїтті й різноманітності його проявів. Невипадково цей аспект знайшов досить ґрунтовне відображення в педагогічній спадщині та сучасних дослідженнях.

Аналіз філософської, психологічної, педагогічної, мистецтвознавчої літератури на предмет естетичного впливу засобів музичного мистецтва на формування особистості, розвитку позитивних якостей, показано в дослідників різних галузей (А. Алексюк, О. Апраксіна, Л. Артемова, А. Артоболєвська,

Л. Баренбойма, М. Євтух, Д. Кабалевський, Б. Кобзар, О. Кононко, К. Стеценко, М. Лазарєв, О. Лобова, В. Лозова, В. Мазепа, В. Передерій, Л. Подимова, В. Постовий, М. Шафнер, С. і В. Шацькі, Б. Яворський та ін.). Вони підкресливали важливу роль музики в естетичному розвитку й вихованні дітей різних вікових категорій і наголошували, що спілкування з музикою формує в особистості активне творче естетичне сприйняття, музичний смак, виховує естетичне почуття, залучає до світу музичних культурних цінностей.

Зокрема, у працях І. Зязюна, Б. Лихачова, Л. Масол, Н. Миропольської, В. Сухоминського, Г. Шевченко та ін. музичне мистецтво постає як дієвий засіб естетичного й художнього виховання дитини, яке традиційно розглядається як родове відносно музичного, і навпаки: музика є визнаним засобом естетичного становлення особистості. Г. Шевченко зазначено, що форми естетичного виховання розглядаються як необхідні сторони комплексного виховання, покликаною забезпечити різнобічне формування цілісної особистості дитини. На думку В. Букіна, під впливом музики в людини формується естетична свідомість, естетичні здібності й уміння, засвоюється та передається досвід естетичного розвитку людства й можливість ущільнення його до рівня музичного образу, проявляються та реалізуються художні здібності й пов'язані з ними потреби, погляди, почуття, інтереси [411].

Про важливість естетичного виховання засобами музики вказувала Н. Ветлугіна, зазначаючи, що естетичне виховання дітей дошкільного віку повинно бути спрямовано на розвиток здібностей сприймати, відчувати й розуміти прекрасне, помічати гарне й погане, творчо самостійно діяти, долучаючись тим самим до різних видів художньої діяльності. Вона наголошувала, що естетичне виховання дошкільників за допомогою музики буде здійснюватися завдяки розвитку в них загальної музичності, ознаками якої є здатність відчувати характер, настрій музичного твору, співпереживати почуттю, проявляти емоційне ставлення, розуміти музичний образ; здатність вслухатися, порівнювати, оцінювати найбільш яскраві та зрозумілі музичні явища, що вимагає елементарної музично-слухової культури, довільної слухової уваги, спрямованої на ті чи інші

засоби виразності; прояв творчого ставлення до музики, коли дитина слухаючи музику, по-своєму представляє художній образ, передаючи його в співі, грі, танцях та ін. Тому, з розвитком загальної музичності дошкільників з'являється емоційне ставлення до музики, удосконалюється слух, формується й розвивається творча уява. Переживання дітей набувають своєї естетичної забарвленості [260]. О. Сухомлинський зазначав, що завдяки музиці, в людині пробуджується уявлення про прекрасне не тільки в оточуючому світі, але й у самій собі.

Естетичне виховання дітей дошкільного віку засобами музичного мистецтва, функціонуючи в єдності з іншими напрямками й формами виховання, є їхньою основою, яка створює психоемоційне підґрунтя, забезпечує розвиток чуттєво-пізнавальних, інтелектуальних, волевих, комунікаційних здібностей.

Отже, залучення дошкільників до музичного мистецтва, їх естетичне ставлення до художніх образів, а через них і до явищ навколишньої дійсності та почуттів є одним із найефективніших шляхів естетичного виховання. Звідси, «музично-естетичне виховання – виховний процес, спрямований на формування, розвиток засобами музики естетичних почуттів, ідеалів, інтересів, потреб, смаків, переживань, понять, суджень, оцінок, образного мислення, творчих здібностей, гуманістичного ставлення до навколишнього життя й мистецтва» [64, с. 168].

Таким чином, феномен музично-естетичного виховання полягає в адекватному сприйманні мистецтва як специфічної форми суспільної свідомості й засобу естетичного впливу на особистість, що допомагає розвинути потенційні можливості, стати культурною, рівноправною людиною сучасного суспільства.

Естетичне становлення людини постає в міцному зв'язку з її *моральним вихованням*. За допомогою музичного мистецтва формуються морально-етичні цінності, що виражаються у ставленні дитини до природи, людини, предметів у формі співчуття, співпереживання, шанування, благородства. Музика, безпосередньо впливаючи на почуття дитини, формує її моральний вигляд, сприяє формуванню моральної особистості.

О. Сухомлинський зазначав, що музика, мелодія, краса музичних звуків – важливий засіб морального виховання людини, джерело шляхетності серця й чистоти душі. Музика відкриває людям очі на красу природи, моральних відносин у праці [88]. На його думку, культура виховного процесу в багатьох випадках визначається тим, наскільки насичене життя духом музики. Як гімнастика випрямляє тіло, так музика випрямляє душу людини [297]. На думку Н. Ветлугіної, музична діяльність створює необхідні умови для формування моральних якостей особистості дошкільника, закладає початкові основи загальної культури майбутньої людини [258]. В. Бехтерев стверджував, що від детальної розробки питання музичного виховання дітей раннього віку значною мірою залежить естетичний, та як наслідок, і моральний розвиток особистості.

Ідею морального впливу музики висловлювали й композитори. Г. Гендель зазначав, що від музики не лише просто необхідно отримувати задоволення, а під її впливом люди повинні ставати кращими. Л. Бетховен мріяв про те, щоб музикою висікати вогонь з мужніх душ. Д. Кабалевський наголошував, що важливе завдання музичного виховання – це вплив через музику на весь духовний світ дітей, і, насамперед, на їх моральність [149-150].

Ідею морального виховання дітей засобами музичного мистецтва висловлювали вчені-дефектологи. Г. Волковою зазначено, що музика сприяє формуванню морального обличчя дитини. Пісні про Батьківщину пробуджують почуття патріотизму, хороводи, пісні різних народів розширюють світогляд, виховують інтернаціональні почуття. Колективні пісні, танці, музично-рухові ігри укріплюють почуття дружелюбності, колективізму, співпереживання [75].

Дієвість морального виховання особистості засобами музики визнається й широким колом учених (Е. Абдуллін, Д. Кабалевський, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Щолокова та ін.). Адже, на думку Р. Тельчарової, «у цінностях музичної культури представлені ідеали гуманізму, правди, краси, спосіб і міра утвердження людської сутності в людині» [396, с. 20].

Велике значення музика має у процесі *національного та громадянського виховання* дошкільників, що визначено як один із пріоритетних напрямів виховання,

органічну складову освіти. Дитина, залучаючись до мистецьких надбань свого народу, не лише пізнає його культуру, а й відчуває власну причетність до скарбниці національних цінностей.

Низка корифеїв української педагогіки (Г. Ващенко, О. Ольжович, С. Русова, М. Стельмах, В. Сухомлинський, К. Ушинський) та сучасні вчені-педагоги (А. Богуш, В. Кононенко, А. Марушкевич, О. Монке, Ю. Руденко) вважають, що дошкільне виховання повинно бути національним, а його змістом і виховним матеріалом має стати українська народна культура й саме – український фольклор. За словами А. Богуш, фольклор – один з основних засобів морально-етичного виховання, це народна творчість, у якій художнє відображення дійсності відбивається в словесно-музично-хореографічних формах колективної народної творчості, що виражають життя й побут людей [43].

Національна спрямованість притаманна провідним концепціям музичного виховання молоді (Д. Кабалевський, З. Кодай, К. Орф та ін.), що виражається в систематизованому ознайомленні з мистецтвом через активне використання народних творів.

Про особливу роль української народної музики у формуванні інтересу до національних цінностей дітей дошкільного віку висловлювалися відомі мистецтвознавці (М. Колесса, О. Кошиця, М. Лисенко, Г. Нудьга, З. Яропуд), письменники (І. Нечуй-Левицький, І. Франко), педагоги (С. Русова, В. Сухомлинський). Вони відзначали, що саме народна музика є найглибшою, найприроднішою, яка має таку надзвичайно сильну генетичну енергетику, що, незаперечно, під її впливом можливе становлення того неповторного, індивідуального обличчя й душі.

В. Сухомлинський наголошував, що формування національної самосвідомості відбувається, передусім, у процесі засвоєння дітьми й молоддю надбань духовної культури свого народу. Музичне виховання, як вагома складова національної системи виховання, спирається на невичерпні можливості навколишнього світу, народного та професійного мистецтва. Особливого значення набуває при цьому фольклор українського народу, у якому

відображено шляхи його культурно-історичного розвитку. В. Сухомлинський наголошував, що саме мелодія та слово рідної пісні – це могутня виховна сила, яка розкриває перед дитиною народні ідеали й сподівання. Автор зауважував, що без казки – живої, яскравої, що керує свідомістю й почуттями дитини – неможливо уявити дитячого духовного світу як певного ступеня засвоєння рідної мови та розвитку її мислення. «Казка – це активна естетична творчість, що торкається всіх сфер духовного життя дитини – її розуму, почуттів, уяви, волі» [389, с. 7]. Створення казок В. Сухомлинський вважав одним із найцікавіших для дітей видів поетичної творчості, нічим незамінним джерелом виховання любові до Батьківщини.

О. Ольжович (Олег Кандиба) з метою національного виховання радить використовувати народні іграшки, твори українського фольклору, а саме байки, казки та народні пісні. В. Кононенко вважав, що важливим засобом виховання в людини високих моральних якостей, якій притаманні кращі риси національного характеру є усна народна творчість: пісні, думи, легенди, казки, колядки, щедрівки, гаївки, коломийки, обрядова поезія [181].

І. Газіна у своєму дослідженні зазначала, що саме українська народна музика й пісня, які є прості для усвідомлення, надзвичайно емоційно забарвлені й наповнені змістом, що відображає традиційну українську національну культуру, без сумніву, є оптимальними чинниками виховного впливу на дітей дошкільного віку. Музика для них є природною атмосферою, що пробуджує творчу активність, розвиває художньо-естетичні здібності особистості, специфічно впливає на глибинні процеси внутрішнього світу дитини, становлення патріотичних почуттів і формування інтересу до українських національних цінностей, що, у свою чергу, є надійним фундаментом подальшого формування громадянина-патріота зі стійкою національною свідомістю та самосвідомістю [88].

У музичній культурі українців, зазначає Г. Філіпчук, закладалася генетична пам'ять про свої витоки, історію, рідну мову, одухотворюючи вічний символ триєдності нашої минувшини, сучасності й майбуття. Саме в ній стихійно та свідомо інтегрувалися культуротворчі, патріотичні, інтелектуальні, моральні,

громадянські, національні цінності. Національна культура виступає основою формування всебічно розвиненої особистості, її реалізації [408].

Музика виступає як засіб *комунікативного виховання* особистості. Г. Тарасов зазначав, що категорія художнього спілкування постає як особливий якісний рівень сприймання музики, що характеризується впізнаванням і розумінням суб'єктом «змісту своєрідно відображеного в художній формі психічного життя іншої людини» [392, с. 129–131].

У дослідженнях П. Анісімова виділено два рівні художнього спілкування:

1) *безпосереднє* – спілкування з особистістю композитора й виконавця через осмислення змісту твору, що реалізується здебільшого в процесі слухання;

2) *опосередковане*, що реалізується в ході аналізу, розучування й виконання музичних творів і передбачає колективно-групову форму взаємодії дітей «через музику» [11, с. 114–116].

О. Лобовою зазначено, що різноманітні форми організації слухання, виконання та творення музики надають можливості сформувати вміння слухати й чути іншого; взаємодіяти з однолітками, педагогом, дорослими; виконувати певні комунікативні ролі (диригента, соліста, оркестранта) тощо. Так, поступово формуються етичні основи спілкування з музикою, а через неї – з іншими людьми [237].

У контексті дошкільної освіти музичні заняття мають суттєві можливості для трудового виховання, а саме: старанності, працьовитості, акуратності й інших важливих рис. Різні форми колективного виконавства посилюють почуття відповідальності за якість власної роботи, а досягнення успіхів у музичній діяльності зазвичай потребує наполегливості й певних вольових зусиль. Таким чином, як зазначає О. Лобова, відбувається інтеграція трудових, комунікативних, моральних якостей дитини [237].

У напрямі *валеологічного виховання* музика, різні види музичної діяльності мають важливе здоров'язбережувальне значення та спрямовані на формування здорового способу життя. Лікувально-педагогічний вплив музичного мистецтва на особистість було детально розкрито в підрозділі 2.1. Але стосовно організації

процесу музичного виховання в дошкільних закладах проблема оздоровлення й валеологічного виховання дітей наразі є недостатньо розробленою на теоретичному та практичному рівнях. Посиленої уваги потребують питання збереження та зміцнення дитячого голосу, раціонального чергування спокійних і рухливих видів діяльності тощо.

Отже, аналіз літературних джерел дав змогу стверджувати, що музика, музичне мистецтво, впливаючи на свідомість людини на емоційному рівні, може стати чи не найбільш дієвим і потужним засобом виховного впливу саме в період дошкільного дитинства. Науковцями різних галузей, письменниками, мистецтвознавцями, педагогами та психологами доведено, що саме музичне мистецтво має в собі величезний виховний потенціал, використання якого сприяє формуванню особистості дитини.

Не викликає сумніву, що умовою формування музичної вихованості й культури особистості є накопичення системи музичних знань. Як зазначав В. Сухомлинський, «Ми живемо в такий час, коли без оволодіння науковими знаннями неможливі ані праця, ані елементарна культура людських відносин, ані виконання громадянських обов'язків» [386, с. 99].

На думку О. Гумінської, через музичну діяльність відбувається накопичення знань про музичне мистецтво, розвиток і вдосконалення своїх музичних і виконавських здібностей та навичок, виробляються критерії естетичного оцінювання [108].

Відповідно до ідеї нерозривного взаємозв'язку процесів навчання й виховання в розвитку особистості, під час виховного впливу музичного мистецтва відбувається передача досвіду музичної діяльності [258]. Також присутній і зворотній зв'язок, тобто під час музичного навчання відбувається не лише передача досвіду, а й виховання якостей особистості. Як зазначено О. Рудницькою, у процесі навчання превалює розвиток розумових якостей (логічність і гнучкість мислення, пам'ять, допитливість, ерудиція та ін.), а в процесі виховання – якостей, пов'язаних зі сферою почуттів: трудових, моральних, естетичних, художніх, фізичних, що становлять елементи єдиного духовного світу людини [341]. Про

невід'ємність виховної складової від процесу навчання музики свідчить те, що вже багато поколінь педагогів традиційно ототожнюють музичну освіту з *музичним* або *музично-естетичним вихованням*, що трактується як «процес духовно-естетичного збагачення особистості шляхом залучення до цінностей музичного мистецтва в соціокультурному просторі» [252, с. 9].

Отже, для нашого дослідження важливим є розкриття сутності поняття «музичне навчання» до трактування якого існують різні підходи. Як зазначено в довідковій літературі, «навчання музики – процес взаємодії дитини й педагога, спрямований на передачу та засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної та творчої діяльності в будь-якій сфері музичного мистецтва» [444, с. 171]. У навчально-методичній літературі музичне навчання трактується як «засвоєння дитиною елементарних знань музичної грамоти, оволодіння вміннями й навичками в різних видах музичної діяльності, здатність використовувати їх у житті за безпосередньої участі дорослих, формування культури пізнання, створення фонду «можу» [441, с. 25].

Виходячи з цього, набуття дитиною певного досвіду музичної діяльності пов'язано із феноменом музичної обізнаності, що представлено в завданнях сучасних програм із музичного виховання [48; 323; 324]. Формування знань, умінь і навичок є основою для виконання різних видів музичної діяльності. Переломлюючи психологічні й педагогічні дослідження навчальної діяльності (О. Алексюк, Ю. Бабанський, Н. Бібік, В. Давидов, Д. Ельконін, Г. Костюк, С. Максименко, О. Савченко та ін.) на сферу музичної діяльності дошкільників зі зниженим зором, можемо констатувати, що її основою є певні вміння й навички, які, у свою чергу, ґрунтуються на системі відповідних знань. Водночас музична діяльність є плацдармом для формування як практичних умінь і навичок, так і системи музичних знань, а також музичного досвіду дитини. Але, ефективність набуття досвіду музичної діяльності дошкільників зі зниженим зором залежить і від його музичного розвитку.

Ознайомлення дітей дошкільного віку із сутністю та специфікою музичного мистецтва, основами музичної грамоти закладає підвалини свідомого ставлення

до мистецтва звуків, формує музичний світогляд, сприяє більш глибокому розумінню музичної мови, орієнтації в жанрах, формуванню музично-естетичного смаку тощо. Тому питання формування елементарних знань, умінь і навичок з музики повинно мати належне місце в системі музичного виховання дошкільників.

У наукових дослідженнях зазначається, що музичне мистецтво має прямий або опосередкований вплив на формування музичної компетенції особистості. З педагогічних позицій *компетенція* розглядається як «відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна вимога до освітньої підготовки учня, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері; реальні вимоги до засвоєння учнями сукупності знань, способів діяльності, досвіду ставлень із певної галузі» [123, с. 409]. Освітня компетенція трактується як сукупність взаємопов'язаних смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності учня стосовно певного кола об'єктів, необхідних для здійснення особистісно й соціально значущої діяльності. Результатом набуття компетенцій людиною стає її *компетентність* – особистісна якість (або їх сукупність) і досвід діяльності в певній сфері. До її складу відносять теоретичні знання; уміння й навички; риси, якості та здатності особистості, досвід і поведінку; мотиви, цінності, ідеали; готовність до певних видів діяльності [373].

У навчальній діяльності компетенція визнається дослідниками як набута характеристика особистості, що сприяє успішному входженню людини в життя суспільства; як інтегрований результат, що передбачає зміщення акцентів із накопичення знань, умінь і навичок до розвитку в учнів здатності практично діяти, застосовувати досвід успішної діяльності в певній сфері [123].

Різні аспекти компетентнісного підходу в галузі музичної освіти розкриті в працях А. Болгарського, Н. Гуральник, О. Єременко, Л. Масол, М. Михаськової, Г. Ніколаї, О. Олексюк, Г. Падалки, Л. Пушкар, Г. Побережної, Т. Танько, М. Ткач, О. Чайковської, О. Щолокової та ін.

У наукових джерелах музична компетентність розглядається в структурі загальної та загальнокультурної компетентності. Під *загальною компетентністю*

розуміється сукупність ключових компетентностей, інтегрована характеристика, яка має сформуватися в процесі навчання й містити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості [264].

До переліку ключових компетенцій у навчанні відомі українські педагоги (Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачова) включили: навчальну (уміння вчитися), громадянську, загальнокультурну; інформаційну, соціальну, здоров'язбережувальну, які «деталізуються в комплекс знань, умінь, навичок, цінностей, ставлень, здатностей за навчальними галузями й життєвими сферами учнів» [123, с. 408].

Загальнокультурна компетентність «стосується сфери розвитку культури особистості й суспільства в усіх її аспектах, що передбачає передусім формування культури міжособистісних відносин, оволодіння вітчизняною та світовою культурною спадщиною, принципи толерантності, плюралізму...» [196, с. 87]. Л. Масол до загальнокультурних компетентностей відносить: ціннісно-орієнтаційні, художньо-світоглядні, культуро-творчі (етнокультурні, полікультурні, культурно-дозвіллієві) [251].

Формування загальнокультурної компетентності дитини досягається через залучення їх до найкращих надбань світової культури, формування широкого мистецького світогляду, естетичних якостей тощо, і розглядається як одна з провідних функцій загальної музичної освіти.

У контексті нашої наукової розвідки, ґрунтуючись на дослідженні О. Лобової, феномен музичної компетентності постає у спрощеній та частковій формі й визначається як музична обізнаність. Музична обізнаність дитини дошкільного віку визначається нами як оволодіння певним колом, основами музичних знань, умінь, навичок, які є основою для виконання музичної діяльності з проекцією цього теоретичного та практичного надбання на різні види життєвої діяльності.

Тобто, формування цієї якості відбувається під час музичної діяльності дошкільників, що має на меті не лише виховання та розвиток особистості, а й здобуття певних музичних знань, умінь і навичок. Також можна констатувати і

зворотній зв'язок цього висловлювання. Як зазначає О. Лобова, сформована музична обізнаність є свідченням розвиненої музичної спрямованості, умовою та результатом музичного розвитку й виховання тощо [237].

Рівень музичної обізнаності дошкільника представлено в сучасних програмах з дошкільного виховання (з розділу музичне виховання), у яких передбачено формування знань, умінь і навичок – теоретичних (когнітивних) і практичних компонентів, що є основою для виконання музичної діяльності дошкільників.

Теоретичний (когнітивний) компонент передбачає знаннєвий фактор у музичному становленні людини. У дидактиці *знання* трактуються як «відображення у свідомості образів предметів і явищ об'єктивної дійсності, їхніх властивостей, відносин між ними й закономірностей розвитку в процесі засвоєння суспільного досвіду пізнання» [123, с. 326]. Формування знань під час музичної діяльності дошкільників безпосередньо пов'язано з формуванням умінь і навичок музичної діяльності, тобто з *практичним компонентом музичної обізнаності*. Відтак, основою музичної діяльності дошкільників є певні вміння й навички, які, у свою чергу, ґрунтуються на системі відповідних знань (В. Давидов, Д. Ельконін, Г. Костюк, С. Максименко; А. Алексюк, Ю. Бабанський, Н. Бібік, Б. Коротяєв, В. Онищук, О. Савченко та ін.) Водночас музична діяльність є плацдармом для формування як практичних умінь і навичок, так і системи музичних знань, а також музичного досвіду дитини дошкільного віку.

Музична обізнаність набувається в процесі музичної діяльності та стає визначальним фактором успішного спілкування дитини з музикою. Провідними елементами музичної обізнаності визначено теоретичні та практичні складові, а саме: музичні знання, вміння й навички. Виходячи з цього, музична обізнаність репрезентує необхідний і достатній для певного віку комплекс музичних знань, умінь і навичок, що забезпечує можливості для успішного здійснення різних видів музично-творчої діяльності дошкільників зі зниженим зором.

Розвиток дошкільника, становлення його як особистості – кардинальна для дошкільної освіти проблема. Зазначимо, що *розвиток* – процес кількісних і

якісних змін у становленні особистості, її ціннісного ставлення до навколишнього світу та самої себе [64]. Л. Виготський наголошував, що розвиток визначається як неперервний процес саморуху, який характеризується насамперед виникненням нового. «Рівнем актуального розвитку дитини визначаються вже дозрілі функції... Зона найближчого розвитку визначає функції, що не дозріли, проте знаходяться в процесі дозрівання... Рівень актуального розвитку характеризує успіхи розвитку на вчорашній день, а зона найближчого розвитку характеризує розумовий розвиток на завтрашній день» [83, с. 400].

Для нашого дослідження актуальним є визначення О. Савченко, який дав таке тлумачення : «розвиток психіки людини – закономірні зміни психічних процесів у часі, що виявляються в кількісних, якісних і структурних її змінах і відбуваються під впливом внутрішніх і зовнішніх, педагогічних і непедагогічних чинників. Основні джерела розвитку: спілкування та діяльність» [345, с. 361]. Отже, за цим твердженням, музична діяльність виступає джерелом музичного та всебічного розвитку дитини.

За В. Сухомлинським, «всебічний розвиток особистості – це створення індивідуального людського багатства, яке поєднує в собі високі ідейні переконання, моральні якості, естетичні цінності, культуру матеріальних і духовних потреб... це гармонія того, що людина дає суспільству, і того, що вона одержує, споживає» [388, с. 69]. Щодо *музичного розвитку* дошкільника, то тут доречно говорити про взаємозв'язок традиційно визначених факторів розвитку особистості, до яких належать: спадковість, середовище й виховання. Розвивальний потенціал музичного виховання дошкільників ґрунтується, з одного боку, на віковій сенситивності, відкритості дітей до позитивних змін у психічних структурах, а з іншого – на можливостях музики тонко та влучно проникати в глибини дитячої психіки.

Музичний розвиток обумовлюється процесом навчання, що підтверджується дослідженнями педагогів, музикознавців, психологів ХХ сторіччя (Н. Ветлугіна, Г. Войнова, Б. Теплов, Б. Яворський, В. Протопопов, К. Головська та ін.), загальний напрям яких певною мірою сприяв правильному розв'язанню проблеми

розвитку музичності, музичних здібностей в умовах цієї конкретної діяльності. Як зазначено Є. Синьовою, під впливом навчання й виховання в дітей із порушеним зором виникають нові психічні властивості, які сприяють прискоренню темпів їх розвитку, формуються нові способи оволодіння знаннями й уміннями, що, у свою чергу, чинить вплив на покращення і діяльність зорової системи [363].

Н. Ветлугіною зазначено, що музичний розвиток – це результат формування дитини в процесі активної музичної діяльності та впливу на збагачення духовного світу, процес становлення й розвитку музичних здібностей. Нею відмічено, що музичний розвиток відбувається в процесі засвоєння дитиною суспільно-вироблених способів і дій, що свідчить про тісний зв'язок між вихованням, навчанням і розвитком дитини і про детермінуючу роль перших двох. Вона підкреслювала, що у процесі набуття дитиною соціального музичного досвіду виявляються й на основі природних задатків розвиваються її здібності, формуються інтереси, нахили до музики, виникає емоційна чутливість, прагнення до активної творчої діяльності, оцінне ставлення до музичних творів. Авторка пише: «музичний розвиток – складне явище. Між цими компонентами встановлюються різноманітні взаємозв'язки: між природними задатками та сформованими на їх основі музичними здібностями; між внутрішніми процесами розвитку й досвідом, який передається дитині із зовні; між засвоєнням досвіду й розвитком, що відбувається при цьому тощо. Таким чином, здійснюється поєднання різноманітних внутрішніх процесів і зовнішніх впливів на них [71].

Низкою дослідників-педагогів, психологів і музикознавців описано розвивальні можливості музичного мистецтва в напрямі розвитку музичних здібностей (Б. Ананьєв, І. Бех, Н. Ветлугіна, Л. Виготський, О. Ковальов, Г. Костюк, В. Крутецький, О. Леонт'єв, В. М'ясищев, С. Рубінштейн, Б. Теплов; А. Біне, Д. Гілфорд, А. Маслоу, К. Роджерс та ін.), музичності або музикальності (Б. Теплов, Ю. Юцевич, С. Науменко, Т. Науменко, О. Полякова та ін.). Так, О. Ростовським подано структуру здібностей до музичної діяльності, що містить: 1) здібність цілісного та диференційованого сприймання; 2) виконавські здібності; 3) творчі здібності [335].

За Б. Тепловим, провідними компонентами музикальності є: емоційний відгук на музику та музичний слух, а основними музичними здібностями – ладове чуття; музично-слухові уявлення; чуття ритму [398]. О. Лобовою було згруповано особистісні характеристики молодших школярів під час музичної освіти в таких напрямках: власне музичний розвиток, загальнокультурний розвиток, різнобічний загальний розвиток [237]. Нами ці напрями було інтерпретовано й перенесено на процес музичного виховання дошкільників зі зниженим зором, оскільки аксіомою є те, що музика має розвивальні можливості в навчанні й вихованні дітей різного віку та різного інтелектуального рівня [447–448; 454]. Отже, нами окреслено такі напрями розвивального впливу музичного мистецтва на особистість дитини дошкільного віку: індивідуальний музичний розвиток, елементарний полімистецький розвиток, загальний розвиток. Розкриємо їх сутність.

Перший напрям впливу спрямований на *індивідуальний музичний розвиток* – специфічні риси, безпосередньо пов'язані зі сферою музичного мистецтва та є типологічною особливістю дитини: здатність емоційно відгукуватися на музику, музичні здібності, музичне мислення, вокальні й інструментальні виконавські дані та інші якості, узагальнені категорією «музикальність». Саме індивідуальний музичний розвиток є визначальним фактором у поглядах на доцільність загальної музичної освіти дітей. Але, наголосимо, що розвивальний компонент музичного мистецтва не може повністю реалізовуватись у зв'язку з віковими особливостями дошкільників та умовами організації музичного виховання, метою якого не є музична освіта дітей і оптимальний розвиток їх музичних здібностей, а передбачає ознайомлення дошкільників з основами музичної грамоти й музичну розвиненість відповідно до їх можливостей і особливостей під час різних видів музичної діяльності. Незначна кількість часу, виділеного на проведення занять із музичного виховання, суттєво ускладнює ефективний розвиток музичних здібностей. Виходячи з цього, доцільно ставити вимоги щодо основ музичного індивідуального розвитку особистості дошкільника, що передбачає розвиток

музично-слухових здібностей, здібностей до різних видів музичної діяльності, музично-творчих здібностей.

Дослідженню «музичних здібностей» присвячені роботи вітчизняних і зарубіжних музикознавців (Е. Жак-Далькрос, Д. Кабалевський, М. Леонтович, Т. Науменко, М. Римський-Корсаков, К. Стеценко, К. Тарасова та ін.), психологів (Л. Виготський, Б. Теплов).

У «Педагогічному словникові» «музичні здібності» визначено як «індивідуально-психологічні особливості особистості, до яких належать слухова чутливість, що зумовлює аналіз природних, мовленнєвих чи музичних звуків, і емоційна реакція на них». Психологи відносять до музичних здібностей ладове почуття – здатність переживати відношення між звуками як форму та зміст; музично-слухові уявлення – здатність прослуховувати «розумом» раніше сприйняту музику як основу для музичної уяви, формування музичного образу й розвитку музичного мислення; музично-ритмічне почуття – здатність сприймати, переживати, точно відтворювати та створювати нові ритмопоєднання.

Б. Теплов у своїх роботах дав глибокий усебічний аналіз проблеми розвитку музичних здібностей [397-398]. Відомий дослідник проблеми музичних здібностей Б. Теплов виділяє три основні музичні здібності:

1. Ладове почуття, тобто здібність емоційно розрізняти ладові функції звуків мелодії, або відчувати емоційну виразність звуковисотного слуху.
2. Здібність до слухового уявлення, тобто здатність довільно користуватися слуховими уявленнями, що відбивають звуковисотний рух.
3. Музично-ритмічне почуття, тобто здатність активно (рухово) переживати музику, відчувати емоційну виразність музичного ритму й точно відтворювати його.

Серед музичних здібностей Б. Теплов виділяє музичні сенсорні здібності. Аналіз формування цього виду музичних здібностей у дітей дошкільного віку здійснено у працях С. Науменко, Т. Науменко, К. Тарасової, Б. Теплової, [278; 286; 393; 398]. Учені відзначають, що основу сенсорних музичних здібностей складає здатність до розрізнення висоти, тембру, динаміки та тривалості музичних звуків.

Це досягається за допомогою таких різновидів музичного слуху, як: звуковисотний (розрізнення звуків за висотою), тембровий (розрізнення звуків за характерним забарвленням: фортепіано, скрипка, флейта, барабан, звуки людського голосу) і динамічний (розрізнення сили звуку).

У розробленій К. Тарасовою моделі музичних здібностей інтерпретуються структури музичних здібностей, що були запропоновані Б. Тепловим, Н. Ветлугіною, С. Науменко, Т. Науменко. Зазначена модель складається з двох підструктур: емоційного відгуку на музику й пізнавальних музичних здібностей. До пізнавальних віднесено сенсорні й інтелектуальні здібності, музична пам'ять. Сенсорні музичні здібності – це музичний слух (мелодичний, тембровий, динамічний, гармонічний) та чуття ритму, інтелектуальні – музичне мислення (репродуктивне, продуктивне) та музична уява [393].

Музичні здібності, необхідні для успішного здійснення музичної діяльності, на думку Б. Теплового, об'єднуються в поняття «музичність». А музикальність, це «комплекс здібностей, що вимагаються для занять саме музичної діяльності на відміну від будь-якої іншої, але в той самий час пов'язаних із будь-яким видом музичної діяльності». Вважається доведеним, що якщо для музичного розвитку дитини від самого народження створені необхідні умови, то це дає більш значний ефект у формуванні його музичності. Природа щедро нагородила людину, дала їй усе для того, щоб бачити, відчувати, навколишній світ.

Н. Садовенко розроблено структуру музичних здібностей дітей дошкільного віку, що складається з підструктур: музично-слухові здібності, здібності до різних видів музичної діяльності, музично-творчі здібності. До музично-слухових здібностей нею віднесено емоційний відгук на музику, який впливає на формування відчуття ладового забарвлення музики та сприяє виникненню в дітей образних уявлень і асоціацій; музично-ритмічне чуття, яке включає формування в дошкільників здатності до відтворення метро-ритму музичного твору, відчуття музичного темпу та пауз, координації рухів, ритму й співу; музично-слухові уявлення, що передбачають адекватність реакції дітей дошкільного віку на зміну мелодії під час слухання музичного твору, наявність

елементарних вокально-слухових навичок і уявлень, чистоту інтонування мелодії голосом, координацію слуху й голосу, наявність тембрового й динамічного слуху. Здібності до різних видів музичної діяльності включають сприймання (слухання) музики, спів, ритмічно-мовно-рухову діяльність, гру на дитячих музичних інструментах, музичну драматизацію. До музично-творчих здібностей Н. Садовенко віднесено фантазування в музикуванні, музично-творче самовираження дітей і прояви акторських здібностей у драматизації, розуміння ролі засобів музичної виразності у створенні художнього образу. Також до цієї підструктури віднесено пізнавальні музичні здібності, до яких включено інтелектуальні здібності, що впливають на музичне мислення (репродуктивне та продуктивне) та музичну пам'ять (розпізнавальну й відтворювальну) [347].

Особливого значення надається розвитку в дошкільників творчих здібностей у процесі різних видів музичної діяльності, адже «творча природа музичного мистецтва відкриває великі можливості для творчості...» [18, с. 19]. Ґрунтовні дослідження цього напрямку висвітлюють питання психологічної специфіки креативної діяльності й готовності дітей до творчої праці (Л. Виготський, В. Моляко та ін.), творчості як методу загального музичного виховання (Б. Асаф'єв, Н. Брюсова); використання творчого потенціалу фольклору (В. Верховинець, М. Леонтович, Ф. Колесса) тощо.

Розвивально-творчі ідеї набули подальшої розробки в працях із теорії та методики музичної освіти дітей (Л. Баренбойм, Н. Ветлугіна, К. Головська, Л. Дмитрієва, Л. Горюнова, Д. Кабалевський, Г. Рігіна, О. Ростовський, О. Рудницька, Ю. Цагарелі), пізніше – у дослідженнях творчої активності (В. Бабій, І. Гадалова, В. Лабунець, О. Лобова, В. Тушева), творчого музичного мислення (Х. Василькевич), художньо-творчих інтересів (Л. Єнтіс), розвитку творчих здібностей (М. Алейніков, О. Борисова, В. Рагозіна, О. Хижна) та ін.

Музикознавці (Г. Арановський, В. Медушевський, Є. Назайкінський та ін.) зазначали, що специфіка музичного мистецтва є сприятливою для формування образно-асоціативного мислення, фантазії, художнього сприймання тощо.

У широкому колі досліджень самостійною музичною здібністю виділено й «музичну пам'ять» (О. Апраксіна, А. Белкін, Н. Лейтес, Ф. Лисек, С. Садовенко, К. Сішор, К. Стеценко, Г. Ципін та ін.). Музична пам'ять нагромаджує музичні враження та слуховий досвід і зумовлює *музичне мислення* – інструментальне, вокальне. Також у деяких дослідженнях до музичних здібностей відносять і психомоторні здібності, які характеризують індивідуальні можливості музиканта й виявляються в його майстерності, віртуозності (І. Зязюн) [140-141].

Другим напрямом є вихід за межі індивідуального музичного розвитку задля сприяння *елементарному полімистецькому розвитку дошкільників*. Музика як складова мистецтва надає можливості торкнутися різних меж літературного, хореографічного, театрального, образотворчого й інших видів мистецтв, розширюючи межі опанування дитиною мистецьким простором. Як зазначено Л. Масол, «Мистецтво має стати відкритою образною моделлю входження у світ» [252, с. 5]. Окремими аспектами цього питання займалися Л. Масол, О. Лобова, Н. Миропольська, О. Рудницька та ін.

Необхідною умовою ефективності процесу музичного виховання є його загальний виховний вплив на емоційну, розумову, мовленнєву, пізнавальну та ін. сфери розвитку дітей дошкільного віку. Тому виникає необхідність виділення третього напрямку – *загальнорозвивального впливу* музичного мистецтва на особистість дитини-дошкільника. Розвиток загальних здібностей (уваги, пам'яті, мислення, мовлення, мотивації) у дітей дошкільного віку під час музичного виховання сприятиме розвитку їх продуктивності у здійсненні різних видів діяльності й формуванню в них загальнонавчальних здібностей (креативності, емоційності, уміння слухати та ін.).

Провідною роллю є *емоційний розвиток*. Впливаючи на підсвідомість людини музичні архетипи є гранично узагальненими, їх розуміння потребує спеціальних знань і навичок, що полегшує сприйняття музики дитиною. Можливо, на дитячу підсвідомість музика діє безпосередньо. Нові образи, вступаючи в резонанс із музикою, посилюються й таким чином стають доступними для усвідомлення. У музичному сприйманні права півкуля відіграє

провідну роль. Оскільки в дітей права півкуля мозку є домінуючою, то це робить сприйняття музики найбільш доступним дитині. Музика неминуче пробуджує в слухача активну емоційну реакцію. Первинні емоційно-акустичні одиниці музики мови впливають на емоційну сферу людини. Це полегшує регулювання почуттів дитини за допомогою музики [64].

У роботах відомих педагогів-музикантів Е. Абдулліна, Д. Кабалевського, О. Радиної, В. Ражникова, О. Рудницької та інших, у якості незамінного засобу розглядається музика, підкреслюється особлива значущість емоційно-образної сутності музики, її роль у становленні емоційної сфери особистості. Музика розширює «емоційне поле» людини, формує її емоційно-естетичний досвід, виховує емоційну культуру, отже, емоційна сфера формується в музичній атмосфері [3].

Музика є могутнім засобом стимулювання *соціального розвитку*. Саме колективні форми й види музичної діяльності (спільне послуховування, залучення до різних видів діяльності) спонукають дітей до спільної взаємодії та підпорядкуванню правил дії в мікросоціумі. У цьому аспекті влучною є думка В. Сухомлинського: «Музика – це той сприятливий фон, на якому виникає духовна спільність вихователя й дітей» [64, с. 68]. За допомогою музики дітей можна заохочувати й до формування навичок самообслуговування (пісеньки про вмивання, прибирання та ін.), зустрічі, прощання, які мають місце в режимних моментах групи.

Музика несе в собі могутні комунікативні засади, у ній заключені щонайширші можливості спілкування – спілкування один з одним, з «ліричним» героєм твору, а також з усіма духовними досягненнями людства. Музика й мовлення – знакові, семіотичні види діяльності, це дає змогу використовувати музику для стимуляції мовлення, спілкування в ситуаціях, коли дитині важко говорити.

Виступаючи специфічним видом людського мислення, музика несе основну функцію – функцію людського спілкування, особливістю якого є «єднання людей навколо яскраво позитивного ідеалу» [20, с. 7]. Музика як художній вид

спілкування надає широкі можливості для збагачення словникового запасу дітей, розвитку зв'язної мови, активного розквіту літературно-творчих здібностей учнів. Однак, питання мовленнєвого розвитку завдяки потенційним можливостям музичного мистецтва не було предметом детального вивчення.

Проблема *розумового розвитку* особистості в музичній діяльності вивчалася психологами (В. Петрушин, Г. Тарасов, Г. Ципін та ін.) та педагогами (Т. Баришева, Н. Батюк, В. Белобородова, Л. Горюнова, А. Пілічяускас, Н. Сулова), які торкалися проблеми розвитку музичного мислення, що виявляється у здатності дитини простежити за зміною настроїв музики, осмислити взаємозв'язок інтонацій, тем, образів, частин, задум твору в цілому, виразність музичної мови, розрізнити засоби музичної виразності, що передають зміст. У цьому контексті І. Способін писав, що форма твору – це план для напряму думки слухача, проте для цього необхідно мати певний музичний досвід, знання про музику; розвивати активний музичний словник, за допомогою якого можна охарактеризувати твір, оцінити почуту мелодію, визначити форму твору (кількість частин) [256, с. 123]. Л. Виготським та Б. Тепловим наголошувалося, що музика, викликаючи емоції у слухача, збуджує відповідні думки, тобто впливає на свідомість [84; 398]. Розвиток музичного мислення має виключне значення для гармонійного розвитку особистості дитини.

Дослідники, визначаючи сутність музичного мистецтва, наголошували на тому, що воно розкривається через розуміння інтонації, яка відбиває дійсність у єдності образного й понятійного, раціонального й емоційного, утримуючи інформацію без строго закріплених за нею значень, звертання до «сприймання-мислення» (В. Медушевський). Як зазначає Б. Асаф'єв: «Музика – це мистецтво живої, інтонаційно осмисленої мови» [20, с. 21]. Художній зміст музики розкривається в процесі безпосереднього контакту з твором, освоєння звукової інтонації через особливу музичну діяльність – «інтонування». Але, як акцентує О. Лобова у своєму дослідженні, сфера вдосконалення більш загальних аспектів розвитку дитячого розуму потребує детальнішої розробки, особливо в практичному плані [237].

Докази позитивного впливу музики на діяльність головного мозку, розумові здібності людини, її здатність до навчання висвітлено у психологічних і музикознавчих дослідженнях (М. Арановський, В. Венгер, Е. Гальперін, В. Максимов, В. Медушевський, Є. Назайкінський, Р. Поу, І. Росохватський, Н. Семененко та ін.).

Доведено, що музичне виховання спроможне позитивно впливати на пізнавальні процеси: підвищувати увагу й зосередженість, покращувати пам'ять; стимулювати прояв творчих і вольових якостей; мати релаксаційні ефекти – знімати напругу та втому.

Систематичне виконання музично-рухових вправ (гра на дитячих шумових інструментах, уявне диригування, пластичне інтонування, відбивання ритмів, танцювальні рухи тощо) є позитивним для *фізичного розвитку* дитини, розвитку дрібної мускулатури та м'язів рук, координації рухів, їх психомоторного розвитку тощо.

Отже, «музичний розвиток – це результат формування дитини в процесі активної музичної діяльності, рівень якого в дошкільному віці визначається поведінкою дітей на музичних заняттях, творчими проявами в самостійній діяльності» [71, с. 15]. Якщо дитина за своєю ініціативою охоче співає, танцює, музикує та робить це виразно й правильно, то можна говорити про достатньо високий рівень музичного розвитку [71]. Саме розвиток музичних здібностей, музичності стає основним фактором під час загального музичного виховання в різних видах музичної діяльності дітей із нормальним зором [237].

В аспекті нашого дослідження саме розвиток музичних здібностей (музичний розвиток) дошкільників зі зниженим зором відбувається не лише в процесі активної музичної діяльності, (що характеризується зниженням унаслідок недорозвитку перцептивних потреб і пізнавальних інтересів), а й в умовах корекційної допомоги зі сторони дорослого, починаючи з раннього віку. Найбільш суттєвим корекційним впливом Л. Комісарова вважає розвиток музично-слухового відчуття та сприймання, емоційного відгуку на музику різну за характером, формування вмій і навичок у різних видах музичної діяльності (спів, рухи під музику, гра на інструментах) [281].

Окрім цього, ґрунтуючись на тифлопсихологічній теорії компенсації (О. Литвак, М. Земцова, Л. Солнцева та ін.) у процесі музичної діяльності відбувається й компенсаторний розвиток дошкільників із порушеннями зору.

Таким чином, у результаті наукового пошуку визначено складові музичної діяльності: *музична вихованість, музична обізнаність, музичний розвиток* дошкільників зі зниженим зором, що характеризують її загальну спрямованість, компоненти якої виступають «фундаментом» побудови процесу корекційного спрямування музичної діяльності.

Теоретичні дослідження та практика використання музичного мистецтва в роботі з дітьми дозволяють констатувати, що музичне мистецтво має надзвичайно широкі можливості для різнобічного розвитку особистості: від традиційного вдосконалення музичних здібностей – до виходу на широкий рівень загальних аспектів розумової, мовленнєвої розвиненості тощо починаючи з раннього віку.

У діяльності спеціальних закладів навчання, виховання й розвитку набуває специфічного корекційного забарвлення [362]. Це підтверджується і низкою науковців (В. Бондар, Л. Вавіна, Г. Дульнева, Г. Мерсіянова, І. Моргуліс, В. Синьов, Є. Синьова, Б. Тупоногов, О. Хохліна С. Федоренко та ін.), які засвідчили, що навчання, виховання, розвиток і корекція розглядається як єдиний нерозривний процес. Виходячи з цього, педагог, який працює з дітьми зі зниженим зором, повинен враховувати під час музичного виховання особливості й можливості цих дітей і здійснювати корекційний вплив на їхній психофізичний розвиток.

1.2. Еволюція зарубіжної думки щодо педагогічного впливу музики на особистість дитини

Особливе місце у формуванні особистості, становленні її духовного світу завжди належало музиці. Про це висловлювався відомий французький письменник Віктор Марі Гюго (1802-1885), який говорив: «три фактори мають вирішальне значення в успішному розвитку кожного народу: література, цифра й нота. Якщо література існує для нас як засіб спілкування, цифра – для мислення, то нота – для серця» [88, с. 5].

Аналіз історії розвитку музичної педагогіки показав, що ідеї педагогічного впливу музики на особистість дитини виникли ще в період Стародавнього світу, але теоретичне обґрунтування цих ідей відбулося з XVII ст. в епоху Просвітництва, коли мистецтво вважалося дієвим засобом виховання вільної індивідуальності й музично-естетичного розвитку людини. Велика заслуга в цьому належить відомим педагогам: Я. Коменському, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, Ф. Фребелю, Й. Гербарту та ін. Завдяки їх теоріям були закладені основи поєднання пізнавальних, виховних і розвивальних функцій освіти, музичної освіти й музичного виховання, побудови навчального процесу на психологічній основі, з урахуванням вікових особливостей дітей.

Ян Амос Коменський (1592–1670) – чеський учений – зробив перші спроби наукового обґрунтування основ музичної діяльності. У своєму трактаті «Про культуру природних обдарувань» він вказував на практичне оволодіння мистецтвом за допомогою «прекрасних вправ» [194].

Жан-Жак Руссо (1712–1778) – французький філософ і педагог – у праці «Еміль, або Про виховання» (1762) вказував, що навчання музики повинно відбуватися на основі комплексного використання засобів музичної діяльності: «Щоб добре знати музику, недостатньо передавати її, слід займатися і композицією, й одному навчатися разом з іншими, а інакше не будеш ніколи її знати» [343, с. 167–168].

У період розвитку теорії формальної освіти (кінець XVIII – початок XIX ст.) в основу навчання було покладено розвиток психічних процесів (мислення, пам'яті, уяви, здібностей). Розробником цих ідей і засновником терміну «розвивальне навчання» став швейцарський педагог-демократ *Йоганн Генріх Песталоцці* (1746–1827), який вважав метою освіти – гармонійний розвиток сил і здібностей людини. Він наголошував, що навчальні предмети повинні реалізувати цю мету, а не стати засобом формування системи знань. У цьому контексті одним із засобів музичної діяльності, що дієво впливає на розвиток дитини, він вважав співи [307].

Прихильником усебічного розвитку особистості та продовжувачем ідеї Й. Песталоцці став німецький педагог *Фрідріх Вільгельм Август Фребель* (1782–1852). Він окреслив мету дошкільного виховання, яку вбачав у розвитку природних обдарувань дитини. У 1837 році ним було організовано перший «дитячий садок», який слугував засобом реалізації вищевказаної мети й основними навчальними предметами в ньому стали математика й мистецтво, у т. ч. співи. Погляди Ф. Фребеля наклали певний відбиток на розбудову системи дошкільного музичного виховання, а саме наступності дидактичних підходів, форм і методів музичної діяльності на всіх вікових етапах [412].

Для розуміння не лише розвивальних, а й виховних завдань музичного виховання дошкільників стала теорія «виховуючого навчання», згідно з якою процес навчання повинен підпорядковуватися меті виховання. Розробником цієї теорії вважається німецький філософ, психолог і педагог *Йоганн Фрідріх Гербарт* (1776–1841), який убачав головну мету навчання у формуванні характеру дитини й виховання її взагалі. Саме дана теорія є вагомим для розуміння виховних завдань дошкільного музичного виховання та корекційно-виховних – спеціального дошкільного музичного виховання [89].

Таким чином, здобутки Я. Коменського, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, Й. Гербарта стали ґрунтом для подальшого розвитку музичного виховання дошкільників у вирішенні освітніх, розвивальних і виховних завдань.

Період системотворчого етапу (XX ст.) зарубіжної музичної освіти ознаменувався появою різних навчально-виховних систем, що будувалися на ідеалах гуманізму, дитиноцентризму, уваги й поваги до особистості. Про значення музичної діяльності в становленні та розвитку особистості, впливу на її різні сфери свідчать зарубіжні системи музичної педагогіки Р. Штайнера, М. Монтесорі.

Рудольф Штайнер (1861–1925) – німецький педагог і філософ, засновник вальдорфської педагогіки неодноразово наголошував на значенні мистецької діяльності в розвитку людини й можливості впливу музики на розвиток почуттєвої, вольової та розумової сфер дитини [63; 438]. Він зазначав: «У сфері методики нашим незмінним завданням буде цілісна людина. Ми ніколи цього не досягнемо, якщо не звернемо увагу на розвиток закладеного в людині почуття художнього. Цим ми пробуджуємо в людині на все життя інтерес до всього світу... Але справа не тільки в тому, що треба розвивати художній початок, а в тому, що вся система навчання повинна брати початок у художній стихії» [330, с. 44].

Музичному вихованню як засобу виховання почуттів людини Р. Штайнер надавав великого значення. Він стверджував, що музичні здібності є в кожній дитині, але в деяких вони знаходяться надто глибоко. Однак їх можна «витягти наверх, якщо підійти до цього з любов'ю» [146, с. 235]. Педагог наголошував, що під час музичного виховання треба спиратися на можливості кожної дитини з урахуванням її віку й рівня розвитку їхньої фантазії та пам'яті: з бідною фантазією він пропонував займатися здебільшого грою на музичних інструментах, з багатою – співом. Важливо до семи років закласти загальну прихильність дитини до музики. У подальшому це сприятиме розвиткові музичного слуху, музичного сприйняття, музичного смаку дитини.

Р. Штайнер зазначав, що людина народжується музикантом, з потребою встановити музичний, евримічний зв'язок свого тіла зі світом. Тому важливе місце в музичному вихованні за вальдорфською концепцією займає евримія – «прекрасний ритм», «прекрасне звучання». Р. Штайнер розробив у цьому аспекті два основних напрями: евримія слова – «зримає речь» і музична евримія –

«зримое пение». Сутністю його евристичної концепції було те, що тіло людини під час виконання різних рухів перетворюється на музичний інструмент, який звучить. Закономірності рухів у просторі обумовлюються або музичною, або поетичною формою творів [146].

У дитячих садках, що працюють за даною системою, широко використовуються хорівий спів, спів з іграми, спів у супроводі музичних інструментів: шарманки блок-флейти ксилофона, ліри, хороводи.

Педагогічна система *Марії Монтессорі* (1870–1952), італійського лікаря й педагога, містить ідеї вільного виховання й різнобічного розвитку дитини. У своїй праці «Дім дитини. Метод наукової педагогіки» (1913) вона подає описи вправ на «виховання вуха», що передбачають розрізнення дітьми гучності й висоти звуків за допомогою дзвіночків, свистків, коробочок із дрібними наповнювачами. Це сприяло розвитку в дітей динамічного, тембрового слуху. Вправляння у грі на музичних інструментах (барабані, дзвіночках, спрощеному варіанті арфи або ліри) педагог пов'язує з формуванням і розвитком чуття ритму, координації рухів. Особливо вона наголошувала на значенні виховного ефекту співу дітьми й підбору таких пісень, які б могли підспівувати всі діти [270].

Прогресивні ідеї зарубіжних видатних педагогів-музикантів кінця XIX – початку XX ст. (Е. Жак-Далькроза, К. Орфа) лягли в основу загального та спеціального дошкільного музичного виховання XX ст.

Значне поширення отримує музично-педагогічна система професора Женевської консерваторії *Еміля Жак-Далькроза* (1865–1950), який прагнув до виховання музикальності як першооснови музики, до відновлення триєдності музики, слова й руху як засобу формування гармонійно розвиненої особистості, постійно перебуваючи в пошуку нових методів і засобів її розвитку в дітей. Домінантою цієї системи стала евристика, що передбачала поєднання музики з різними рухами (стрибками, крокуванням, пластичними й танцювальними елементами), які підпорядковувалися музичному ритмові та розкривали емоційно-образний зміст і характер музичного твору, під який вони виконувалися.

Педагог зазначав, що традиційна методика має деякі недоліки: ізольованість видів діяльності й поділ процесу осягнення музики на низку навчальних дисциплін, позбавлення музичного виховання його сутності – емоційності. На його думку, повернення процесу музичного виховання емоційності й розвиток справжньої музикальності можливо лише на шляху естетичного осягнення музики та засобів, що її виражають.

Виховання музикальності, вважав він, неможливе поза музичним сприйманням. Лише повноцінне сприймання закладає основу музикальності дитини, тільки на цій основі можливе навчання й подальший музичний розвиток [337]. «Музичне виховання повинно повністю ґрунтуватися на слуханні або в будь-якому разі на сприйманні музичних явищ» [222, с. 198].

Е. Жак-Далькроз стверджував, що не існує музики чи індивіда окремо, якщо є сумісні рухи. Він наголошував, що перш ніж взятися до музики, потрібно навчитися сприймати й відчувати її всім своїм єством, перейнятися почуттям, яке породжує ритм і звуки [291]. Він помітив, що діти легше засвоюють пісню, якщо спів супроводжується рухами. Е. Жак-Далькроз акцентував увагу на тому, що потрібне раннє музично-ритмічне виховання дітей, оскільки рух є біологічною потребою їх організму.

Заняття музикою за системою Е. Жак-Далькроза включала ритміку, у процесі якої, на думку педагога, вирішується низка музичних завдань: засвоєння основних музично-теоретичних понять, розвиток музичного слуху й пам'яті, відчуття ритму, активізація сприймання музики, формування художнього смаку, розвиток творчих здібностей, виховання уваги, зосередженість тощо [335]. Завдання педагога – навчити дітей рухатися в характері музики, передаючи її темпові, динамічні, метроритмічні особливості.

Під час занять ритмікою Е. Жак-Далькроз застосував спеціально підібрані музично-ритмічні вправи, які розвивали в дітей музичний слух, пам'ять, увагу, ритмічність, пластичну виразність рухів. Ритм розглядався педагогом як провідний виховуючий чинник і розумівся в широкому значенні – як часовий і акцентний елемент музичної мови. Він доводив, що ритм є базою для будь-якого

мистецтва – музики, поезії, архітектури тощо [291]. Саме зв'язок ритму з усіма іншими елементами музичної мови, зі структурою та формою твору, з виразним характером усіх елементів і співвідношень надало системі Е. Жак-Далькроза цілісності й широти комплексного впливу на особистість.

На думку Г. Волкової, «ритміка, за системою Е. Жак-Далькроза, є одним із засобів боротьби з аритмією, яка руйнує психофізичну сферу та життя людини» [75, с. 43]. Поряд із ритмікою до занять музикою з дітьми педагог включав сольфеджіо, хоровий спів, музичну імпровізацію на фортепіано та значну увагу приділяв творчим видам діяльності.

Продовжувачем ідей Е. Жак-Далькроза став німецький музикознавець, композитор і педагог *Карл Орф* (1895–1982). Його система музичного виховання передбачала відродження природної музикальності людини, вивільнення природних сил особистості, розвиток її творчих здібностей і гуманістичних рис [367]. Сутність системи К. Орфа полягала в розкритті музичних талантів через імпровізацію в музиці й рухах. Особливістю системи стала опора на фольклор та активне елементарне дитяче музикування. Як пояснює К. Орф, «елементарна музика – це не музика сама по собі; вона пов'язана з рухом, танцем, словом; її потрібно самому створювати; у неї слід включатися не як слухачу, а як учаснику. Вона не знає крупних форм архітектоніки, вона пов'язана з невеликими хороводними формами...» [367 с. 23]. Тобто «елементарна музика» – це «світ, доступний усім дітям» [367, с. 23]. Вона несе в собі високий зміст, вона спирається на національні народні джерела, музичні й мовленнєві [27]. «Елементарна музика, слово й рух, ігри і все, що пробуджує й розвиває духовні сили, створюють основу для розвитку особистості, основу, без якої ми прийдемо до душевного спустошення... Фантазію і здатність до переживання слід розвивати в ранньому віці. Усе, що дитина переживає, усе, що в ній пробуджене й виховане, виявиться протягом усього її життя» [441, с. 63]. Таким чином, у процесі музичного виховання за системою К. Орфа відбувається синтез музики з мовленням, рухами, пантомімою, елементами театралізації з широким упровадженням вокальних та інструментальних імпровізацій.

Для реалізації ідей елементарного музикування використовувався орфіфський оркестр («інструменти Орфа») та різноманітні звукові ефекти, створені дітьми (притоптувань, плескання, клацання тощо). Склад дитячого оркестру був розроблений К. Орфом разом із відомим музикознавцем К. Заксом: мелодичні ударні інструменти (металофони, ксилофони, гlockenspiel), немелодичні ударні інструменти (литаври, барабани, тарілки), прості духові інструменти, близькі до народної сопілки (блок-флейти), смичкові інструменти тощо [367]. Педагог вважав, що інструменти для дитячого елементарного музикування повинні мати естетичну привабливу звучність і разом із тим бути простими, зручними для гри, такими, що не вимагають оволодіння складною технікою гри, тому що це відволікає увагу дітей від творчості, імпровізації.

Створені дітьми звукові ефекти за допомогою жестів автор розглядав як носії певних тембрів, та як засіб засвоєння ритму в русі. Вправи й танці супроводжувалися цими звуками, що дозволило К. Орфу отримати не тільки бажаний результат у розвитку тембро-ритмічного відчуття, а й сприяло розвитку координації рухів, вихованню швидких реакцій у дітей дошкільного віку.

Цінними були погляди К. Орфа на можливість музичного виховання всіх категорій дітей: «Я не думав про виховання особливо обдарованих дітей, а мав на меті охопити й малообдарованих дітей. Досвід показав, що рідко можна зустріти зовсім немусичних дітей, до кожного можна знайти шлях, у кожного можна викликати відгук і таким чином сприяти розкриттю прихованих здібностей» [461, с. 80]. Він вважав, що музичне виховання не обмежується розвитком слуху, ритму, слуханням музики, навчанням співу та грою на музичних інструментах. На думку К. Орфа, завдання музичного виховання – стимулювати та спрямовувати творчу фантазію дитини, вміння імпровізувати, творити в процесі музикування. У цій творчій роботі слід спиратися на зв'язок музики з жестом, словом, танцем, пантомімою [335]. Педагог зазначав, що творчість дитини, її навіть скромні знахідки створюють на заняттях атмосферу радості, стимулює розвиток її здібностей, формує творчу людину [27]. Прищеплені в ранньому віці «...бажання й вміння творити виявлятимуться в будь-якій сфері майбутньої діяльності дитини» [441, с. 28].

Він зазначав, що «основою всіх музичних вправ як ритмічних, так і мелодичних, є мовленнєві вправи», оскільки музика виникла як «сплав слова, жесту й руху» [27, с. 131].

Свої основні ідеї музикознавець виклав у підручнику «Музика для дітей» – Orff-Schulwerk, до якого ввійшли фольклорні твори, ритмічні вправи, поспівки, прості партитури для виконання й методичні рекомендації щодо організації творчої діяльності.

Отже, музично-виховна система К. Орфа, націлена на пробудження творчого потенціалу особистості, загострила цілу низку проблем загальнопедагогічного, методичного, дидактичного й навіть технічного характеру.

Із середини ХХ ст. активно відбувається масове музичне виховання й упровадження занять із музичного виховання в дошкільні навчальні заклади, розробка програм і методичних засад музичного виховання з урахуванням вікових особливостей дитини дошкільного віку. У цей період відбувається вирішення проблеми спеціального підбору дитячого репертуару, що набуло особливої актуальності вже на початку ХХ ст. У цей період музиці надаються величезні можливості естетичного впливу на особистість дитини, починаючи з раннього віку: у сфері почуттів дитина повинна пройти шлях від розпізнання контрастних фарб, форм, звуків до більш тонкого сприйняття й усвідомлення краси гармонійних співзвуч до диференціювання ритмічних співвідношень у музиці, різноманіття форм, поетичних співзвуч [457].

Про велике значення музики в естетичному вихованні дітей дошкільного віку свідчать національні конгреси виховательок, що відбувались у Франції під назвою «Музика і діти», на яких обговорювалися питання організації музичних занять для дошкільників, музичної підготовки виховательок, педагогічної ролі музичних телевізійних передач, методики розвитку слуху дітей молодшого віку, організації музичних вистав, концертів, доступних маленькому глядачеві [261]. Також метою музичних занять було визначено вироблення в дітей технічних навичок, що є найбільш суттєвим у музичному вихованні, окрім виховання в дітей любові до музики й пісні [451].

Найбільша увага в дошкільній педагогіці Франції приділялася розробці програмового та методичного забезпечення занять музичного виховання дошкільників. У програмах дошкільних закладів простежується тісний зв'язок музики, співу з усіма видами діяльності дитини [147]. Значну увагу приділено такому виду музичної діяльності як слухання музики й ознайомлення дітей дошкільного віку з класичною, народною французькою музикою, іспанськими, мексиканськими піснями тощо. Також у французьких дитячих садках музичні заняття включали спів, ігри й ритмічні рухи під музичний супровід чи під власний спів.

Ідеї гуманістичної спрямованості й опори на фольклор стали визначальним для методичної концепції видатного угорського композитора й педагога *Золтана Кодая* (Кодаї) (1882–1967). Його музично-педагогічні ідеї становлять цілісну концепцію музичного навчання й виховання, яка охоплює дитячі садки, школи, педагогічні училища, вищі навчальні заклади й забезпечує наступність у роботі. Музичне виховання він розглядав як важливий компонент гармонійного виховання людини, у межах універсальної культури, що включає, за висловленням педагога, традиції, смак, духовну цілісність. Він вважав метою музичного виховання духовне збагачення кожної дитини [280], підкреслюючи, що «музика – могутнє джерело душевного збагачення. Наша справа – відкрити його всім людям» [187, с. 246].

Музична концепція З. Кодая побудована на тезі, що основою музичного виховання має бути народна музика, оскільки вона в простій, доступній для дитини формі передає цінності національного мистецтва. «Народна пісня ... повинна стати основою музичної культури всієї нації, і, насамперед, основою музичного навчання й виховання» [280, с. 50].

Основним видом музичної діяльності дітей З. Кодай вважав хоровий спів на основі народної пісні й музики із застосуванням рівномірної ходи, плескання, тактування, ритмічного супроводу, рухів тощо. Ним було розроблено систему навчання співу на основі релятивної сольмізації та доведено необхідність масового музичного виховання й музичної грамотності. Згодом його методична концепція поширилася на дитячі садки та інші загальноосвітні заклади.

Теоретико-методичні розробки щодо музичного виховання в дитячому садку З. Кодая, а також музичний матеріал для малюків репрезентовані вихователям у посібнику «Музика у дитячому садку» (1941), де сформульовані основні положення музичного виховання дітей дошкільного віку: музичне виховання позитивно впливає на розвиток різноманітних здібностей дітей, удосконалюються музикальність дитини, слух, уміння координувати власні рухи, світ її почуттів, тобто вся її особистість; у дитячому садку поряд із мовленнєвими вправами вихователь повинен ознайомлювати дітей із кращими зразками народної музики з урахуванням вікових можливостей; у народних ігрових піснях спів і рухи повинні бути тісно взаємопов'язані; кожна дитина повинна отримати в дитячому садку «запобіжне щеплення» проти поганої музики, оскільки в подальшому жодні ліки не врятують від цього [280].

Музично-педагогічні ідеї З. Кодая щодо музичного виховання дітей дошкільного віку набули подальшого розвитку в теоретичних поглядах і практичній діяльності хорового диригента, педагога *К. Форраї*, яка під його керівництвом удосконалювала принципи й методи музичного виховання в дошкільних закладах. Завданнями музичного виховання в дитячому садку вона вважала такі, як переживання дітьми музики, яку вони співають і слухають, збудження інтересу дитини до музики; формування музичного смаку, естетичної сприйнятливості; прищеплення любові до співу, навички чистого інтонування; розвиток музичного слуху, відчуття ритму, привчання до пластичних красивих рухів; підготовка до засвоєння рідної музичної мови.

Нею зазначено, що «музичне виховання необхідно починати рано. Це важлива мета сім'ї та дитячого садка... Ми повинні підготувати дітей, даючи їм міцні навички й розвиваючи їхні здібності» [280, с. 208].

Досвід *К. Форраї* було висвітлено в низці наукових статей, лекцій і методичних посібників, які містять цінні поради й рекомендації щодо організації музичного виховання в дошкільних закладах. У відомій праці «Спів у дитячому садку» *К. Форраї* проаналізовано «Програму дошкільного виховання», якою керуються вихователі дитячих садків Угорщини, і виявлено,

що чільне місце відведено музичному вихованню, яке визначається як найважливіша складова естетичного виховання. Аналіз програми музичного виховання, показав, що вона поєднує в собі основні положення розглянутих вище систем Е. Жак-Далькроза, К. Орфа, З. Кодая. У рівномірному поєднанні чільне місце в ній посідають види музичної діяльності: спів, слухання музики, музично-ритмічні рухи. Цінні методичні поради містяться в праці щодо розвитку співочих навичок у дитячому садку, музичного слуху, чуття ритму, культури рухів у дітей, охорони дитячого голосу, використання музичних інструментів, застосування методу наочного показу.

Багато уваги приділяє К. Форраї вимогам до підбору дитячого репертуару для слухання музики, оскільки мета цього виду музичної діяльності – збудити інтерес дитини до музики, привчити слухати музику, відчувати її красу. Вона вважає, що слухання музики – це перший етап формування музичного смаку малюка. Акцент у підборі музичного репертуару для співу вона ставить на народних піснях, обґрунтовуючи тим, що дитина легше засвоює пісні свого народу, як і мову та звернення до народних традицій розкриває перед дитиною музику в єдності тексту й мелодії. Неосяжне значення в музичному вихованні, на думку К. Форраї, мають приказки, яким притаманна така сама музична цінність, як і дитячим пісням, крім того вони дають простір вихователю широко імпровізувати з дітьми [280].

Великий внесок у розвиток дошкільного музичного виховання зробила відомий педагог, автор праць, присвячених проблемам естетичного виховання й розвитку творчих здібностей дітей дошкільного та шкільного віку іспанський педагог *Альсіра Легаспі де Арісменді*. Низка її методичних праць «Деякі проблеми музичного виховання дошкільників», «Розвиток мовлення і поетичної мови дошкільника», «Теорія і практика музичного виховання дошкільників з додатками 100 пісень» містять цінні й корисні методичні розробки та рекомендації вихователям дитячих закладів щодо організації музичного виховання, поетичну антологію всієї іспаномовної поезії, фольклорного матеріалу, адаптованого для дітей дошкільного віку [14].

Під час розробки питань музичного виховання дітей вона виходила з наукових психолого-педагогічних позицій, що музичне виховання, зокрема музичну діяльність дитини, необхідно розглядати з точки зору психофізичних аспектів. Грунтуючись на власному досвіді багаторічної роботи з дітьми дошкільного віку й науковому аналізу, дослідниця активно впливала на процес формування інтелектуальних і творчих здібностей дітей, зокрема музичних. Педагог підкреслювала, «немає сумніву, що індивідуальні нахили дітей, їх здібності можуть розкритись у будь-яких видах діяльності, у тому числі в художньо-зображувальній і музичній» [14, с. 18]. На думку А. Арісменді, найважливішим дидактичним прийомом у розвитку музичності є «правильно поставлене» розучування пісень. Розвивати музичність педагог пропонує на найпростіших для дитячого сприймання народних дитячих іграх, лічилках, скоромовках, колискових, що є важливим для підтримки нашої концепції щодо формування музичних здібностей дітей дошкільного віку на матеріалі вітчизняного фольклору. Особливою умовою є ранній початок цілеспрямованої виховної роботи. Головним принципом розробленої нею дидактико-виховної програми є єдність теоретичних установок з практичною діяльністю (в основу її програми покладені експериментальні результати дошкільного музичного виховання), а також взаємодія видів діяльності, призначених для розвитку мислення й емоційного сприймання, семантичного збагачення використовуваної лексики та засвоєння більш складних синтаксичних структур [14].

Проведений аналіз існуючих поглядів і теорій музичного виховання дає змогу підсумувати, що в зарубіжній музично-педагогічній теорії та практиці було накопичено значний досвід музичного виховання дітей дошкільного віку. У кожній музичній системі є своєрідні нові риси, специфічне поєднання, взаємодоповнення кожної системи визначає оригінальність того чи іншого шляху музичного виховання, мета якого на сучасному етапі – надати можливість дітям усвідомити радість творчого спілкування з музикою, сформувати позитивне естетичне ставлення до досвіду музичного пізнання дійсності.

Ретроспективний аналіз зарубіжних теорій і систем музичного виховання показав різні підходи до розуміння ролі музики у вихованні дитини, але провідні педагоги визнавали важливу роль музики в становленні й розвитку особистості дошкільника, починаючи з раннього віку.

1.3. Становлення та розвиток національної системи дошкільного музичного виховання

Дослідження історії становлення й розвитку національної системи дошкільного музичного виховання в Україні є актуальним і зумовлено сучасними змінами в розвитку вітчизняної дошкільної освіти, де пріоритетними стають завдання збагачення змісту музичного навчання й виховання дітей різних категорій, усвідомлення позитивних тенденцій і перенесення їх у практику спеціальної освіти. Вагомим джерелом удосконалення сучасної системи музичного виховання дітей із порушеннями зору є вивчення поглядів і досвіду відомих українських митців, психологів і педагогів, музикознавців XVIII–XX століття на розвиток національних тенденцій дошкільного музичного виховання.

Вітчизняна система дошкільного музичного виховання ввібрала в себе зарубіжні тенденції та погляди щодо різнобічного впливу музики на особистість дитини, але домінуючою рисою якої стало музичне виховання на національній самобутності, опорі на національні музичні жанри.

Становлення національних основ музичного виховання в Україні спостерігається від часів Київської Русі та пов'язане з релігійною, світською, кобзарською та козацькою традиціями розвитку музики. На той час музичне виховання було зорієнтовано на виховання в українців музичної та духовної культури, формування моральної поведінки, що «спирається як на загальнолюдські принципи моралі, ...так і на моральні принципи божого закону» [431, с. 94–95].

Українська народна пісня супроводжувала дитину від народження, поступово та природно формуючи любов до музики і, тим самим, здійснюючи значний виховний і розвивальний вплив на особистість дитини протягом усього життя. «Дитина прилучалася до прекрасного, вивчала мову на піснях, забавлянках.....» [313, с. 48].

Розвиток національної системи дошкільного музичного виховання в Україні пов'язано з діяльністю й поглядами на музичне виховання відомих українських митців XVIII–XIX ст. Г. Сковороди та Т. Шевченка.

Дослідження педагогічної спадщини *Григорія Сковороди* (1722–1794) свідчать, що основним напрямом його музично-просвітницької діяльності був розвиток музичної культури різних верств народу засобами пісенної творчості. Г. Сковорода вперше дав визначення мети музично-педагогічного виховання як формування духовного світу особистості, пізнання й розвитку притаманних їй обдарувань. Г. Сковороді належить обґрунтування провідних музично-педагогічних понять, принципів музично-педагогічного виховання особистості та їхньої ролі в духовному формуванні «істинної» гуманно розвиненої особистості [25].

Творчість видатного українського митця *Тараса Шевченка* (1814–1861), яка була проаналізована низкою фахівців (Ж. Володченко, Н. Дічек, Г. Неділько та ін.), побудована на емоційно-естетичній основі, розумінні краси й гармонії. Тому особливого значення Т. Шевченко надавав естетичному вихованню засобами музики, яка облагороджує почуття й серце, «допомагає дожити до старості фізичної та зберегти всю юнацьку свіжість духовну».

На основі архівних документів України виявлено, що із середини XIX ст. постановка питання музичного виховання дітей обговорюється на державному рівні, визнається необхідність урахування художньо-виховного й розвивального потенціалу музики в процесі навчання й виховання дітей дошкільного віку та запровадження в дошкільних закладах різних видів музичної діяльності [267]. На це значно вплинула діяльність радянських громадських діячів і педагогів XIX–XX ст. (В. Одоєвський, С. Русова, М. Свентицька, А. Симонович, Є. Тихеева,

К. Ушинський, Є. Флеріна), які переймалися питаннями відкриття дитячих закладів та організації роботи в напрямі всебічного виховання (у т.ч. і музичного) особистості дитини дошкільного віку.

Видатний громадський діяч і філософ, російський письменник, педагог, музичний критик *Володимир Одоєвський* (1803–1869) організував дитячі притулки, які були прообразом перших дитячих садків, розробив зміст, форми й методи роботи в них, вимоги до вихователів. Особливістю організації навчально-виховної роботи в цих закладах було використання хорового співу під час проведення різних занять із дітьми. В. Одоєвський радив, що «...до заняття може бути приєднане вивчення церковних співів, гімнів, пісень, спеціально для дітей оброблених народних пісень, відповідних дитячому вікові» [422, с. 61].

Особливими є погляди на вплив музичного виховання на особистість засновника української та російської дидактики *Костянтина Ушинського* (1824–1871), який виділяв хоровий спів як засіб, що активізує та гармонізує дітей. «Який же це могутній педагогічний засіб – хоровий спів! Як він живить утомлені сили дітей, як швидко організовує клас» [402, с. 103]. «У пісні є, крім того, щось, що виховує душу й особливо почуття, до того ж почуття суто людське» [402, с. 428]. Умовою позитивного впливу музики на особистість учений-педагог вважав підготовленість дитини до спілкування з музичним мистецтвом.

Російський педагог, перший російський теоретик масового дошкільного виховання *Аделаїда Симонович* (1844–1933) стала організатором першого дитячого садка в Росії в 1863 р. та журналу з питань дошкільного виховання «Дитячий садок», де зазначала, що спів займає важливе місце у вихованні дитини, і що дитячий садок повинен навчити дітей пісням, доступним їх вікові. При цьому автор наголошувала, що виховання в дитячому садку повинно відбуватися під керівництвом освіченої талановитої виховательки, яка «співає й розповідає» [422].

Відомий український педагог *Софія Русова* (1856–1940) розробила концепцію дитячого садка, що була представлена у праці «Дошкільне виховання» (1918) [342]. У праці подані рекомендації з організації музичного

виховання дітей дошкільного віку, а також пісенно-ігровий матеріал, побудований на зразках народної творчості. На думку автора «перші музичні враження дітей повинні бути найчистішими, справді естетичними – тобто або з народного співу, або з найкращих авторів» [304, с. 181]. Вона радила вчителям використовувати народні пісні в обробці М. Лисенка, Я. Степового, М. Леонтовича. У музичному вихованні дітей дошкільного віку С. Русова рекомендувала починати роботу з дітьми зі співу «хороших пісень», а також виконання музичних творів з яскравим ритмом, оскільки ритмічна гімнастика сприяє розвитку слуху й повинна застосовуватися в усіх дитячих закладах [227].

Активну роботу в галузі громадського дошкільного виховання в Росії здійснювала педагог *Марія Свентицька* (1855–1932). У праці «Наш дитячий садок» авторка висвітлила свої погляди щодо ролі музичного виховання дітей. Вона зазначала, що особливе місце в дитячому садку повинен займати спів дітей. Діти повинні співати як на заняттях, так і у вільний від занять час, під час різних видів діяльності.

Поряд зі співами, вона відокремлює такі види музичної діяльності, як музичну ритміку та слухання музики. «Діти дуже люблять усі ці справи під музику, як і взагалі люблять музику, і треба давати їй дітям якнайбільше. Можна просто грати дітям легкі гармонійні музичні твори, і вони будуть слухати їх з усе більшим і більшим задоволенням. Це сприяло б розвитку музичності й дало би багато цінних психічних переживань» [425, с. 312].

Відомий педагог, автор низки праць з дошкільного виховання та організації роботи дитсадків *Єлизавета Тихєєва* (1867–1943) у своїй книзі «Сучасний дитячий садок, його значення й обладнання» (1914), висвітлила організацію та методику роботи дитячого садка й підкреслила велике значення в його роботі різних видів мистецтва, наголошуючи, що діти повинні обов'язково малювати, ліпити та співати. «Сприймаючи красу, що навколо неї, дитина поступово стає чуйним цінителем усього прекрасного, здобуває в образі прекрасного незмінного друга на все подальше життя...» [425, с. 328].

У педагогічній діяльності відомого педагога в галузі дошкільного виховання, у подальшому доктора педагогічних наук, професора *Євгенії Флеріної* (1889–1952) центральне місце посідала проблема естетичного виховання дітей дошкільного віку засобами мистецтва, гри, художнього слова. Естетичне виховання вона розглядала як формування здібності сприймати, відчувати прекрасне в житті та мистецтві. «Художнє виховання – не пасивне милування мистецтвом, а включення його у творче життя. Воно повинно здійснюватися на кращих зразках справжнього мистецтва» [410, с. 178].

У розвитку національної системи музичного виховання дітей дошкільного віку слід відзначити діяльність українських педагогів-музикантів XIX–XX ст. (В. Верховинця, М. Лисенка, Я. Степового, К. Стеценка, Д. Леонтовича, Б. Яворського та ін.), які підкреслювали значний виховний і розвивальний потенціал музичного мистецтва у формуванні особистості дитини й наголошували на введенні музичного виховання в діяльність навчальних закладів, необхідність розробки й видання музичних посібників, нотних збірок, методичних вказівок і рекомендацій щодо музичного виховання й навчання дітей дошкільного віку, у науковому аспекті розробки проблеми розвитку національних засад музично-естетичного виховання в Україні.

Особливе значення музики в музичному розвитку особистості й у вихованні її загальної культури як головного завдання музичного виховання й освіти підкреслював видатний український композитор *Микола Лисенко* (1842–1912), який зробив суттєвий внесок до фонду дитячого музичного репертуару у вигляді творів для дітей і юнацтва, перших в Україні дитячих «оперок», збірок народних пісень, адаптованих для дитячого голосу, збагачених ігровими моментами, елементами театралізації тощо [123].

За дослідженням фахівців (М. Гордійчук, О. Шреєр-Ткаченко, А. Кудрицький), композитор, диригент і педагог *Микола Леонтович* (1877–1921) надавав найбільшого значення у формуванні громадянських почуттів людини хоровому співу, відзначаючи виховний потенціал саме народної пісні.

Особливу увагу питанням музично-естетичного виховання дітей в умовах дитячих закладів приділяв відомий композитор і педагог *Кирил Стеценко* (1882–1922). Він писав, що система музичного виховання повинна охоплювати всіх дітей як шкільного, так і дошкільного віку, акцентуючи на тому, що музичне виховання необхідно починати з раннього віку. Підкреслюючи особливу роль народної пісні, К. Стеценко звертав особливу увагу на естетичний вплив співу. У передмові збірки «Луна» (1907) педагог підкреслює велике значення народної пісні як засобу естетичного виховання й зазначає, що найбільше враження музика та пісня справляє на ніжну душу дитини, і тому, в дітях із самого раннього віку необхідно розвивати любов до музики й пісні, до всього прекрасного [382].

Глибока народність, емоційність і педагогічна орієнтовність творчості композитора відобразились у дитячих операх «Івасик Телесик», «Лисичка, Котик і Півник», створених за українськими народними казками та спрямованих на розвиток художнього смаку, різноманітних здібностей і морально-етичної культури юних слухачів і виконавців. Його методичні погляди спиралися на ідеї визнання виховної ролі музики, поєднання співу з рухами, іграми, танцями й використанні наочних засобів у процесі навчання.

Питанням музичного виховання дітей дошкільного віку приділяв увагу український композитор, педагог і музичний критик *Яків Якименко/Акименко*, який працював під псевдонімом *Степовий* (1883–1921). Він є автором і упорядником багатьох музичних творів для дітей дошкільного й молодшого шкільного віку («Проліски», «Кобзар» та ін.) і підручника «Популярний курс елементарної теорії музики» [406].

З метою музично-естетичного виховання та творчого розвитку дітей дошкільного віку відомий український діяч культури й педагог *Василь Костів* (1880–1938), який працював під псевдонімом *Верховинець*, розробив методику поєднання співу з рухом. Його педагогічна система будувалася на єдності музики, хореографії, етнографії та педагогіки. Головним напрямом його педагогічної діяльності було формування національної культури особистості засобами народного пісенного,

хореографічного та драматичного мистецтва на всіх ступенях системи освіти, починаючи з дитячого садка й закінчуючи ВНЗ.

Він особливого значення надавав пісням-іграм, наголошуючи: «гра є наймилішою хвилиною, що потрібна дитині для всебічного виховання... тіла, розуму та її індивідуальних здібностей» [112, с. 51]. Василь Костів передбачав завдання використання розроблених пісень-ігор у вихованні фізично здорової, різнобічно-розвиненої та вихованої особистості. Його відома збірка «Веснянка» (1924) увібрала всі найкращі пісні-ігри з методикою їх використання [66].

Широка освітньо-виховна діяльність проводилась у 30-х роках ХХ ст. письменницею й вихователем І. Блажкевич. У роботах «Дошкільне виховання на українських землях» та «Дітячий садок на селі в часі літніх робіт» педагог звертається до проблеми розробки системи дошкільного виховання заснованої на українських традиціях. На думку дослідниці, така система сприятиме утвердженню самоідентифікації української нації, стане на заваді асиміляційному впливові польської та російської культур [40].

Отже, аналіз спадщини видатних вітчизняних педагогів, музикознавців дає змогу констатувати, що із середини ХІХ – початку ХХ ст. активно досліджувалися шляхи різнобічного впливу музичного виховання на особистість дитини. Їх основні положення й вимоги можна конкретизувати таким чином: музичне виховання має неосяжне значення для гармонійного розвитку особистості; музичне виховання необхідно розпочинати в ранньому дошкільному віці; найкращим засобом музичного виховання є спів.

На розвиток теоретико-методичних засад національного дошкільного музичного виховання вплинули розроблені у *тридцяті роки* ХХ ст. у Радянському Союзі *системи музично-ритмічного виховання* Н. Александрової, Н. Румер, В. Гринер, А. Конорової. Спільною суттєвою рисою їх систем було те, що автори не надавали музичному ритму універсального значення, як це робили у своїх дослідженнях Е. Жак-Далькроз і К. Орф, а виділили музично-ритмічні рухи як окремий різновид музичної діяльності, у процесі якої здійснюється цілеспрямований розвиток відчуття музичного ритму. Вони вважали, що, якою б

не була дитина, вона повинна розвиватися на музично-ритмічних вправах для того, щоб отримати ритміко-рухові навички й уявлення, які сприятливо позначаються як на її психофізичному стані, так і на майбутній професії [2; 75]. Це свідчить про виникнення вже в 30-х роках ХХ століття наукових передбачень щодо можливості й доцільності застосування ритмічних вправ у роботі з дітьми з особливими потребами.

Н. Александрова відзначала, що в музичному вихованні ритміка є тією точкою відліку, від якої розходяться шляхи живописця, скульптора, музиканта, диригента, танцюриста, актора. Цей розподіл за спеціальностями є першим кроком до використання ритміки в різних галузях людської діяльності, у тому числі й у роботі з дітьми, які мають порушення психофізичного розвитку. Дослідниця наголошувала, що ритміка використовується в роботі з нормально розвиненими дітьми й може виконувати музично-педагогічні функції, а її застосування в роботі з дітьми, які мають проблеми в розвитку, відкриває ще й її корекційний потенціал [2; 281].

У цей період актуальною постала проблема розробки музичного репертуару для занять з музичного виховання дітей. Так, з'явилися музичні посібники Т. Бабаджан, М. Метлов та ін. [22; 255]).

Отже, етап становлення системи музичного виховання за радянських часів в Україні в першій третині ХХ ст. характеризувався спробами зазначених авторів виділити та сформулювати основні принципи педагогічної роботи в галузі музично-ритмічного виховання, які б передбачали обов'язкове врахування вікових та індивідуальних особливостей розвитку дітей різних категорій.

Залучення різних видів мистецтва з метою формування всебічно розвиненої особистості надалі знаходить своє відбиття як у практиці музичного виховання, так і в теоретичних дослідженнях починаючи з середини ХХ ст. У 1950–1970 р.р. ХХ ст. проводяться ґрунтовні дослідження в галузі художнього й естетичного виховання дошкільників засобами мистецтва, розвитку теорії та практики дошкільного музичного виховання, ведуться пошуки шляхів розвитку творчих здібностей дітей, розробляються теоретико-дидактичні й методичні засади

музичного виховання дітей. Важливу роль у цьому відіграли представники радянської музичної педагогіки (О. Апраксіна, Н. Ветлугіна, Н. Гвоздецька, Г. Войнова, А. Зіміна, Д. Кабалевський, А. Кенеман, М. Палавандішвілі, О. Радинова, М. Румер, В. Шацька, С. Шоломович та ін.), педагогіки (В. Сухомлинський) і психології (Л. Виготський, Б. Теплов, П. Якобсон). Вони розробляли питання розвитку музичного сприйняття дитини, засоби психолого-педагогічного впливу й умови формування основ музичної культури, зміст, методи та форми музичного розвитку й виховання дітей дошкільного віку, взаємозв'язок музичного виховання, навчання та розвитку тощо. Їх дослідження засвідчили, що розвиток музичних здібностей, формування музичної культури особистості необхідно розпочинати в дошкільному віці. Система методичних прийомів повинна будуватися з урахуванням не тільки специфіки музичного мистецтва, а й вікового та індивідуального розвитку дітей. Ці лінії розвитку дошкільного музичного виховання чітко виявлено в багатьох монографічних дослідженнях і працях практичного характеру.

У науково-теоретичних дослідженнях і практичних рекомендаціях низки дослідників і педагогів (Н. Ветлугіної, Н. Метлова) було сформульовано один з основоположних принципів музичного виховання дошкільників – навчати дитину від цілісного сприймання музично-рухового матеріалу до диференційованого, знову повертаючись до цілісного, але на більш високому рівні. Авторами також було науково обґрунтовано положення про необхідність педагогічного керівництва процесом формування в дітей музичних ритміко-рухових навичок, надання цьому процесу організованого цілеспрямованого характеру [69; 255].

Відомим радянським педагогом *Олександром Кенеман* (1896–1987) на основі експериментальної роботи, проведеної з дітьми в дитячому садку, було теоретично обґрунтовано музичну діяльність з точки зору музичного розвитку дитини. Так, у своїй кандидатській дисертації «Музична гра як один із засобів музичного виховання в радянському дитячому садку» (1955) висуває низку важливих для даної проблеми положень: музична гра впливає на активність процесу музичного розвитку; творчі завдання в грі спрямовані на розвиток у дітей

музикальності – емоційного переживання музичного змісту, тоншого розвитку музичного сприйняття, музичного слуху та чуття ритму; творча активність не могла б виникнути без керівництва педагога; навчання має бути побудоване за певною системою; ігри потрібно варіювати, щоб сприяти розвитку творчих здібностей дітей [179].

Дослідження Г. Войнової було присвячене вивченню шляхів розвитку чистоти інтонування у співі. У кандидатській дисертації автор з питанням музичного розвитку дитини пов'язує спів, як один із видів музичної діяльності. Вказуючи на те, що розвиток здатності сприймати музику пов'язаний з правильним відтворенням мелодії, Г. Войнова розробила відповідну систему методичних прийомів навчання, які розвивають емоційну чутливість на музику, увагу, ладове чуття, музичні уявлення, вміння вільно користуватися музичними уявленнями. Методичні прийоми автором будувалися з урахуванням особливостей співу. Вона підкреслювала на необхідності розвитку не тільки більш загальної здатності до емоційної чутливості, а й окремих здібностей – чуття ладу й музичних уявлень, таких цінних для співацької діяльності. Класифікація цих методичних прийомів була дещо схематична та умовна, але увага дослідниці до різних сторін музичного розвитку допомагало переборювати формалізм у практиці навчання цього періоду, скеровуючи увагу педагога на процесі музичного розвитку дітей під час занять.

Фундаментальну роль у розвитку теоретичних і практичних засад дошкільного музично-естетичного виховання дошкільників відіграла педагог, заслужений діяч науки РСФСР (1980) *Наталія Ветлугіна* (1909–1995). Вона підкреслювала, що формування естетичного ставлення до музики важливо для розвитку особистості дитини: «Якщо в дитини розвинуте зацікавлене й захоплене ставлення, якщо вона захоплюється прекрасним, добрим, відображеним у музиці, то таким чином вирішується головне завдання морально-естетичного виховання й успішно формуються різні музичні навички» [123, с. 195].

У своїх дослідженнях Н. Ветлугіна сформулювала основні завдання музичного виховання у світлі загальних завдань естетичного виховання

дошкільників. Однією з умов вирішення цих завдань вона вважала обов'язкову відповідність характеру рухів змістовому та динамічному наповненню музичного образу [69]. Також Н. Ветлугіна виділила один з основних принципів музичного виховання – принцип послідовного ускладнення музично-образного змісту творів шляхом поєднання різних засобів музичної виразності, оформлених у певну структуру.

Особливу увагу Н. Ветлугіною було звернуто на пошуки методів навчання, які мали забезпечувати послідовність, систематичність вправ, необхідних для оволодіння початковими основами мистецтва, а також емоційне, безпосереднє переживання дітей. Роль живого сприйняття мистецтва для навчання й розвитку дитини нею підкреслювалося неодноразово. Зокрема, у своїй праці «Методи навчання співів» (1956) вона звертає увагу на те, що методи навчання залежать від завдань виховання та програмних вимог і повинні враховувати особливості та своєрідність кожного музичного твору, який використовується. Нею обґрунтовано етапи розвитку естетичного ставлення дітей до музики, основний із яких – розвиток здібності емоційного співчуття музиці. «Тільки на фоні переживань музики в дитини зароджується любов, інтерес, потреба в ній», – зазначала Н. Ветлугіна [67, с. 30–36].

Наталія Ветлугіна є автором програм і методичних посібників з естетичного виховання в дитячому садку, програм для педагогічних училищ і педагогічних факультетів ВНЗ, «Музичного букваря» (1962). У своїх наукових працях Н. Ветлугіна показала відносну залежність індивідуального розвитку музичних здібностей від рівня загального психофізичного розвитку дітей, можливість компенсації недорозвинених музичних здібностей за рахунок інших, більш розвинених здібностей. Особливу роль у цих процесах дослідниця відводила мисленню. Зокрема, вона вказувала на необхідність урахування в методиці музично-ритмічного виховання індивідуальних і вікових особливостей дітей дошкільного віку.

Пізніше методика та програми Н. Ветлугіної були вдосконалені її учнями А. Катінене, М. Палавандішвілі, О. Радиноюю. Здійснюючи порівняльний аналіз

цих програм виявили, що у Н. Ветлугіної головним завданням виступає оволодіння дітьми діями, навичками, уміннями в галузі сприймання музики. В іншій програмі головним завданням стає виховання музичних інтересів, потреб, смаків дітей, тобто елементів музично-естетичного сприймання, а вміння й навички слугують засобом досягнення цієї мети. У програмі музичного виховання дошкільників О. Радиної всі види дитячої музичної діяльності тісно взаємозалежні, але характеризуються власною специфікою. Згадані програми припускають наявність і використання музично-дидактичних ігор, наочного приладдя у вигляді карток, що зображують рух мелодії, ритмічний рисунок, настрої музики, переданий кольором (лагідна музика – жовтий колір, бадьора – червоний колір тощо).

Програма О. Радиної, на відміну від програми Н. Ветлугіної, не передбачає навчання дітей співу з нотного тексту. Варто погодитися з цією методичною настановою. Як показує практика, знання нот не допомагає дітям дошкільного віку у формуванні їх музичних здібностей та естетичних смаків, подекуди навіть відбиває інтерес до музичних занять.

У програмах спостерігається різниця у виборі форм музичних занять. У програмі О. Радиної форма занять менш обмежена. Педагог має змогу на свій розсуд компонувати зміст і організацію тематичного чи комплексного заняття, використовуючи в них ті чи інші визначені ним види музичної діяльності дітей. У програмі Н. Ветлугіної форми занять обмежені лише трьома видами (фронтальні, по підгрупах, індивідуальні), мають стабільну, усталену структуру, в одному занятті передбачається використання всіх видів музичної діяльності дітей (спів, рух, гра на інструментах, слухання музики). Таким чином, у теорії художнього виховання заперечується шлях спонтанного розвитку музичних здібностей. Найважливішою метою музичного виховання є формування в дітей усталених музичних ціннісних понять.

Учні Н. Ветлугіної ввели в науковий обіг таке поняття, як «словник емоцій», тобто словниковий запас, що визначає характер, почуття, настрої, передані в музиці. Виховання в дитини образного «словника емоцій», включає розумові операції – порівняння, аналіз, синтез, дозволяє розширити уявлення про почуття

людини, виражені в музиці, зв'язати їх із життям, можливо саме в процесі різних видів музичної діяльності.

Науково-методичні розробки засновника музичного виховання дітей дошкільного віку набули підтвердження в подальших наукових працях *Маріне Палавандішвілі*. Результатом її дослідження стало визначення ефективних умов формування й розвитку відчуття музичного ритму в старших дошкільників (5–7 років). Зокрема, авторка більш детально розробила й конкретизувала принцип систематизації та послідовного ускладнення музично-образного змісту творів на підставі виділення домінантних засобів виразності творів і розташування останніх у порядку послідовного ускладнення, яке відбувається по спіралі. Крім того, М. Палавандішвілі в результаті спеціально організованої експериментальної роботи, спрямованої на визначення ритмічних реакцій дітей на сенсорні компоненти музичного ритму, встановила, що найбільш складним для дітей є сприймання й відтворення ритмічного рисунку. Його активне повторення сприяє ефективному розвитку цієї музично-ритмічної навички в дітей старшого дошкільного віку.

Важливим є також висновок дослідниці про те, що варіативність будь-якої методики навчання залежить від конкретних змін у музичному репертуарі, а діяльність педагога та зміни в змісті музичного репертуару мають бути спрямовані на активізацію музичного сприймання, покращення рухової культури дітей з метою виховання в них емоційного переживання музики [302].

Основоположник музично-естетичного виховання дітей і молоді в СРСР, видатний педагог-музикант, науковець-дослідник, талановитий просвітител *Валентина Шацька* (1882–1978), присвятивши свою діяльність естетичному вихованню дітей, велику увагу приділяла розробці питань теорії та практики музичного виховання дітей і вбачала в музиці найважливіший засіб формування особистості, її морально-естетичних якостей, соціальних ідеалів, гуманізму, любові до Вітчизни. Вона розробила форми й методи залучення дітей до музичної культури, обґрунтувала такі позакласні форми масового музичного виховання, як музичне радіомовлення та філармонічні концерти.

В. Шацька була переконана, що естетичне виховання повинно пронизувати всю систему освіти, здійснюватися як у процесі навчання, так і в процесі виховання. Вона наголошувала, що дітей необхідно включати в усі види музично-естетичної діяльності: сприйняття музики, спів, гра на музичних інструментах, вивчення теорії та історії музики. Прогресивним було твердження В. Шацької про пріоритет музичних вражень, а не виконавських навичок, про необхідність саме на них спиратися в процесі отримання музичних знань. Вона також розробляла питання сприйняття дітьми музики. У праці «Музично-естетичне виховання дітей та юнацтва» вона зазначала, що повноцінне сприйняття дітьми музики можливо лише за умови систематичного педагогічного керівництва, яке вміщує такі поняття: уміння пробудити інтерес до музики, захопити емоційно, організувати увагу дітей, уміння говорити про музику [425].

Високі вимоги висувала В. Шацька до музичного репертуару, який повинен був вивчатися дітьми, наголошувала на необхідності знайомити дитину з різними видами й жанрами музики [143]. Значущою для особистісного підходу в дошкільному музичному вихованні стала робота подружжя С. і В. Шацьких. У своїй методиці вони вперше у вітчизняній педагогічній науці узагальнили основні положення, спрямовані на формування музичних здібностей у дітей дошкільного віку (організація прослуховування музики, співу, музично-ритмічних рухів), обґрунтували й визначили завдання проведення групових музичних занять у кожній віковій групі окремо [425; 442]. На думку С. Шацького, організовуючи виховний процес, необхідно враховувати принципи: організація музичного життя повинна відповідати віку й потребам дітей; спиратися на особистий досвід дитини; створювати умови для розвитку музичного слуху, музичної мови, творчого розвитку.

Велике значення Валентина Шацька надавала українській народній пісні та вважала, що вона готує до сприйняття дітьми класичних творів. Висунуті педагогом положення щодо музичного виховання дітей дошкільного віку були покладені в основу створення української теорії музичної педагогіки та висвітлені в книзі «Музика в дитячому садку» (1917), «Музыкально-эстетическое

воспитание детей и юношества» (1975). Разом із М. Румер та Н. Гвоздецькою вона заклала теоретичні основи музичної педагогіки й методики музичного виховання.

Значним внеском у розвиток теорії дошкільного музичного виховання стала система, розроблена радянським композитором, педагогом *Дмитром Кабалевським* (1904–1987), яку сучасні дослідники вважають «вінцем музичної педагогіки ХХ ст.», що ввібрала ідеї попередників і ґрунтувалася на міцному методологічному фундаменті сучасних наук: музикознавства, педагогіки, психології, соціології та ін. [335].

Д. Кабалевський вважав, що в основі музичного виховання полягає активне сприйняття музики. «Справжнє, відчуте та продумане сприймання музики – основа всіх форм залучення до музики, тому що при цьому активізується внутрішній духовний світ учнів, їх почуття й думки. Поза сприйманням музика як мистецтво взагалі не існує» [159, с. 28].

Запропонований принцип тематизму відкриває можливість досягнення цілісності та єдності навчального процесу, і дало змогу авторові об'єднати всі види музичної діяльності дітей – спів, вивчення музичної грамоти, гру на музичних інструментах, імпровізацію, ритмічні рухи, слухання тощо. Ідеї Д. Кабалевського відкрили реальний шлях до вирішення таких основоположних проблем музичної педагогіки, як виховання інтересу до музики, захопленість нею; визначення основи музичного виховання, його мети й завдань; досягнення цілісності завдяки об'єднанню всіх видів музичної діяльності та ін.

Засновником загальнорозвивального, загальновиховного та загальнокультурного розуміння ролі навчання музики став український радянський педагог *Василь Сухомлинський* (1918–1970). Ним проголошено, що «Музичне виховання – це не виховання музиканта, а передусім виховання людини». У його системі виховання музика постає одним із найважливіших і незмінних засобів виховання особистості, що має надавати емоційного й естетичного забарвлення всьому духовному життю людини. «Пізнання світу, почуттів неможливе без розуміння й переживання музики, без глибокої духовної потреби слухати музику й отримувати насолоду від неї» [389, с. 67]. Він зазначав, що музика це «могутнє

джерело думки», без якої «неможливий повноцінний розумовий розвиток» [386, с. 171–175]. Педагог наголошував, що без музики важко переконати дитину в тому, що «людина прекрасна, а це переконання, по суті, є основою емоційної, естетичної, моральної культури» [387, с. 553].

В. Сухомлинський працював над вирішенням проблеми виховання в дітей інтересу до музики, захоплення нею. Він вважав, щоб навчити дітей розуміти музику, необхідно навчити її слухати та сприймати. Тому важливе завдання, яке педагог повинен ставити під час прослуховування музики, – це визначення емоційної реакції на мелодію й водночас навчання дітей розуміти музику в усій її красі та неповторності. Для прослуховування й виконання добиралися нескладні, емоційно насичені й виразні музичні твори, зрозумілі дітям, у яких у яскравих образах, передано те, що вони чують навколо себе: щебетання пташок, шелестіння листя, гуркотіння грому, дзюрчання струмка, завивання вітру...

У процесі музичного виховання В. Сухомлинський значне місце відводив хоровому співові та пісні як синтезу музики та слова й особливого значення надавав музичному фольклору. У своїй педагогічній діяльності він повною мірою використовував багатий виховний потенціал української народної творчості. При цьому педагог наголошував, що музичне виховання необхідно починати з дитинства. Одним із найдієвіших методів залучення дітей до музичного мистецтва він вважав зіставлення музичного твору з картинами природи, що є хрестоматією «звукових почуттів», наочним посібником, підручником із «засобів художньої виразності», які дозволяють дитині розуміти складну музичну мову.

Важливу роль у процесі музичного виховання В. Сухомлинський відводив особистості педагога, наявності в нього відповідної підготовки з естетичної культури, вміння організовувати прослуховування музики, грамотно проводити вступну бесіду, пробуджувати почуття, викликати в уяві яскраві картини. Він наголошував, що вміння слухати й розуміти музику – одна з елементарних ознак естетичної культури, без якої неможливо уявити собі повноцінного виховання [386].

Важливу роль у справі розробки й розвитку концепції музичного виховання дітей дошкільного віку здійснені психологами *Л. Виготським, Б. Тепловим, П. Якобсоном*. Вони зазначали, що саме в ранньому віці (приблизно до 2–3-х років) закладаються основи музичної культури. Завдання музичного виховання в ранньому віці вирішуються через формування естетичного ставлення дітей до музики й музичної діяльності. Тому важливо саме в цей період створити умови для сприйняття дитиною художньо цінних зразків музичного надбання. Важливу роль у цьому питанні має вибір репертуару, який пропонується дітям [84; 398, 446].

За переконанням педагога, літератора, громадського діяча *Віктора Острогорського* (1840–1902), розвиток музичного слуху й формування почуття любові до народних наспівів починається з колискової. Тому так важливо, зауважував він, щоб мистецтво, зокрема музика та спів, пронизували життя дитини з раннього віку, що зумовлює виховання в неї сприйняття прекрасного в житті, мистецтві. Цю думку поділяв і *Л. Толстой*, розглядаючи початковий вік як основний у формуванні всіх духовних сил людини.

Сучасні дисертаційні дослідження висвітлюють проблему виховного впливу музичного мистецтва у формуванні особистості дошкільника. Так, *В. Кьон*ом було досліджено проблему виховання особистості дітей чотирьох-шестирічного віку в процесі індивідуальних музичних занять (1994) [223]; використання української народної музики в процесі морально-естетичного виховання стало темою дослідження *О. Аліксійчук* (2000) [5]; місце музики в педагогічних технологіях естетичного виховання дітей 5-10 років – об'єктом дослідження *Н. Фоломєєвої* (2001) [411]; проблемі музичного виховання дітей дошкільного віку в Німеччині присвячена робота *І. Сташевської* (2004) [381]; предметом дослідження *І. Газіної* стало формування першооснов національної свідомості в дітей старшого дошкільного віку засобами української народної музики (2008) [88]; морально-етичне виховання дітей старшого дошкільного віку засобами українського фольклору присвячена тема дослідження *О. Кисельової* (2009) [181].

В основі сучасної організації музичного виховання дошкільників лежить досвід С. Акішева, Е. Белкіна, Н. Гавриш, О. Кононенко, С. Кулачківської, С. Науменко, Т. Науменко, О. Низковської, А. Шевчук, С. Шоломович тощо.

Отже, становлення й розвиток національних основ музичного виховання в Україні спостерігається від часів Київської Русі, пов'язано національними традиціями з поглядами й діяльністю на музичне виховання відомих українських митців, громадських діячів і педагогів, які переймалися питаннями відкриття дитячих закладів та організації роботи в них, діяльністю педагогів-музикантів і психологів, які досліджували шляхи різнобічного впливу музики, музичного виховання на особистість дитини.

Ретроспективний аналіз зарубіжних та вітчизняних теорій і систем музичного виховання показав різні підходи до розуміння ролі музики у вихованні дитини, але провідні педагоги визнавали важливу її роль у становленні й розвитку особистості. Науково-практичні здобутки заклали фундамент у зародженні погляду лікувально-педагогічного впливу музичного мистецтва на особистість дитини з особливими освітніми потребами.

Висновки до першого розділу

У сучасній системі виховання дітей зі зниженим зором музичне мистецтво має надзвичайно широкі можливості для різнобічного розвитку особистості: від традиційного вдосконалення музичних здібностей – до виходу на широкий рівень загальних аспектів його духовного розвитку. У ході теоретичного дослідження з'ясовано рівні виховного (індивідуальний, загальнокультурний, різнобічний), освітнього (теоретичний і практичний), розвивального (індивідуальний, елементарний полімистецький, загальнорозвивальний) впливів на особистість дитини.

У практиці різнобічність впливу музичного мистецтва на особистість дитини стало предметом вивчення зарубіжних і вітчизняних дослідників у різний

часовий проміжок, що веде відлік від часів античності до теоретичного обґрунтування цих ідей у XVII ст. (Я. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, Ф. Фребель, Й. Гербарт та ін.), появи різних навчально-виховних систем у XX сторіччі й використання музичної діяльності в становленні й розвитку особистості (Р. Штайнер, М. Монтесорі), внеску в цей процес прогресивних ідей видатних педагогів-музикантів кінця XIX – початку XX ст. (Е. Жак-Далькроза, К. Орфа та ін.) – до сучасного масового музичного виховання дітей на основі концепцій, теоретико-методичних положень музикантів-педагогів (З. Кодаї, К. Форраї, А. Легаспі де Арісменді та ін.). Вітчизняна система дошкільного музичного виховання ввібрала в себе зарубіжні тенденції та погляди, але домінуючою рисою в її розвитку стало виховання на національних традиціях.

Аналізуючи історичну генезу національного музичного виховання виявлено, що його становлення відбувалося за часів Київської Русі та пройшло шлях через: накопичення досвіду народної педагогіки й фольклорних традицій на основі діяльності й поглядів відомих українських митців XVIII–XIX ст. (Г. Сковороди та Т. Шевченка); запровадження в дошкільних навчальних закладах музичної діяльності завдяки впливові громадських діячів і педагогів XIX–XX ст. (В. Одоєвського, С. Русової, М. Свентицької, А. Симонович, Є. Тихєєвої, К. Ушинського та ін.); розбудову національної системи музичного виховання дітей дошкільного віку на основі діяльності українських педагогів-музикантів XIX–XX ст. (В. Верховинця, М. Лисенка, Я. Степового, К. Стеценка, Д. Леонтовича, Б. Яворського та ін.); розробку теоретико-методичних засад дошкільного музично-ритмічного виховання завдяки фундаментальним роботам педагогів-музикантів XX ст. (Н. Александрової, Н. Румер, В. Гринер, А. Конорової та ін.), укладання музичного репертуару для музичних занять у дошкільних навчальних закладах (Т. Бабаджан, М. Метлов та ін.); проведення із середині XX ст. ґрунтовних досліджень і розробку теоретико-дидактичних і методичних засад дошкільного музичного виховання *музичними педагогами* (О. Апраксіна, Н. Ветлугіна, Н. Гвоздецька, Г. Войнова, А. Зіміна, Д. Кабалевський, А. Кенеман, М. Палавандішвілі, О. Радинова, М. Румер, В. Шацька, С. Шоломович та ін.).

Сучасний стан характеризується активним продовженням наукового пошуку в цьому напрямі й висвітлення обґрунтованих ідей різнобічного впливу музичного мистецтва на формування особистості дитини дошкільного віку (О. Аліксійчук, Е. Белкіна, Н. Гавриш, І. Газіна, О. Долинна, О. Кисельова, О. Кононенко, В. Кьон, С. Кулачківська, С. Науменко, Т. Науменко, О. Низковська, І. Сташевська, Н. Фоломєєва, А. Шевчук та ін.).

Ретроспективний аналіз зарубіжних та вітчизняних теорій і систем музичного виховання показав різні підходи до розуміння ролі музики у вихованні дитини, але провідні педагоги визнавали важливу її роль у становленні й розвитку особистості. Науково-практичні здобутки заклали фундамент у зародженні погляду лікувально-педагогічного впливу музичного мистецтва на особистість дитини з особливими освітніми потребами.

РОЗДІЛ 2

МУЗИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ У СИСТЕМІ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ У ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

2.1. Лікувально-педагогічний вплив музичного мистецтва на особистість

Вагомим джерелом збагачення змісту корекційно-педагогічної роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку є вивчення наукової та творчої спадщини філософів, поетів, науковців, педагогів, музикознавців різних історичних періодів, які досліджували проблему впливу музичного мистецтва на організм і психіку людини в цілому.

Вважається, що музика зародилася приблизно 40 тисяч років тому, коли людина почала імітувати звуки природи й відрізняти їх від мови. Саме в цей період відбувалося визрівання ідей щодо лікувального впливу музики на організм людини [237].

Аналіз історичних праць (Г. Боффі, М. Дандамаєв, С. Крамер, Т. Савельєва, Ф. Хофман) засвідчив, що в Стародавньому світі музика існувала не як мистецтво, а як «помічниця» в повсякденному житті людей. Так, у первісному суспільстві музика використовувалась у двох напрямках: як гімн, що був засобом згуртованості та єдності племені, та як мелодія мага-лікаря, який виганяв злих духів і налаштовував організм на здоров'я [26].

Відомості про магічний вплив музики знаходимо в культурах різних країн стародавнього світу. Так, у Єгипті жерці лікували захворювання звуками різної висоти [26]. У Китаї музику використовували для зменшення напруги, тобто в якості релаксаційної техніки. Особливе місце в системі китайської музикотерапії займали музичні інструменти, які своїм звучанням впливали на вібрацію різних органів тіла, пов'язуючи їх з коливаннями космосу. Впливаючи таким чином на

людину, музика приводила її в стан гармонії з природою [394; 418]. В Індійській філософії існувала думка, що віддзеркалення спокою душі та світу може бути здійснене за допомогою музики, яка здатна надихати особу як жоден вид мистецтва. Особливе значення у Стародавній Індії надавали співу, оскільки він є більш природнім утворенням порівняно з інструментальним: «як би не були досконалі струни, вони не можуть справити те саме враження на слухачів, що й голос, який іде прямо з душі, як дихання, і виноситься на поверхню за допомогою розуму й голосових органів тіла» [309, с. 63]. Цей музикотерапевтичний вплив пояснювався тим, що «в голосі виражає себе душа. Спочатку викликається активність у думці. Розум за допомогою думки проектує тонкі вібрації в ментальному плані. При цьому вібрації у вигляді дихання через такі внутрішні органи, як ділянка живота, легені, носоглотка, утворюють голос. Голос виражає позицію розуму, помилкову чи істинну. Він також володіє силою магнетизму, як ідеальний природний інструмент» [334, с. 10].

У період коптської культури хворих на епілепсію лікували за допомогою співу псалмів [26]. У стародавньому Іраку в епоху Омейядів і Аббасидів музику використовували для лікування хворих, полегшення болю й відновлення розуму та фізичної сили [394].

Лікувальний вплив музики згадується й у античній міфології, де музика усвідомлювалася також як явище магічного характеру. У міфі про Орфея згадується, що знаменитий герой своїм співом покращував вдачу людей, приборкував диких звірів і птахів. У Гомерівському епосі («Одіссея») наводиться опис того, як від музики та співу перестала кровоточити рана Одіссея. Давньогрецький герой Ахілл напади своєї люті усмиряв співом і грою на лірі. Аполлон – покровитель співаків і музикантів, під час Пелопоннеської війни припинив чуму грою на музичному інструменті [237].

В античних працях ми знаходимо безліч свідчень про зцілення музикою, лікування її звуками. Великий лікар стародавнього світу Авіценна називав мелодію «нелікарським» засобом лікування поряд із дієтою, запахами та сміхом. У «Каноні лікарської науки» він пропонував людям, які страждають на меланхолію,

слухати музику та спів пташок. У своїй «Книзі зцілення» Авіценна цілий розділ присвятив взаємозв'язку між пульсом і музикою [142].

Боецій, у трактаті «Повчання до музики», розповідав, як музиканти Терпандр і Аріон за допомогою співу позбавили жителів Лесбосу й іонян важких хвороб. Лікар Асклепід звуками музики усмиряв розбрати, а грою на трубі відновлював слух глухим [113]. Давньогрецький філософ та поет Сенократ звуками труби повертав здоров'я божевільним, а Талет звучанням стародавнього музичного інструменту кіфари вилікував чуму. Пророк Давид грою на кіфарі й співом допоміг біблейському цареві Саулу позбавитися від депресії [418].

Античні давньогрецькі філософи-мислителі розглядали музику не лише, як засіб впливу на моральний світ людини, виправлення й виховання характеру, але й як засіб створення певної психологічної налаштованості особистості (теорія етосу) та психологічного очищення, яке відчуває людина після спілкування з мистецтвом (теорія катарсису). Згідно з теорією Етосу – теорії про значний вплив музики на людське буття – музика створює різні стани душі. На думку *Платона* (427–347 роки до н. е.), могутність і сила держави залежить від того, яка музика в ній звучить, у яких ладах і ритмах, що має здатність робити душі людей відповідно їм самим. У діалозі «Держава» Платон зазначає, що заняття музикою повинні бути основою державної системи виховання. Філософ вважав, що музика призводить серця дітей до рівноваги і, поряд з гімнастикою, є засобом оздоровлення [153; 279]. Поняття катарсису використовували у своїй філософії Піфагор, Платон, Аристотель та інші, які звернули увагу на психологічне «очищення» людини від спілкування з музикою та іншими видами мистецтва. *Піфагор* (428–348 роки до н. е.) рекомендував музику як панацею для тіла й душі та встановив, що музика здатна підвищувати й розвивати також інтелект людини [237; 254]. Він зазначав, що музика та гарне харчування є ідеальним засобом підтримання здорового духу й тіла. Піфагорійці розробили теорію очищення душі від шкідливих пристрастей (гніву, жадання, страху, ревності тощо) шляхом впливу на неї спеціально підібраної музики [281].

Піфагором було відібрано й рекомендовано для впливу на молодь мелодії з певним ладом і ритмом для подолання негативних емоцій і різних душевних недуг: роздратованості, душевного болю, люті, смутку, негативних думок, затьмарення розуму тощо. Він поширив етичне вчення про евритмію – внутрішнє приємне відчуття гармонійного стану, біологічну здатність людського організму знаходити той необхідний ритм, за допомогою якого встановлюється злагодженість усіх систем організму в усіх видах життєдіяльності. Під впливом евритмії значно активізується процес функціонування всіх систем організму, підвищується сприйнятливість до засвоєння інформації різними аналізаторами (слуховим, зоровим, кінестетичним, тактильним, нюховим) [340].

Ідеї Піфагора та Платона найбільший розвиток отримали в працях *Аристотеля* (384–322 роки до н. е.), розробника вчення про мімесіс, у якому розкриваються уявлення про внутрішній світ людини та способи впливу на нього за допомогою мистецтва. На основі вказаної теорії була розроблена концепція катарсису, згідно з якою в душі людини відбувається звільнення від хворобливих станів, що забезпечує надалі стабільне моральне та психічне здоров'я. Аристотель вважав музику способом очищення душі від пристрасті. Він докладно описав музичні лади, які ведуть до зміни психіки [401].

На основі античної теорії музичного етосу й у зв'язку з розвитком раціоналістичної філософії та психології з'явилася теорія про афекти, що вивчала вплив різних ритмів, мелодій і гармоній на емоційний стан людини. Теоретичне обґрунтування вчення отримало в основоположника французької раціоналістичної філософії Рене Декарта. Надалі, у середні віки, катарсистичний вплив музики пов'язаний із теорією афектів і теорією психоаналізу З. Фрейда, К. Юнга. У цей період досліджувалися різноманітні відносини між темпераментом пацієнта й характером мистецтва, яке йому найбільше подобається. На думку німецького ученого й музиканта Атаназіуса Кирхера, «психотерапевтичні можливості музики полягали в її посередництві між музикою сфер (*musica mundana*) і тією, яка поміщена в русі фізіологічних

процесів у тілі (*musica humana*). Приводячи у відповідність останню з першою, музика надає оздоровчий вплив» [279, с. 510].

У період Середньовіччя Церква, вже як суспільна та політична організація, ідеологічно змінила пріоритети в усіх сферах суспільної діяльності, що мало вплив і на розвиток основоположних видів мистецтва: архітектури, іконопису, вітражного живопису, органної музики тощо [120].

У цей період музикотерапію почали застосовувати в медичній науці. Підтвердження цього ми знаходимо у працях тих років. Так, у XII столітті «Книга зцілення» Авіценни була перекладена з арабської на латинську мову й стала основним медичним підручником середньовічного Заходу. У цей період відбувалося вивчення впливу ритму музики на ритмічну пульсацію в організмі людини. Тож музично-вимірювальне вчення про пульс Герофіла міцніше утвердилось у медичній науці. У праці Р. Бекона «*Opus tertium*», опублікованої в 1267 році, вказувалося на те, що биття пульсу через рівні інтервали подібно до музики, тому вчення про пульс він прагнув підпорядкувати музиці [59].

У XIII сторіччі музика вважалася найважливішим медичним засобом впливу на уповільнення процесів старіння людини («відкладення симптомів старіння»), про що вперше зазначив Р. Бекон. Г. Зербі в праці з геронтології – «*Gerontocomia*» цей вплив пояснював тим, що музика, завдяки своєму числовому ладові є спорідненою гармонії, яка властива людині [466].

У період Нового часу (в кінці XVI – першої половини XIX століття) у мистецьких течіях відбуваються різні світоглядні орієнтації, що й вплинуло на формування нового погляду на використання музичного мистецтва. Так, в XVII–XVIII сторіччях з'явилося вчення про використання музики в медичних цілях, що отримало назву «*Jatromusica*». До цього періоду застосування музики в медицині носило переважно емпіричний характер. Перші спроби наукового усвідомлення механізму дії музики на організм людини відносяться до XVII сторіччя. У руслі цього напрямку вивчалися фізіологічні реакції, які відбувалися в організмі людини під час прослуховування музичних творів.

Негативною тенденцією цього часу стало те, що на початку XVII сторіччя перестали викладати в медичних університетах дисципліну музика, а у XVIII сторіччі поступово зникла давня традиція «Musica humana», яка з'явилася лише в наш час і знову переживає своє відродження.

Характерною ознакою другої половини XIX–XX сторіччя стала взаємодія між теорією та художньою практикою, тобто інтеграцією філософсько-естетичних поглядів у художньо-мистецьку площину. Значний вплив на творчість провідних митців мали ідеї А. Бергсона, З. Фрейда, О. Шпенглера та ін. [31; 413; 436–437]. Так, на початку XIX ст. французький лікар-психіатр Жан Етьєн Домінік Ескіроль став використовувати музику в психіатричних закладах [274]. У 1807 році у Відні вийшла книга доктора Ліхтенталя під назвою «Лікар — музикант або твір про вплив музики на тіло і її використання при певних захворюваннях», у якій описується вплив музика на психіку та на організм у цілому [458].

Учені з кінця XIX – початку XX сторіччя почали робити спроби підвести фізіологічний базис під емпіричні факти шляхом проведення експериментальних досліджень [74]. Наприкінці XIX ст. І. Тарханов своїми дослідженнями довів, що мелодії, які приносять людині радість, позитивно впливають на її організм: уповільнюють пульс, збільшують силу серцевих скорочень, сприяють розширенню судин, нормалізують артеріальний тиск, стимулюють травлення, підвищують апетит. Приємні емоції, викликані музикою, підвищують тонус кори головного мозку, поліпшують обмін речовин, стимулюють дихання, посилюють увагу, тонізують центральну нервову систему [237; 254].

На початку XX сторіччя, у другій його половині в різних країнах світу музику почали застосовувати як самостійний вид терапії – музикотерапії у країнах Європи та США. У Франції, Голандії музикотерапія широко використовувалась у психотерапевтичній практиці, а також у хірургії. При цьому враховувався характер і особливості захворювання, фізіологічний стан організму людини. У Швеції застосування музикотерапії базувалося на концепції психорезонансу, у якій зазначалося, що глибокі шари людської свідомості резонують з гармонійними формами, які звучать і стають доступними для

розуміння. Шведська школа музикотерапії, яку заснував А. Понтвік, виходить з концепції психорезонансу, в якій вказується, що глибинні шари людської свідомості резонують із формами, які звучать гармонійно і стають доступними для розуміння. А. Понтвік, як засновник шведської школи музикотерапії, спираючись на погляди К. Юнга, щодо поняття «колективного несвідомого», розвинув уявлення про способи розкриття глибинних шарів психіки за допомогою співвідношення звуків, які дають ефект обертонів [165]. У Нідерландах музика використовується й під час лікування серцево-судинних захворювань. Визначена класична музика здійснює позитивний вплив на серцево-судинну систему людини, допомагає справитись із самотністю, покращує самопочуття людини [328].

У Великобританії у школі для дітей із розумовою відсталістю американський піаніст і композитор П. Нордоф, британський психолог, викладач К. Роббінс отримали приголомшливі результати щодо позитивного впливу музики на самовираження таких дітей. Це підштовхнуло вчених до розроблення спеціальної методики – творчої музикотерапії.

У цей період продовжується проведення експериментальних досліджень із проблеми різнобічного впливу музики та її засобів на різні системи організму людини. Так, відомий отоларинголог А. Томатіс дослідив вплив звуків високої частоти на психіку людини. Він показав, що «людина не просто чує коливання, які вона сприймає, вони впливають на нерви внутрішнього вуха і, перетворюючись там на електричні імпульси, спрямовуються в мозок. Деякі імпульси потрапляють у слухові нерви та сприймаються як звуки, інші – у мозочок, який відповідальний за складні рухи й почуття рівноваги. Звідти вони передаються в лімбічну систему, що контролює емоції й виділення біохімічних речовин, у тому числі гормонів, які впливають на організм. Електричний потенціал, що створюється за допомогою звуку, також поступає в кору головного мозку, яка регулює вищі психічні функції людини, свідоме керування її поведінкою» [465, с. 14].

У США музикотерапія отримала визнання після II світової війни, коли вона успішно застосовувалася під час лікування емоційних розладів у ветеранів. Подальший розвиток музикотерапії відмічався після демонстрації її ефективності

в роботі з дітьми й людьми похилого віку. У США в 1950 році була створена Національна асоціація музичної терапії. «В американському напрямі музичної терапії, лікувальний ефект пояснюється в руслі традиційного психоаналізу. Під час сеансу психотерапевт за допомогою музики приводить пацієнта до усвідомлення емоційно травмуючої ситуації, добиваючись катарсисної розрядки. При цьому велике значення надавалося вибору музичних творів, що викликали бажані асоціації образів, почуттів, аналіз яких може виявити основу прихованого конфлікту» [414, с. 14–15].

У США в музичній терапії лікувальний ефект розглядався в контексті традиційного психоаналізу й досягався шляхом підведення пацієнта через музичний вплив до усвідомлення травмуючої ситуації, досягаючи катарсичного розрядження. В Англії та Німеччині музикотерапія широко застосовувалась у всіх галузях медицини, дитячої та загальної психіатрії, педіатрії, невропатології [281]. Прикладом цього стала організація в 1975 році в Лондоні Центру музичної терапії, у якому відбувалося розроблення музико-терапевтичних програм для спеціальних шкіл і лікарень цього міста. У Німеччині в 1985 році при медичному факультеті університету Вітте / Хердеке був створений Інститут музичної терапії [16]. На сучасному етапі одним із найвідоміших арт-терапевтичних центрів США є «лікарня музичної терапії Нордофф-Роббінса», яка була відкрита в 1990 році у Нью-Йорку, де робота з пацієнтами передбачала включення їх у процес створення музики разом із терапевтом за допомогою різноманітних музичних інструментів.

Проблемою впливу музики на різні системи організму людини: серцево-судинну, рухову, дихальну, центральну нервову займались і відомі російські вчені В. Бехтерев, І. Догель, С. Корсаков, І. Сеченов, Г. Шипулін та інші.

Спостереження психотерапевта С. Мамулова показали, що музика, яка виконується на кларнеті та скрипці, впливає на нормалізацію діяльності серцево-судинної системи. Вплив мелодичної музики забезпечує седативний ефект, музика ритмічна, енергична, з помірним темпом і динамікою є тонізуючою при відновлювальній судинній терапії, у тому числі при порушенні мозкового кровообігу [356].

Усебічний і поліфункціональний вплив на людину мистецтва й музики зокрема висвітлено в наукових працях сучасних дослідників Р. Вайноли, В. Гаврилюка, А. Голик, Г. Грищенко, І. Коршакової, І. Левченко, О. Медведєвої, С. Науменко та інших. Низкою науковців Л. Брозело, Т. Варьоновою, Г. Волковою, Н. Власовою, І. Гудим, Н. Збруєвою, М. Земцовою, А. Киштимовою, В. Кручиніним, Л. Куненко, І. Муратовим, Н. Остапенко, З. Пуніною та іншими, якими підкреслено широкі можливості використання музики в корекційній роботі з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку.

Отже, історичний аналіз розвитку зарубіжної думки щодо проблеми впливу музичного мистецтва на особистість свідчить про те, що ідея лікувально-педагогічного впливу музики зародилася ще в античні часи. З того часу спостерігалися різні підходи до розуміння її впливу – від ідеї магічного характеру до виділення окремих її напрямів впливу. Проте, починаючи з найдавніших часів, провідні вчені визнавали важливу роль музики в лікуванні та корекції особистості.

Сучасні напрями використання музичного мистецтва в роботі з дітьми різних категорій. Окреслені вище тенденції розвитку зарубіжної думки щодо впливу музики на особистість лягли в основу виділення нами сучасних напрямів використання музики в роботі з дітьми різних категорій, а саме: психофізіологічного, психотерапевтичного і психологічного та соціально-педагогічного. Коротко охарактеризуємо їх сутність.

Психофізіологічний напрям пов'язаний із позитивним впливом музики на різні функції організму. Суттєвим є положення І. Павлова про організм суб'єкта як цілісну систему, єдність якої полягає у взаємопов'язаності всіх її функцій та у взаємодії із зовнішнім середовищем (рефлекторна теорія). Це свідчить про те, що зовнішні впливи, пов'язані з музикою, викликають реакцію не тільки слухового рецептора, а й усього організму в цілому [300]. В. Бехтерєв зазначав, що встановлення причин і механізмів впливу музики на організм дає знання того, як викликати або послабити збуджений стан і зауважував, що за допомогою музичного ритму можна встановити рівновагу в діяльності нервової системи

людини: загальмувати занадто збуджені темпераменти й розгальмувати загальмованих, урегулювати неправильні й зайві рухи [254]. Його учень, відомий радянський учений П. Анохін ще у двадцяті роки вивчав вплив мажорного й мінорного ладів на стан людини. У своїх працях він пояснив вплив різноманітних ладів на настрій людини. На його думку, звукові коливання, що сприймаються органами слуху, діють на певну ділянку підкорки головного мозку, причому мінорні звукосполучення вимагають від організму більших затрат енергії, ніж мажорні. Умовний рефлекс на мінорні комбінації виробляється швидше, ніж на мажорні. Подразнення підкорки, викликане звучанням музики, передається в кору головного мозку, пробуджуючи спогади про весь минулий досвід – сумні чи радісні, залежно від характеру музики. Звідси П. Анохін зробив висновок про те, що доцільне використання мелодичного, ритмічного й інших засобів музичної виразності сприяє підвищенню працездатності та приємному проведенню відпочинку [344].

У подальшому спеціальні дослідження С. Корсакова, О. Догеля, І. Сеченова, І. Тарханова, Г. Шипуліна та ін. підтвердили думку про позитивний вплив музики на різні системи організму людини: серцево-судинну, рухову, дихальну, центральну нервову.

О. Догель за допомогою різних приладів зафіксував прискорення та сповільнення кровообігу, зміну пульсової хвилі, зміни в залозах внутрішньої секреції, у поперечно-смугастих м'язах, що відбувалися залежно від сприйняття різноманітних компонентів музики – звуків різної висоти, мажорного й мінорного ладів, консонансів і дисонансів, висхідного та низхідного руху мелодії, темпу, ритму, динаміки, простих і складних гармоній та ін.

Дослідження лікарів і психологів показали, що вплив музики на організм людини достатньо широкий. І. Гриньова зазначала, що мелодійна музика забезпечує седативний ефект, ритмічна та енергійна музика в помірному темпі має тонізуючий ефект і використовується у відновлювальній судинній терапії, у тому числі при порушенні мозкового кровообігу. Позитивний вплив музики на центральну нервову систему відмічали психіатри А. Гройсман, В. Райков.

Нормалізацію діяльності серцево-судинної системи у процесі сприймання музики, що була виконана на кларнеті та скрипці спостерігала С. Мамулова. Лікувальний вплив художнього співу, вокалотерапії, застосування її з лікувально-оздоровчою метою у практиці показано С. Шушарджаном [281].

Музикотерапевтичний вплив на організм людини розглядається в дослідженні Б. Любан-Плоцца. Він зазначає, що мелодії, під час прослуховування яких людина відчуває радість, уповільнюють пульс, збільшують силу серцевих скорочень, сприяють розширенню судин і нормалізації артеріального тиску; дратівлива ж музика має протилежний ефект [242].

Згідно з концепцією американського вченого Авраама Гольдштейна, «музичне задоволення», тобто відчуття підйому, що виникає після прослуховування музики, є результатом вивільнення ендорфіну («власного опіуму»), що виробляється гіпофізом головного мозку та виявляє анестетичну властивість, модулює емоційні стани людини, викликає широкий спектр соматовегетативних реакцій і посилює імунні функції організму [242].

Вплив різних засобів музичної виразності (мажорних і мінорних акордів, темпу, висоти звуку, ритму, мелодії, гармонії, динаміки тощо) вивчався також і багатьма дослідниками музичного напрямку [214; 242; 462-463]. Зокрема було визначено, що швидкий темп є найбільш сильним елементом, який викликає в людини стан збудження. Тональні й ритмічні рисунки впливають на координацію, рівновагу, тілесний ритм і викликають креативні чи естетичні реакції, а також модулюють різні відтінки настрою.

Автори І. Аршава, М. Михайлова, Л. Новицька у своїх працях наводять дані про синхронізуючий вплив рок-музики, активізації нейронів скроневої кори людини за її ритмом; одночасно наростаючу частоту розрядів цих клітин [19; 267; 293]. Вказуючи на несприятливі впливи на людину деяких музичних стилів, таких як рок і реп-музика, вони зазначають, що класична й фольклорна музика поліпшують функціональний стан кори великих півкуль. У результаті цього відбувається поліпшення вищих психічних функцій: образної пам'яті, асоціативної діяльності, письмової продуктивності. Позитивні висновки

вчених лягли в основі наукового обґрунтування можливості використання музики в корекційній роботі як з дорослими, так і з дітьми з проблемами розвитку [238; 449].

Л. Куненко відзначила, що музичний звук має великий діапазон впливів: він залучається до оздоровчо-корекційних комплексів (музикотерапії, лікувальної аеробіки, лікувальної гімнастики, музичних розваг, відпочинку тощо), спрямованих на стабілізацію компенсаторних пристосувань, які активно діють на біологічні механізми регуляції центральної нервової системи [214]. Б. Любан-Плоцца зазначав, що музика може підвищувати чи знижувати тонус м'язів ока. Так, збудлива музика викликає розширення зіниць, а музична релаксація – їх звуження [242].

Виконання музично-ритмічних рухів підвищує загальний життєвий тонус дітей із порушеннями слуху, зору, мовлення, затримкою психічного розвитку, розумовою відсталістю, допомагає у формуванні основних рухів, регулює діяльність багатьох систем організму, виробляє правильну поставу, скоординований м'язовий тонус, формує довільність психічних функцій. Поєднання рухів під музику зі словом справляє корекційний вплив на формування ритму й темпу мовлення дітей [281].

Психотерапевтичний напрям використання музики передбачає її лікувальний вплив на психіку і, через психіку, на організм людини та позбавлення від різних емоційних, особистісних, соціальних та інших проблем. На сучасному етапі музична терапія є одним із методів лікування без лік і профілактики широкого спектру захворювань. Важливу роль у розвитку музичної терапії відіграв філософ античного часу Платон [281; 394].

Психологічний напрям використання музики передбачає її вплив на різні структурні компоненти людської психіки. На початку ХХ сторіччя з'явилася значна кількість робіт з музичної психології у Л. Виготського й Б. Теплова. Психологічний аспект впливу музики на дитину з проблемами розвитку пов'язаний, насамперед, із корекцією порушень пізнавальної, емоційно-особистісної сфери дітей, де важливе місце займає розширення соціального

досвіду, комунікація, уміння адекватно спілкуватися, взаємодіяти в спільній діяльності з однолітками й дорослими. Вплив музики на розвиток і корекцію психічних процесів, формування їх довільності, цілеспрямованості підтверджується дослідженнями С. Міловської, І. Євтушенко, О. Медведєвої та ін. У практиці психокорекційної роботи у процесі впливу на емоційно-особистісну сферу музика виконує релаксаційну, регулюючу, катарсичну функції.

Поняття «катарсис» передбачає психологічне очищення, яке людина відчуває в процесі спілкування з музикою й іншими видами мистецтва. Виділяють емоційний, естетичний і етичний аспекти катарсиса: емоційний – знаходить своє вираження в стані полегшення, звільнення (включаючи сльози, сміх) від тяжких переживань; естетичний – пов'язаний з виявами відчуттів гармонії, порядку, краси в їх складному поєднанні; в етичному плані катарсис викликає гуманні позитивні почуття, переживання [281].

Авторами (О. Медведєвою, Г. Порзінато, М. Чепігою, Ю. Шевченко) зазначено, що дитина з проблемами в розвитку, яка «входить» у світ музики й виховується в ньому, позитивно та якісно змінюється в розвитку. На час спілкування з музикою вона відходить від психотравмуючих ситуацій, тривожності, страхів. Взаємодія з музикою допомагає дитині звільнитися від переживань, що нашарувалися, негативних проявів, будувати нову систему взаємозв'язків із навколишнім світом [281; 420; 429; 462].

Психологічний механізм катарсису був детально проаналізований Л. Виготським у роботі «Психологія мистецтва». Він зазначив, що мистецтво завжди несе в собі те, що долає звичайне почуття, перетворюючи його на позитивні емоції [84]. Поняття катарсису тісно пов'язане з поняттям художнього (музичного) сприймання, що являє собою складну взаємодію відчуттів, мислення, уяви під час сприймання творів мистецтва. Але процес музичного сприймання в дітей із різними відхиленнями в розвитку має свої особливості, зумовлені природою та характером порушення [281].

Психологічний аспект впливу музики на дитину з проблемами в розвитку пов'язаний, передусім, із корекцією порушень пізнавальної, емоційно-особистісної сфери. Вплив музики на розвиток і корекцію психічних функцій (мислення, пам'яті, уваги, уяви), формування довільності, цілеспрямованості процесів підтверджують дослідження О. Медведевої [281]. У багатьох країнах Європи, Америки, Азії в практиці роботи вищих загальноосвітніх і спеціальних навчальних закладів використовують музику для стимулювання процесів мислення, пам'яті, навчально-пізнавальної та інтелектуальної діяльності. Установлено, що музика розширює обсяг уваги, знижує стрес, сприяє самовираженню, стимулює процеси формування асоціацій і образів, сприяє кращому запам'ятовуванню [214; 216].

Нейробіологічні дослідження доктора медицини А. Томатіс засвідчили, що саме скрипкова музика, яка лунає з максимальною гучністю високих частот і мінімальною силою низьких (від 2 до 8 тисяч Гц), діє як «звуковий вітамін С». Цей ефект сприяє активізації мислення, підвищуючи зосередженість і увагу під час сприйняття інформації. Також автор рекомендує для підзарядки мозку слухати музику доби бароко й григоріанські співи [214]. У багатьох дослідженнях науково доведено, що така музика допомагає активно сприймати та краще запам'ятовувати навчальний матеріал [214–215; 242; 281; 463]. Найкращими для використання з цією метою є скрипкові твори, які виконуються з ритмом 64 удари на хвилину, бо вони збігаються з частотою пульсу людини. Ці відкриття мають особливе значення для інтелектуального розвитку дітей як до, так і після народження. Автори наголошували, що стимуляція мозку може починатися за дев'ять тижнів до народження. Після народження дитину потрібно якнайчастіше оточувати музикою, що активізує мозок [214].

Л. Куненко акцентує увагу на тому, що сприймання музики дитиною з порушеннями зору відбувається з перших днів її життя через канали масової комунікації, пісенну творчість рідних, знайомих. Поєднуючись із розвитком чуттєвої сфери, вона стає привабливою, пізнавально й емоційно насиченою, життєво необхідною сферою існування сліпого, допомагає накопиченню в нього

музично-естетичного досвіду, що забезпечує полісенсорність взаємодії з прекрасним [217].

А. Андрасян у своїх дослідженнях зазначала, що музика позитивно впливає на емоційно-психічний стан дітей із вадами зору, сприяє розвитку уваги, сприймання, пам'яті, мислення, тобто тих психічних процесів, які забезпечують перебіг пізнавальної діяльності [8–9].

Соціально-педагогічний напрям впливу музики здійснюється двома шляхами: шляхом виховання здатності естетично сприймати дійсність як безпосередньо в житті, так і через музичні твори та шляхом діяльності, пов'язаної з музичним мистецтвом. Ще в Давній Греції вважалася необхідною музична освіта, тому що музика сприяє особистісному становленню дитини [61].

Соціально-педагогічний вплив музики на дитину пов'язаний із наданням їй необмежених можливостей для самовираження й самореалізації як у процесі творчої діяльності, так і у пізнанні та утвердженні свого Я. Створення дитиною продуктів музичної діяльності полегшує процес її комунікації з дорослими й однолітками на різних вікових етапах. Інтерес до результатів творчості, сприйняття нею продуктів художньої діяльності підвищує самооцінку дитини з порушеннями психофізичного розвитку, її самосприймання. Музика також формує уявлення дитини про довкілля, розширює музичний світогляд [281].

Таким чином, аналіз міфологічної літератури, фізіологічних, музикознавчих, психолого-педагогічних наукових праць із проблеми дослідження показав значний інтерес античних поетів і філософів-мислителів, а далі фізіологів, лікарів, психологів, педагогів різних історичних часів на проблему впливу музики на організм людини. Висвітлені сучасні напрями використання музичного мистецтва в роботі з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку будуються на попередніх експериментальних дослідженнях, що доводять потужний вплив музичного мистецтва на всі психічні й фізіологічні процеси в організмі людини.

Корекційні можливості музичного мистецтва та музичної діяльності в розвитку дитини з особливими освітніми потребами. У період становлення вітчизняної дефектології відбувається практичне використання музики, рухів як

засобу розвитку, корекції та лікування дітей, які мають відхилення в розвитку. У цей час у систему музичного виховання широко впровадився музично-ритмічний напрям, що був розроблений швейцарським педагогом, музикантом Жаком Далькросом. Формуючий початок ритміки обумовлювався поєднанням ритму, музики й руху. Ідея «виховання ритму за допомогою ритму» реалізовувалася за допомогою використання спеціально підібраних вправ, які розвивали в дорослих і дітей, починаючи з дошкільного віку, музичний слух, пам'ять, увагу, ритмічність, пластичну виразність рухів.

Так, на початку ХХ століття ритм став складовою виховання аномальних дітей. У цей час з'явилася система ритмічної гімнастики Демора, розрахована на дітей, у яких порушено рухові функції. Вважаючи основним завданням роботи з такими дітьми розвиток їх рухової сфери, Демор використовував гімнастику з музичним супроводом, де музика замінювала лічбу й керувала зміною рухів.

Н. Александрова, яка впроваджувала систему ритмічного виховання Ж. Далькроза в Росії розширила галузь її застосування. Вона наголошувала, що ритміка є тією загальною точкою відліку, від якої розходяться шляхи живописця, скульптора, музиканта, диригента, танцюриста, міміста, актора. Цей поділ за спеціальностями став першим кроком до використання ритміки в різних галузях людської діяльності, у тому числі до виділення цілого напрямку – *лікувальна ритміка*. При цьому Н. Александрова підкреслювала значення диференційованого використання ритміки залежно від віку й характеру порушення як у дітей, так і в дорослих. Вона зазначала, що ритміка використовується в роботі з дітьми, які нормально розвинені й може виконувати музично-педагогічні функції. Її використання у роботі з дітьми з проблемами в розвитку (з порушеннями мовлення, слуху, зору, затримкою психічного розвитку, розумовою відсталістю) визначає ще й корекційні завдання.

Із цього часу ритміка активно застосовується в роботі з дітьми з різними формами патологій: з порушеннями центральної нервової системи (Н. Власова, В. Гіляровський); з глухими та слабочуючими (Л. Брозело, Н. Збруєва, А. Киштимова, І. Муратов, З. Пуніна, Є. Рау, М. Рау); з афазією (В. Гринер,

Ю. Флоренська,); з дітьми, які заїкаються (В. Гринер, Н. Власова, Н. Самойленко). Майже всі автори підкреслювали важливість загальнопедагогічного, естетичного впливу музики, ритму на дитину з певними проблемами й можливість корекції відхилень у психофізичній сфері – моториці, розвитку пам'яті, уваги тощо. Вони підкреслювали, що музика з її ритмом надають потужний емоційний вплив на моторику, активізують волю й регулюють рух, допомагають усвідомлювати власні рухи. При цьому вказувалося, що такі заняття водночас є дієвим психотерапевтичним методом впливу на дитину, що сприяє корекції її емоційної сфери [169].

Методику використання ритмічних рухів як оздоровчо-лікувального засобу для нервовохворих дітей і дорослих розробив професор В. Гіляровський. Під його керівництвом у 1926 році в нервово-психіатричній лікарні імені Соловйова була створена особлива система лікувальної ритміки для дітей і дорослих. На практиці ця система була реалізована ритмістом В. Гринер. Ритм як організуючий елемент музики був покладений в основу його рухової системи, метою якої є регуляція рухів і поведінки хворого. У наукових працях В. Гринер обґрунтував доцільність і ефективність застосування занять ритмікою як лікувального засобу корекції недоліків моторики й психічних функцій у хворих із загальним збудженням, психічної загальмованості та в'ялої моторики. Вчений сформулював і визначив принципи логоритмічних занять із дітьми, які заїкаються.

У 1920-х роках у зміст корекційної роботи перших дитячих садків для глухих і слабчуючих дітей входили музичні заняття, які виховували тактильно-вібраційну, слухову, зорову увагу, формували координацію рухів, виробляли навички орієнтування, внутрішньої зібраності, організованості дитини, розвивали в дітей дихання, голос, чітку вимову звуків, складів і ритмічність мовлення, сприяли організованості дитячого колективу [281].

У 30-х роках ХХ ст. лікувальна ритміка починає використовуватись у логопедичних закладах. У зв'язку із цим формується особливий напрям – *логопедична ритміка*. Спочатку логопедична ритміка використовувалась у роботі тільки із дошкільниками, які заїкаються. За ініціативи В. Гіляровського та

Н. Власової, В. Гринер і Ю. Флоренської були сформульовані принципи проведення логоритмічних занять із цими дітьми. Вони порушили питання про розробку спеціальної логопедичної ритміки для занять із дорослими людьми цієї нозології, з метою покращення їх мовлення [73; 90; 102].

У дослідженнях Г. Волкової та Н. Власової було відзначено, що сприйняття музики під час занять логопедичною ритмікою створює основу для вдосконалення фонематичних процесів у дітей. Вимова під музику текстів, насичених опозиційними звуками, сприяє розвитку слухо-вимовної диференціації фонем.

У 1950-ті – 1970-ті роки в роботах Є. Шершенєвої, Є. Рау підкреслюється значення музики й логопедичної ритміки в корекції заїкання в дітей раннього віку. Ними пропонується конкретний практичний матеріал для дітей 2–3 років (пісні, ігрові вправи, короткі драматизації віршів, хороводи), у яких враховувалися вікові особливості й нервово-психічний стан дітей.

У цей самий період розробляються зміст і методика музичного виховання дітей із порушеннями слуху. Ученими та практиками (Є. Рау, С. Чешева, Є. Шершенєва, Г. Яшунська) визначалися можливості зазначеної категорії дітей у сприйманні музики на основі використання різних аналізаторів. Акцент робився на формуванні тактильно-вібраційної чуттєвості, розглядалися питання розвитку мовлення у взаємодії з музикою та рухом, а також розроблялись і розкривалася методика організації та проведення свят у спеціальних дитячих садках (І. Мусатов, Е. Рау, Е. Шершенєва та ін.).

У 1960–1980-х роках низкою дослідників (Г. Волкова, М. Земцова, В. Еркман, В. Ляпідевський, Б. Шостак, Н. Тугова, В. Селіверстов, Г. Шашкіна, А. Кручинін, О. Стернік, О. Гаврилушкіна та ін.) проводилося вивчення впливу музики й рухів на дітей із проблемами розвитку, дослідження яких показали можливості музично-ритмічних рухів як реабілітаційної методики в системі виховання й навчання дітей із порушеннями мовлення, зору, опорно-рухового апарату, з розумовою відсталістю [281].

Аналіз наукових джерел засвідчив, що дослідження впливу музики, музичного ритму та музично-ритмічних рухів на дітей із порушеннями зору

(сліпих та зі зниженим зором) розпочато з 50-х–60-х років ХХ сторіччя. Значення використання музично-ритмічних рухів під час виховання й навчання дошкільників із порушеннями зору було висвітлено в працях М. Земцової, Л. Плаксіної, В. Феоктистової. Особливу увагу автори приділяли формуванню відчуття ритму в процесі музичних занять у дошкільних закладах.

Марія Земцова у фундаментальній праці «Шляхи компенсації сліпоти» (1956) акцентувала увагу на розвиткові музичного ритму у сліпих, з метою формування в них ритмування рухів, особливо пальців і кистей рук, що надалі сприятливо впливатиме на оволодіння доступними професіями, які вимагають досконалої мануальної моторики. Автор відзначала, що музичний ритм впливає на розвиток координації, точності й послідовності рухів, надаючи їм довільності, стрункості, впевненості, сприяє розвиткові ритмічності рухових дій, необхідних під час виконання тактильно-мануальних рухів, пересування та просторового орієнтування, оволодіння письмом і читанням (особливо рельєфно-крапковим шрифтом) [136].

У 1960-ті роки польський логоритміст Аурелія Розенталь спробувала ввести елементи ритмопластики в логопедичну роботу. Програма А. Розенталь включала ритмічні вправи Ж. Далькроза, які, з одного боку, перешкоджають появі аритмії у процесі мовленнєвого розвитку дітей, що заїкаються, а при виникненні – нівелюють її, а з іншого – задовольняють потреби живого організму в русі, підкреслюючи, що позитивний емоційний фон при цьому сприяє зняттю напруги [281].

У 1970–1980-х роках Г. Яшунською розроблено методику музичного виховання глухих дітей, що забезпечувала розвиток у дитини стійкого інтересу до музичної діяльності, навчала сприйманню й відчуттю музики, умінню створювати музично-рухові образи за допомогою педагога, домагатися пластичності, виразності рухів, орієнтуванню у просторі, узгодженості рухів із музикою.

У цей період дослідження можливостей розвитку музичного сприймання глухих і слабочуючих дошкільників, формування в них відчуття ритму за

допомогою рухів, музики, ритмоінтонаційної структури мовлення проводилися Л. Глибоковою, Г. Коротковою, Н. Сладковою, Н. Туговою, А. Кагарлицькою та ін. У цей період Г. Коротковою розроблено державні програми музичного виховання глухих і слабочуючих дітей, а також показані можливості розвитку у глухих та слабочуючих дошкільників слухового сприймання елементів музики за допомогою електроакустичної апаратури.

Результати вивчення О. Гаврилушкіною музичного розвитку дітей із розумовою відсталістю показали, що музичне виховання є одним із важливих шляхів корекційного впливу на дітей даної категорії. Було виявлено, що особливості музичного розвитку розумово відсталих дошкільників проявляються як у сприйманні музики, так і у співі й музично-ритмічних рухах [281].

Дослідження впливу різних аналізаторів на процеси формування й розвитку музично-ритмічного відчуття слабозорих школярів проведено в 60 – 70-і роки ХХ сторіччя В. Кручиніним. Ним виявлено значні відставання в розвитку ритмічного відчуття в учнів із порушеннями зору й доведено практичну значущість і необхідність його розвитку в школярів досліджуваної категорії з метою запобігання прояву деяких вторинних відхилень у розвитку життєво необхідних рухових умінь і навичок. Ним вивчено рівень відтворення слабозорими школярами ритмічних сигналів (за допомогою спеціального приладу – ритмографу) на основі різних видів і форм чутливості (зорової, слухової, тактильної, кінестетичної, комплексної) з метою з'ясування впливу різних аналізаторів на процеси формування й розвитку музично-ритмічного відчуття в дітей. Узагальнивши отримані дані, В. Кручинін розробив рекомендації щодо організації корекційно-виховної роботи з формування й розвитку відчуття ритму в слабозорих учнів спеціальних шкіл [208; 211].

Розроблені в процесі дослідження комплекси спеціальних ритмічних вправ та ігор автор рекомендував використовувати не лише з метою розвитку в слабозорих школярів відчуття ритму, а й корекції основних порушень рухових функцій (координації, точності рухів), удосконалення навичок просторового орієнтування. Основним регулятором розвитку й корекції вищевказаних рухових

функцій автор вважав саме музичний ритм з його організуючими та спрямовуючими функціями.

Надалі проблему музично-ритмічного виховання слабозорих школярів В. Кручинініним було висвітлено в науково-методичних працях: «Корекція рухів у слабозорих школярів у процесі цілеспрямованого розвитку відчуття ритму» (1975) [207], «Про формування відчуття ритму в аномальних дітей» (1980) [208], «Ритміка в спеціальній школі» (1990) [209] та ін.

Значення використання музично-ритмічних рухів під час навчання дошкільників із порушеннями зору було підкреслено в працях В. Феоктистової (1978). Особливу увагу вона приділяла формуванню відчуття ритму в процесі музичних занять у дошкільників. Валентина Феоктистова до завдань музичного виховання в дошкільних закладах для дітей з порушеннями зору відносила не лише виховання любові до музики, розвиток слуху й голосу, вміння правильно передавати мелодію, ритмічно рухатися, а й подолання вторинних відхилень у руховій діяльності, зокрема в координації, точності та швидкості рухів, за допомогою спеціальних музично-ритмічних вправ, а також удосконалення прийомів орієнтування у просторі. Дослідниця відзначала, що для формування відчуття ритму необхідно використовувати такі прийоми, як передача ритму оплесками, кроками, за допомогою брязкальця, бубна чи металофона [296; 407].

Значний внесок у подальшу розробку проблеми музично-ритмічного виховання слабозорих школярів зробила *Наталія Остапенко*. Предметом її дослідження (1989 р.) стала система корекційної роботи зі слабозорими молодшими школярами на уроках ритміки в спеціальних школах. На підставі експериментальних даних нею було розроблено принципи, зміст і методи корекційної роботи з ритміки за участю слабозорих дітей молодшого шкільного віку. Основною метою корекційної роботи було визнано подолання недоліків розвитку відчуття ритму та рухової підготовленості цієї категорії дітей. Автор запропонувала різні комплекси вправ і завдань з розвитку відчуття ритму на основі різних видів сприймання й відтворення.

Проведене дослідження дозволило Н. Остапенко зробити висновок про необхідність розширення й розвитку сенсорної сфери слабозорих школярів із метою поліпшення рівня розвитку відчуття ритму за допомогою широкого використання різних видів і форм чутливості як підґрунтя музично-ритмічного сприймання та його активізації в школярів із порушеннями зору. У процесі експериментальної роботи автор уперше дослідила особливості структури та розвитку моторної ритміки цієї категорії дітей. Позитивні зміни, що відбулися в експериментальній групі дітей, дозволили Н. Остапенко зробити висновок про сприятливий вплив музично-ритмічних занять на формування низки рухових функцій, а саме: координації, орієнтування в просторі, точності, швидкості рухів. Окрім того, у процесі дослідження було отримано дані, що засвідчили позитивний вплив музично-ритмічних вправ на розвиток у слабозорих школярів зорових функцій, а також емоційно-вольової сфери школярів [299].

Значення, зміст і особливості використання музично-ритмічних рухів у процесі навчання дошкільників із порушеннями зору відображено у програмах і методичних посібниках Л. Плаксіної, В. Кручиніна.

Надалі дослідження у спеціальній психології та педагогіці кінця ХХ – початку ХХІ ст. об'єктивно підтверджують позитивний вплив музики на дітей із різними відхиленнями в розвитку, а саме з розумовою відсталістю, порушеннями мовлення, слуху, зору. Також на початку ХХІ ст. з'явилося нове тлумачення ритміки для дітей із різними порушеннями – *корекційна ритміка*. Корекційна ритміка – узагальнене поняття, своєрідний вид кінезіотерапії, заснований на взаємозв'язку музики, рухів, слова, де організаційним початком слугує ритм у його широкому розумінні. Залежно від специфіки й варіанту порушень у розвитку дітей виділяють такі різновиди корекційної ритміки: логопедична (для дітей із порушеннями мовлення), фонетична (для дітей із порушеннями слуху), корекційна (для дітей із порушеннями зору, із затримкою психічного розвитку, розумовою відсталістю). Основною метою корекційної ритміки є профілактика, лікування та корекція відхилень у розвитку дитини засобами рухів, музики та слова [281].

Зокрема, Т. Білоус, О. Зеленов, М. Козленко надавали великого корекційного значення музично-ритмічним рухам у роботі з розумово відсталими дітьми. Так, М. Козленко у своїх дослідженнях показав ефективність уроків ритміки в підготовці цієї категорії дітей до трудової діяльності [188]. О. Зеленов вивчав вікові особливості розвитку відчуття музичного ритму в дітей із порушенням інтелекту, слабозорих школярів та їх однолітків із нормальним зором. Він розглядав ритміку як ефективний засіб підвищення рівня фізичного розвитку цих категорій дітей та набуття ними рухових умінь і навичок. Ним було встановлено, що найбільш сприятливим для розвитку відчуття ритму в учнів загальноосвітніх закладів загального призначення та спеціальних шкіл є молодший шкільний вік [135].

Т. Білоус науково обґрунтувала й розробила зміст корекційно-розвивальної функції музичного виховання розумово відсталих дітей. Автор визначила ефективність музично-ритмічної діяльності для розвитку психомоторики молодших школярів зазначеної категорії [39; 260].

Активізація мислення, формування цілеспрямованої діяльності, стійкості уваги в розумово відсталих дітей і дошкільників із затримкою психічного розвитку засобами музики підтверджуються дослідженнями С. Міловської, І. Євтушенко, О. Медведевої [281].

Окремі автори (Г. Волкова, В. Гринер, Н. Самойленко, Г. Шашкіна) вивчали значення логопедичної ритміки для корекції мовлення та підкреслювали загальнорозвивальний вплив ритму, музичного ритму на подолання різних хворобливих станів психофізичної сфери людини, а також позитивні результати музичних занять у процесі фізичного, морального, інтелектуального й естетичного виховання дітей із порушеннями мовлення [75; 102; 348–349; 426].

Г. Волкова, обстежуючи психомоторні та сенсорні функції осіб із порушеннями мовлення, розробила систему корекційної роботи з усунення різних мовленнєвих порушень у дітей і дорослих під час занять логопедичною ритмікою [75].

Виявлено приклади позитивного впливу музичного виховання на розвиток глухих і слабочуючих дітей (А. Кагарлицька, Н. Карабанова, І. Ляхова, О. Яхніна). Так, А. Кагарлицька дослідила корегуючу роль різних видів музичних занять у процесі формування мовного слуху, правильної постави, просторового орієнтування у слабочуючих учнів першого та другого років навчання [152]. Н. Карабанова вивчила рівень розвитку відчуття ритму в глухих дошкільників на основі різних видів сприймання. Автором розроблено зміст і методику занять із ритміки з глухими дітьми в дитячому закладі [155].

І. Ляхова великого значення в роботі зі слабочуючими школярами надавала вихованню ритму рухових дій для розвитку їх координаційно-рухової сфери [246]. Ефективність впливу слухання музики, музично-ритмічних занять та розвиток мовленнєвої функції, слухової уваги, моторики в дітей із порушеннями слуху розкривається в роботах О. Яхніної. Нею розроблено методику музичних занять із дітьми, які мають порушення слуху, визначено завдання, особливості організації та зміст цих занять у дошкільних закладах і школах для глухих і слабочуючих дітей [449].

У музичній тифлологічній літературі (Ю. Гохфельд, О. Гребньов, М. Деркач, Ю. Картава, З. Колеснікова, В. Кулаков, Л. Куненко, Е. Печерська, А. Попов, Е. Ютріна та ін.) увага зосереджується на особливостях різних видів музичної діяльності (вокальної, інструментальної, музично-ритмічної тощо), розвитку в дітей із різним ступенем зорових порушень музичних здібностей, виконавських умінь і навичок, що забезпечують пізнання навколишнього світу через музичні образи, розвивають образне мислення, творчу уяву, позитивні емоції, виховують любов до музичного мистецтва.

Роль музично-ритмічних занять у музично-естетичному вихованні школярів зі зниженим і глибокими порушеннями зору підкреслюється в працях: М. Деркач, В. Єрмакова і В. Махачина, Ю. Картавої; В. Кузнецової [114; 124; 171; 212] та ін. Низкою науковців (А. Швець, Е. Печерською і Р. Токаревою), звертається увага на музику як на засіб корекції: образних уявлень, розвитку мислення, емоційної чутливості, психофізичної сфери дітей, обумовлених зоровими дефектами,

розвитку координації рухів, загальної моторної сфери, музично-естетичних здібностей [189] та ін.

Різні аспекти корекційно-компенсаторного значення музичного мистецтва у навчанні й вихованні дітей з порушеннями зору різних вікових категорій були висвітлені в сучасних дослідженнях українських дефектологів: А. Андрасян, Ю. Картавої, Л. Куненко, Л. Нафікової, С. Федоренко, Е. Ютріної та ін. Ці науковці акцентують увагу на використанні музичного мистецтва (музично-дидактичної гри, музично-ритмічної, музично-естетичної та фольклорно-етнографічної діяльності) як засобу активізації пізнавальної діяльності, розвитку музично-естетичних здібностей, формування адекватного сприймання й розуміння музично-естетичних образів і соціальної активності особистості. У дослідженнях було показано, що зорова депривація негативно позначається на рівні музичного та психофізичного розвитку дітей зазначеної категорії. Розкриємо найбільш фундаментальні наукові доробки щодо корекційних можливостей музичного мистецтва в розвитку особистості дитини зі зниженим та глибокими порушеннями зору [9; 162; 221; 289; 443].

Корекційні можливості музичного виховання дітей із вадами зору відображено в науково-методичних працях *Людмили Куненко*. Темою її кандидатського дослідження (1999) стала корекційна спрямованість музично-естетичної діяльності сліпих молодших школярів у позаурочний час. Дослідницею вперше у тифлопедагогіці було розроблено й теоретично обґрунтовано систему спеціальної організації музично-естетичної діяльності сліпих молодших школярів у позаурочний час в умовах школи-інтернату. Нею розглянуто актуальну проблему посилення корекційно-розвиваючих впливів спеціальної організації позакласної роботи на музично-естетичний розвиток дітей шляхом включення їх до системи комплексних мистецьких тематичних занять. Досліджуючи проблему музично-естетичного виховання молодших школярів з порушеннями зору вона акцентувала на тому, що найголовнішим у музично-естетичному вихованні даної категорії дітей є: збагачення їх естетичним досвідом, розширення сфери інтересів, підготовка до повноцінного емоційно насиченого життя, розвиток комунікативних якостей і музичних здібностей.

У своїй роботі Л. Куненко висвітлила вплив музичного мистецтва на розвиток компенсаторних механізмів у дітей із глибокими порушеннями зору. Нею зазначено, що під час музичного виховання в таких дітей відбувається повна або часткова перебудова аналізаторних систем завдяки таким якостям сенсорної організації людини, як пластичність і динамічність. Зокрема у сліпих формуються тактильно-кінестетично-слухові зв'язки сенсорної організації, а в оптико-вестибулярній системі відбувається заміна зорового компонента на руховий. Це означає, що повноцінний перехід зовнішніх впливів у внутрішні психічні процеси, що здійснюють сприймання та адекватне пізнання довкілля, можливий лише завдяки комплексному використанню збережених аналізаторних систем, їхнім компенсаторним властивостям. Увесь масив сенсорної інформації, як постійного, різнобічного, синтезованого, інформативного джерела вражень, свідомо перетрансформує отриману інформацію в індивідуальний досвід дитини [221].

Проблемним полем докторського дослідження *Людмили Куненко (2010)* стала розробка теоретико-методичних засад інтеграційної спрямованості музичної освіти молодших школярів із порушеннями зору, у яких музична освіта визначається як феномен естетичної та художньої культури особистості. Дослідницею було обґрунтовано інтеграцію змісту різних видів мистецької діяльності як найбільш ефективний принцип навчання музики дітей даної категорії, розглянуто причини відставання рівня початкової музичної освіти дітей із порушеннями зору від дітей із нормальним зором і визначено шляхи забезпечення процесу їх нормалізації та розроблено модульно-ейдетичну модель початкової музичної освіти дітей із порушеннями зору, поетапну методику її опанування, Державний стандарт і програмне забезпечення цього напрямку освіти. Авторкою також було розкрито сучасні вимоги до фахової підготовки вчителів музики для спеціальних шкіл дітей із вадами зору [218; 218].

У дослідженні *Анжели Андрасян (2004)* висвітлено проблему музично-дидактичних ігор як засобу активізації пізнавальної діяльності дітей дошкільного віку з вадами зору й розроблено методику та педагогічні умови

активізації пізнавальної діяльності дітей цієї категорії засобами музично-дидактичних ігор. Нею вперше вивчено особливості колірною й музичного сприймання дітей старшого дошкільного віку з вадами зору, особливості їхньої музичної пам'яті, зорового та слухового просторового орієнтування, динамічної та статичної координації, а також емоційного стану дошкільників із вадами зору при сприйнятті ними музики. Дослідницею науково обґрунтовано застосування музично-дидактичної гри як засобу коригуючо-розвивальної роботи з активізації пізнавальної діяльності дошкільників з вадами зору [8–9].

У межах нашого кандидатського дослідження (2006) висвітлено проблему корекції психофізичного розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями зору засобами ритміки. Нами встановлено, що в дошкільників із порушеннями зору 5–6 років спостерігається недостатній рівень сформованості темпоритмічного відчуття, психомоторних і музично-сенсорних функцій, творчих здібностей тощо. Визначено, що ці недоліки є головною причиною виникнення труднощів у процесі засвоєння музично-ритмічного матеріалу. Нами підкреслено значення ритму для нормалізації функціонування різних систем організму дітей з порушеннями зору (психофізичної сфери, мовлення тощо) і доведено ефективність запропонованої програми й методики занять із ритміки в корекції вад психофізичного розвитку [162].

Іриною Гудим у своєму експериментальному дослідженні (2008) доведено ефективність використання музичного матеріалу для формування невербальних засобів спілкування, що дієво допомагає слабозорим дошкільникам не лише оволодіти навичками невербальної поведінки, але й сприяє розвитку емоційної чуттєвості, формуванню творчих здібностей дитини. В експериментальному дослідженні автором визначено компоненти, показники та критерії оцінювання невербальних засобів комунікації та виявлено особливості процесів їх формування в дошкільників із порушеннями зору, з урахуванням яких розроблено модель і корекційно-розвивальну методику дослідного навчання, спрямовану на соціально-емоційний розвиток дітей із застосуванням різних видів комунікативно-творчої та художньо-ігрової діяльності з використанням різних видів мистецтва в тому числі й музичного [105].

Лілією Нафіковою у межах кандидатського дослідження (2009) на тему «Формування соціальної активності слабозорих молодших школярів засобами музичного мистецтва» вперше було розроблено та впроваджено її модель, уточнено поняття «соціальна активність» слабозорих молодших школярів у контексті музичного мистецтва, визначено структурні компоненти й показники, що забезпечують ефективність її формування, форми й методи стимулювання соціальної активності дітей з порушеннями зору молодшого шкільного віку. Автором було висвітлено окремі аспекти дошкільного музичного виховання дітей із порушеннями зору в напрямі визначення засобів і завдань естетичного виховання. Нею було проаналізовано особливості проведення навчально-виховної роботи на музичних заняттях у спеціальних дошкільних закладах для дітей із порушеннями зору, серед яких – розвиток полісенсорного сприймання, відновлення, компенсація та корекція порушених і недорозвинених функцій організму дітей. Автором особливу увагу приділено аналізу використання народної творчості в методичній системі музично-ритмічного виховання дітей із порушеннями зору, визначено вимоги до вибору музичного матеріалу, методи та прийоми, які застосовують під час вивчення пісень, слухання вокальної та інструментальної музики, констатовано ефективність проведення музичних занять у контексті залучення всіх збережених у цієї категорії дітей механізмів, що забезпечують пристосування дитини й успішну взаємодію з навколишнім середовищем [289].

Евеліною Ютріною на підставі результатів багаторічних досліджень, узагальнення педагогічного та наукового досвіду розглянуто особливості естетичного виховання дітей з порушеннями зору, розкрито психологічні та педагогічні засади й визначено напрями, шляхи та засоби підвищення ефективності естетичного виховання незрячих школярів. Розглянуто фольклорно-етнографічний ансамбль як форму естетичного виховання в позаурочний час [443].

У деяких роботах педагогів-практиків акцентувалася увага і на компенсаторному впливові музики на особистість дитини із порушеннями зору

(Т. Геращенко, О. Гребньов, М. Деркач, М. Земцова, З. Колесникова, Л. Куненко О. Соболев, Л. Солнцева, С. Федоренко та ін.), які зазначали, що музичне мистецтво з його видами й засобами спонукає дітей до використання інших збережених аналізаторів (дотику, слуху, нюху, смаку, кінестетичних відчуттів, залишкового зору) та найбільш доступного (музично-звукового) виду діяльності, який сприймається збереженими слуховими модальностями.

Так О. Соболев акцентує увагу на тому, що музика є могутнім компенсаторним засобом, але обґрунтувати цю ідею йому так і не вдалося [371]. Однак його досвід, що був викладений у статті «Опыт работы по обучению слепых и слабовидящих детей настройке фортепиано» свідчить про значні можливості компенсаційних пристосувань сліпих дітей шляхом організації навчання їх з настроювання музичних інструментів. «Організація музичної школи для сліпих дітей за принципом десятирічки-консерваторії дасть змогу сліпим і слабозорим дітям отримати музичну й загальну освіту, що тим самим дозволить виростити з них повноцінних музикантів-настроювачів і освічених людей...» [372].

М. Земцова, у своїх працях також торкалася питання компенсаторного значення музики в життєдіяльності осіб із глибокими порушеннями зору. У своїй монографії «Пути компенсации слепоты в процессе познавательной и трудовой деятельности» вона зазначала, що «музичне мистецтво сприяє формуванню любові до колективної праці, творчості, впливаючи на сліпого звуковими музичними образами. Спів і музичні заняття сприяють розвиткові слухового сприймання, розвивають художню фантазію, творче уявлення, привчають учнів до аналітико-синтетичного підходу до всього, що чується. ... Наші спостереження показали, що музично освічені сліпі легше та швидше оволодівають виробничою діяльністю. Вони краще орієнтуються за звуками у визначенні різних неполадок у станках і машинах» [136, с. 237].

У розробленій С. Федоренко програмі з музичного виховання (1996) для дошкільників із порушеннями зору акцентується увага на розвиткові у них здатності адекватно емоційно сприймати музику різного характеру, вихованні

слухової уваги, умінні зосереджуватися на завданні, формуванні почуття ритму і темпу, збагаченні уявлень про навколишній світ. Вона зазначала, що специфіка музичного виховання таких дітей зумовлена деякими особливостями розвитку музичного слуху, недосконалістю координації рухів, невпевненістю в своїх можливостях та ін. Авторка наголошує, що необхідною умовою корекції недоліків, швидкого просування їх загального розвитку та інтеграції в сучасне суспільство є якомога раннє включення цих дітей до системи музичного виховання, яке має величезні корекційно-компенсаторні можливості впливу [283].

Теоретичний аналіз засвідчив, що низкою педагогів (Т. Геращенко, О. Гребньов, М. Деркач, З. Колесникова та ін.) підкреслювався корекційно-компенсаторний потенціал музики, але ними не було розкрито специфіку організації музичної діяльності з досліджуваною категорією дітей [98; 114; 189; 321]. Ґрунтуючись на вислів Б. Асаф'єва про те, що музика – «це вікно у світ, що звучить. Музика дає величезну інформацію, що світ, якій ми чуємо, аж ніяк не бідніший за світ, який бачимо, і що спостереження музики веде до загострення слухових вражень, до збагачення життєвого досвіду та нашого знання про світ через слух» [20, с. 12] Т. Геращенко було описано корекційно-компенсаторний потенціал різних видів музичної діяльності й важливість музики в житті, в духовно-емоційному збагаченні дитини з порушеннями зору.

Відповідно до досліджень Л. Солнцевої, якою було вивчено шляхи компенсації сліпоти в ранньому й дошкільному віці, у процесі опанування різними видами музичної діяльності (слухання-сприймання музики, спів, гра на музичних інструментах тощо) у дітей із порушеннями зору відбувається повна або часткова перебудова аналізаторних систем завдяки таким якостям сенсорної організації людини, як пластичність і динамічність [374–376].

Значний компенсаторний вплив музичного мистецтва на особистість дитини зі зниженим і глибокими порушеннями зору висвітлений у докторському дослідженні Л. Куненко, яка зазначала, що задіяність певного комплексу модальностей, їх варіювання у процесі відтворення різних музичних

діяльностей і пов'язаних із ними психофізичних та сенсорних сфер (інтелектуальної, вербально-співочої, слухової, емоційно-вольової, загальноомоторної, кінестетичної, тактильної, залишкового зору), залежить від загальноосвітньої, музичнорозвиткової та корекційно-компенсаторної мети уроку. Це робить керованим навчально-вихованій і одночасно корекційно-компенсаторний процес музичної освіти у спеціальних школах-інтернатах для сліпих і слабозорих дітей, залежно від клінічних характеристик контингенту дітей даного класу [219].

Аналіз проблеми лікувально-педагогічного впливу музичного мистецтва на особистість у дослідженнях радянських та українських науковців ХХ–ХХІ сторіччя засвідчив, що ідея корекційно-педагогічного впливу музики зародилася ще в античні часи, а наукове її обґрунтування розпочалося з ХХ сторіччя.

Вивчення наукової спадщини українських науковців-дефектологів, які доводять потужний вплив музичного мистецтва на психофізичний розвиток дітей зі зниженим та глибокими порушеннями зору, використання їх наукових здобутків у практиці роботи спеціальних закладів надасть можливість педагогам свідомо підходити до використання засобів музичного мистецтва в роботі з дітьми з порушеннями зору, обґрунтовуючи їх доцільність. Теоретичний аналіз наукових джерел із проблеми дослідження може мати ґрунтовний вплив на розробку сучасних теоретико-методичних засад корекційного спрямування музичного виховання дітей зі зниженим зором і скласти методологічну основу подальших досліджень у цьому проблемному полі.

2.2. Музикотерапія в системі арт-технологій і корекційно-розвивальної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами

На сучасному етапі, коли навчання й виховання дітей з особливими освітніми потребами відбувається не лише в спеціальних закладах освіти, а й у загальноосвітньому просторі, для корекції їх психофізичних порушень необхідні нові

нетрадиційні методи й моделі психолого-педагогічної допомоги. В Україні все більше зростає інтерес до арт-терапії як засобу психотерапії, методу розв'язання діагностичних, корекційних, психопрофілактичних завдань і методу «зцілення» за допомогою творчості.

У попередніх розділах дисертаційного дослідження було зазначено, що ще на початку людської цивілізації жерці, а потім лікарі, філософи, педагоги, психологи замислювалися над таємним впливом мистецтва, намагаючись визначити його роль у відновленні функцій організму, формуванні духовного світу особистості.

Із середини ХХ сторіччя арт-терапія, як емпіричний метод, почала формуватися відколи здобули широку популярність досвід роботи художників і арт-педагогів (наприклад, А. Хілл у Великобританії, М. Наумбурх у США), які поєднували в собі роль художника та психотерапевта, але їх статус і функції в лікувальних і освітніх установах були недостатньо зрозумілі не тільки оточуючим, а і їм самим [368].

У другій половині ХХ сторіччя почали створюватися перші професійні об'єднання арт-терапевтів (1963 р. – Британська асоціація арт-терапевтів, Американська арт-терапевтична асоціація та ін.), цілями й завданнями діяльності яких було сприяння збереженню психічного та фізичного здоров'я громадян за допомогою різних видів мистецтва. Далі, у 60–80-х роках ХХ сторіччя в деяких країнах світу були створені перші професійні об'єднання, центри арт-терапевтичної освіти, відбулася державна реєстрація арт-терапії як самостійної спеціальності [319].

У кінці ХХ сторіччя, у зв'язку з науково-технічним прогресом, появою аудіовізуальних засобів, медичної техніки збільшився інтерес до мистецтва як засобу лікувально-корекційного впливу на людину, що дозволило більш глибоко вивчити фізіологічні реакції організму у відповідь на вплив музики, застосовувати мистецтво для забезпечення гармонізації стану людини: зняття напруги, втоми, підвищення емоційного тону, розвитку естетичних потреб.

На сучасному етапі розвитку суспільства майже в усіх розвинених країнах світу арт-терапія використовується в медицині при нервово-психічних і соматичних захворюваннях, у психології та педагогіці, зокрема в загальній, медичній і спеціальній, оскільки при будь-якій структурі порушень так чи інакше торкається афективна сфера [368].

У корекційній педагогіці та спеціальній психології арт-терапія набула популярність як у науковому, так і у практичному напрямках її використання, застосовуючи до людей з різними психофізичними відхиленнями й у якості унікального засобу створення умов повноцінного життя цих людей. Це підтверджували й зарубіжні вчені в галузі спеціальної психології та педагогіки (К. Блум, Д. Кукук, А. Маслоу, Р. Мей, Ф. Перлз, А. Ріордан, К. Роджерс, Д. Шомунд, А. Понтвик та інші), які наголошували, що вмиле використання дійового впливу мистецтва на особистість людини з вадами психофізичного розвитку (арт-терапії) сприяє її повноцінному життю в суспільстві, стабілізації психічного й фізичного стану, уникненню соціальних, психологічних, сімейних стресів, допомагає гармонізації особистості [145; 231; 295; 452; 461].

У своєму дослідженні І. Дмитрієвою було підкреслено, що основна ідея арт-терапії полягає в тому, що пригнічені дитиною з особливими потребами емоції, пов'язані з невдачами в навчанні чи, які виникли у взаєминах з однолітками й старшими людьми, повинні знаходити вихід у заняттях доступними видами мистецтва. Розвиток художніх навичок і вмінь у дітей відповідно до теорії «психотерапії через мистецтво» розглядається не як шлях до все більш адекватного й художнього відображення реальної дійсності, а як отримання достатніх засобів «самовираження» (self-expression). Саме символічна мова мистецтва дозволяє виокремити проблеми психологічного стану дітей-інвалідів, проаналізувати їх і визначити шляхи подолання [118].

У науково-педагогічній інтерпретації «арт-терапія» розуміється як «забезпечення емоційного самопочуття та психологічного здоров'я особистості, групи, колективу засобами художньої діяльності й відображає процеси узагальнених самостійних напрямів: медичного, психологічного, соціального й

педагогічного» [344, с. 8]. Для нашого дослідження важливим є розуміння арт-терапії в межах психологічного й педагогічного аспектів впливу. Психологічний вплив пов'язаний із якісною зміною стану особистості людини, тобто зниження тривожності, змінення самовідношення, розвиток творчої уяви тощо. Педагогічний вплив пов'язаний з активізацією творчих проявів, зміною поведінки й розвитком різноманітних форм комунікації для забезпечення соціальної адаптації як здорової дитини, так і дитини з порушеннями в розвитку, а також дозволяє розглядати арт-терапію в межах естетичного виховання, з метою формування основ художньої культури дитини, оволодіння нею практичними навичками й уміннями [344].

Відповідно до напрямів застосування, науковці дали різноманітні визначення арт-терапії, приклади яких наводимо у таблиці 2.1.

На сучасному етапі в роботі з дітьми з психофізичними порушеннями самостійно використовують такі основні види арт-терапії, як малюнкова терапія, терапія, яка заснована на образотворчому мистецтві, драматерапія, музикотерапія, хореографічна терапія, бібліотерапія, терапія кіномистецтвом, психодрама, казко- і міфотерапія тощо [228].

Як зазначено О. Медведєвою, усі арт-технології, які використовуються в системі корекційної допомоги дитині з проблемами в дошкільному закладі, повинні сприяти гармонізації особистості такої дитини та її соціальній адаптації [178; 281]. У зазначеному аспекті це знаходить підтвердження в наукових працях А. Захарова, Р. Хайкіна, М. Бурно та ін. (малюнкова терапія), С. Шушарджан, А. Попова, Е. Макарова та ін. (вокалотерапія), В. Бехтерева, А. Бернштейна, В. Гіляровського, В. Гринер та ін. (танцтерапія).

На думку дослідників, найбільш сенситивним періодом для використання арт-терапевтичних методик у корекційній роботі з дошкільниками, які мають певні психофізичні порушення, вважається вік 6–7 років; в окремих випадках така робота може проводитися з 5-ти років [16; 177; 259].

Таблиця 2.1

Визначення арт-терапії в довідкових і наукових виданнях

Автор	Визначення арт-терапії, джерело
Н. Єщенко	«арт-терапія використовує заняття мистецтвом у якості терапевтичних процедур, кінцевою метою яких є відновлення здоров'я фізичного й душевного, виправлення психо-фізичних порушень, підтримки душевної рівноваги й адекватного сприйняття реальності» [125, с. 28]
М. Кисельова	«арт-терапія – це метод, що пов'язаний із розкриттям творчого потенціалу індивіда, вивільненням його прихованих енергетичних резервів і в результаті знаходження ним оптимальних способів вирішення своїх проблем» [180, с. 9].
О. Верховенко	«арт-терапія – це система психосоматичної регуляції функції організму людини, що відбувається в психоемоційній і духовній сфері життя людини й безпосередньо впливає на тіло та внутрішні органи» [65, с. 10].

Особливе місце серед сучасних видів арт-терапії в роботі з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку займає музикотерапія. Термін «музикотерапія» греко-латинського походження й у перекладі означає «зцілення музикою». Відомо, що музика як фізичне явище є в кожному конкретному випадку певною сукупністю звукових сигналів, сприйняття яких умовно поділяють на слуховий, біорезонансний і вібротактильний компоненти. Аналіз літератури й дані досліджень свідчать про те, що різноманіття фізіологічних реакцій, які виникають

в організмі людини в результаті музично-терапевтичних впливів, насамперед зумовлено складним механізмом акустичної рецепції.

Слуховий компонент рецепції реалізується слуховим аналізатором і забезпечує сприйняття частот акустичних сигналів від 16 до 20000 Гц. При цьому звуки музики сприймаються та проходять складну обробку в слуховому аналізаторі, зокрема в коркових структурах головного мозку. Показано, що реакції слухової адаптації, які виникають, породжують певні асоціації, естетичні переживання, активно впливають на емоційний стан людини. Емоції, динаміка яких завжди призводить до певних гормональних і біохімічних змін, опосередковано починають впливати на інтенсивність обмінних процесів, дихальну та серцево-судинну системи, тонус головного мозку, кровообіг тощо.

Вібротактильний механізм дії музики на організм людини заснований на вібраціях, які виникають під час музикотерапевтичного впливу, сприймаються тактильним аналізатором, розташованими на поверхні шкіри, через рецептори тиску, дотику й вібрації. Біорезонансний механізм дії музики реалізується різними структурами організму за умови збігу частоти акустичного (звукового) сигналу з резонансною частотою органу, тобто кожен орган нашого організму має певну частоту коливань і при впливові звукового сигналу, що має іншу частоту, відбувається резонанс, який, у свою чергу, має деякий лікувальний ефект [247; 439]. Таким чином, музикотерапію можливо використовувати в роботі з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку як корекційну методику. Як підкреслено Н. Квіткою, саме музикотерапія є одним із таких методів, який використовує музику як засіб мобілізації інтелектуальних, емоційних, рухових, мовленнєвих та інших функціональних можливостей організму дитини [16; 177; 259].

Загалом, роль музики вивчалася вченими у різних напрямках: у медицині, психології, педагогіці, методиці. Оскільки музичний звук має великий діапазон впливу, він використовується в оздоровчо-коригуючих комплексах (музикотерапії, лікувальній аеробіці, лікувальній гімнастиці, музичних розвагах, відпочинку тощо), спрямованих на стабілізацію адаптаційних і релаксаційних пристосувань, які

активно діють на біологічні механізми регулювання центральної нервової системи (Л. Волович; Б. Карвасарський) [79; 156].

Музикотерапія в цілому розвивається як інтеграційна дисципліна на стику нейрофізіології, психології, рефлексології, музичної психології, музикознавства та ін. Тому значна частина вчених вважають музикотерапію допоміжним засобом психотерапії, засобом специфічної підготовки пацієнтів до використання складних терапевтичних методів. Інші автори визначають музикотерапію як: контрольоване використання музики в лікуванні, реабілітації, освіті й вихованні дітей і дорослих, які страждають від соматичних і психічних захворювань; як системне використання музики для лікування фізіологічних і психосоціальних аспектів хвороби або розладів; як засіб оптимізації творчих сил і педагогічно-виховної роботи; як найновішу психотехніку, що здатна забезпечити ефективне функціонування людини в суспільстві, гармонізувати її життя [16; 13].

Важлива роль засобів музикотерапії доведена в низці досліджень учених: Л. Брусиловський, М. Бурно, О. Ворожцова, С. Гроф, Ю. Каптан, Б. Карвасарський, З. Матейова, В. Петрушин, Г. Побережна, М. Чистякова, С. Шабутін та ін, які довели важливу роль у розвитку емоційно-вольової сфери дітей, мовлення, активізації їхньої діяльності й інтересів у музично-творчій діяльності [56; 57; 80; 103; 154; 156; 253; 309; 314; 421; 423].

Питання щодо впливу музики на психофізіологію людини знайшло відображення в дослідженнях вітчизняних та іноземних учених. Так, Л. Брусиловський і Е. Конорова вивчали можливості щодо використання музикотерапії у психіатрії, В. Петрушин – вплив музики на психоемоційну сферу людини [56; 200; 308-309]. Науковцями підкреслено, що як психотерапевтична корекційна методика музикотерапія відрізняється від музичного виховання цілями, засобами, технологією. Зокрема, у системах особистісно-орієнтованої (реконструктивної) психотерапії, рецептивної музикотерапії (Л. Брусиловський, Б. Карвасарський) вчені відзначають, що дія музикотерапії сприяє емоційному розрядженню, регулюванню емоційного стану, підвищенню доступності для свідомого переживання психо- і

соціодинамічних процесів, підвищенню соціальної активності хворих [56; 156]. Особливий внесок у розробку психотерапевтичних принципів музичної терапії дітей-інвалідів внесли представники трьох ведучих музично-психотерапевтичних шкіл – шведської (А. Понтвік), німецької (К. Швабе, В. Келер і ін.) та американської (К. Роббінс, Б. Гессер та ін.) [118; 461; 463].

У деяких випадках музикотерапія має психологічний характер впливу, набуттю нових засобів емоційної експресії, полегшенню можливостей засвоєння пацієнтами нових відносин і установок [156].

Серед науковців, які досліджували застосування музикотерапії з корекційною метою, були лікарі, психологи, музиканти, педагоги, дефектологи (Б. Айзенберг, Б. Асаф'єв, В. Березнікова, В. Бехтерев, О. Боровик, Л. Брусиловський, Л. Ватуріна, Т. Вохмяніна, О. Гаврілушкіна, Г. Грибанова, І. Грошенков, О. Декролі, Ж. Демор, Г. Добровольська, І. Догель, В. Зілки, О. Сжжанова, О. Караванова, Г. Кехаушвілі, С. Консторум, С. Корсаков, Л. Кузнєцова, І. Левченко, Л. Мадель, С. Мастюкова, З. Матейнова, С. Машура, О. Медведєва, С. Миронова, А. Московкіна, Ю. Некрасова, Л. Павловська, Н. Паутова, О. Петрова, В. Петрушин, М. Поваляєва, Є. Рау, З. Рибокова, Д. Соколова, І. Тарханов, І. Тьомкін, Р. Фортуната, К. Швабе, Г. Шипулін, В. Шушарджан). Щодо корекційних можливостей музики, зазначимо, що цей аспект арт-терапії до цього часу залишається недостатньо вивченим, особливо, що стосується дітей з порушеннями зору.

Усе більше музикотерапія утверджується в статусі універсальної виховної системи, здатної оптимізувати процес особистісного розвитку людини в складних умовах сучасного суспільного життя. Так, у роботі М. Максимова підкреслено, що «музикотерапія – один із засобів підвищення соціальної активності, комунікативних здібностей особистості, її адекватної соціалізації в суспільстві Крім того, це засіб корекції функціональних рухових, психогенних або соціальних відхилень, бо за допомогою своїх специфічних форм і методів впливає на осіб із соціальними, психічними й соматичними відхиленнями, є джерелом активізуючої творчості та соціальної стимуляції, що оздоровче впливає на емоційну й волюву сферу людини» [249, с. 26–28].

У дослідженні І. Дмитрієвої зазначено, що музична терапія передбачає використання музики для досягнення позитивних змін у поведінці та сприяє індивідуальності домогтися ґрунтовних результатів у власному розвитку. Зміни в поведінці включають оволодіння життєво-необхідними знаннями, набуття нових умінь, що стимулює комунікативне, когнітивне, емоційне й соціально-естетичне самоутвердження особистості. Музичні терапевти спрямовують власну діяльність на те, щоб музика стала основою для фізичної активності, засобом отримання інформації, мотивації, комунікації, а також полем для самовираження [118].

На думку О. Медведєвої, у корекційній педагогіці та спеціальній психології музикотерапія спрямована на профілактику, психокорекцію особистісних відхилень у розвитку дитини з проблемами, де музика використовується як символічна форма, допоміжний засіб, вплив якого націлений на катарсис, регуляцію порушень психосоматичних і психоемоційних процесів, корекцію рефлексивно-комунікативної сфери дитини [16; 281].

Профілактичний, лікувальний і корекційний ефект музикотерапії передбачає можливість невербального реконструювання психотравмуючої для дитини ситуації, моделювання її позитивного емоційного стану, настрою, подолання своїх хвилювань, страхів, труднощів спілкування, допомогу в подоланні цих проблем, які притаманні дітям різних категорій із психофізичними відхиленнями в розвитку.

У науково-методичній літературі були виявлено напрями корекційного впливу музикотерапії в роботі з дітьми з особливими потребами, а саме:

- корекція психосоматичних порушень (функцій серцево-судинної системи, психомоторики, вегетативної системи, дихання тощо);
- корекція відхилень у психоемоційній сфері;
- допомога у подоланні труднощів у соціально-адаптаційних проявах (комунікативно-рефлексивних процесах);
- активізація творчих процесів, підвищення художньо-естетичних потреб дитини як шлях самореалізації.

Основна мета музикотерапії стосовно до дитини з проблемами в розвитку в гармонізації особистості через розвиток здібності самопізнання, самовираження, і пов'язано це з продуктивним характером мистецтва взагалі й музики в тому числі.

У якості корекційного механізму музикотерапії розглядається й процес творчості, пізнання його нових сторін, створення продукту як джерела нових позитивних хвилювань дитини, пов'язаних із вивченням і реалізацією можливостей у творчій експресії, народження нових художньо-етичних, креативних потреб і способів їх задоволення й через це пізнання свого Я [281].

Н. Квіткою зазначено, що завдання музикотерапії не в тому, щоб спростити сприймання музики дітей з особливими освітніми потребами, а духовно налаштувати дитину на хвилю великого музичного мистецтва, відкрити для неї важливості розвитку власної особистості та зрозуміти свої творчі потреби як особистості. Тобто, музика покликана *виховувати культуру, розкривати креативні можливості, розширювати потенціал* дітей незалежно від особливостей розвитку кожного. Розробляючи методику музикотерапії для дітей дошкільного віку зі складними порушеннями психофізичного розвитку вона була зорієнтована на те, щоб «подарувати дитині світ музики й допомогти їй знайти в собі такі ресурси творчості, які звільнять її від ярма хвороби або, принаймні, допоможуть мобілізувати свої зусилля на власний розвиток, на реалізацію своїх можливостей, отримання задоволення від спілкування з прекрасним і високим..» і визначила це основною метою музикотерапії [177-178].

У наукових розробках корекційних можливостей музикотерапії, існує три напрями музично-терапевтичної праці: рецептивна (пасивна), активна й інтегративна (зміщення рецептивної та активної). Іноземні представники цього напрямку (Г. Алвін, У. Коффер, Г. Огтф, К. Робінс) вважають, що використання активної музикотерапії з метою поліпшення корекційної та медичної роботи з дітьми, які мають різні проблеми в розвитку, є особливо значним і найбільш ефективним. Основною метою активної музикотерапії є інтеграція індивіда в соціальні групи, тому в музичному супроводі добре відпрацьовуються різні комунікативні навички, що є важливим, на нашу думку, для дітей із різними

порушеннями психофізичного розвитку [23]. У нашому дослідженні основна увага приділяється активному напрямку її використання. Активна музикотерапія (Г. Алвін, У. Коффер, П. Нордофф, К. Робінс) передбачає творчий процес, у якому пацієнт (дитина) має брати участь на рівні співу (вокалотерапія), рухів (кінезотерапія) або гри на музичному інструменті (інструментальна терапія). Важливе значення має вокалотерапія, що забезпечує корекцію порушених мовленнєвих функцій, а також навчання основам діафрагмального типу дихання, що є основою для формування мовлення дитини [23]. На підтвердження цього І. Броун підкреслював, що саме співи, які поєднувалися з різними видами діяльності є досить дієвим засобом музикотерапії під час використання в роботі з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку. Аналізуючи дослідження науковців (В. Бехтерєв, С. Грінфілд, І. Догель, К. Кенінг, В. Петрушин, І. Тарханова) встановлено, що народні наспіви слугують універсальним засобом для фізичної та психічної релаксації.

В активних видах музикотерапії (вокалотерапії, інструментальній терапії) відбувається послідовний розвиток афектів і зміна його психологічного змісту: від актуалізації негативного прояву через емоційне відреагування до формування позитивного переживання, пов'язаного з отриманням задоволення, з інтересом дитини до експериментування за формою вираження [281].

Під час активного сприймання та відтворення музики діти можуть працювати індивідуально (вокалотерапія) і в групі (вокальний ансамбль, хор тощо), або ж грати на музичних інструментах, по-різному проявляти музичну творчість. Діти вчаться слухати, брати участь у дискусії, відволікаються від власних переживань, отримують естетичне задоволення від прослуханої музики. «Під час пасивного (рецептивного) сприймання музики з корекційною метою відбуваються зміни у психічному стані дитини, а саме:

- комунікативні – діти вчаться разом прослуховувати позитивні музичні твори, знаходити спільне розуміння їх, що впливає на зміну міжособистісних стосунків, на підтримання партнерських взаємин;
- реактивні – спрямовані на отримання катарсису;

- регулятивні – знижують нервово-психологічне перевантаження» [363, с. 53].

Рецептивна (пасивна) музикотерапія характеризується тим, що музичний вплив може здійснюватись у процесі прослуховування спеціально створених аудіо музичних програм. Так, встановлено, що твори Й. Баха, Ф. Мендельсона, В.-А. Моцарта, П. Чайковського, Ф. Шопена, Ф. Шуберта, завдяки їх ліричній мелодійності, мають релаксаційний вплив, допомагають у подоланні стресу. Слухаючи музикотерапевтичні твори відбувається катарсис, що являє собою складну роботу почуттів, думки дитини. Але не всі діти з психофізичними порушеннями підготовлені до цієї роботи. Сприймання музики дітьми з різними проблемами має свої особливості. Тому аналіз можливостей дітей сприймати музику, уміння емоційно відгукуватися на музику є важливим діагностичним показником, що визначає ефективність застосування музикотерапії в корекційній роботі з дошкільниками з порушеннями мовлення, зору, із затримкою психічного розвитку, розумово відсталими дітьми, з РДА та ДЦП. Отже, застосування тієї чи іншої форми музикотерапії як психокорекційної методики визначається насамперед варіантом і характером порушень у дошкільника, корекційними завданнями й можливостями дитини. Неадекватне використання музикотерапії може здійснювати не корекційний, а психотравмуючий вплив [38; 281].

Музикотерапія, особливо рецептивна, пов'язана з розвитком наочно-образного мислення, уяви, здатності мислити й діяти, почуватися в умовно уявній ситуації, усвідомлювати себе, давати оцінку своєму стану. А ці процеси формуються в дитини з проблемами за умови загальної корекційної роботи лише до кінця старшого віку. У зв'язку з цим, науковці наголошують, що найбільш чутливим періодом для використання музикотерапії в корекційній роботі з дошкільниками з проблемами розвитку є вік 6–7 років, а в окремих випадках 5–6 років. Це пов'язано з тим, що в цей час у дитини вже сформовані основні мовленнєві, рухові навички, а також навички, пов'язані з художньою, музичною, діяльністю, які можуть бути використані в сеансах рецептивної, активної та інтегрованої музикотерапії. У цьому віці за допомогою психолога дитина може

вербалізувати свої емоційні стани, настрої, що є важливим моментом у діагностиці і у корекційній роботі засобами музикотерапії [281].

Теоретичний аналіз науково-методичних джерел дав змогу дійти висновку, що *музикотерапія* – це контрольоване використання музики в лікуванні, реабілітації, корекції та вихованні дитини, яка має психофізичні порушення.

Використання музикотерапії в спеціальних дошкільних закладах різних типів як багатофункціонального засобу розвитку й корекції дитячого організму є надзвичайно важливим завданням для забезпечення нормалізації життєдіяльності дітей з особливими потребами. Вплив музики може бути спрямований на нейтралізацію патологічних проявів особистісного розвитку дитини, на відновлення її порушених функцій, корекцію відхилень у поведінці й розвитку тощо, що сприятиме подальшій соціальній адаптації, творчій самореалізації особистості.

Грунтуючись на вище викладеному, ми вважаємо, що музикотерапія в усіх її можливостях і напрямках впливу може стати і складовою загальної корекційно-розвивальної роботи в дошкільному навчальному закладі для дітей з порушеннями зору, яка не підмінює музичне виховання, а виконує свої конкретні завдання. Вона може проводитися як психологом, поряд з іншими психотерапевтичними методиками (тілесної терапії, ігрової, поведінкової, сімейної та ін.), так, на нашу думку, і музичним керівником, в системі проведення корекційних групових занять із музичного виховання з дітьми з порушеннями зору. Використання методів музикотерапії може позитивно вплинути на побудову взаємодії дитини з оточуючим, розвиток її комунікативної функції, формування мовленнєвої активності, творчих здібностей, розвиток компенсаторних механізмів у дошкільників зі зниженим зором. Багаточисленні методики музикотерапії передбачають як цілісне й ізольоване використання музики в якості основного провідного чинника впливу, так і у якості доповнення музичним супроводом інших корекційних методів для посилення їх впливу й підвищення ефективності. Тому релаксаційна музика використовується як окремий засіб під час горизонтальної пластики, так і під час музикотерапевтичних занять. На наш погляд, саме впровадження в освітньо-виховний процес спеціальних

дошкільних навчальних закладів нестандартних, творчих, немедичних засобів впливу на активізацію внутрішніх ресурсів організму дитини з вадами зору створює більше шансів для її розвитку.

Отже, аналіз науково-методичних джерел довів, що музикотерапія широко використовується з людьми різних категорій, у тому числі з психофізичними відхиленнями. На сучасному етапі виділено декілька напрямів її використання: психотерапевтичний, психологічний, корекційно-педагогічний. Для нашого дослідження важливим є використання музикотерапії в усіх її варіантах як складової загальної корекційної роботи з дітьми зі зниженим зором, що сприяє гармонізації особистості дитини та її соціальній адаптації. У якості корекційного впливу музикотерапевтичні заняття сприяють, передусім, розвиткові компенсаторних процесів, а особливо музичного слуху, у дошкільників зі зниженим зором, а також, творчих здібностей, що є важливою умовою подальшої самореалізації особистості. Розробка програми з музикотерапії та впровадження її у процес музичного виховання дошкільників із порушеннями зору стало ефективним доповненням реалізації корекційно-розвивальних, виховних і навчальних завдань базової програми з музичного виховання й фізичного, соціально-морального, емоційно-ціннісного, пізнавального, мовленнєвого, художньо-естетичного та креативного розвитку дитячої особистості.

2.3. Музична діяльність: змістовий діапазон, структурування, методологічні основи її корекційного спрямування

Значущість проблеми корекційного спрямування музичної діяльності дітей зі зниженим зором вимагає здійснити розвідку такого феномену як «музична діяльність», окреслити структурні компоненти, теоретично обґрунтувати її корекційну спрямованість.

Для з'ясування сутності поняття «музична діяльність» доцільним є дослідження змістового діапазону поняття «діяльність». У роботах відомих

учених і практиків (О. Запорожець, Я. Коменський, О. Леонт'єв, А. Макаренко, Н. Платонов, С. Рубінштейн, К. Ушинський, Р. Шакуров тощо) діяльність розглядалася з різних позицій: у фізіологічному аспекті під діяльністю розуміють внутрішню й зовнішню активність людини, яка регулюється свідомою метою; у філософському – діяльність розглядається як форма «активності, що характеризує здатність людини бути причиною змін у бутті» [399, с. 163]; у психолого-педагогічному аспекті діяльність визначено як специфічну форму суспільно-історичного буття людей, цілеспрямоване перетворення ними природної та соціальної дійсності [206, с. 319]; у педагогічному – діяльність, це активна взаємодія з оточуючою дійсністю, у ході якої жива істота виступає як суб'єкт, який цілеспрямовано впливає на об'єкт і задовольняє таким чином власні потреби.

«Діяльність» також визначається як системостворююча основа всього навчально-виховного процесу, головна сила, яка детермінує розвиток особистості в цілому та її ініціативності зокрема (Г. Щукіна, В. Шадріков, В. Рубцов, В. Мерлін, Б. Ломов, В. Ковальов та ін.) .

У сучасному розумінні діяльність визначається як у широкому, так і у вузькому значеннях. У першому випадку вона є специфічною людською формою ставлення до навколишньої дійсності, змістом якої є доцільне її перетворення; у другому значенні – це внутрішня й зовнішня активність людини, що регулюється усвідомленою метою та характеризується усвідомленістю, цілеспрямованістю, довільністю, регульованістю [360]. Аналізуючи праці вітчизняних дослідників, слід зазначити, що тільки в процесі цілеспрямованої діяльності вдосконалюються сприймання, інтерес, здібності, пам'ять, мислення, уява, відчуття, мова [6; 229; 359; 360].

Розвиток діяльності особистості при порушеннях зору розглядалися у дослідженнях Т. Гребенюк, І. Гудим, В. Єрмакова, О. Литвака, Г. Нікуліної, Є. Синьової, Л. Солнцевої та ін. Аналіз науково-методичних джерел на предмет особливостей діяльності осіб із порушеннями зору показав залежність її від рівня розвитку загальної активності, яка характеризується зниженням,

унаслідок недорозвитку перцептивних потреб і пізнавальних інтересів, зумовлених недостатньою стимуляцією із зовнішнього світу [366]. На нашу думку, зниження загальної активності особистості дитини зі зниженим зором відбивається й на музичній діяльності, як одного з видів діяльності дитини й потребує її стимуляції із зовні. Тож наступним кроком нашої розвідки є дослідження феномена музичної діяльності та її структурування. З педагогічної позиції музична діяльність розглядається як «основний засіб активного залучення дітей до музики та, як відображення їх взаємодії з музичним мистецтвом у ролі слухачів, виконавців, «композиторів» [1, с. 157]. З позицій психології музична діяльність є одним із провідних факторів формування найважливішого особистісного новоутворення – музичної свідомості як процесу моделювання ставлень людини до реальної дійсності в інтонованих звукових образах [316].

Музичну діяльність також характеризують з позиції музичної культури (Р. Тельчарова, О. Лобова). На думку Р. Тельчарової музична діяльність є передумовою, умовою, формою, показником вияву музичної культури. Водночас, музична діяльність є актом залучення дитини до мистецтва і творчості, що зумовлює специфіку визначення її мети, завдань, змісту, способів дій, контролю й оцінювання результатів [395].

Характеризуючи музичну діяльність дітей дошкільного віку, О. Радинова зазначає: «Музична діяльність дошкільників – це різні способи, засоби пізнання дітьми музичного мистецтва (а через нього й навколишнього життя та самих себе), за допомогою якого здійснюється й загальний розвиток» [331, с. 129]. У контексті нашого дослідження музичну діяльність можна охарактеризувати як ядро, стрижень розвитку особистості дитини. Невипадково низкою науковців (Ю. Воробей, Н. Киященко, Н. Лейзеров тощо) зазначено, що музична діяльність є частиною естетичної діяльності й визначається, як активність особистості, спрямована на формування духовності, розвиток творчих сил і здібностей людини.

У дошкільній освіті сутність і зміст музичної діяльності формуються згідно з вимогами державних стандартів і навчальних програм, і реалізуються через процес музичного виховання. Влучним з цього приводу є вислів О. Ковальова: «Діяльність... є джерелом і фактором виховання й розвитку здібностей» [429, с. 41]. Усі види музичної діяльності можуть виступати засобами музичного виховання й розвитку дітей.

Нами було проаналізовано різні класифікації видів музичної діяльності в контексті дошкільного музичного виховання шляхом поступового розвитку науково-педагогічних поглядів. Так, у 40–50-ті роки ХХ сторіччя було виділено лише три його види, а саме: спів, слухання музики, рухи під музику [257]. У 60–80-х роках ХХ сторіччя Н. Ветлугиною у своїх методичних працях з дошкільного музичного виховання подано чотири види музичної діяльності: слухання-сприймання, дитяче виконавство, дитяча музична творчість, музично-освітня діяльність [68]. У подальших дослідженнях (Н. Ветлугіної, І. Держинської, О. Кенеман, Л. Комісарової, О. Радиної, А. Катінене, М. Палавандішвілі та ін.) було узагальнено попередні класифікації та виділено сприймання музики (сприймання музики під час її слухання; сприймання музики у зв'язку з її виконанням; музично-дидактичні ігри), виконавчу музичну діяльність (спів; музично-ритмічні рухи; гра на музичних інструментах), творчу музичну діяльність (пісенну, музично ігрову, танцювальну творчість; гру на музичних інструментах), музично-освітню діяльність (знання загального характеру; специфічні знання, пов'язані з особливостями різноманітних видів музичної діяльності) [68; 70; 258; 331].

Сучасний зміст музичної діяльності представлений вищевказаними її видами, серед яких традиційно вважаються: сприймання музики, спів, різні форми елементарного музикування, музично-ритмічні рухи, імпровізація та інші види музично-творчої роботи, а також елементарна теорія музики (або вивчення музичної грамоти). Кожен вид музичної діяльності, маючи свої риси, передбачає оволодіння дітьми тими способами діяльності, без яких вона не може бути реалізована, тим самим робить специфічний вплив на музично-естетичне виховання дошкільників і формування в них музичних здібностей.

Аналіз навчально-виховних програм, які використовуються в роботі з дітьми зі зниженим зором засвідчив, що у процесі музичного виховання застосовують ті самі види музичної діяльності, що й із дітьми з нормальним зором, а саме: «слухання музики», «спів», «музично-ритмічні рухи», «гра на дитячих музичних інструментах», які реалізують виховні, освітні й розвивальні завдання. Однак, на нашу думку, застосування цих видів музичної діяльності з дітьми зі зниженим зором повинно мати ще й корекційно-компенсаторний вплив на розвиток особистості дитини, реалізуючи корекційно-розвивальні завдання, які визначають сутність організації корекційно-розвивального процесу.

Таким чином, аналізуючи поняття «музична діяльність» ми дійшли висновків про багатоаспектність його використання й реалізації. По-перше, музична діяльність виступає одним зі шляхів залучення дитини до музичного мистецтва; по-друге – музична діяльність найбільш широко реалізується через процес музичного виховання в дошкільних навчальних закладах; по-третє – види музичної діяльності можуть виступати як засоби музичного виховання й музичного розвитку дитини.

Однак, теоретичний аналіз і практика доводять, що на сучасному етапі розвитку дошкільної освіти спостерігається відсутність оперування поняттям «музична діяльність», яку часто замінюють на термін «музичне виховання». Також, як наголошує Г. Філіпчук, сучасні законодавчо-нормативні акти лише акцентують увагу на естетичному вихованні й не розгалужують обидва вищевказані поняття [408].

Отже, у контексті нашого дослідження необхідним є дослідження феномену «музичне виховання» в різних аспектах його використання. Так, корифей дошкільного музичного виховання Н. Метлов вважає, що воно є одним із видів художнього виховання, яке спрямоване на розвиток у дитини любові до музики, музичного слуху, смаку та музичної пам'яті. Він акцентує увагу на тому, що музичне виховання повинно складати невід'ємну складову всієї виховної роботи в дошкільному закладі [257].

У довідковій літературі 70–80-х років ХХ сторіччя музичне виховання трактується в соціальному сенсі – як процес передачі суспільно-історичного досвіду музичної діяльності новому поколінню [4]. Фундатором радянської системи дошкільного музичного виховання Н. Ветлугіною цей процес розглядається як «цілеспрямований і організований вплив на дітей у процесі передачі їм досвіду музичної діяльності» [71, с. 15].

Низкою провідних фахівців у галузі дошкільного музичного виховання (Н. Ветлугіна, І. Держинська, Л. Комісарова та ін.) зазначають, що музичне виховання дошкільників – це процес цілеспрямованого формування особистості дитини шляхом впливу на неї музичного мистецтва, формування її інтересів, потреб, здібностей естетичного ставлення до музики. Ними підкреслено, що в процесі музичного виховання важливо враховувати особливості, інтереси кожної дитини та здійснювати індивідуально-диференційований підхід, який допомагає контролювати індивідуальний розвиток дітей, відмічати ті зрушення, які відбувається в їхньому розвиткові й вихованні [258].

У період 80–90-х р.р. ХХ ст. музичне виховання пов'язують із галуззю загальної музичної освіти й використовують для характеристики процесу масової музичної підготовки, розуміючи під ним «систематичний цілеспрямований розвиток музичної культури та музичних здібностей людини, виховання в ній чуйності до музики, глибокого цілісного розуміння й переживання її змісту, процес передачі суспільно-історичного досвіду музичної діяльності новому поколінню» [445, с. 115].

Аналіз довідкової літератури засвідчив, що в 1990-2000 р. р. музичне виховання пов'язують із галуззю естетичного виховання, сферою залучення дошкільників до музичної культури, а також, у якості цілеспрямованого системного розвитку музичних здібностей і музичної культури особистості, виховання цілісного відчуття, переживання й розуміння образного змісту музичних творів, засвоєння суспільно-історичного досвіду музичної діяльності, формування підвалин музичної культури як важливої та невід'ємної частини духовної культури [444].

У сучасних навчально-методичних джерелах термін «музичне виховання» трактується як цілеспрямований процес розвитку музичних здібностей дітей, формування здатності розуміти та глибоко переживати музику, творити й виконувати її. Науковці розглядають процес музичного виховання в широкому значенні – як виховання людини, та у вузькому – як формування музичної культури особистості. У першому значенні під музичним вихованням розуміється процес формування духовності людини, її морально-естетичних уявлень, здатності розуміти й оцінювати крізь призму мистецтва життєві явища. У другому значенні музичне виховання передбачає процес формування музичного сприймання, яке здійснюється в різних видах музичної діяльності та спрямоване на розвиток музичних здібностей, здатності до емоційного й осмисленого осягнення й переживання змісту музики, її виразного виконання [292].

Таким чином, у сучасному розумінні з одного боку музичне виховання є організованим цілеспрямованим процесом, що виступає органічною складовою всього навчально-виховного процесу в дошкільному закладі й виражається у формі занять із музичного виховання в різних його видах і формах (гуртків, концертів, свят тощо). В іншому сенсі музичне виховання пов'язується з естетичним і художнім вихованням особистості, процесом формування музичної культури, розвитку музичних здібностей, тобто музичною вихованістю.

Теоретичний аналіз щодо сутності та взаємозв'язку досліджуваних феноменів («музична діяльність», «музичне виховання») дозволяє констатувати, що в контексті нашого дослідження музична діяльність у дошкільному навчальному закладі найбільш широко реалізується через процес музичного виховання дошкільників зі зниженим зором завдяки використанню різних видів музичної діяльності, які виступають засобами впливу на дитину (освітнього, виховного, розвивального) у різних формах музичного виховання.

Отже, корекційне спрямування музичної діяльності в нашому дослідженні показано через систему музичного виховання, в процесі якого використання різних видів музичної діяльності може справляти й корекційний вплив на порушені сторони особистості дошкільника зі зниженим зором. У цьому

контексті дослідження наступним кроком розвідки є виділення структурних компонентів музичної діяльності дошкільників зі зниженим зором, які обумовлюють її корекційну спрямованість, обґрунтування й розкриття взаємозв'язки між ними.

В. Синьовим підкреслено, що «корекція – специфічне й дуже важливе завдання спеціальних навчальних закладів, оскільки від якості корекційно-виховної роботи залежить успішність розвитку компенсаторних процесів у дітей» [357, с. 186–187.]. Ця категорія пов'язана зі знаходженням педагогічних і лікувальних заходів, спрямованих на поліпшення цілісного процесу розвитку дитини, виправлення цього процесу, виправлення окремих відхилень [363]. Корекційна педагогічна робота пронизує весь освітній процес, усю систему діяльності закладів для дітей із порушеннями зору. Ґрунтуючись на дослідженнях багатьох учених-дефектологів різних галузей корекційної освіти (В. Бондар, С. Миронова, І. Моргуліс, В. Синьов, Б. Тупоногов, О. Хохліна, М. Шеремет та ін.), з'ясовано, що корекція не розглядається як окрема ділянка або додаток до основного змісту роботи, а сполучена з ним, отже в нашому випадку можна стверджувати, що корекція є не лише основою всієї музичної діяльності, а й інтегрована в процес музичного виховання, музичного навчання й музичного розвитку, що підкреслює відмінність музичної діяльності в дошкільному навчальному закладі для дітей зі зниженим зором від цієї діяльності в загальноосвітньому закладі загального призначення. Тож, виходячи з провідного положення спеціальної освіти про взаємозв'язок між компенсаторно-корекційним і навчально-виховним процесом (В. Бондар, Л. Вавіна, Л. Виготського, Г. Дульнева, М. Земцова, О. Литвак, Г. Мерсіянова, І. Моргуліс, В. Синьов, Є. Синьова, Б. Тупоногов, С. Федоренко, О. Хохліна та ін.) музичне виховання в дошкільних навчальних закладах повинно також мати корекційну спрямованість.

Відповідно до власного розуміння процесу корекційного спрямування музичної діяльності дошкільників зі зниженим зором ми розробили її структуру. Для визначення структурних елементів, які акцентують увагу на корекційному

спрямуванні музичної діяльності ми звернемося до вчення науковців різних галузей, музикознавців, якими доведено, що музика й різні види музичної діяльності мають специфічні можливості впливу на формування особистості людини. Л. Куненко зазначено, що серед різноманітних факторів, що активно впливають на гармонійний розвиток особистості з порушеннями зору через чуттєво-образне пізнання навколишнього світу, музично-естетичним належить особливе місце, як найбільш доступним видам діяльності. Багатофункціональність музичного мистецтва та його корекційно-розвитковий потенціал допомагає в умовах зорової недостатності або ізоляції природно, ненав'язливо, коректно, через доступну участь у різних мистецьких діяльностях і усвідомленні змісту музичних творів не лише коригувати розвиток і пов'язані з ним ускладнення, а й попереджати певні вторинні прояви різних недоліків. Тож, на нашу думку, саме процес музичної діяльності може цілеспрямовано впливати на розвиток особистості й корекцію її порушених сторін і, відповідно, у такому випадку музична діяльність набуває корекційної спрямованості. У цьому випадку доречно говорити про корекційний вплив музичної діяльності саме на музично-особистісний розвиток як частини гармонійного розвитку особистості, що обґрунтовує доцільність використання досліджуваного поняття в якості основного в теорії і практиці музичного виховання дошкільників зі зниженим зором.

Аналіз літературних джерел виявив вузько-обмежене використання поняття «музично-особистісний розвиток». У роботі О. Плеханової, яка досліджувала проблему музично-особистісного розвитку студентів педагогічного вузу в процесі залучення до музично-просвітницької діяльності визначено сутність музично-особистісного розвитку студентів педагогічного вузу, що є процесом кількісних і якісних змін і включає аспект музичного та особистісного розвитку. Аспект музичного розвитку полягає в накопичення музичних знань, музичних вражень, досвіду музичної діяльності. Аспект особистісного розвитку полягає у ставленні до світу музики, музичної активності, які відображені в мотивах, потребах, емоційно-оціночному відношенні, в рефлексії музичних вражень тощо.

Музично-особистісний розвиток в основних своїх закономірностях спирається на загальну теорію розвитку особистості, розроблену в психологічних і педагогічних дослідженнях (К. Альбуханова-Славська, Л. Божович, Л. Виготський, І. Зязюн, І. Ісаєв, О. Ковальов, С. Максименко, С. Рубінштейн та ін.), а також на теорію музичного розвитку людини (М. Блінова, І. Гриньова, М. Михайлова, Е. Назайкінський, К. Тарасова, Б. Теплов, Г. Філіпчук та ін.). Деякі аспекти вирішення питання музично-особистісного розвитку дошкільників висвітлено в працях з теорії та методики музичного виховання (Н. Ветлугіна, А. Зіміна, Є. Костіна, Н. Метлов, С і Т. Науменко, Ю. Новгородська, О. Радинова та ін.). Тож, ми вважаємо доцільність існування даного терміну у науковому обігу. Узагальнення наукових поглядів щодо цього феномену дало підстави визначити, *що музично-особистісний розвиток (МОР) дошкільників зі зниженим зором це кількісні та якісні зміни в особистісному розвитку дитини внаслідок участі її в музичній діяльності та цілеспрямованого корекційного впливу на порушені компоненти МОР.*

Ми вважаємо, що саме спеціальна організація музичної діяльності забезпечить нормалізацію музично-особистісного розвитку дошкільників зі зниженим зором аби максимально активізувати резерви дитячого організму й нормалізувати процес взаємодії із соціумом, що полегшить процес їхньої інтеграції в колектив однолітків через презентацію власних творчих здобутків на концертах, виставках, під час цікавого дозвілля тощо.

У контексті нашого дослідження наступним кроком є визначення, які саме елементи входять до структури музичної діяльності корекційного спрямування. Для цього необхідним є звернення до загального розуміння мети корекційно-педагогічної роботи, яку науковці визначають як формування в дитини з порушеннями зору способів компенсації сліпоти та слабозорості й корекцію вторинних відхилень у психофізичному розвитку [86; 235; 271–272]. Отже, ґрунтуючись на тому, що порушений зір впливає на особистість в цілому головними об'єктами спрямування корекційно-педагогічних впливів, як підкреслено Є. Синьовою, мають бути компоненти особистості, її пізнавальні,

емоційно-вольові процеси, спрямованість, активність тощо. Це підтверджують і дослідження науковців (Л. Вавіної, В. Єрмакова, В. Кобильченко, В. Ремажевської, Б. Сермеєва, Є. Синьової та ін.), які показали, що об'єктами корекції в процесі розвитку дитини з порушеннями зору є пізнавальна сфера; фізичний розвиток; якості особистості. Головний акцент у корекції сторін особистості робиться на формуванні в дітей вищих психічних процесів (аналізувального цілеспрямованого сприймання, логічного мислення, усвідомлених інтересів, відтворювальної та творчої уяви, довільного запам'ятовування, адекватного мовленнєвого відображення дійсності, почуттів тощо), оскільки вони відіграють провідну роль у загальному психічному розвитку людини (І. Бех, Л. Виготський, М. Земцова, С. Максименко, Є. Синьова, В. Синьов, Л. Фомічова, О. Хохліна та ін.). В розробленій структурі корекційного спрямування музичної діяльності нами виділено чотири блоки (музичної спрямованості, музично-когнітивний, музично-праксеологічний, музично-творчий) з відповідними компонентами музично-особистісного розвитку (МОР): потребово-мотиваційний, емоційно-ціннісний, когнітивний, психомоторний, креативний (рис 2.1).

Цілеспрямований корекційний вплив на порушені компоненти МОР має покращити рівні музично-особистісного розвитку дошкільників зі зниженим зором, що в подальшому сприятиме їх соціалізації. Обґрунтуємо доцільність виділення вище вказаних елементів у структурі корекційного спрямування музичної діяльності

Блок музичної спрямованості визначається *потребово-мотиваційним компонентом*, який складають інтерес до музичного мистецтва й бажання (у якості основної потреби в дошкільному віці) участі в музичній діяльності й *емоційно-ціннісним компонентом*, пов'язаним з емоційною чутливістю до музики й ціннісними орієнтирами.

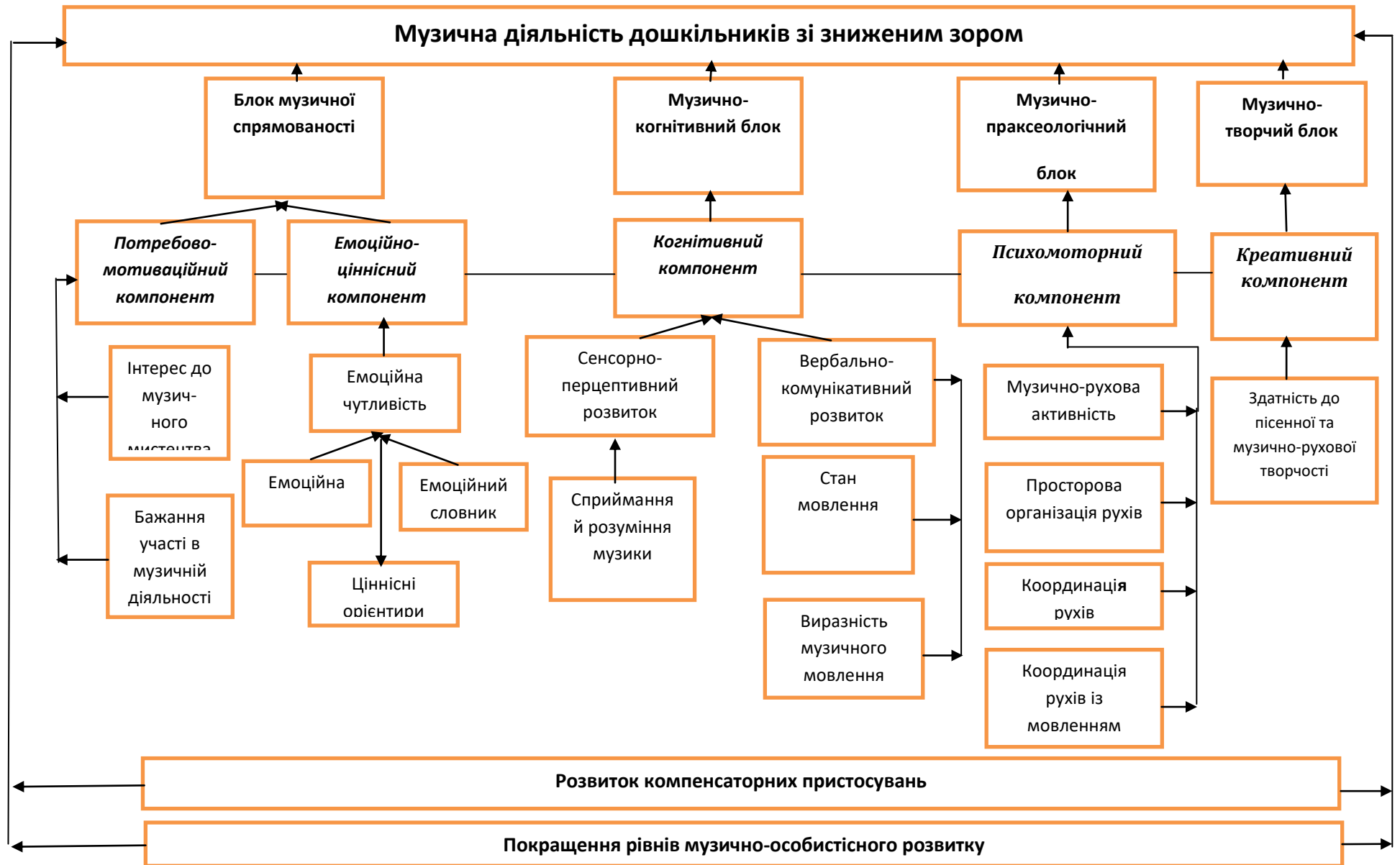


Рис. 2.1. Структура забезпечення корекційного спрямування музичної діяльності дошкільників зі зниженим зором

Одним із найважливіших чинників, який забезпечує успіх у діяльності є розвиток мотивації, що спонукає до активності людину [129]. Розвиток мотивації до музичної діяльності допомагає розкрити особистісний сенс занять музичним мистецтвом, знайти фактори, які є важливими для дитини, мотиви, що спонукають її до музичної діяльності [219]. Розвиток мотивації в дошкільників зі зниженим зором має особливе значення для активізації самої особистості й нормалізації процесу подальшого їх навчання в школі, оскільки в роботу задіюються різні її сфери, а саме – емоційні процеси стимулюють пізнавальну, інтелектуальну сфери й забезпечують підвищення якості та стабільність навчання, сприяють орієнтації в мистецькій діяльності, бажанню ознайомитися з новою музично-естетичною інформацією [109]. У тифлопсихологічних джерелах зазначено, що рівень розвитку мотивації в дітей із зоровою депривацією залежить від часу та глибини порушеного зору [363].

У нашому дослідженні, відповідно до вікових особливостей дітей зі зниженим зором саме інтерес до музичного мистецтва визначено як основний мотив, який спонукає дитину зі зниженим зором до спілкування з музикою, отримання задоволення від цього процесу, тобто позитивного результату [54]. Формування в них інтересу до музичного мистецтва є пропедевтичним етапом, психологічною установкою виникнення бажання участі в різних видах музичної діяльності, у процесі чого відбуватиметься й корекція порушених сторін особистісного розвитку. Однак, як зазначено Є. Синьовою, на всіх етапах формування мотиву діяльності при порушеннях зору в дитини спостерігаються певні особливості, які базуються на меншій кількості та якісній своєрідності зовнішніх стимулів, недорозвитку перцептивних потреб і пізнавальних інтересів [363].

Наступною складовою потребово-мотиваційного компоненту визначено бажання як потребу участі в музичній діяльності. Виділення цього елементу ґрунтується на психологічних дослідженнях, у яких зазначено, що в основі будь-якої діяльності лежить потреба особистості, що забезпечує виникнення мотивації [363]. Потреби індивідуумів виливаються в конкретні бажання, завдяки яким

проявляється прагнення задовольнити потребу. Формування під час музичної діяльності в дітей з порушеннями зору цієї соціально важливої психологічної функції впливає на організацію поведінкової дії в напрямі досягнення найближчої мети й отримання позитивного результату (успішного виступу, презентації власних досягнень у музичній діяльності перед дітьми, музичним керівником, батьками тощо). На основі усвідомлених потреб, які формують у дитини, відбувається розвиток соціальних інтересів, що стимулюють її соціальну активність [289; 360].

Однак, наукові дослідження доводять, що при порушеннях зору виникнення потреб базується на меншій кількості та якісній своєрідності зовнішніх стимулів, а невміння задовольнити її усвідомлюється й викликає негативну мотивацію та відмову від активності, що відбивається й на розвитку всіх видів діяльності (відповідно й на музичній), викликаючи їх своєрідність і відставання. Зазначимо, що внаслідок невміння задовольнити дошкільниками зі зниженим зором потребу участі в музичній діяльності створюється негативна мотивація до активної участі в різних її видах і формах, що далі відбивається на музичному та психофізичному розвитку дитини, починаючи з раннього віку й неможливості формування й розвитку відповідних соціальних інтересів у духовній сфері, які виступають основою інтеграції в суспільство й усунення відчуття неповноцінності. Отже, на перший план виступає необхідність розвитку в дошкільників зі зниженим зором потребово-мотиваційної сфери як «пускового механізму» до участі в різних видах музичної діяльності.

Формування мотивації до музичної діяльності нерозривно пов'язано з емоційним компонентом особистісного розвитку. У цьому аспекті емоції розглядаються у контексті мотиваційного фактору, як «двигуна творчості», як зумовлюючий початок пізнавальної діяльності тощо. Тож, у блоці музичної спрямованості нами виведено емоційно-ціннісний компонент. Актуальність визначення даного компоненту структури ґрунтується на психолого-педагогічних дослідженнях, у яких доведено, що музика є одним із найсильніших факторів впливу на емоційні стани, настрої, вчинки людини, і відповідно, сприяє емоційному розвитку особистості. Взаємозв'язок емоційного розвитку з

музичним мистецтвом пояснюється тим, що однією з особливостей музики визначається активність звукових і слухових вражень, яка робить її в плані емоційного збудження найбільш ефективним з усіх видів мистецтва. У цьому аспекті мається на увазі емоційне співпереживання різних емоційних (душевних) станів, тобто *емоційна чуйність* до музики, що є однією з перших особистісних якостей, яка розвивається в дошкільників у процесі занять музично-естетичними видами діяльності й має вираження в емоційній активності дитини. Під час виділення емоційної чуйності на музику як структурного елементу емоційно-ціннісного компонента, на наш погляд, слід урахувати низку трактувань цього поняття.

Б. Теплов вважає, що в основі емоційної чуйності на музику лежить відчуття ладу й музично-ритмічне почуття, розвиток яких сприяє глибокому, витонченому емоційному проникненню в художній зміст твору. У своїх теоретичних дослідженнях він розглядав емоційну чуйність до музики в якості пізнавального процесу, відзначаючи, що слухаючи музику й переживаючи її художній зміст відбувається пізнання світу через емоції. Разом із тим підкреслював, що емоційне переживання музики впливає і на формування інтересу та ставлення до неї [397-398].

Н. Ветлугіна емоційну чуйність на музику розглядає в більш широкому контексті, зазначаючи, що вона є не лише найважливішим компонентом структури музичності, а й одним із завдань виховання естетичного ставлення дітей до музики, підкреслюючи, що лише на фоні переживань музики в дитини зароджується любов, інтерес, потреба в ній.

Л. Виготським відмічено, що рівень емоційної чуйності пов'язаний із «розумними емоціями», які мають естетичний і духовно-моральний зміст. Об'єктивною характеристикою емоційної чуйності на музику є емоційний відгук, наявність співпереживання, усвідомлення виразності музичних інтонацій (розуміння музичної мови) і зовні виражене емоційно-оцінне ставлення до музики, що виявляється в музичних уподобаннях. «Тільки емоції відкривають у мистецтві дійсний доступ до ідеї та образу» (Л. Виготський).

Визначення в структурі даного елемента (емоційної чуйності до музики) в дітей дошкільного віку зі зниженим зором зумовлено результатами аналізу тифлопсихологічних досліджень (К. Бюрклен, О. Литвак, Є. Синьова та ін.), у яких зазначено, що суттєвий вплив порушений зір здійснює на естетичні почуття, які виникають не лише при зоровому, а й під час сприйняття інших модальностей (слухових, дотикових, смакових і нюхових), і обумовлює негативні зміни в галузі культурних потреб і інтересів, у розвитку естетичних почуттів, які виступають засобом удосконалення зовнішнього світу шляхом діяльності людини й гармонізації її духовного світу [235].

Адекватне переживання музичного твору має зовнішній прояв у емоційній активності – виразних рухах: міміці (виразних рухах обличчя), пантоміміці (виразних рухах усього тіла у вигляді пози, жесту), вокальній міміці [29; 30]. Завдяки зовнішньому прояву ми судимо про переживання людини музики. Однак, при порушеннях зору спостерігається відсутність або неадекватність експресивних ознак емоцій і почуттів, оскільки дитина втрачає можливість візуального наслідування, її міміка не розвивається, або розвивається спонтанно й іноді не відповідає ситуації, так само, як і пантоміміка. Відомі дослідники-тифологи підкреслюють, що на час вступу до школи більшість сліпих і дітей зі зниженим зором зовсім не володіють основними невербальними засобами комунікації (мімічними й пантомімічними), на відміну від дітей із нормальним зором (що опановують їх до 7-го року життя) [99; 100; 105; 234; 352; 363]. І. Гудим було вивчено специфіку формування адекватних невербальних засобів комунікації в дошкільників 4–6-ти років із патологією зору й виявлено відставання в їх розвитку й залежність від глибини порушеного зору. Одним із завдань у цьому напрямі вона визначила корекцію та розвиток навичок мовленнєвих інтонацій [105].

Є. Синьовою підкреслено, що порушення зору змінює характер емоційних станів «що переважають у бік астеничних, які приглушують активність індивіда, переважання настроїв смутку, туги, або підвищеної дратівливості, ефективності,

спричинюють певну ступінь редукування міміки й пантоміміки...» [363, с. 204]. Редукування цих рухів досягає такого ступеня, що навіть безумовно-рефлекторні пантомімічні виразні рухи, які супроводжують стан горя, радості, гніву тощо, проявляються в них у досить послабленому вигляді. Виняток складають тільки захисні рухи, що супроводжують переживання страху [99; 105; 235; 363].

Безперечним і доведеним є той факт, що важливе значення в розвитку зовнішніх проявів емоцій і почуттів належить мистецтву, особливо – музичному. Дослідження прояву емоційної активності має соціальне значення, оскільки прояв міміки й пантоміміки є важливим емоційним доповненням комунікативної сторони спілкування й розглядається як можливість подолання труднощів спілкування для встановлення адекватних міжособистісних взаємин, оптимізації соціально-емоційного розвитку, успішної соціальної інтеграції [105; 235; 363].

Розвиток адекватної емоційної активності й реакції на різну за характером музику в дітей із порушеннями зору має важливе компенсаторне значення, оскільки естетичні відчуття виникають не лише за участі зорового аналізатора, а й за допомогою компенсаторного використання інших модальностей (слухових, дотикових...) у процесі цілісного сприймання, що забезпечується комплексною участю в пізнанні різних видів аналізаторів для отримання повноцінних вражень про предмети та явища навколишньої дійсності.

Як зазначено вище, музичне мистецтво є осередком різноманітної гами емоцій, переживань, думок. У процесі слухання музики дитина сприймає виражені в музиці емоції. Психологи вважають, що перехід конкретно-чуттєвого розуміння емоційних станів на рівень осмислення можливо лише за умови точної та повної їх вербалізації. Тож, для визначення дітьми зі зниженим зором вербального позначення емоційно-образного змісту музики й почуттів, настроїв, які вона викликає, необхідним є сформованість словника емоційної лексики, що визначено як другим структурним елементом емоційно-ціннісного компоненту.

У соціальному значенні сформованість вербальних позначень емоцій необхідно дітям для усвідомлення власних емоційних переживань, керування власними

емоціями, вони є визначальним фактором ефективності взаємодії людей у процесі спілкування, сприймання один одного. Емоційна лексика є найбільш адекватним засобом вираження особистого, суб'єктивного ставлення дитини до певного предмету висловлювання, у певній ситуації, а також є засобом вираження особистих почуттів, емоційних переживань. Це особливий лексичний пласт, який найбільш близький дітям, який допомагає здійснювати міжособистісне спілкування, слугує засобом комунікації між дошкільнятами [58; 99]. Бідність емоційного словника утруднює розуміння дитиною зі зниженим зором емоційного стану інших людей, призводить до порушення взаємодії з оточуючими [99; 105; 234-235; 363; 366;].

Вивчення основних положень змісту державних документів, які регламентують дошкільню ланку освіти, дозволяє констатувати відсутність чіткого визначення поняття «емоційна лексика» та її складових, загальноживаними є такі терміни, як «експресивна лексика» або «виразно-емоційна компетенція», «емотивна лексика», «засоби експресії», «емоційно-оцінна лексика» тощо. У контексті нашого дослідження ми ґрунтуємося на визначенні феномену *емоційної лексики*, як сукупності слів, що позначають емоційні переживання чи виникли шляхом використання демінутивних і пейоративних суфіксів. Формування в дитини «емоційного словника», дозволяє розширити уявлення про почуття людини, виражені в музиці, зв'язати їх із життям, можливо саме в процесі різних видів музичної діяльності [42; 99; 105; 181].

Виділення у структурі корекційного спрямування музичної діяльності емоційно-ціннісного компоненту зумовлене, також і тим, що будь-який виховний процес розглядається як «прилучення до цінностей», як специфіка залучення дітей до музичних цінностей і до художніх загалом [151].

У своїх дослідженнях провідні психологи (Б. Ананьєв, Л. Божович, О. Запорожець, О. Леонт'єв, В. Мясищев, С. Рубінштейн, Б. Теплов, Д. Ельконін та ін.) довели, що вибіркові оцінки починають формуватися з раннього дитинства й пов'язані з емоційним компонентом [289]. У наукових розвідках емоції визначено пусковим механізмом, умовою формування ціннісних орієнтацій дитини. Завдяки музиці, через емоції та почуття з'являються музичні уподобання,

формується ставлення до музичного мистецтва, до духовного світу, духовної культури та, відповідно – емоційно-ціннісний розвиток особистості, який сприяє в подальшому цілісному ставленню людини до світу, до природи, до самої себе й перетворенню соціальних норм та ідеалів на особистісні принципи життєдіяльності (М. Каган, М. Колесов, Б. Марков, В. Межуєв та ін.).

Важливо, що в старшому дошкільному віці при зростаючій ролі мислення емоції є достатньою підставою оцінного ставлення. Емоційна оцінка в цьому віці найбільш повна й адекватна, порівняно з раціональною оцінкою, виражає ставлення до музичного твору. Переважання інтелектуального в оцінці характерно для культурно сформованої особистості, яка має достатній досвід і знання для формулювання власної позиції. Розвиток даного виду оцінки відбувається паралельно з розвитком музичного мислення, пізнавальної діяльності та є передумовою музичного смаку. За твердженням О. Радиної, емоційно-оцінне ставлення є проявом інтересу до музики, а емоційна оцінка, опосередкована діяльністю мислення й уяви, поступово набуває емоційно-інтелектуального, пізнавально-оцінного характеру [331-332].

У наукових розвідках виявлено феномен «позитивно-оцінне ставлення до музики», що визначається дослідниками як емоційне переживання, у вигляді переваг та інтересів, що зароджуються (естетичної активності), безпосереднє, чуттєве переживання музики. Позитивно-оцінне ставлення до музики проявляється через емоційну чуйність на музику та є результатом відображальної діяльності музичної свідомості особистості.

Важливість формування ціннісних орієнтацій для музичного виховання дошкільників зі зниженим зором обумовлюється тим, що вони визначають позитивне або негативне ставлення дитини до музичного мистецтва; зумовлюють якісні показники музичних потреб, переваг і смаків дітей, які виявляються в різних видах їх «спілкування» з музикою. Таким чином, від характеру виокремлених і вищезазначених складових значною мірою залежить розвиток потребово-мотиваційного та емоційно-ціннісного компонентів МОР, що впливає на загальний рівень музично-особистісного розвитку.

Другий блок розробленої компонентної структури корекційного спрямування музичної діяльності – *музично-когнітивний* – представлений також двома компонентами: *сенсорно-перцептивним*, що характеризує музичне сприймання й розуміння та *вербально-комунікативним*, що характеризує наявний стан мовлення в дошкільників і вербально-інтонаційний розвиток. Обґрунтуємо доцільність їх виділення.

Доведено, що в основі психіки людини лежать сенсорно-перцептивні процеси, які забезпечують відображення та сприйняття впливів навколишньої дійсності. Важливе місце в процесі пізнання людиною об'єктивної дійсності відведено музичному сприйманню, що спрямоване на осягнення та, найголовніше, осмислення тих значень, якими володіє музика як мистецтво, як художній естетичний феномен. Музичне сприйняття – це здатність чути й емоційно переживати музичний зміст, музичні образи як художню єдність, як художньо-образне відображення дійсності, а не як механічну суму різних звуків [284]. Низкою музикознавців (Є. Абдуліною, О. Апраксіною, В. Белобородовою, Н. Ветлугіною, Д. Кабалевським та ін.) підкреслено, що розвиток сприймання музики є найважливішим завданням музичного виховання дітей, яке відбувається в процесі виконання всіх видів музичної діяльності й характеризується певними властивостями: специфічними, для музичного або художнього сприймання (емоційність, образність), і загальними, для всіх видів сприймання (цілісність, свідомість, асоціативність, вибірковість, константність).

Аналізуючи вікові особливості сприймання музики дитиною, на перших етапах її прояву, Н. Ветлугіна зазначає, що вже в ранньому віці необхідно розвивати навички сприймання музики, характерними ознаками яких є емоційний відгук на неї та здібність до слухового диференціювання. Педагог акцентувала на тому, що розвиток музичного сприймання не є наслідком вікового дозрівання людини, а забезпечується цілеспрямованим вихованням, підпорядкованим на різних вікових етапах загальним закономірностям, реалізація яких повинна відповідати специфіці кожного з цих етапів залежно від сфери інтересів і життєвих асоціацій дитини [71].

Музичне сприймання відіграє головну роль у кожному окремому виді музичної діяльності як в основотворчому, так і результативно-кінцевому варіанті, водночас виступаючи об'єднуючою ланкою в усіх видах музичного мистецтва. У цьому проявляється константність сприймання в плані реалізації постійних опосередкованих зв'язків індивіда з навколишнім світом через види мистецької діяльності [230]. Цілісне сприймання чуттєвого образу, визначення настрою, характеру музичного твору відбувається завдяки синтетичному перетворенню перцептивних і розумових дій на креативно-евристичний акт сприймання, який пробуджує та розвиває естетичні потреби, здібності до художньо-творчого сприймання світу, мистецтва, виявлення творчості в різних видах діяльності [219].

Сприймання музики дітьми з порушеннями зору є складною роботою, яка пов'язана з тонкими переживаннями дитини, з умінням зіставляти образи навколишньої дійсності з музичними образами. У тифлопсихологічній літературі зазначено, що порушення зору відбиваються на властивостях сприймання (предметності, цілісності, структурності, усвідомленості й константності). У випадку музичного сприймання найбільше страждають його структурність, цілісність і, відповідно, – осмисленість. Так, наприклад, якщо людина з порушеннями зору слухає якусь мелодію, то почуті раніше звуки продовжують лунати в неї подумки й тоді, коли вже надходить нова нота. Це впливає на порушення створення цілісного музичного образу, який передає музичний твір і на розуміння музики (осмисленість сприймання). Порушений зір, обмежуючи можливості накопичення чуттєвого досвіду, тягне також за собою звуження сфери емоційного життя людини і, відповідно, з'являються труднощі в розумінні музичних творів. Без правильного називання явищ, сприймання набуває поверхового й дифузного характеру [366]. Тож, для розуміння змісту музичних творів необхідним є поєднання образу та слова.

Виділення музичного сприймання як елементу сернсорно-перцептивного компоненту музично-когнітивного блоку музичної діяльності пов'язано ще й із тим, що процес сприймання музики як активний слуховий процес, відіграє важливу компенсаторну роль у діяльності людини з порушенням зором і формується лише в

музичній діяльності. Як зазначено в тифлопсихологічній літературі, при порушеннях зору форми слухових відчуттів не змінюються, і тому неправильно було б вважати, що порушення зору обов'язково стимулюють розвиток музичного слуху [235; 366]. За даними Б. Теплової, музичний слух як форма людського слуху розвивається у процесі навчання музики, тобто у відповідній діяльності [398]. Тож виділення даного структурного елементу обґрунтовано тим, що розвиток сприймання музики є важливим процесом пізнання дитиною з порушеннями зору навколишньої дійсності через розуміння нею образів музичних творів і сприяє розвитку компенсаторних пристосувань дитини через розвиток музичного слуху.

Особливе значення в розвитку когнітивного компоненту МОР належить мовленню, яке відіграє і компенсаторну роль при порушеннях зору. На підтвердження цього Є. Синьовою зазначено, що «мова дитини з порушеним зором стає тією ланкою, спираючись на яку можна просунути її психічний розвиток» [363, с. 255]. Завдяки мовленню діти з порушеннями зору можуть підтримувати тісний контакт із суспільством і орієнтуватись у ньому. У цьому аспекті влучно підкреслював Л. Виготський, зазначаючи, що «джерелом компенсації при сліпоті є не розвиток дотику або витонченого слуху, а мова – користування соціальним досвідом, спілкування зі зрячими» [86, с. 94]. Ураховуючи важливість розвитку цього новоутворення в структурі особистості, в запропонованій нами структурі виділено вербально-комунікативний компонент, який характеризує стан сформованості мовлення дитини зі зниженим зором і вербально-інтонаційний розвиток. Потреба виділення стану мовлення як структурного елементу визначається сучасними дослідженнями, якими встановлено, що окрім своєрідного мовного розвитку, мовні недоліки при дефектах зору спостерігаються частіше, ніж у зрячих і залежать від часу та ступеню порушення зору: у сліпих удвічі частіше, ніж у зрячих, і серед учнів спеціальних шкіл для дітей із порушеннями зору становить приблизно 20%. Основним дефектом вимови є недорікуватість, яка поширена особливо в дошкільному віці [363]. Наслідком порушень звуковимови, за даними М. Хватцева, є в подальшому недосконале оволодіння письмом. Окрім того,

дефекти вимови гальмують психічний розвиток дітей, обмежують коло їхнього спілкування, впливають на виникнення негативних якостей особистості (замкнутість, дитячий аутизм, негативізм та ін.) [416]. Тож виділення стану мовлення як елемента в структурі має непересічне значення.

Другим структурним елементом вербально-комунікативного компоненту визначено вербально-інтонаційний розвиток, оскільки правильність вимови, виразність мовлення розглядається як важлива умова емоційного розвитку дитини, яка інтенсивно розвивається в дошкільному віці (Л. Божович, Л. Виготський, О. Запорожець, О. Леонтьєв та ін.). Також, розвиток виразності мовлення дошкільника зі зниженим зором визначається найважливішою складовою його загального психічного розвитку, розвитку мислення, підготовки до школи й до майбутнього життя та має важливе значення у сфері формування спілкування дітей (як оволодіння комунікативними вміннями). Ф. Сохін вважає, що виразність мовлення дітей дошкільного віку включає формування чіткої артикуляції звуків рідної мови, правильної їх вимови, ясної та чистої вимови слів і фраз, правильного мовного дихання, а також уміння використовувати достатню гучність голосу, нормальний темп мовлення й різні інтонаційні засоби виразності (мелодіку, логічні паузи, наголоси, темп, ритм і тембр) [380].

У ході дослідження з'ясовано, що виразність мовлення дошкільнят часто носить імпульсивний характер і не усвідомлюється ними. Поява в мовленні інтонації є безпосередньою реакцією дітей на отримані враження від навколишньої дійсності. Однак у тифлопсихологічних джерелах зазначено, що звуження чуттєвого досвіду дітей із порушеннями зору впливає на зниження мимовільної виразності, таким чином мовлення дітей стає маловиразним. Темп або гучність мовлення прямо залежить від порушення зору в людини й у осіб із глибокими порушеннями зору часто спостерігається або занадто голосне, або шепітне мовлення із загальмованим чи швидким його темпом [234; 364; 366]. Отже, у дошкільному віці дитина з порушеннями зору повинна не тільки опанувати виразним мовленням, а й уміти правильно й активно користуватися ним у різних

обставинах. Це буде важливою умовою своєчасного мовленнєвого, інтелектуального й художнього розвитку.

Виділення в структурі третього – *музично-праксеологічного блоку*, пов'язано із психомоторним компонентом МОР. Як відмічено низкою науковців (Є. Аркін, Л. Виготський, О. Запорожець, М. Кольцова, Н. Озерський та ін.) психомоторика найбільш повною мірою відзеркалює головну особливість розвитку дитини в дошкільні роки життя – її цілісність, коли психіка і моторика знаходяться в нерозривній єдності. Н. Озерським сформульовано положення про те, що за умови тісного взаємозв'язку психічної та рухової сфер, активізуючий вплив на одну з них може надавати позитивний вплив на розвиток іншої. Це положення лежить в основі розвитку сучасних підходів до вирішення питань вивчення, виховання й навчання дітей дошкільного віку, теорії та практики психотерапії, реабілітації та корекційно-розвиваючої роботи з дітьми з проблемами в розвитку. У розвитку психомоторики важливу роль відіграють сенсорні системи і, насамперед, зір, що пов'язано з необхідністю забезпечення процесу відновлення порушених психічних функцій, у тому числі й рухових (О. Запорожець, Д. Ельконін та ін.).

Однак, порушення зорової функції створює труднощі спонтанного накопичення сенсорного досвіду, внаслідок чого затримується формування психічних процесів і рухових функцій (Л. Солнцева, О. Литвак, Л. Плаксина та ін.). Тож більшості дітям із порушенням зору притаманні відхилення в координації рухів, їх темпу й ритму, невпевненість під час виконання точно дозованих предметних дій, їх недостатня чіткість і сповільненість.

Виділений у структурі корекційного спрямування музичної діяльності психомоторний компонент складають такі його елементи: музично-рухова активність, просторова організація рухів, координація рухів, координація рухів із мовленням. Обґрунтуємо доцільність їх виділення.

Зниження рухової активності є одним із факторів, що гальмують психічний і фізичний розвиток (С. Корнійчук, О. Бичек, Н. Пасюк та ін.). З тифлопсихологічних і тифлопедагогічних позицій (Є. Синьова, О. Литвак, Л. Плаксина, Л. Солнцева та ін.) недолік зору, порушуючи активність на

біологічному рівні, викликає зниження її на соціальному рівні та, як наслідок, спостерігається пасивність, малорухливість дітей, що надалі відбивається в оволодінні тими видами діяльності, які дають змогу здійснювати процес пізнання й отримання від цього задоволення, тобто, відбивається на всій пізнавальній діяльності. У тифлопсихологічній літературі зазначено, що зниження активності в дитячому віці при сліпоті та слабозорості впливає на особистісний розвиток і відставання в усіх видах дитячої діяльності, у т.ч. і музичної [235; 366]. Обмеження рухової активності дітей з вадами зору пов'язано не лише з порушеним зором, а й обмеженням рухової діяльності зі сторони дорослого, створенням штучного «охоронного» режиму, безмірну опіку, відсутність методики корекції порушених функцій (М. Земцова, І. Моргуліс, Л. Плаксина, Л. Самбікін, Т. Свиридюк, Є. Синьова, Л. Солнцева, С. Федоренко, В. Феоктистова та ін.).

Грунтуючись на вищевикладеному, ми вважаємо, що під час музичної діяльності вкрай важливим постає питання підвищення активності дошкільників зі зниженим зором шляхом участі їх у всіх активних видах музичної діяльності, виступів у концертах, фестивалях та інших музично-розважальних заходах, використовуючи досвід музичної діяльності в сім'ї, в самостійних іграх тощо, тим самим задіюючи в систематичну роботу на полімодальній основі збережені аналізаторні системи, що сприятиме покращенню рівня загальної та соціальної активності дитини на різних вікових етапах розвитку особистості. Отже, *музично-рухова активність* є важливим елементом структури від якої залежить формування всіх виділених структурних елементів.

Необхідною умовою підвищення рівня рухової активності є опанування дітьми зі зниженим зором *навичками просторової організації рухів* як складової навчання орієнтуванню їх у просторі. Під орієнтуванням у просторі розуміють «здатність дитини з вадами зору визначати своє положення серед оточуючих її предметів і об'єктів, напрям обраного маршруту, знаходження предмета чи об'єкта, до якого рухається» [104, с. 125]. М. Наумов відзначає, що «просторове орієнтування – це сприйняття й віддзеркалення людиною різних ознак навколишніх предметів за допомогою взаємопов'язаної діяльності аналізатора» [288, с. 27]. О. Литвак

зазначає, що орієнтування в просторі є тією функцією, дослідження, якої особливо необхідно для топічної діагностики мозкових уражень [234]. Е. Євмененко, А. Трущелева розуміють під просторовим орієнтуванням «здатність людини визначати своє положення й місце розташування інших об'єктів у просторі, а також диференціювати напрямки простору та вільно пересуватись у ньому» [122, с. 57]. Орієнтування сліпих – це процес визначення свого положення на місцевості й напрямки свого шляху відносно сторін горизонту або об'єктів на основі використання інформації збережених органів відчуття (залишкового зору, слуху, дотику й нюху) [3].

Самостійне орієнтування в просторі дітьми з порушеннями зору розглядається тифлологією як важлива умова формування повноцінної особистості, як подолання такою людиною своєї ізоляції в середовищі людей із нормальним зором. Вивчення особливостей розвитку просторового орієнтування дітей шкільного віку із порушеннями зору проводилися низкою науковців (Л. Касаткін, В. Кручинін, Л. Плаксіна, Л. Семенов, Б. Сермеєв та ін.), які довели, що порушений зір негативно позначається на просторовому орієнтуванні учнів, що надалі відбивається на навчанні їх читанню, письма, засвоєнні початкових математичних та образотворчих знань і дій, ускладнює орієнтування в схемах і наочних зображеннях [174–175; 210; 312; 354–355;]. Л. Касаткін експериментально довів, що зорово-рухове просторове орієнтування залежить від віку, гостроти зору, стану нервової системи та складності опанування руховими діями, а також від умов просторово-орієнтовної діяльності [175].

Дослідженням різних аспектів просторової орієнтації дошкільників із порушеннями зору займалися такі вчені, як: М. Бернадська, В. Денискіна, Л. Дружиніна, М. Земцова, С. Кондратенко, С. Конопляста, О. Литвак, М. Наумов, Л. Плаксіна, Е. Подколзіна, Л. Сековець, В. Сверлов, Л. Солнцева, Л. Фільчикова, Ф. Шемякін та інші. Л. Плаксіна, розглядаючи особливості розвитку просторового орієнтування в дошкільників із порушеннями зору, виділено два її напрями формування: на власному тілі й у навколишньому просторі [311, с. 71]. Вона відзначала, що в результаті порушення око-рухових функцій відбувається

знижений зоровий контроль, звідси виникають помилки виділення дітьми форми, величини, просторового розташування предметів [312]. Л. Сековець було встановлено взаємозалежність між характером орієнтовної діяльності дітей із косоокістю і амбліопією та лікувально-відновлювальною роботою [353].

А. Люблинською вказано на важливість розвитку зорово-рухової просторової орієнтації «... пересування є вправа м'язового почуття, є школа просторового бачення, розвитку дрібного аналізатора простору. Наближуючись до об'єкту, який сприймається, дитина практично опановує віддаленість і напрямок. Жодним іншим способом людина не може пізнати відстань розташування предмета відносно спостерігача, лише тільки рухом рук, корпусу і пересуванням» [244, с. 122]. Виходячи з цього, дитина в дошкільному віці здатна засвоїти такі просторові категорії, як: віддаленість предмету та його місце розташування; напрямок; просторові відношення. При цьому, найбільш сенситивним періодом засвоєння просторових категорій є вік 5–7 років, оскільки елементарні види орієнтування в оточуючому просторі засновані на повсякденному вправлянні у звичних видах локомоції (ходьба, біг). Тож важливість виділення цього елемента в компонентній структурі не викликає сумніву.

Виділення в компонентній структурі координації рухів пов'язано з тим, що в дошкільному віці відбувається становлення рухових якостей, провідними серед яких є координаційні здібності. Їх сформованість є необхідною умовою підготовки дітей до життя, навчання та трудової діяльності [72]. Саме координаційним здібностям належить істотна роль у формуванні й розвитку точних, своєчасних і раціональних рухів людини [245]. Це проявляється як у глобальних, так і в локальних, у тому числі й артикуляційних рухах людини (Л. Квінт).

Найбільш успішно координація рухів розвивається в дитячому віці й зберігається тривалий час. Теоретичний аналіз досліджень, присвячених питанням розвитку координаційних здібностей, координаційних рухів показав, що існує багато визначень поняття «координація рухів», але, незважаючи на деякі відмінності, в усіх цих визначеннях є багато спільного. В. Фарвель, Ю. Вавілов координацію рухів визначають як узгоджене з'єднання рухів окремих частин тіла в просторі й у часі,

відповідне руховому завданню, поточній ситуації та функціональному стану організму [320]. Згідно з визначенням М. Берштейна «координація рухів є подолання надлишкових ступенів свободи органу, який рухається, іншими словами, перетворення його на керовану систему. Тобто координація є організація керованості рухового апарату» [33, с. 234]. В. Гурфінкель, Ю. Левик визначають координацію рухів як здатність реалізувати рух відповідно до його задуму. Т. Круцевич вважає, що координація рухів – це здатність людини раціонально погоджувати рухи частин тіла під час вирішення конкретних рухових завдань [320]. І. Сулейманов зазначає, що координація рухів – це різновид рухової якості, який являє собою ту чи іншу визначеність у прояві переважно психофізичних (психомоторних) властивостей організму в процесі регулювання рухової діяльності [383]. Отже, координація рухів – це рухова здібність, яка розвивається за допомогою самих рухів.

Г. Волковою підкреслено, що рухи вдосконалюються під музику, яка впливає на якість виконання – покращується виразність, ритмічність, чіткість, плавність, злитість. Емоційна забарвленість, унаслідок сприймання людиною музики, надає рухам енергії чи м'якості, розмах чи стриманість, свободу й невимушеність, а створення за допомогою музики й рухів визначених образів сприяє розвиткові міміки й пантоміми [75].

Фізіологічна сутність координації полягає в узгодженій діяльності окремих органів і систем у цілісному фізіологічному акті (М. Фомін, Ю. Вавілов). Найважливішою складовою діяльності організму під час виконання довільних дій є управління рухами. Правильність і точність виконання довільних рухів забезпечується руховим аналізатором. За допомогою численних його асоціативних зв'язків із центрами інших аналізаторів (зорового, слухового, шкірного, вестибулярного) здійснюється аналіз і контроль рухів, які виконуються. Саме в умовах порушеного зору найбільші відхилення моторики в дітей поширюються на координаційну сферу, яка за всіма параметрами координаційних здібностей відстає від параметрів здорових однолітків [77]. Фізіологами (Н. Бернштейном, І. Павловим та ін.) зазначено, що координація рухів розвивається поступово, на основі досвіду і

вправління, оскільки це складний сенсомоторний акт, що починається з афферентного потоку й закінчується точно адекватною, центральною відповіддю. Слід зазначити, що будь-який руховий акт забезпечується сумарною діяльністю аналізаторів, які представлені у складному сплетінні в корі головного мозку. У поліаналізаторному забезпеченні рухових функцій роль і питома значення кожного аналізатору різні у стадіях становлення та прояву рухових актів [75].

Л. Григор'єва відзначає певну залежність точності рухів від гостроти зору. Помилка відтворення заданого руху в дітей із сенсорними порушеннями становить 33 %. Особливі труднощі виникають під час виконання узгоджених рухів рук і ніг. Це відбувається через недостатню «пластичність» центральної нервової системи, що склалася, рухових стереотипів, малого життєвого досвіду [100].

Важливим у цьому аспекті є розвиток координації рухів із мовленням. Психологи М. Гуревич, О. Леонтьєв, О. Лурія вказували на зв'язок рухових і мовленнєвих аналізаторів, а також взаємодію форми вимови з характером рухів. Дослідження фізіології рухів і фізіологічної активності Н. Бернштейна показали ієрархічну рівневу систему рухових функцій, у тому числі й мовлення. І. Павлов розглядав мовлення як «передусім кінестетичні подразнення, що йдуть у кору головного мозку від мовленнєвих органів» і є «інші сигнали, сигнали сигналів» [300]. Н. Бернштейн відніс мовлення до вищого рівня організації рухів – кортикальному мовленнєво-руховому рівню символічних координацій і психологічної організації рухів. Формування рухів у людини відбувається за участю мовлення, під впливом абстрагуючої та узагальнюючої функцій другої сигнальної системи [33].

Теоретичний аналіз джерел із проблеми розвитку координаційних здібностей дітей із порушеннями зору виявив незначну їх кількість. Удосконаленню базових координаційних здібностей у школярів 8–12 років із порушеннями зору присвячене дослідження Л. Харченко [415]. В кандидатських дисертаціях О. Андрасян і В. Ковиліної досліджено рухові можливості дошкільників із порушеннями зору [9; 186]. У роботі Ю. Картавої вивчено особливості статичної та динамічної координації рухів у старших дошкільників під час занять ритмікою [162]. Наукову розвідку Н. Воловик присвячено вивченню розвитку координаційних здібностей дітей

старшого дошкільного віку з функціональними порушеннями зору [78]. Усі автори одноголосно дійшли висновку щодо порушення різних видів координаційних здібностей, у т. ч. координованості рухів, що вимагає необхідності цілеспрямованого впливу в процесі корекційно-педагогічної роботи. Однак, дослідження розвитку координації рухів рук, рук і ніг, рухів дрібною та загальною моторикою не було виявлено. Високий рівень її розвитку дозволяє легко оволодіти тією великою кількістю рухів і дій, якими користується людина під час виконання побутових, трудових, музично-ритмічних і спортивних рухів тощо. Чим більший запас рухових навичок має дитина, тим багатшим буде її музично-руховий досвід і ширше база для оволодіння новими видами музичної діяльності. Тож виділення цих компонентів (координація рухів, координація рухів із мовленням) у структурі корекційного спрямування музичної діяльності має непересічне значення.

Стратегічне завдання, що постало перед сучасною спеціальною освітою – сформувати творчу особистість, якій властивий високий рівень культури й духовності [107]. Музичне мистецтво як колективний вид діяльності в дошкільних закладах справляє потужний ефект на активізацію творчих здібностей, оскільки всі учасники даного виду діяльності охоплюються одним музичним матеріалом і засобами музично-художньої виразності, тим самим природньо потрапляють в умови єдиного виконавства. У цьому випадку кожна дитина безпосередньо включається та стає співавтором єдиного творчого процесу, результативність якого залежить від емоційної насиченості занять, унаслідок чого стимулюється інтерес і бажання займатися колективними видами творчості [8; 217]. На наш погляд, саме музична діяльність дошкільників зі зниженим зором пов'язана з творчим компонентом.

Проблема музично-творчого розвитку дітей у музичній педагогіці розглядалося з давніх часів до теперішнього часу (Б. Асаф'єв, Н. Брюсова, Н. Ветлугіна, В. Верховинець, Л. Виготський, Е. Жак-Далькроз, Д. Кабалевський, Ю. Картава, М. Леонтович, О. Лобова, К. Орф, О. Рудницька, Б. Яворський тощо). Багато поколінь педагогів-дослідників визнавали провідну роль музичної освіти в процесі художньо-творчого становлення особистості (Б. Асаф'єв, Ю. Алієв, Г. Коган, Л. Баренбойм,

Д. Кабалевський, С. Шацький та ін.). Відомі психологи (Г. Альтшуллер, Л. Виготський, О. Леонтьєв, О. Лурія, С. Рубінштейн, Б. Теплов) присвятили чимало праць питанням впливу музичної освіти на розвиток творчих здібностей і загальної творчої активності особистості. Музикознавці (Г. Арановський, В. Медушевський, Є. Назайкінський та ін.) зазначали, що специфіка музичного мистецтва є сприятливою для формування образно-асоціативного мислення, фантазії, художнього сприймання тощо, адже «творча природа музичного мистецтва відкриває великі можливості для творчості...» [18, с. 19]. Тож, у розробленій структурі корекційного спрямування музичної діяльності виокремлено четвертий – *музично-творчий блок*, який визначений креативним компонентом МОР.

Актуальність визначення в структурі корекційного спрямування музичної діяльності даного компоненту обумовлено тифлопсихологічними дослідженнями, які доводять, що порушення зору, в цілому, відбиваючись на активності людини, має вплив і на прояви творчої активності. Однак, корекційно спрямована стимуляція творчих здібностей, креативності, як категорії мислення, активне включення дітей зі зниженим зором до естетично-творчої діяльності має позитивний результат лише у процесі цілеспрямованого впливу, і, навпаки, – відсутність такого спрямування викликає протилежний ефект. Доведеним є той факт, що у процесі творчої діяльності дітей із порушеннями зорового аналізатора відбувається розвиток творчої активності, креативних здібностей, збережених аналізаторів (слуху, нюху, дотику тощо), формування навичок і способів сприймання й відтворення предметів і явищ навколишнього світу, розкриття всіх корекційно-компенсаторних можливостей такої дитини тощо.

Взаємозв'язок процесів музичної творчості відносно законів вищої нервової системи розкриває у своїй роботі «Музична творчість і закономірності вищої нервової діяльності» М. Блінова, спираючись на дослідження І. Сеченова, І. Павлова та їх послідовників. На думку автора, його неможливо ігнорувати, оскільки предметом творчості є «та вища функція мозку, яку ми називаємо психічною діяльністю та, яка впродовж тисячоліть була об'єктом вивчення психології» [42, с. 10].

На музику та пов'язані з нею види творчості, як на потужний компенсаторний засіб розвитку осіб із порушеннями зору, звертають увагу багато дослідників (В. Бехтерєв, І. Гохбарг, Ю. Гохфельд, О. Гребнев, І. Гудим, М. Земцова, Л. Куненко та ін.) [36; 95; 96; 98; 104; 137; 221]. Л. Куненко вказує на значний корекційний потенціал музики в роботі з дітьми з глибокими порушеннями зору, розглядаючи її як потужний засіб естетичної гармонізації середовища, розвитку творчої уяви й фантазії дітей, комунікативних навичок, зняття м'язового напруження, релаксації тощо [217]. І. Гудим доведено використання музичного матеріалу для формування невербальних засобів спілкування, що дієво допомагає дошкільникам зі зниженим зором не лише оволодіти навичками невербальної поведінки, але й сприяє розвитку емоційної чуттєвості, формуванню творчих здібностей дитини [106].

У низці досліджень (Б. Асаф'єв, Д. Кабалевський, О. Критська, Л. Масол, Л. Школяр та інші) приділено особливе значення розвитку творчих здібностей дітей на основі пластичного інтонування. Б. Асаф'єв стверджував, що музичне мистецтво постійно відчуває на собі «вплив «німої інтонації» пластики й рухів людини, включаючи мову руки». Розглядаючи музику як мистецтво інтонованого змісту, він підкреслював, що музична інтонація ніколи не втрачає зв'язку зі словом, танцем, мімікою людського тіла [21].

Вітчизняні дослідники Н. Александрова, Н. Збруєва, М. Румер, В. Яновська, які розробили методичні основи музично-ритмічного виховання підкреслювали, що осягнення емоційно-образного змісту музики можливе тільки в активній музично-творчій діяльності, де важливе місце займають музично-ритмічні рухи, зокрема пластичне інтонування – здатність осмислено, свідомо сприймати й виконувати музичні твори. Н. Ветлугіною та А. Кенеман зазначено, що у процесі музично-ритмічних рухів розвиваються художньо-творчі здібності дітей. Вони виявляються в індивідуальному втіленні образу, у придумуванні й комбінуванні рухів у танцях, хороводах, музичних іграх [70].

Тож, в експериментальній методиці одним із напрямів розвитку творчих здібностей було використання на заняттях із музичного виховання пластичного інтонування. У даний час пластичне інтонування (музичний рух) трактується як один

із видів художнього виконання музики поряд зі співом та інструментальним музикуванням. Воно є унікальним видом музично-пізнавальної діяльності, в якому інтенсивно розвивається та складається вся система музичних здібностей дитини. «Пластичне інтонування» визначається як один із способів, одна з можливостей «проживання» образів, коли будь-який жест, рух стають формою емоційного вираження змісту [28]. Тобто, це будь-який рух людського тіла, викликаний музикою, та який виражає її образ. Ідея «проживання» музичних образів за допомогою рухів у методичній літературі знайшла достатньо втілення у творчих розробках О. Криської, Л. Масол, Л. Школяр та інших.

Розвиток творчих здібностей для дітей зі зниженим зором має важливе соціальне значення, оскільки залучення їх до активної творчості, зокрема художньої, надає чудові можливості присвятити своє подальше життя цінностям істини, краси, добра, тобто бути корисним людям. Отже, музично-творча діяльність має корекційно-компенсаторний вплив на розвиток особистості дитини з порушеним зором, оскільки у творчому процесі розвиваються сприймання, почуття, креативне мислення, уява, комунікативні та творчі здібності, що допомагає такій дитині почуватись упевненіше в суспільстві.

Тож, у результаті наукових пошуків як системну цілісність визначено структуру корекційного спрямування музичної діяльності, до складу якої увійшли чотири блоки: музичної спрямованості, музично-когнітивний, музично-праксеологічний, музично-творчий із відповідними компонентами МОР: потребово-мотиваційний, емоційно-ціннісний, когнітивний, психомоторний та креативний. Виокремлені компоненти визначають напрями корекційних зусиль у процесі музичної діяльності дошкільників, що зумовлює його корекційну спрямованість.

У якості результат корекційного впливу відбувається перехід на вищі рівні музично-особистісного розвитку, що в подальшому сприяє соціалізації дошкільників зі зниженим зором, усвідомленню та зміні системи світогляду, ціннісних орієнтацій. Отже, дана структура висвітлює вирішення завдань корекційної роботи з дітьми зі зниженим зором, що стосується виправлення

порушених сторін психофізичного розвитку (у нашому випадку компонентів музично-особистісного розвитку) та розвиток компенсаторних механізмів.

Відповідно до вищевикладеного в підрозділі нами було надано визначення поняттю «*музична діяльність корекційного спрямування*», що у нашому розумінні трактується як спосіб залучення дитини зі зниженим зором у процес музичного виховання, тим самим здійснюючи не лише освітній, виховний і розвивальний впливи на її особистість, а й корекційний, стимулюючи виправлення порушених компонентів музично-особистісного розвитку та поліпшуючи останній.

Висновки до другого розділу

Аналіз розгляду питання музичної діяльності в системі корекційно-розвивальної роботи з дітьми зі зниженим зором у дошкільному навчальному закладі дозволив з'ясувати напрями лікувально-педагогічного впливу музичного мистецтва на особистість, сутність корекційного спрямування музичної діяльності, її змістового діапазону та структурування.

У дисертаційному дослідженні виділено й охарактеризовано напрями використання музичного мистецтва: психофізіологічний, психотерапевтичний, психологічний та соціально-педагогічний. Психофізіологічний пов'язаний із позитивним впливом музики на різні функції організму, психотерапевтичний – з лікувальним впливом і позбавленням від різних емоційних, особистісних, соціальних та інших ускладнень, психологічний – із впливом на різні психічні процеси та структурні компоненти особистості, соціально-педагогічний – із здатністю естетично сприймати дійсність як безпосередньо в житті, так і через музичні твори та шляхом діяльності, пов'язаної з музичним мистецтвом.

Виявлено, що музичне мистецтво з початку ХХ сторіччя до сьогодення розглядається як фактор, що відіграє важливу роль у корекційно-виховній роботі з дітьми з різними порушеннями у психофізичному розвитку, спочатку в напрямі використання музично-ритмічних занять, а надалі – занять із музичного виховання. Досліджено різні аспекти корекційно-компенсаторного значення

музичного мистецтва, його засобів у навчанні й вихованні дітей із порушеннями зору різних вікових категорій.

У результаті вивчення наукових джерел виявлено, що зі сферою музичного мистецтва пов'язана категорія «музичної діяльності», яка розглядається з позиції діяльнісного підходу, педагогіки, психології, методики формування музично-естетичної культури. У контексті нашого дослідження сутність і зміст музичної діяльності формуються згідно з вимогами державних стандартів і навчальних програм і реалізується через процес музичного виховання.

Вплив порушеного зору на формування діяльності людини та на її психічні функції зумовлює необхідність організації корекційно спрямованого процесу музичного виховання дошкільників зі зниженим зором. У межах предмету дослідження корекційний вплив спрямовується на музично-особистісний розвиток дитини дошкільного віку зі зниженим зором як складову гармонійного розвитку особистості. Узагальнення наукових поглядів щодо цього феномену дало підстави визначити, що музично-особистісний розвиток (МОР) дошкільників зі зниженим зором – це кількісні та якісні зміни в особистісному розвитку дитини внаслідок участі її в музичній діяльності й цілеспрямованого корекційного впливу на порушені компоненти МОР.

Як системну цілісність визначено структуру корекційного спрямування музичної діяльності, до складу якої ввійшли чотири блоки: музичної спрямованості, музично-когнітивний, музично-праксеологічний, музично-творчий із п'ятьма компонентами МОР: потребово-мотиваційний, емоційно-ціннісний, когнітивний, психомоторний та креативний. Цілеспрямований корекційний вплив на порушені компоненти має покращити рівні музично-особистісного розвитку дошкільників зі зниженим зором, що в подальшому сприятиме їх соціалізації.

У нашому розумінні музична діяльність корекційного спрямування трактується як спосіб залучення дитини зі зниженим зором у процес музичного виховання, тим самим здійснюючи не лише освітній, виховний і розвивальний впливи на її особистість, а й корекційний, стимулюючи виправлення порушених компонентів музично-особистісного розвитку та поліпшуючи останній.

Незважаючи на певні наукові доробки в контексті досліджуваної проблеми зазначимо недостатню її розробленість в теоретичному та практичному спрямуванні, що підтверджує необхідність термінової науково-дослідної роботи з проблеми теоретико-методичного обґрунтування забезпечення корекційного спрямування музичної діяльності.

РОЗДІЛ 3

СУЧАСНИЙ СТАН ОРГАНІЗАЦІЇ МУЗИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СПЕЦІАЛЬНОМУ ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ ДЛЯ ДІТЕЙ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ

3.1. Завдання та методика констатувального етапу експерименту

Розробка теоретико-методичних засад експериментального дослідження передбачає проведення діагностичного процесу як інструменту для встановлення оптимістичного прогнозу щодо забезпечення якості організації корекційного спрямування музичної діяльності дітей дошкільного віку зі зниженим зором. Діагностування (від «діа» – «прозорий», «гнозис» – «знання») в буквальному перекладі означає прояснення, розпізнавання. У довідковій літературі педагогічне діагностування визначається як вид діяльності, який полягає у встановленні й вивченні ознак, характеристики стану й результату процесу навчання, що дозволяє на цій основі прогнозувати можливі відхилення, визначати шляхи їх попередження, а також коригувати процес навчання з метою підвищення якості його результату [305; 399].

У межах власного експериментального дослідження нами визначено **завдання** констатувального його етапу, а саме:

1. Вивчення сучасного стану практики забезпечення корекційного спрямування музичної діяльності у дошкільних навчальних закладах для дітей зі зниженим зором.
2. Вивчення сучасного стану готовності студентів ВНЗ – майбутніх тифлопедагогів і музичних керівників дошкільних навчальних закладів до використання корекційного потенціалу музичного мистецтва у подальшій професійній діяльності.
3. Дослідження рівнів і особливостей музично-особистісного розвитку дітей зі зниженим зором 4-го, 5-го, 6-го років життя.

4. Здійснення порівняльного аналізу узагальнених результатів музично-особистісного розвитку дошкільників зі зниженим зором та їх однолітків з нормальним зором.

Емпіричними методами дослідження на констатувальному етапі експерименту стали: аналіз документальних даних, анкетування, опитування, бесіда, педагогічне спостереження, констатувальний експеримент і методи кількісного та якісного аналізу даних.

Ураховуючи значний корекційно-розвивальний потенціал музичного мистецтва, різних видів музичної діяльності нами був здійснений аналіз практики забезпечення корекційної спрямованості музичного виховання в дошкільних навчальних закладах для дітей зі зниженим зором з метою виявлення її проблем на сучасному етапі розвитку спеціальної освіти в Україні.

Аналіз досвіду організації музичного виховання в дошкільних навчальних закладах для дітей зі зниженим зором відбувався за професійно-компетентним, організаційно-діагностичним, корекційно-розвивальним напрямами шляхом анкетування 64 музичних керівників, 192 вихователів груп і 128 спеціалістів (тифлопедагогів) із 64 закладів із 22 областей України (додаток А, табл. А. 1). Для проведення анкетування музичних керівників розроблено анкету, для опитування вихователів і спеціалістів – опитувальник (додаток Б).

У межах професійно-компетентного напряму досліджено розуміння музичними керівниками, вихователями та спеціалістами закладу корекційних можливостей музичного мистецтва, музичного виховання, різних видів музичної діяльності. Організаційно-діагностичний – стосувався дослідження стану організації вивчення музично-особистісного розвитку дитини зі зниженим зором музичними керівниками й виявлення проблем організації та проведення діагностичної роботи під час музичного виховання. Окрім анкетування та опитування додатковими методами дослідження стали педагогічне спостереження за цим процесом, аналіз діагностичної документації на предмет їх наявності й параметрів вивчення.

У контексті нашої експериментальної роботи важливим напрямом дослідження визначено третій – корекційно-розвивальний, що стосувався вивчення специфіки та якості забезпечення корекційного спрямування музичного виховання дошкільників зі зниженим зором у широкому і у вузькому значеннях. У широкому – передбачає ступінь реалізації корекційно-розвивального потенціалу музичного мистецтва в усіх видах дитячої діяльності, режимних моментах у професійній діяльності вихователів і спеціалістів дошкільного навчального закладу для дітей зі зниженим зором; у вузькому – під час організації занять із музичного виховання музичним керівником. Додатковими емпіричними методами дослідження стали: аналіз документального й методичного забезпечення, педагогічне спостереження.

Організація вивчення сучасного стану готовності майбутніх тифлопедагогів і музичних керівників дошкільних навчальних закладів на предмет розуміння ними корекційних можливостей музичного виховання відбувалася у межах професійно-компетентного напрямку дослідження на основі анкетування студентів спеціальності «спеціальна освіта (спеціалізація «тифлопедагогіка») та «музичне мистецтво». Вивченню підлягало виявлення рівнів сформованості загальних і спеціальних знань із галузі музичного виховання, сутності корекційної його спрямованості. Додатковими методами дослідження стали: *аналіз навчальних планів* підготовки фахівців спеціальностей «спеціальна освіта» (спеціалізація «тифлопедагогіка»), «музичне мистецтво» навчальних закладів II і III–IV рівнів акредитації та *робочих навчальних програм* з метою виявлення дисциплін, чи їх розділів, які формують у студентів знання корекційних можливостей музичного виховання дошкільників, зокрема зі зниженим зором.

Вивчення рівнів обізнаності студентів щодо корекційних можливостей музичного виховання дітей зі зниженим зором дошкільного віку здійснювалося з охопленням 54 студентів спеціальності «спеціальна освіта» (спеціалізація «тифлопедагогіка») та 50 студентів спеціальності «музичне мистецтво» визначених у таблиці 3.2 баз дослідження.

Анкетування проводилося за укладеною нами анкетною, що складалася із серії запитань у кількості 24 і було розмежовано за такими напрямками вивчення:

- загальні відомості щодо попереднього музичного досвіду студента;
- вивчення рівнів загальних музично-теоретичних знань із галузі музичного виховання дошкільників;
- вивчення рівнів спеціальних знань щодо сутності корекційної спрямованості музичного виховання дошкільників зі зниженим зором.

Таблиця 3.2

Бази дослідження та контингент учасників експерименту

№	Бази дослідження	Учасники дослідження	Кількість досліджуваних
1.	Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, факультет корекційної педагогіки та психології	студенти спеціальності «спеціальна освіта» (спеціалізація тифлопедагогіка)	54
2.	Комунальний вищий навчальний заклад «Уманський гуманітарно-педагогічний коледж ім. Т. Г. Шевченка»	студенти спеціальності «музичне мистецтво»	25
3.	Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка	Студенти спеціальності «музичне мистецтво»	25
	Усього		104

Питання щодо першого напрямку стосувалися виявлення студентів, які мають попередню музичну освіту й володіють прийомами гри на будь-якому музичному інструменті (або на декількох), що є необхідною передумовою для можливості організувати музичну діяльність, забезпечуючи живий музичний її супровід.

Рівні сформованості у студентів загальних музично-теоретичних знань вивчалися за модифікованою до нашого дослідження методикою визначення рівнів сформованості музично-педагогічної компетентності майбутніх вихователів і музичних керівників Р. Савченко, М. Мікляєвої, де виявлялася їх

обізнаність музичних професій, музичних жанрів, музичних інструментів, засобів музичної виразності, структурних компонентів музичного твору, розуміння музичної термінології тощо (додаток В, анкета № 1). Ці знання є необхідними для ефективного та свідомого використання музичного мистецтва у власній педагогічній діяльності. Кількість відібраних питань для виявлення у студентів рівня загальних музично-теоретичних знань із галузі музичного виховання складала 6 із максимальною кількістю правильних відповідей на них 40. Кількість вірних відповідей студента на кожне питання анкети оцінювалася відповідним рівнем (низьким, середнім, високим).

Вивчення за третім напрямом – виявлення рівнів сформованості спеціальних знань щодо сутності корекційної спрямованості музичного виховання дошкільників зі зниженим зором, відбувалося за укладеною нами другої частини анкети, складеної із 13 питань, які передбачали відкриті відповіді студентів з оцінюванням кожної від 0 до 2 балів, залежно від правильної або неточної чи неправильної відповіді й відповідність рівням: низькому, середньому та високому (додаток В, анкета № 2).

Після анкетування відбувався підрахунок однотипних рівнів (високого, середнього, низького), які студент отримував з кожного питання анкети (у відсотковому відношенні) і, далі, підраховувався загальний середній показник для кожного рівня за формулою знаходження середнього арифметичного (формула 3.1) з метою здійснення порівняльного кількісного аналізу отриманих результатів студентів кожної досліджуваної спеціальності:

(3.1)

$$\bar{x} = \frac{x_1 + x_2 + x_3 + x_4 + \dots + x_n}{n} = \sum_{i=1}^n \frac{x_i}{n}$$

де

Де \bar{x} — середнє арифметичне;

$\sum X_i$ — сума визначених узагальнених рівнів (наприклад, низького), які студенти отримали з кожної відповіді;

n — загальна кількість питань.

Результати підраховувалися окремо для анкети № 1 і № 2.

Для дослідження рівнів музично-особистісного розвитку дошкільників обрано 472 дитини зі зниженим зором (145 дітей 4-го р.ж., 147 – 5-го р.ж., 180 – 6-го р.ж.) та 470 дітей з нормальним зором (140 дітей – 4-го р.ж., 140 дітей – 5-го р.ж., 190 дітей – 6-го р.ж.) м. Києва, Сумської, Дніпропетровської, Чернігівської, Херсонської та Тернопільської областей (таблиця 3.3).

Таблиця 3.3

**Бази дослідження дітей
зі зниженим і з нормальним зором дошкільного віку**

№	Назва закладу
1.	Комунальна організація (установа, заклад) «Шосткинський дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 11 «Казка» Шосткинської міської ради Сумської області
2.	Дошкільний навчальний заклад № 32 Голосіївського району м. Києва
3.	Спеціальний дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 755 Деснянського району м. Києва
4.	Спеціальний навчально-виховний комплекс «Пізнайко» Шевченківського району м. Києва
5.	Комунальний заклад «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) – центр розвитку дитини № 35 «Попелюшка» Кам'янської міської ради
6.	Комунальний заклад «Дошкільний навчальний заклад (ясла-сад) № 83 комбінованого типу» Криворізької міської ради
7.	Херсонський ясла-садок № 22 компенсуючого типу для дітей з вадами зору Херсонської міської ради

Продовження табл. 3.3

8.	Теребовлянський навчально-виховний комплекс Тернопільської обласної ради (дошкільне відділення)
9	Чернігівський дошкільний навчальний заклад № 37 «Казка» Чернігівської міської ради Чернігівської області
10.	Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 12 «Олімпійський» м. Суми, Сумської області
11.	Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 23 «Золотий ключик» м. Суми, Сумської області

Перед проведенням вивчення рівнів музично-особистісного розвитку дошкільників зі зниженим зором нами був здійснений аналіз документальних даних на предмет визначення діагнозу зорового захворювання, порушень у психічному й фізичному розвитку та соматичного стану здоров'я. Аналізу піддалася така медична та психолого-педагогічна документація: *основна* – висновки психолого-медико-педагогічної консультації (ПМПК), індивідуальні ортоптичні та медичні картки дітей (за формою 026); *додаткова*: Лист здоров'я, Книга обліку дітей із зазначенням діагнозу зору.

Аналіз методичних джерел не виявив у дошкільній музичній педагогіці та дошкільній тифлопедагогіці методики дослідження музично-особистісного розвитку дошкільників зі зниженим зором. Основні підходи, питання організації та методика дослідження висвітлюють загальну систему контролю музичного розвитку, музичних здібностей дітей дошкільного віку з нормальним зором з різними підходами до цього процесу (А. Буреніна, Н. Ветлугіна, А. Гогоберідзе, А. Зіміна, А. Катінене, Е. Костіна, С. Мерзлякова, Т. Науменко, О. Радинова, І. Романюк, О. Сафонова, Л. Ходонович та ін.). Так, за методикою Н. Ветлугіної рівень музичного розвитку вивчається за такими показниками як музичні інтереси й уподобання, сприймання музики, музичні здібності, виконавство, способи самостійної діяльності, музична творчість [71]. Методика

вивчення музичних здібностей О. Радиної та А. Катінене характеризується конкретністю визначення параметрів розвитку кожної музичної здібності відповідно до вікових особливостей дітей. Показниками розвитку музичних здібностей дітей дошкільного віку вони вважають ладове відчуття, музично-слухові уявлення та відчуття ритму [332].

Основними параметрами вивчення музичних здібностей дітей дошкільного віку за методикою Т. Науменко стали музичний слух, почуття ритму, музичне мислення, музична пам'ять [278; 287]. Е. Костіна пропонує методику вивчення слухання (сприймання) музики дітьми дошкільного віку, починаючи від народження до семи років через показники якості засвоєння дитиною музичної культури слухання музики (розвиток музичної культури слухання музики, опанування нею музичною діяльністю, розвиток музичної творчості) [204]. Методика діагностики І. Романюк спрямована на вивчення музичного розвитку дітей дошкільного віку та включає комплексне вивчення результатів засвоєння дітьми завдань музичної освіти (відповідно до програми), проявів музичних здібностей дітей у процесі їхньої активної музичної діяльності. Оцінювання музичного розвитку відбувається в таких видах музичної діяльності як слухання, співи, музично-ритмічні рухи, гра на дитячих музичних інструментах за трьома рівнями [334].

Ураховуючи різні підходи до змісту та організації процесу діагностики музичного розвитку дітей дошкільного віку, які представлені вищевказаними авторами, та відсутність такої методики для дітей зі зниженим зором, нами було укладено діагностичну методику з виявлення рівнів музично-особистісного розвитку для дітей 4-го, 5-го та 6-го років життя зі зниженим зором, яка включає адаптовані до психофізичних можливостей цієї категорії діагностичні методики різних авторів, що займалися вивченням окремих визначених нами компонентів музично-особистісного розвитку дітей різних нозологій, однак вона охоплює більш повний комплекс якостей і характеристик компонентів музично-особистісного розвитку дитини зі зниженим зором. Під час її укладання за основу було взято методики вивчення музичного розвитку дітей

дошкільного віку з нормальним зором (Л. Комісарової, І. Романюк) діагностики рівнів розвитку початкової музичної освіченості дітей із порушеннями зору (Л. Куненко), а також методики дослідження інших авторів (В. Кручинін, О. Лазаренко, Н. Сорокіна, Т. Тихоніна (Білоус), А. Щетиніна), які було адаптовано й модифіковано, виділено компоненти музично-особистісного розвитку та їх показники.

Відповідно до розробленої структури корекційного спрямування музичної діяльності виділено п'ять напрямів вивчення музично-особистісного розвитку дошкільників зі зниженим зором:

1. Музично-мотиваційним.
2. Музично-емоційним.
3. Музично-когнітивним.
4. Музично-праксеологічним.
5. Музично-творчий.

Кожен напрям дослідження забезпечує отримання інформації щодо особливостей розвитку визначених нами компонентів музично-особистісного розвитку на основі серії діагностичних завдань, критеріїв і рівнів оцінювання їх виконання. Отримані результати слугують підставою для визначення об'єктів подальшої корекції під час організації музичного виховання й перспектив подальшого музично-особистісного розвитку дитини зі зниженим зором.

Розкриємо нашу позицію щодо виділення «компонентів», «показників», «критеріїв» та «рівнів оцінювання» в методиці вивчення рівнів музично-особистісного розвитку дошкільників зі зниженим зором. У контексті нашого дослідження поняття «компоненти» (від лат. *componens (componentis)* – той, що складає) ми розглядаємо як взаємопов'язані і взаємозалежні досліджувані складові музично-особистісного розвитку, які об'єднуються в єдине цілісне утворення, впливають на якісну й кількісну характеристику узагальнених рівнів музично-особистісного розвитку. У довідковій і психолого-педагогічній літературі зазначено, що категорія «показник» являє собою явище або подію, за якою можна судити про динаміку певного процесу. У межах нашого

дослідження саме показники фіксують певний стан (порушення) та рівні розвитку компонентів МОР [417].

Відповідно поняття «*критерій*» походить від грецького слова *kriterion* (засіб для судження) і означає: ознаку, завдяки якій відбувається оцінка, визначення або класифікація явища чи процесу; набір якісних характеристик, що використовуються для винесення судження щодо виконання, продукту виконання або як інструмент оцінювання; найзагальнішу сутнісну ознаку, на основі якої здійснюють оцінку, порівняння реальних педагогічних явищ [346].

У методиці вивчення рівнів музично-особистісного розвитку в основу розроблених і обґрунтованих критеріїв оцінювання були покладені програмові вимоги щодо якісної характеристики досягнень з музичного виховання на кінець кожного навчального року дітей з нормальним зором та критерії оцінювання, які окреслено в діагностичній методиці вивчення особливостей музичного розвитку дітей з нормальним зором І. Романюк [334]. Ці критерії були модифіковані, адаптовані й доповнені характеристикою розвитку кожного з компонентів музично-особистісного розвитку. Також, орієнтуючись на принцип наступності між дошкільною та шкільною ланками, у системі оцінювання нами виділено достатній рівень, і відповідно подано кількісну та якісну характеристики 4-х рівнів оцінювання: I – високого (3 б.); II – достатнього (2 б.); III – середнього (1 б.); IV – початкового (0 б.). Вибір способів і засобів оцінювання рівнів музично-особистісного розвитку ґрунтувався на врахуванні реальних можливостей гуманної, психологічно комфортної діагностики, що відбувалася в умовах природного процесу в цілісній системі музичного виховання дошкільників зі зниженим зором і не передбачала застосування психологічно-травматичної для дитини перевірки.

Розкриємо методику проведення дослідження музично-особистісного розвитку за напрямками вивчення, коротко обґрунтовуючи необхідність їх виділення.

Перший – *музично-мотиваційний напрям* спрямовує дослідження на виявлення рівнів сформованості потребово-мотиваційного компоненту МОР за такими його показниками: а) наявність інтересу до музичного мистецтва

(додаток Г, методика 1.1.); б) бажання брати участь у різних видах музичної діяльності (додаток Г, методика 1.2.).

Вивчення *рівнів сформованості інтересу до музичного мистецтва* дітей зі зниженим зором є необхідним, оскільки він виступає основною складовою формування мотиву діяльності в дошкільному віці: інтерес – це внутрішня складова мотиву, що примушує суб'єкт діяти відповідно до інтелектуальної значущості та емоційної привабливості предмета [182]. Інтерес є найсуттєвішим стимулом, об'єктивною причиною вибіркового прагнення опанування певною діяльністю, головним регулятором навчальної поведінки, найбільш поширеним мотивом людської пізнавальної активності [329].

Інтерес до музичного мистецтва визначається як форма прояву пізнавальної потреби, активного пізнавального ставлення до об'єкту зацікавленості (як до чогось важливого для дитини), що пов'язано з естетичною привабливістю музичного мистецтва, радістю зустрічі з прекрасним, позитивними емоційними переживаннями. Інтерес також визначається як емоційно забарвлена інтелектуальна вибірковість і виникає тоді, коли його об'єкт викликає емоційний відгук, що у психології трактується як оперативна емоційна реакція на поточні зміни в предметному середовищі й визначається емоційною збудливістю людини, її емоційним тонусом [329].

У науково-методичних джерелах зазначено, що емоційний відгук на музику проявляється в емоційній та емоційно-руховій реакції (емоційній активності) й зовнішньо виражається в міміці, мімічних реакціях, наявності ритмізованих рухів, вокалізації, адекватних характеру музики (Н. Ветлугіна, Б. Теплов та ін.). Саме емоційний відгук відповідно до досліджень учених (Л. Виготський, Н. Ветлугіна, Л. Куненко, Б. Теплов та ін.) є головним показником, що визначає інтерес дитини до музики. Це виходить з того, що людина, як правило, не може пояснити, чому подобається або не подобається з першого разу музика, оскільки ця симпатія народжується на несвідомому рівні. Чи опинились окремі інтонації твору близькі її інтонаційному словникові, чи виник резонанс пульсації музики з фізіологічною пульсацією її організму, чи співпала широта музичної фрази зі швидкістю

нервових процесів збудження й гальмування – ці й інші відповідності людиною не усвідомлюються. Вони відчуються у вигляді емоційного відгуку за шкалою «подобається – не подобається» [329]. Отже, мотивація й емоційний розвиток у цьому віці – це два взаємопов'язаних явища. Виявлення інтересу до музичного мистецтва, музичної діяльності визначає наявність чи відсутність у дітей цього основного мотиву, який спонукає їх до активної участі у відповідній діяльності, забезпечуючи емоційне задоволення.

Інтерес до музичного мистецтва вивчається під час виконання дітьми різних видів дитячої відображальної діяльності (малювання, ліплення, самостійної ігрової діяльності) у супроводі музики й діагностується за критеріями наявності бажання/небажання в дитини виконувати самостійну продуктивну чи відображальну діяльність під музичний супровід, проявом емоційного відгуку на музику, адекватного її характеру, як основного чинника зовнішнього прояву інтересу.

Під час експериментального дослідження підраховується відсоток дітей, які характеризуються:

сформованим інтересом: діти мають бажання виконувати власну діяльність під різноманітну музику, виявляючи позитивні емоційні реакції (високий рівень);

недостатньо сформованим інтересом: діти виявляють бажання виконувати власну діяльність під звучання музичних творів, які їм подобаються, позитивно емоційно реагуючи під час їх звучання (достатній рівень);

обмежено сформованим інтересом: діти не завжди виявляють бажання виконувати власну діяльність під музичний супровід, навіть після зацікавлення їх педагогом, спостерігається прояв позитивних і негативних емоційних реакцій (середній рівень);

несформованим інтересом: діти не виявляють бажання виконувати власну діяльність під музику, навіть після заохочення педагога, емоційний відгук є відсутнім, або неадекватним, чи з'являється за наслідуванням дій дорослого (початковий рівень).

На підставі виділених узагальнених критеріїв оцінювання сформованості інтересу до музичного мистецтва в дітей дошкільного віку зі зниженим зором розроблено критерії для кожного досліджуваного нами вікового періоду.

Бажання брати участь у різних видах музичної діяльності виявляється за критеріями наявності бажання/небажання дитини вступати в різні її види та проявом емоційного відгуку на пропозицію вступу. Саме наявність бажання виступає: внутрішньою психологічною установкою, що активізує участь дитини в музичній діяльності й налаштовує на отримання позитивного результату; об'єктивною та суб'єктивною стороною задоволення естетичних потреб особистості; рушійною силою в переборюванні труднощів [238; 326; 329].

Критерії оцінювання рівнів сформованості потреби участі в різних видах музичної діяльності дошкільників зі зниженим зором узагальнені й відносяться до молодшого, середнього і старшого дошкільного віку. Акцентування відбувається на диференціації репертуару відповідно до вікових особливостей і досвіду дитини. Під час експериментального дослідження підраховується відсоток дітей, які характеризуються:

сформованою потребою: діти з бажанням включаються в запропоновані педагогом види музичної діяльності й виражають це позитивними емоційними реакціями (високий рівень);

недостатньо сформованою потребою: діти виявляють бажання включатись у ті види музичної діяльності, які їм подобаються, проявляючи позитивні емоційні реакції, в інші види вступають після незначних заохочувальних впливів (достатній рівень);

обмежено сформованою потребою: діти не охоче виявляють бажання вступати в різні види музичної діяльності, іноді виражають це різними негативними емоційними проявами, виконують пропозиції після значних заохочувальних впливів педагога, потребують постійного зацікавлення музичною діяльністю (середній рівень);

несформованою потребою: діти не мають бажання брати участь у різних видах музичної діяльності, виражають це негативними емоційними реакціями та іншими формами заперечення, або спостерігається байдужість, пасивність до пропозиції вступити в музичну діяльність, навіть після значних заохочувальних впливів (початковий рівень).

Як було зазначено вище, мотиваційний і емоційний розвиток – це два взаємопов'язаних явища. Тож, наступним напрямом вивчення музично-особистісного

розвитку дошкільників зі зниженим зором визначено *II-й – музично-емоційний*, спрямований на дослідження рівнів розвитку емоційно-ціннісного компоненту МОР за такими показниками: а) прояв емоційної активності в реагуванні на музику (додаток Г, методика 2.1.); б) сформованість емоційного словника (додаток Г, методика 2.2.); в) розвиток музичних уподобань (додаток Г, методика 2.3);

Важливу роль у розвитку емоційно-почуттєвої сфери під час музичної діяльності займає полісенсорне сприймання музики, що виражається в різних видах емоційної активності, яке в поєднанні з музичним сприйманням і розвитком емоційної лексики свідчить про розвиток емоційної чуйності дитини до музики. Тож, критеріями оцінювання в дошкільників зі зниженим зором 4-го, 5-го, 6-го років життя *рівнів розвитку емоційної активності на музику* в різних її проявах виступає полімодальність і варіативність її вираження. Полімодальність передбачає прояв різних груп емоційної активності в дитини, наприклад мимічних і пантомімічних реакцій одночасно, а різноваріативність – використання різних видів рухів однієї групи, наприклад у пантомімічній групі використання рухів різними частинами тіла (дрібною моторикою, ногами, головою тощо). Для визначення даного показника нами використовувалася методика Л. Куненко, яка була модифікована до досліджуваного вікового періоду й завдань нашого експериментального дослідження [221]. Під час експериментального дослідження підраховується відсоток дітей, які характеризуються:

розвиненою емоційною активністю, що проявляється на полімодальній різноваріативній основі (високий рівень);

недостатньо розвиненою емоційною активністю, що проявляється на мономодальній різноваріативній основі (достатній рівень);

обмежено розвиненою емоційною активністю, з проявом мономодальної одноманітної її основи (середній рівень);

недорозвиненою емоційною активністю, тобто відсутністю будь-якого прояву емоційної активності (початковий рівень).

Дослідження *рівнів сформованості емоційного словника* відбувалося шляхом вивчення вербального позначення емоційного стану людини та його зовнішнього

полімодального прояву за методикою А. Щетиніної «Вербальна фіксація» ознак експресії з опорою на зображення, яка була нами модифікована до вікових особливостей дітей досліджуваної категорії [440].

У дітей вивчалось уміння вербально позначати емоційний стан людини й описувати його зовнішній прояв за допомогою слів-еталонів емоційної експресії. У дітей 4 р.ж. досліджували наявність в емоційній лексиці слів, які позначають такі емоційні стани: *радість, сум*; 5 р.ж. – *біль, гнів, радість, печаль, спокій*; 6 р.ж. – *страх, здивування, сумнів, підозрілість* і слів-еталонів, що описують їх прояви в міміці, емоційних жестах, рухах, діях людини та в можливих вербальних вигуках. Підраховується відсоток дітей, які характеризуються:

сформованим обсягом емоційної лексики: діти самостійно правильно визначали й називали емоційний стан зображеної людини та надавали опис його зовнішнього прояву, як у міміці, рухах, так і за допомогою вербальних вигуків (високий рівень);

недостатньо сформованим обсягом емоційної лексики: діти правильно визначали назву емоційного стану людини, правильно обирали слова-еталони експресії, але обирали їх із переліку експериментатора, чи самостійно правильно перераховували елементи емоційної експресії (достатній рівень);

обмежено сформованою емоційною лексикою: дітям важко було вибрати словесне позначення емоційного стану та його зовнішнього прояву з переліку, запропонованого експериментатором і виконували це завдання з підказкою педагога (середній рівень);

несформованою емоційною лексикою: діти не розуміли емоційного стану та не могли назвати його зовнішній прояв у людини, або робили грубі помилки (початковий рівень).

Під час слухання музики, виконання різних видів дитячої діяльності вивчалися *рівні розвитку музичних уподобань* дітей, що свідчило про рівень пізнавального інтересу до творів музичного мистецтва в дошкільників зі зниженим зором. Критеріями оцінювання даного показника у дошкільників зі зниженим зором, що розроблено до кожного вікового періоду, виступають ініціативність і різноплановість

вибору музичних творів для прослуховування й обґрунтування їх вибору, їх позитивно-оцінне ставлення. Під час експериментального дослідження підраховується відсоток дітей, які характеризуються:

сформованим обсягом музичних уподобань: діти є ініціативними у виборі музичних творів і пропонують широкий спектр для прослуховування, обґрунтовуючи свій вибір (високий рівень);

недостатньо сформованим обсягом музичних уподобань: діти є ініціативними у виборі музичних творів, але їх вибір не відрізняється різноплановістю жанрів, пояснюють свої музичні вподобання;

обмежено сформованим обсягом музичних уподобань: діти недостатньо ініціативні й обирають музику із запропонованого переліку педагога, не можуть свідомо пояснити свої уподобання;

несформованим обсягом музичних уподобань: діти безініціативні й не виявляють музичних уподобань.

III-й – музично-когнітивний напрям дослідження передбачав вивчення рівнів розвитку когнітивного компоненту МОР за такими показниками: а) сприймання й розуміння музики (додаток Г, методика 3.1); б) адекватність і виразність музичного мовлення (додаток Г, методики 3.2.–3.5).

Для вивчення рівнів розвитку сприймання й розуміння музики була адаптована методика діагностики зі слухання (сприймання) музики Е. Костіної [204]. Даний показник вивчали в дітей 4-го, 5-го та 6-го р.ж. Критеріями оцінювання рівнів сформованості сприймання й розуміння музики дошкільниками зі зниженим зором, які розроблено до кожного вікового періоду, виступають цілісність сприймання й самостійність у розумінні музичного образу, їх висловлювання щодо змісту музики й відображення його в русі. Під час проведення дослідження підраховувався відсоток дітей, які: завдання виконали самостійно правильно; потребували незначної допомоги педагога; виконували елементи завдання і з безпосередньою допомогою педагога; не в змозі були виконати завдання, навіть після значної допомоги. Підраховувався відсоток дітей, які характеризуються:

розвиненістю сприймання й розуміння музики: діти цілісно сприймають музичний твір, розуміють музичний образ, емоційно висловлюють власні судження про зміст і відображують його в рухах;

недостатньою розвиненістю сприймання й розуміння музики: діти за незначної словесної підтримки педагога сприймають, розуміють і висловлюються про зміст музичних образів, у загальних рисах можуть відобразити його в рухах;

обмеженою розвиненістю сприймання й розуміння музики: діти потребують значної словесної допомоги педагога у сприйманні, розумінні, висловлюванні й відтворенні в рухах елементів музичного образу;

недорозвиненістю сприймання й розуміння музики: такі діти не розуміють характер і зміст музики, навіть із значною допомогою педагога не можуть передати його в рухах.

У тифлопсихологічній літературі зазначено, що мовлення дітей зі зниженим зором розвивається за спільними закономірностями людей зі збереженим зором, але спостерігається певна своєрідність у процесі формування мовленнєвих навичок, накопиченні немовних і мовних засобів, співвідношенні слова й образу тощо [234–235; 363; 366]. Ураховуючи корекційно-компенсаторне значення мовлення в пізнавальному й емоційному розвитку дітей із вадами зору та соціокультурній комунікації тощо вивченню підлягала й виразність музичного мовлення.

Рівні розвитку виразності музичного мовлення досліджували в дітей 5-го та 6-го р.ж., оскільки в цьому віці активно відбувається розвиток цього новоутворення. У віковій психології зазначається, що на четвертому році життя відбувається продовження засвоєння дитиною експресивно-мімічних, паралінгвістичних (невербальні: жести, міміка, рух тощо; парамовні: інтонація, ритміка, мелодика тощо) мовних засобів. А вже на п'ятому – дитина починає оволодівати різними модифікаціями темпу й сили голосу, дикцією та виразністю мовлення. У 6–7 років адекватними ситуації є темп і сила голосу, правильно поставлена дикція, урізноманітнюються засоби виразності мовлення [369].

Для виявлення *рівнів розвитку виразності музичного мовлення* за основу була взята методика діагностики О. Лазаренко, що була модифікована до вікових

особливостей дітей 5-го та 6-го років життя та приведена до єдиних вимог щодо оформлення розробленого нами діагностичного інструментарію музично-особистісного розвитку дітей зі зниженим зором [229].

Діагностику рівнів сформованості виразності музичного мовлення в дітей зі зниженим зором проводили з урахуванням вікових особливостей, показниками оцінювання якої виступили такі її засоби: темп, ритм мовлення, висота, сила голосу та інтонаційна виразність. Підраховується відсоток дітей, які характеризуються:

сформованими вміннями користуватися засобами виразності музичного мовлення, тобто вміли регулювати голосом темп мовлення, розрізняти (5 р.ж.) і відтворювати (6 р.ж.) ритмічний його малюнок, змінювати висоту, силу голосу, передавати інтонаційну виразність мовлення (високий рівень);

недостатньо сформованими вміннями, допускали незначні помилки під час вимови й регулювання висоти або сили голосу, темпу або ритму мовлення, чи інтонації, залежно від завдання (достатній рівень);

обмежено сформованими вміннями у напрямі недостатньо чіткого володіння досліджуваними засобами виразності музичного мовлення (середній рівень);

несформованими вміннями користуватися засобами виразності музичного мовлення (початковий рівень).

IV-й – музично-праксеологічний – спрямовувався на виявлення рівнів розвитку психомоторного компонента МОР за такими показниками: а) музично-рухова активність (додаток Г, методика 4.1); б) просторова організація рухів (див. додаток Г, методики 4.2.1–4.2.2); в) координація рухів рук, рук і ніг у різній площині (див. додаток Г, методики 4.3.1–4.3.2); г) координація рухів загальної та дрібної моторики з мовленням (див. додаток Г, методики 4.4.1–4.4.2).

Музично-рухову активність ми розглядаємо як реагування особистості на пропозиції педагога вступити в той чи інший вид музичної діяльності та міру рухливості, що проявляється в активності (інтенсивність і тривалість) дитини під час її виконання. Тому критеріями оцінювання рівнів розвитку музично-рухової активності визначено активність вступу та дійова участь у таких видах музичної діяльності, як:

співи, танці, виконання музично-ритмічних рухів, гра на дитячих музичних інструментах, музично-ігрова та музично-творча діяльність. Під час проведення дослідження підраховувався відсоток дітей, які: одразу вступили в запропонований педагогом вид музичної діяльності й були активними протягом часу його виконання; вимагали незначної активізації (заохочення, зацікавлення) щодо вступу та під час участі в музичній діяльності; потребували постійної активізації на етапі вступу й виконання активних її видів; характеризувалися пасивністю виконання різних її видів. Орієнтовні критерії оцінювання рівнів розвитку рухової активності узагальнені й відносяться до молодшого, середнього і старшого дошкільного віку. Акцентування відбувається на диференціації репертуару відповідно до вікових особливостей і досвіду дитини. Підраховується відсоток дітей, які характеризуються:

стійким розвитком музично-рухової активності: діти одразу включались у запропоновані види музичної діяльності, активні протягом усього часу їх виконання (високий рівень);

недостатнім розвитком музично-рухової активності: діти включались у запропоновані види музичної діяльності після незначних заохочувальних впливів педагога, активні протягом усього часу виконання рухових її видів (танців, музичних ігор), потребували незначної активізації під час пасивних її видів (співів, ГДМІ та ін.) (достатній рівень);

обмеженим розвитком музично-рухової активності: діти включались у музичну діяльність після значних заохочувальних впливів педагога, виявляючи недостатню активність під час участі в різних її видах, потребували постійної активізації музично-рухової діяльності (середній рівень);

недорозвитком музично-рухової активності: дитина майже не виявляла бажання включатися в активні види музичної діяльності, після значного стимулювання педагога перевагу надавала якомусь одному, більш улюбленому чи знайомому, була пасивною під час музичної діяльності.

Необхідною умовою розвитку рухової активності є опанування дітьми зі зниженим зором *навичками просторової організації рухів* як складової навчання орієнтуванню їх у просторі та є вкрай важливим для музичного виховання

дошкільників зі зниженим зором, оскільки від правильної сформованості в дітей вихідного положення та, особливо, форми траєкторії руху залежить у цілому постановка танців, хороводів і виконання музично-рухових і творчих вправ та ігор у просторі. Тож, вивчення цього показника відбувалося за критеріями оцінювання а) сформованості просторових характеристик рухів (додаток Г, методика 4.2.1); б) навичок організації руху в напрямках (додаток Г, методика 4.2.2).

У навчально-методичних джерелах зазначено, що у процесі організації рухів у просторі найбільш значимі є такі просторові характеристики, як: вихідне положення, положення тіла та його частин під час руху та траєкторія руху, що виступає головною умовою розв'язання рухової задачі. Вихідне положення – це відносно нерухома поза перед початком руху, вона виражає готовність до дії. Траєкторія руху – це шлях, який відбувається тією чи іншою частиною (точкою) тіла у просторі й характеризується формою, напрямком і амплітудою [179].

Для виявлення *рівнів сформованості просторових характеристик рухів* нами була обрана методика В. Кручиніна, яка була модифікована для дошкільників 5-го і 6-го років життя з урахуванням їх психофізичних і зорових можливостей і спрямована на дослідження траєкторії руху по прямій у обмеженому просторі [210]. Під час діагностичної методики спостереженню піддалась і якість ходьби, як основної локомоції в дитини, обтяженої зоровим порушенням.

Орієнтовні критерії оцінювання рівнів сформованості просторових характеристик рухів у дошкільників зі зниженим зором узагальнені й відносяться до середнього і старшого дошкільного віку. Акцентування відбувається на диференціації діагностичних завдань відповідно віковому періоду їх розвитку. Підраховувався відсоток дітей, які характеризуються:

сформованістю просторових характеристик рухів: діти упевнено, чітко виконували завдання, зберігаючи траєкторію руху по умовній прямій лінії – «ходьба по-прямій» (високий рівень);

недостатньою сформованістю просторових характеристик рухів: діти виконували завдання, але спостерігалися незначні відхилення в сторону зі своєчасним поверненням на умовну пряму лінію – «хвилеподібна ходьба» (достатній рівень);

обмежено сформованими просторовими характеристиками рухів із труднощами спрямування руху по прямій лінії, значними відхиленнями в різні сторони – «ходьба зі сторони в сторону» (середній рівень);

несформованістю просторових характеристик рухів, а саме: значними відхиленнями від прямолінійного руху й неможливістю повернення на умовну пряму лінію – «ходьба по кривій» (початковий рівень).

Вивчення другого показника – рівнів розвитку навичок організації руху в напрямках – відбувалося за методикою Т. Тихоніної «Вивчення просторової організації рухів», яка нами була модифікована відповідно до вікових особливостей дітей зі зниженим зором і з урахуванням даної нозології [260]. Дана методика спрямовувалася на виявлення рівнів розвитку навички орієнтуватись у напрямках і рухатися відповідно до них та якості виконання рухів у просторі.

У науково-методичній літературі з фізичного виховання напрямків руху визначено як зміна положення тіла та його частин у просторі, відносно до будь-якої поверхні (фронтальної, сагітальної, горизонтальної), або будь-якого зовнішнього орієнтиру (власного тіла тих, хто займається, партнера, спортивного знаряддя тощо.). У контролі за напрямком рухів особливе значення має зір [432]. Підраховувався відсоток дітей, які характеризуються:

сформованою навичкою організації руху в напрямках: діти упевнено, чітко виконували всі завдання з першого разу, вільно орієнтувалися у просторі (високий рівень);

недостатньо сформованою навичкою організації руху в напрямках: діти виконували завдання з першого разу, але з незначними помилками щодо визначення напрямку руху, спостерігалася невпевненість під час виконання завдань (достатній рівень);

обмежено сформованою навичкою організації руху в напрямках: діти невпевнено виконували завдання із другого-третього разів, спостерігалася наявність значних помилок при визначенні напрямку й руху в ньому (середній рівень);

несформованою навичкою організації руху в напрямках: діти характеризувалися незнанням сторін власного тіла, ведучої руки, невмінням рухатися у заданому напрямку, орієнтуватися у просторі, наявністю страху руху в ньому (початковий рівень).

Для виявлення рівнів розвитку координації рухів нами була модифікована методика Н. Сорокіної, яка передбачала оцінювання цього показника за критеріями: а) координації рухів рук у сагітальній, вертикальній і горизонтальній площинах (додаток Г, методика 4.3.1); б) координації рухів рук і ніг у сагітальній, вертикальній і горизонтальній площинах (додаток Г, методика 4.3.2) [379]. Дану методику використано з дітьми старшого дошкільного віку, оскільки формування цього новоутворення починається саме в цьому віковому періоді розвитку.

Під час оцінювання *рівнів розвитку координації рухів рук і рук і ніг* підраховувався відсоток дітей, які: вправи-тести виконали правильно; під час їх виконання спостерігалися неточності; виконувалися з грубими помилками й необхідна була словесна та практична допомога педагога; пропоновані рухові завдання не виконувалися.

Підраховувався відсоток дітей, які характеризуються:

сформованою навичкою координації рухів рук, рук і ніг: діти упевнено, чітко виконували всі вправи-тести з першого разу, одночасно узгоджуючи рухи (високий рівень);

недостатньо сформованою навичкою координації рухів: діти правильно виконували запропоновані педагогом рухові завдання, але не одночасно узгоджували рухи (достатній рівень);

обмежено сформованою навичкою координації рухів: діти, після повторного показу, правильно виконували лише окремі елементи рухового завдання (середній рівень);

несформованою навичкою координації рухів: діти, навіть після повторного неодноразового показу педагога, не можуть виконати рухове завдання (початковий рівень).

Виявлення рівнів розвитку координації рухів із мовленням відбувалося за такими критеріями оцінювання: а) координація рухів загальною моторикою з мовленням (додаток Г, методика 4.4.1); б) координація рухів дрібною моторикою з мовленням (додаток Г, методика 4.4.2). Дана методика розроблена для дітей старшого дошкільного віку, оскільки, як було зазначено вище, формування цього новоутворення починається саме у цьому віковому періоді розвитку.

Під час оцінювання *рівнів розвитку координації рухів загальною моторикою з мовленням* підраховувався відсоток дітей, які: вербально-рухове завдання виконали правильно; під час його виконання припускалися незначних помилок; виконували фрагментарно правильно з другого чи з третього разів; неправильно виконали пропоноване вербально-рухове завдання.

Підраховувався відсоток дітей, які характеризуються:

сформованою навичкою узгодженості рухів загальною моторикою з мовленням: діти упевнено, чітко виконували завдання з першого разу, одночасно узгоджуючи вербальний ритм із ходом у відповідному темпі (високий рівень);

недостатньо сформованою навичкою координації рухів загальною моторикою з мовленням: діти правильно виконували запропоноване педагогом завдання, узгоджуючи ритм слова з рухом у відповідному темпі, однак інколи припускалися незначних помилок (достатній рівень);

обмежено сформованою навичкою координації рухів загальною моторикою з мовленням: діти виконували рухове завдання в повільному темпі з другого чи третього разу за допомогою педагога, фрагментарно правильно відтворювали вербальний ритм (середній рівень);

несформованою навичкою координації рухів загальною моторикою з мовленням: діти не узгоджували рухи з ритмізованим вербальним супроводом, слово передувало рухові чи навпаки, відставало від нього (початковий рівень).

Під час оцінювання *рівнів розвитку координації рухів дрібною моторикою з мовленням* підраховувався відсоток дітей, які: вербально-рухове завдання виконали правильно; під час його виконання припускалися незначних помилок; виконували фрагментарно правильно з другого чи з третього разів; неправильно виконали вербально-рухове завдання. Підраховувався відсоток дітей, які характеризуються:

сформованою навичкою координації рухів дрібною моторикою з мовленням: діти упевнено, чітко виконували вербально-рухове завдання з першого разу, одночасно узгоджуючи вербальний ритм із рухами пальців обох рук у відповідному темпі;

недостатньо сформованою навичкою координації рухів дрібною моторикою з мовленням: діти правильно виконували запропоноване педагогом завдання, узгоджуючи слово з рухом у відповідному темпі, але припускалися незначних помилок;

обмежено-сформованою навичкою координації рухів дрібною моторикою з мовленням: діти виконували рухове завдання у повільному темпі з другого чи третього разу за допомогою педагога, фрагментарно правильно відтворювали вербальний ритм;

несформованою навичкою координації рухів дрібною моторикою з мовленням: діти не узгоджували рухи з ритмізованим вербальним супроводом, слово передувало рухові чи навпаки, відставало від нього.

Останній, *V – музично-творчий напрям* дослідження спрямовував зусилля на виявлення рівнів розвитку креативного компоненту МОР за такими показниками: а) здатність до пісенної творчості (додаток Г, методика 5.1). б) здатність до музично-рухової творчості (додаток Г, методика 5.2).

У розробленій Н. Ветлугіною та О. Радиноюю структури дитячої та дорослої музичної діяльності, творчість як один із її видів діяльності включає такі різновиди: пісенна творчість, музично-ігрова та танцювальна творчість, імпровізація на дитячих музичних інструментах. Однак, ними зазначено, що в дошкільному віці найбільший прояв мають окреслені перші два її види, що й було вивчено нами під час експериментального дослідження, використовуючи діагностичну методику І. Романюк [334].

Відповідно до вікових психологічних новоутворень дослідження рівнів розвитку пісенної імпровізації відбувалось у дітей 6-го року життя. Під час оцінювання досліджуваного показника підраховувався відсоток дітей, які: завдання виконали правильно; мали деякі утруднення у вигадуванні мелодії; їм складно було вигадувати прості мотиви, зазвичай повторювали за педагогом; не здатні були до вокальної імпровізації. Діти характеризувалися:

сформованою здатністю до пісенної творчості: діти із задоволенням виконували завдання, охоче імпровізували, вигадували прості мотиви, закінчення музичних фраз, співали в заданому настрої (високий рівень);

недостатньо сформованою здатністю до пісенної творчості: діти із задоволенням виконували завдання, охоче імпровізували. Мали деякі утруднення щодо вигадування простих мотивів або закінчення музичних фраз, співали в заданому настрої (достатній рівень);

обмежено сформованою здатністю до пісенної творчості: діти охоче виконували завдання, співали в заданому настрої, проте, закінчуючи музичну фразу, зазвичай лише повторювали мелодію, запропоновану педагогом, їм складно було вигадувати прості мотиви (середній рівень);

несформованою здатністю до пісенної творчості: дітям складно зрозуміти та виконати завдання, вони намагалися співати в заданому настрої, але зазвичай не були здатні до вокальної імпровізації (початковий рівень).

Дослідження здатності проявляти елементи творчості в різних музично-ритмічних рухах відбувалось у дітей 4-го, 5-го та 6-го р. ж. У ході спостереження з'ясовується здатність дітей втілювати в рухах музично-ігровий образ, емоційно й виразно передавати його в рухах.

Під час оцінювання рівнів розвитку здатності проявляти елементи творчості в різних музично-ритмічних рухах підраховувався відсоток дітей, які: завдання виконали самостійно; намагалися виконати самостійно, але іноді були не емоційні чи невпевнені; не проявляли самостійно особливої вигадливості, потребували допомоги педагога; мали значні труднощі у вигадуванні навіть після допомоги педагога. Підраховувався відсоток дітей, які характеризуються:

сформованою здатністю проявляти елементи творчості в музично-ритмічних рухах: діти із задоволенням виконували завдання, охоче імпровізували, самостійно вигадували нові рухи, намагалися передати це емоційно й виразно (високий рівень);

недостатньо сформованою здатністю до музично-рухової творчості: діти із задоволенням виконували завдання, охоче імпровізували й намагалися виконати завдання самостійно, але іноді були не емоційними чи невпевненими (достатній рівень);

обмежено сформованою здатністю до музично-рухової творчості: діти охоче виконували завдання, але не проявляли самостійно особливої вигадливості, емоційності й виразності, потребували допомоги педагога (середній рівень);

несформованою здатністю проявляти елементи творчості в музично-ритмічних рухах: діти мали значні труднощі у вигадуванні навіть після значної допомоги педагога, повторюючи за ним, рухи були невиразні, одноманітні (початковий рівень).

Визначені напрями дослідження надають кількісну та якісну характеристики компонентів музично-особистісного розвитку дошкільників. Виявлення їх рівнів і особливостей розвитку сприяє виділенню об'єктів подальшого корекційного впливу і з урахуванням цього побудову корекційно-спрямованого процесу музичного виховання дошкільників зі зниженим зором. Також вивчення особливостей музично-особистісного розвитку дітей зі зниженим зором сприятиме розумінню виникнення труднощів під час виконання ними тих чи інших видів музичної діяльності та орієнтує музичних керівників на правильну постановку корекційно-розвивальних завдань музичного виховання й окреслення шляхів корекційного впливу.

Визначення загальної кількості однотипних рівнів музично-особистісного розвитку (тільки високого чи достатнього і т.п.) щодо кожного вектору дослідження та узагальнених рівнів на констатувальному та формуальному етапах дослідження відбувалося за формулою середнього арифметичного (формула 3.2.):

(3.2)

$$\bar{x} = \frac{x_1 + x_2 + x_3 + x_4 + \dots + x_n}{n} = \frac{\sum_{i=1}^n x_i}{n}$$

Де \bar{x} — середнє арифметичне;

$\sum x_i$ — сума виявлених однотипних рiвнiв;

n — кiлькiсть виявлених однотипних рiвнiв.

Математична обробка та перевiрка достовiрностi отриманих даних вiдбувалася за допомогою t-критерiю Стюдента i точного критерiю Фiшера з метою оцiнки динамiки музично-особистiсного розвитку дiтей зi зниженим зором, достовiрностi отриманих даних в експериментальнiй i контрольних групах на формувальному етапi експерименту, коректностi використання дiагностичної методики вивчення рiвнiв музично-особистiсного розвитку й ефективностi експериментальної системи музичного виховання (додаток II).

3.2. Практика забезпечення корекцiйної спрямованостi музичної дiяльностi у дошкiльних навчальних закладах для дiтей зi зниженим зором

Пiдготовка дитини з порушеннями зору до навчання в школi передбачає її всебiчний гармонiйний розвиток, що здiйснюється протягом усього дошкiльного перiоду. У системi навчання дошкiльних закладiв вагомe мiсце посiдає музичне виховання, що спрямоване не лише на оволодiння дiтьми зi зниженим зором музичною культурою, розвиток їхнiх музичних здiбностей i формування творчих якостей, а й на запобiгання ускладнень, своєчасну корекцiю порушених функцiй, розвиток компенсаторних процесiв. Важливою умовою ефективного проведення музичного виховання є правильна його органiзацiя з урахуванням основного дефекту, iндивiдуальних особливостей i можливостей дiтей з порушеннями зору.

Ураховуючи значний корекційно-розвивальний потенціал музичного мистецтва, музики нами був здійснений аналіз практики організації музичного виховання в спеціальних дошкільних закладах для дітей зі зниженим зором з метою виявлення її проблем на сучасному етапі розвитку дошкільної освіти в Україні.

Відомо, що результативність опанування дітьми будь-якою діяльністю залежить переважно від рівня професійної підготовки педагогічних кадрів. У результаті обробки анкетних даних виявлено, що 87,5 % музичних керівників мають вищу музично-педагогічну освіту, 12,5 % середню спеціальну (музичну) освіту, але жоден з них не мав дефектологічної (тифологічної) освіти (0 %), що, на наш погляд, породжує проблему поверхової обізнаності сутності організації корекційного спрямування музичного виховання й різних видів музичної діяльності дошкільників зі зниженим зором. Для часткового вирішення цієї проблеми музичні керівники зазначили, що вони підвищують свій професійний рівень шляхом самоосвіти, ознайомлення з тифлопедагогічною та тифлопсихологічною літературою, перелік і анотацію якої вони відображають у власному «щоденнику самоосвіти».

Відповіді респондентів засвідчили небайдужість і зацікавленість музичних керівників у власному професійному розвитку, але проблема поверховості й фрагментарності їх знань щодо психофізичного розвитку й можливостей дітей зі зниженим зором, особливостями роботи саме з цією категорією дітей на відміну від дітей із нормальним зором заважає ефективній організації корекційно спрямованого процесу музичного виховання дошкільників зі зниженим зором.

Таким чином, результати анкетування за професійно-компетентним напрямом напряму дослідження показали наявний дефіцит у дошкільних навчальних закладах кваліфікованих музичних керівників, які мають музичну й спеціальну освіту, та, як наслідок, неусвідомлення корекційного спрямування занять із музичного виховання, обмежене та спрощене комплексне використання ними різних видів музичної діяльності, і, як результат – зниження якості корекційно-розвивальної роботи під час музичного виховання дошкільників зі зниженим зором.

Аналізуючи відповіді щодо виявлення проблем організації діагностичної роботи під час музичного виховання з дітьми зі зниженим зором виявили, що 93,75 % музичних керівників проводять діагностичне обстеження на початку навчального року, але неоднозначність відповідей стосувалася параметрів вивчення – більшість музичних керівників (75 %) зазначили, що вивченню підлягали компоненти музичного розвитку відповідно до дитячих видів музичної діяльності (слухання, співи, музично-ритмічний рух, гра на ДМІ), що не відрізняє дане обстеження від обстеження дітей з нормальним зором, але показує рівень їх відставання чи навпаки від здорових однолітків. Лише 12,5 % музичних керівників зазначили, що під час вивчення музичного розвитку вони виявляли ще й деякі порушення у психофізичному розвитку (рівень розвитку координації рухів, просторової орієнтації та ін.) та 6,25 % приділяли увагу виявленню інтересу й бажання дітей займатися музичною діяльністю. Цікаво, що «картки» чи «щоденник діагностичного обстеження» як необхідну документацію, на базі якої (окрім програми) складається перспективний план освітньо-виховної та корекційно-розвивальної роботи, вели 25 % музичних керівників. Решта фахівців взагалі не досліджували початковий стан музичного розвитку, його динаміку, не виявляли порушені сторони психофізичного розвитку, та, відповідно, не планували роботу з урахуванням цих відомостей і розвитку компенсаторних процесів, що перетворювало цей процес на стихійний, нецілеспрямований, такий, що не відповідає сучасним вимогам до його організації та змісту, а натомість копіює систему роботи з музичного виховання з дошкільниками з нормальним зором.

В анкетних аркушах респондентів і під час бесіди з музичними керівниками визначених нами баз дослідження було зазначено такі труднощі та проблеми проведення діагностичної роботи, які стосувалися важкого адаптаційного періоду в молодших групах на початку навчального року, пропуски занять по хворобі, збільшення часу для проведення діагностичної роботи, відсутність діагностичного інструментарію, недостатність наочності і обладнання відповідно зоровим можливостям дітей з вадами зору, незнання параметрів обстеження дітей із вадами

зору та відсутність критеріїв оцінювання цих параметрів. Отже, можна констатувати, що існує проблема проведення діагностичної роботи під час музичного виховання в дошкільних навчальних закладах для дітей зі зниженим зором. На наш погляд, цей факт змушує замислитися над якістю подальшого планування корекційно-розвивальної роботи на заняттях із музичного виховання і реалізації корекційно-розвивальних завдань. Таким чином, результати дослідження за другим – організаційно-діагностичним напрямом показали, що практика сьогодення потребує розробки методичних матеріалів, що стосуються особливостей організації діагностичної роботи з визначення рівнів і особливостей музично-особистісного розвитку дошкільників зі зниженим зором.

Під час опрацювання анкетних матеріалів щодо стану програмового забезпечення занять із музичного виховання дітей зі зниженим зором, ведення єдиної для всіх музичних керівників документації виявили такі тенденції, як:

1) відсутність єдиної програми з музичного виховання для дошкільників зі зниженим зором. Аналіз анкетних аркушів засвідчив, що на першому місці використання посіла Програма виховання і навчання дітей від 2 до 7 років «Дитина» (наук. кер. О. Проскура, Л. Кочина, В. Кузьменко, Н. Кудикіна) (37,5 % її користувачів), на другому – Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі» (25 % користувачів), на третьому – Програма для дошкільних навчальних закладів (груп) компенсуючого типу для дітей із вадами зору (авт: І. Велитяк, Л. Іващенко, Л. Маруніч та ін.) (18,75 % користувачів) та Програмно-методичний комплекс розвитку незрячих дітей від народження до 6 років (авт.: Л. Вавіна, В. Бутенко, І. Гудим та ін.); четверте місце – 12,5 % користувачів – розділили Навчально-виховна програма та методичні рекомендації для спеціальних дошкільних закладів для дітей з вадами зору (авт.: К. Скляр, Т. Свиридюк, С. Федоренко та ін.) та Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» (авт.: О. Білан, Л. Возна, О. Максименко та ін.) і п'яте місце – 6,25 % її користувачів – залишилося за програмою розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт» (авт.: О. Андрієтті, О. Голубович та ін.).

81,25 % опитуваних підкреслили необхідність розробки спеціальної програми з музичного виховання дошкільників зі зниженим зором, у якій повинне бути чітко окреслений корекційно-розвивальний її компонент, а не лише освітньо-змістовий. Таким чином, проблема забезпечення єдиною програмою занять з музичного виховання дошкільників зі зниженим зором з визначенням корекційно-розвивального її компоненту залишається невирішеною та актуальною на сучасному етапі розвитку дошкільної освіти в Україні;

2) під час аналізу анкетних даних було виявлено 100 % ведення обов'язкової документації музичними керівниками відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України від 30 січня 1998 року за № 32 «Про затвердження Інструкції про ділову документацію в дошкільних закладах», а саме: календарний план роботи; план проведення масових заходів, дійств музично-естетичного циклу; сценарії свят, розваг, театральних вистав тощо; щоденник обліку індивідуальної (гурткової) роботи з дітьми. Але, в оформленні цієї документації спостерігаються значні недоліки, що стосуються неврахування корекційно-компенсаторних можливостей музичного виховання та спеціальних завдань, спрямованих на нормалізацію загального психофізичного розвитку дітей з порушеннями зору. У той час 37,5 % музичних керівників зазначили, що ведуть і додаткову документацію, яка допомагає їм в орієнтуванні в зорових діагнозах і здійсненні індивідуального підходу до дітей із вадами зору під час музичного виховання («книга обліку дітей із зазначенням діагнозу», «картка діагностичного обстеження музичного розвитку», «книга взаємодії між музкерівником і вихователем» та ін.), у підвищенні власного професійного рівня («щоденник з підвищення професійного рівня», «картотека музичних розробок» тощо). Аналіз відповідей респондентів виявив високу відповідальність музичних керівників щодо ведення документації, але проблемою все ж таки залишається змістова специфіка її оформлення щодо роботи з досліджуваною категорією дітей. Також, на наш погляд, необхідним є введення в обов'язкову документацію Карти діагностичного обстеження досягнень у музичній діяльності й музично-рухового розвитку дітей дошкільного

віку з вадами зору та календарного плану проведення індивідуально-корекційних занять із дітьми, які їх потребують.

Вивчення реалізації корекційно-компенсаторного потенціалу музичного виховання відбувалося на основі відповідей музичними керівниками на питання «Чи мають заняття з музичного виховання (та інші форми роботи) з дітьми з вадами зору корекційно-компенсаторну спрямованість. Якщо так, у чому вона полягає?», які засвідчили різні погляди на цю проблему й підтвердили поверхову та фрагментарну їх обізнаність у цьому напрямі, та стосувалися виправлення лише окремих вад чи недоліків розвитку дошкільника, на які, як зазначали музичні керівники, цілеспрямовано впливають заняття й інші форми роботи з музичного виховання, або не знання сутності корекційної роботи взагалі. На підтвердження цього можна навести такі цитати-відповіді: «працюю над тим, щоб позбавити дітей комплексів», «подолання відхилень у розвитку», «ліквідація й корекція первинних і вторинних порушень», «розвиток уяви, мовлення, пам'яті, уваги, дрібної моторики», «розвиток орієнтування у просторі», «корекція знань, умінь і навичок», і, лише 25 % музичних керівників зазначили, що музичне виховання й відповідна діяльність мають не лише корекційне, а й компенсаторне значення, наголошуючи, що музичне виховання сприяє «активізації збережених аналізаторних систем», «розвиткові зорового сприйняття», «розвиткові слуху» тощо.

Вивчення практики організації індивідуальної корекційно-розвивальної роботи показало, що 56,25 % музичних керівників проводять її з метою вирішення проблем, які виникають під час засвоєння дітьми музичного матеріалу, або попереднього його вивчення, повторення, закріплення чи підготовки до свят, концертів тощо. 25 % музичних керівників зазначили, що на таких заняттях вони використовують різні корекційні ігри та вправи для розвитку музичних здібностей і корекції вад психофізичного розвитку, а решта – 18,75 % відповіли, що не проводять таких занять узагалі. Майже всі респонденти (93,75 %) зазначили, що у своїй роботі вони використовують і спеціальний дидактичний матеріал для дітей із вадами зору й різні зорові та слухові орієнтири.

Позитивною тенденцією було виявлено те, що 100 % музичних керівників під час різних форм і видів роботи з музичного виховання здійснюють індивідуальний і диференційований підхід до дітей зі зниженим зором з урахуванням їх психофізичних порушень і можливостей, діагнозу зорового й соматичного захворювань, гостроти зору та стану інших зорових функцій, рекомендацій лікаря-офтальмолога й тифлопедагога

3) відповідно до завдань анкетування нас цікавило, якими додатковими інформаційними джерелами, методичними матеріалами музичні керівники користуються під час підготовки до занять з музичного виховання, свят, розваг та інших видів музичної діяльності з дітьми з вадами зору, та взагалі, чи є потреба в розробці додаткової методичної літератури? Виявлено, що музичні керівники широко використовують у своїй діяльності: періодичні видання («Дошкільне виховання», «Дитячий садок», «Музичний керівник», «Джміль», «Мистецтво», «Палітра педагога», «Особлива дитина» та ін.), методичні розробки щодо музичного виховання здорових дітей («Музичне виховання у дошкільному навчальному закладі», І. Романюк; «Розвиток дошкільнят в музично-руховій діяльності», А. Шевчук; «Система естетичного виховання в дитячому садку», Н. Ветлугіна; «Музично-дидактичні ігри для дошкільнят», Н. Кононова; «Дитина і світ музики», С. Науменко; «Свята і розваги в дитячому садку», О. Барабаш та ін.; «Кращі музичні ігри», І. Молодушкіна; «Театралізовані казки для всіх вікових груп», Л. Яковенко; «Музичне виховання у дитячому садку», Л. Заяц, Л. Сухина та ін.); репертуарні збірки (збірник пісень «Пори року», В. Паронової; збірка пісень для дітей молодшого дошкільного віку «Співаємо, танцюємо, граємо», В. Паронової, Н. Шевченко та н.), методичні матеріали щодо специфіки музичної діяльності з дошкільниками з порушеннями зору («Коррекционная работа в детском саду», В. Бельмер; Програма з ритміки для дітей дошкільного віку з порушеннями зору, Ю. Картава та ін.), тифлопедагогічна література («Тифлодидактика», С. Федоренко; «Тифлопедагогіка», Є. Синьова, С. Федоренко; «Комплексний супровід дітей з порушеннями зору», Ю. Бистрова та ін.), інтернет-матеріали,

відео-матеріали, аудіо-матеріали. Як бачимо, окреслені музичними керівниками інформаційні матеріали стосуються технології роботи з дітьми з нормальним зором і лише зустрічаються поодинокі випадки, які розкривають специфіку роботи з дітьми з порушеннями зору. Майже всі опитувані музичні керівники одностайні в необхідності розробки спеціальної методичної літератури, яка б відображала особливості організації музичного виховання й корекційну спрямованість різних видів музичної діяльності з дітьми з вадами зору й висунули пропозиції щодо створення сайту для музичних керівників, на якому можна було б отримати всю необхідну інформацію, щодо специфіки музичного виховання дітей зі зниженим зором, нормативний, методичний і репертуарний матеріал тощо;

4) щодо з'ясування проблем використання й забезпечення музичним репертуаром, анкетування виявило широке його використання на заняттях із музичного виховання, а саме: українського народного репертуару, дитячого фольклору (87,5 %), музики з мультфільмів, дитячих кінофільмів, музичних казок (62,5 %), класичної (93,7 %) та релаксаційної музики (75 %), яку вони виконують наживо або слухають у записах на аудіо- (музичний центр), відеоапаратурі (телевізор), використовують мультимедійні засоби (інтерактивну дошку, ноутбук). Але, як проблему, музичні керівники зазначили утруднення в знаходженні аудіо записів і нотних збірок програмових музичних творів, недостатню кількість збірок з музичним репертуаром для дітей дошкільного віку;

б) нас цікавило, які основні види музичної діяльності мають корекційно-компенсаторне значення й використовуються постійно, періодично, рідко або не використовуються взагалі? Відповіді музичних керівників на першу половину питання – «яке корекційно-компенсаторне значення для дітей зі зниженим зором мають такі види музичної діяльності, як слухання музики, спів, гра на дитячих музичних інструментах, музично-рухові ігри, танці, хороводи, імпровізаційні вправи, ігри, музично-ритмічні рухи» були більш фрагментарними, недостатньо точними, а також стосувалися лише окремих структурних компонентів особистості, на які необхідно впливати розвиваючи й

коригуючи їх. Таким чином, існує потреба в роз'ясненні корекційного спрямування різних видів музичної діяльності, лікувально-реабілітаційного впливу музичного мистецтва на розвиток різних сторін особистості, формування й розвитку компенсаторних процесів.

Узагальнюючи дані щодо другої половини питання, можна зазначити, що постійно, майже на всіх заняттях із музичного виховання, використовуються слухання музики, спів, танці або хороводи, музично-ритмічні рухи. До тих, що використовуються періодично, віднесено гру на дитячих музичних інструментах, музично-рухові ігри, імпровізаційні вправи та ігри.

7) нас цікавило, чи всі діти зі зниженим зором беруть участь у різних видах музичної діяльності, ступінь участі в них музичного керівника та інших спеціалістів закладу. Як свідчать анкетні дані, усі (100 %) музичні керівники зазначили, що беруть участь разом із дітьми в різних видах музичної діяльності й залучають до них 93,75 % дітей зі зниженим зором. За відсутності акомпаніатора (концертмейстера), якій забезпечує музичний супровід занять, допомогу в організації та проведенні різних форм роботи з музичного виховання, виконанні різних видів музичної діяльності здійснюють вихователі групи, іноді тифлопедагог, або інші спеціалісти закладу (за потреби). Отже, анкетні дані засвідчили активну участь музичних керівників у всіх видах і формах музичної діяльності, що, на наш погляд, підвищує рівень ефективності проведення занять та інших форм робіт, реалізації корекційно-розвивальних завдань;

8) вивчення практики організації індивідуально-групової корекційно-розвивальної роботи показало, що 56,25 % музичних керівників проводять її з метою вирішення проблем, які виникають під час засвоєння дітьми музичного матеріалу, або попереднього його вивчення, повторення, закріплення чи підготовки до свят, концертів тощо. 25 % музичних керівників зазначили, що в системі роботи з музичного виховання в дошкільному навчальному закладі проводяться такі види корекційно-розвивальних занять, як: ритміка, логоритміка та заняття з музикотерапії, казкотерапії, піскотерапії, ігротерапії з

використанням музики тощо, які мають лікувально-терапевтичний вплив. На таких заняттях педагоги використовують різні корекційні ігри та вправи (ейдетичні вправи) для розвитку музичних здібностей і корекції вад психофізичного розвитку. Решта – 18,75 % респондентів відповіли, що не проводять таких занять узагалі.

Педагогічне спостереження показало, що музичні керівники використовують і додаткові форми музичної діяльності, які мають на меті *загальновиховний вплив*: розваги, концерти, конкурси, фестивалі, свята, карнавали, музично-рухові ігри; *розвиток і корекцію музичних здібностей, реалізацію вмінь і навичок музичної діяльності*: гуртки (театралізованого мистецтва, ігри на ДМІ, танцювальні або хореографічні, вокально-танцювальний); *самостійну реалізацію вмінь і навичок музичної діяльності*: самостійна музична діяльність, самостійна художня діяльність; *креативно-творчий розвиток*: ігри-драматизації та ігри-інсценізації («Лисиця та курчата», «Пасічник. Діти та бджоли», «Садівник та квіти», «Діти та метелики», «Зайці і діти»), пісенна («Заспівай своє ім'я», «Весела пісня-сумна пісня», «Склади пісеньку», «Перекладання вірша на музику») і танцювальна творчість («Веселі танцюристи», «Мій любий таночок», «Я – осінній листочок», «Я – сніжинка»,), пластичне інтонування, творчі вправи під час ГДМІ («Веселі музиканти», тембральні ігри, гра на традиційних і нетрадиційних музичних інструментах за концепцією Карла Орфа), вправи на розвиток творчості й уяви за теорією розв'язання винахідницьких завдань (ТРВЗ). Отже, ми бачимо посилене використання різних видів діяльності, вправ, ігор, спрямованих на розвиток творчих здібностей дошкільників зі зниженим зором і обмежене, несистематичне й нецілеспрямоване використання музично-рухових вправ та ігор, які несуть значний корекційно-розвивальний зміст, і відсутність у системі роботи спеціальних дошкільних навчальних закладів індивідуально-групових корекційно-розвивальних занять із музичного виховання.

9) позитивною тенденцією було виявлено те, що 100 % музичних керівників під час різних форм і видів роботи з музичного виховання здійснюють індивідуальний і диференційований підхід до дітей зі зниженим

зором з урахуванням їх психофізичних порушень і можливостей, діагнозу зорового й соматичного захворювань, гостроти зору та стану інших зорових функцій, рекомендацій лікаря-офтальмолога й тифлопедагога. Майже всі респонденти (93,75 %) зазначили, що у своїй роботі вони використовують і спеціальний дидактичний матеріал для дітей із вадами зору й різні зорові та слухові орієнтири;

10) на предмет використання музики з корекційно-компенсаторною метою музичні керівники зазначили, що її використовують не лише під час занять з музичного виховання, а й під час інших видів дитячої діяльності, а саме – на відкритих заняттях, під час занять зображувальною діяльністю (малювання, ліплення, аплікація), фізичного виховання, ЛФК, ранкової гімнастики й гімнастики після денного сну, ігор, розваг, виховних заходів, гуртків, самостійної діяльності, занять із психологом, дефектологом (тифлопедагогом, логопедом), аромотерапії, психоемоційного розвантаження й інших режимних моментів;

Анкетування та бесіда вихователів у цьому напрямі показали, що музику й різні види музичної діяльності вони використовують у багатьох освітньо-виховних і корекційно-розвивальних заходах, а саме: під час різних виховних заходів («Родинні свята», «Дні відкритих дверей»), групових розваг («Концерт для ляльок», «День народження ляльки»), образотворчої діяльності (малювання, аплікації), різних видів гімнастики впродовж дня (психогімнастики, ранкової гімнастики, гімнастики пробудження після денного сну, гімнастики для очей, фізкультхвилинок), фізкультурних розваг, занять із фізичного виховання, гурткової роботи (з художньої праці «Дитячі фантазії», логоритміки «Рухаємось-говоримо»), а також самостійної дитячої діяльності.

На питання, з якою метою вони використовують музику під час різних форм роботи й видів дитячої діяльності, було окреслено деякий корекційно-компенсаторний потенціал впливу музики на дитину, а саме: покращення мотивації дитини до занять та її настрою, виникнення бажання й інтересу до виконання завдань, збереження довготривалості й концентрації уваги, активізація

діяльності, розвиток слухової уваги, фонематичного сприймання, уявлення, а також дрібної та загальної моторики тощо. Отже, вихователі розуміють корекційний вплив музики й різних видів музичної діяльності на розвиток дошкільників зі зниженим зором, але повною мірою не усвідомлюють масштабність корекційно-компенсаторного впливу музичної діяльності на розвиток дитини й тому використовують її стихійно, несистематично та нецілеспрямовано;

Анкетування й бесіда спеціалістів закладу (тифлопедагогів) щодо корекційно-реабілітаційного впливу музичного мистецтва показало, що вони усвідомлюють можливості впливу музики не лише на розвиток дитини, а й на корекцію окремих її сторін, а тому використовують її на своїх корекційних індивідуально-групових заняттях. Так, тифлопедагоги зазначили, що такі види музичної діяльності, як слухання музики вони використовують під час виконання дітьми самостійних завдань на розвиток сенсорного сприймання та слухової уваги, рухи під музику – під час навчання орієнтуванню в макропросторі, гру на дитячих музичних інструментах – для розвитку слухового сприймання та дрібної моторики тощо.

Таким чином, ми бачимо потребу й бажання педагогів використовувати різні види музичної діяльності не лише з виховною, освітньою, а й корекційно-розвивальною метою. Але проблемою залишається фрагментарна обізнаність педагогів щодо цілісного й конкретного впливу музики, видів музичної діяльності на особистість дитини з вадами зору та на розвиток у неї компенсаторних процесів, тобто недооцінювання корекційного потенціалу музичного мистецтва, що проявляється у фрагментарному нецілеспрямованому й несистематичному використанні різних її видів.

Таким чином, результати дослідження за третім – корекційно-розвивальним напрямом засвідчили про недостатню ефективність реалізації корекційно-спрямованого процесу музичної діяльності дошкільників зі зниженим зором, значну кількість проблем і прогалин у її організації та, на запит практики сьогодення, потребу в розробці теоретико-методичних засад корекційно-

спрямованої музичної діяльності дошкільників зі зниженим зором, що і є предметом нашого експериментального дослідження.

Аналіз досвіду організації музичного виховання в дошкільних навчальних закладах для дітей зі зниженим зором, що відбувався за професійно-компетентним, організаційно-діагностичним, корекційно-розвивальним напрямом засвідчив, що в цьому процесі не забезпечується реалізація основного принципу спеціальної освіти – її корекційно-розвивальної спрямованості. На нашу думку, це пов'язано, передусім, з такими недоліками сучасної практики, як недостатній рівень обізнаності музичних керівників щодо корекційних можливостей музичної діяльності, нерозробленість діагностичного інструментарію з дослідження рівнів музично-особистісного розвитку дитини зі зниженим зором, організації корекційних занять із музичного виховання та їх нормативно-методичного забезпечення. Кількість методичної літератури в цьому напрямі вкрай обмежена.

Таким чином, проведене вивчення практики організації музичного виховання дошкільників зі зниженим зором в умовах дошкільних навчальних закладів різних типів дозволило виявити проблеми й визначити потребу у:

1) висококваліфікованих фахівцях – музичних керівниках, які б володіли не лише знаннями методики дошкільного музичного виховання, а й були обізнані зі шляхами реалізації корекційно-розвивального потенціалу різних видів музичної діяльності;

2) розробці діагностичного інструментарію з окресленням методичних шляхів організації процесу вивчення дошкільників зі зниженим зором і з'ясування, на які компоненти музично-особистісного розвитку необхідно спрямовувати корекційні зусилля;

3) програмі з музичного виховання, яка повинна чітко висвітлювати корекційно-розвивальну та компенсаторну спрямованість різних видів музичної діяльності й орієнтовний рівень досягнень на кінець навчального року;

4) роз'ясненні щодо змістової специфіки оформлення й ведення обов'язкової документації музичного керівника, що повинна враховувати корекційно-

компенсаторні можливості музичного виховання та сприяти вирішенню на практиці не лише освітньо-виховних, а й корекційно-розвивальних завдань, спрямованих на нормалізацію загального психофізичного розвитку дітей зі зниженим зором;

5) розробці методичних рекомендації щодо організації корекційного спрямування музичної діяльності дошкільників зі зниженим зором, які б відображали специфіку музичного виховання й різних видів музичної діяльності дітей зі зниженим зором та особливості проведення індивідуальних і групових корекційних музичних занять.

6) створенні сайту музичного керівника, який би вирішував проблему безкоштовного знаходження аудіозаписів і нотних збірок програмових музичних творів, збірок із музичним репертуаром та інших нормативних, методичних і репертуарних матеріалів для дітей дошкільного віку зі зниженим зором;

7) у проведенні експериментального дослідження з виявлення об'єктів корекційного впливу й, відповідно до цього, окреслення та обґрунтування шляхів попередження, часткового усунення чи виправлення виявлених недоліків, труднощів, порушень у рівні досягнень у музичній діяльності й музичного та психофізичного розвитку дошкільників зі зниженим зором засобами музичного мистецтва та видами музичної діяльності;

8) запровадженні в систему роботи дошкільних навчальних закладів обов'язкових корекційних занять із музичного виховання;

9) організації просвіти всіх педагогічних працівників спеціальних дошкільних навчальних закладів щодо корекційного спрямування різних видів музичної діяльності, лікувально-реабілітаційного впливу музичного мистецтва на розвиток різних сторін особистості, формування й розвиток у неї компенсаторних процесів.

Вирішення вищезазначених проблем організації музичного виховання та його корекційного впливу на дошкільників зі зниженим зором сприятиме подоланню вторинних відхилень і розвитку компенсаторних механізмів, і, як наслідок, впливатиме на забезпечення подальшої соціальної адаптації, соціальної

активності, соціальної комунікації та самореалізації особистості зі зниженим зором в умовах сьогодення.

У нашому експериментальному дослідженні на основі виявлених даних ми акцентуємо увагу на розв'язанні таких проблем практики організації процесу музичного виховання дошкільників зі зниженим зором у дошкільному навчальному закладі, як:

- розробка діагностичного інструментарію з виявлення рівнів музично-особистісного розвитку дошкільників зі зниженим зором та особливостей організації їх вивчення під час музичної діяльності;
- розробка теоретичних засад музичної діяльності дошкільників зі зниженим зором у напрямі визначення принципів організації корекційно-спрямованого процесу музичної діяльності, спеціальних форм, методів, прийомів і засобів музично-особистісного розвитку, окреслення корекційно-компенсаторної спрямованості видів музичної діяльності;
- впровадження корекційних занять із музичного виховання та розробка програмно-методичного їх забезпечення.
- розробка змісту корекційно-розвивальної роботи з музичного виховання з дітьми дошкільного віку зі зниженим зором, спрямованої на корекцію порушених компонентів музично-особистісного розвитку,

Ефективність організації корекційно-спрямованого процесу музичного виховання дошкільників зі зниженим зором залежить від професійної готовності студентів – майбутніх фахівців – здійснювати цей процес, використовуючи корекційний потенціал музичного мистецтва.

Вивчення стану готовності до використання в професійній діяльності корекційного потенціалу музичного мистецтва відбувалося на основі анкетування студентів спеціальності «спеціальна освіта» (спеціалізація «тифлопедагогіка»), яка готує фахівців-тифлопедагогів дошкільних навчальних закладів для дітей із порушеннями зору та спеціальності «музичне мистецтво», що готує вчителів музики, музичних керівників дошкільних навчальних закладів. Напрямами вивчення стало дослідження їхнього музичного досвіду

та виявлення рівнів сформованості загальних і спеціальних знань із галузі музичного виховання, сутності корекційної його спрямованості.

Необхідною передумовою організації музичної діяльності дошкільників зі зниженим зором є забезпечення музичних занять музичним супроводом, насамперед, у власному виконанні. Наявність у студентів музичного досвіду розширює професійні можливості використання музики в роботі з дітьми зі зниженим зором і надає можливість свідомо підходити до процесу відбору музичних творів, забезпечувати музичний супровід різних видів діяльності, здійснювати освітній і корекційний вплив. За результатами відповідей виявилось, що 10,3 % майбутніх фахівців-тифлопедагогів мають попередній музичний досвід, закінчивши музичну школу, з них 17,2 % – володіють грою на музичному інструменті (6,9 % на фортепіано, 6,9 % на гітарі, 3,4 % на баяні). Без сумніву, значно вищі результати показали майбутні музичні керівники, 76 % з яких мають музичну освіту, здобуту шляхом навчання в дитячих музичних школах і початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах. Виявилось, що вони володіють грою як на одному (64 %), так і на декількох музичних інструментах (на двох – 16 %, трьох – 12 %, 4-х – 8 %), відповідно на: фортепіано – 84 %, акордеоні – 28 %, домрі – 24 %, баяні – 20 %, гітарі, кларнеті, трубі – по 4 % студента. Порівняльний аналіз результатів довів перевагу майбутніх музичних керівників щодо можливості більш ефективної організації музичного супроводу різних форм музичної діяльності в дошкільних навчальних закладах для дітей зі зниженим зором.

Рівні сформованості у студентів загальних музично-теоретичних знань показали, що кращі результати в цьому напрямі у студентів – майбутніх музичних керівників, 32 % з яких отримали високий рівень. Найгірші результати показали майбутні тифлопедагоги – 59,2 %, отримавши початковий рівень (додаток Д, таблиця Д.1). Ці дані свідчать про неможливість ефективної організації занять із музичного виховання фахівцями-тифлопедагогами, але, за умови їх обізнаності, можливе свідоме використання ними музичного мистецтва у власній професійній діяльності під час організації освітніх, групових і індивідуальних корекційних

занять. Результати анкетування призводять до висновку про необхідність уведення музично-теоретичних питань, що стосуються загальної музичної термінології, розрізнення динаміки, класифікації інструментів симфонічного оркестру тощо в споріднені дисципліни.

Невтішна картина виявляється й у дослідженні рівнів сформованості системи спеціальних знань щодо сутності корекційної спрямованості музичного виховання дошкільників зі зниженим зором як у студентів спеціальності «спеціальна освіта» (спеціалізація «тифлопедагогіка»), так і у студентів спеціальності «музичне мистецтво» (додаток Д, таблиця Д. 2). Однак, перші з них показали більш високий результат тифлологічних знань і мали уявлення з окремих питань, що стосувалися корекційного впливу музичного мистецтва й різних видів музичної діяльності на розвиток дитини, ґрунтуючись на базових знаннях із тифлопсихології та тифлопедагогіки. Вони добре орієнтувались у загальних тифлопедагогічних питаннях, які стосувалися визначення поняття діти зі зниженим зором (в.р. – 13,8 %, с.р. – 34,5 %), напрямів використання музики в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами (в.р. – 0 %, с.р. – 27,6 %), основних завдань музичного виховання дошкільників зі зниженим зором (в.р. – 0 %, с.р. – 34,5 %), сутності корекційної спрямованості музичного виховання (в.р. – 10,3 %, с.р. – 34,5 %), корекційно-компенсаторного значення різних видів музичної діяльності (в.р. – 3,4 %, с.р. – 27,6 %), офтальмолого-гігієнічних вимог щодо проведення занять із музичного виховання з досліджуваною категорією дітей (в.р. – 3,4 %, с.р. – 27,6 %).

Відповідно, вони зазначали, що музику використовують у напрямі: «естетичного виховання» або «виховання естетичного смаку», «музичного виховання», «розвиваючого» і «корекційного», «музикотерапевтичного» та «арт-терапевтичного» впливу, для формування «хореографічних умінь і навичок». До основних завдань музичного виховання дошкільників зі зниженим зором вони віднесли такі освітні: «формування вміння слухати», «навчання правильно рухатися»; розвивальні: розвиток «психічних процесів (пам'яті, мислення, уяви)», «ритмічного відчуття», «емоційної сприйнятливості», «просторового сприймання

та орієнтування», «творчих здібностей»; виховні: виховання «музичного смаку», «любові до музики», «естетичне виховання», «збагачення почуттєво-емоційного досвіду», «покращення психо-соматичного стан», «формування колективної взаємодії». Корекційну спрямованість музичного виховання дошкільників зі зниженим зором студенти вбачали в розвитку «слухового та тактильного сприймання», «мислення», «уяви», «уваги», «мовлення», «активного та пасивного словник», «звуквимови», «музичного слуху», «відчуття ритму», «дрібно моторики», «просторового орієнтування», «творчих здібностей», «корекції вторинних відхилень у розвитку особистості та якостях особистості» тощо.

Студенти окреслили й деякі аспекти корекційно-компенсаторного значення різних видів музичної діяльності, наприклад, слухання музики сприяє: розвитку «слухового сприймання», «пам'яті», «уваги», «збагачення емоційно-чуттєвого досвід»; дитяче виконавство (співи, музично-ритмічні рухи, гра на дитячих музичних інструментах) – розвитку «психічних процесів», «координації, ритмічності рухів», «дрібно моторик», «просторового орієнтування», «спілкування з однолітками»; музично освітня діяльність – «розширенню світогляду дітей у музичному середовищі», «формування знань музичної культури»; творчість – розвитку «творчих здібностей, нахилів», «соціалізації особистості» тощо. До офтальмолого-гігієнічних вимог щодо проведення занять із музичного виховання в спеціальному закладі студенти спеціальності Тифлопедагогіка віднесли: «нормоване зорове навантаження», «урахування патології зору», «відповідна освітленість музичної зали», «правильно підібрана наочність», «аерорежим», «доступне фізичне навантаження», «зміна видів діяльності» тощо.

Якісний аналіз результатів анкетування студентів спеціальності «музичне мистецтво» показав поодинокі, наближені до правильних відповіді та загальне орієнтування в питанні, що стосується визначення поняття діти зі зниженим зором (в.р. – 0 %, с.р. – 36 %), якими було відмічено, що це: «діти з особливими освітніми потребами, до яких необхідно здійснювати індивідуальний підхід», або «діти, які мають вроджений чи набутий дефект зору й тому потребують

особливого підходу до навчання», а також «діти з певними погіршеннями зору, які потребують особливої уваги під час вивчення з ними навчальної програми», «діти з обмеженими зоровими можливостями» тощо. Більша кількість студентів не змогли відповісти на жодне питання анкети, щодо сутності корекційної спрямованості музичного виховання дошкільників зі зниженим зором.

Аналіз одержаних відповідей і порівняння результатів опитування студентів досліджуваних спеціальностей призводить до висновку, що вони не володіють системою спеціальних знань у галузі музичного виховання дошкільників зі зниженим зором, недостатньо усвідомлюють корекційні можливості музичної діяльності, корекційний потенціал музичного мистецтва в цілому. Відмінність складає лише те, що майбутні музичні керівники найкраще озброєні системою загальних музично-теоретичних знань, у той час, як майбутні тифлопедагоги мають більш глибокі уявлення, ніж попередні респонденти, щодо особливостей психофізичного розвитку дошкільників зі зниженим зором та індивідуального підходу до них в умовах корекційного навчання й виховання. Тож, ми передбачаємо, що в їхній подальшій практичній діяльності музичне мистецтво та різні види музичної діяльності не будуть виступати як засоби корекційного впливу, і таким чином виникає протиріччя положенню про те, що корекція є основа всієї навчально-виховної роботи і повинна пронизувати, бути інтегруючою складовою всього навчально-виховного процесу, що втрачає сенс стосовно музичного виховання, музичної діяльності таких дітей у цілому.

Проведений аналіз навчальної документації (навчальних планів, робочих навчальних програм) студентів обох спеціальностей на предмет виявлення дисциплін(ни), зміст яких розкриває корекційний потенціал музичного мистецтва та можливості його використання в роботі з дітьми зі зниженим зором показав відсутність такої спеціальної дисципліни (наприклад, «СМ музичного виховання дітей із порушеннями зору»). Однак, до навчального плану за освітнім рівнем «бакалавр» студентів спеціальності «спеціальна освіта» (спеціалізація «тифлопедагогіка») включено споріднену дисципліну – «Спеціальна методика ритміки», яка

викладається на четвертому курсі. Аналіз робочої навчальної програми цієї дисципліни показав, що під час її вивчення висвітлюються окремі питання з теорії музичного виховання й корекційного впливу застосування музично-ритмічних рухів як основного засобу ритмічного виховання.

Аналіз навчальних планів спеціальності «музичне мистецтво» засвідчив насиченість його дисциплінами загального музичного-теоретичного та практичного напрямів, серед яких цикл дисциплін професійно-практичної підготовки включає Методику музичного виховання в дитячих закладах та школі (4, 6 семестри), Ритміку і основи хореографії (2 семестр), навчальну та виробничу практику в ролі музичного керівника (2, 4 семестри). Однак, зміст цих дисциплін не висвітлює питань особливостей музично-особистісного розвитку дошкільників зі зниженим зором, шляхи педагогічної корекції засобами музичного мистецтва, корекційний вплив різних видів музичної діяльності на МОР дошкільника зі зниженим зором тощо.

Таким чином, аналіз навчальної документації досліджуваних спеціальностей засвідчив відсутність дисциплін, які безпосередньо розкривають особливості корекційно спрямованого процесу музичного виховання й різних видів музичної діяльності. Тож, на підставі проведеного аналізу підтверджується існуюча проблема практики щодо готовності студентів до використання в майбутній професійній діяльності корекційного потенціалу музичного мистецтва в дошкільних навчальних закладах для дітей зі зниженим зором.

Реальними шляхами вирішення цієї проблеми ми вбачаємо у введенні в навчальні плани в цикл вибіркового циклу дисциплін професійно-практичної підготовки майбутніх тифлопедагогів та музичних керівників спеціальної дисципліни (наприклад, «Спеціальна методика музичного виховання дошкільників із порушеннями зору»), чи включення окремих її розділів до інших споріднених дисциплін, або організація роботи студентської групи чи гуртка за цією тематикою. Озброєння студентів знаннями сприятиме не лише покращенню професійного рівня, а й свідомого використання корекційних можливостей музичного мистецтва, музичної діяльності у подальшій професійній діяльності.

3.3. Результативність існуючої системи музичного виховання дошкільників зі зниженим зором

Медико-психологічна характеристика досліджуваних дітей (аналіз документальних даних). Побудова системи корекційного спрямування музичного виховання, розробка специфіки цього процесу ґрунтується на визначенні контингенту дітей, для яких він буде організований, і відповідно, дослідженні особливостей їхнього музично-особистісного розвитку, що ґрунтується на теорії та положеннях щодо організації корекційно-спрямованого процесу навчання й виховання дітей із порушеннями психофізичного розвитку з урахуванням структури дефекту. Як доведено науковцями, порушений зір відбивається на формуванні всієї діяльності людини та її психічних функціях, провокує виникнення несприятливих умов розвитку, появі вторинних відхилень в особистості, що підкреслює важливість урахування аномального фактора в реалізації диференційованого й індивідуального підходів і, відповідно, необхідності організації корекційно-розвивального процесу навчання й виховання, у нашому випадку, корекційно спрямованого процесу музичного виховання дошкільників зі зниженим зором [46; 321; 333; 350; 358; 363]. Л. Сековець підкреслено, що глибоке знання етіопатогенеза, структури дефекта, діагностики, диференційованих діагностичних критеріїв відмінності одного стану від іншого й на основі цього розкриття внутрішніх закономірностей і залежностей надасть можливість зрозуміти й охарактеризувати розвиток дитини та розробити науково-обґрунтовані корекційно-педагогічні заходи, впливи [353].

У нашому дослідженні контингент склав групу дітей зі зниженим зором із різними зоровими порушеннями й захворюваннями, які нами було вивчено та згруповано відповідно до Міжнародної класифікації хвороб десятого перегляду (МКХ-10) і за кількістю зорових захворювань і порушень виділено три рівня (додаток Е, табл. Е. 1). На першому визначено групу «Хвороби м'язів ока, порушення співдружного руху очей, акомодатції та рефракції» [H49–H52], що містить найбільш поширені форми зорової патології, які було виявлено в досліджуваній категорії дітей, а саме: косоокість – 38,8 %, у т.ч. збіжна – 32,8 %; гіперметропія –

34,3 %; гіперметропічний астигматизм – 32,4 %; міопія – 11,6 %; змішаний астигматизм – 7,4 %; міопічний астигматизм – 4,6 %; анізометропія – 1,3 %; спазм акомодациї – 1,1 %. Другий рівень за загальною кількістю посіла група «Розлади зору та сліпота» [H53–H54], де амбліопія зустрічається у 27,5 %. Третій рівень об'єднав усі інші групи зорових захворювань за МКХ-10, які містять значну кількість поодиноких, але важких випадків зорових захворювань ока та його придаткового апарату, а також уродженої аномалії його розвитку, а саме: «Хвороби кришталика» [H25–H28] – 3,6%; «Хвороби судинної оболонки та сітківки» [H30–H36] – 2,1 %; «Інші хвороби ока та його придаткового апарату» [H55–H59], у нашому випадку ністагм – 0,6 %; «Хвороби зорового нерва та зорових шляхів» [H46–H48] – 0,4 %; «Хвороби повік, слезового апарату та очниці» [H00–H06], «Хвороби склери, рогівки, райдужної оболонки та циліарного тіла» [H15–H22], «Вроджені вади розвитку ока» [Q10–Q15] склали по 0,2 %.

Для реалізації диференційованого і індивідуального підходів до дітей з різними вадами зору під час проведення експериментального дослідження, з метою можливості об'єднання їх у групи відповідно зоровому діагнозу, нами було розподілено зорові порушення за принципом від найбільш поширених до поодиноких випадків і побудовано діаграму (рис. 3.2). Діаграма наочно показує, що найбільш поширеними зоровими порушеннями у дітей дошкільного віку зі зниженим зором виявлено косоокість, гіперметропію, гіперметропічний астигматизм, амбліопію, міопію, змішаний астигматизм, міопічний астигматизм тощо. Тож орієнтування музичного керівника у зорових діагнозах дітей, з якими він проводить заняття, допоможе урахувати особливості їхнього зорового сприймання і відповідно специфіку відображення на виділених компонентах музично-особистісного розвитку, що надасть можливість побудувати корекційно спрямований процес музичного виховання.

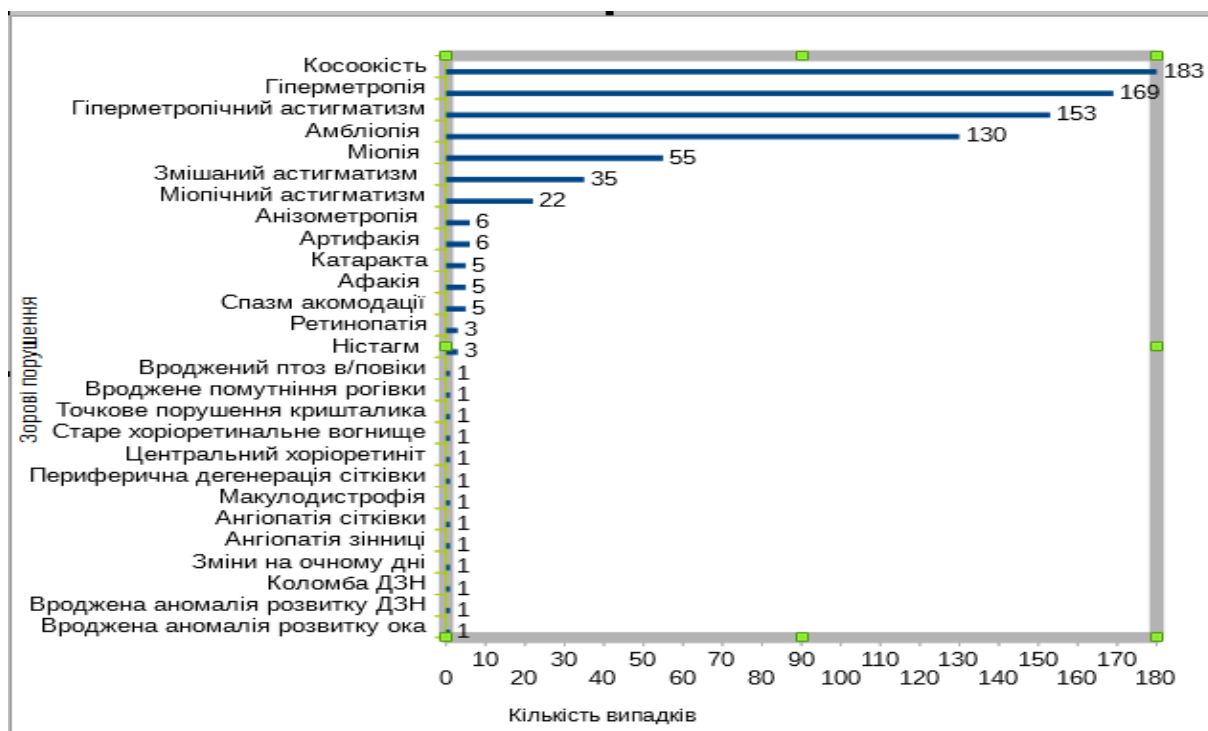


Рис 3.2. Виявлені зорові порушення у дітей зі зниженим зором

Аналіз висновків спеціалістів психолого-медико-педагогічної консультації дозволив виявити і інші порушення у психічному та фізичному розвитку дитини зі зниженим зором (додаток Е, табл. Е. 2). Найбільша кількість порушень відносяться до групи мовленнєвих вад (27,3 %), серед яких поширеними є дислалія (8,0 %), фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення (7,6 %) та загальний недорозвиток мовлення I-III рівнів (6,8 %). Виявлено, що найбільша кількість вад мовлення спостерігається у віці 6 років (34,5 %), що призводить до висновку у необхідності негайного виправлення, використовуючи при цьому не лише систему логопедичних впливів, а й інші засоби корекції. На нашу думку, саме блок корекційних занять із музичного виховання (наприклад, музична логоритміка), який необхідно запроваджувати з I року навчання (молодшої групи) ефективно сприятиме розвитку мовлення, закріпленню роботи логопеда у цьому напрямі, а також попередженню й корекції вад мовлення, автоматизації звуків.

Також, під час аналізу документальних даних виявлено 4% дітей, які мають порушення пізнавальної діяльності у вигляді затримки психічного розвитку (1,7%), нерівномірності у сформованості пізнавальних процесів (1,7%) та нестійкості концентрації уваги (0,6%), що свідчить про необхідність здійснення індивідуального підходу з урахуванням пізнавальних можливостей цих дітей та безпосереднього корекційного впливу на порушені сторони пізнавальної діяльності під час фронтальних і корекційних занять з музичного виховання, свят, розваг, концертів, вистав тощо.

Після підрахунків з'ясувалося, що порушення поведінки у дошкільників зі зниженим зором знаходиться, майже, на одному рівні з кількістю виявлених порушень пізнавальної діяльності і складає 3,1 %, серед яких, найбільш розповсюдженим є психомоторна розгальмованість (1,7 %). Отже, ці дані свідчать також про необхідність врахування це у навчально-вихованому процесі музичного виховання і активне залучення цих дітей до музикотерапевтичних занять, як корекційних, які проводить музичний керівник.

Аналіз результатів показав і наявність незначної кількості дітей досліджуваної категорії з порушеннями у руховій сфері, а саме із синдромом рухових порушень, який виявлений у молодших дошкільників і склав 0,7 % та 0,2 % від загальної кількості дітей, що передбачає індивідуальний підхід і

включення, відповідно руховим можливостям, дитини у різні рухові види музичної діяльності на музичних заняттях та під час інших форм і видів роботи у цьому напрямі.

Нами було виявлені порушення у психофізичному розвитку дітей зі зниженим зором і згруповано їх за принципом від найбільш поширених до поодиноких випадків і побудовано діаграму (рис. 3.3).

При побудові процесу музичного виховання музичний керівник повинен враховувати також і дані щодо стану здоров'я дітей зі зниженим зором. Для виявлення цих даних аналізу піддалася така документація: медичні картки дітей (за формою 026), журнал обліку соматичних діагнозів дітей «Лист здоров'я». При узагальненні результатів і розподіленні їх по групам ми орієнтувалися на

клініко-статистичну класифікацію хвороб, визначену у МКХ-10 (додаток Е, таблиця Е. 3).

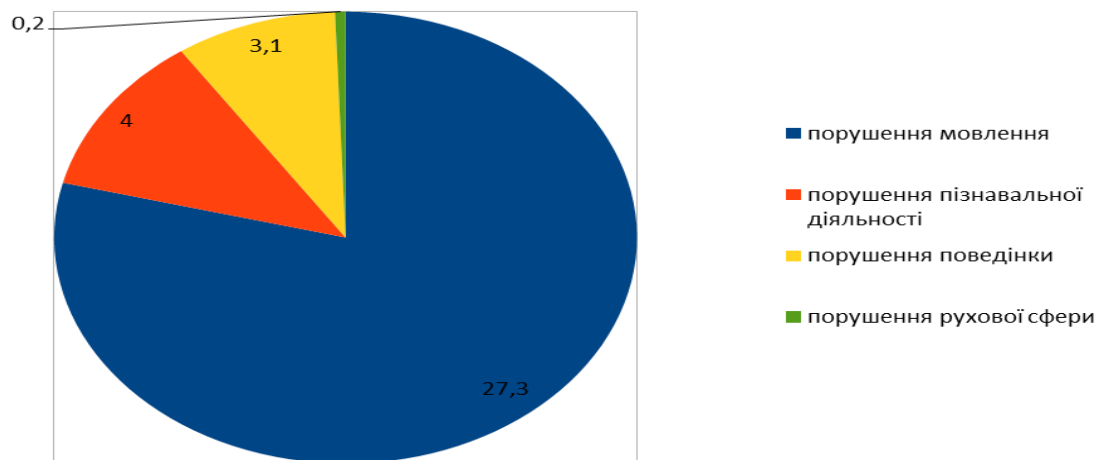


Рис. 3.3. Виявлені порушення у психофізичному розвитку дітей зі зниженим зором дошкільного віку

Отримані дані свідчать про наявність 11 груп захворювань із 18, які визначені у МКХ-10 у дітей зі зниженим зором. Аналіз результатів показав загальну кількість у 28,3% дітей зі зниженим зором, які мають різні захворювання органів і систем організму, серед яких найбільш поширеною групою є «Хвороби системи дихання» (18,5%), серед яких найбільш частими є ГРВІ, ГРЗ (7,0%), гострий реніт (4,7 %) та аденоїди (3,6%). На другому місці стоїть група захворювань як [Q00 Q99] Вроджені вади розвитку, деформації та хромосомної аномалії (3,7%), із розповсюдженою вродженою вадою кістково-м'язової системи як плоскостопість (2,5%), яка зустрічається у дітей усіх вікових груп. Третє місце об'єднало всі інші групи захворювань за МКХ-10, а саме: [K00-K93] Хвороби органів травлення (1,5%), [L00-L99] Хвороби шкіри та підшкірної клітковини (1,5%), [H60-H95] Хвороби вуха та соскоподібного відростка (1,1%), [D50 D89] Хвороби крові і кровотворних органів та окремі порушення із залученням імунного механізму (0,6%), [C00-D48] Новоутворення (0,4%), [I00-I99] Хвороби системи кровообігу (0,4%), [M60-M79] Хвороби

м'яких тканин (0,2%), [N00-N99] Хвороби сечостатевої системи (0,2%), R00 R99] Симптоми, ознаки та відхилення від норми, що виявлені при лабораторних та клінічних дослідженнях, не класифіковані в інших рубриках (0,2%).

Аналіз результатів дозволив побудувати діаграму захворюваності, яка демонструє зростання їх кількості у дошкільників зі зниженим зором (рис. 3.4.).

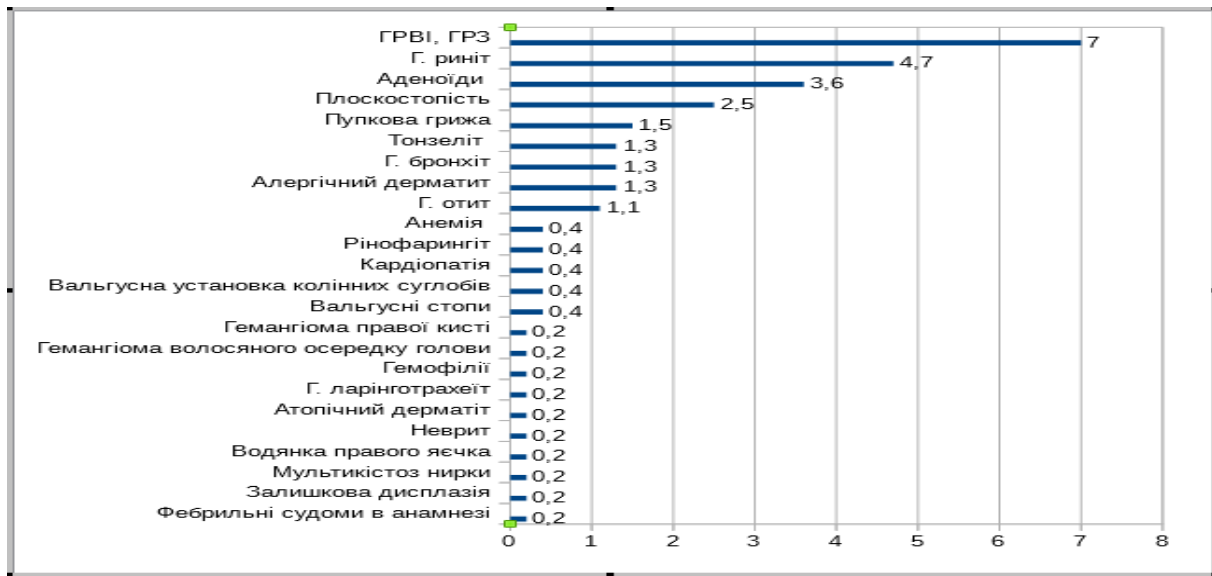


Рис. 3.4. Аналіз стану здоров'я дітей зі зниженим зором

Таким чином, аналіз медичної документації дозволив виявити найбільш поширені форми захворюваності у дітей дошкільного віку зі зниженим зором, а також інші поодинокі їх види. Узагальнення цих результатів дозволили дійти такому висновку, як:

1) необхідність врахування виявлених порушень у психічному і фізичному розвитку при побудові навчально-вихованого процесу з музичного виховання, здійснюючи індивідуальний і диференційований підхід;

2) включення дітей зі зниженим зором у корекційні заняття з музичного виховання відповідно до виявлених порушень у психічному й фізичному розвитку;

3) при побудові корекційно-розвивальних завдань до занять з музичного виховання визначати ці порушення як об'єкти корекції.

Результати виявлених рівнів музично-особистісного розвитку дошкільників з зниженим і нормальним зором. Аналіз проведеного констатувального дослідження дозволив виявити рівні кожного досліджуваного компоненту музично-особистісного розвитку дошкільників зі зниженим зором 4-го, 5-го, 6-го р. ж. і порівняти результати з однолітками з нормальним зором, охарактеризувати недоліки середнього і початкового рівнів та узагальнити специфічні особливості, які під час формувального експерименту стануть об'єктами корекційного впливу в процесі музичного виховання.

Рівні розвитку *потребово-мотиваційного компоненту МОР* у дітей в єдності його показників відображав музично-мотиваційний вектор дослідження. Порівняльний аналіз результатів сформованості *інтересу до музичного мистецтва* дітей із нормальним і зі зниженим зором засвідчив, що останні з них поступаються одноліткам зі збереженим зором 4-го, 5-го і 6-го р.ж. за всіма рівнями: високого – з різницею у 7,4% на 4-му р.ж. (н/з–14,3 %; зн/з–6,9 %), у 9,7% – на 5-му р.ж. (н/з–17,9 %; зн/з–8,2 %), у 10,5% – на 6 р.ж. (н/з–20,5 %; зн/з–10,0 %); достатнього – з різницею у 13,2 % на 4-му р.ж. (н/з–42,9 %; зн/з–29,7 %), у 12,4% – на 5-му р.ж. (н/з–46,4 %; зн/з–34,0 %), у 12,8 % – на 6 р.ж. (н/з–49,5 %; зн/з–36,7 %); середнього – з різницею у 7,9 % на 4-му р.ж. (н/з–32,1 %; зн/з–40,0 %), у 8,1% – на 5-му р.ж. (н/з–28,6 %; зн/з–36,7 %), у 8,1% – на 6 р.ж. (н/з–24,7 %; зн/з–32,8 %) та початкового рівня – з різницею у 12,7 % на 4-му р.ж. (н/з–10,7 %; зн/з–23,4 %), у 14,0% – на 5-му р.ж. (н/з–7,1 %; зн/з–21,1 %), у 15,2% – на 6 р.ж. (н/з–5,3 %; зн/з–20,5 %) (додаток Ж, табл. Ж 1).

Виявлено, що інтерес до музичного мистецтва в більшості дошкільників зі зниженим зором мав недостатньо-сформований характер (середній рівень). Такі діти не завжди виявляли бажання виконувати власну діяльність під музичний супровід, деякі з них вимагали часту заміну музичних творів, не дослуховували їх до кінця, не проявляли позитивної емоційної реакції. Особливо цим характеризувалися діти 4-го та 5-го років життя, натомість найбільшу кількість дітей 6-го року виявлено достатнього рівня, вони мали бажання спілкуватися з широким колом знайомих музичних творів, проявляючи позитивний емоційний

відгук. Обрані твори для супроводу власної діяльності дітей цього рівня включали: популярні пісні, які звучали на телебаченні (15,6 %), музичні твори, пісні, які діти вивчали під час занять із музичного виховання (9,4 %), знайомилися під час інших занять чи музично-розважальних заходів (6,7 %), слухали й вивчали в колі сім'ї (2,8 %), з якими були ознайомлені з інших джерел (у розвиткових центрах, театрі, у друзів тощо) (2,2 %). Зафіксовано значну кількість дошкільників 4-го та 5-го і 6-го років життя зі зниженим зором, які мали несформований інтерес до музичного мистецтва (початковий рівень) і характеризувалися відсутністю бажання або пасивністю у виборі музичних творів.

Виявлено кращі результати, ніж попередні, за рівнями розвитку *бажання участі дітей у різних видах музичної діяльності* (додаток Ж, табл. Ж 1). Порівняльний аналіз засвідчив, що високий рівень на 4-му р.ж. виявлений у 24,3% дітей з н/з та 19,3% зі зн/з (різниця – 5%), на 5-му р.ж. – у 27,1 з н/з і 21,8 зі зн/з (різниця – 5,3%), на 6-му р.ж. – у 29,5 % з н/з і 23,3 % зі зн/з (різниця – 6,2%). Однак, найбільша кількість дітей зі зниженим зором мали середній рівень (на 4-му р.ж. виявлений у 28,6% дітей з н/з та 33,8% зі зн/з (різниця – 5,2%), на 5-му р.ж. – у 22,9% з н/з і 27,9% зі зн/з (різниця – 5,0%), на 6-му р.ж. – у 21,0 % з н/з і 26,7 % зі зн/з (різниця – 5,7%) і достатній (на 4-му р.ж. виявлений у 30,7% дітей з н/з та 24,1% зі зн/з (різниця – 6,6%), на 5-му р.ж. – у 35,0% з н/з і 28,5% зі зн/з (різниця – 6,5%), на 6-му р.ж. – у 40,0 % з н/з і 33,3 % зі зн/з (різниця – 6,7%), останній із яких виразно проявлявся в дітей зі зниженим зором 5-го та 6-го років життя й характеризувався наявністю бажання брати участь у всіх, запропонованих педагогом, видах музичної діяльності, але, іноді, з незначними заохочувальними впливами. Своє бажання діти зовнішньо виражали різними позитивними емоційними реакціями, вербальними та руховими проявами й активністю включення в музичну діяльність. Діти середнього рівня, найбільшу кількість яких виявлено на 4-му р.ж., характеризувалися пасивністю у прояві бажання брати участь у різних видах музичної діяльності, негативними емоційних реакціями, потребою значних заохочувальних впливів, постійним зацікавленням музичною діяльністю з боку педагога.

Результати дослідження засвідчили, що в усіх досліджуваних вікових групах виявлено приблизно однакову кількість дітей, які мали початковий рівень досліджуваного компоненту (на 4-му р.ж. виявлений у 16,4% дітей з н/з та 22,8% зі зн/з (різниця – 6,4%), на 5-му р.ж. – у 15,0% з н/з і 21,8% зі зн/з (різниця – 6,8%), на 6-му р.ж. – у 9,5 % з н/з і 16,7 % зі зн/з (різниця – 7,2%). Такі діти були пасивними до пропозицій педагога вступити у музичну діяльність, навіть після значних заохочувальних впливів, зовнішньо виражали це негативним емоційними реакціями чи іншими формами заперечення. Формування пасивної позиції дитини до участі в різних видах музичної діяльності є передумовою розвитку безініціативної, пасивної, байдужої особистості, нездатної активно ухвалювати рішення й бути активним учасником соціального життя. Саме ця група дітей потребує найбільшого корекційного втручання.

Загальними особливостями розвитку в дошкільників зі зниженим зором потребово-мотиваційного компоненту МОР виявлено такі:

- поверховість, нестійкість, вибірковість інтересу до музичного мистецтва;
- невисока інтенсивність (активність) сформованих інтересів до пасивних видів (слухання музики) музичної діяльності;
- сформованість пасивної позиції, вибіркового інтересу до участі в активних видах музичної діяльності;
- відсутність або несформованість основного мотиву (бажання) до музичної діяльності;
- наявність основного мотиву залежить від музичних і музично-рухових уподобань, шляхів педагогічного стимулювання (різних видів заохочення), часу та глибини порушення зору;
- відсутність інтересу до змісту музичних образів;
- наявність страху перед участю в невідомих чи малознайомих видах музичної діяльності.

Узагальнені рівні розвитку потребово-мотиваційного компоненту МОР свідчать про відставання дітей зі зниженим зором від їх однолітків з нормальним зором, що

представлено такими чином: дітей високого рівня з нормальним зором (н/з) виявлено 22,3%, зі зниженим зором (зн/з) – 14,9% (різниця – 7,4 %), достатнього рівня – н/з–40,7 %, зн/з–31,1 % (різниця – 9,6%), середнього рівня – н/з–26,4 %, зн/з–33,0 % (різниця – 6,6 %), початкового рівня – н/з–10,6 %, зн/з–21,0 % (різниця – 10,4 %) (рис. 3.5).

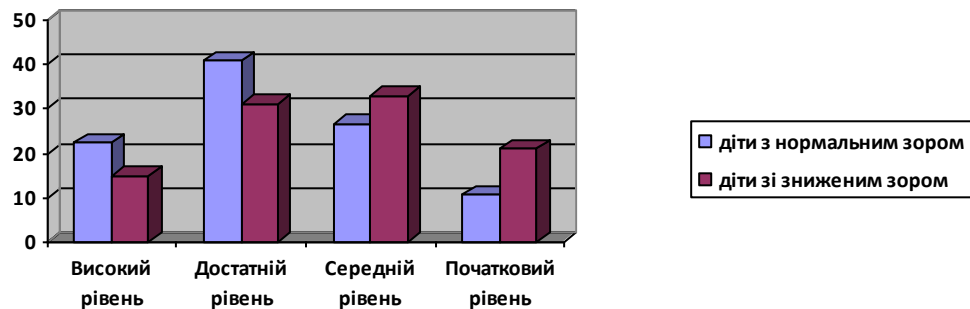


Рис. 3.5. Порівняння кількісних результатів рівнів розвитку потребово-мотиваційного компоненту МОР в дітей з нормальним та зі зниженим зором

Отже, отримані кількісні та якісні дані щодо сформованості потребово-мотиваційного компоненту МОР свідчать про необхідність приділення уваги його розвитку та корекції у дітей середнього й початкового рівнів зі зниженим зором шляхом активного їх залучення у процес корекційно спрямованого музичного виховання, використовуючи різні заохочувальні впливи, формуючи тим самим позитивні установки до музичної діяльності в цілому.

Музично-емоційний вектор дослідження дозволив виявити рівні й особливості розвитку *емоційно-ціннісного компоненту МОР* у дошкільників за всіма досліджуваними його показниками, що засвідчило значне відставання дітей зі зниженим зором від дітей з нормальним зором (додаток Ж, табл. Ж 2).

Під час дослідження встановлено взаємозв'язок емоційного сприймання від характеру прояву емоційної активності (мімічної, пантомімічної, вокальномімічної) у різних модальностях і варіативностях її вираження. За кількісними та якісними даними щодо сформованості емоційної активності в

реагуванні на музику діти зі зниженим зором поступають одноліткам з нормальним зором за всіма рівнями розвитку. У процесі дослідження виявлено найбільшу кількість дошкільників зі зниженим зором, які мали середній рівень (4-й р.ж. – 28,6% н/з, 37,2% зн/з (різниця – 8,6%), 5-й р.ж. – 23,6% н/з і 34,0% зн/з (різниця – 10,4%), 6-й р.ж. – 11,6 % н/з і 23,8 % зн/з (різниця – 12,2%) і особливо у дітей 4-го та 5-го років життя зі зниженим зором. Вони сприймали музику та проявляли позитивний емоційний відгук на твори, які їм були знайомі й подобалися, але емоції не завжди були адекватні змісту й характеру музики. Під час прослуховування інших музичних творів спостерігались епізодичні одноманітні прояви емоційної активності у вигляді рухів (іноді стереотипних рухів). Діти висловлювалися про отримане враження від музики переважно за допомогою дорослого, мали труднощі в доборі слів. Діти зі зниженим зором 5-го року життя сприймали та проявляли позитивну емоційну активність частіше на мономодальній одноманітній основі, при цьому емоції не завжди відповідали характерові музики, художньому образу в розвитку, за допомогою дорослого обмежено, фрагментарно висловлювалися з приводу отриманого враження від прослуханої музики.

Значний відсоток дітей виявлено в кожному досліджуваному віковому періоді початкового рівня, які характеризувалися неадекватністю прояву емоційної активності на музику, чи були пасивними, не мали взагалі вражень від неї. У дітей 4-го року життя (н/з – 14,3%, зн/з – 27,6%, різниця – 13,3%) музика майже не викликала відповідного емоційного відгуку, а діти 5-го року життя (н/з – 6,4%, зн/з – 21,8%, різниця – 15,4%), виявляли слабку або неадекватну емоційну активність під час прослуховування, не висловлювали своїх вражень від неї, навіть за допомогою дорослого. У дітей 6-го року життя (н/з – 2,6 %, зн/з – 17,8 % зн/з, різниця – 15,2%) музичні твори майже не викликали відповідної емоційної активності, руховий її прояв з'являвся за наслідуванням дій дорослих. Вони не виявляли цікавості до змісту музики, погано орієнтувались у музичних засобах виразності, у пізнанні музичних образів, мовні комунікації носили особистісний характер, що були неадекватні змісту твору й мали слабку емоційну забарвленість.

Однак, зафіксовано і позитивні результати, які характеризують високий рівень розвитку досліджуваного компоненту з такою кількістю у дітей 4-го р.ж.: н/з – 25,0%, зн/з – 13,8 % (різниця 11,2%), 5-го р.ж. – н/з – 29,3 %; зн/з – 17,0% (різниця – 12,3%), 6-го р.ж. – н/з – 39,5%, зн/з – 26,7 % (різниця – 12,8%) та достатній рівень – у дітей 4-го р.ж. – н/з – 32,1%, зн/з – 21,4 % (різниця – 10,7 %), 5-го р.ж. – н/з – 40,7 %, зн/з – 27,2% (різниця – 13,5%), 6-го р.ж. – н/з – 46,3%, зн/з – 31,7 % (різниця – 14,6%).

Якісний аналіз результатів констатувального етапу дослідження дозволив узагальнити особливості розвитку емоційної активності в реагуванні на музику в дошкільників зі зниженим зором, які проявлялись у:

- відсутності чи обмеженості експресивного досвіду;
- загальній пасивності у проявах емоційної активності;
- обмеженості у використанні мімічних, пантомімічних і вокальних рухів;
- обмеженості емоційної активності на музику, що відображає негативні емоції;
- труднощах у співвіднесенні власних емоцій з характером музики;
- збідності, обмеженості в розвитку емоційного словника, наявністю вербалізмів;
- неадекватному (у вигляді прояву стереотипних рухів (трясе руками, стукає предметами по столу) або негативному (у формі заперечення, агресії) прояві емоційної активності.

Дослідження рівнів сформованості розвитку емоційного словника виявило незадовільний стан у розвитку цього показника в дошкільників зі зниженим зором, у порівнянні з їх однолітками з нормальним зором (додаток Ж, таблиця Ж 2). Виявлено, що найбільша кількість дітей зі зниженим зором усіх досліджуваних вікових категорій має середній рівень: 4 р.ж. – н/з – 32,1 %, зн/з – 58,6% (різниця – 26,5%), 5.р.ж.– н/з – 25,7%, зн/з – 55,8% (різниця – 30,1%), 6 р.ж.– н/з – 17,9%, зн/з – 53,3% (різниця – 35,4%). Дітям важко було обирати словесне позначення емоції та його зовнішнього прояву з лексичного переліку, запропонованого експериментатором і виконували це завдання зі значною допомогою музичного керівника. Приблизно з

однаковими з попередніми числовими даними досліджено групу дітей зі зниженим зором початкового рівня, яких виявилось значно більше, ніж дітей із нормальним зором: 4 р.ж. – н/з – 12,9%, зн/з – 33,1% (різниця – 20,2%), 5 р.ж. – н/з – 7,2%, зн/з – 28,6% (різниця – 21,4%), 6 р.ж. – н/з – 1,1%, зн/з – 23,9% (різниця – 22,8%). Ці діти взагалі не в змозі були визначити емоцію чи емоційний стан. Найчастіше діти 4 р.ж. робили помилки в позначенні «суму», замінюючи на слова з часткою «не» – «невеселий». Дітям 5 р.ж. найважче давалося визначення стану «гніву», плутаючи його із «сумом», та взагалі, неможливість визначення стану «спокою». Дітям 6 р.ж. важко було визначити стан «здивування», «сумнів», «підозрілість». «Здивування» плуталося з «радістю» чи «сумом», а «сумнів» і «підозрілість» діти не могли визначити без сторонньої допомоги. Також, ці діти майже не називали слова-еталони, що описують їх прояви в міміці, емоційних жестах, рухах, діях людини та в можливих вербальних вигуках. Значні труднощі діти зі зниженим зором відчували під час позначення емоцій словом (самостійно могли назвати не більше 20–30 % запропонованих модальностей, або замінювали на схожі за змістом до заданої емоційної модальності слова).

Позитивним було й те, що виявлено дітей зі зниженим зором достатнього і високого рівня, однак, порівняння кількісних результатів обох досліджуваних груп показало значну різницю на користь дітей із нормальним зором: достатнього рівня у дітей 4 р.ж. різниця склала 29,5% (н/з – 35,7%, зн/з – 6,2%) у дітей 5 р.ж. – 31,9% (н/з – 42,1%, зн/з – 10,2%), у дітей 6 р.ж. – 32,8% (н/з – 43,4%, зн/з – 10,6%), високого рівня у дітей 4 р.ж. різниця склала 17,2% (н/з – 19,3%, зн/з – 2,1%). у дітей 5 р.ж. – 19,6% (н/з – 25,0%, зн/з – 5,4%), у дітей 6 р.ж. – 22,7% (н/з – 31,0%, зн/з – 8,3%).

Якісний аналіз результатів рівнів розвитку емоційного словника в дошкільників зі зниженим зором дозволив виявити низку таких його особливостей, як:

- маленький обсяг словника емоцій дошкільників. Типовим показником для випробовуваних виявилось те, що діти змогли назвати лише по дві (5 р.ж.) – три (6 р.ж.) модальності емоцій. В основному це стосувалося таких

базових емоцій, як радість і страх, далі, за частотою згадування стояла модальність печалі чи суму, поодинокі відповіді визначали емоції гніву. Жодна дитина не назвала емоцію, що позначає спокійний стан.

- зниження рівня розуміння групи слів, що позначають емоційні переживання та стани, недостатньо свідоме або формальне засвоєння слів-еталонів, що позначають емоції, емоційні стани, труднощі в підборі схожих за змістом слів до заданої емоційної модальності, змішування слів, що позначають такі емоційні стани: «гніву» з «сумом»; «страху» зі «здивуванням», «суму» з «гнівом»; «здивування» з «радістю» і «страхом»;
- з точки зору характеру емоційного словника, дошкільники зі зниженим зором замінювали назву емоцій дієсловами або прикметниками, іноді іменниками, які безпосередньо не позначають категорію емоцій: люблять, не люблять, шкідливий, злий, хоробрий, холод, добро тощо;
- діти важко обирали словесне позначення зовнішнього прояву емоційного стану в рухах, жестах, діях людини з переліку, запропонованого експериментатором;
- спостерігалися значні труднощі в підборі вербальних вигуків, які притаманні відповідному емоційному стану людини;
- спостерігалися труднощі реалізації емоційної лексики в експресивному мовленні, недостатність її використання в процесі комунікації.

Виявлено взаємозв'язок музичних уподобань від розвитку емоційної активності в реагуванні на музику в дошкільників зі зниженим зором, що, ґрунтуючись на фрагментарному, неемоційному сприйманні, не викликав реальної цінності музичного твору, і дитина, відповідно, не відносила його до своїх уподобань. Натомість, музичний твір, який дитина здатна була емоційно сприйняти й емоційно пережити, вербально висловити власне музичне враження, входив у коло її індивідуальних музичних уподобань.

Дослідження *розвитку музичних уподобань* показало, що діти зі зниженим зором також поступаються одноліткам з нормальним зором за всіма рівнями з різницею у: 10,5% (н/з – 25,7%, зн/з – 15,2%) на 4-му р.ж., 11,0% (н/з – 31,4%, зн/з –

20,4%) на 5-му р.ж., 14,4% (н/з – 40,5%, зн/з – 26,1%) на 6-му р.ж. – на високому рівні; 10,9% (н/з – 34,3%, зн/з – 23,4%) на 4-му р.ж., 12,3% (н/з – 42,2%, зн/з – 29,9%) на 5-му р.ж., 13,5% (н/з – 47,4%, зн/з – 33,9%) на 6-му р.ж. – на достатньому рівні; 8,1% (н/з – 27,1%, зн/з – 35,2%) на 4-му р.ж., 11,3% (н/з – 21,4%, зн/з – 32,7%) на 5-му р.ж., 17,8% (н/з – 10,5%, зн/з – 28,3%) на 6-му р.ж. – на середньому рівні; 13,3% (н/з – 12,9%, зн/з – 26,2%) на 4-му р.ж., 12,0% (н/з – 5,0%, зн/з – 17,0%) на 5-му р.ж., 10,1% (н/з – 1,5%, зн/з – 11,7%) на 6-му р.ж. – на початковому рівні (додаток Ж, таблиця Ж 2). Дані свідчать, що більшість дітей зі зниженим зором виявлено середнього і початкового рівня, особливо на 4-му та 5-му роках життя.

Діти середнього рівня були недостатньо ініціативними у виборі творів для прослуховування, не відрізнялися різноваріативністю вибору жанрів і, як правило, обирали музику лише із запропонованого переліку педагога. Вони надавали перевагу такому жанру, як пісня, серед яких найбільш популярними виявилися сучасні пісні з радіо, телепрограм, пісні із сучасних мультфільмів і лише незначний відсоток дітей обрали українські пісні. Таких творів, як колискові пісні, музика із казок, кінофільмів, класичні твори не мали вподобання в дітей цього рівня.

Діти початкового рівня характеризувалися безініціативністю, байдужістю до вибору музичних творів, часто відмовлялися їх обирати для слухання чи супроводу власної діяльності, не мали улюблених музичних творів. Узагальнюючи результати, ми виявили, що діти зі зниженим зором 4-го року життя мають обмежене коло музичних уподобань, яке залежить від приділення уваги музичному вихованню в сім'ї. Музичні уподобання дітей зі зниженим зором 5-го року життя різнилися більшою варіативністю в назвах, але обмеженістю жанрів. Діти з вадами зору 6-го року життя характеризувалися більш широким спектром музичних уподобань, що включали твори різних жанрів, але обмеженістю творів українського походження.

Під час вивчення даного показника нами було виявлено, яким творам діти зі зниженим зором надавали перевагу. Вивченню підлягали діти високого, достатнього й середнього рівнів кожного вікового періоду. При цьому діти могли вказувати на декілька запропонованих позицій із переліку педагога. Найбільш популярними серед усіх дошкільників зі зниженим зором виявилися пісні (4 р.ж. –

74,8 %, 5 р.ж. – 76,2 %, 6 р.ж. – 84,9 %), особливо веселого характеру (4 р.ж. – 70,1 %, 5 р.ж. – 73,8 %, 6 р.ж. – 79,4 %), також діти надавали перевагу сучасним пісням, які лунали з різних радіо- і телепередач (4 р.ж. – 22,4 % , 5 р.ж. – 59,8 %, 6 р.ж. – 66,1 %), значна кількість дітей називала програмові пісні, які вивчалися ними на заняттях із музичного виховання (4 р.ж. – 51,4 % , 5 р.ж. – 55,7 %, 6 р.ж. – 72,3 %), серед них у пріоритеті виявились українські народні пісні, потішки, примовки, колискові. На другому місці дітьми виділено музику й пісні із сучасних мультфільмів («Маша и медведь») та казок (4 р.ж. – 52,3 %, 5 р.ж. – 62,3 %, 6 р.ж. – 61,6 %). Дитячі класичні твори були визначені на третьому місці (4 р.ж. – 39,3 %, 5 р.ж. – 54,1 %, 6 р.ж. – 49,7 %) (табл. 3.4).

Таблиця 3.4

Музичні уподобання дітей зі зниженим зором

Місце	Вид музичних творів	4-й р.ж.	5-й р.ж.	6-1 р.ж.
I	Пісні	74,8	76,23	84,9
	Пісні веселого характеру	70,1	73,77	79,35
	Сучасні пісні із теле-, радіо-програм	22,4	59,84	66,04
	Програмові пісні	51,4	55,74	72,33
II	Музика й пісні з мультфільмів і казок	52,3	62,3	61,64
III	Дитячі класичні твори	39,3	54,1	49,69

Загальними особливостями у відборі музичних творів дошкільниками зі зниженим зором виявлено такі:

- обмеженість музичного досвіду (уподобання складала дитячі твори веселого характеру, пісні);
- вибіркоче ставлення у виборі музичних творів;
- відсутність різноваріативності у виборі жанрів музики;
- пасивність в ініціативі або прояв вербальної негативної реакції під час вибору музичних творів для прослуховування чи супроводу своєї діяльності.

Аналіз узагальнених емпіричних даних проведеного дослідження щодо розвитку емоційно-ціннісного компонента МОР дозволив встановити, що дошкільники зі зниженим зором поступаються своїм одноліткам з нормальним зором за всіма чотирма рівнями з такими кількісними даними: високий рівень зафіксований у дітей з нормальним зором (н/з) – 29,6 %, зі зниженим зором (зн/з) – 15,0 % (різниця – 14,6 %), достатній рівень – н/з – 41,2 %, зн/з – 22,0 % (різниця – 19,2 %), середній рівень – н/з – 22,1 %, зн/з – 39,9 % (різниця – 17,8 %); початковий рівень – на 16,0 % (н/з – 7,1 %; зн/з – 23,1 %) (рис. 3.6).

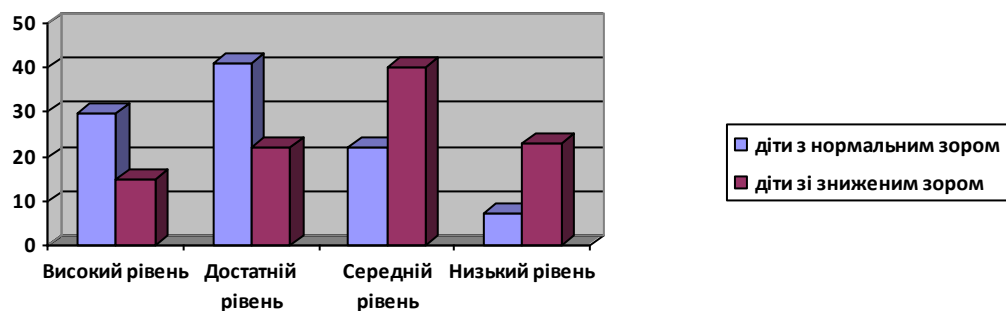


Рис. 3.6. Порівняння кількісних результатів рівнів розвитку емоційно-ціннісного компонента МОР в дітей з нормальним та зі зниженим зором

Отже, отримані кількісні і якісні дані щодо розвитку досліджуваного компонента МОР свідчать про необхідність корекційного впливу під час музичного виховання, формуючи тим самим позитивне відношення до музичного мистецтва й музичної діяльності в цілому.

У процесі експериментального дослідження за музично-когнітивним вектором виявлено рівні і особливості розвитку *когнітивного компонента МОР* в дошкільників зі зниженим зором порівняно з однолітками з нормальним зором (додаток Ж, табл. Ж 3). Особливості сприймання й розуміння дітьми зі зниженим зором музики, музичних образів, засвідчило, що за критеріями оцінювання цього досліджуваного показника вони поступаються одноліткам із нормальним зором на всіх вікових етапах. Виявлено обмежену кількість дітей зі зниженим зором високого і достатнього рівня зі значною різницею між даними досліджуваних категорій: на високому

рівні у дітей 4-го р.ж. різниця склала 17,2% (н/з-19,3, зн/з-2,1 %), 5-го р.ж. – 19,6% (н/з-25,0, зн/з-5,4 %), 6-го р.ж. – 22,7% (н/з-31,0%, зн/з-8,3 %); на достатньому рівні у дітей 4-го р.ж. різниця склала 29,5% (н/з-35,7%, зн/з-6,2 %), 5-го р.ж. – 31,9% (н/з-42,1%, зн/з-10,2 %), 6-го р.ж. – 35,5% (н/з-50,0, зн/з-14,5 %).

Найбільшу кількість дітей зі зниженим зором виявлено середнього рівня з різницею у 26,5% на 4.р.ж (н/з-32,1; зн/з-58,6 %), 30,1% на 5 р.ж. (н/з-25,7; зн/з-55,8 %), 35,4% на 6 р.ж. (н/з-17,9; зн/з-53,3 %). Діти цього рівня потребували значної допомоги педагога в роз'ясненні образу, що передавала музика, у поясненні й показу, як цей образ можна відтворити в рухах.

У значній кількості дітей зі зниженим зором спостерігався початковий рівень сформованості цього показника, найбільше їх виявлено у дітей 4-го р.ж. – 33,1 % (н/з-12,9%, різниця 20,2%), з незначним поступовим покращенням результатів у наступні вікові періоди розвитку – на 5-му р.ж. – 28,6 %, (н/з-7,2%, різниця 21,4%), на 6 р.ж. – 23,9 % (н/з-1,1%, різниця 22,8%). Дітям цього рівня узагалі важко було зрозуміти настрій музики, її зміст, відповідно вони не могли передати його в рухах, а лише повторювали їх за музичним керівником.

У процесі експериментального дослідження виявлено загальні специфічні особливості розвитку сприймання й розуміння музики в дошкільників зі зниженим зором, а саме:

- примітивізм, збідненість (поділ музики на веселу й сумну) та відсутність емоційності сприймання музичних творів;
- вплив недорозвиненої чи порушеної уваги на сприймання й розуміння музики;
- обмеженість і схематичність, відсутність цілісності створеного музичного образу;
- відсутність зв'язку з попередніми музичними уявленнями, музичним досвідом;
- недорозвиток вербального висловлювання щодо музичних вражень від прослуханої музики;
- висловлювання дітей про характер музичного твору, почуття, настрої, виражені в музиці, не відрізнялися різноманітністю;

- неможливість самостійного висловлювання щодо отриманих вражень від прослуханої музики, потреба у вербальній допомозі;
- ухилення (фактична відмова) дитини від висловлення власного стану, враження, мислеобразів почутої музики;
- схематичність вираження у невербальній руховій формі образів, які відповідають змістові музики.

У межах музично-когнітивного напрямку у дітей 5-го та 6-го р. ж. досліджено рівні і особливості сформованості *виразності музичного мовлення* (темп, ритм мовлення, висота, сила голосу та інтонаційна виразність), оскільки саме в цьому віці активно відбувається розвиток цього новоутворення (додаток Ж, табл.Ж 3).

Порівнюючи дані дітей з нормальним і зі зниженим зором виявлено, що найгірше у дітей обох категорій розвинене відчуття вербального ритму і відтворення його за допомогою мовлення з такою різницею: високого рівня: у дітей 5-го р.ж. – 2,0% (н/з – 13,6%, зн/з – 11,6%), 6-го р.ж. – 0,9% (н/з – 15,3%, зн/з – 14,4%); достатнього рівня: у дітей 5-го р.ж. – 3,2% (н/з – 22,9%, зн/з – 19,7%), 6-го р.ж. – 4,2% (н/з – 24,2%, зн/з – 20,0%); середнього рівня: у дітей 5-го р.ж. – 2,5% (н/з – 34,2%, зн/з – 36,7%), 6-го р.ж. – 3,0% (н/з – 32,6%, зн/з – 35,6%); початкового рівня: у дітей 5-го р.ж. – 2,7% (н/з – 29,3%, зн/з – 32,0%), 6-го р.ж. – 2,1% (н/з – 27,9%, зн/з – 30,0%) та інтонаційна виразність з різницею: високого рівня в 0,7% у дітей 5-го р.ж. (н/з – 15,0%, зн/з – 14,3%), у 2,2% – 6-го р.ж. (н/з – 20,0%, зн/з – 17,8%); достатнього – в 1,5% у дітей 5-го р.ж. (н/з – 26,4%, зн/з – 24,5%), у 4,7% – 6-го р.ж. (н/з – 35,3%, зн/з – 30,6%); середнього – в 1,3% у дітей 5-го р.ж. (н/з – 30,0%, зн/з – 31,3%), у 4,1% – 6-го р.ж. (н/з – 34,2%, зн/з – 38,3%); початкового рівня в 1,3% у дітей 5-го р.ж. (н/з – 28,6%, зн/з – 29,9%), у 2,8% – 6-го р.ж. (н/з – 10,5%, зн/з – 13,3%).

Невтішна картина у дітей обох досліджуваних категорій виявляється й в умінні змінювати висоту голосу з незначною різницею високого рівня в 0,7% у дітей 5-го р.ж. (н/з – 15,0 %, зн/з – 14,3 %), у 2,2 % – 6-го р.ж. (н/з – 20,0 %, зн/з – 17,8 %); достатнього: в 1,5 % у дітей 5-го р.ж. (н/з – 26,4 %, зн/з – 24,5 %), у 4,7 % – 6-го р.ж. (н/з – 35,3 %, зн/з – 30,6 %); середнього: в 1,3 % у дітей 5-го

р.ж. (н/з – 30,0 %, зн/з – 31,3 %), у 4,1 % – 6-го р.ж. (н/з – 34,2 %, зн/з – 38,3 %); початкового в 1,3 % у дітей 5-го р.ж. (н/з – 28,6 %, зн/з – 29,9 %), у 2,8% – 6-го р.ж. (н/з – 10,5%, зн/з – 13,3%) та темп мовлення з різницею: високого рівня в 5,0% у дітей 5-го р.ж. (н/з – 24,3%, зн/з – 19,3%), у 5,3% – 6-го р.ж. (н/з – 27,1%, зн/з – 21,8%); достатнього в 6,6% у дітей 5-го р.ж. (н/з – 30,7%, зн/з – 24,1%), у 6,5% – 6-го р.ж. (н/з – 35,0%, зн/з – 28,5%); середнього в 5,2% – у дітей 5-го р.ж. (н/з – 28,6%, зн/з – 33,8%), 5,0% – 6-го р.ж. (н/з – 22,9%, зн/з – 27,9%); початкового у 6,4% – у дітей 5-го р.ж. (н/з – 16,4%, зн/з – 22,8%), 6,8% – 6-го р.ж. (н/з – 15,0%, зн/з – 21,8%).

Більш позитивні результати виявились у розвитку вміння змінювати силу голосу, про що свідчать дані високого рівня з різницею у 5,8% у дітей 5-го р.ж. (н/з – 22,1%, зн/з – 16,3%), у 8,6% – 6-го р.ж. (н/з – 25,3%, зн/з – 16,7%), достатнього рівня з різницею у 8,0% у дітей 5-го р.ж. (н/з – 40,0%, зн/з – 32,0%), у 8,0% – 6-го р.ж. (н/з – 44,7%, зн/з – 36,7%), середнього рівня з різницею в 7,0% у дітей 5-го р.ж. (н/з – 23,6%, зн/з – 30,6%), 8,1% – у дітей 6-го р.ж. (н/з – 24,7%, зн/з – 32,8%), початкового рівня з різницею у 6,8% у дітей 5-го р.ж. (н/з – 14,3%, зн/з – 21,1%), у 85% – 6-го р.ж. (н/з – 5,3%, зн/з – 13,8%).

Дослідження виразності музичного мовлення у дошкільників зі зниженим зором дозволило виділити низку специфічних особливостей, а саме:

- дифузні помилки в регулюванні темпу мовлення. Найбільші труднощі викликала модальність переходу від помірному до повільного темпу. Діти відтворювали цю модальність за власним індивідуальним темпом, що не відрізнявся від помірному темпу;
- значні помилки в розрізненні вербального ритму й вербального відтворення його ритмічного малюнку;
- труднощі у відтворенні голосом звуків різної висоти, появою змішувань у діадах «низький – середній», «середній – високий» звук, а також при переході від низького до середнього або від середнього до високого звучання;
- труднощі у відтворенні мовної динаміки – слабка модульованість тихого голосу, недостатня чітка регуляція сили звучання;

- відхилення від заданих модальностей у відтворенні інтонації;
- труднощі в передачі голосом емоційної насиченості фрази;
- відмова від виконання діагностичних завдань, аргументуючи «невмінням так говорити»;
- необхідність значної допомоги у вигляді додаткових, навідних запитань, демонстрації зразків мовних висловлювань із заданою просодичною модальністю, повторення інструкції тощо.

Окреслені порушення в розвитку досліджуваного показника повинні підлягати корекційному впливові не лише в роботі з логопедом, а й під час музичного виховання, оскільки доведеним є позитивне використання музичного мистецтва у вербальному розвитку особистості, що було описано в підрозділі 1.1.

Роблячи підсумок, зазначимо, що проведене експериментальне дослідження засвідчило відмінності в досліджуваних показниках когнітивного компоненту МОР в дошкільників з такими кількісними результатами: дітей з нормальним зором (н/з) високого рівня виявлено 10,6%, зі зниженим зором (зн/з) – 20,5% (різниця – 9,9 %), достатнього рівня – н/з–34,8 %, зн/з–18,5 % (різниця – 16,3 %), середнього рівня – н/з–29,5 %, п/з–44,3 % (різниця – 14,8 %), початкового рівня – н/з–15,2 %; п/з–26,6 % (різниця – 11,4 %) (рис. 3.7.).

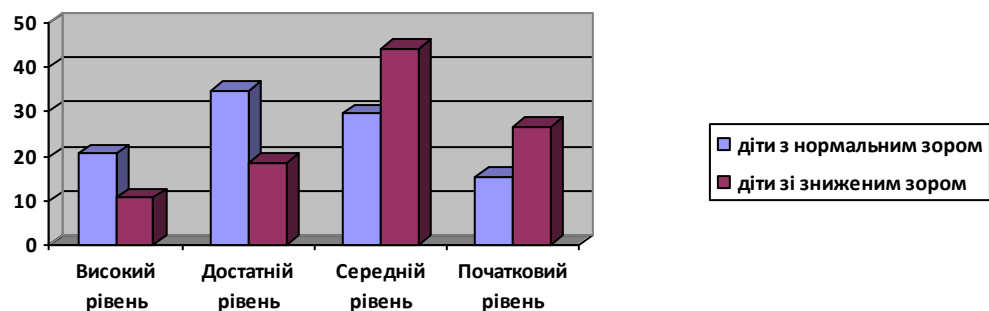


Рис. 3.7. Порівняння кількісних результатів рівнів розвитку когнітивного компоненту МОР в дітей з нормальним та зі зниженим зором

Виявлені недоліки в розвитку сприймання й розуміння музики та виразності музичного мовлення повинні стати об'єктами подальшого корекційного впливу під

час різних видів музичної діяльності у процесі музичного виховання для покращення рівнів музично-особистісного розвитку дітей зі зниженим зором.

Вивчення за музично–праксеологічним напрямом дослідження психомоторного компоненту МОР допомогло виявити в дошкільників зі зниженим зором специфічних особливості розвитку музично-рухової активності, просторової організації руху, координації рухів, координації рухів із мовленням і порівняти результати з даними дітей із нормальним зором (додаток Ж, табл. Ж 4).

Порівняльний аналіз результатів розвитку музично-рухової активності засвідчив, що діти зі зниженим зором мають гірші кількісні дані в усіх досліджуваних вікових групах за всіма рівнями із такою різницею: високого рівня у дітей 4-го р.ж. різниця склала 13,9% (н/з – 22,2%, зн/з – 8,3%), 5-го р.ж. – 13,4% (н/з – 25,6%, зн/з – 11,6%), 6-го р.ж. – 15,1% (н/з – 29,5%, зн/з – 14,4%); достатнього рівня: у дітей 4-го р.ж. різниця склала 19,8% (н/з – 36,4%, зн/з – 16,6%), 5-го р.ж. – 21,9% (н/з – 44,3%, зн/з – 22,4%), 6-го р.ж. – 22,8% (н/з – 48,4%, зн/з – 25,6%); середнього рівня: у дітей 4-го р.ж. різниця склала 17,6% (н/з – 31,4%, зн/з – 48,9%), 5-го р.ж. – 15,9% (н/з – 23,6%, зн/з – 39,5%), 6-го р.ж. – 19,7% (н/з – 14,2%, зн/з – 33,9%); початкового рівня: у дітей 4-го р.ж. різниця склала 16,1% (н/з – 10,0%, зн/з – 26,2%), 5-го р.ж. – 19,4% (н/з – 7,1%, зн/з – 26,5%), 6-го р.ж. – 18,2% (н/з – 7,9%, зн/з – 26,1%).

Найбільшу кількість дітей зі зниженим зором виявлено середнього рівня, які характеризувалися обмежено активним розвитком музично-рухової активності та включались у музичну діяльність лише після значних заохочувальних впливів педагога, потребували постійної активізації їхньої музичної діяльності. Значну кількість виявлено дітей початкового рівня, які характеризувалися пасивним розвитком досліджуваного компоненту, вони не виявляли бажання включатися в активні види музичної діяльності, після значного стимулювання педагога перевагу надавали якомусь одному, більш улюбленому чи знайомому виду й були пасивними під час його виконання. Кількісні результати

цього рівня засвідчили і про негативну динаміку, що говорить про недостатнє приділення уваги розвитку активності з боку музичного-керівника на всіх вікових етапах виховання й навчання в дошкільному навчальному закладі та негайної потреби активізації цієї діяльності.

Визначено, що більшу активність дошкільники зі зниженим зором проявляли під час співів, оскільки цей вид музичної діяльності не передбачав організацію рухів у просторі, де діти зіштовхуються з труднощами орієнтування, у зв'язку з основним дефектом. Натомість у дошкільників із нормальним зором найбільшу активність викликали музично-рухливі ігри.

Визначені особливості музично-рухової активності в дошкільників зі зниженим зором дали можливість окреслити провідні характеристики досліджуваної категорії дітей, а саме:

- загальмованість чи уповільненість реакції на пропозицію педагога брати участь у тому чи іншому виді музичної діяльності;
- зниження загальної рухової активності під час виконання активних видів музичної діяльності;
- виражена пасивність під час виконання рухливих видів музичної діяльності (музично-ритмічних рухів, таночків, музично-рухових ігор тощо) у дітей із низькою гостротою зору, які мають порушення бінокулярного зору (міопію, амбліопію, косоокість, ністагм тощо);
- прояв найбільшої активності під час співів, оскільки цей вид музичної діяльності не передбачає організацію рухів у просторі, де діти зі зниженим зоро зіштовхуються з труднощами орієнтування;
- залежність прояву рухової активності від вибіркового ставлення до музики чи виду музичної діяльності на основі «подобається – не подобається»;
- поява на фоні загального зниження рухової активності малорухливості, незграбності рухів, рухової невпевненості, нав'язливих рухів (крутіння головою, розхитування тулуба, трясіння руками тощо) та різних мімічних стереотипів (одноманітні гримаси, клацання язиком тощо);

- постійна потреба заохочувальних впливів, переключення на різні види музичної діяльності для підтримання тривалості й концентрації уваги.

Необхідною умовою рухової активності є практичне опанування дітьми зі зниженим зором навичок просторової орієнтації, що значно залежить від зорового аналізу й синтезу. Ще І. Сеченов підкреслив особливу роль у розвитку рухів м'язового відчуття від взаємодії із зоровими та слуховими відчуттями під час руху в просторі. У процесі експериментального дослідження зафіксовано відставання дітей зі зниженим зором 5-го та 6-го р. ж від однолітків з нормальним зором за рівнем розвитку *просторової організації рухів* (додаток Ж, табл. Ж 4). Із двох досліджуваних показників найгірше сформовані навички організації руху в напрямках, ніж сформованість просторових характеристик рухів. Щодо першого показника різниця відставання склала: на високому рівні у дітей 5-го р.ж. – 17,5%, (н/з – 25,0%, зн/з – 7,5%), 6-го р.ж. – 19,5%, (н/з – 29,5%, зн/з – 10,0%); на достатньому рівні у дітей 5-го р.ж. – 31,6%, (н/з – 48,6%, зн/з – 17,0%), 6-го р.ж. – 30,4%, (н/з – 52,1%, зн/з – 21,7%); на середньому рівні у дітей 5-го р.ж. – 25,6%, (н/з – 19,3%, зн/з – 44,9%), 6-го р.ж. – 28,5%, (н/з – 12,6%, зн/з – 41,1%); на початковому рівні у дітей 5-го р.ж. – 23,5%, (н/з – 7,1%, зн/з – 30,6%), 6-го р.ж. – 21,4%, (н/з – 5,8%, зн/з – 27,2%). Як видно з наведених даних найбільша кількість дітей віднесена до середнього рівня, яким було притаманно невпевнене виконання діагностичних завдань із другого-третього разів, спостерігалася наявність значних помилок під час визначення напрямку й руху в ньому. Діти початкового рівня з кількістю взагалі не визначали сторони власного тіла, не знали, яка рука в них є ведучою і, відповідно, не могли рухатись у заданому напрямку, що свідчило про несформованість цієї навички.

Специфічні особливості розвитку навички організації руху в напрямках проявляються в:

- утрудненому сприйнятті простору та його напрямків;
- найбільших труднощах під час розрізнення правої та лівої сторін тіла, про що засвідчили й дослідження Л. Кладницької, С. Кондратенко;

- несформованості розрізнення напрямків вправо–вліво, особливо, якщо ускладнювались умови. Так, кількість помилок у статичній позі склала 68 %, у русі – 80 %, у дзеркальному відображенні їх відсоток збільшився до 96 %, що підтверджується й дослідженнями Л. Сековець, Л. Плаксіної. Ними підкреслено, що сформованість просторових напрямків вперед–назад, вправо–вліво, вгору–вниз залежить від навченості дітей навичкам орієнтування, а також від рівня сформованості словесних позначень просторових положень [268, 283].
- труднощах вільного пересування в проміжних напрямках простору, з порушенням траєкторії прямолінійності руху;
- порушеннях у знаходженні центру музичної зали, обмеженістю відчуття контрольної межі вільної площини;
- наявності страху рухатися у запропонованих напрямках у великому чи незнайомому просторі;
- несформованості співвіднесення рухів у просторі зі словом, що пояснюється зниженням зорової інформації, збідненістю предметно-практичної діяльності, і відповідно, обмеженістю активного словника на позначення просторових характеристик;
- порушенні орієнтації на пошук об'єктів у якості цілі, що здійснюється триваліше й інформативно збіднено у зв'язку зі своєрідністю оцінки зорового сприймання простору;
- загальному зниженні рухової активності, появою нав'язливих рухів, недиференційованими, а в деяких випадках і хаотичними рухами під час організації танцювального руху в напрямках простору.

Щодо другого досліджуваного показника – сформованості просторових характеристик рухів – різниця відставання склала: на високому рівні у дітей 5-го р.ж. – 6,3%, (н/з – 17,1%, зн/з – 10,8%), 6-го р.ж. – 8,3%, (н/з – 20,5%, зн/з – 12,2%); на достатньому рівні у дітей 5-го р.ж. – 22,5%, (н/з – 44,3%, зн/з – 21,8%), 6-го р.ж. – 24,9%, (н/з – 50,5%, зн/з – 25,6%); на середньому рівні у дітей 5-го р.ж. – 15,2%, (н/з – 26,4%, зн/з – 41,6%), 6-го р.ж. – 23,9%, (н/з –

20,5%, зн/з – 44,4%); на початковому рівні у дітей 5-го р.ж. – 13,6%, (н/з – 12,2%, зн/з – 25,8%), 6-го р.ж. – 9,4%, (н/з – 8,4%, зн/з – 17,8%).

Найбільша кількість дітей за розвитком просторових характеристик рухів виявлено середнього рівня з труднощами спрямування руху по прямій лінії, відхиленнями в різні сторони, та початкового рівня зі значними відхиленнями від умовної прямої лінії та неможливістю збереження траєкторії руху. Констатувальне дослідження засвідчило, що найбільшу кількість порушень виявлено в дошкільників зі зниженим зором із порушеннями бінокулярного зору. Особливо це стосується дотримання ними траєкторії прямолінійного руху, дослідження якої виявило низку таких специфічних особливостей:

- при збереженості прямолінійності руху кількість відхилень у дошкільників зі зниженим зором значно більша, ніж у дошкільників з нормальним зором;
- залежно від того, на яке око орієнтується дитина під час ходьби (при виключенні оклюзією, при косоокості) відбувається відхилення в ту чи іншу сторону, про що свідчать і дослідження, проведені Л. Сековець, В. Кручинінім;
- для дітей із монокулярним характером зору під час ходьби по прямій властива «хвилеподібність» і «рух то в одну, то в іншу сторони» від умовної прямої лінії;
- якість ходьби характеризується нестійкістю, невпевненістю, м'язовою напругою, наштовхуванням один на одного (у зв'язку з неможливістю зорово аналізувати й контролювати відстань), при цьому голова частіше опущена вниз, стопи ніг ставляться широко, темп ходьби нерівномірний, спостерігаються зупинки (внаслідок порушення рівноваги) та втрачається напрямок руху;
- особливості положення тіла та його частин під час ходьби характеризуються скутістю, некоординованістю рухів рук і ніг, неузгодженістю дій правої та лівої рук;

- під час ходьби по прямій, рука зі сторони вимкненого оклюзією ока, частіше притиснута до тулуба чи витягнута вперед для визначення напрямку руху, що пояснюється порушенням стереоскопічного зору в дітей, що створює плоске сприймання простору та значним зниженням гостроти зору, внаслідок чого дитина не може простежити й відтворити скоординований рух.

Отже, порушення зорового аналізатора негативно позначається на розвиткові навичок організації руху у просторі, формування якого повинно піддатися цілеспрямованому корекційному впливові під час музичного виховання, побудованому на полісенсорній основі, практичному засвоєнню дій і понять, які визначають просторові характеристики рухів.

Результати констатувального дослідження щодо *розвитку координації рухів* засвідчили, що найгірше в дітей зі зниженим зором розвинена координація рухів рук і ніг, ніж рухів рук (додаток Ж, табл. Ж 4). Кількісні дані щодо розвитку першого показника у дітей 6-го р.ж. показали відставання дітей зі зниженим зором від дітей з нормальним зором за всіма рівнями з різницею у: 14,6% (н/з – 17,9%, зн/з – 3,3%) на високому рівні; 23,4% (н/з – 28,4%, зн/з – 5,0%) на достатньому рівні; 21,4% (н/з – 45,3%, зн/з – 66,7%) на середньому рівні; 16,6% (н/з – 8,4%, зн/з – 25,0%) на початковому рівні. Відставання дітей зі зниженим зором від дітей з нормальним зором у розвитку координації рухів рук виявлено з такою різницею: 15,1% (н/з – 19,5%, зн/з – 4,4%) на високому рівні; 26,7% (н/з – 40,0%, зн/з – 13,3%) на достатньому рівні; 18,3% (н/з – 28,4%, зн/з – 46,7%) на середньому рівні; 23,5% (н/з – 12,1%, зн/з – 35,6%) на початковому рівні. Найбільшу кількість дітей зі зниженим зором виявлено середнього рівня, які виконували лише окремі елементи рухового завдання після повторного показу, та низького рівня, які, навіть після повторного неодноразового показу педагога, не в змозі були виконати рухове завдання.

У розвитку координації рухів рук і ніг та, окремо, рук у дітей зі зниженим зором виявлено такі специфічні особливості, як:

- неузгодженість рухів рук із рухами ніг, із запізненням виконання будь-якого;
- ритмічна неспіввіднесеність рухів (аритмічність рухів);

- труднощі поступового виконання в повільному темпі, запізнювання в завершенні рухового акту чи навпаки;
- порушення порядку виконання запропонованих рухів;
- заміна рухів на інші;
- неякісне виконання рухів (скованість рухів ніг/рук, боязкість відірвати ногу від підлоги);
- труднощі у виконанні одночасних протилежних рухів правою та лівою руками (вперед–назад, вгору–вниз, перед собою–за собою);
- порушення порядку чергування рухових актів руками;
- неякісне виконання рухових завдань (скованість рухів, різкі рухи, уповільнений чи прискорений темп виконання, запізнення в завершенні руху чи навпаки, поспішне завершення з великою кількістю рухових помилок та ін.);
- виконання лише окремих елементів рухового завдання на узгодження протилежних рухів рук у різних площинах після неодноразового повторного зразка;
- труднощі в розподіленні та співвіднесенні скоординованого виконання рухів руками з темповими й ритмічними особливостями музики.

Дослідженню піддалось і вивчення рівнів розвитку й особливостей *координації рухів із мовленням*, під час якого виявлено найгірший розвиток в дітей зі зниженим зором узгодженої темпо-ритмічної взаємодії рухів дрібною моторикою з мовленням, ніж рухів загальною моторикою з мовленням (додаток Ж, табл. Ж 4). Результати констатувального дослідження щодо розвитку координації рухів дрібною моторикою з мовленням також показали відставання дітей зі зниженим зором від дітей з нормальним зором за всіма рівнями з різницею у: 18,6% (н/з – 24,2%, зн/з – 5,6%) на високому рівні; 32,2% (н/з – 40,5%, зн/з – 8,3%) на достатньому рівні; 32,3% (н/з – 30,5%, зн/з – 62,8%) на середньому рівні; 18,5% (н/з – 4,8%, зн/з – 23,3%) на початковому рівні. Відставання дітей зі зниженим зором від дітей з нормальним зором у розвитку координації рухів загальною моторикою з мовленням виявлено з такою різницею: 23,3% (н/з – 30,5%, зн/з – 7,2%) на високому рівні;

38,4% (н/з – 50,6%, зн/з – 12,2%) на достатньому рівні; 45,4% (н/з – 16,3%, зн/з – 61,7%) на середньому рівні; 16,3% (н/з – 2,6%, зн/з – 18,9%) на початковому рівні. Діти середнього рівня у повільному темпі фрагментарно правильно виконували діагностичне завдання з другого чи з третього разів, початкового – взагалі, виконували неправильно.

Особливості розвитку координація рухів дрібною та загальною моторикою з мовленням виявились у такому:

- недостатньо точне узгодження за темпом і ритмом рухів пальцями рук із віршованим супроводом;
- темпо-ритмічна вербальна організація випереджає темпо-ритмічну організацію рухів дрібною моторикою;
- уповільнений темп при ритмічно правильному узгодженні рухів дрібною моторикою з вербальним супроводом;
- неякісне виконання рухів дрібною моторикою: уподібнення, заміна рухів іншим пальцем, недосконала координація рук, напруженість чи розкутість рухів пальців);
- спільна реалізація рухів ніг, рук під час ходи й мовлення недостатньо точно координуються за темпом і ритмом;
- темпо-ритмічна вербальна організація випереджає темпо-ритмічну організацію рухів рук і ніг чи навпаки.

Порівняльний аналіз кількісних результатів дослідження показав, що діти зі зниженим зором відстають від дітей із нормальним зором за всіма показниками розвитку психомоторного компоненту МОР. Так, дітей з нормальним зором (н/з) високого рівня виявлено 23,0%, зі зниженим зором (зн/з) – 8,8% (різниця – 14,2 %), достатнього рівня – н/з–42,1 %, зн/з–17,7 % (різниця – 24,4 %), середнього рівня – н/з–26,2 %, п/з–47,3 % (різниця – 21,1 %), початкового рівня – н/з–8,7 %; п/з–26,2 % (різниця – 17,5 %).

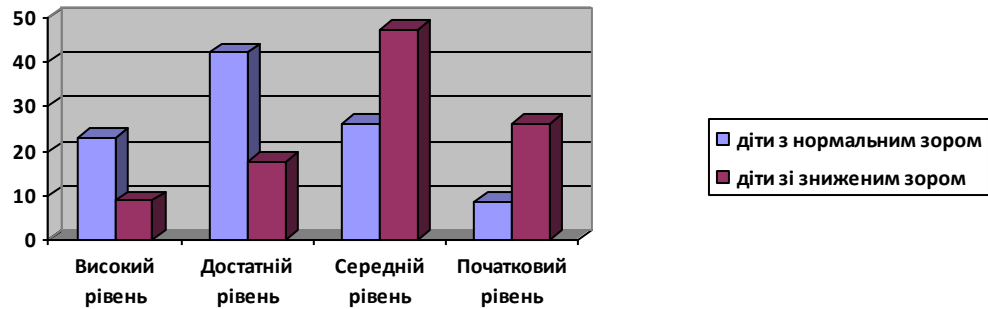


Рис. 3.8. Порівняння кількісних результатів рівнів розвитку психомоторного компоненту МОР в дітей з нормальним та зі зниженим зором

Таким чином, виявлені особливості розвитку психомоторного компоненту дошкільників зі зниженим зором найбільше проявляються в таких недоліках, як: недостатня рухова активність; порушене орієнтування в просторі, труднощі у визначенні напрямків руху музичною залом, знаходженні її центру; порушення координації рухів рук, рук і ніг, темпо-ритмічної узгодженості рухів загальною і дрібною моторикою з мовленням; скованість, малорухливість, невпевненість, наявність нав'язливих рухів тощо, які потребують негайного корекційного впливу під час усіх видів музичної діяльності в основних, додаткових і спеціальних формах музичного виховання дошкільників зі зниженим зором.

У межах п'ятого – музично-творчого напрямку дослідження відбувалося вивчення рівнів і особливостей розвитку креативного компоненту МОР за показниками здатності до пісенної та музично-рухової творчості. Кількісні результати щодо сформованості здатності до пісенної творчості показали, що діти зі зниженим зором значно поступаються одноліткам із нормальним зором за всіма рівнями: високого – на 19,6 % (н/з–25,2 %; п/з–5,6 %); достатнього – на 21,8 % (н/з–27,9%; п/з–6,1%); середнього – на 22,3 % (н/з–31,6 %; п/з–53,9 %); початкового – 19,1 % (н/з–15,3 %; п/з–34,4 %) (додаток Ж, табл. Ж 4). Як бачимо, найбільшу кількість дітей зі зниженим зором виявлено середнього рівня, вони співали в заданому настрої, однак закінчуючи музичну фразу, лише повторювали мелодію, запропоновану педагогом. Дітям зі зниженим зором початкового рівня складно було зрозуміти й

виконати творче завдання, вони намагалися співати в заданому настрої, але не були здатні до вокальної імпровізації.

У розвитку музично-рухової творчості також виявлено, що діти зі зниженим зором поступаються одноліткам із нормальним зором з такою різницею – у 20,6 % високого рівня (н/з-25,3 %; п/з-4,7 %), 23,4 % – достатнього рівня (н/з-37,0 %; п/з-13,6 %). Натомість, середнього й низького у дітей з вадами зору виявлено більше, з різницею у 25,5 % (н/з-29,5 %; п/з-55,4 %) та 18,5 % (н/з-8,2 %; п/з-26,7 %). Педагогічне спостереження показало, що зі зниженим зором середнього рівня характеризуються позитивною динамікою у розвитку досліджуваного компоненту, однак з такими недоліками на кожному віковому періоді розвитку: на 4-му р. ж. вони із задоволенням виконували творче завдання після заохочувальних впливів та значної допомоги педагога, однак мали труднощі у втіленні в рухах ігрового образу, їх рухи були невиразні, невпевнені; на 5-му р. ж. діти не проявляли самостійно особливої вигадливості, потребували допомоги педагога, застосовували доволі одноманітні рухи для передачі ігрового образу, які вимагали більшої емоційності й виразності; на 6-му р.ж. діти зі зниженим зором вже застосовували для зображення художнього образу деякі танцювальні рухи, рухалися відповідно до характеру музики, але їхні рухи були невиразні, часто одноманітні.

Діти зі зниженим зором початкового рівня мали несформовану здатність до музично-рухової творчості, відсутність бажання виконувати завдання, на 4-му р. ж. вони мали значні труднощі у втіленні в рухах ігрового образу, навіть після значної допомоги педагога не могли його передати, узгодити рухи зі звучанням музики; на 5-му р. ж. застосовували одноманітні невиразні рухи, потребували постійного заохочення та допомоги педагога, самостійність була відсутня; на 6 р. ж. діти характеризувалися невпевненістю, лише після значних заохочувальних впливів включалися у творчу діяльність, намагалися передати музичний образ деякими знайомими танцювальними рухами, але не точно узгоджували їх з музикою, виконання було невиразне, одноманітне.

Загальними особливостями розвитку креативного компоненту МОР визначено такі:

- труднощі в самостійному вигадуванні мелодій, простих її мотивів;
- повторення за педагогом зразка мелодії, а не її вигадування;
- утруднення в передачі настрою мелодії;
- труднощі в самостійному вигадуванні танцювальних, імітаційних образних рухів, які відповідають характерові мелодії, персонажів і сюжету дитячого музичного твору;
- недостатньо емоційно насичене або невиразне, одноманітне виконання музично-ритмічних, танцювальних, образних ігрових рухів;
- недорозвиток емоційної мімічності, пластичності, іноді спостерігається маскоподібний вираз обличчя;
- прямих у рухах, які передають музичний образ скованості та схематичності;
- труднощі в самостійному створенні різних продуктів музично-творчої діяльності (імітації рухів, імпровізації, інсценізації дитячих пісень, пластичних етюдів з уявними предметами тощо).

Таким чином, проведені дослідження з виявлення рівнів розвитку досліджуваного компоненту МОР засвідчили значне відставання дітей зі зниженим зором від дітей з нормальним зором з такими кількісними результатами: високий рівень зафіксовано у 25,0% дітей з н/з та 4,6% зі зн/з (різниця – 20,4%); достатній – у 33,5% дітей з н/з та 10,3% зі зн/з (різниця – 23,2%); середній – у 31,1% дітей з н/з та 56,2% зі зн/з (різниця – 25,1%); початковий – у 10,4% дітей зі н/з та 28,9% зі зн/з (різниця – 18,5%) (рис. 3. 9).

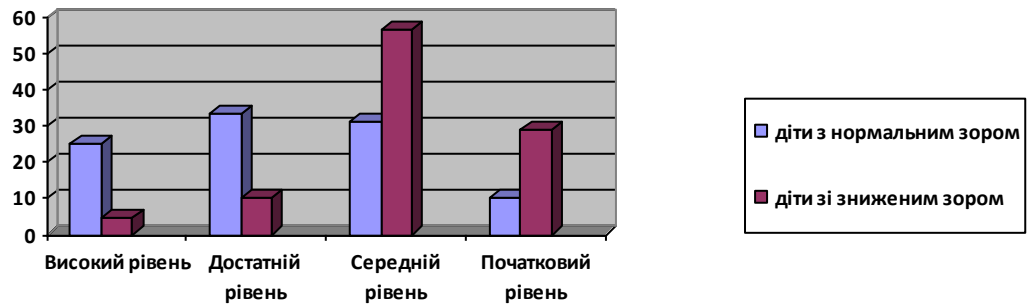


Рис. 3.9. Порівняння кількісних результатів рівнів розвитку креативного компоненту МОР в дітей з нормальним та зі зниженим зором

Аналізуючи різницю відставання між рівнями музично-особистісного розвитку в дітей зі зниженим зором і їх одноліток із нормальним зором нами було з'ясовано, що: найбільшу різницю між ними становить достатній рівень $>18,6\%$, що майже вдвічі більше в дітей з нормальним зором, ніж зі зниженим, і середній рівень $<17,1\%$, далі динаміка зменшується на початковому рівні та становить $<14,8\%$ і на останньому місці результати високого рівня $>13,3\%$ (рис. 3.10). Порівняльний аналіз емпірично одержаних даних на констатувальному етапі дослідження дозволив виявити значне відставання дітей зі зниженим зором 4-го, 5-го і 6-го років життя від їхніх однолітків із нормальним зором за всіма рівнями розвитку досліджуваних компонентів МОР. Встановлено, що серед дітей зі зниженим зором найбільш невтішна картина спостерігається в креативному та психомоторному розвитку його компонентів. Деяко кращі результати зафіксовано в емоційно-ціннісному, когнітивному та потребово-мотиваційному компонентах. Порівняння середніх рівнів досліджуваних компонентів музично-особистісного розвитку з порушеннями зору й нормальнозорих дітей представлено в додатку Ж, таблиці Ж 6). Ці результати підтверджують незадовільний стан рівнів музично-особистісного розвитку дошкільників зі зниженим зором, що вимагає посилення корекційної ефективності музичного виховання в дошкільних навчальних закладах, де виховуються й навчаються діти зі зниженим зором.

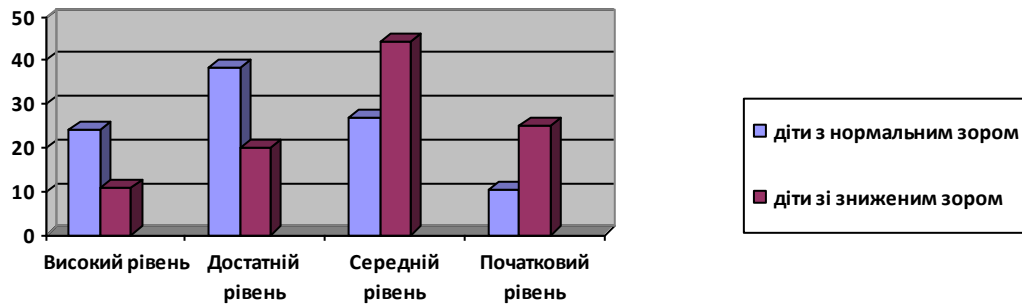


Рис. 3.10. Порівняння кількісних результатів рівнів музично-особистісного розвитку в дітей з нормальним та зі зниженим зором

Таким чином, отримані результати констатувальної діагностики щодо рівнів і специфічних особливостей виокремлених компонентів музично-особистісного розвитку дітей зі зниженим зором порівняно з дітьми з нормальним зором підтвердили методичну недосконалість сучасної системи музичного виховання в дошкільних навчальних закладах для дітей зі зниженим зором. Це дає підставу визнати той факт, що потужний корекційно-компенсаторний потенціал різних видів музичної діяльності недостатньо вивчений і тому повною мірою не використовується в практиці дошкільної тифлопедагогіки, що зумовлює необхідність розробки теоретико-методичних підходів до організації корекційно спрямованого процесу музичного виховання.

Аналіз і узагальнення отриманих результатів уможливили виділення чотирьох рівнів музично-особистісного розвитку дошкільників.

До *високого рівня* увійшли діти, які характеризуються яскраво вираженим, стійким інтересом до спілкування з музикою, активним і усвідомленим бажанням брати участь у різних видах музичної діяльності й формах музичного виховання; активно-дійовим і стабільним ставленням до такої діяльності; здатністю та прагненням до власної пісенної та музично-рухової творчості; порівняно високими показниками сформованості потребово-мотиваційного, емоційно-ціннісного, когнітивного, психомоторного, креативного компонентів музично-особистісного розвитку (24,1 % – н/з, 10,8 % – зн/з, різниця – 13,3 %).

До *достатнього рівня* віднесено дітей, які зацікавлені музичним мистецтвом, мають достатньо широкі межі мотиваційно-потребових переваг, з бажанням беруть участь у різних видах музичної діяльності та формах музичного виховання, втім, вони адекватно не усвідомлюють власні мотиви спілкування з музикою. У дітей, віднесених до цього рівня, ступінь дійової участі проявляється систематично, а вибір видів музичної діяльності (переважно наслідувального, репродуктивного характеру) мотивується зовнішніми ознаками. У процесі виконання творчих завдань дошкільники намагаються виявляти самостійність, елементи творчого підходу. Вони проявляють достатній рівень розвитку потребово-мотиваційного, емоційно-ціннісного, когнітивного, психомоторного, креативного компонентів музично-особистісного розвитку (38,5 % – н/з, 19,9 % – зн/з, різниця – 18,6 %).

До *середнього рівня* увійшли діти, у яких інтерес до музичного мистецтва позитивний, але недостатньо виражений і проявляється епізодично, ситуативно, на рівні розважальності. Діти цієї категорії потребують у процесі музичної діяльності постійного контролю й заохочувальних впливів; ступінь дійової участі має епізодичний характер, їм властива схильність більше до присутності та спостереження за діяльністю інших, активність не проявляють; під час виконання окремих дій діти керуються лише найближчими мотивами діяльності, потребують допомоги, додаткового показу, роз'яснення; потреба у творчому самовираженні й уміння творчо використовувати набутий досвід музичної діяльності проявляється залежно від обставин, настрою, привабливості музичного, вербального та музично-рухового матеріалу для творчості, особистих музичних уподобань, але якість виконання творчих завдань характеризується відсутністю ясності, точності й цілісності передачі образу. Діти демонструють слабкий рівень розвитку потребово-мотиваційного, емоційно-ціннісного, когнітивного, психомоторного, креативного компонентів музично-особистісного розвитку (27,0 % – н/з, 44,1 % – зн/з, різниця – 17,1 %).

До *початкового рівня* віднесено дітей, у яких спостерігається байдуже, слабо виражене, а то й негативне ставлення до музичної діяльності в цілому; практично в

них відсутня потреба в спілкуванні з музикою, дійовій участі, музичному самовираженні; їм необхідна постійна підтримка, заохочення, допомога з боку педагога та інтенсивна стимуляція; креативні здібності не проявляються. У дітей цього рівня виявлено низькі показники розвитку потребово-мотиваційного, емоційно-ціннісного, когнітивного, психомоторного компонентів музично-особистісного розвитку (10,4 % – н/з, 25,2 % – зн/з, різниця – 14,8 %).

Проведене дослідження з виявлення рівнів і особливостей музично-особистісного розвитку дошкільників зі зниженим зором дозволило виявити й *позитивні тенденції* відповідно до кожного вікового періоду, опора на які в процесі музичної діяльності сприятиме актуальному рівневі розвитку особистості дитині зі зниженим зором. Також, на наш погляд, розуміння вікових особливостей і можливостей у музичній діяльності дітей із порушеннями зору дозволяє музичному керівникові правильно визначити перспективу корекційних зусиль і спроектувати подальший педагогічний моніторинг тощо.

Діти зі зниженим зором 4-го року життя характеризуються тим, що вони емоційно відгукуються на музику контрастного характеру з вербальною підтримкою дорослого. Вслухаються у звучання музики, розрізняють у музично-дидактичних іграх з наочною підтримкою високі й низькі звуки (руки вгору, вниз) і закріплюють це ігровими діями (пташки та пташенята), динамічні відтінки – голосно-тихо (ведмедик-мишенятко), веселий і сумний характер (лялька сміється–лялька плаче), швидкий і повільний темп (левенятко-черепашка). Діти включаються у спів дорослого, підспівуючи йому окремі склади, слова, а далі й фрази, супроводжують власний спів рухами. У музично-ритмічних рухах із вербальною підтримкою дорослого вони передають двочастинну форму, контрастні частини музики, темп. Відносно ритмічно рухаються під час ходьби, бігу, виконують за зразком і вербально-ігровою підтримкою дорослого прості рухи з предметами й іграшками (прапорцями, брязкальцями, хустинками, лялькою, ведмедиком тощо.), нескладні танцювальні рухи (притушують ногою, кружляють на місці, плескають у долоні), передають рухи знайомих найбільш доступних образів, музичних персонажів у музично-ритмічних іграх (ведмедика, лисички, зайчика, пташки).

Діти зі зниженим зором 5-го року життя проявляють інтерес до музики, емоційно на неї реагують. Розрізняють висоту звуків (високі й низькі), тривалість (довгий і короткий звук), силу звуку (тихо й гучно), тембр голосу і музичних інструментів. Визначають контрастний характер, жанрову приналежність музичного твору (пісня (колискова), танок, марш), двух-трьохчастинну форму музичного твору (пісні) після бесіди з дорослими про її зміст та з наочною підтримкою. Розрізняють темп (швидкий, повільний), динаміку (голосно, тихо) музичного твору. Мають уявлення про використані в мовленні музичним керівником музичні терміни й поняття. Включаються у спільний із дорослим спів, наслідуючи інтонацію, передають прості мелодії, співають із музичним супроводом. Діти з вербальною підтримкою дорослого рухаються врозтіч, по колу, взявшись за руки, у парах. Ритмічність рухів має більший прояв під час ходьби, ніж під час бігу та стрибків на місці. Діти виконують легкі підскоки, пружні рухи, передають різний темп і характер музики в рухах, нескладні танцювальні рухи з предметами й без них, використовують образні рухи в іграх, хороводах. В образно-ігрових рухах має прояв прагнення до самостійності.

У дошкільників зі зниженим зором 6-го року життя емоційний відгук має більш яскравий і виразний прояв, супроводжуючи руховими реакціями. Діти розрізняють висоту, тривалість, силу звучання, визначають характер музики, жанрову приналежність, засоби музичної виразності (темп, нескладний ритм, динаміку), напрямок руху мелодії з наочною підтримкою, структурні компоненти пісні (вступ, куплет, приспів), двух-трьох частинну форму музичного твору. Співоча діяльність стає диференційованою: з'являється співучість, налагоджується вокально-слухова координація, покращується якість колективного співу. Музично-ритмічні рухи набувають деякої виразності, діти рухаються відповідно до різного характеру музики, передають темп, динаміку, форму, ритму в танцях, вправах та іграх, виконують перешикування в просторі (у колі, шерензі, колоні, у парах), розрізняють основні рухи (легкий із високим підйомом біг, спокійний, бадьорий крок), виконують танцювальні рухи персонажів у музично-ігрових виставах. У дітей проявляються такі види творчості, як музично-ігрова й танцювальна.

Узагальнюючи, підкреслимо, що з урахуванням виявлених специфічних особливостей музично-особистісного розвитку дошкільників зі зниженим зором і позитивних тенденцій будується розроблена нами корекційного спрямування система музичного виховання дошкільників зі зниженим зором, що висвітлено в наступних розділах авторської роботи. Виявлені особливості музично-особистісного розвитку подальшому визначаються нами як *об'єкти корекції* (додаток З).

Висновки до третього розділу

Вивчення сучасного стану організації музичної діяльності у дошкільному навчальному закладі для дітей зі зниженим зором підтвердило необхідність термінової науково-дослідної роботи в цьому напрямі. Аналіз досвіду організації музичного виховання в дошкільних навчальних закладах для дітей зі зниженим зором, що відбувався за професійно-компетентним, організаційно-діагностичним, корекційно-розвивальним напрямами засвідчив, що в цьому процесі не забезпечується реалізація основного принципу спеціальної освіти – її корекційно-розвивальної спрямованості. Це пов'язано, передусім, з такими виявленими недоліками сучасної практики, як недостатній рівень обізнаності музичних керівників щодо корекційних можливостей музичної діяльності, нерозробленість діагностичного інструментарію з дослідження рівнів музично-особистісного розвитку дитини зі зниженим зором, організації корекційних занять із музичного виховання та їх нормативно-методичного забезпечення.

У межах професійно-компетентного напряму дослідження здійснено аналіз сучасної практики підготовки майбутніх тифлопедагогів і музичних керівників дошкільних навчальних закладів на предмет розуміння ними корекційних можливостей музичного виховання, що засвідчив неусвідомленість студентами досліджуваних спеціальностей можливості та значущості корекційної спрямованості цього процесу. Відповідно до структури корекційного спрямування музичної діяльності розроблено методiku вивчення музично-особистісного розвитку

дошкільників зі зниженим зором, яка містить п'ять напрямів: музично-мотиваційний, музично-емоційний, музично-когнітивний, музично-праксеологічний, музично-творчий. Кожен напрям забезпечував отримання інформації щодо рівнів і специфічних особливостей визначених нами компонентів музично-особистісного розвитку та їх показників на основі серії діагностичних завдань, критеріїв і рівнів оцінювання їх виконання. Отримані результати констатувального етапу дослідження стали підставою для визначення об'єктів подальшої корекції під час організації музичного виховання.

Побудова корекційного спрямування системи музичного виховання, розробка специфіки цього процесу ґрунтується на дослідженні контингенту дітей, для яких він буде організований. Найбільш поширеними зоровими порушеннями в дітей дошкільного віку зі зниженим зором виявлено косоокість, гіперметропію, гіперметропічний астигматизм, амбліопію, міопію, змішаний астигматизм, міопічний астигматизм тощо. У таких дітей порівняно з нормальнозорими виявлено суттєві порушення в музично-особистісному розвитку в таких його компонентах, як: потребово-мотиваційний, емоційно-ціннісний, когнітивний, психомоторний та креативний. Аналіз і узагальнення отриманих результатів уможливили виділення чотирьох рівнів музично-особистісного розвитку дошкільників та позитивних тенденції.

Таким чином, проведення діагностичного процесу є інструментом для встановлення оптимістичного прогнозу щодо якості організації корекційно-спрямованого процесу музичного виховання дітей дошкільного віку зі зниженим зором у напрямі покращення рівнів їх музично-особистісного розвитку.

РОЗДІЛ 4

ШЛЯХИ ПОСИЛЕННЯ КОРЕКЦІЙНОЇ ЕФЕКТИВНОСТІ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ

4.1. Модель корекційного спрямування системи музичного виховання дошкільників зі зниженим зором. Концептуальний блок експериментальної системи.

Для повноцінного розвитку й соціальної адаптації дітей із порушеннями зору необхідна організація корекційно-педагогічної роботи, що повинна пронизувати весь освітній процес, усю систему діяльності закладів для таких дітей. Загальною метою корекційно-педагогічної роботи науковці вважають формування в дитини з порушеннями зору способів компенсації сліпоти та слабозорості й корекція вторинних відхилень у психофізичному розвитку. Головними об'єктами спрямування корекційно-педагогічних зусиль повинні бути компоненти особистості: її пізнавальні, емоційно-вольові процеси, спрямованість, активність тощо. Дослідження науковців (Л. Вавіна, В. Єрмаков, В. Кобильченко, В. Ремажевська, Б. Сермеєв, Є. Синьова, Б. Шеремет та ін.) показали, що об'єктами корекції в процесі розвитку дитини з вадами зору є пізнавальна сфера, фізичний розвиток, якості особистості.

Результати проведеного констатувального етапу дослідження засвідчили, що виявлені рівні музично-особистісного розвитку дошкільників зі зниженим зором досить низькі. При цьому є всі підстави стверджувати, що за своїми віковими психологічними особливостями дошкільники зі зниженим зором здатні до більш успішного розвитку всіх досліджуваних компонентів музично-особистісного розвитку за умови забезпечення корекційного спрямування музичного виховання. З огляду на це, постає проблема розробки механізму реалізації корекційно спрямованої системи музичного виховання дошкільників зі зниженим зором та її обґрунтування.

Теоретичний аналіз дозволив нам висунути гіпотезу про те, що цілісна система музичного виховання дітей зі зниженим зором, передусім, визначається суттєвою відмінністю її від системи музичного виховання дітей із нормальним зором як у структурній побудові, так і в її змісті, виходячи зі своєрідності об'єкта, на який вона спрямована.

Тож, загальною метою формувального етапу експериментального дослідження є визначення шляхів посилення корекційної ефективності музичного виховання дошкільників зі зниженим зором, що реалізується в таких завданнях:

1. Змоделювати, теоретично обґрунтувати й перевірити ефективність функціонування системи забезпечення корекційного спрямування музичного виховання дошкільників зі зниженим зором.

2. Розробити програмно-методичне забезпечення корекційного блоку занять із музичного виховання для дітей дошкільного віку зі зниженим зором.

3. Розробити програмно-методичне забезпечення для підготовки і підвищення кваліфікації фахівців до відповідної професійно-педагогічної діяльності і впровадити у навчально-виховний процес.

Непересічне значення для музично-особистісного розвитку та корекції його порушених компонентів має забезпечення корекційного спрямування музичного виховання, що спонукає до створення й обґрунтування *моделі забезпечення корекційного спрямування системи музичного виховання дошкільників зі зниженим зором (КССМВ)*.

Поняття «модель» походить від латинського слова «*modelium*» і означає – міра, мірило, взірець, спосіб та є умовним зразком (зображення, схема, опис тощо) певного об'єкта або системи об'єктів, який зберігає зовнішню схожість і пропорції частин за певної схематизації й умовності засобів зображення. Головна характеристика моделі – спрощення реальної життєвої ситуації, до якої вона застосовується. У філософському трактуванні модель розглядається як система елементів, що відтворює певні сторони, зв'язки, функції предмета дослідження [285].

У контексті нашого дослідження найбільш доцільним є визначення науковця

Я. Науїміна, який стверджує, що модель – це створюваний із метою отримання та збереження інформації специфічний об'єкт у формі уявного образу, опису знаковими формами або матеріальної системи, що відображає властивості, характеристики та зв'язки об'єкта-оригіналу довільної природи, суттєві для завдань, які вирішуються суб'єктом [285]. Цілком зрозуміло, що в моделі відтворюють об'єкт дослідження у спрощеній формі, що потребує її коментування.

Для побудови моделі корекційного спрямування системи музичного виховання дошкільників зі зниженим зором з'ясуємо сутність феномену системи, зазначаючи, що дане поняття грецького походження (*systema* – ціле, складене з частин) і означає упорядковану множину «компонентів, які є структурованими й функціонально пов'язаними між собою частинами цілого» [203, с. 29].

Розроблена нами модель корекційного спрямування системи музичного виховання дошкільників зі зниженим розглядається в контексті педагогічної системи, у якій висувається корекційна мета та розв'язуються корекційно-розвивальні завдання, спрямовані на корекцію порушених компонентів МОР і формування й розвиток компенсаторних процесів.

Модель КССМВ включає основні блоки та структурні елементи до них, є цілісне, кероване, полікомпонентне, відкрите для впливу зовнішнього середовища утворення, що відображує корекційну спрямованість процесу музичного виховання й функціонує за умови узгодження його окремих елементів і має вирішальне значення в досягненні позитивних результатів у напрямі покращення рівнів МОР дошкільників зі зниженим зором.

Структура моделі КССМВ представлена *концептуальним, організаційно-діагностичним, змістово-процесуальним та результативно-оцінювальним блоками* (рис. 4.11.).

Концептуальний блок репрезентує методологічну основу побудови експериментальної системи на чотирьох рівнях: філософському; загальнопедагогічному; спеціально педагогічному; дидактико-методичному.

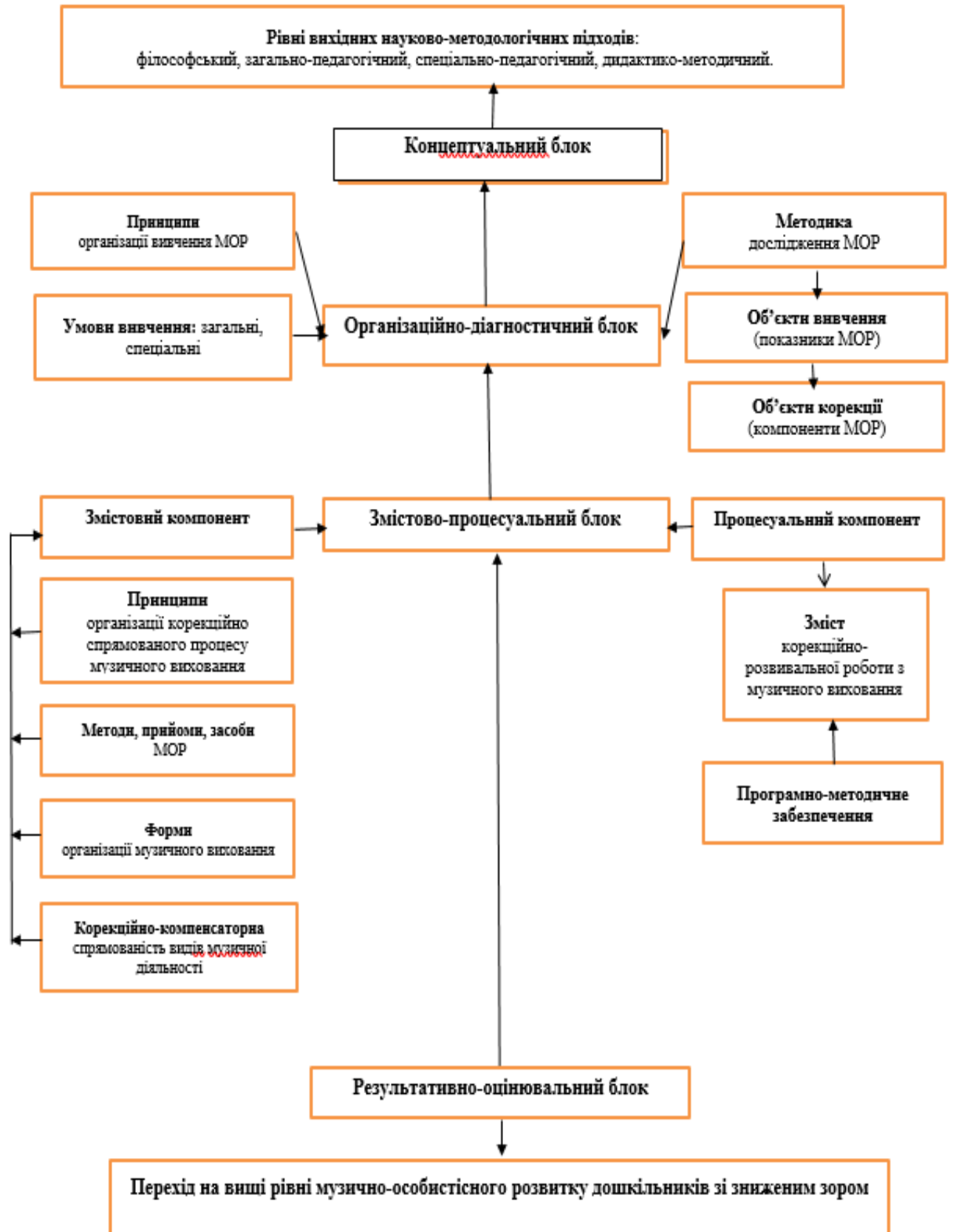


Рис. 4.11. Модель забезпечення корекційного спрямування системи музичного виховання дошкільників зі зниженим зором

Організаційно-діагностична складова моделі включає принципи, умови, специфіку, вимоги до організації процесу вивчення музично-особистісного розвитку й відповідну діагностичну методику.

Змістово-процесуальний блок зумовлений специфікою корекційного спрямування процесу музичного виховання. У його структурі виділено змістовий і процесуальний компоненти.

Результативно-оцінювальний блок передбачає проведення дослідження за розробленою методикою виявлення рівнів і особливостей музично-особистісного розвитку дошкільників зі зниженим зором для оцінки ефективності експериментальної системи.

Розглянемо детальніше в теоретичному плані структуру моделі корекційного спрямування системи музичного виховання дошкільників зі зниженим зором. У даному підрозділі розкрито сутність першого – концептуального блоку експериментальної системи.

Розробка експериментальної системи ґрунтується на певних методологічних засадах, під якими розуміються «найузагальненіші» концептуальні положення, дія яких поширюється на все поле педагогічної діяльності в галузі художнього навчання й розвитку учнів» [301, с. 8]. У нашому дослідженні виділення методологічних підходів базується на провідних теоретичних положеннях різних галузей гуманітарної науки, зокрема: *філософії освіти*, які є методологічною першоосновою дисертаційного дослідження; *загальнопедагогічних*, що визначають стратегічні напрями наукового пошуку; *спеціально педагогічних*, що допомагають визначити траєкторію корекційного руху музичного виховання дошкільників зі зниженим зором; *дидактико-методичних*, які зумовлюють теоретико-методичну сутність експериментальної системи корекційного спрямування музичного виховання.

Філософський рівень експериментального дослідження забезпечується катамнезо-антропологічним, синергетичним, діалектичним підходами. Вагомою методологічною основою є катамнезо-антропологічний підхід. Як підкреслено К. Ушинським, будь-яка галузь педагогічного знання, маючи справу з реальною

людиною, повинна ґрунтуватися на її всебічному пізнанні, а отже враховувати специфічні особливості розвитку й виховання дитини. Згідно з даним підходом, розроблена експериментальна система ґрунтується на клінічних відомостях про дитину зі зниженим зором дошкільного віку (стану зору, супутніх дефектах) і її загальних психофізичних можливостях, які допомагають музичному керівникові під час музичної діяльності орієнтуватися на освітні потреби дитини, її можливості й визначати перспективу музично-особистісного розвитку. Антропологічне мислення, що покладено в основу вчення про особистість, сутність і рушійні сили її розвитку (Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.), міцно змикається з гуманістично-педагогічним світоглядом, орієнтацією на особистісний розвиток людини.

Синергетичний підхід уможлиблює знаходження більшої кількості шляхів посилення корекційної ефективності процесу музичного виховання дошкільників зі зниженим зором і ґрунтується на загальних і спеціальних принципах, методах, урахування в цьому процесі внутрішніх ресурсів і специфічних особливостей особистості дошкільника зі зниженим зором та можливості впливу на нього музичного мистецтва, видів музичної діяльності. З позиції синергетичного підходу зміст системи музичного виховання дошкільників зі зниженим зором не накладається лінійно на часову координату й не сприймається як механічний результат суми послідовних подій, а урізноманітнюється, поповнюється новими компонентами і взаємозв'язками, зазнає випадкових впливів, розвивається на основі поєднань традицій та інновацій. Властивостями експериментальної системи з точки зору синергетичної методології – є нелінійність, варіативність, відкритість, здатність до флуктуацій (випадкових відхилень) і біфуркацій (роздвоєнь).

Роль синергетичного підходу полягає у ствердженні людиною себе як особистості, в її внутрішньому зростанні, самоорганізації, що можливо за умови демократичної системи соціального управління – джерела творчості (В. Виненко, Л. Зорін, В. Кремень, Л. Новікова та ін.).

Слід зазначити, що експериментальна система ґрунтується й на діалектичному підході, який втілюється в корекційно спрямований процес

музичного виховання через: розкриття його сутності під час вивчення явищ, процесів навколишньої дійсності, законів природи й розвитку суспільства; забезпечення в процесі музичного виховання єдності чуттєвого й раціонального, конкретного й абстрактного, емпіричного й теоретичного; виявлення та розкриття сутності причинно-наслідкових зв'язків у цьому процесі; реалізацію принципу зв'язку теорії з практикою, навчання з життям.

Загальнопедагогічною основою моделі КССМВ є гуманістичні, особистісно-орієнтовані й розвивальні концепції. Гуманізація є пріоритетним напрямом у сучасній педагогічній науці та практиці й передбачає реалізацію основних положень гуманістичної ідеї національного виховання підростаючого покоління, що забезпечує гуманізацію навчально-виховного процесу та створення відповідної навчально-виховної атмосфери, формування толерантних взаємовідносин, утвердження людської гідності, не зважаючи на глибину зорових уражень.

Гуманістична педагогіка передбачає спрямованість педагогічного процесу на особистість дитини. Саме шлях – від особистості митця – через особистість педагога – до особистості дитини свідчить про особистісну орієнтованість музичного виховання. Гуманізувати навчально-вихований процес – це, насамперед, створити й забезпечити умови для реалізації потенційних можливостей, задатків, нахилів і здібностей кожної дитини [107]. Дошкільний навчальний заклад і педагог повинні приймати особистісні цілі, запити й інтереси дитини, створити умови для повноцінного життя на кожному з вікових періодів розвитку дитини. Гуманізація навчально-виховного процесу передбачає відповідну спрямованість педагога, що проявляється в спільній музичній діяльності музичного керівника та вихованців і реалізується у формі взаєморозуміння, доброти, поваги й довіри та дає можливість презентувати дитині високі ідеали добра, справедливості, шляхетності. Гуманізм педагога проявляється в любові до дітей, до музично-педагогічної праці.

Гуманістична орієнтація музичного виховання виявляється й у змістовому забарвленні музичного репертуару, звідки виникає доцільність добору музичних

творів для слухання, що несуть зразки людяності та краси, формують духовний світ дитини, орієнтуючись на врахування особистісних уподобань, які є різними у представників певних географічних регіонів, характеру й динаміки накопичення індивідуального музичного досвіду, починаючи з раннього дитинства. Тому сучасні програми з музичного виховання та розроблені автором програми корекційного блоку занять із музичного виховання для дошкільників зі зниженим зором містять орієнтовні переліки музичних творів, надаючи музичному керівникові можливість зміни музичного репертуару та введення інших творів, доступних дітям зазначеної нозології.

Особистісно-орієнтований підхід у дошкільній освіті також передбачає практичне застосування комплексу форм, методів, засобів корекційно-педагогічної роботи з дошкільником, що культивують, плекають у дитини зі зниженим зором її сутнісні сили, сприяють перетворенню потенційної можливості бути особистістю, самовизначатися, допомагати собі, зростати життєво компетентною, свідомою людиною з відчуттям власної самовартості та життєвої спроможності [64]. Обов'язковою умовою реалізації на практиці особистісно орієнтованого підходу є врахування цілісної характеристики індивідуальності кожного вихованця, що вимагає індивідуального підходу до його зростання (Ш. Амонашвілі, І. Бех, Н. Бібік, Я. Коменський, Д. Локк, О. Савченко, Ж.-Ж. Руссо, В. Сухомлинський, Г. Песталоцці, К. Ушинський, Б. Грінченко та ін).

В особистісно орієнтованому процесі музичного виховання проблема розвитку виходить на перший план, що є актуальним по відношенню до дітей зі зниженим зором, оскільки потребує врахування їх індивідуальних особливостей. Тому перед музичним керівником дошкільного навчального закладу постає дуже важливе завдання: побудувати процес музичного виховання таким чином, щоб забезпечити для кожної дитини зі зниженим зором можливість не лише повноцінної музично-естетичної діяльності, а й ефективного музично-особистісного розвитку з урахуванням індивідуальних її особливостей.

Суттєву складову методології загальнопедагогічного рівня становить

система загальнопедагогічних принципів, серед яких важливими для нашого дослідження є: єдність освітньої, розвивальної та виховної функцій, систематичність, послідовність і наступність, наочність і доступність, урахування вікових та індивідуальних особливостей дітей дошкільного віку зі зниженим зором, навчання з опорою на життєвий досвід дитини тощо.

Принципове методологічне значення для розробки корекційного спрямування системи музичного виховання дітей із порушеннями зору мають теорії, положення й концепції спеціальної освіти, передусім: положення про необхідність особистісного розвитку дітей із порушеннями зору з урахуванням біологічних, соціальних та аномальних факторів і теорії щодо структури дефекту, психолого-педагогічні концепції корекційно-компенсаторної спрямованості навчально-виховного процесу в освіті дітей із порушеннями розвитку, зокрема з порушеннями зору, учіння щодо компенсації порушених функцій, система спеціальних педагогічних принципів, що складає концептуальне ядро експериментальної системи.

Важливим для нашого дослідження є положення про необхідність особистісного розвитку дітей із порушеннями зору з урахуванням біологічних, соціальних і аномальних факторів, до яких належать зниження гостроти зору та характер зорового захворювання та які підсилюють значення аномального біологічного в розвитку, зокрема при своєрідному пристосуванні соціально-педагогічних впливів на дитину (О. Зотова, В. Кобильченко, О. Литвак, І. Моргуліс, Є. Синьова, В. Сорокін). Орієнтуючись на дане положення побудова експериментальної системи передбачає здійснення диференційованого підходу під час вивчення рівнів МОР дошкільників зі зниженим зором і організації занять із музичного виховання з урахуванням гостроти й інших порушень функцій зору, діагнозу зорового захворювання, оскільки, як підкреслено Є. Синьовою, їх неврахування «призводить до нівелювання особливостей особистісного розвитку, зумовлених різними за важкістю та характером дефектами зору» [363, с. 8]. Побудова процесу музичного виховання без урахування аномального фактору може викликати гальмування розвитку такої дитини.

Вагомою методологічною основою нашого дослідження є дефектологічна теорія щодо структури дефекту, виділення «ядерних» і «вторинних» ознак порушень у патологічному розвитку (Л. Виготський), відповідно до якої первинні та вторинні ознаки дефекту взаємодіють впливаючи на весь хід психічного розвитку, а саме порушення зору викликає певною мірою недорозвиток вищих психічних функцій, таким чином гальмуючи розвиток пізнавальної діяльності, зокрема, пізнавальних (зорового сприймання, уваги, пам'яті, уявлень мислення) та емоційно-вольових процесів. Однак, ці відхилення не мають «фатального» характеру й відповідно до теорії про сутність корекційної спрямованості навчально-виховного процесу (Л. Вавіна, Л. Виготський, В. Єрмаков, М. Земцова, В. Кобильченко, С. Максименко, І. Моргуліс, В. Ремажевська, Б. Сермеєв, В. Синьов, Є. Синьова, Л. Фомічова, О. Хохліна, Б. Шеремет та ін.), саме вони піддаються корекційному впливові. І чим раніше будуть створені спеціальні умови для навчання, виховання й розвитку дитини з ушкодженим зором, чим більше такі умови будуть урахувувати специфічні можливості її розвитку, зумовлені первинним дефектом, тим з більшою мірою ефективності вдасться попередити або певним чином згладити виникнення вторинних відхилень. У тифлопедагогіці корекційно-виховна робота передбачає здійснення позитивних впливів на весь процес своєрідного розвитку дитини з порушеннями зору.

У межах нашого дослідження одні компоненти МОР, які вже сформувалися неправильно, з недоліками, слід виправляти, а інші, ще несформовані належним чином, вимагають цілеспрямованого педагогічного впливу на процес їх розвитку. Тому важливо на початковому етапі дошкільного музичного виховання своєчасно виявити порушення в музично-особистісному розвитку й визначити перспективи щодо їх «видалення». Як підкреслено Є. Синьовою, корекційні зусилля мають бути спрямовані на усунення недоліків і розвиток пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери, фізичних і моторно-рухових якостей, мовлення й особистості дитини в цілому [363].

Ґрунтуючись на цьому, доречно вважати, що визначені в дослідженні компоненти музично-особистісного розвитку мають свої специфічні особливості й

визначаються тим, наскільки правильно буде організований процес корекційного спрямування музичного виховання, що впливатиме на покращення рівнів музично-особистісного розвитку. І чим раніше почнеться процес корекційного втручання, тим ефективнішою є експериментальна система.

Принципово важливе значення для корекції розвитку в процесі формування особистості в умовах зорової депривації набуває теорія компенсації, яка в дефектології розглядається з двох позицій – як процес поновлення суспільно-людських функцій, а не функцій її окремого органу (П. Анохін, Л. Виготський, М. Земцова, В. Лубовський, М. Певзнер, В. Синьов, Л. Солнцева тощо) та, як одна із форм пристосування організму до умов існування у разі випадіння чи порушення якоїсь функції. Проблема компенсації сліпоти та корекції відхилень у розвитку дітей із порушеннями зору є центральною ланкою в тифлопедагогіці. Компенсаторні пристосування лежать в основі корекції відхилень, які виникають у розвитку дитини внаслідок порушеного зору. Від якості корекційно-виховної роботи залежить успішність розвитку компенсаторних процесів.

М. Земцова зазначала, що процеси компенсації в дітей проходять дещо інакше, ніж у дорослих, тому що в дитячому віці функції центральної нервової системи перебувають у стані формування, утворюються функціональні системи, розвиваються нові способи дій і способи засвоєння соціального досвіду, формуються здібності й особистість дитини в цілому. Величезні можливості компенсації в дитини базуються на збережених, таких, що нормально функціонують, кіркових, замикальних механізмах, за допомогою яких при спіранні на шкіряний, слуховий, руховий та інші збережені аналізатори утворюються складні слухо-рухово-тактильні функціональні системи зв'язків. «Ці системи є фізіологічною основою розвитку вищих форм пізнавальної діяльності: аналізуючого спостереження, мислення, мови, відтворювальної уяви, логічної пам'яті, довільної уяви, які відіграють основну роль у процесах компенсації» [136, с. 68]. У цьому аспекті на музичне мистецтво й пов'язані з ним види музичної діяльності, як на потужний компенсаторний засіб розвитку осіб із порушеннями зору, звертали увагу багато дослідників (В. Бехтерев, І. Гохбарг Ю. Гохфельд, О. Гребнев, М. Земцова та ін.).

Унаслідок музично-звукового впливу та специфічності прийому певного виду музичної інформації (залежно від аналізаторів, через які вона сприймається й відтворюється) у дітей із порушеннями зору (сліпих) відбувається компенсаторна перебудова ланцюга аналізаторних зв'язків: під час слухання-сприймання музики та співу на «слухо-кінестетично-тактильний», під час гри на музичних інструментах, у процесі рухів під музику, драматизації пісень на «тактильно-кінестетично-слуховий» або «кінестетично-слухо-тактильний».

Для дітей зі зниженим зором структурні комбінації теж мають свої особливості й перебудовуються в таку структурну послідовність, у якій першим у ланцюгу міжаналізаторних зв'язків стоїть панівний над іншими аналізатор. Його провідна роль визначається залежно від сигналу із зовні, який першим його сприймає та найбільш інформативно повно здійснює частину свого повідомлення. Так, у осіб зі зниженим зором під час слухання музики утворюється «слухо-кінестетично-тактильно-зорове» ядро сенсорної організації (тому що переважну більшість інформації бере на себе слуховий аналізатор, а найменш задіяний – залишковий зір), «слухо-кінестетично-зорово-тактильне» ядро утворюється під час співу й дій, пов'язаних із рухами (слухо-кінестетичний синтез аналізаторів виконує основну функцію, зорово-тактильна група зв'язків виконує контролюючу й орієнтаційну функції), у «зорово-тактильно-кінестетично-слухове» ядро об'єднуються аналізатори в процесі гри на музичних інструментах. Як підкреслено Є. Синьовою, «полісенсорна основа сприймання дійсності дітей із вадами зору має важливе компенсаторне значення для одержання дітьми естетичної інформації з навколишнього світу» [363, с. 392].

Задіяність певного комплексу модальностей, їх варіювання в процесі відтворення різних видів музичних діяльності та пов'язаних із ними психофізичних і сенсорних сфер (інтелектуальної, вербально-співочої, слухової, емоційно-вольової, моторної, кінестетичної, тактильної, залишкового зору), залежить від загальноосвітньої, музичнорозвиткової та корекційно-компенсаторної мети заняття й робить керованим навчально-вихованим і одночасно корекційно спрямованим. М. Земцова доводить значний вплив спеціального навчання на постійні зміни компенсаторних механізмів на різних стадіях розвитку дитини, які

характеризуються певними особливостями структурування динамічних нервових зв'язків [136].

Основним компонентом методології цього рівня становить система спеціальних принципів музичного виховання, серед яких важливими для нашого дослідження є такі: гуманістичної сутності та цілеспрямованості процесу музичного виховання; педагогічного оптимізму; корекційно-компенсаторної спрямованості; особистісно-діяльнісного підходу; індивідуального й диференційованого підходів; оптимальності й варіативності засобів корекційно-педагогічних впливів; стимулювання активності; самостійності, мотивації та позитивного ставлення до музичної діяльності, що детально розкрито в підрозділі 4.3.1.

Для забезпечення цілісного моделювання експериментальної системи оптимальними дидактико-методичними основами є, на нашу думку, діяльнісний підхід й ідеї та принципи методики музичного виховання, що було детально розкрито в розділі 1. Діяльнісний підхід визначається одним із головних фундаментів будь-якого освітнього процесу. Сучасні погляди на його сутність і функції ґрунтуються, насамперед, на дослідженнях теорії діяльності О. Леонтьєва та його послідовників. Згідно з цією теорією розуміння діяльності пов'язане з творчим перетворенням людиною дійсності, у якому виявляються сутнісні сили особистості, відбувається її утвердження й розвиток [229]. Звернення до цього підходу як методологічної основи експериментальної системи музичного виховання зумовлене важливою роллю діяльності в залученні дитини зі зниженим зором до світу музики. Поза діяльністю неможлива жодна форма спілкування з музичним мистецтвом. Діяльнісний підхід орієнтує на формування всіх компонентів музично-особистісного розвитку.

Методологічним підґрунтям організації музичного виховання як виду музичної діяльності дошкільників зі зниженим зором стали спеціальні дослідження, що стосуються розвитку діяльності особистості при порушеннях зору (Т. Гребенюк, І. Гудим, В. Єрмаков, О. Литвак, Г. Нікуліна, Є. Синьова, Л. Солнцева); прикладних розробках учених-дефектологів з окремих питань музичного виховання дітей із порушеннями зору (І. Гудим, О. Єльнікова, М. Земцова, В. Кручинін, Л. Куненко,

Л. Нафікова, Н. Остапенко, В. Ремажевська, Є. Синьова, С. Федоренко, В. Феоктистова, Е. Ютріна та ін.).

Важливе значення в розробленій моделі експериментальної системи набуває спрямування всіх її структурних елементів (блоків і їх компонентів) на музично-особистісний розвиток, корекцію порушених його компонентів і розвиток компенсаторних механізмів. Впровадження у практику дошкільних навчальних закладів експериментальної системи за розробленою нами моделлю визначено нами одним зі шляхів посилення корекційної ефективності музичного виховання дошкільників зі зниженим зором.

4.2. Організаційно-діагностична складова корекційного спрямування музичного виховання дошкільників зі зниженим зором

Принципи організації вивчення музично-особистісного розвитку дітей зі зниженим зором. Побудова експериментальної системи корекційного спрямування музичного виховання дошкільників зі зниженим зором ґрунтується на теоретичних положеннях щодо сутності корекційної спрямованості навчально-виховного процесу на основі вивчення розвитку дитини. У музичній педагогіці, на підтвердження цього Л. Куненко зазначає, що особливо важливо на початковому етапі навчання музики своєчасно визначити недоліки дошкільного музичного досвіду й заповнити ці білі плями, зробити прогноз на перспективу музичного розвитку, можливості професійного орієнтування в музичній галузі дітей даного контингенту (враховуючі психофізичні й потенційні музично-творчі здібності) [219].

Отже, розробка теоретико-методичних засад експериментального дослідження передбачала проведення діагностичного процесу як інструменту для встановлення оптимістичного прогнозу щодо якості організації корекційно-спрямованого процесу музичного виховання дітей дошкільного віку зі зниженим зором у напрямку покращення рівнів їх музично-особистісного розвитку.

О. Кононенко вважає однією з основних функцій педагога діагностичну та трактує її як вивчення розвитку дітей, стану педагогічного процесу й завдань освітньої роботи з дітьми та батьками, визначення підсумків власної педагогічної роботи та їх відповідальність вимогам часу, використання корегувальних методик [198].

Відомо, що одним із найважливіших аспектів організації будь-якого дослідження є виділення принципів – основних положень, обов'язкових вимог до організації та проведення цього процесу. Аналіз науково-методичної літератури показав, що в практиці дошкільного виховання існують різні підходи до діагностики музичних здібностей і музичного розвитку дітей дошкільного віку (А. Буреніна, Н. Ветлугіна, А. Гогоберідзе, А. Зіміна, А. Катінене, Е. Костіна, С. Мерзлякова, Т. Науменко, О. Радинова, І. Романюк, О. Сафонова, Л. Ходонович та ін.).

В аспекті нашого дослідження розв'язання корекційно-розвивальних завдань музичного виховання також неможливе без попереднього вивчення дитини зі зниженим зором і виявлення рівнів її музично-особистісного розвитку. Окреслена проблема в дошкільній тифлопедагогіці не отримала самостійного прояву, а основні принципи й методичні підходи до організації процесу вивчення зазначеної категорії спираються, в основному, на загальні психолого-педагогічні, що використовуються для дітей цього самого віку з нормальним зором і не висвітлюють специфіки вивчення дітей зі зниженим зором.

Як зазначено В. Синьовим, «проведення дослідження в спеціальній педагогіці та спеціальній психології має відповідати основним принципам» [360, с. 23]. З огляду на мультидисциплінарний характер дефектології як науки, що об'єднує різні аспекти (медичні, соціальні, психологічні, педагогічні) роботи з особами з порушеннями психофізичного розвитку, бажано застосовувати в проблемному полі наукового пошуку психологічні й педагогічні підходи разом [359]. На підтвердження цього, Є. Синьовою відмічено, що тифлопсихологія як галузь дефектологічної науки «у своїх дослідженнях користується принципами, спільними з основними вимогами до будь-якого психолого-педагогічного дослідження», реалізуючи які в конкретних дослідженнях «бере до уваги

особливості роботи зі сліпими та слабозорими людьми, зумовлені специфікою їх розвитку й соціалізації» [363, с. 40]. Тому, об'єктивний підхід до вивчення музично-особистісного розвитку дошкільників зі зниженим зором повинен бути побудований на загальних та спеціальних психолого-педагогічних принципах, які потребують модифікації з урахуванням специфіки музичного виховання і, відповідно до завдань власного дослідження.

Ураховуючи різні підходи щодо організації діагностичної роботи з дітьми з нормальним і порушеним зором, з урахування зорових і психофізичних особливостей і можливостей розвитку дошкільників зі зниженим зором, нами виділено принципи й загальні та спеціальні методичні умови вивчення рівнів музично-особистісного розвитку досліджуваної категорії. Методологічно важливим для нашого дослідження в напрямі розробки принципів і методичних умов організації вивчення музично-особистісного розвитку дошкільників зі зниженим зором стали загальні положення щодо проведення досліджень у загальній і спеціальній психології (Л. Виготський, О. Литвак, І. Моргуліс, В. Синьов, Є. Синьова, І. Шаповал та ін.), науково-методичні підходи щодо організації вивчення музичного розвитку школярів зі зниженим зором (І. Гудим, Л. Куненко, Л. Нафікова та ін.) принципи й напрями індивідуального підходу під час вивчення дітей дошкільного віку з нормальним зором (А. Катінене, Л. Комісарова, Е. Костіна, Т. Науменко, О. Радинова, І. Романюк та ін.).

Нами виділено й конкретизовано такі принципи вивчення дитини: гуманізації; комплексного попереднього вивчення; всебічності та цілісності; мультимодальності організації; динамічності; домінування якісного підходу в процесі діагностики з порівнянням кількісно-якісних результатів; єдності діагностики й корекції; перспективності та прогнозу в діагностичній роботі; врахування індивідуальних особливостей дитини в зіставленні із загальними та специфічними віковими психофізичними особливостями. Обґрунтуємо доцільність їх виділення:

Принцип гуманізації процесу вивчення дитини полягає у тому, що фундаментом організації вивчення музично-особистісного розвитку дошкільників

зі зниженим зором є орієнтація музичного керівника на особистість дитини, любов і повага до неї [390]. Цей принцип проголошує необхідність створення кожній дитині зі зниженим зором необхідних умов, висунення відповідних їй можливостям вимог для глибокого й уважного її вивчення, за яких вона спроможна максимально розкрити наявний і потенційний рівень музично-особистісного розвитку, можливості й нахили в цьому напрямі. Це сприятиме отриманню об'єктивної інформації щодо наявних рівнів й перспективи подальшого музично-особистісного розвитку, специфічних недоліків і шляхів їх попередження й подолання в процесі музичного виховання.

Принцип комплексного попереднього вивчення дитини ґрунтується на тому, що патологія зору здійснює нерівномірний вплив на різні сторони музично-особистісного розвитку дитини, та, як зазначав О. Литвак, «звідси витікає, що цілісна картина взаємодії факторів, які визначають психічний розвиток аномальної дитини, може бути отримана лише в результаті комплексного дослідження» [235, с. 14]. Використання цього принципу передбачає інтеграцію у власне дослідження інформації, отриманої від різних спеціалістів закладу з метою визначення індивідуального підходу як під час діагностичної роботи, так і безпосередньо під час організації занять з музичного виховання дошкільників зі зниженим зором, для подальшої розробки індивідуальної корекційної програми (за потреби). Тож, перед проведенням вивчення рівнів музично-особистісного розвитку дитини зі зниженим зором музичний керівник уточнює у спеціалістів закладу (або знаходить у відповідній документації закладу) такі дані про неї: стан здоров'я (наявність соматичних інфекційних і хронічних захворювань, функціонування різних органів і систем організму), протипоказання до виконання деяких фізичних вправ – у медичних працівників закладу; стан зорової патології (діагноз зорового захворювання, гостроту й характер зору, стан інших зорових функцій) – у тифлопедагога; наявність супутніх порушень у психічному розвитку (інтелектуальний, мовленнєвий розвиток та ін.) та психічному стані дитини, її індивідуальні особливості емоційної сфери, розвиток емоційно-чуттєвої сфери – у психолога; рівень розвитку мовлення й наявність мовленнєвих вад – у логопеда;

стан рухової сфери, розвитку моторики, номер фізкультурної групи – у вихователя з фізичного виховання; особливостей поведінки й навченості дитини, у яких умовах живе дитина зі зниженим зором, позитивні й негативні якісні риси, прояви художньо-естетичної активності – у вихователя та, за потреби, інші важливі відомості, які впливають на участь дитини в процесі музичного виховання.

Принцип всебічності та цілісності вивчення дитини базується на тому, що рівні її музично-особистісного розвитку не складається з простої суми окремих ізольованих його компонентів, а й існує взаємозв'язок і взаємозалежність між окремими його елементами. Наприклад, недорозвиток у дитини навичок музично-ритмічних рухів у просторі може бути пов'язаний із недорозвитком у неї відчуття ритму, порушенням зорово-рухової координації та орієнтуванням у просторі, що, як наслідок, виникає в результаті різних зорових захворювань і порушень (наприклад, міопії високого ступеню).

Принцип мультимодальності організації вивчення дитини передбачає отримання інформації щодо специфіки розвитку компонентів музично-особистісного розвитку на основі застосування різних діагностичних методик, методів, прийомів, засобів вивчення тощо з метою отримання об'єктивної, цілісної та всебічної інформації про дитину. Вибір діагностичного інструментарію визначається метою та завданнями дослідження, віковими й індивідуальними особливостями та можливостями дітей, а також умовами організації цього процесу.

Принцип динамічності вивчення дитини ґрунтується на концепції Л. Виготського «про зону найближчого розвитку» та потенційних можливостях і обумовлює врахування у процесі обстеження та під час оцінювання результатів виконання діагностичних завдань не лише те, що дитина зі зниженим зором знає та може виконати самостійно в момент дослідження («зона актуального розвитку»), а й те, що дитина може виконати за допомогою педагога («зона найближчого розвитку»). Саме Л. Виготський розглядав особистість дитини в розвитку та відстоював динамічний підхід до його вивчення.

У нашому проблемному полі цей принцип передбачає здійснення контролю

динаміки якісно-кількісних змін у рівнях музично-особистісного розвитку, що дозволяє внести корективи в завдання, методи, засоби корекційного впливу на дитину зі зниженим зором. Контроль динаміки розвитку потребує здійснення діагностичних процедур, які пронизують увесь процес музичного виховання дошкільників зі зниженим зором і надають музичному керівникові необхідну інформацію для окреслення шляхів подальшого корекційного впливу.

Принцип домінування якісного підходу в процесі діагностики з порівнянням кількісно-якісних результатів передбачає, що під час оцінювання рівнів як кожного з досліджуваних компонентів музично-особистісного розвитку, так і під час визначення його узагальнених рівнів відбувається врахування не лише кінцевого кількісного результату, а й якісного, тобто способи його виконання, допомоги з боку дорослого або самостійність, бажання виконувати, специфіку розвитку, що суттєво доповнює, уточнює та збагачує кількісний результат, показує труднощі та причини неможливості досягти відповідного рівня. На важливість встановлення якісних особливостей протікання психічних процесів, виявлення перспектив розвитку особистості вказував ще Л. Виготський. Аналіз отриманого якісного результату дозволяє виявити особливості музично-особистісного розвитку дошкільників зі зниженим зором, його потенційні можливості, труднощі й переваги.

Порівняльному дослідженню велике значення надавав Л. Виготський, який зазначав, що хід і результат аномального розвитку можуть бути правильно зрозумілі лише за умови співставлення з нормальним розвитком. Шлях від норми до патології та від неї до норми під час вивчення психіки людини з часів В. Бехтерева вважається одним із найбільш ефективних [235].

У нашому проблемному полі цей принцип передбачає зіставлення кількісно-якісних результатів рівнів як досліджуваних компонентів музично-особистісного розвитку, так і його узагальнених результатів з аналогічними даними дітей з нормальним зором, які були здобуті шляхом вивчення.

Принцип єдності діагностики й корекції, як зазначено В. Липою «відображає цілісність процесу надання психолого-педагогічної допомоги в розвитку дитини,

як особливого виду практичної діяльності дефектології» [232, с. 99]. Щодо власного дослідження, цей принцип означає виявлення проблем у музично-особистісному розвитку дошкільників зі зниженим зором, окреслення висновків щодо можливих причин виявлених порушень, труднощів і відставань і, на цій діагностичній основі, сформулювати мету й завдання, окреслити шляхи посилення ефективності корекційного впливу в процесі музичного виховання. Тобто виявлення об'єктів корекційного впливу становить сутність подальшої корекційно-розвивальної роботи.

Принцип перспективності та прогнозу в діагностичній роботі, результатом якої є оцінка актуального рівня музично-особистісного розвитку, тобто забезпечення його прогнозу. Як зазначено І. Шаповал, «прогноз – це передбачення на основі всіх попередніх етапів дослідження шляху й характеру дитячого розвитку» [424, с. 77].

Грунтуючись на цьому принципі на основі виявлених рівнів МОР кожної дитини, з урахуванням позитивних тенденцій її розвитку на початку навчального року здійснювалася розробка перспективного й календарного планування, змісту індивідуально-групової корекційної роботи, а наприкінці навчального року – перевірка ефективності корекційного впливу на порушені компоненти музично-особистісного розвитку та, відповідно до цих результатів – розробка подальшого перспективного планування на основі прогнозу розвитку.

Грунтуючись на *принципі врахування індивідуальних особливостей дитини* в зіставленні із загальними та специфічними віковими психофізичними особливостями під час її вивчення нами брався до уваги діагноз зорового захворювання, особливості зорового сприймання, характерологічні особливості дітей зі зниженим зором, стан інтелектуальної, мовленнєвої, рухової, емоційно-вольової сфер, наявність виражених музичних здібностей і схильностей (нахилів) тощо. Передбачалося співвіднесення даних діагностичного вивчення рівнів музично-особистісного розвитку дошкільників зі зниженим зором з нормативним рівнем у цьому віці, як «еталонним», але з урахуванням індивідуальних особливостей досліджуваної категорії дітей.

Укладена методика вивчення рівня досягнень у музичній діяльності й музично-рухового розвитку дітей дошкільного віку зі зниженим зором включає розроблені нами *методичні умови щодо її організації*, тобто вимоги, ситуації та обставини, які необхідно враховувати з метою отримання найбільш об'єктивних результатів від впровадження експериментальної системи. Базою під час висвітлення й обґрунтування загальних і спеціальних методичних умов став власний практичний досвід роботи з дітьми досліджуваної категорії, науково-методичні праці А. Зіміної, Л. Куненко, І. Романюк та інших авторів, які описували рекомендації щодо проведення діагностичної процедури з музичного виховання з дітьми дошкільного віку з нормальним зором, учнів з порушеннями зору та ін. [138; 219; 334].

До загальних методичних умов організації вивчення рівнів музично-особистісного розвитку нами віднесено такі, як: систематичне вивчення; організація вивчення відповідним фахівцем; визначення періоду проведення вивчення; визначення та дотримання часових меж обстеження; альтернативність у виборі діагностичних методик; психологічний комфорт; визначення доцільних форм організації вивчення; орієнтування на ефективні методи залучення дитини до діагностичної роботи; зміна видів діяльності; фіксування результатів вивчення. Обґрунтуємо доцільність їх застосування в нашій експериментальній системі.

Першою методичною умовою є *систематичне вивчення* дітей протягом усього періоду музичного виховання в дошкільному навчальному закладі для дітей зі зниженим зором з метою збереження єдиних педагогічних підходів і вимог до оцінювання рівнів і спостереження за динамікою їхнього музично-особистісного розвитку, збереження наступності між роками навчання й виховання в закладі.

Другою методичною умовою виступає *організація вивчення відповідним фахівцем*, тобто проведення діагностичного обстеження музичним керівником, який обізнаний з принципами, методами й умовами організації цієї роботи з досліджуваною категорією дітей, закономірностями й особливостями їхнього музично-особистісного розвитку. У цьому контексті про це неодноразово

наголошував ще Л. Виготський, який зазначав, що ретельне обстеження повинно вестися фахівцем, обізнаним у питаннях психопатології, дефектології та лікувальної педагогіки. Він підкреслював, що кінцевою цільовою установкою педологічного вивчення дитини має бути педологічне або лікувально-педагогічне призначення – тобто вся система корекційних індивідуально-педагогічних заходів як найважливіша практична частина дослідження одна тільки й може довести його істинність, повідомить йому сенс [424, с. 118].

Третьою методичною умовою є *визначення періоду проведення вивчення дітей*, що передбачає організацію цього процесу двічі на рік – на початку (І декада вересня) і в кінці (II декада травня) кожного навчального року, що дає змогу виявити кількісно-якісні результати досліджуваних компонентів музично-особистісного розвитку в кожній дитині й визначити шляхи посилення корекційного впливу на фронтальних та індивідуально-групових музичних заняттях, здійснюючи індивідуально-диференційований підхід. За потреби, можливо здійснення контрольного вивчення дитини в середині навчального року (січень) з метою виявлення позитивної чи негативної динаміки розвитку досліджуваних компонентів, з'ясування ефективності проведеної роботи в попередньому півріччі та внесення коректив у програму планування подальшої освітньої та корекційно-розвивальної роботи під час музичного виховання.

Четвертою методичною умовою виступає *визначення та дотримання часових меж обстеження дітей*, що залежно від віку дитини, її індивідуальних особливостей організму тривало від 10 до 35 хвилин, з обов'язковим запобіганням втоми. У зв'язку з тим, що вивчення дитини відбувалося безпосередньо під час фронтальних занять із музичного виховання, рекомендована тривалість їх вивчення базувалося на загально-педагогічних підходах щодо тривалості проведення занять у кожній віковій групі відповідно до методичного листа «Організація та зміст навчально-виховного процесу в дошкільних навчальних закладах» укладеного Міністерством освіти і науки України від 06.06.2005 р. № 9/1 – 306. Тому проведення вивчення дітей раннього віку тривало 10–15 хвилин, молодшого дошкільного – 15–25 хвилин, старшого дошкільного – 25–35 хвилин.

П'ятою методичною умовою організації процесу вивчення особливостей музично-особистісного розвитку є *альтернативність у виборі діагностичних методик*. Добираючи для вивчення діагностичні дидактичні ігри, вправи, завдання, музичний репертуар, музичний керівник повинен урахувати, що вони мають бути аналогічними до тих, що використовуються на музичних заняттях, але не дублюються – тобто, забезпечення «звичних» для дитини видів музичної діяльності (різних форм слухання, виконавства тощо). Це дає змогу об'єктивному оцінюванню рівнів компонентів музично-особистісного розвитку дітей зі зниженим зором, а також визначенню, наскільки вони можуть використовувати набуті знання й уміння в інших музично-рухових завданнях.

Шостою методичною умовою визначено організацію *психологічного комфорту* в процесі вивчення дитини, створення якого сприяє: просторе, знайоме приміщення, що впливає на розкріпачення дітей (в основному, це повинна бути музична зала); знайомий дітям педагог (постійний музичний керівник); встановлення емоційного контакту; доброзичливе педагогічне спілкування, позитивні вербальні висловлювання; використання «звичних» для дитини діагностичних видів завдань тощо. Усі ці умови створюють позитивну атмосферу для вивчення дитини, сприяють пробудженню впевненості в її силах і можливостях; попереджують виникнення страху незнайомого простору й руху в ньому тощо.

Наступна – сьома методична умова пов'язана з *визначенням доцільних форм організації вивчення музично-особистісного розвитку дитини*. Ця умова передбачає доцільність вибору й оптимальне узгодження фронтальних, підгрупових, індивідуальних форм організації вивчення дошкільників зі зниженим зором. Так, обстеження та спостереження за дитиною (дітьми) зі зниженим зором може тривати впродовж декількох музичних занять або під час корекційно-розвивальних занять із невеликою групою дітей (3–4) та, за потреби – з однією дитиною, що не порушує освітній процес у цілому. У звичайне заняття рекомендовано включати 1–2 (2–3) індивідуальні діагностичні завдання (залежно від резерву часу) та групові й колективні види діагностичних завдань, під час виконання яких музичний керівник

зможє побачити й почути кожну дитину окремо, оцїнити її, виявити проблеми та труднощі й причини виникнення. Вивчення дошкільників зі зниженим зором в індивідуальній, індивідуально-груповій і груповій формах організації вивчення полегшує музичному керівникові отримання інформації щодо кожної дитини, помічаючи більшу кількість проблем і труднощів під час виконання різних видів музичної діяльності та, одночасно фіксує ці дані у відповідній документації. Вивчаючи дітей у колективній формі, музичний керівник зможє простежити правильність техніки виконання колективних видів музичної діяльності (одночасність вступу й закінчення виконання дітьми пісень, таночків, гри на музичних інструментах та ін., синхронність виконання, уміння слухати один одного, пластично взаємодіяти та ін.). Завдання музичного керівника обрати найбільш доцільну форму для організації вивчення тих чи інших компонентів музично-особистісного розвитку залежно від мети дослідження, що надасть більш об'єктивну інформацію про його наявний рівень.

Восьмою загальною методичною умовою є *орієнтування на ефективні методи залучення дитини* зі зниженим зором до діагностичної роботи. Відомо, що провідною діяльністю в дошкільному віці є ігрова, тому використання ігрового методу, як заохочувального, зацікавить і вмотивує дитину виконанням діагностичних завдань у зв'язку з тим, що діти сприймають ці завдання як гру, як частку загального заняття, не відчуваючи, що їх перевіряють.

З метою залучення дитини до діагностичної роботи за основу береться метод демонстрації педагогом способу виконання завдання та метод спільної діяльності педагога й вихованця, під час яких словесна інструкція підкріплюється необхідним прикладом. Якщо у дитини зі зниженим зором виникають труднощі, пропонується допомога музичного керівника у вигляді додаткових простих навідних запитань, інструкції, роботи за зразком тощо. Незалежно від якості виконання дитиною діагностичних завдань музичний керівник використовує різні методи заохочення та ін. Знаходження й використання ним ефективних методів дослідження допоможе отримати об'єктивний результат, який свідчитиме про рівень актуального та найближчого розвитку (за Л. Виготським).

Дев'ятою методичною умовою організації вивчення дошкільників зі зниженим зором є *постійна зміна видів музичної діяльності*, у зв'язку з тим, що дітям зі зниженим зором притаманна недостатня тривалість уваги. Так, під час їхнього вивчення вони часто відволікаються, починають розмовляти один з одним, виявляють рухову розгальмованість або навпаки, загальмованість, тому для збереження уваги протягом усього процесу вивчення необхідним є постійна зміна видів діагностичних ігрових завдань.

Останньою, десятою загальною методичною умовою є *фіксування результатів вивчення музично-особистісного розвитку дитини*, що передбачає введення діагностичної документації, на основі якої відбувається подальше планування корекційно-розвивальної роботи освітніх і корекційних занять, контроль за динамікою музично-особистісного розвитку з метою своєчасного внесення коректив у програму корекційного впливу. Тож, до переліку додаткової документації музичного керівника доцільним є включення діагностичної документації («Картка обстеження музично-особистісного розвитку» або «Діагностичний щоденник», «Результати вивчення рівня музично-особистісного розвитку дитини зі зниженим зором» тощо), що надає можливість зафіксувати об'єкти корекції та окреслити перспективи подальшого корекційного впливу під час різних форм роботи з музичного виховання й видів музичної діяльності, порівняти результати на початку й у кінці навчального року та простежити динаміку музично-особистісного розвитку протягом перебування дитини в дошкільному навчальному закладі й визначити ефективність проведеної корекційної роботи з покращенням його рівнів.

Для кращого зорового сприймання й виконання дитиною зі зниженим зором різних видів діагностичних завдань нами було виділено три спеціальні додаткові методичні умови, до яких належать: дотримання відповідної освітленості музичної зали; дотримання безперервного зорового навантаження; адаптація діагностичного наочного інструментарію.

Дотримання відповідної освітленості музичної зали, у якій проводиться вивчення дитини зі зниженим зором, є важливою офтальмологічною умовою, що

впливає на отримання об'єктивних результатів щодо досліджуваних компонентів музично-особистісного розвитку дошкільників зі зниженим зором і, головне, збереження їхнього залишкового зору. Для дитини зі зниженим зором важливим і корисним для органу зору є природне освітлення, але якщо воно не досягає нормативного рівня, необхідно вмикати додаткове штучне освітлення. Світло повинно бути добре розсіяне всією музичною залою, але не бути яскравим і засліплюючим. При прямих яскравих сонячних променях рекомендовано використовувати жалюзі або сонцезахисні штори. Необхідне освітлення надає можливість зберегти зір, покращити зорові функції та працездатність дітей із порушеннями зору протягом усього діагностичного заняття. Для дітей, у яких підвищена чутливість до світла, рекомендовано носити сонцезахисні окуляри й усувати всі джерела відсвічування.

Другою спеціальною методичною умовою є *дотримання відповідного безперервного зорового навантаження*, упродовж якого дитина зі зниженим зором може концентрувати увагу. Відповідно до цього, дітям зі зниженим зором не рекомендовано напружувати зір більше 7–10–15 хвилин (відповідно до гостроти зору й діагнозу зорового захворювання та порушення), за відсутності інших рекомендацій лікаря-офтальмолога. Після рекомендованого безперервного зорового навантаження необхідно змінити вид музичної діяльності, що, наприклад, спочатку виконувався на слухо-зоровій основі (опис картинки чи малювання після прослуханого музичного твору, читання з аркуша ритмічного малюнку мелодії та ін.), на слухо-руховій (відображення по пам'яті ритму на дитячих шумових музичних інструментах, виконання різних музично-ритмічних рухів, спів та ін.), або виконати вправу для очей під музику з метою зняття зорової втоми.

Третьою спеціальною методичною умовою є *адаптація діагностичних методик для дітей зі зниженим зором щодо процедури дослідження (див. підрозділ 3.1) та адаптація й модифікація діагностичного наочного інструментарію тощо*. У комплект діагностичного інструментарію входять наочні посібники, що включають різні об'єкти й зображення, які повинні бути адаптовані відповідно до зорових можливостей кожної дитини зі зниженим

зором. Правила адаптації діагностичного наочного матеріалу для виявлення рівнів музично-особистісного розвитку дошкільників зі зниженим зором ті самі, як і для застосування його з освітньою метою, а саме: використання зображень на картках та аркушах паперу як контурного, так і заповненого характеру в різнобарвній кольоровій гамі; відповідність кольору зображених об'єктів їх реальному і, за можливості з використанням кольорів, які сприятливо впливають на сітківку ока (жовто-червоно-оранжеві й зелені кольори та їх тони); необхідність забезпечення високого кольорового контрасту (80–95 %); неперевантаженість фону зображення зайвими деталями й лініями, які не входять у задум діагностичного завдання; чіткість виділення в зображеннях ближнього, середнього й дальнього його планів; дотримання контрастності (від 60 до 100%) по відношенню до фону об'єктів і зображень, які підлягають вивченню (діти зі зниженим зором краще розрізняють чорні (темні) об'єкти на білому (світлому) фоні, ніж навпаки); дотримання пропорційності в зображеннях та об'єктах за величиною відповідно до їх реальних розмірів (зображення фортепіано не може бути менше за зображення балалайки); визначення розміру наочного обладнання з урахуванням гостроти зору; дотримання відповідної відстані для демонстрації зображень на далекій і близькій відстані (на близькій – не повинна перевищувати 30–33 см, а для сліпих дітей – залежно від гостроти залишкового зору); збільшення часу на розгляд об'єктів і зображень, оскільки в дітей із порушеннями зору можливий сукцесивний спосіб зорового сприймання, що потребує більш тривалого часу (мінімум удвічі) на розгляд. Однак, залежно від особливостей зорового сприймання, час може бути значно збільшено [424, с. 256–258].

Таким чином, представлені вище принципи й загальні та спеціальні методичні умови організації діагностичної роботи становлять її методологічні й методичні підходи та надають можливість ефективно та якісно організувати цей процес, правильно окреслити прогноз і перспективу корекційного впливу на дитину й отримати об'єктивну інформацію щодо узагальнених рівнів музично-особистісного розвитку дошкільників зі зниженим зором.

Дослідження рівнів і особливостей музично-особистісного дошкільників зі зниженим зором передбачає специфіку організації та проведення цього процесу. Вивчення музично-особистісного розвитку організовується музичним керівником, можливо за участю вихователя групи та/або тифлопедагога на початку (вересень) і в кінці (травень) кожного навчального року. На початку навчального року музичний керівник знайомиться з медичною та психолого-педагогічною документацією, яка дозволяє з'ясувати стан зору та здоров'я, особливості психофізичного розвитку дошкільників зі зниженим зором. З метою з'ясування стану зору (гостроти зору, зорових захворювань) у дітей зі зниженим зором аналізу піддаються висновки психолого-медико-педагогічної консультації, індивідуальні ортоптичні картки або інша документація (наприклад, «Книга обліку дітей із зазначенням діагнозу зору», медична картка дитини тощо), у якій окреслена необхідна інформація. Аналіз висновків спеціалістів психолого-медико-педагогічної консультації надає можливість виявити порушення в психічному й фізичному розвитку дитини зі зниженим зором. Дані щодо стану здоров'я дітей зі зниженим зором музичний керівник отримує з медичних карток дітей (форма 026), або з документації закладу (наприклад, «Журнали обліку соматичних діагнозів дітей», «Лист здоров'я»), у якій зазначено результати обстеження дитини різними медичними фахівцями. Музичний керівник з'ясовує, у яких дітей є протипоказання до виконання деяких рухових вправ відповідно до їх зорового діагнозу, порушених зорових функцій, супутніх хронічних соматичних захворювань і порушень опорно-рухового апарату та, надалі, робить помітки у своїй діагностичній документації.

Орієнтування музичного керівника в зорових порушеннях дітей допоможе враховувати під час побудови навчально-виховного процесу музичного виховання особливості зорового сприймання та його відображення на визначених компонентах музично-особистісного розвитку. Ураховуючи стан здоров'я дошкільників зі зниженим зором музичний керівник зможе визначати розумові й рухові можливості дитини під час організації вивчення та подальшої музичної діяльності, попереджаючи перенавантаження й перевтому дитини, з урахуванням

виявленого, підібрати різні види музичної діяльності, вправи для основних і корекційних занять із музичного виховання, які дозволять реалізовувати, окрім освітнього, профілактичний, оздоровчий і корегуючий вплив на стан порушеного здоров'я в досліджуваній категорії дітей, наприклад: використовувати музично-ритмічні вправи дихальної гімнастики під час занять музичною логоритмікою, співочої діяльності не лише для розвитку артикуляційного апарату, вокальних навичок, а й для профілактики захворюваності дихальної системи; виконувати танцювальні вправи, різні танцювальні позиції ніг (під час занять із музичного виховання), основні ритмічні рухи (під час занять ритмікою), які впливатимуть на розвиток стопи ніг, профілактику плоскостопості, її корекцію. Проводити в літній період заняття, концерти та інші форми й види музичної діяльності на вулиці з метою загартовування організму дитини тощо.

Таким чином, у процесі діагностичної роботи проведення етапу вивчення медичної та психолого-педагогічної документації й орієнтування музичного керівника в зорових і соматичних діагнозах дітей, порушених сторонах психофізичного розвитку сприятиме здійсненню об'єктивного індивідуального й диференційованого підходу з урахуванням можливостей і особливостей дошкільників зі зниженим зором під час організації процесу вивчення музично-особистісного розвитку та подальшої організації корекційного спрямування музичного виховання.

Наступним етапом після аналізу медичної та психолого-педагогічної документації є безпосереднє проведення діагностичного дослідження з визначення рівнів музично-особистісного розвитку й особливостей розвитку його компонентів з орієнтацією на виявлення специфіки розвитку компонентів МОР: потребово-мотиваційному, емоційно-ціннісному, когнітивному, психомоторному та креативному.

Вивчення дитини відбувається протягом вересня безпосередньо під час занять із музичного виховання з включенням одного–трьох діагностичних завдань за методикою, поданою в додатку Г. Розроблена методика вивчення музично-особистісного розвитку дошкільників зі зниженим зором являє собою різні

музично-ігрові завдання, що застосовуються в різних видах музичної діяльності, таким чином, дитина, виконуючи їх, не усвідомлює, що піддається вивченню, а сприймає це як гру, або знайомий вид музичної діяльності, тобто як звичайне музичне заняття.

Вивчення дитини на початку навчального року забезпечує визначення об'єктів корекційного впливу в кожній дитині, що надалі буде братися до уваги у процесі визначення шляхів корекції під час фронтальних занять із музичного виховання та інших організаційних форм, здійснення індивідуально-диференційованого підходу тощо. Діагностичне обстеження наприкінці навчального року дає можливість перевірити ефективність корекційного впливу на визначені компоненти музично-особистісного розвитку протягом навчального року, порівняти узагальнені кількісно-якісні результати та спланувати перспективу подальшого корекційного впливу. За потреби, можливо здійснення контрольного вивчення дитини в середині навчального року, з метою виявлення динаміки музично-особистісного розвитку чи окремих його компонентів.

Вивчаючи дитину, необхідно застосовувати різні види заохочень, найбільш ефективними з яких є різні цікаві ігрові методи та прийоми, словесне заохочення, але здійснювати діагностику з обов'язковим запобіганням утоми. Під час виконання дітьми різних діагностичних завдань паралельно музичним керівником вивчаються знання з елементарних основ музичної грамоти, з'ясовується розуміння дитиною музичних термінів і понять через постановку запитань, уточнення змісту слів тощо.

Іноді дитині зі зниженим зором важко одразу виконати самотійно діагностичне завдання. У цій ситуації за основу береться метод демонстрації педагогом способу виконання завдання й метод спільної діяльності педагога й вихованця, під час чого словесна інструкція підкріплюється необхідним прикладом. Далі дитині пропонується самотійно виконати діагностичне завдання. Результат, який буде отримано без стороннього втручання, визначає актуальний рівень розвитку вмінь і навичок музичної діяльності дитини зі зниженим зором. Для з'ясування зони найближчого розвитку дитині

пропонуються два додаткових навідних запитань чи практична допомога педагога.

Результати обстеження фіксуються у відповідній діагностичній документації музичного керівника. На нашу думку, доцільним є використання «Карти музично-особистісного розвитку дошкільників зі зниженим зором», яка може мати форму таблиці, до структури якої включено такі рубрики: «прізвище, ім'я дитини», «гострота зору», «діагноз зорового захворювання», «особливості психофізичного розвитку, стану», «фізкультурна група», «компоненти музично-особистісного розвитку», «узагальнений рівень музично-особистісного розвитку». До змісту рубрики «компоненти музично-особистісного розвитку» входять компоненти МОР: потребово-мотиваційний, емоційно-ціннісний, когнітивний, психомоторний, креативний та їх показники.

У картці розвитку музичний керівник визначає узагальнений середній рівень музично-особистісного розвитку кожної дитини (на початку й наприкінці навчального року), а також відмічає виявлені проблеми та труднощі в розвитку його компонентів і структурних елементів.

Як було зазначено вище, побудова процесу корекційного спрямування музичного виховання відбувається, насамперед, на основі виявлення недоліків у музично-особистісному розвитку та знаходження шляхів їх подолання, зменшення прояву. Тож, нами було конкретизовано *об'єкти корекції* – ті компоненти і їх показники, специфічні особливості музично-особистісного розвитку, на які має бути спрямований корекційний вплив у процесі музичної діяльності дошкільників зі зниженим зором (додаток 3). Зауважимо, що в процесі корекційного впливу, безумовно, слід ураховувати первинне порушення у структурі дефекту (порушений зір), яке відображається на музично-особистісному розвитку дитини. Проте, педагогічні зусилля спрямовуються на самі порушені компоненти музично-особистісного розвитку, їх показники, тобто на вторинні й подальші ускладнення, оскільки саме вони піддаються корекційному впливові.

Виділення об'єктів корекції необхідно для подальшого правильного окреслення музичним керівником корекційно-розвивальних завдань музичних занять. Так, на окремий вид музичних занять у дошкільному навчальному закладі обираються декілька корекційних завдань, решта, у цей час не є актуальними. Проте, на інших музичних заняттях провідними стають інші корекційні завдання. Головним при цьому є те, щоб виділені корекційні завдання до різних типів занять з музичного виховання, форм і видів музичної діяльності підпорядковувалися б загальним корекційним цілям.

Для оцінки ефективності результату корекційного впливу музичної діяльності музичний керівник у кінці навчального року може провести повторне вивчення музично-особистісного розвитку, але контрольними показниками в процесі музичного виховання протягом навчального року виступають критерії, відповідно до яких музичний керівник буде робити висновок про правильність і якість корекційної роботи, а саме: виправлення недоліків у компонентах музично-особистісного розвитку й перехід від скоригованої вади до позитивних можливостей дитини; покращення рівнів МОР; підвищення рівня актуального розвитку та, як наслідок, розширення зони найближчого розвитку; свідоме користування дітьми набутим досвідом музичної діяльності; позитивна зміна властивостей особистості.

Аналіз значної кількості психолого-педагогічних джерел доводить, що для розвитку дитини зі зниженим зором навчання, виховання, розвиток і корекція повинні бути єдиним процесом, який передбачає введення корекційних завдань до кожного виду (типу) занять з музичного виховання. Саме ця інтеграція і складає відмінність процесу музичного виховання в дошкільних навчальних закладах для дітей зі зниженим зором від таких закладів загального призначення.

4.3. Змістово-процесуальна складова корекційного спрямування музичного виховання дошкільників зі зниженим зором

4.3.1. Характеристика змістового компоненту експериментальної системи

Змістовий компонент змістово-процесуального блоку експериментальної системи детермінований принципами музичного виховання, методами, прийомами й засобами управління музично-особистісним розвитком і спеціальними формами організації музичного виховання. Для посилення корекційної ефективності процесу музичного виховання визначено умови організації цих занять, охарактеризовано корекційно-компенсаторні можливості основних видів музичної діяльності.

У межах експериментальної системи нами було обґрунтовано основні теоретичні положення (принципи), що визначають мету, завдання, форми, методи музичного виховання та механізми, реалізація яких передбачає формування й максимальну активізацію компенсаторних можливостей дитини. Серед них: гуманістичної сутності та цілеспрямованості процесу музичного виховання; педагогічного оптимізму; корекційно-компенсаторної спрямованості; особистісно-діяльнісного підходу; індивідуального й диференційованого підходу; оптимальності й варіативності засобів корекційно-педагогічних впливів; стимулювання активності, самостійності, мотивації та позитивного ставлення до музичної діяльності; комплексно-тематичний. Розкриємо їх сутність:

1. Принцип гуманістичної сутності та цілеспрямованості процесу музичного виховання полягає у визнанні самоцінності особистості та створення умов для її гармонійного розвитку, пред'явленні до дитини посильних вимог. Дотримання даного принципу базується на загальній меті музичного виховання й розвитку особистості дитини, що співвідноситься із цілями й завданнями корекційно-освітнього процесу й передбачає створення умов для цілеспрямованого корекційного впливу на порушені компоненти музично-особистісного розвитку завдяки реалізації змісту корекційно-розвивальної роботи та впровадженню корекційного блоку занять із музичного виховання відповідно до особливостей і специфіки їх порушень.

2. *Принцип педагогічного оптимізму*, який передбачав можливість суттєвої нормалізації музично-особистісного розвитку дітей із порушеннями зору за умови спеціально організованого педагогічного керівництва процесом музичного виховання.

3. *Принцип корекційно-компенсаторної спрямованості процесу музичного виховання* є одним із провідних принципів музичного виховання дітей зі зниженим зором. Даний принцип пронизує всі ланки процесу музичного виховання дошкільників зі зниженим зором і передбачає створення необхідних умов для розвитку, корекції та профілактики порушень у музично-особистісному розвитку дитини. Також даний принцип зумовлює широке використання в цьому процесі збережених аналізаторних систем на полімодальній основі для розвитку компенсаторних механізмів. Цей принцип передбачає побудову освітнього процесу на основі максимального використання зони актуального розвитку дитини й орієнтацію на «зону найближчого розвитку».

4. *Принцип особистісно-діяльнісного підходу в музичному вихованні*. Особистість дитини зі зниженим зором розглядається як суб'єкт, формування якого здійснюється в діяльності та спілкуванні з іншими людьми, у тому числі й у музичній діяльності, у всіх її видах і засобах музичного мистецтва.

5. *Принцип індивідуального й диференційованого підходу* ґрунтується на побудові процесу музичного виховання з дитиною з урахуванням специфіки зорового захворювання, супутньої патології, реальних фізичних і психічних можливостей, статі, здібностей, досвіду тощо.

6. *Принцип оптимальності й варіативності засобів корекційно-педагогічних впливів*. Даний принцип передбачає збалансоване визначення музичного, музично-рухового навантаження, добір засобів доцільної стимуляції діяльності дітей. Стимулами виступають різні види музичної діяльності, які різняться за своєю спрямованістю, координаційною складністю, обсягом, інтенсивністю, емоційною забарвленістю. Важливо, щоб навантаження не перевищували допустимі величини й відповідали оптимальним реакціям організму. Варіативність передбачає різноманітність застосування видів музичної діяльності, які різняться цілеспрямованим і різнобічним корекційними впливами на порушені й

недорозвинені сторони музично-особистісного розвитку дошкільників зі зниженим зором, на компенсаторний розвиток.

7. *Принцип стимулювання активності, самостійності, мотивації та позитивного ставлення до музичної діяльності.* Реалізація цього принципу вирішує завдання формування соціально активної особистості, яка є суб'єктом свого розвитку, а не пасивним споживачем соціальних послуг. Відповідно до цього принципу педагогічні зусилля необхідно спрямовувати на те, щоб результати набутого музичного досвіду діти могли інтегрувати у власну діяльність, інтерпретуючи його, демонструвати на музично-виховних заходах (концертах, святах, фестивалях тощо).

8. *Комплексно-тематичний принцип* процесу музичного виховання передбачає його побудову за відповідними темами (сюжетними, програмовими та ін.), що здійснює позитивний вплив на пізнавальну сферу дошкільників зі зниженим зором, розвиток їхніх уявлень про довкілля та його звукову сторону, сприяє активізації пізнавального інтересу. Комплексність забезпечується об'єднанням матеріалу не лише за тематичним принципом, а й за напрямом корекційного впливу на порушені компоненти музично-особистісного розвитку.

У технологіях формувального експерименту застосовувалася низка методів, прийомів і засобів музично-особистісного розвитку, які в експериментальному дослідженні побудовані на загальноприйнятій основі з описом специфіки їх використання, а саме:

- словесні (розповідь, бесіда, пояснення, використання художнього слова); методи та прийоми цілеспрямованої допомоги педагога (інструкції, поради, словесна підтримка, підказка); метод ритмодекламації, прийом кольорового співвіднесення;
- наочні (показ, ілюстрація, демонстрація) з використанням музично-дидактичних, мультимедійних засобів унаочнення педагогічного процесу;
- практичні (вправи, поетапне навчання, симультанні дії, імітування, креативне відтворення, придумування, проблемно-пошукові ситуації, створення ситуації успіху).

Особливого значення надавалося використанню методів і прийомів компенсаторного розвитку (полісенсорне сприймання музики, «тактильне» сприймання музики, мімічне відображення характеру музики).

Використання словесних методів має не лише освітній вплив у напрямі розкриття змісту музичних творів, ознайомлення з основами музичної грамоти, пояснення техніки виконання музично-ритмічних, танцювальних рухів, вправ, гри на дитячих музичних інструментах тощо, а й корекційно-розвивальний, пов'язаний із музично-особистісним розвитком, корекцією її порушених компонентів. Особливий корекційний вплив спостерігається на пізнавальну сферу та стосується формування правильних музичних образів, вербального уточнення змісту музики, корекції невірно сформованих музичних уявлень, розвитку інтонаційної виразності мовлення, емоційного словника дитини тощо. Наприклад, характеристика емоційного змісту музики, що є найбільш складним у роботі з дітьми зі зниженим зором відбувається завдяки емоційно-виразним поясненням характеру музики, використання порівняння, метафори, слів-образів, поезії, казки. Завдяки образним характеристикам у поєднанні з наочними методами створюються правильні уявлення щодо музичного образу в дошкільників зі зниженим зором, близькі до музики. Також, важливим є використання в мовленні прикметників, які характеризують музику (ніжна, тривожна, мрійлива, хвилююча та ін.), оскільки найчастіше діти використовують дієслова й іменники.

Метод ритмодекламації полягає у формуванні в дітей відчуття ритму, вербального ритму, емоційно-змістової та інтонаційної насиченості слова в динаміці, у його зв'язках у тексті. Ритмодекламація – це виразне читання тексту, що супроводжується відтворенням ритмічного рисунка та є найбільш доступним засобом для розвитку мовлення, імпровізування. Базою для мовленнєвих вправ є дитячий фольклор: лічилки, дражнилки, кричалки, потішки, заклички та ін. Також успішно використовуються дитячі вірші. Ритм, який міститься у слова чи фразах, відчувається природно, і надалі його відтворюють через «звукові жести» (оплески, клацання та ін.), різні рухи (ходьбу, стрибки тощо), переносять на шумові інструменти, поєднують із

музичним супроводом тощо. Мовленнєві вправи розвивають не тільки ритм, але й периферійний відділ мовленнєвого апарату, і якщо вимагати правильної та ясної артикуляції, сприяють корекції вад звуковимови. Усі мовленнєві вправи проводять у різних голосових регістрах, у різних тембрах і з різною силою звучання, у поєднанні з рухами, вони сприяють узгодженій темпоритмічній їх взаємодії із загальною та дрібною моторикою.

Для опанування дошкільниками зі зниженим зором лексикою використовують *прийом кольорового співвіднесення*, де визначений колір (кольорові картки) пов'язується з визначеним характером музики: пастельні тони – з ніжним, спокійним характером; темні кольори – з тривожним; яскраві – з рішучим, урочистим. Використання прийому кольорового співвіднесення є важливим для дітей зі зниженим зором, оскільки опосередковано впливає на розвиток зорових функцій, а саме кольоросприймання, сприяє сенсорному вихованню та відповідно завдяки йому створюються правильні уявлення про характер музики, розширюється емоційний словник.

Участь дошкільників зі зниженим зором у різних видах музичної діяльності обов'язково вимагає *спрямувальної допомоги педагога* у вигляді інструкцій, порад, словесної підтримки, підказки тощо. Для стимуляції їхньої активності в процесі музичної діяльності, формування й підтримання інтересу до музичного мистецтва, бажання участі в різних видах музичної діяльності використовують *словесне заохочення* у вигляді підтримувальних, пестливих слів тощо. Використання словесних методів під час музичного виховання з дошкільниками зі зниженим зором має свою специфіку, обумовлену особливостями сприймання, усвідомлення й відтворення. Відповідно до цього, мова музичного керівника має бути:

- емоційна, образна й інтонаційно забарвлена, що вимагає такий самий зворотній емоційний і вербальний зв'язок від дітей, у зв'язку зі «згорнутістю їхнього мовлення»;
- доступна, чітка й конкретна під час пояснення музичного матеріалу, що пропонується для вивчення, з більш уповільненим темпом викладу, поділеного на частини, з узагальненням після кожної з них;

- з тлумаченням і наповненням змісту окремих слів, які стосуються, наприклад, емоційної лексики, словника просторових термінів і понять;
- з обов'язковим поєднанням наочних і практичних методів.

Важливе значення на заняттях із музичного виховання має *метод наочності*, систематичне застосування якого сприяє більш швидкому, усвідомленому, глибокому й міцному засвоєнню дошкільниками зі зниженим зором музичного та музично-рухового матеріалу, що позитивно впливає на музично-особистісний розвиток у цілому. У цьому сенсі наочність має велике значення для гедоністичного забарвлення музичних занять, вона пробуджує інтерес до музики, необхідність спілкуватися з нею, має велику силу впливу на духовний світ дитини. Корекційна роль використання методів наочності полягає й у створенні умов для розвитку чуттєвого пізнання, що особливо важливо для дошкільників зі зниженим зором, у зв'язку зі звуженою основою їх сприймання, а також у збагаченні сенсорного досвіду, розвитку спостережливості, формуванні музичних образів тощо.

Під час музичної діяльності використовують ті самі методи наочності, що й у загальній педагогіці, а саме показ, ілюстрацію, демонстрацію, спостереження, але зі специфічними прийомами їх застосування. Наприклад, під час пояснення використовують наочно-ігрові методичні прийоми. Тобто, перш ніж показати дітям, як розташуватися по музичній залі врозтіч, в коло, парами по колу тощо, необхідно пояснити й показати це за допомогою матрижок на столі. Ці вправи доцільно показувати дітям із близької відстані, можна робити це удвох з вихователем групи, повторювати показ по кілька разів, розвиваючи в дітей наслідувальні функції.

Основною вимогою до використання методу наочності з дошкільниками зі зниженим зором є те, що в сприйманні необхідно задіювати максимальну кількість органів відчуття (полімодальну основу), що, у свою чергу, впливає на розвиток компенсаторних процесів у дітей зазначеної нозології. Окрім цього, ці методи є вкрай важливими в музичному вихованні дошкільників зі зниженим зором, оскільки відповідають наочно-предметному характеру мислення та

сприяють подоланню вербалізмів музичних уявлень і збагаченню музично-сенсорного досвіду. За умови правильного застосування наочності створюється не лише конкретно-образна база, але й відбувається формування перцептивних дій дітей (І. Моргуліс). При цьому значно покращується і якість процесу корекційного спрямування музичного виховання.

Використання наочних методів під час музичного виховання дошкільників зі зниженим зором має відповідати таким *специфічним вимогам*:

- підібрана наочність має зацікавлювати дітей займатися музичною діяльністю, із задоволенням виконувати її види (наприклад, тематичне оформлення зали, де наочність слугує не лише як прикраса, а й як засіб для виконання музично-рухливих ігор, музично-творчої діяльності тощо);
- необхідність адаптації засобів наочності до зорових можливостей дошкільників зі зниженим зором при різних зорових захворюваннях і порушеннях та дотримання правил демонстрації наочності на відстані;
- у процесі сприймання наочності необхідно задіювати максимальну кількість аналізаторних систем;
- перед демонстрацією необхідна попередня установка дошкільників зі зниженим зором на об'єкт спостереження (наприклад, уважно переглянути танок зайчиків і звернути увагу на рухи дітей, які характеризують рух цих тваринок);
- поєднання різних методів наочності (ілюстрації, демонстрації, показу), наочних посібників, що ілюструють один і той самий навчальний матеріал;
- після демонстрації в цілому (мультфільму, танцю тощо) подальше вилучення суттєвої інформації (наприклад, лише пісні із мультфільму, яка буде вивчатися далі дітьми), окремих його елементів або суттєвої складової (демонстрація цілого таночка зайчиків, а далі, лише окремих його елементів, рухів);
- багаторазовий показ складних елементів (наприклад, показ елементів складного танцювального руху);

- при пред'явленні складної для сприймання наочності доцільним є виділення суттєвого за допомогою контрастного оконтурювання, представлення суттєвого в кольорі, тимчасових рамок, збільшення розміру (наприклад, під час прослуховування пісні для створення правильного образу її змісту демонструється ілюстрація, на якій виділено окремі явища (завірюха), об'єкти (коник), які є акцентом, основним елементом змісту пісні;
- збільшення часу для розгляду удвічі (М. Земцова);
- використання обмеженої кількості наочності, яка пред'являється послідовно (тобто, по закінченню демонстрації прибирається);
- стимулювання до аналізу сприйнятого, його опису (наприклад, робиться аналіз таночка або імпровізації, виконаної іншими дітьми);
- поєднання наочних методів зі словесними та практичними.

Охарактеризуємо більш докладно другу вимогу, що стосується дотримання правил демонстрації наочності на відстані: наочний матеріал (ілюстрації, картинки, таблиці, схеми тощо), демонструється на дошці, фланелеграфі; він має бути таких розмірів: за висотою не менше 10–15 см, шириною – 8 см, товщиною ліній – 2 см, відстанню між предметами, об'єктами, які демонструються – не менше 3 см; одночасно можна демонструвати не більше 8–10 силуетних зображень предметів, якщо їх висота складає 10–15 см, і не більше 3–5 об'єктів висотою 20–25 см; контурні й силуетні зображення рекомендується вводити у старшому дошкільному віці, бо це сприяє розвитку зорового гнозису; дітям, які погано бачать наочність на відстані, дозволяється підходити ближче, їм також можна надавати індивідуальну картку, картинку, схему тощо; педагог не повинен носити наочність у руках, її розміщують на фланелеграфі, дошці у верхній її частині, вище за рівень очей дитини; універсальний фон демонстрації об'єктів – зелений, темні об'єкти демонструють на світлому фоні, світлі – на темному.

У процесі музичного виховання дошкільників зі зниженим зором ми оперували рекомендаціями, розробленими В. Ремажевською та Є. Синьовою [333; 363]. Так, при альбінізмі, у зв'язку, з труднощами зорового сприйняття, за умови яскравого освітлення необхідно зменшити його яскравість і підвищити

контрастність. При афакії, у зв'язку з неможливістю сприйняття об'єкта за умови поганого освітлення й уповільненості цього процесу, необхідне відповідне освітлення об'єкта й збільшення часу на його розгляд. При астигматизмі, атрофії зорових нервів, у зв'язку з тим, що зображення об'єкта не зберігається в одному фокусі (викривлено), відбувається дослідження об'єкта збереженими аналізаторами (дотику, залишкового зору тощо) і, за необхідності, використання рельєфної наочності. При гіперметропії та амбліопії утруднене сприйняття дрібних деталей і об'єктів на близькій відстані, відповідно до цього, під час розгляду необхідним є підбір оптимальної відстані від очей до об'єкта, обведення контуру, виокремлення дрібних деталей. При міопії, залежно від ступеня порушення, погано сприймається об'єкт на далекій або близькій відстані, особливо за умови недостатнього освітлення. У такому випадку об'єкт слід наблизити до очей, добре освітити його, зробити більш яскравим, за необхідності обвести його контур, збільшити контрастність і час на розгляд. При косоокості й ністагмі порушена цілісність сприйняття, спостерігається уповільненість цього процесу, а тому необхідним є використання об'ємної, рельєфної наочності й збільшення часу на розгляд. За умови вузького поля зору спостерігається порушення цілісності сприйняття об'єктів більшого розміру, відповідно, оптимальний розмір ілюстрацій повинен бути 9x12, аналізувати об'єкт частинами, при цьому використовувати обмежувальну рамку, трафарети, робити умовні позначення для концентрації погляду.

Зазначимо, що акцентуванню корекційного впливу під час різних типів занять з музичного виховання в дошкільних навчальних закладах сприяють *засоби наочності*, за допомогою яких забезпечується інтерес дітей до музичного мистецтва, формується бажання участі в музичній діяльності, відбувається музично-особистісний розвиток. Засоби наочності мають на меті також допомогти музичному керівникові зробити більш цікавим процес розучування пісень, слухання музики, виконання інших видів музичної діяльності й передбачає дотримання відповідних вимог до їх демонстрації. Тож, засоби наочності добираються (за розміром, забарвленням, насиченістю

кольорів, контрастністю об'єкта з фоном, обмеженою кількістю деталей тощо) з урахуванням стану й гостроти порушеного зору, особливостей зорового сприймання дітей, тобто з урахуванням їхніх зорових можливостей та, з метою більш повного впливу на органи відчуття – слух, зір тощо. Як підкреслено І. Моргулісом, застосування наочності в навчально-виховному процесі дітей із порушеннями зору має не лише створювати конкретно-образну базу, але й забезпечувати можливості та слугувати засобом формування перцептивних дій [271-273].

Нами виділено дві групи засобів наочності, які широко використовуються в музичному вихованні дошкільників зі зниженим зором і позитивно впливають на розвиток компонентів музично-особистісного розвитку, до яких належать музично-дидактичні та мультимедійні засоби. До першої групи віднесено: дидактичний матеріал (ілюстрації, дидактичний роздатковий матеріал); фізкультурне обладнання (обручі, м'ячі та ін.), музичні інструменти (шумові, ударні та ін.), театральні реквізити (маски, костюми персонажів казок, мультфільмів та ін.), орієнтири: зорові (смужки, кубики, прапорці, кеглі, іграшки та ін.), слухові (музичні й немусичні звуки, мелодії в запису та ін.), зорово-слухові (дзвоники, музичні інструменти, звукові іграшки та ін.), які сприяють розвитку зорового та слухового сприймання, відчуття ритму, орієнтуванню в просторі, регулюванню темпу рухів, фіксації правильного способу виконання завдання, розвитку зорових функцій, запобіганню травматизму й мотивують дитину до дії тощо. Предмет, із яким дитині зі зниженим зором доводиться виконувати будь-який рух, повинен бути вивчений нею за допомогою органів відчуття.

У зв'язку з інформатизацією суспільства й освіти пріоритетним напрямом є впровадження в навчально-виховний процес сучасних інформаційних технологій, які можуть підвищити його ефективність і якість корекційного спрямування. Інформатизація музичної освіти покликана створювати умови для розвитку й задоволення естетичних потреб дітей, урізноманітнювати форми практичного освоєння музичного мистецтва та здійснювати значний корекційний вплив. Застосування інформаційних технологій мають наблизити дітей зі зниженим

зором до сучасного інформатизованого життя. У зв'язку з цим, нами виділено такі групи мультимедійних засобів: аудіальні (магнітофон, музичний центр та ін.); візуальні (фотоапарат, магнітна дошка, діaproектор та ін.); аудіовізуальні (мультимедійна дошка, телевізор та ін.) та комп'ютер.

Дослідники (І. Красильнікова, Ю. Локарева, Л. Масол, О. Переверзова, Т. Рейзенкінд та ін.) відзначають, що мультимедійні технології на сьогодні є найбільш актуальним напрямом використання інформаційно-комп'ютерних технологій у сфері освіти, у якому змодельовані всі аспекти навчально-виховного процесу – від методичного до презентаційного. О. Переверзов акцентує увагу на тому, що мультимедійні технології перетворили навчальну наочність зі статичної на динамічну, завдяки чому з'явилася можливість відстежувати процеси, що вивчаються, в часі... [306].

Під поняттям мультимедія (англ. «*multimedia*» від лат. «*multum*» – багато, «*medium*» – засоби) розуміється комплекс апаратних і програмових засобів, які надають можливість користувачеві працювати в діалоговому режимі з різними типами інформації (графікою, текстом, звуком, відео), організованими в єдину систему [239]. Говорячи іншими словами, мультимедія розуміється як сучасна комп'ютерна технологія, що дозволяє об'єднати в комп'ютерній системі текст, звук, відеозображення, графічні зображення й анімацію. Ґрунтуючись на цьому, відзначимо, що мультимедійний супровід занять із музичного виховання дошкільників зі зниженим зором дозволяє працювати в єдиному комплексі з текстовою інформацією, графічним зображенням, звуком (мовлення, музика, ефекти), анімаційною комп'ютерною графікою, впливаючи одночасно на різні органи чуття (слух, зір, дотик тощо), здійснюючи синкретичне навчання (одночасно зорового та слухового сприймання матеріалу) й відповідно впливаючи на розвиток компенсаторних процесів у дітей, що є важливим корекційним завданням.

Також мультимедійний супровід занять із музичного виховання активно заохочує дітей зі зниженим зором до цього процесу в усіх його формах і, як наслідок, – створює усталену позитивну мотивацію та сприяє активізації

мимовільної уваги, зменшенню втомлюваності під час занять, оскільки дітей приваблює новизна, динамічність і яскравість зображень, які можна створити завдяки анімаційним можливостям мультимедіа, зміні слайдів, ефектам анімації, відеосюжетам тощо.

Мультимедійний супровід музичних занять із застосуванням його різних засобів підсилює емоційність сприймання музичного матеріалу, тим самим сприяючи активізації емоційно-ціннісного переживання музики, потребу в художній самореалізації та духовному самовираженні, активізуючи творчу діяльність, сприяє формуванню основ музичної культури в цілому.

Використання мультимедійних програм розширює можливість подання музичної інформації, сприяючи сприйняттю дітьми зі зниженим зором музичного чи музично-рухового матеріалу на полімодальній основі, і як наслідок, поліпшуючи запам'ятовування, посилюючи пізнавальний інтерес і, відповідно, покращуючи рівень їх музичної обізнаності. Чим більше видів сприймання активізовано, тим інформація засвоюється краще. Саме за умови комплексного поєднання слухового, зорового та інших каналів інформації людина з порушеннями зору спроможна засвоїти до 60 % отриманої інформації, натомість, якщо відбувається сприймання лише слухової інформації, то засвоєння необхідного матеріалу складає 20 %, лише зорової інформації, то – до 30 % матеріалу.

Вирішення вищевказаних завдань позитивно впливає на результативність корекційно-спрямованого процесу музичного виховання дітей дошкільного віку зі зниженим зором. Спеціальними умовами ефективного використання музичним керівником мультимедійних засобів у роботі з дітьми зі зниженим зором є такі:

- знання особливостей зорового сприймання дошкільників зі зниженим зором при різних зорових порушеннях і захворюваннях;
- урахування особливостей пізнавальної діяльності дошкільників зі зниженим зором – процесів первинного ознайомлення, осмислення й відтворення побаченого [366, с. 290];

- полегшення сприймання візуальної інформації дитині зі зниженим зором (використання окулярів, покращення освітлення, демонстрація на контрастному фоні) [366, с. 156];
- охорона залишкового зору, а саме дозована демонстрація мультимедійних засобів.

Специфіка використання *комп'ютерних засобів* під час музичної діяльності дошкільників зі зниженим зором визначається загальними закономірностями їхнього психічного розвитку, а також ураховує цілу низку специфічних особливостей, пов'язаних зі структурою дефекту та характером його прояву. У цьому випадку комп'ютер набуває якості «посередника», допоміжного засобу встановлення комунікативного контакту та забезпечення каналу зв'язку дитини з зовнішнім світом [403].

Уведення комп'ютера в процес музичного виховання значно розширює можливості подання мистецької інформації, дає змогу зробити її більш насиченою, наочною й доступною, оперативно, переконливо й наочно ілюструвати той матеріал, розуміння якого є важкодоступним в умовах традиційного музичного виховання. Щодо компонентів музично-особистісного розвитку, то застосування комп'ютерної техніки виступає як один з ефективних засобів підвищення мотивації, сприяє зростанню активності й розвитку творчих здібностей, дає змогу активніше залучати дітей до музично-творчої діяльності, стимулюючи їх розумову та пізнавальну діяльність [213].

Під час музичної діяльності (музичних занять, свят і розваг, у повсякденному житті дитячого садку, в сім'ї) дошкільників зі зниженим зором можна використовувати можливості різних комп'ютерних програм: Microsoft Power Point, Microsoft Publisher, Paint, програвача Windows Media, ProShowProducer, audio recorder, Відеомайстер та ін. Вони є актуальними для розширення обізнаності дошкільників із музичними творами, формування досвіду слухання музики, під час вивчення елементарних основ музичної грамоти, ознайомлення й розучування пісень, танцювальних і музично-ритмічних рухів, у музично-творчій діяльності, ознайомленні з музичними інструментами, а

їх застосування має зробити процес музичного виховання захоплюючим, цікавим і наочним.

Доступ до *всесвітньої мережі Інтернет* розкриває перед музичним керівником можливість отримати потрібну інформацію, вербальний (слова пісні, віршів, сценарії свят, концертів тощо) та музичний (мелодії, казки, концерти, уривки з класичних музичних творів тощо) репертуар і, таким чином, створити власний електронний посібник наочного матеріалу, електронну базу яка буде незмінним помічником під час проведення різних занять з музичного виховання та інших форм роботи, цікавим і доступним для кожної дитини зі зниженим зором.

Наведемо приклади використання мультимедійних засобів під час різних видів музичної діяльності у практиці дошкільного музичного виховання дітей зі зниженим зором:

Слухання музики, як один із видів музичної діяльності, передбачає ознайомлення з дитячими музичними творами та його авторами, під час чого можлива демонстрація, з використанням мультимедійної дошки портретів композиторів, ілюстрацій до змісту музичних творів (наприклад, ілюстрація хворої ляльки до твору П. Чайковського «Хвороба ляльки» з Дитячого альбому), показ слайдів чи відео. Також діти можуть віртуально потрапити в концертний зал, познайомитися з різними музичними жанрами (марш, танок, пісня, колискова пісня та ін.), різними видами мистецтва (театр, балет, опера), продемонструвавши не тільки ілюстрації, а й відеоролики. Мультимедіа-презентації дозволяють збагатити процес емоційно-образного пізнання дошкільників зі зниженим зором, викликають бажання неодноразово прослуховувати музичний твір та краще запам'ятати його, а слухання музики на слухо-зоровій основі дозволяє швидше та глибше її сприймати, урізноманітнювати враження, формуючи правильний образ чи зміст, який передається через музичний твір.

Співи. З метою первинного й усвідомленого ознайомлення дошкільників зі зниженим зором з піснею, формування навичок правильного співу, виразного його виконання, розвитку та корекції мовленнєвих порушень, розвитку інтонаційної виразності мовлення можуть бути використані мультимедіа-презентації до різних

пісень. Працюючи над якісним виконанням пісень використовують відео із записом техніки правильного співу професійних дітей-співаків. Працюючи над розвитком голосу, співочого діапазону використовують відео-ілюстрації з елементами анімації. Для полегшення запам'ятовування текст пісні презентується на мультимедійній дошці мнемотаблиці-схеми, які схематично змальовують текст пісні (слово, словосполучення або віршований рядок у тексті пісні позначається зображенням), що полегшує процес її запам'ятовування, сприяє профілактиці вербального усвідомлення, розвитку периферійних відділів мовленнєвого апарату та підвищує пізнавальний інтерес дошкільників зі зниженим зором до музичних занять та до музичного мистецтва в цілому.

Музично-ритмічні рухи. З метою ознайомлення з новими танцями й елементами техніки їх виконання, розучування музично-ритмічних рухів, формування й розвитку узгодженої взаємодії рухів рук, рук і ніг, пластичності рухів, наочного показу траєкторії танцювального руху тощо мають місце яскраві презентації, відео-кліпи, які наочно, поступово висвітлюють особливості їх виконання, заохочують дітей до відповідної діяльності, активізуючи її.

Гра на дитячих музичних інструментах. Для знайомства дошкільників зі зниженим зором з музичними інструментами: їх зовнішнім виглядом, тембральним звучанням та особливостями використання в дитячій музичній практиці демонструються ілюстрації, презентації-концертів, відеоролики виконання дитиною гри на інструменті, відео-презентації для навчання дітей техніки гри в оркестрі тощо, що позитивно сприяє подальшому розвитку творчих здібностей дітей, дрібної моторики, її скоординованої взаємодії з інструментом.

Музично-дидактичні ігри. У практиці широко використовують музично-дидактичні ігрові посібники з аудіо-додатками та комп'ютерні програми, презентація яких може в доступній, зрозумілій формі розвивати тембровий, мелодійний, динамічний слух, почуття ритму, здатність розрізняти характер і настрій музичного твору, стимулювати творчий процес, ініціативи, розширювати кругозір дітей зі зниженим зором. Також вони спрямовані на накопичення досвіду

сприйняття музики, формування уявлень про музичні звуки та їх якості, наприклад відчуття різниці між музичними й немусичними звуками, різноманітність засобів звуковидобування на різних інструментах, тембральні різновиди музичних інструментів (програми «Not by Note», «Музична шкатулка») або визначити висоту звука з використанням кольорової палітри та зміни градації кольору (вищі звуки – тон світлішає, нижчі – темнішає) (програми «Not by Note», «Шарманщик», «Listen up»).

Таким чином, упровадження в процес музичного виховання дошкільників зі зниженим зором мультимедійних засобів сприяє розвиткові й активізації всіх компонентів музично-особистісного розвитку, а саме: мотиваційно-потребового, емоційно-ціннісного, когнітивного, психомоторного та креативного, що надалі позитивно впливає на процес здобуття знань, умінь і навичок у музичній діяльності.

Важливого значення слід надавати *практичним методам* музично-особистісного розвитку, які використовуються в процесі музичного виховання у взаємодії зі словом і різними видами унаочнення. Специфіка використання практичних методів музично-особистісного розвитку обумовлена різноманітністю видів музичної діяльності, а саме: слухання музики, спів (виконання пісень, поспівок, розспівування); репродуктивні та творчі форми рухів; гра на дитячих музичних інструментах і «акустичні» види музикування (плескання, простукування тощо); творчі форми інтерпретації та виконання (вокальні, інструментальні, пластичні імпровізації, інсценування тощо); різноманітні спеціальні вправи й ігри тощо. Однак, у процесі цих видів музичної діяльності необхідним є використання специфічних методів і прийомів, які дозволяють більш ефективно реалізувати поставлені корекційно-розвивальні завдання музичного виховання досліджуваної категорії дітей.

Так, у процесі розучування різних видів музичної діяльності, що містять складні музичні, музично-рухові рухи, вправи використовують *метод поетапного навчання*, який передбачає поділ на частини (куплету пісні для вивчення, на складові танцювального руху тощо), і вивчення кожної з них із подальшим

об'єднанням. Це обумовлено тим, що в процесі вивчення складного цілого дитині зі зниженим зором необхідно вирішувати багато завдань (рухових, мисленнєвих та ін.), зосереджувати увагу на всіх деталях техніки виконання, що складно через уповільненість і гальмування процесу сприймання, зокрема зорового. Під час вивчення в цілому, конструювання образу й відтворення на практиці часто спостерігається відсутність у дітей як основних, так і другорядних деталей цілого. Це призводить до фрагментарності й неточності відображення того чи іншого виду музичної діяльності, і взагалі, спостерігається складність у запам'ятовуванні, передбачається більше часу на вивчення.

У практики дошкільного музичного виховання дітей зі зниженим зором використовуються ті самі практичні методи, що й у загальній і спеціальній дидактиці, а саме: вправи – комплекс способів, робочих прийомів, які повторюються, спрямованих на більш досконале виконання освітніх і практичних дій [390]. Кінцева мета цього практичного методу полягає у виробленні в дітей автоматизованих навичок, у нашому випадку – навичок виконання музично-ритмічних рухів (танцювальних, гімнастичних тощо) для подальшого самостійного їх застосування в самостійній музичній діяльності, у різних сферах дитячого життя, під час фінальних музично-розважальних заходів тощо (концертів, свят та ін.).

Ураховуючи специфічні особливості музично-особистісного розвитку дошкільників зі зниженим зором нами були запропоновані *додаткові спеціальні методи та прийоми*, які сприяють психомоторному та креативному розвитку, творчому самовираженню й упевненості у власних можливостях:

метод симультанних дій, сутність якого полягає в тому, що музичний керівник або вихователь, завдяки своїй мускульній силі допомагає навчити дитину виконувати складну музично-рухову дію, вправу, елементи танців, сформувати правильне уявлення про положення та скоординовані рухи окремих частин тіла, відчутти м'язове напруження, запобігти виникненню помилок або здійснити їх корекцію, а головне – викликати в дітей упевненість у своїх силах і можливостях. Використовувати цей метод необхідно тоді, коли дитина зі зниженим зором не в

зможі самостійно виконати музично-рухове завдання. За теорією Л. Виготського, психічні функції формуються у спільній діяльності з дорослим з подальшою їх інтерпретацією у внутрішній план. Тому основним механізмом корекції виступає організація відповідної практичної діяльності, яку дорослий спочатку виконує разом із дитиною. Далі поступово збільшується самостійність дитини. Вона під керівництвом дорослого опановує діяльністю, удосконалює її, автоматизує, привласнює та переводить у внутрішній план [76].

метод імітування передбачає наслідування дошкільниками зі зниженим зором рухів різних тварин, явищ природи й дій суспільного життя. Окреслюючи цей метод, ми виходили з того, що наслідування – особлива форма поведінки, яка полягає у відтворенні однією людиною дій, прийомів, творчої манери, поведінки іншої. Тобто, імітуючи рухи, діти відтворюють відповідний образ і з великим задоволенням виконують завдання творчого характеру, під час якого в них виникають позитивні емоції, які спонукають багаторазово повторювати один і той самий рух, а це, у свою чергу, сприяє закріпленню рухових навичок, покращенню якості рухів, розвитку витривалості тощо. Прийом імітування доцільно використовувати в процесі вивчення вправ ритмічної гімнастики, гімнастики для очей, основних рухів (ходьби, бігу, стрибків та ін.), завдань творчого характеру;

метод креативного відтворення використовують для розвитку музично-творчих здібностей дітей. Чим краще розвиненим буде творчий компонент уяви в дітей із вадами зору, тим ефективнішим буде виконання ними творчих завдань.

Креативні методи орієнтовані на створення дітьми власних музично-рухових продуктів. Це проявляється в продукуванні дошкільниками різних образів, які відтворюють характер і рух людини, тварини, явищ природи тощо, та вмінні передавати їх у музично-ритмічних рухах, надаючи їм пластичної та емоційної виразності. Основна мета цього методу – вироблення максимальної кількості різноманітних ідей.

Особливого значення під час використання цього методу набувають методичні прийоми, які допомагають дитині створити музично-рухові образи. Зокрема, це: *прийом придумування*, що ґрунтується на створенні невідомого дитині раніше музичного або музично-рухового продукту за результатами певних розумових дій і *прийом проблемно-пошукових ситуацій*, пов'язаний із різними видами музичної діяльності. Використання цього прийому дозволяє спрямувати дошкільників зі зниженим зором на пошук тих засобів, які найбільше відповідають поставленому творчому завданню та дозволяють передати художній образ під час виконання пісенних імпровізацій, власних танцювальних композицій, під час гри на музичних інструментах.

Особливо важливим у роботі з дітьми зі зниженим зором є створення *ситуації успіху*, що передбачає суб'єктивний стан задоволення кінцевим результатом усієї музичної діяльності або окремих її видів (музично-ритмічних вправ, гри на дитячих музичних інструментах тощо). При цьому багато залежить від музичного керівника: отримає дитина задоволення від своєї музичної діяльності чи ні. Завдання, яке дається дитині, повинно бути не тільки цікавим, а й посильним відповідно до можливостей і особливостей кожної дитини. Вона повинна бачити й відчувати позитивний результат своєї музичної діяльності не тільки на заняттях з музичного виховання, а й переносючи на інші види дитячої діяльності, у повсякденному житті. Відчуття успіху в дошкільника зі зниженим зором народжується, коли він (за допомогою педагога чи самостійно) переборює боязкість, сором'язливість, невпевненість, страх, труднощі, докладаючи до цього зусилля. Тільки в цьому разі можна говорити про фактор розвитку. Допомога педагога повинна полягати в тому, щоб дитина зі зниженим зором повірила в себе, у власні сили й можливості, широко використовуючи різні види заохочення.

Особливого значення набувають методи і прийоми музичного виховання, які цілеспрямовано впливають на розвиток аналізаторних систем дитини, тим самим здійснюючи компенсаторний розвиток. До них ми віднесли: прийом «тактильної» форми сприймання музики, прийом мімічної форми сприймання

характеру музики; метод полісенсорної форми сприймання музики. Розкриємо їх сутність.

Прийом «тактильної» форми сприймання музики передбачає застосування дотику руки дорослого до руки дитини, відповідно до характеру музики, промовляючи при цьому її характеристики – «ніжна музика». Цей прийом застосовується в молодшому дошкільному віці й допомагає дітям відчувати емоційну виразність музичного образу. Ігрова форма застосування сприяє прояву інтересу до музичного мистецтва, бажання участі в цій діяльності, позитивного емоційного контакту. Одночасна робота різних аналізаторів (слухового, зорового, дотикового) сприяє виникненню різних відчуттів і допомагає дитині зі зниженим зором більш повно й адекватно сприйняти музичний образ і запам'ятати нове слово, а також здійснює вплив на розвиток компенсаторних механізмів.

Прийом мімічної форми сприймання характеру музики. Музика завжди виражає настрій, який уподібнюється до настрою людини й зовнішньо проявляється в міміці. Однак відомо, що в дітей зі зниженим зором відбувається недорозвиток емоційного прояву, у деяких дітей обличчя має маскоподібний характер. Тому, з метою розвитку розуміння настрою музики й емоційного прояву відповідно до характеру звучання доцільним є використання прийому мімічного сприймання, який полягає в тому, що завдяки зосередженню уваги дітей на виразі очей, губ педагога, який яскраво виражає настрій музичного твору (чи використання відповідних рельєфних масок), наслідування за ним під час звучання музики вкрай важливо для дитини зі зниженим зором, оскільки слугує своєрідним орієнтиром у процесі сприймання й розуміння характеру звучання музики, розвитку емоційної активності (насамперед, мімічної), виразності цього прояву в дитини.

Метод полісенсорної форми сприймання музики. Послідовність видів сприймання музики визначена таким ланцюгом: слухове, зорове, тактильно-кінестетичне сприймання. Пропонуючи дану послідовність сенсорної орієнтації, ми виходили з теорії компенсації, відповідно до якої на перше місце виводили збережене слухове дитяче сприймання, далі включали доступну для зору дітей

зорову інформацію, а в підсумку тактильно-кінестетичний аналіз, що дозволяє об'єднати два попередніх види музичної інформації для подальшого відтворення в руховому акті. У цьому випадку музичний образ будувався на слухо-зорово-тактильно-кінестетичному аналізі й синтезі його ознак. Окрім цього, у якості першооснови виступає слуховий вид сприймання музики, що пояснюється, передусім, слухо-руховою та емоційною природою такого явища, як музичний ритм. Саме слухові відчуття викликають відповідну рухову й емоційну реакції в організмі (І. Павлов, І. Сеченов, Б. Теплов та ін.). Слідування за етапом слухового сприймання музичних структур етапу їх зорового сприймання пояснюється необхідністю уточнення візуально-опосередкованих музичних образів і їх окремих елементів у дошкільників зі зниженим зором. Тактильно-кінестетичне сприймання музичних структур дошкільниками зі зниженим зором сприяє активізації їх м'язово-рухових відчуттів, які за своєю фізіологічною природою подібні з тим типом відчуттів, які виникають у дітей у момент відтворення музичного руху. Таким чином, практичні дії дошкільників зі зниженим зором на етапі тактильно-кінестетичного сприймання музики слугують своєрідною перехідною ланкою до етапу рухового відтворення створеного музичного образу. На підставі отриманих, таким чином, комплексних сприймань про зміст музики, діти зі зниженим зором здійснюють подальше її рухове відтворення.

Методи в процесі музичного виховання повинні застосовуватися в комплексі. Найбільший ефект може бути досягнутий тільки за умови вмілого й гнучкого їх використання, адекватності порушенню в музично-особистісному розвитку дитини та сприяння корекції порушених його сторін і розвитку компенсаторних процесів. В іншому випадку вони не є ефективними.

Найважливішим компонентом процесу навчання й виховання є здійснення його в певних організаційних формах, які обмежені певним часом і пов'язані з діяльністю та керівництвом педагога. Поняття «організація» визначається як упорядкування, зведення чогось до певної системи, надання чомусь планомірного, узгодженого характеру, як певний порядок у побудові та функціонуванні тих чи інших об'єктів [305.]. У дефектологічному словникові зазначено, що загальний

термін, яким можна позначити всі різноманітні форми організації навчання – є заняття [115], тобто в нашому випадку музичні заняття, чи заняття з музичного виховання – терміни, які використовуються в системі дошкільного виховання. У науково-методичних джерелах із методики дошкільного музичного виховання визначено такі його форми організації: музичні заняття, свята й розваги, самостійна музична діяльність, гурткові форми музичного виховання [70; 71; 88; 258; 292; 331; 334; 441].

Музичне виховання в дошкільному навчальному закладі для дітей зі зниженим зором організовується за тими самими формами, що й для дітей із нормальним зором:

- основна (заняття з музичного виховання різних типів);
- додаткова (гурткові заняття мистецького спрямування);
- музично-розважальна (свята, концерти, фестивалі, розваги тощо); самостійна музична діяльність.

Нами доповнено цю класифікацію спеціальною формою, що включає блок корекційно-розвивальних занять (ритміка, музична логоритміка, горизонтальна ритмопластика, музикотерапія).

Така класифікація дозволяє більш чітко визначити цілі й завдання кожної організаційної форми, мобілізувати дошкільників на успішне їх вирішення в усіх видах музичної діяльності. Організація занять з музичного виховання в дошкільному навчальному закладі для дітей зі зниженим зором зумовлено корекційною спрямованістю, що передбачає:

- 1) постановку й реалізацію корекційно-компенсаторних завдань,
- 2) особливості в доборі й використанні методів і методичних прийомів,
- 3) дотриманням охоронно-педагогічного режиму, особливо зорового,
- 4) здійснення індивідуального підходу з урахуванням основного порушення (зору) та особливостей зорового сприймання,
- 5) проведення корекційно-розвивальних занять,
- 6) зв'язок з життям.

Провідною формою організації музичного виховання в дошкільному навчальному закладі вважається *заняття з музичного виховання*, що «поєднує розвивальний, виховний, емоційний ефекти виховання й навчання, формує вміння в дітей активно засвоювати знання та творчо їх використовувати» [64, с. 9]. Під час організації музичних занять безпосередньо відбувається здобуття дошкільниками освітніх компетентностей відповідно до чинної програми з музичного виховання, за якою займаються дошкільники зі зниженим зором у дошкільному навчальному закладі. Залежно від дидактичної мети заняття з музичного виховання можуть бути спрямовані на ознайомлення з новими музичними явищами й художнім матеріалом, на формування практичних навичок музичного виконавства й дитячої творчості тощо. Домінування одного з видів дидактичних завдань у сучасній музичній дошкільній педагогіці привело до виділення таких типів занять: традиційних, тематичних, домінантних, комплексних (А. Шевчук, Т. Науменко, Г. Ватаманюк та ін.). Корекційна спрямованість пронизує всі види занять із музичного виховання у спеціальних дошкільних навчальних закладах через постановку й реалізацію корекційно-компенсаторних завдань (на основі виділених нами об'єктів корекції), що спрямовані на виправлення недоліків музично-особистісного розвитку дітей, створення умов для підвищення його рівня на основі активізації та формування компенсаторних процесів, з урахуванням зорових і психофізичних можливостей дітей тощо.

Введення *корекційних занять із музичного виховання* в навчально-виховний процес дозволяє суттєво посилити ефективність процесу корекційного спрямування музичного виховання. Метою організації виділених нами корекційних занять із музичного виховання (ритміки, музичної логоритміки, горизонтальної ритмопластики та музикотерапії), є покращення рівнів музично-особистісного розвитку дошкільників зі зниженим зором, через корекцію недоліків і порушень у його компонентах та розвиток компенсаторних механізмів на мономодальній, бімодальній і полімодальній основах. Детальний опис змісту виділених нами корекційно-розвивальних занять викладено в підрозділі 4.5.

До додаткових форм організації музичної діяльності нами віднесено *гуртки* мистецького спрямування (наприклад, хореографічний гурток, гурток «Соловейко» (вокальний), Гурток «Рух і музика» (аеробіка), ансамбль «Заграйко» (гри на дитячих музичних інструментах) та ін.), які сприяють розкриттю природних обдарувань дітей зі зниженим зором, розвитку їхніх музичних здібностей, креативності, формування креативної особистості, що є одним із базових компонентів музично-особистісного розвитку. Гурткова робота в дошкільному навчальному закладі для дітей зі зниженим зором становить невід'ємну складову освітнього процесу. За Базовим компонентом дошкільної освіти – це варіативна складова змісту дошкільної освіти, що визначається з урахуванням особливостей регіону, закладу, індивідуальних освітніх запитів дітей зі зниженим зором, їх інтересів, здібностей і нахилів та побажань батьків, у нашому випадку, ще й з урахуванням діагнозу зорового захворювання й порушення дошкільника, показань і протипоказань до їх фізичного навантаження. Наприклад, при атрофії зорового нерву не можна брати участь у таких активних видах музичної діяльності, що передбачають різкі нахили, швидкісні вправи. Тож, таким дітям може бути показаний гурток гри на дитячих музичних інструментах, хорового співу тощо, але не хореографічний.

Організація *музично-розважальних форм музичного виховання* (свят, концертів, фестивалів, розваг тощо) є невід'ємною складовою навчально-виховного процесу, які розширюють сферу педагогічного впливу на всебічний розвиток дошкільників зі зниженим зором, поглиблюють мистецькі уявлення дітей, урізноманітнюють їхні враження, сприяють формуванню позитивних емоцій, збагачують сферу їхніх почуттів, прищеплюють навички соціальної поведінки, розвивають ініціативу, творчі прояви, що є дуже важливим для дітей зі зниженим зором, у зв'язку зі звуженою чуттєвою основою і, відповідно, виникненню негативних наслідків, які стосуються всіх сфер особистості. Участь дошкільників зі зниженим зором у музично-розважальних заходах є одним зі шляхів виховання в них упевненості у своїх можливостях, активності, усвідомленого переживання мистецтва та життя, прояву досвіду музичної

діяльності й усвідомлення користі від неї (наприклад, власне емоційне задоволення та інших) тощо.

Самостійна музична діяльність (СМД) дошкільників пов'язана з ініціативою самої дитини, її бажанням звертатися до власного музичного й музично-рухового досвіду за різних умов [64]. Для дошкільників зі зниженим зором СМД є важливою формою, оскільки вона, передусім, виявляє в дитини інтерес і бажання займатися цією діяльністю у власному житті, виховує самостійність, креативність, упевненість і віру у власні здібності й можливості в подальшому пов'язати власне життя з музичним мистецтвом. Окрім цього, даний вид музичної діяльності допомагає закріпити набутий музичний досвід, інтерпретуючи його та створюючи новий, власний продукт музично-творчої діяльності. Саме це є важливим кроком до формування соціально активної, творчої особистості, яка може адаптуватися до умов змінюваного життя та самореалізуватися.

Поряд із здійсненням загальноосвітніх і виховних завдань на заняттях, реалізуються і спеціальні. До таких завдань належать *корекція виявлених порушень у компонентах музично-особистісного розвитку дошкільників зі зниженим зором і розвиток компенсаторних механізмів на мономодальній, бімодальній і полімодальній основах*. Визначення музичним керівником, корекційно-розвивальних завдань відбувається на основі виявлених об'єктів корекції та специфіки того чи іншого виду заняття, на якому можливий значний вплив на порушені компоненти музично-особистісного розвитку (наприклад, під час хореографічного гуртка корекційному впливові піддаються просторові уявлення в дошкільників зі зниженим зором, розвиток координації рухів тощо, а під час участі в ансамблі гри на дитячих музичних інструментах – розвиток дрібної моторики пальців і кистей рук, узгодженої гри в ансамблі з іншими дітьми тощо). У нашому дослідженні система корекційних впливів під час усіх форм організації музичного виховання спрямована на потребово-мотиваційний, емоційно-ціннісний, когнітивний, психомоторний і креативний компонент МОР. Саме постановка корекційно-розвивальних завдань у всіх формах організації

музичного виховання та їх реалізація на кожному занятті завдяки спеціально підібраним методам і прийомам відрізняють процес музичного виховання з дітьми зі зниженим зором від цього процесу з нормально бачучими дошкільниками.

Грунтуючись на психолого-педагогічних вимогах, виділених Л. Куненко, щодо організації початкової музичної освіти дітей із порушеннями зору, нами було їх розглянуто через призму дошкільного музичного виховання, доповнено й розподілено на загальні та спеціальні. *До загальних умов* віднесено:

1) гуманізацію процесу музичного виховання; створення атмосфери доброзичливості, взаємодопомоги, виховання почуття співпереживання;

2) орієнтування в музичному вихованні на особистість кожної дитини зі зниженим зором, активізація різних видів пізнавальної, оцінної, творчої діяльності, спонукання дітей до музичного самовираження;

3) створення необхідних мотиваційних умов для адекватного сприймання мистецтвознавчого матеріалу та стабільного інтересу до роботи з музичними інструментами, текстовим, музично-звуковим, наочним матеріалом;

4) створення психологічної установки на позитивне сприймання музичного матеріалу, на його адекватне розуміння й засвоєння;

5) створення «зони психологічного комфорту» шляхом:

а) організації проведення різних форм музичного виховання у просторому, знайомому приміщенні, що сприяє розкріпаченню дітей (в основному, це музична зала);

б) дотримання позитивного педагогічного спілкування, що створює доброзичливу атмосферу та сприяє пробудженню в дітей упевненості у власних можливостях;

в) організації толерантного психолого-педагогічного керівництва музичною діяльністю в поєднанні з ненав'язливою вимогливістю до якості усвідомлення й закріплення знань, умінь і навичок зі стимуляцією різних видів музичної діяльності;

б) використання кращих зразків дитячого національного та світового мистецтва як засобу сприймання цілісної картини світу, формування гармонійно

розвиненої особистості. Пріоритетність вивчення національної культурної спадщини як стратегічно-генетичної основи гармонізації особистості;

7) забезпечення реалізації функції мистецтва «розважаючи, навчати» в поєднанні з іншим його поліфункціональним потенціалом: корекційно-розвитковим, стимулюючо-пізнавальним, освітньо-виховним, творчо-емоційним, лікувально-оздоровчим, профілактичним тощо;

8) отримання естетичного задоволення від спілкування з музикою в різних видах музичної діяльності, пробудження художньо-естетичних здібностей, самореалізація й самовираження в мистецьких видах діяльності осіб з порушеннями зору;

9) створення на заняттях творчої атмосфери, спрямованої на розвиток креативних здібностей у різних видах музичної діяльності;

10) використання цікавих видів заохочення, що стимулює музичну діяльність дітей зі зниженим зором, поліпшує їх настрій, підтримує впевненість у своїх можливостях, в успішності виконання різних музичних, музично-рухових і музично-творчих завдань.

До спеціальних умов організації віднесено такі:

1) дотримання охоронного режиму, чітко регламентуючи навантаження, яке емоційно-енергетично відповідає поточному психофізичному станові дитини зі зниженим зором, здійснюючи своєчасну зміну поточних видів музичної діяльності;

2) організація офтальмолого-гігієнічних умов, основними елементами якої є: дотримання нормативів освітлення зали, оформлення інтер'єру приміщення для музичних занять; офтальмологічні показання та протипоказання до виконання деяких видів музичної діяльності; дотримання режиму зорового навантаження з метою збереження залишкового зору; використання оптичних засобів корекції та слідкування за чистотою скла;

3) здійснення індивідуального та диференційованого підходів з урахуванням зорового сприймання, психофізичних особливостей і можливостей дошкільників зі зниженим зором, їх інтересів і нахилів у сфері музичної діяльності, компонентів

музично-особистісного розвитку. Це стосується дозування, методів і прийомів музичного виховання й навчання, способів активізації дітей;

4) відповідність матеріалу пізнавальним можливостям дітей зі зниженим зором певного вікового періоду з урахуванням особливостей їхнього сприймання;

5) адаптація наочно-дидактичного матеріалу до зорових можливостей дошкільників зі зниженим зором та особливості його демонстрації, використання технічного оснащення музичних занять, зорових, звукових і рухових орієнтирів, урахування сукцесивного способу їх зорового сприймання.

Дотримання вищезазначених загальних і спеціальних умов сприяє, насамперед, збереженню психічного й фізичного здоров'я, стану залишкового зору, не погіршуючи його в дошкільників зі зниженим зором, забезпеченню стабільної їх працездатності, попередженню втомлюваності, а також нормалізації подальшого розвитку дитини через участь у різних видах музичної діяльності, забезпечуючи тим самим перспективність подальшої освіти, соціалізації, самореалізації такої дитини.

Для проведення занять із музичного виховання добираються прості музичні твори, доступні для дітей за стилем, жанром і характером, з виразною мелодією, чітким метроритмічним рисунком. Аналіз практичного досвіду засвідчив, що монотонний характер музики знижує тривалість уваги, унеможливує розвиток емоційної виразності, робить заняття нецікавим. Складні за мелодійним рисунком твори відвертають увагу дітей і, тим самим, ускладнюють процес виконання різних видів музичної діяльності. Музика, як і різні види музичної діяльності, виконує різні функції в корекційно-спрямованому процесі музичного виховання, підсилюючи його ефективність:

Мотиваційно-емоційна функція пов'язана зі змістом музичного твору й оцінюється з таких двох позицій:

- музика сприяє емоційному піднесенню, гарному настрою, підвищує інтерес дітей до занять, оскільки вона наділена специфічною властивістю моделювати емоційні стани, підґрунтя яких складає історичний досвід людини щодо вираження власних емоцій насамперед за допомогою відповідних звуків і рухів;

- зміст музики передається рухами, які впливають на відчуття дітей і ґрунтується на тому, що кожне відчуття й емоція втілюються в конкретний рух, і навпаки, за певними рухами людини можна визначити її внутрішній стан, думки, почуття, бажання.

Гедоністична функція допомагає привабливо подавати музичний, музично-руховий матеріал і викликати в дитини задоволення від музичних занять.

Навчально-пізнавальна функція забезпечує доступність і достатність викладення музичного матеріалу відповідно до програмних вимог даного контингенту дітей, а також полягає в закріпленні знань і вмінь, отриманих дітьми на заняттях із музичного виховання. Діти зі зниженим зором завдяки музиці краще розуміють рух, його структуру й опановують якісними характеристиками рухів. Наприклад, вправи зі зміною темпу музики (від повільного до швидкого) сприяють визначенню взаємозв'язків між структурою й амплітудою рухів. Чим швидшою є музика, тим коротшою – амплітуда.

Музично-діяльнісна функція виступає у якості вміння практично відтворювати через різні види музичної діяльності зміст музичних творів.

Ритмічна – стимулює ритміку рухів і ґрунтується на тому, що ритмічні звукові коливання пов'язані з відчуттям руху. Якщо дитина чує ритмічну мелодію, у неї мимоволі виникає слухомоторна координація рухових актів, що помітно полегшує виконання рухів. Вправи, які характеризуються заокругленістю ліній, м'якістю переходів, плавністю й широкою амплітудою руху, мають обов'язково виконуватися під музику в розмірі 3/4 у помірному темпі. Вправи поривчастого характеру, з чіткими переходами чи акцентами на певну фазу руху (махи, нахили, повороти) виконуються під музику чотиридольного розміру в помірному темпі. Швидкі й короткі рухи (згинання й розгинання рук, стоп, рухи кистями) гармоніюють із музикою дводольного розміру у швидкому темпі.

Художньо-виразова функція являє собою синтез уяви, рухів під музику й відповідних почуттів. Вона пов'язана з емоційною функцією та спрямована на формування в дітей зі зниженим зором навичок творчого виконання, уміння

створювати образ і передавати його за допомогою рухів. Цьому сприяють вправи на розвиток музично-ігрової творчості, опанування танцями.

Фонова функція полягає в тому, що під час виконання окремих вправ і рухових завдань музикант не пов'язується з їх структурою, а створює позитивний фон для підвищення працездатності, уповільнення розвитку втомленості. Виконуючи роль ритмічного та приємного для слуху звуколідера, вона стимулює ритміку рухів дітей, у процесі ігор збуджує психічну та фізичну активність.

Культурологічна функція виступає як засіб формування художньої культури й естетичного виховання. *Розвиткова* – як засіб загальномузичного розвитку. *Компенсаторно-корекційна* – як засіб корекції неповноцінних уявлень про музично-художні образи й об'єкти довкілля.

Однією з особливостей, що надає корекційній забарвленості всім формам організації музичного виховання є те, що кожна з них реалізується завдяки інтегруванню різних *видів музичної діяльності*, кожен із яких несе не лише освітню й виховну функцію, а й корекційно-розвивальну та компенсаторну, тим самим здійснюючи корекційний вплив на виділені нами об'єкти корекційного впливу, тобто компоненти музично-особистісного розвитку дошкільників зі зниженим зором. На підтвердження цього Л. Куненко зазначено, що з метою удосконалення змісту музичної освіти дітей з порушеннями зору, урахувавши обмеженість каналів полісенсорного сприймання краси оточуючого світу, необхідно подавати навчальний матеріал за змістом і використовувати пізнавально-корекційні можливості всіх доступних видів музичної діяльності, аби максимально активізувати компенсаторні резерви дитячого організму й нормалізувати процес взаємодії з прекрасним [219].

Важливим для вирішення нашої проблеми є той факт, що колективні види музичної діяльності є природною спільною корекційно-компенсаторною діяльністю, у якій усі її учасники об'єднуючись для виконання, долають певні труднощі під час розучування й відповідно до цього відбувається не лише корекція образно-емоційних характеристик об'єктів довкілля, а й корегуються соціальні властивості особистості, пошкоджені зоровим дефектом (наприклад,

замкнутість, егоїзм, комплекс неповноцінності, занурення у дефект, безвідповідальність та ін.).

Ґрунтуючись на теоретичних положеннях науковців щодо корекційної ролі музичного мистецтва, нами показано корекційну спрямованість різних видів музичної діяльності в музичному вихованні дошкільників зі зниженим зором.

Сучасний зміст музичного виховання представлений поєднанням різних видів музичної діяльності, провідними серед яких традиційно вважаються: сприймання музики, дитяче виконавство, дитяча музично-творча й музично-освітня діяльності. Виходячи з цієї класифікації, кожен вид музичної діяльності повинен слугувати засобом не лише розвитку певної музичної здібності, а й корекції вторинних відхилень та активізації збережених аналізаторних систем завдяки їх синтетичній роботі.

Одним із провідних видів музичної діяльності є *сприймання музики*. Сприймання музики передує всім іншим видам музичної діяльності дошкільника. «Справжнє, пережите і продумане сприймання – основа всіх форм залучення до музики, бо при цьому активізується внутрішній, духовний світ дітей, їх почуття й думки», – писав видатний музикант і педагог Д. Кабалевський.

Процес сприймання музики являє собою складну психічну діяльність, що поєднує пізнавальний і емоційний компоненти. Яскраві музичні враження, накопичені в ранньому дитинстві, за значенням порівнюються з пасивним сприйманням мовлення дорослого. Як відсутність мовного оточення унеможлиблює засвоєння мови, так і відсутність музичних вражень ставить під загрозу освоєння музичної мови.

Музичне сприймання дошкільників зі зниженим зором формується відповідно до характеру порушення, при якому саме звук є одним із знакових систем, що допомагає пізнати навколишній світ. У поєднанні з тактильними відчуттями, а далі і словом, звуки формують уявлення дітей про оточуючу дійсність. Інтенсивне використання слуху дітьми зі зниженим зором як дистантного аналізатора, обумовлює більш тонку диференціацію звукових якостей довкілля. Тому процес

цілеспрямованого музичного сприймання сприяє розвитку слуху, слухового зосередження, уваги, слухової пам'яті тощо.

Б. Теплов зазначав, що музичний слух розвивається в осіб із порушеннями зору в основному тими самими темпами, як і в тих, хто нормально бачить. Однак, більш інтенсивне використання сліпими слуху як дистантного аналізатора, що сигналізує про простір, об'єкти та їх взаємодії, обумовлює формування більш тонких диференційовань звукових якостей навколишнього предметного світу [398]. Диференційоване слухове сприймання дошкільників з порушеннями зору є центральною ланкою у слухо-рухових зв'язках і в просторовому орієнтуванні. Отже, розвиток слуху, слухового сприймання в дітей зі зниженим зором відіграє значну роль у створенні образу об'єкта зовнішнього світу, дозволяючи дистантно сприймати його характеристики, та сприяє більш точному орієнтуванню в соціальному житті [366].

Дошкільникам зі зниженим зором близькі й доступні образи, пов'язані з їхніми інтересами та побутом. Тому, під час визначення творів для прослуховування велике значення має відповідність змісту музичного репертуару можливостям сприймання й розуміння дітей дошкільного віку зі зниженим зором. На думку О. Боровик, музика для слухання повинна мати чітку та ясну структуру; характеризуватися простотою музичної мови; елементарною гармонією; виразними мелодійними оборотами; наявністю образотворчих, танцювальних, звуконаслідувальних елементів [55]. Таким чином, вона стає цікавою та зрозумілою для дитини.

Науковцями (Н. Ветлугіною, Б. Тепловим та ін.) підкреслено, що сприймання музики дітьми передбачає активну діяльність, що включає спочатку накопичення музичних уявлень, а далі їх диференціацію і лише після цього, формування ставлення до почутої музики. Ця робота пов'язана з тонкими переживаннями дитини, з умінням співставити образи оточуючої дійсності з музичними образами та сприяє розвиткові музичних уподобань дітей [70; 398].

Л. Куненко акцентує увагу на тому, що сприймання музики дитиною з порушеннями зору відбувається з перших днів її життя через канали масової комунікації, пісенну творчість рідних, знайомих. Поєднуючись із розвитком чуттєвої сфери, вона стає привабливою, пізнавально й емоційно насиченою, життєво необхідною сферою існування дитини з порушеннями зору, допомагає накопиченню в неї музично-естетичного досвіду, що забезпечує полісенсорність взаємодії з прекрасним і впливає на розвиток емоційної чутливості до неї [217].

Іншим видом музичної діяльності є *дитяче виконавство*. Воно проявляється у співі, музично-ритмічних рухах, грі на дитячих музичних інструментах і передбачає здатність дитини виразно, безпосередньо й широко передавати настрій, характер музики та власне ставлення до неї. Саме музичне виконавство підвищує інтерес до музичних занять, сприяє емоційному і швидкому реагуванню дітей, концентрує їхню увагу, впливає на формування музично-слухових уявлень (звуковисотного слуху), музичної пам'яті, чуття ритму, виховує навички колективної діяльності. Охарактеризуємо корекційно-компенсаторний вплив кожного з підвидів дитячого виконавства.

Спів є складним процесом звукоутворення, що базується на координації слуху й голосу. Основними завданнями, які розв'язуються у процесі зазначеного виду діяльності, є розвиток музичного слуху й точності відтворення голосом висоти та тривалості звуків, динамічних і темпових відносин [70]. У процесі співу особливо активно розвиваються основні музичні здібності дитини з порушеннями зору: емоційний відгук, музичний слух, почуття ритму, що є фундаментом розвитку компенсаторних механізмів на полісенсорній основі.

Загостреність слухового сприймання дитини з порушеннями зору вже в дошкільному віці забезпечує достатньо ранній розвиток вокально-слухової координації, що, у свою чергу, створює основу в опануванні вокально-хоровими навичками. Сформованість співочої діяльності дитини з порушеннями зору не лише забезпечує формування її вокальної культури, але й згладжує порушення мовленнєвого розвитку, має розвивальний вплив на периферійні відділи мовленнєвого апарату, сприяє розвитку інтонаційної виразності мовлення,

розширює можливості використання співочих навичок у побуті, досуговій діяльності, тим самим створюючи умови його соціальної адаптації [281]. Вокально-хоровий спів акумулює в собі соціальні функції музичного мистецтва, оскільки відбувається масове залучення дітей до колективного виконавства, у процесі якого здійснюється об'єднання учасників і взаємодія з ними, що є важливою соціальною функцією. Активна вокально-хорова діяльність дає можливість дитині зі зниженим зором повірити у власні можливості та сформувати такі соціальні якості, які допоможуть їй підняти особистісний статус і досягти такого соціокультурного рівня, який буде відповідати сучасним вимогам гармонійно розвиненої особистості й задовольнить її естетичні потреби [289].

У процесі *музично-ритмічних рухів* розвиваються музично-творчі здібності. Вони виявляються в індивідуальному втіленні образу, у придумуванні й комбінуванні рухів у танцях, хороводах, музичних іграх тощо [70]. Сполучення музики й рухів удосконалює психомоторику, роблячи рухи плавними, координованими, виразними, сприяє розвитку просторової організації рухів і покращенню рухової активності дитини зі зниженим зором у цілому.

Для дітей із порушеннями зору формування музично-ритмічних рухів є важливим засобом орієнтування у просторі, в навколишньому світі та в інформації. Руховий аналізатор лежить в основі вміння точно, економічно та правильно виконувати рухи в навчальній, трудовій і побутовій діяльності. Виконання музично-ритмічних рухів підвищує загальний життєвий тонус дітей із порушеннями зору, допомагає у формуванні основних рухів, регулює діяльність багатьох систем організму, вироблює правильну поставу, скоординований м'язовий тонус, формує довільність психічних функцій. Поєднання рухів під музику зі словом справляє корекційний вплив на формування ритму й темпу мовлення дітей [169; 207].

Суттєву корекційну роль у музичному вихованні дітей дошкільного віку зі зниженим зором відіграє *гра на дитячих музичних інструментах*. Навчаючись грі на музичних інструментах, діти відкривають для себе світ музичних звуків, свідомо

розрізняють красу звучання різних інструментів, збагачують музичні враження, розвивають музично-творчі здібності. За допомогою гри на дитячих музичних інструментах у дітей із порушеннями зору формуються всі компоненти музичного слуху (тембровий, динамічний, ритмічний, мелодійний), що є передумовою розвитку компенсаторних процесів. М. Гохфельд зазначав, що саме під час навчання гри на різних інструментах у дітей виробляється загострений слух, здатність до зосередженої слухової уваги, добре натренована слухова пам'ять. Слухові сприйняття й уявлення є джерелом взаємодії та центральною ланкою в слухорухових зв'язках [11]. Окрім цього, гра на дитячих музичних інструментах сприяє виробленню чуття ритму, розвитку координації музично-ритмічних рухів, зосередженості, прагнення до досягнення мети, допомагає подоланню зайвої сором'язливості, скутості, що притаманно для дітей з вадами зору.

Гра на музичних інструментах також справляє потужний вплив на розвиток дрібної моторики пальців і кистей рук. Фізіологами (М. Кольцовою, І. Павловим, І. Сеченовим та ін.) доведено, що тренування пальців рук стимулює розвиток певних зон кори головного мозку, що, у свою чергу, впливає на розвиток мовлення, розумової активності, логічного мислення, пам'яті, зорового та слухового сприйняття дитини, формує посидючість і вміння концентрувати увагу. Розвиток у дошкільників зі зниженим зором м'язової сили пальців провідної руки та координації рухів обох рук необхідні для подальшого оволодіння ними навичками письма. Розвинута дрібна моторика пальців і кистей рук сприятиме в подальшому оволодінню прийомами дактильного сприйняття об'єктів і вміння виконувати практичні дії за участю тактильно-рухового аналізатора, що дасть можливість дітям зі зниженим зором найбільш точно представляти предмети та простір і бути більш активними, допитливими в житті.

Музичне виховання як колективний вид діяльності в дошкільних закладах справляє потужний ефект на активізацію творчих здібностей дітей. Тому велике корекційне значення в роботі з дітьми зі зниженим зором має *дитяча музично-творча діяльність*, новим продуктом якої є однорідна або синтетична музична композиція-імпровізація. Дитяча музична творчість може проявлятися у всіх видах

музичної діяльності: співі, музично-ритмічних рухах, ритміці, грі на дитячих музичних інструментах тощо [70].

Л. Виготський підкреслював, що цінність дитячої творчості слід бачити не в результаті, не в продукті творчості, а в самому процесі. Важливо не те, що створять діти, важливо те, що вони створюють, творять, вправляються у творчій уяві та її втіленні. Творчий процес полегшує комунікацію дитини зі зниженим зором з дорослими й однолітками на різних вікових етапах. Інтерес до результатів творчості, сприйняття нею продуктів музичної діяльності підвищує самооцінку дитини, її самосприймання, сприяє формуванню повноцінної особистості, здатної активно реалізувати свою суб'єктивність у перетворенні світу та є запорукою успішної подальшої соціалізації й самореалізації [84].

Музично-освітня діяльність передбачає опанування знаннями загального характеру щодо музики як виду мистецтва, музичних жанрів, композиторів, музичних інструментів, а також спеціальні знання про способи виконавчої діяльності. Корекційний вплив цього виду діяльності пов'язаний із тим, що засвоєні дитиною елементарні знання з музичної грамоти, опановані вміння й навички в різних видах музичної діяльності, надалі сприятимуть розвиткові здатності використовувати їх у житті за безпосередньої участі дорослих і без них, формуванню культури пізнання, створення фонду «можу». В аспекті цього актуальною є теорія Л. Виготського, який зазначав, що навчання спирається на зону актуального розвитку дитини, випереджає та стимулює його, впливаючи (створюючи) зону найближчого розвитку дитини [84].

Таким чином, під час музичного виховання у різноманітних видах музичної діяльності діти дошкільного віку зі зниженим зором засвоюють закономірності музичної мови, набувають умінь щодо слухання музики, визначення музичних жанрів і найпростіших музичних понять, вчать образним, виразним рухам, навчаються відтворювати музику у співі, музично-ритмічних рухах, музичній драматизації. Усе це розширює світогляд дошкільників зі зниженим зором, дає можливість значно підвищити рівень їх виконавських умінь і навичок, впливає на ефективність формування в них музичних здібностей.

Корекційна спрямованість видів музичної діяльності дітей дошкільного віку зі зниженим зором передбачає не лише корекцію отримання елементарних знань з музичної грамоти, а й розвиток музичності дітей, виховання в них музичного смаку, а також корекцію вторинних відхилень, у нашому випадку порушень у виділених компонентах музично-особистісного розвитку та активізацію збережених аналізаторних систем за рахунок їх синтетичної роботи. Усе це сприятиме покращенню рівнів музично-особистісного розвитку, подальшій соціальній адаптації, інтеграції та самореалізації дитини зі зниженим зором в умовах сьогодення, що і є кінцевою метою корекційного навчання й виховання.

4.3.2. Характеристика процесуального компоненту експериментальної системи. Особливості корекційно-розвивальної роботи в процесі музичного виховання

Процесуальний компонент змістово-процесуального блоку КССМВ є практичним втіленням експериментальної системи через зміст корекційно-розвивальної роботи з музично-особистісного розвитку та програмно-методичного забезпечення корекційного блоку занять із музичного виховання.

Метою реалізації корекційного спрямування системи музичного виховання визначено покращення рівнів музично-особистісного розвитку дошкільників зі зниженим зором завдяки вирішенню групи корекційно-розвивальних завдань, спрямованих на розвиток і корекцію порушених його компонентів (виділених нами об'єктів корекції). До цих завдань віднесено:

1. Потребово-мотиваційні: формування інтересу до спілкування з музичним мистецтвом, бажання участі в різних видах музичної діяльності.
2. Емоційно-аксіологічні: розвиток емоційної активності, музичних уподобань, активізація словника емоційної лексики.
3. Когнітивно-гносеологічні: розвиток сприймання й розуміння музичних творів, їх змісту та виразних засобів, подолання вербалізмів уявлень.

Розвиток виразності мовлення, активізація мовленнєвої та комунікативної діяльності.

4. Дієво-практичні: розвиток музично-рухової активності, просторової організації рухів, координації рухів, узгодження їх із мовленням. Подолання специфічних особливостей виконання рухів (невпевненості, неузгодженості, скутості, стереотипності, порушень ходи та ін.), а також недоліків просторового орієнтування (неправильної траєкторії руху, страх руху в просторі, зниження активності та ін.).
5. Креативні: розвиток здатності до вигадування (мелодії, рухового образу), вироблення самостійності у творчому процесі, подолання негативних проявів (невизначеності, схематичності та ін.) під час створення нових продуктів музичної діяльності
6. Компенсаторні: розвиток сенсорно-перцептивної сфери.

Експериментальна робота з музично-особистісного розвитку дошкільників зі зниженим зором включала чотири етапи:

1. Пропедевтичний етап.
2. Підготовчий етап.
3. Основний (власне корекційний) етап.
4. Репрезентаційний етап

Розкриємо сутність кожного етапу та обґрунтуємо доцільність їх виділення. Важливість прилучення дитини до музичного мистецтва з раннього віку підкреслено в низці праць як науковців, так і практиків (В. Бехтерев, Н. Ветлугіна, Р. Слек та ін.), які акцентують увагу на тому, що музика вважається найбільш доступним видом мистецтва для дітей раннього віку та сприяє розвитку музичних здібностей, пізнавальних процесів, емоцій і почуттів, утворює основу для «входження» дитини в оточуюче середовище. Тож, на нашу думку, важливим є виділення в корекційній роботі *1-го пропедевтичного* етапу, який реалізується в період раннього дошкільного віку (у родинному колі) дітей зі зниженим зором за допомогою доступних видів і засобів музичної діяльності, розв'язуючи такі конкретні корекційно-розвивальні завдання:

- 1) розвиток слухового сприймання;
- 2) формування й розвиток музичних образів;
- 3) розвиток мовлення та мотивації до спілкування;
- 4) розвиток музично-ритмічних рухів.

Музично-особистісний розвиток дітей зі зниженим зором відбувається в процесі активної музичної діяльності під безпосереднім керівництвом музичного керівника в умовах дошкільних навчальних закладів і батьків в умовах родини. Для дитини з порушеннями зору музика набуває особливої значущості для «входження» її в оточуюче середовище, у світ стосунків. Як підкреслено Л. Куненко, «вона відкриває додатковий інформаційний звуковий канал», насичує уявлення про явища природи та об'єкти довкілля емоційними характеристиками, коригує, уточнює, поповнює знання про навколишній світ і взаємодії в ньому, духовно збагачуючи особистість із перших днів життя, активізуючи її діяльність [216]. Слухове сприймання для дітей із порушеннями зору є важливим засобом психічного розвитку й потребує активної стимуляції з раннього віку [323]. Розвинений слух є дистантним аналізатором, який інформує про простір, об'єкти та їх взаємодію, обумовлює вироблення більш тонкої диференціації звукових якостей навколишнього предметного світу [377]. Л. Солнцева зазначала, що розвиток дистантного слухового сприйняття в поєднанні з контактним тактильним і дотиковим, встановлення зв'язків між об'єктами, що сприймаються на дотик і їх звуковою характеристикою, дозволяє сліпій дитині виділяти звук як сигнальну ознаку предметів і явищ. Це є важливою умовою розвитку компенсації сліпоти [375]. Тонке й точне диференціювання слухового сприйняття в сліпих дітей формується в молодшому дошкільному віці. Водночас співвіднесеність звуків із предметністю сприймання в ранньому віці ще низька порівняно з дітьми середнього та старшого дошкільного віку. Тож, розвиток слуху в дітей із порушеннями зору з раннього віку є важливим корекційно-компенсаторним завданням.

Зазначимо, що слух у дітей із порушеннями зору розвивається в основному тими самими темпами, що й у тих, хто нормально бачить. Розкриємо методичні

шляхи розвитку слуху, слухового сприймання в дітей із порушеннями зору.

У період від 0 до 3-х місяців дітей із порушеннями зору вчать не лише чути різноманітні звуки, а й концентрувати увагу на їхньому сприйнятті. Для цього використовують різні дитячі музичні інструменти й голоси. Дитина повинна чути якомога більше несхожих звуків: бринькання брязкальця, дзвін дзвоника, спів, гуркіт барабана, звучання ксилофона. Джерело звука розташовують із різних сторін дитини, що є гарним стимулом повертати голову в його бік. Тож, поступово дитина встановлює логічний зв'язок між джерелом звука й самим звуком.

Для розвитку слуху, розрізнення динаміки звучання дитині в цьому періоді пропонують спокійну негучну музику через навушники – спочатку правим вухом, потім декілька секунд обома вухами, далі – тільки лівим. Виробляють уміння слухати тишу поєднану з тихою промовою через розмову з дитиною та спів колискових пісень. У цьому процесі беруть участь люди з найближчого оточення дитини, відповідно до чого дитина навчиться виокремлювати голоси рідних. У цьому періоді не рекомендується, щоб лунали постійні гучні звуки з телевізору, магнітофону, комп'ютеру тощо, оскільки це негативно впливає на розвиток слухового сприймання та можливість виділення значущих для дитини звуків (голосу матері) на тлі шуму [323].

У період від 3-х до 6 місяців дитина повинна навчитися реагувати на звук і повертатися до його джерела. Цьому сприяє використання звукових іграшок або дитячих музичних інструментів із приємним м'яким неголосним звуком. Батькам дітей із порушеннями зору необхідно навчити малюка визначати на слух, де дзвенить іграшка чи інструмент, навчити її повертатись у бік звучання та проводити рукою до його джерела.

Від 9 до 12 місяців дитину зі зниженим зором вчать визначати джерело звуку, а також рухатись у бік звучання та знаходити джерело звуку рукою. Основною вимогою є те, що не можна пересувати джерело звуку до руки дитини, тому що це не дасть їй можливості дізнатися, звідки йде звук.

З метою розвитку диференціації слухового сприймання в цей період необхідно давати слухати різні звуки з довкілля, мелодії та спонукати визначати, хто або що їх

видовбує. Для цього використовують різні джерела звуків: свистки, дзвіночки, целофан, кастаньєти, оплески в долоні тощо, запис звуків, що видаються тваринами, звуків повсякденного життя, або якоїсь мелодії чи пісні. Для дитини зі зниженим зором видають звук прямо перед її обличчям, а далі переміщують джерело звуку праворуч або ліворуч від неї. Надалі, можна співати або видавати смішні звуки, пересуваючись по кімнаті.

На другому та третьому роках життя відбувається подальша робота з розвитку слухового сприймання, а саме диференціації звуків оточуючого середовища. У цей період дитину навчають розпізнавати звуки природних явищ: води, дощу, моря, шелест листя; звуків живої природи: спів птахів, крик дельфінів; звуків, які видають домашні та дикі тварини (у запису, наживо) та навчати дитину ритмічному звуконаслідуванню як під музичний супровід, так і без нього.

Також у період раннього дошкільного віку в дітей зі зниженим зором формують слухові уявлення. Вони повинні навчитися правильно уявляти голоси та звуки природи: радісний спів птахів, дзюркотання джерельця, шелест листів тощо. У цей період важливим є формування й розвиток музичного слуху й музичних уявлень. Для цього доцільно розповідати казки з музичним супроводом, співати пісні або разом із дитиною слухати записи музичних казок, у яких кожен персонаж повинен говорити «своїм» голосом [323].

Передумовою формування музичних образів у дітей раннього віку сприяє усвідомлення ними зв'язку між об'єктом і його звучанням. З цією метою дитину зі зниженим зором знайомлять із слуховими образами навколишнього предметного світу. Наприклад, для цього доцільно використовувати іграшки у формі звірів, дитячі музичні інструменти. Узявши іграшку, необхідно обстежити її з дитиною та повідомити її звукове оформлення (собачка «гав-гав»; дзвоник «дзінь-дзінь»; барабан «бум-бум» тощо).

Для формування й розвитку музичних образів із самого раннього віку батьки повинні спонукати дитину зі зниженим зором до музичних занять, створюючи «зону психологічного комфорту». Для цього у віці немовляти слід влаштовувати щоденні 5–10 хвилинні «сеанси» слухання ритмічної негучної

музики з красивою мелодією. При цьому з дитиною доцільно виконувати ритмічні рухи (наприклад, легке розгойдування, підстрибування дитини на руках, танці разом із мамою, гру її ручками, катання на плечах, качання на колінах тощо). Надалі вивчені ритмічні рухи виконують під музичний і вербальний супровід, використовуючи дитячі потішки, пестушки, примовки, які допомагають дитині ввійти у світ музики та зрозуміти, що кожна мелодія несе в собі зміст. Важливо після таких музичних «п'ятихвилинок» не залишати дитину в тиші та ізоляції, а помістити її в атмосферу природних побутових звуків – голосу матері, її кроків по квартирі, криків дітей на вулиці, шуму трамваїв або закипаючого на плиті чайника тощо, адаптуючи її тим самим до навколишнього світу. На другому та третьому роках доцільно вчити дітей виконувати музично-пластичні рухи – зображення рухів знайомих тварин під музичний супровід. Таким чином, у дітей формуються зв'язки між виразними музичними засобами та пластичним їх вираженням, що сприяє створенню відповідного образу, що несе в собі музика.

Дослідження науковців вказують, що різноманітні музичні враження в ранньому віці дуже важливі для розвитку в дитини мовлення й мотивації до спілкування. Впливаючи на слухову сферу, музика збагачує сенсорний досвід дитини й на основі сформованого немовленнєвого слуху відбувається розвиток мовленнєвого [449]. Розуміючи важливу роль музики на ранніх етапах онтогенезу, В. Бехтерев рекомендував використовувати її для стимуляції мовленнєвого розвитку дитини раннього віку [36].

Безсумнівним є той факт, що розвиток мовлення дитини раннього віку відбувається під час спілкування з дорослими, у процесі якого дитина засвоює нові форми взаємодії. Для звичайної дитини характерним є прагнення до спілкування, інтерес до дорослого. У дитини з порушеннями зору такий інтерес може бути відсутній, і тоді його формування стає спеціальним завданням корекційної роботи. Л. Солнцевою, у праці «Шляхи компенсації сліпоти», зазначено, що першою необхідною умовою формування компенсаторних процесів є постійне спілкування з дитиною, збудження всіх збережених аналізаторів (залишкового зору, слуху, дотику, смаку тощо) [375]. Тому музичні заняття з

дітьми раннього віку в більшій мірі повинні бути орієнтовані на розвиток дитини, формування в неї мотивації та можливостей до спілкування та взаємодії з дорослими.

На підтвердження цього в програмі розвитку дітей сліпих та зі зниженим зором від народження до 6 років (2012 р.) одними із завдань комунікативного розвитку в період немовляти є розвиток артикуляційного апарату засобами гуління, агукання, лепету, наслідування голосу дорослих і навчання слухати, чути й розрізняти інтонації голосу дорослого, звуки природи, музичних інструментів, мовленнєвих і немовленнєвих звуків тощо [323]. Це завдання ефективно вирішується під час музичних занять дорослих із дітьми. Так, від 0 до 3 місяців дитині зі зниженим зором співають різні пісеньки з різною інтонацією голосу та проспівують свої дії. До такої дитини під час співу нахиляються ближче, кладуть її руки на своє обличчя, горло, губи. Від 3-х до 6 місяців дитина прислухається до звуків мовлення й реагує на інтонацію. Тож, з дитиною необхідно організовувати музичні ігри, наприклад «Звукова луна», сутність якої повторити та проспівати за дитиною ті звуки, які вона виголошує, змінюючи інтонацію голосу. У відповідь дитина повинна виголосити ці звуки ще раз. Від 6-ти до 9-ти місяців дитину залучають до музичних занять з усіма членами родини, продовжуючи грати в музичні ігри («Ку-ку», Ладусі», «Сорока-ворона» тощо), при цьому чітко й ритмічно розповідаючи або проспівуючи різні забавлянки та супроводжуючи їх відповідними музично-ритмічними рухами. Від 9-ти до 12-ти місяців дитина вже використовує інтонаційне забарвлення власного голосу, властиве мовленню дорослих і починає експерименти із тембром і гучністю голосу. Тому доцільним є застосування музичних ігор із різним тембровим окрасом мовлення й у різній динаміці. Таким чином, дитина з порушенням зору до року в процесі музично-ігрової діяльності залучається до музичного мистецтва, що повинно створити зону психологічного комфорту для дитини. На другому та третьому роках життя для подальшого розвитку мовлення й мотивації до спілкування з музикою дітям зі зниженим зором пропонують слухати музичні казки, співати разом із

дорослими пісні або слухати музичні записи, запам'ятовувати невеликі за обсягом дитячі пісеньки.

У цей період стає неодмінною артикуляційна гімнастика, яку слід застосовувати для активізації м'язів артикуляційного апарату й м'язів обличчя, вправлянні в правильному вимовлянні голосних (*a, o, y, e, i*), приголосних (*m, n, p, b, t, d, k, z, f, v*) з різною силою голосу та швидкістю. Дитині необхідно давати можливість копіювати слова дорослого із запропонованими звуками й розвивати вміння чітко, ритмічно розповідати або проспівувати потішки, невеликі вірші, пісеньки. Унаслідок таких музичних занять відбувається рух дитини в розвитку мовлення та мотивації до спілкування. У цьому аспекті також доцільно грати в голосові ігри (наприклад, ігри за методикою В. Ємельянової «Фонопедичний метод розвитку голосу»). Саме в ранньому дитинстві, коли в дітей ще нерозвинене мовлення, вони користуються різними мовними сигналами: вібрацією губ, писком, штробасом, використанням свисткового регістру. Це не можна назвати ні промовою, ні співом, але показує всю різноманітність голосу, широту діапазону, формує тембр, активізує роботу всього апарату артикуляції. У голосових іграх у роботу включається мовлення, тверде та м'яке піднебіння, гортань, щоки, губи тощо, що слугує передумовою для раннього становлення мовлення й формування вокальних даних.

Однією з умов створення системи компенсації (за Л. Солнцевою) є активізація моторної діяльності дітей, розвиток їхніх рухів. Оскільки недостатній фізичний розвиток може привести до появи «бліндесменов», тобто безцільних стереотипних рухів. Саме в моторному (руховому) розвитку дитини з порушеннями зору раннього віку особливу увагу слід звернути на доцільність рухів, їх предметну спрямованість [375]. Тож, у дітей зі зниженим зором важливим є розвиток музично-ритмічних рухів, починаючи з раннього віку.

Відповідно до досліджень психологів у сфері музичного мистецтва (Л. Виготський, Б. Теплов та ін.) з перших місяців життя діти емоційно-рухово реагують на характер музики, спів дорослих. Нерідко вони намагаються передати оплесками метричну пульсацію музики. Вони з великим задоволенням

включаються у світ музики, пританцювують, підспівують дитячі пісні, хоча їх виконання ще є недосконалим. Поступово, у процесі цілеспрямованого музичного виховання, у дитини з'являється досвід музичної діяльності, формується, розвивається точність і виразність музично-ритмічних рухів [449].

Музично-ритмічні рухи на першому році життя виражаються в чисто імпульсивній реакції на музику й відмічаються наслідуванням. Тому дітям раннього віку властивий інтерес до ритмічно повторювальних одноманітних дій. Це стає опорою під час організації музично-ритмічної гри з дитиною з вадами зору. Далі, на другому-третьому роках життя, дитина готова до самостійних музично-ритмічних проявів. Дитину з порушеннями зору необхідно навчати передавати в музично-ритмічних рухах характер персонажу, виконувати самостійно окремі рухові дії та пов'язувати їх у єдине ціле, створюючи музично-руховий образ. Для цього широко застосовують фольклорний матеріал із яскравим сюжетом (наприклад, укр. нар. пісня «Сірі гуси», «Печу, печу хлібчик» тощо).

Особливу увагу слід приділити розвитку дрібної моторики. М. Кольцовою встановлено, що рівень розвитку мовлення дитини знаходиться в прямій залежності від ступеня розвитку тонких рухів пальців рук. Стосовно дитини з порушеннями зору розвиток тонких рухів пальців рук важливий ще й тому, що без цього неможливе формування правильних прийомів дотикового обстеження предметів. Ураховуючи вищевикладене, до розвитку дрібної моторики дитини зі зниженим зором слід приступати з раннього віку. Велику допомогу в цьому можуть надати такі музичні ігри-потішки, як «Сорока-білобока», «Пальчик-хлопчик» та ін. Пальчикові ігри обов'язково супроводжуються співом педагога, батьків. Діти знайомляться з народними потішками, дитячим фольклором.

Під час музичних занять із дитиною необхідно сприяти опануванню нею життєво необхідних рухів, спонукати до активного самостійного виконання рухових дій, заохочувати до участі в руховій діяльності разом із дорослим та однолітками, розвивати бажання займатися музично-руховою діяльністю. Дитина повинна отримувати від музичних занять радість, емоційне задоволення. Час для занять із дітьми має бути спеціально виділений в розпорядку дня.

Найоптимальніший час для занять – з 10 до 12 годин, коли дитина активна. Під час роботи з дітьми з порушеннями зору потрібно враховувати тривалість занять. Зазвичай для дітей до 1,5 років – це 10 хвилин, до 2,5–3 років – 15 хвилин. На заняттях їх не потрібно надмірно емоційно перевантажувати, оскільки це може призвести до втрати інтересу до нього.

Отже, виділений у експериментальній методиці пропедевтичний етап є фундаментом у музично-особистісному розвитку дошкільників зі зниженим зором і сприяє попередженню виникнення порушень у розвитку його окремих компонентів та своєчасному формуванню компенсаторних способів діяльності, що забезпечує нормальний розвиток дитини в умовах сенсорної депривації, сприяє подальшій соціальній адаптації та інтеграції в суспільство. Виокремлення цього етапу сприяє прилученню такої дитини до музичного мистецтва й формування позитивної установки на подальше спілкування з музикою. Корекційний вплив музичного виховання на дітей зі зниженим зором раннього віку досягається завдяки систематичному виконанню різних видів музичної діяльності, а саме: слухання-сприймання звуків довкілля й музики, співу, голосової та артикуляційної гімнастики, виконання музично-пластичних рухів, музично-рухових і пальчикових ігор тощо. Організацію такого музично-розвиваючого середовища для дитини повинні створювати, насамперед, її батьки.

На *другому – підготовчому етапі* увага приділялася розвитку інтересу дітей до музики й бажання спілкуватися з нею, брати участь у різних видах музичної діяльності, що забезпечувало формування потребово-мотиваційного компоненту музично-особистісного розвитку дошкільників зі зниженим зором. Реалізація цього етапу відбувалась у режимі дня дошкільників – у процесі освітніх занять вихователів і спеціалістів закладу, самостійної дитячої діяльності, а також в умовах родинного виховання та ґрунтувалась на загальних засадах розвитку мотивації дошкільників до музичного мистецтва, що не передбачає конкретизації в нашому експериментальному дослідженні, а лише виділено як логічний етап у окресленні подальшого змісту корекційно-розвивальної роботи під час музичного виховання.

У межах предмету дослідження акцентовано увагу на реалізації *третього – основного (власне корекційного) етапу* експериментальної роботи, метою якого визначено цілеспрямований корекційний вплив на порушені компоненти МОР (потребово-мотиваційний, емоційно-ціннісний, когнітивний, психомоторний і креативний) дошкільників зі зниженим зором. Робота на даному етапі розроблялася з урахуванням вікової динаміки й перспективи музично-особистісного розвитку дитини. Реалізація його відбувалася в основних, додаткових і спеціальних формах організації музичного виховання. Для посилення ефективності корекційного впливу на порушені компоненти музично-особистісного розвитку впроваджено корекційно-розвивальні заняття з музичного виховання, зазначені вище. Розкриємо зміст корекційної роботи з розвитку та корекції кожного компоненту МОР.

З урахуванням виявлених недоліків у *потребово-мотиваційному компоненті МОР* виділено такі конкретні корекційно-розвивальні завдання:

- 1) формування стійкого позитивного інтересу до музики, бажання спілкуватися з нею;
- 2) формування бажання активної участі в різних видах музичної діяльності, подолання страху, відчуття неповноцінності.

Музичний інтерес являє собою «усвідомлену потребу», тобто усвідомлене ставлення людини до музичного мистецтва, музичної культури. Це ставлення стає рисою особистості, перетворюється на цінність для людини. Результат виховання в дошкільників зі зниженим зором інтересу до музики передбачає набуття в них первісних ціннісних орієнтацій і розвиток естетичного ставлення до музичного мистецтва. Самоціллю занять музичною діяльністю не повинно бути тільки вироблення певних умінь, оволодіння технічними навичками. Знання й уміння повинні лежати в основі виховання музичних інтересів, прищеплення любові до мистецтва й розкриття можливості для різнобічного розвитку дітей.

Первинне формування інтересу до музичного мистецтва відбувається ще на пропедевтичному етапі, коли створюється позитивна установка на сприймання музики, тобто зона психологічного комфорту. Надалі, інтерес стимулюється через

перегляд дитячих мультфільмів, музичних казок, слухання дитячих музичних творів, відвідування фестивалів дитячої творчості, концертів («Як стати зіркою», «Повір у себе», «Х-фактор» тощо), вистав дитячого театру з їх обговоренням. Особливе значення для розвитку інтересу має безпосередня активна участь дітей зі зниженим зором у різних музично-розважальних заходах, святах, концертах тощо, де вони можуть продемонструвати власні результати й отримати найвищу позитивну оцінку від глядачів. Залучення дітей до таких презентацій своєї музичної діяльності сприяє подолання страху, вихованню впевненості у своїх можливостях, розкритості та взаємодії і комунікації з глядачами засобами мистецтва, формування інтересу до активної участі в різних видах музичної діяльності.

Формування психологічної установки на зацікавлене сприймання музичних творів, інтересу до змісту музичних образів здійснюється також за допомогою використання розважально-ігрового емоційно привабливого для дитини музичного матеріалу через поєднання його з руховою та вербальною активністю дітей, пізніше, з грою на дитячих шумових інструментах. Матеріал використовується за бажанням дітей і з урахуванням їх музичних уподобань: пісень з улюблених мультфільмів, простих за музичною будовою та змістом дитячих календарно-обрядових народних пісень, українського дитячого фольклору, ігор, сучасних дитячих поп-пісень, які транслюються по різних каналах радіо- і телекомунікації тощо.

Активізації та утриманню інтересу до музики сприяє зміна різних видів музичної діяльності, що запобігає перевтомі дітей і підтримці уваги протягом усього заняття. Інтерес до змісту музичних образів переважно виховується під час їхньої музично-творчої діяльності, коли дітям пропонується уважно прослухати музичний твір і відобразити через рухи його зміст, чи показати малюнок, який найбільше відповідає змістові музичного твору або відобразити на обличчі настрій прослуханої музики тощо.

Підвищення в дошкільників зі зниженим зором інтересу до музичного мистецтва й музичної діяльності ефективно сприяє використанню комп'ютерних

технологій та іншої аудіо- й відео-апаратури, сучасних мультимедійних засобів (наприклад, мультимедійної дошки), що дозволяє також управляти мотивацією дітей під час музичних занять і різних форм роботи з музичного виховання. У цьому випадку підтримання інтересу відбувається завдяки можливостям комп'ютерних технологій щодо зміни характеру та змісту музичного матеріалу, методів і прийомів сприймання на полісенсорній основі. Важливе значення мають елементи музичної комп'ютерної гри, звукові й зорові ефекти (звучання музичних мелодій, миготіння й кольору на екрані дисплея або на медіа-дошці).

Використання комп'ютерних технологій дозволяє педагогам віртуально познайомити дошкільників зі зниженим зором із різноманітністю світу музичного мистецтва, оскільки не завжди відбувається нагода здійснити це реально, особливо тим дітям, які мають глибокі порушення зору чи проживають у невеликих містах і не мають можливість відвідувати оперні театри, музичні театри для дітей, консерваторії та музеї тощо. Тож, залучення вищевказаними шляхами дитини зі зниженим зором до спілкування з музичним мистецтвом сприяє формуванню в них інтересу до нього, бажання участі в різних видах музичної діяльності, здійснюючи таким чином розвиток потребово-мотиваційного компоненту МОР та корекції порушень у його розвитку.

Розвиток емоцій і почуттів у життєдіяльності дошкільника зі зниженим зором надзвичайно велике, вони є спонукальним фактором до участі дитини в музичній діяльності, допомагає долати труднощі та впливає на створення позитивної мотивації до музичного мистецтва, бажання спілкуватися з ним, брати участь у різних видах музичної діяльності.

З урахуванням вищевказаного та на основі виявлених порушень у розвитку *емоційно-ціннісного компоненту МОР* дошкільників зі зниженим зором конкретними корекційним завданням стали наступні:

1) розвиток емоційної чуйності, зокрема адекватної емоційної активності в реагуванні на музику, корекція неправильно сформованих чи невиразних рухів (мімічних, пантомімічних) та вокальних проявів, подолання стереотипії (рухових автоматизмів);

- 2) розвиток емоційного словника;
- 3) розвиток адекватно-оцінного ставлення до музики.

У музикознавчій літературі зазначено, що емоційна чуйність до музики тісно пов'язана з попереднім слухацьким досвідом. Уміння сприймати твори музичного мистецтва, переживати їх образно-емоційний зміст не може виникнути само собою. Сприйняття музичного твору починається з почуття (оскільки сам образ є конкретно-чуттєвим), що викликає емоційну чуйність. У цій чуйності дитини поєднується осмислювання нескладного, зрозумілого їй змісту й радість – прояв емоції під час сприйняття цього змісту.

Методика розвитку емоційної чуйності на музику базується, передусім, на формуванні й конкретизації в дошкільників зі зниженим зором уявлень про розмаїття світу емоцій і почуттів, формуванні та розвитку в них основних емоційних станів і співвіднесення їх із відповідним настроєм музичних творів (радість, суму, спокою, бадьорості, приємного здивування, гніву, страху тощо), зовнішнього відтворення їх у мімічних, пантомімічних рухах і вербально. К. Ізард у роботі «Емоції людини» наголошував на тому, що вроджений тип виразу емоцій у сліпої та зрячої дитини однаковий, але експресія сліпонародженої дитини з віком збіднюється. Ця тенденція до затухання експресії в сліпої дитини є результатом її «невикористання» [144]. Дослідження, проведені Л. Куненко, підтверджують наше передбачення того, що діти зі зниженим зором на відміну від дітей із нормальним зором мають звужене коло емоційних реакцій на музику, що мають прояв у мімічних (виразні рухи обличчя), пантомімічних (виразні рухи всього тіла) рухах і «вокальній міміці» (вираз емоцій в інтонації та тембрі голосу). Тож, зміст корекційної роботи з розвитку адекватного емоційно-активного реагування на музику передбачає реалізацію 6 етапів:

- 1) ознайомлення дошкільників зі зниженим зором з основними емоціями та їх зовнішнім мімічним проявом, поділ їх на позитивні й негативні;
- 2) навчання розпізнаванню зовнішніх мімічних проявів емоційного стану інших людей;
- 3) навчання вираженню через жести, виразні рухи, дії, що притаманні людині, різні емоції, емоційні стани;

4) навчання співвіднесенню емоцій, емоційних станів із характером музики на основі набутого експресивного досвіду;

5) збагачення й активізація емоційного словника дитини;

6) розвиток і зміцнення м'язового апарату, який здійснює мімічні й пантомімічні рухи.

Ознайомлення дошкільників зі зниженим зором з основними емоціями відбувалося за допомогою спеціально підібраних і адаптованих до можливостей дітей зі зниженим зором ігрових мімічних вправ та ігор. Визначено шість найбільш поширених переживань, характерних для людей із різних населених пунктів планети і, відповідно, виділено шість універсальних стандартних емоційних масок: *здивування, страх, огида, гнів, радість, сум* [325]. На думку В. Лабунської, найбільш поширеними є такі емоційні стани та їх прояви, як : *радість, гнів, страх, страждання, здивування, відраза* [225]. З урахуванням цього нами було виділено й розподілено за віковим принципом емоційні стани для вивчення й відповідні мімічні пози (додаток Й, таблиця Й. 1). Так, дітей зі зниженим зором 4-го р.ж. вчили зображувати такі мімічні пози: весела й сумна людина, солодке яблуко та кислий лимон і відповідно їх ознайолювали з такими емоційними станами, як: *радість, сум, задоволення, відраза*. Для дітей 5-го р.ж. мімічні завдання ускладнювались, їх учили розрізняти й показувати такі емоційні стани, як: *біль, гнів, радість, печаль, спокій*. Дітей 6-го року життя навчали розрізняти й зображувати за допомогою міміки: *страх, здивування, сумнів, підозрілість*. На кожному році навчання, після вивчення мімічних поз основних емоційних станів, відбувався поділ їх на позитивні й негативні емоції.

Як було зазначено вище, ознайомлення з емоціями та їх мімічним відображенням відбувалось у процесі ігрових динамічних мімічних вправ. Наприклад, дітей просили зобразити за допомогою міміки такі ситуації: «Їмо солодкий пряник, шоколад, морозиво». «На вас гавкає зла собака». «Отримали подарунок». «Болить вухо, зуб, живіт» тощо. Для забезпечення зорового контролю власних мімічних рухів використовувалося дзеркало. З розвитком уміння передавати мімікою різні почуття, зоровий контроль за допомогою дзеркала

знімався. Ігрові динамічні мімічні вправи дозволяли виробляти в дітей таку важливу якість, як переключення з одного мімічного руху на інший.

Одночасно відбувався розвиток розуміння дітьми мімічних виразів обличчя (ігрова вправа «Обличчя»). Для цього використовувалися маски-зображення різних емоційних станів. З метою кращого сприймання й уявлення дошкільників зі зниженим зором положення частин обличчя (очей, брів, рота, щік, лоба) при різних емоційних станах кожна маска-зображення була рельєфною, що забезпечувало сприймання дітей зі зниженим зором на зорово-дотиковій основі. Завдання полягало в тому, щоб навчитися визначити, яку емоцію, почуття висловлювала кожна рельєфна маска.

На другому етапі корекційної роботи формувалося вміння самостійно свідомо користуватися мімікою для вираження власних емоцій і розрізняти емоційні стани інших дітей. Для цього учасникам роздавалися картки із зображеними емоціями (так, щоб ніхто не бачив) і давалося завдання – виразити за допомогою міміки емоцію, яка зображена на малюнку. Решта учасників повинні були визначити, який емоційний стан намагався зобразити учасник. Під час виконання цих вправ можна було підключити до міміки й голосові вправи, використовуючи для цього вигуки, наприклад, такі: здивування – Ах!, втома – Ох!, веселощі – Ех!, переляк – Ой! тощо.

Картки із зображеннями емоцій (мімічні картинки) також використовували під час занять музичною логоритмікою для роботи над ритмодекламаціями, що сприяло передачі в них різного настрою. Так, наприклад, дивлячись на картинку, яка передає радість, дитина вимовляла текст чи співала радісно. Під час читання тексту чи співу з мімічними картинками, діти «схоплювали» стилістичні відтінки міміки й намагалися передати голосом пропоновану емоцію. Одночасно, на підсвідомому рівні, відбувалось оволодіння й розвиток артикуляції, розвиток інтонаційної виразності мовлення. На підсвідомому рівні дитина вчилася знаходити зв'язок між видимим і почутим (зорово-слуховий), а разом із цим, набувала здатності до створення музично-художніх асоціацій.

Третій етап роботи передбачав навчання дітей зі зниженим зором виражати вивчені емоції, емоційні стани через жести, виразні рухи, дії, що притаманні людині. У психологічній літературі зазначено, що емоція одержує «матеріальну точку опори» в жесті, який підкреслює емоційний стан (здивування, прикрість, захоплення, радість та ін.). Емоційні жести – жести подібні до інтонації у відношенні до передачі емоційних відтінків мови, виступають у ролі дублерів відповідних інтонаційних конструкцій. Але неможливо передати той або інший емоційний стан людини лише жестом. Емоційний жест «зчитується» відповідно до міміки й інтонації мовлення особи. Тільки в поєднанні з мімікою він може передати емоційний стан людини, або в поєднанні з вербальним супроводом (хоча б тільки з вигуком) він посилює інтонаційну експресивність мовлення [105].

Звуження візуально-сенсорної сфери утруднює або унеможлиблює дистантне сприймання жестової та мімічної інформації співрозмовника та призводить до неадекватного сприймання реальних характеристик і станів суб'єкта спілкування та змісту його висловлювання. Отже, дітей зі зниженим зором необхідно навчати розрізняти деякі емоційні жести, які візуально підсилюють емоційний стан, виражений мімічно й вербально. Наприклад: «сплеснути руками» (радість, захоплення); «розвести руками» (здивування); «схопитися за голову» (розпач); «відмахнутися рукою» (незгода); «бити себе в груди» (каятися, невдоволення собою) тощо. Використання емоційних жестів під час музичної діяльності сприяє більш емоційному виконанню різних її видів, виразній передачі створеного музично-рухового образу під час виконання музично-творчих завдань, невербальній характеристиці характеру музичного твору під час прослуховування, розвитку інтонаційної виразності мовлення тощо.

На четвертому етапі з метою розвитку в дошкільників зі зниженим зором емоційної чуйності до музики, більш усвідомленого розуміння настрою, характеру музичного твору, його фрагментів чи частин, дітей ознайомлювали з рухами та діями, які людина може виконувати під музику відповідного характеру, тобто навчали співвідносити рухи людини з характером музичного

твору. Для цього нами використовувалися різні музично-рухові вправи, наприклад: вправа «Танець емоцій», танки «веселого Буратіно», «Сумної осінньої хмаринки», «Переляканого зайчика», «Здивованого метелика», «Злого Бармалея», «Пустотливого кошеля» тощо. Під час навчання відбувалося розширення емоційного словника словами-еталонами опису емоційних станів, виражених пантомімікою, рухами, діями.

Виразність мови музики схожа з виразністю мовлення, між якими є багато спільного: музичні звуки, як і мова, сприймаються слухом; за допомогою голосу передаються емоційні стани людини: сміх, плач, тривога, радість, ніжність тощо; інтонаційна забарвленість у мові передається за допомогою тембру, висоти, сили голосу, темпу мовлення, акцентів, пауз; музична інтонація, як і мова, має ті самі виразні можливості. Проводячи паралелі між музичною та словесною промовами, Б. Асаф'єв вказував, що в мові, як і в музиці, завжди міститься певний тонус звучання – гнів, ласка, привіт, жах. Він називав цю особливість мови й музики «промовою почуття», підкреслюючи, що стан тонової напруги об'єднує музичну й мовленнєву інтонацію [120]. Тож, далі, на основі набутого емоційного досвіду, відбувається навчання дітей розпізнавати настрої, характер музики. Формування й розвиток співвіднесення вивчених емоційних станів людини з настроєм музики в дітей дошкільного віку зі зниженим зором відбувається у процесі слухання-сприймання різних за емоційно-образним змістом музичних творів.

Прикладами музичних творів, що передають різні емоції, є такі: *емоції радості*: П. Чайковський «Нова лялька», «Італійська пісенька» Р. Шуман «Сміливий наїзник», А. Лемуан «Етюд», С. Рахманінов «Полька»; *зміна емоцій*: Т. Вількорейська «Помирилися», Е. Тілічєєва «Мажор, мінор», М. Глінка «Полька»; *емоції суму, печалі*: П. Чайковський «Хвороба ляльки», Д. Штейбельт «Адажіо», Л. Бетховен «До Елізи»; *емоції страху*: П. Чайковський «Баба Яга», М. Мусоргський «Хатинка на курячих ніжках. Баба-яга»; А. Роулі «У країні гномів», Д. Кабалевський «Петя і вовк»; *емоції гніву*: Л. Бетховен. Увертюра «Егмонт» – уривок; П. Чайковський. Музика з балету «Лускунчик» («Мишачий

король»); *емоції подиву*: М. Глінка «Руслан і Людмила» (увертюра); *емоції гніву*: Л. Бетховен «Сюїта До мінор».

Основним критерієм доступності музичних творів, які відбиралися для слухання дітьми зі зниженим зором, (крім невеликої довжини звучання, привабливості знайомих дітям тем і сюжетів) була відповідність емоційного змісту музики емоційному досвідові дітей, їх здатності співпереживати певним почуттям, що становило основу музичного образу. Таким чином, діти у процесі слухання–сприймання музики співвідносили характер музики з емоційними станами (4 р.ж.), називали (5 р.ж.) та описували настрій музики (6 р.ж.), використовуючи для цього слова-еталони.

Спочатку навчання відбувалося на музичному матеріалі, який викликав у дітей позитивні емоції. Для нашого дослідження важливо було забезпечити участь позитивних емоцій у процесі взаємодії дітей із порушеннями зору з музикою, які спонукали дитину до діяльній активності, чим і забезпечували її розвиток і динаміку, корегували малорозвинені або зовсім ушкоджені функції організму.

Для дітей молодшого дошкільного віку (4-го р.ж.) використовували музичні твори веселого, жартівливого та світлого, спокійного й сумного характеру. Поступово уявлення дітей про почуття, виражені в музиці, розширювалися і для дітей середнього дошкільного віку (5 р.ж.) використовувалися тривожні, схвильовані, таємничі, скорботні, рішучі та інші музичні твори, а в дітей старшого дошкільного віку (6 р.ж.) естетичні переживання поглиблювалися, ускладнювалися, збагачувалися, і тому ми навчали розрізнявати не тільки загальне емоційне забарвлення музики, а й виразність інтонації.

У власній діяльності з метою навчання дітей співвідносити емоційні стани з характером музики ми підбирали музичні твори за такою моделлю:

I. Повільний темп + мінорне забарвлення – настрої задумливі, сумні, нудні, скорботні, трагічні.

II. Повільний темп + мажорне забарвлення – характер музичних творів споглядальний, спокійний, урівноважений.

III. Швидкий темп + мінорне забарвлення – характер музичних творів драматичний, схвильований, пристрасний, який протестує, бунтівний, наступально-вольовий.

IV. Швидкий темп + мажорне забарвлення – музика радісна, весела.

Одним із завдань розвитку адекватної емоційної активності в реагуванні на музику є розвиток пасивного емоційного словника та його активізація словами-еталонами, що мають вираження в міміці, пантоміміці, рухах, діях і вербально й відповідно реалізовує п'ятий етап корекційної роботи у цьому напрямі. В. Лабунська запропонувала схему описів міміки й деяких пантомімічних рухів шести емоційних станів [225]. Л. Куненко, якою було описано стан *спокою* [219] й використано під час музичної діяльності. Нами був доповнений набір слів-еталонів, що виражають інші емоційні стани (додаток В).

У процесі ознайомлення й навчання дошкільників зі зниженим зором відображенню емоцій і емоційних станів відбувався розвиток і зміцнення м'язового апарату експресивних зон дітей (мовленнєвих, мімічних, пантомімічних жестикуляційних), а саме розвиток зони брів, м'язів губ, щік, шиї, плечей і дрібної моторики, мовленнєвого апарату та ін. завдяки мімічній гімнастиці, самомасажу, артикуляційних і музично-ритмічних вправ під час занять музичною логоритмікою тощо.

В умовах сьогодення важливо наблизити дитину до світу класичної та кращих зразків сучасної музики, до музичних традицій свого народу, формуючи в неї справжній музичний смак. Виховання дитини з перших років життя повинно бути орієнтоване на прилучення до цінностей музично-естетичної та художньої культури, формування ціннісного ставлення до них.

Виявлені недоліки в емоційно-ціннісному компоненті МОР дошкільників зі зниженим зором, зокрема у сфері музичних уподобань, пов'язані з недостатнім приділенням уваги розвитку у таких дітей адекватно-оцінного ставлення до творів музичного мистецтва і передбачає корекційну роботу з розвитку емоційності сприймання музичних творів, образних музичних уявлень та позитивно-оцінного ставлення дітей до музики.

Розвиток емоційності сприймання музичних творів та образних музичних уявлень детально описано під час розвитку відповідних показників (емоційної активності й музичного сприймання). У даному контексті важливим є завдання формування позитивно-оцінного ставлення до відбору музичних творів. Розвиток оцінного ставлення до музики дітей формується відповідно до виокремлених нами чотирьох етапів:

на першому етапі необхідним є накопичення музично-інтонаційного досвіду сприйняття, музично-естетичних знань у різних формах музичної діяльності, що відбувається протягом усього дошкільного дитинства в різних формах музичного виховання, у режимі дня дитини;

на другому етапі необхідним є формування потреби у використанні малих фольклорних форм, пісеньок, потішок, лічилок, сюжетно-рольових ігор, ігор-драматизацій, музично-рухливих ігор тощо. Саме через практичне засвоєння дитячого фольклору в дітей виникає інтерес і відповідно позитивне ставлення до музичних творів. Даний етап найбільш активно реалізується в молодшому дошкільному віці;

третій етап пов'язаний із практичним засвоєнням умінь і навичок у різних видах музичної діяльності, під час чого важливим завданням є формування адекватного позитивного ставлення до музичної діяльності в цілому;

четвертий етап передбачає музично-творчу роботу для розвитку творчого ставлення дітей до музичних творів, що впливає також на формування позитивної оцінки. Цей етап реалізується більш активно в старшому дошкільному віці. На цьому етапі широко використовуються евристичний метод засвоєння музичного матеріалу: проблемно-ігрові завдання, творчо-пошуковий підхід до використання музичного матеріалу.

Важливою педагогічною умовою у формуванні позитивно-оцінного ставлення до музики є насичення змісту дитячої життєдіяльності високохудожніми зразками музичної культури шляхом мимовільного поповнення запасу музичних вражень. Необхідним є ранній досвід музичного виховання, який пов'язаний зі сприйняттям творів музичного мистецтва найвищої якості, які є еталонами краси й гармонії в художньому відбитті світу, що оточує людину в її

повсякденному житті. Наступними, на наш погляд, у край важливими умовами формування позитивно-оцінного ставлення до музики є: розширення музичного досвіду піснями українського походження, музикою різних жанрів; використання вивчених музичних творів під час різних видів дитячої та музичної діяльності, у сім'ї; аналіз музичних творів, розвиток уміння вербально обґрунтовувати власні музичні вподобання; активізація слухання дитини, створення позитивних вражень від музики, приємного враження від прослуховування.

З метою формування позитивно-оцінного ставлення до музики необхідним є застосування методів і прийомів, які активізують оцінну діяльність дошкільників і спонукають до прояву музично-творчої та художньо-естетичної активності. Важливим є метод контрастних зіставлень творів, який дозволяє зацікавити дітей, активізувати прояви емоційної чуйності, художньо-образного мислення, уяви. Цей метод застосовується з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей. У молодшому віці контрастні зіставлення найбільш виразні. Для більш старшого віку контрастні зіставлення творів із поступовим зменшенням контрастності образів. Наприклад, дітям пропонують різні типи контрастних зіставлень: порівняти два різних марші (танці), п'єси з однаковими назвами, контрастні твори в межах одного настрою (два різних веселих), порівняти два варіанти виконання одного твору (оркестрове й сольне звучання). Контрастне зіставлення творів сприяє вираженню початкових переваг, емоційних та інтелектуальних оцінок.

З урахуванням виявлених порушень у розвитку *когнітивного компоненту МОР*, зокрема у розвитку сприймання й розуміння музики, її засобів нами поставлені такі конкретні корекційно-розвивальні завдання:

- 1) розвиток слухового сприймання;
- 2) розвиток емоційного відгуку;
- 3) збагачення слухацького досвіду;
- 4) навчання співроздуму та співпереживання того, що відбувається в музиці;
- 5) розвиток вербальних висловлювань щодо отриманих музичних вражень;
- 6) розвиток уміння відтворювати в русі характер музики, створювати музично-рухові образи.

Сприйняття музики – це вид музичної діяльності дітей, який передбачає не споглядання, а активну діяльність, де спочатку відбувається накопичення музичних вражень, потім їх диференціація та тільки після цього, формування оцінного ставлення до почутої музики. Це робота, пов'язана з тонкими переживаннями дитини, з умінням зіставляти образи навколишньої дійсності з музичними образами. Однак, порушення зору, обмежує можливості накопичення чуттєвого досвіду, тягне за собою звуження сфери емоційного життя. Основна специфіка побудови експериментальної методики пов'язана з полімодальною (слухо-зорово-вербально-руховою) формою сприймання музики, завдяки чому можна отримати більш широку інформацію про її зміст.

Як було зазначено в попередніх розділах сприймання музики відбувається у процесі її слухання, тобто за участю слухового аналізатора, розвиток якого відіграє компенсаторну роль у діяльності дітей із порушеннями зору, особливо у сліпих. Саме завдяки музичному мистецтву відбувається розвиток тонкої та чутливої диференціації слухового сприймання, що відіграє важливу роль у пізнанні довкілля на основі використання звукових ознак об'єктів навколишньої дійсності. Для розвитку слухового сприймання важливим і необхідним є, насамперед, навчити дітей слухати звуки, музичні звуки, сприймати й розрізняти їх висоту, тембр, силу та тривалість. Спочатку дітям пропонуються для прослуховування контрастні за характером музичні твори, а далі, для більш тонкої диференціації – близькі за характером музичні уривки. Важливо формувати ставлення дитини до почутої музики, її емоційний відгук. Тож, звідси виникає розв'язання другого конкретного завдання – розвиток емоційної чуйності.

Уміння сприймати твори музичного мистецтва, переживати їх образно-емоційний зміст не може виникнути само собою, цьому потрібно вчитися. Сприйняття музичного твору починається з почуття (оскільки сам образ є конкретно-чуттєвим), що викликає емоційну чуйність. У цій чуйності дитини поєднується осмислення нескладного, зрозумілого змісту й радість – прояв емоції під час сприйняття змісту й далі безпосереднє вираження через слово,

міміку, жести, пластику. Розвиток емоційного відгуку на музику детально було розкрито вище.

Розуміння музики тісно пов'язане з попереднім слухацьким досвідом, тож дітей постійно ознайомлюють із новими музичними творами, різноманітними за стилем і жанром. Спочатку музичний репертуар має бути представлений мажорними творами як класичної, так і фольклорної музики в гарному виконанні. Якщо музичний керівнику хоче представити дітям за допомогою музики той чи інший образ, то краще це робити на прикладі програмних творів. Протягом усього дошкільного дитинства в різних формах музичного виховання, у режимі дня дитини необхідним є накопичення музичного досвіду сприйняття.

Характеристика емоційно-образного змісту музики є найбільш вразливим місцем у роботі з дітьми зі зниженим зором. Тому така характеристика повинна відбуватися на емоційно-чуттєвій основі. Розвиток диференційованого сприймання звукової тканини музичного твору відбувається шляхом проведення з дітьми найпростішого аналізу музичного твору, під час якого увага звертається на засоби музичної виразності, характер мелодії, її настрій. Для розуміння характеру музики дитину вчать співвідносити її із власним настроєм, власними емоціями на основі асоціацій про яскраві події життя (день народження), незабутніми спогадами (політ на літаку). Тож, дітей із порушеннями зору спочатку навчають умінню входити у відповідний настрій, і він, як магніт, залучає у своє поле образи, співзвучні душі. Завдання педагога – відшукати той образ, який допоможе дітям із порушеннями зору надалі сприйняти музику. І тоді, будь-який музичний твір стане більш зрозумілим і близьким, а бесіди про музику більш глибинні та змістовні.

Також основними методами, які допомагають у формуванні музичного сприймання дошкільників зі зниженим зором, які посилюють і конкретизують його, є словесні методи в поєднанні з практичними. Слово, попередня розповідь перед слуханням, бесіда за змістом п'єси, дії з іграшками (м'яким пухнатим зайчиком, великим мохнатим ведмедиком) допомагають дітям співставити музичний образ, виражений засобами музичної виразності, з реальним образом чи явищами оточуючого світу. У дитини спочатку має прояв вибіркоче ставлення до музики, а далі

виникає оцінне ставлення, що слугує основою формування естетичного смаку. У такому випадку сприймання стає активним видом музичної діяльності.

Пропедевтичною роботою в напрямі розвитку вербальних висловлювань щодо отриманих музичних вражень є формування й активізація в дошкільників зі зниженим зором словника емоційної лексики, оскільки первинна характеристика музичних творів відбувається завдяки співставленню характеру музики із власним настроєм, власними емоціями та їх називанням (весело-сумно; весела музика-сумна музика). А далі, на основі набутого емоційного досвіду, відбувається розвиток вербальних висловлювань щодо отриманих вражень дитини від прослуханої музики відповідно до загальної методики музичного виховання.

Активна природа сприймання музики знаходить вираження в рухових реакціях на музичний твір. Придумуючи рухи під музику, дитина конкретизує музичний образ, роблячи його зрозумілим, насамперед, самій собі. Рух стає для дитини засобом сприйняття музики, розуміння її характеру. Для цього їй необхідно навчити своїм виконанням ясно підкреслювати зміну характеру музики, що передає різні образи, знайти виразні інтонації, «виконавські фарби», що роблять образ доступним сприйняттю. Тож, у процесі сприйняття музики можуть бути використані такі види уподібнення музиці: моторно-рухове, тактильне, мімічне тощо. Особливості навчання відтворювати в русі характер музики, створювати музично-рухові образи описано під час корекційного змісту роботи з розвитку креативного компоненту МОР.

У процесі дослідження з'ясовано, що в дошкільників зі зниженим зором виявлено мовленнєві вади (27,3 %), серед яких найбільш поширеними є дислалія (8,0 %), фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення (7,6 %) та загальний недорозвиток мовлення I–III рівнів (6,8 %), найбільша кількість яких спостерігається у віці 6 років (34,5 %). Дітям зі зниженим зором і, з виявленими мовленнєвими порушенням притаманний недорозвиток фонематичного слуху, діафрагмального дихання, вади звуковимови, недорозвиток міміки обличчя й орального праксису, просодики мовлення, її лексико-граматичної сторони тощо, на що необхідно звертати увагу всім фахівцям закладу, у т. ч. й музичному

керівникові, здійснюючи профілактичний, загально-розвивальний і корекційний вплив.

Сформованість у досліджуваної категорії дітей виразності музичного мовлення має також свою специфіку, обумовлену недостатнім її розвитком у напрямі розрізнення й відтворення вербального ритму й темпу, регулювання висоти й сили голосу, передачі інтонації, розвитку мімічних рухів тощо. Відповідно до виявлених недоліків і особливостей мовленнєвого розвитку конкретними корекційно-розвивальними завданнями визначено такі:

- 1) профілактика вад мовлення,
- 2) розвиток засобів виразності музичного мовлення.

Для реалізації конкретних завдань у методиці музично-особистісного розвитку важливе значення ми надавали співу як виду музичної діяльності у процесі якого велася корекційна робота над промовою дітей, виразністю мовлення, вирішенням деяких проблем звуковимови, вправленням і розвитком дихання. Підтвердження такого впливу ми знаходимо у працях Н. Власової, Г. Волкової, В. Гринер, М. Шеремет тощо, які зазначали, що спів є не лише засобом музичного розвитку, а й засобом корекції, особливо в роботі з дітьми, які заїкаються, і акцентували увагу на тому, що тексти пісень не повинні включати звуки, які не засвоєні ще дітьми.

Для посилення корекційного впливу на мовленнєвий розвиток дошкільників зі зниженим зором у методику музично-особистісного розвитку введено заняття з «Музичної логоритміки», в основі якої лежить ритм, музичний ритм. Виділення музичної логоритміки в окремий вид корекційних занять із музичного виховання ґрунтується на дослідженнях, що стосуються фізіології рухів і фізіологічної активності (Н. Бернштейн, І. Павлов), зв'язку мовлення й виразних рухів (М. Гуревич, О. Леонтьєв), рухових і мовленнєвих аналізаторів (А. Іванов-Смоленський, О. Лурія, Н. Тяпугін), зв'язку форми вимови з характером рухів (В. Куршев), залежності розвитку мовлення від розвитку дрібної моторики (М. Кольцова).

Окрім корекційно-розвивального впливу на мовлення, згідно з дослідженням логоритмістів, музичні логоритмічні заняття здійснюють вплив на

розвиток немовленнєвих процесів (слухової уваги, координації загальних рухів і тонкої моторики, міміки обличчя, виховання почуття темпу й ритму, орієнтування тощо), які нами конкретизовано в програмі в кожному виді музично-логоритмічної діяльності.

Реалізація конкретних завдань щодо розвитку виразності музичного мовлення спонукала до виділення таких методичних етапів:

- 1) розвиток відчуття вербального ритму на полімодальній основі;
- 2) розвиток діяльності периферійних органів мовленнєвого апарату (дихального, голосового, артикуляційного);
- 3) розвиток інтонаційної виразності мовлення;
- 4) розвиток координації ритму мовлення з рухами дрібною та загальною моторикою, грою на дитячих музичних інструментах;
- 5) активізація мовленнєвої діяльності.

Охарактеризуємо методичні шляхи реалізації кожного з етапів. Розвиток відчуття вербального ритму на полімодальній основі відбувався в усіх видах музично-логоритмічної діяльності та під час тих видів музичної діяльності, які передбачають вербальний супровід у взаємозв'язку з музикою та/або з рухами (співи, виконання рухів у поєднанні зі співом під музику тощо). Обґрунтування корекційного впливу ритму на особистість висвітлено в низці психолого-педагогічних і фізіологічних досліджень (В. Бехтерєв, К. Чанова, К. Конорова, К. Швабе та ін.), у яких показано, що розвиток ритмічного відчуття надає потужний вплив на всі психічні й фізіологічні процеси в організмі людини. Низкою науковців (Г. Волковою, Н. Власова, В. Гринер, Н. Самойленко, Г. Шашкіна, М. Шеремет та ін.) доведено корекційний вплив занять логоритмікою з дітьми, які мають вади мовлення, зазначаючи, що почуття вербального ритму у своїй основі має біологічну природу й базується на спорідненості музики й мовлення як носіїв звукової інформації, логічному розміщенні сильних акцентованих і слабких звукових одиниць, організованих у певній тривалості.

Розвиток діяльності периферійних органів мовленнєвого апарату, що передбачав другий методичний етап, відбувався за допомогою спеціально підібраних вправ на розвиток дихання, голосу, артикуляції. Розвитку правильного дихання під час музичної логоритміки сприяли «Ритмо-вправи дихальної гімнастики», які виконувались у відповідному темпі й ритмі та були спрямовані на розвиток дихальної мускулатури, правильного дихання, навчання діафрагмальному диханню, тривалості видиху, його сили й поступовості. Під час виконання вправ «Ритмо-вправ дихальної гімнастики» в роботу задіявалися ритмічні рухи руками, тулубом, головою, що сприяло також розвитку ритмічної координації рухів із мовленням, орієнтування в сторонах власного тіла й руху відносно нього. Далі, у ці вправи включався вербальний матеріал, що вимовлявся на видиху: вимовляння ритмозвуків, ритмо-складів, що сприяло розвитку темпоритмічного відчуття, вербального ритму, фонематичного слуху, мімічних рухів, формуванню правильної звуковимови, інтонаційної виразності мовлення. Усе це створювало полімодальну основу розвитку правильного дихання та інших мовленнєвих і немовленнєвих процесів. Під час підбору «Ритмо-вправ дихальної гімнастики» були використані такі відомі методики дихальної гімнастики, як К. Бутейко, А. Стрельникової та ін.

Робота над голосом розпочиналася з промовляння на видиху голосних і приголосних звуків. Вправи проводилися з музичним супроводом і без нього. Сила голосу виховувалася під час вимовляння голосних більш голосним чи більш тихим голосом, з відповідним посиленням чи послабленням музичного акомпанементу. Тривалість звучання голосу залежала від тривалості видиху.

Робота над артикуляцією розпочиналася з промовляння спочатку ізольованих голосних звуків (пошепки, голосно) на видиху, далі складів, слів, коротких фраз, дитячих примовок, приспівок, дитячих віршиків, ритмо-співу дитячих українських народних пісень тощо зі зміною ритму й темпу мовлення.

На наступному корекційному етапі дихальні, голосові й артикуляційні вправи включались у мовно-ритмічні ігри, вправи на узгодження ритму мовлення з ритмічними рухами дрібною та загальною моторикою, гра на дитячих музичних інструментах тощо.

Для розвитку діяльності периферійних органів мовленнєвого апарату, а особливо артикуляційного, під час занять музичною логоритмікою та музичного виховання широко впроваджувалися вправи артикуляційної гімнастики, вправи «Розмовляйка», ритмодекламація, мовно-ритмічні ігри, які були розподілені у програмі з музичної логоритміки не за віковим принципом, а за роками навчання, з метою поступового формування.

Вправи артикуляційної гімнастики виконувалися з дітьми дошкільного віку зі зниженим зором з першого по четвертий роки навчання й були спрямовані на формування в дитини ритмічного вимовляння звуків, складів, слів, коротких фраз у різному темпі, динаміці тощо. Вправи «Розмовляйка» виконувалися з другого року навчання й передбачали навчання дітей ритмічно вимовляти склади, слова з фразами, чергуючи їх, у різному темпі, динаміці, висоті звучання й узгоджувати надалі з рухами різними частинами тіла. Ритмодекламацію запроваджували з дітьми починаючи з другого року навчання, ускладнюючись із кожним роком, яка сприяла розвитку ритмічного вимовляння дитячих примовок, приспівок, дитячих віршиків, ритмо-спів дитячих українських народних пісень, узгоджуючи з власними рухами та ритмом музичного супроводу. Мовно-ритмічні ігри викривувалися на четвертому році навчання та були спрямовані на навчання дитини узгоджувати ритм власного мовлення, дрібних і загальних рухів з ритмом музичного супроводу.

Основними корекційно-розвивальними завданнями використання запропонованих видів вправ вербально-ритмічної гімнастики був розвиток у дітей зі зниженим зором, насамперед, темпоритмічного відчуття, корекція мовленнєвих порушень, пов'язаних із темпоритмічною стороною мовлення, автоматизація правильного дихання, ритмізація мовлення, розвиток фонематичного та звуковисотного слуху, динамічного відчуття, правильної артикуляції, мімічних рухів, інтонаційної виразності мовлення, слухової уваги, координації мовлення з рухами та/або музичним супроводом.

Третій етап корекційної роботи у цьому напрямі передбачав розвиток інтонаційної виразності мовлення, що цілеспрямовано відбувалося у процесі

музично-логоритмічних занять і під час музичних занять тощо на основі розвитку темпу й ритму дихання, голосу й артикуляційного апарату, мовленнєвого слуху. А. Митринович-Моджеєвська відмічала, що акцент і мелодія є вираженням роботи артикуляторних м'язів, їх напруги й часу протікання м'язового спазму. Від м'язової напруги залежить динамічний акцент, від часу протікання м'язового спазму – ритмічний акцент тощо [265].

Для виховання інтонаційної виразності мовлення широко використовували спів і вербальні вправи (вправи «Розмовляйка», ритмодекламацію тощо), під час яких дітей учили вимовляти з окличною, питальною, розповідною та іншими інтонаціями під відповідну музику в різному темпі й ритмі, з різною висотою й силою звучання голосу.

У зв'язку з виявленим під час дослідження в дошкільників зі зниженим зором недорозвитком виразного прояву зовнішніх емоцій (міміки), у процесі розвитку та корекції дихання, голосу й артикуляції впроваджували вправи, які сприяли розвиткові мимічних м'язів (орального праксису) й зовнішнього прояву емоційних станів людини. Для розвитку та зміцнення м'язів обличчя, а саме зони брів, м'язів губ, щік запроваджували мимічну гімнастику, самомасаж тощо. З метою розвитку мимічної організації рухів пропонувалося дітям показати на обличчі різні емоції, емоційні стани людини, а далі вводились у вимову вигуки, які виражали ці емоції (наприклад – радість (О!, Ах!), сум, засмучення (Ох!), біль (Ай! Ой! Ой-ой-ой!), здивування (О! У! Ах!) тощо). На наступному етапі ці вигуки промовляли чи проспівували під відповідну за характером музику, з одночасним виконанням вправ дрібною моторикою чи загальною моторикою (емоційним жестом, рухом, дією тощо), що детально описано в методиці формування компонентів емоційної чуйності.

Важливе значення для розвитку мовленнєвих навичок науковці надавали хоровому співові, співові у формі діалогу, інсценізації пісень. Г. Волковою відмічено, що під час співу в дітей з вадами мовлення вироблюються співочі навички, пісенність у протяжному співові голосних [«а»], [«о»], [«у»], [«е»], [«и»] та їх поєднань. Робота над активізацією правильної звуковимови нами розпочиналася з

формування округлих голосних і чіткої вимови приголосних у помірних за темпом піснях, а потім, і веселих, жартівливих, які вимагають рухливості артикуляційного апарату. Для закріплення співочого діапазону використовують поспівки, вправи у різних регістрах. У процесі співу під час роботи над дикцією в дітей із порушеннями зору, які мали вади мовлення, привертати увагу на формування виразних мовленнєвих інтонацій [75].

У сучасній практиці під час музичного виховання нами використовувався дитячий фольклор, вокальні вправи педагога-музиканта й дитячого композитора О. Тиличеевої, які сприяли оволодінню елементарними співочими навичками, вихованню невимушеності й легкості звучання, правильного дихання та артикуляції звуків у дітей зі зниженим зором, які мали різні вади мовлення. Також нами широко використовувався хоровий та індивідуальний спів, який впливав на розвиток дихання, голосу, формування почуття ритму й темпу мовлення, покращення дикції, координації слуху й голосу. Спів допомагав виправляти низку недоліків мовлення: невиразну вимову, проковтування закінчення слів, сприяв автоматизації звуку, закріпленню вимови тощо [32].

Під час використання співу з корекційною метою нами враховувалися висунуті Г. Волковою вимоги щодо його організації при різних мовленнєвих порушеннях (поетапність навчання при заїкуванні, режим охорони в дітей з органічними порушеннями голосу та ін.) [75]. Окрім цілеспрямованого корекційного впливу на розвиток мовленнєвих навичок, спів впливає і на фізичний стан і розвиток дітей: сприяє розвитку та зміцненню легень; розвиваючи координацію голосу та слуху, викликає реакції, пов'язані зі зміною кровообігу, дихання тощо.

Отже, цілеспрямоване використання в музичній діяльності дошкільників зі зниженим зором музичних логоритмічних занять, хорового та індивідуального співу з корекційною метою сприяло профілактиці порушень вад мовлення, корекції та автоматизації, а також розвитку виразності музичного мовлення з акцентом на його темпоритмічну основу.

Проведене експериментальне дослідження показало порушення за всіма показниками розвитку *психомоторного компоненту МОР*, зокрема музично-

рухової активності в дошкільників зі зниженим зором, що вплинуло на постановку і вирішення низки конкретних корекційно-розвивальних завдань:

- 1) розвиток мотивації та інтересу до участі в різних видах музичної діяльності, до виконання музичних, музично-рухових і музично-творчих вправ;
- 2) розвиток активності дитини в різних видах музичної діяльності;
- 3) розвиток концентрації та тривалості уваги під час виконання різних видів музичної діяльності;
- 4) розвиток зорових функцій, зорового сприймання;
- 5) формування зорово-рухових, зорово-просторових, слухо-рухових і вербально-рухових зв'язків;
- 6) розвиток, корекція загальної та дрібної моторики;
- 7) корекція негативних рухових проявів, які виникають на фоні гіпокінезії;
- 8) сприяння активізації самостійної музично-рухової діяльності дітей;

Покращення рівнів розвитку музично-рухової активності відбувається у процесі всієї музичної діяльності, організованої з дошкільниками зі зниженим зором під час: самостійної дитячої діяльності; занять, проведених вихователями та спеціалістами закладу, на яких використовуються активні й пасивні види музичної діяльності; музичної діяльності, організованої музичним керівником у різних її формах організації та видах.

Реалізація виділених конкретних завдань відбувається завдяки виокремленим трьом етапам покращення музично-рухової активності: 1 етап – розвиток інтересу до музичного мистецтва й потреби участі в музичній діяльності; 2 етап – включення дитини зі зниженим зором відповідно до її зорових і рухових можливостей та музично-творчих здібностей у різні види музичної діяльності в усіх режимних моментах закладу; 3 етап – підтримання й стимулювання музично-рухової активності дитини, попередження фізичної, психологічної та зорової перевтоми.

У процесі покращення музично-рухової активності враховуються зоровий діагноз, зорове навантаження, рекомендації лікаря-офтальмолога з метою попередження негативних наслідків від перевантажень на зір або від неправильного підбору музично-рухових вправ.

Під час упровадження трьох етапів покращення музично-рухової активності використовуються методи й методичні прийоми, які сприяють корекції виявлених негативних її проявів у дошкільників зі зниженим зором, а саме: включення дитини в різні види музичної діяльності; збільшення використання різноманітних ритмічних рухів, музичних і музично-рухових вправ; постійне переключення на різні види музичної діяльності; активізація потенційних можливостей дитини в різних видах музичної діяльності; виконання вправ на розвиток дрібної моторики; виконання вправ на розвиток загальної моторики; виконання музично-рухових вправ на формування зорово-рухових (виконання рухів під контролем зору), зорово-просторових, слухо-рухових і рухово-вербальних зв'язків; використання яскравих посібників, нестандартного обладнання, мультимедіа; використання ігрових форм і музично-рухового досвіду дитини; постановка музично-рухових завдань проблемного характеру; використання різних видів стимулювання й заохочення; емоційність педагога; дієва допомога педагога; підтримання ситуації успіху.

Ефективність рухового опанування простором пов'язана з необхідністю якомога раннього вивчення й управління цим процесом, що дозволяє вчасно зняти фобію (страх) простору й таким чином активізувати (збільшити) рухову активність дітей зі зниженим зором в сенситивний період їх розвитку.

Виявлені недоліки просторової організації рухів призвели до висновку щодо необхідності впровадження особливих, специфічних для музичного виховання «обхідних шляхів» (за Л. Виготським), які б давали змогу спрямовано компенсувати недостатню рухову активність завдяки використанню музично-рухових вправ з розвитку просторової організації рухів, тобто навичок рухового опанування простором. Оскільки, як зазначено Є. Синьовою, «... порушення просторового орієнтування є вторинним відхиленням, одним з тих, що найближче знаходиться до первинного дефекту, а отже, і більш складним для здійснення корекції» [363, с. 403].

Основними умовами просторової організації рухів дошкільниками зі зниженим зором є: розвиток збережених аналізаторів, які беруть активну участь в організації рухів у просторі (зорової, слухової, дотиково-кінестетичної), в

сприймані ознак і властивостей об'єктів довкілля; розвиток рухової системи (сформованість правильної пози, локомоторних рухів (ходьби, бігу); розвиток навичок мобільності (подолання страху простору, формування інтересу до цього виду діяльності) [323].

З урахуванням вищевикладеного нами окреслено такі конкретні корекційно-розвивальні завдання:

- 1) розвиток готовності збережених аналізаторів (зорового, слухового, кінестетичного) до навчання організації рухів у просторі;
- 2) навчання орієнтуванню на власному тілі;
- 3) орієнтування в симетричних сторонах простору;
- 4) організація танцювального руху у напрямках простору;
- 5) активізація словника просторовою термінологією.

Для реалізації завдань щодо розвитку просторової організації рухів виокремлено 8 етапів:

- 1) формування знань про власне тіло та його сторони (орієнтування на власному тілі);
- 2) навчання розрізненню симетричних сторін простору;
- 3) навчання виконувати локомоторні рухи в основних і проміжних напрямках;
- 4) корекція неправильно сформованої траєкторії локомоторного руху по умовно прямій лінії;
- 5) корекція прояву специфічних особливостей виконання рухів (нестійкості, невпевненості, неузгодженості рухів рук і ніг тощо);
- 6) корекція недоліків, які притаманні дітям зі зниженим зором під час організації танцювальних рухів у різних напрямках простору (страх руху у просторі, зниження активності й мобільності руху, наявність нав'язливих рухів тощо);
- 7) розширення й активізація в мовленні просторової термінології, прийменників і прислівників на позначення просторових відношень, подолання вербалізму уявлень;
- 8) розвиток сенсорно-перцептивної сфери (зорового, слухового і кінестетичного аналізаторів).

Охарактеризуємо кожний з етапів розвитку просторової організації рухів. Рухово опанувати простором і орієнтуватись у його напрямках передбачає наявність знань про власне тіло та його сторони. Це пов'язано з тим, що під час орієнтування тіло стає точкою відліку, тобто всі предмети й рух у просторі діти сприймають, насамперед, щодо самих себе (праворуч – ліворуч, спереду – ззаду, вгорі – внизу тощо). Отже, на початковому етапі спеціального навчання організації рухів у просторі важливим завданням було забезпечення дітей зі зниженим зором знаннями про власне тіло та про його сторони, що передбачає виокремлений перший методичний етап. Забезпечення цими знаннями відбувається у процесі виконання всіх видів музичної діяльності за допомогою спеціальних музичних і музично-рухових вправ (співу, слухання, вправ для очей, спеціальних ритмічних вправ, вправ на зв'язок рухів з музикою, вправ ритмічної гімнастики, підготовчих вправ до танців тощо), під час яких діти виконують рухи різними частинами тіла (очима, головою, периферійними органами мовленнєвого апарату, руками, тулубом, ногами тощо) і, відповідно, закріплюють знання щодо їх назв і просторового розташування, розвивають і удосконалюють уміння орієнтуватися на власному тілі, порівнюють і співвідносять просторові напрямки свого тіла й тіла товариша чи вихователя, який стоїть навпроти. Доцільним є використання музичних ігор («Орієнтування на власному тілі»), ігор-забавлянок («Сорока-Ворона», «Ладусі», «Гойдалка» тощо).

Виявлено, що дітям зі зниженим зором дуже важко вдається визначення положення частин тіла в якості «правих» або «лівих». «Праве» й «ліве» здаються дитині чимось постійним, і вона не може зрозуміти, яким чином те, що для неї перебуває праворуч, для іншої дитини може перебувати ліворуч [81; 121]. Навчання розрізнявати праву й ліву сторони тіла відбувається на основі визначення ведучої руки. Наприклад, на пропозицію показати праве око дошкільник спочатку відшукує праву руку (стискає її, відводить убік тощо) і після цього вказує на око.

Під час навчання орієнтуванню дошкільників зі зниженим зором на власному тілі під час музичного виховання використовуються специфічні прийоми, виділені С. Кондратенко: орієнтування на собі, від себе, щодо предмета,

за схемою, за допомогою збережених аналізаторів; зорово-дотикове обстеження дитиною власного тіла; розглядання себе в дзеркалі; знаходження та називання частин власного тіла; співвіднесення дитиною частин свого тіла з тілом іншої дитини; словесне позначення їх просторового розташування; зорово-дотикове обстеження дитиною ляльки (партнера по танцю): виділення та називання частин, словесне позначення їх розташування [197].

Другий етап корекційної роботи у цьому напрямі передбачає навчання дітей зі зниженим зором розрізняти симетричні (протилежні) сторони простору. Орієнтування в симетричних (протилежних) напрямках вправо-вліво є необхідною основою освоєння простору навколо себе. З метою визначення дітьми симетричних сторін простору (правої-лівої) особлива увага приділяється їх навчання розрізняти праву й ліву сторони «на собі» завдяки застосуванню прийому визначення ведучої руки. Вона виступає як рука, що виконує основні дії: «Цією ручкою я їм, малюю тощо. Значить, вона права чи, відповідно, ліва». Визначаючи інші симетричні напрямки простору, дитина співвідносить їх відносно себе – з певними частинами власного тіла (вгорі – там, де голова, а внизу – де ноги; спереду – де обличчя, очі, а позаду – де спина; ліворуч – де ліва рука, праворуч – де права) [81; 121]. Отже, спираючись на ведучу руку, діти здійснюють складний аналіз простору й легше опановують системою абстрактних просторових позначень (правий, лівий, праворуч, ліворуч та ін.).

Особливе значення в розвитку навичок організації рухів у просторі є навчання дошкільників зі зниженим зором виконувати локомоторні рухи в основних і проміжних напрямках. Локомоції (від лат. *Locus* – місце і *motio* – рух) – сукупність узгоджених рухів людини (і тварин), що викликають активне їх переміщення в просторі. Основною локомоцією людини вважають ходьбу. Результати констатувального етапу дослідження засвідчили недостатню сформованість у дітей зі зниженим зором якостей ходьби, про що свідчать і дослідження інших науковців (С. Кондратенко, В. Кручиніна, Л. Сековець та ін.). Про якість ходьби в дітей з порушеннями зору спостерігається страх перед пересуванням у просторі. Зумовлено це тим, що в них, як правило, несформований такий основний рух, як ходьба. Така дитина потребує

спеціального відпрацювання техніки ходьби, що містить у собі й певне положення тіла, і постановку ступнів, почуття рівноваги й координацію рухів рук і ніг [197].

Отже, під час активних видів музичної діяльності широко використовуються спеціальні танцювальні локомоторні рухи (танцювальна хода, танцювальний біг), спрямовані на переміщення свого тіла в просторі як в основних (уперед – назад, управо – вліво), так і в проміжних напрямках (напівоберт праворуч та ін.). Для набуття й розвитку вміння рухатися в основних і проміжних напрямках діти виконують танцювальні кроки по прямих лініях (уперед, назад, убік), по перехресних лініях, по кривих лініях (по маленьких кружечках, по великій та маленькій вісімках, «змійкою»), врозтіч, ходьбу зі зміною напрямку. Спочатку спеціальні локомоторні вправи виконуються без музичного супроводу з метою детального вивчення як танцювального руху, так і напрямку, у якому він рухається. Далі ці вправи поєднуються з музичним супроводом, у найбільш простому двольному музичному розмірі, який допомагає надати рухам потрібного темпу й ритму. Для збереження напрямку руху використовують зорові (кольорові, світлові) орієнтири, для зміни напрямку руху – звукові сигнали (зміна музики, вказівки вихователя). Для того, щоб діти не наштовхувалися один на одного під час танцювальної ходьби, бігу, вводять орієнтири, наприклад, витягнута вперед ведуча рука. Під час упровадження спеціальних локомоторних вправ відпрацьовується і техніка їх виконання, що містить певне положення тіла, правильну постановку ступнів під час визначеного танцювального кроку, почуття рівноваги й координації рухів рук і ніг, збереження траєкторії руху по умовно прямій лінії. Під час виконання цих вправ відбувається подолання страху рухатись у просторі, корекція нав'язливих рухів тощо.

Із метою закріплення й удосконалення вмінь і навичок організації рухів у просторі на освітніх і корекційних заняттях із музичного виховання використовують танцювальні рухи, танці, завдання творчого характеру, музично-рухливі ігри на розвиток зорово-рухового орієнтування в просторі, що відібрані з урахуванням вікових особливостей досліджуваної категорії дітей.

Для дітей *молодшого дошкільного віку*: «Сонечко і дощик» (муз. М. Раухвергера, сл. А. Барто), «Піжмурки з ведмедиком» (муз. Ф. Флотова), «Зайченятко, виходь» (муз. О. Тилічєєвої), «Коза рогата» (рос. нар. мелодія, обр. Є. Туманна), «Ідіть до мене» (урив. з опери «Казка про царя Салтана», муз. Н. Римського-Корсакова), «Автомобіль» (муз. М. Раухвергера), «Літаки» (муз. В. Нечаєва), «Потяг» (муз. Н. Мєтлова), «Прогулянка і дощик» (муз. А. Філіпченка), «Збираємо гриби» (муз. Т. Шатенко), «Мишка та кіт» (на укр. нар. пісню, обр. Я. Степового), «Прогулянка» (муз. Н. Преображенського), «Ведмедик і лісові звірята» (муз. і сл. В. Верховинця).

Для дітей *середнього дошкільного віку*: «Жучки» (на укр. нар. мелодію, обр. В. Вишкарьова), «Знайди свій колір» (на білор. нар. мелодію), «Біжіть до мене» (муз. О. Тилічєєвої), «Передача м'яча», «Сміло йди і ховайся» (муз. І. Беркович), «Карусель» (на рос. нар. мелодію), «Гра з кольоровими хусточками» (муз. Т. Ломової), «Літаки» (муз. М. Магиденка), «Ловимо метеликів» (муз. Л. Бетховена), «Хованки з хусточками», «Дзеркало», «Діти йдуть у гості» (муз. Л. Феоктисової), «Хто швидше знайде іграшку» (на латв. нар. мелодію), «Діти та метелик» (муз. І. Кишка).

Для дітей *старшого дошкільного віку*: «Діти, котик і мишка» (муз. М. Шнайдермана), «Пташка» (муз. В. Верховинця), «Поспішайте до цілі» (муз. В. Верховинця, сл. Г. Коваленка), «Латка» (на муз. І. Гайдна), «Світлофор» (муз. Ю. Чичкова, сл. Богословського), «Зайці та лисиця» (на муз. С. Майкапара), «Займи будиночок» (муз. М. Магіденка), «Не запізнюйся» (обр. М. Раухвергера), «Не пустимо» (на мелодію укр. нар. пісні), «Будь спритним» (муз. В. Ладухіна), «Шукай» (муз. Т. Ломової), «Звіролови та звірі» (муз. О. Тилічєєвої), «Пастух та козенята» (рос. нар. пісня, обр. В. Трутовського), «Кіт і миші» (муз. Т. Ломової), «Хто швидше?» (муз. М. Шварта), «Поїздка» та «Прогулянка» (муз. М. Кусс, до гри «Потяг»), «Хто швидше займе стільчик» (на естон. нар. мелодію).

Визначено, що використовуючи набуті вміння й навички просторового орієнтування діти зі зниженим зором легше засвоювали танцювальні рухи та власні танці, що пов'язані зі швидкою перебудовою рухів у просторі,

дотриманням відповідного напрямку танцювального руху без використання орієнтирів.

Результати спостереження за дошкільниками зі зниженим зором показали обмежений активний словник просторовими термінами, що підтверджується і дослідженнями, проведеними С. Кондратенко, Е. Подколзіною, І. Новічковою тощо. Е. Подколзіна акцентувала увагу на тому, що дошкільники з порушенням зору всіх підкатегорій характеризуються малим запасом предметних і просторових уявлень, невмінням позначати в мові сприйнятті просторові ознаки й напрямки простору, що зумовлює їхні труднощі під час орієнтування в просторі [315]. Отримані дані відповідають даним І. Новічкової щодо несформованості співвіднесення предмету (дії) зі словом через зниження зорової інформації, збіднення предметно-практичної діяльності, що призводить до обмеженості активного словника на позначення просторових характеристик. Вона зазначила, що й пасивний словник дітей, що відображає просторово-орієнтовну діяльність, також на 15–25 % нижче, ніж у нормально бачучих однолітків [294].

У зв'язку із цим, виділено сьомий етап корекційної роботи, спрямований на розширення й активізацію в мовленні просторової термінології, прийменників і прислівників на позначення просторових відношень, відповідно до якого всі дії дітей по виділенню просторових ознак і визначенню просторових напрямків супроводжувалися словесними позначеннями. У процесі різних видів музичної діяльності активізувалося використання дітьми в мовленні просторових термінів, прийменників і прислівників на позначення просторових відношень (в, на, під, над, перед, за, поруч, біля, один за одним, між, напроти, посередині тощо). Таким чином, на основі полісенсорного сприймання простору, закріпленого у слові, у дітей створювався узагальнений образ простору.

З метою навчання дітей організовувати рухи в просторі під час музичного виховання відбувався цілеспрямований розвиток сенсорно-перцептивної сфери, а саме: рухово-кінестетичної, зорової та слухової аналізаторних систем, оскільки, як відомо, випадіння однієї із цих систем значно ускладнює просторове орієнтування особистості. У нашому випадку, порушення зорових функцій суттєво обмежує цей

процес. Проте, як доведено низкою науковців (М. Земцовою, І. Моргулісом, Л. Солнцевою та ін.), у процесі цілеспрямованої корекційної роботи відбувається перебудова сенсорно-перцептивної сфери дітей із порушеннями зору, утворюються нові міжаналізаторні зв'язки, які сприяють формуванню раціональних прийомів просторового сприймання й орієнтування.

А. Люблінська зазначила, що велике значення в дітей має формування навички усвідомленого використання зору у процесі орієнтування, розвиток уміння виділяти за його допомогою зорово сприйняті орієнтири (світлові, кольорові). Важливо навчити дітей зі зниженим зором користуватися в просторовому орієнтуванні залишковими аналізаторами, наприклад, виділяти за допомогою слуху – звукові, а за допомогою дотику – дотикові орієнтири тощо. Для дітей зі зниженим зором це не менш значимо, ніж для сліпих дітей, оскільки збагачує їхню уяву про якості та властивості предметів, що наповнюють простір, полегшує їхнє впізнавання й виділення серед інших, визначення їхнього місця розташування [243].

Є. Подколзіна зазначила, що дошкільникам із порушенням зору властиве невміння одержувати інформацію про простір за допомогою збережених аналізаторів (слуху, дотику, нюху, рухливо-тактильної чутливості тощо) і використовувати її в самостійному практичному орієнтуванні. Тому завдання формування в них полісенсорного сприйняття є загальним для всіх. Але, якщо дітей зі зниженим зором володіння цим умінням збагатить їхні просторові уявлення, зробить їх більш конкретними, допоможе в практичному орієнтуванні, то відсутність цього вміння в незрячих дітей не дозволить їм бути активними й самостійними під час орієнтування навіть у найближчому оточенні [315].

Зокрема Л. Дружиніна дослідила, що порушення окорухливих функцій викликає помилки виділення дітьми форми, величини, просторового розташування предметів і сприяє появі характерних недоліків розвитку рухів і обмеженої рухової активності, недостатнім розвитком просторових уявлень, можливості практичного мікро- і макроорієнтування та словесного позначення просторових відношень [121; 130].

Як було описано в першому та другому розділах роботи музичне мистецтво й музична діяльність мають необмежені можливості впливу на розвиток різних видів відчуттів і сприймань, що забезпечується роботою аналізаторних систем. Комплексний розвиток збережених аналізаторних систем, активізація їхньої діяльності на полісенсорній основі, навчання вмінню використовувати отриману за їх допомогою інформацію про простір сприяє подальшому самостійному орієнтуванню в ньому.

Першочергове значення для розвитку навичок організації рухів у просторі для дітей зі зниженим зором має зоровий аналізатор. Тож, для розвитку окоорухового його механізму під час різних видів і форм музичної діяльності використовують гімнастику для очей, вправи для розвитку функцій зору з вербальним і музичним супроводом, що сприяє одночасно розвитку і слухового аналізатору. Вправи для очей включають рухи очима в різних напрямках під рахунок, із використанням слів-орієнтирів (дитина дивиться вгору й одночасно вимовляє слово «вгору»), що сприяє свідомому закріпленню просторових уявлень у дітей і є передумовою формування організації локомоторних рухів у різних напрямках простору.

В опануванні навичками просторової організації рухів велику увагу варто приділяти розвитку глибинного зору, формуванню навичок зорової оцінки відстані (окоміру) між об'єктами, у визначенні віддаленості їх «від себе». Це відбувається під час навчання техніки виконання танцювальних рухів, музично-ритмічних вправ, пластичних вистав за допомогою наочної демонстрації віддаленості й наближеності об'єктів (однолітків) у просторі від місця розташування самої дитини (наприклад, вправа «Сміливо йти і ховатися» Барковіч (розвиток поняття «ближче-далі», просторового орієнтування). Навчання розрізненню перспективи простору здійснюється на основі зорового його сприймання, що уточнюється, доповнюється руховими відчуттями. Так, після уважного розглядання дитиною об'єктів, розташованих на різній від дитини відстані, їй пропонується пройти й порахувати кроки до одного об'єкта, потім від того самого місця відліку до іншого, рахуючи так само кроки. Далі дитина порівнює, до якого об'єкту вона зробила більше кроків, а до якого менше, таким чином наочно усвідомлюючи, що

розташування об'єктів у просторі має перспективу віддаленості й наближеності від крапки відліку (місця розташування самої дитини).

Важливе значення для організації рухів у просторі має розвиток простежуючих функцій зору, який відбувається під час музично-рухових вправ (наприклад, «Біжіть до мене», «Змійка», «Пташки літають» та ін.), ігор (наприклад, «Метелик», «Ловимо метеликів», «Пильні очі» та ін.). Окрім окресленого цілеспрямованого впливу, підібрані ігри та вправи впливають на розвиток периферійного й бінокулярного зору, фіксації зору тощо. Важливе корекційне значення для розвитку зорових функцій мають музично-ритмічні вправи та ігри з м'ячем: (перекидання м'яча з правої до лівої руки й навпаки, передача м'яча по колу праворуч і ліворуч, кидання м'яча догори, відбивання від підлоги, виконання танцювальних рухів та ігор із м'ячем, наприклад «М'яч покотився», «Піймай м'ячик» та ін.), які мають і безпосередній вплив на розвиток дрібної моторики дошкільників зі зниженим зором.

Розвиток сенсорно-перцептивної сфери дошкільників зі зниженим зором із метою організації рухів у просторі здійснюється шляхом формування вмій і навичок визначати предмети не лише за комплексом їх ознак, але й окремими, характерними ознаками предметів. Тож, дітей навчають виділяти кольорові ознаки предметів, що наповнюють простір, відповідно розвиваючи кольоровий зір. З метою розвитку кольорового зору й орієнтування за кольором використовують різні музично-рухові ігри (наприклад, «Дощик» С. Меєрсона, «М'ячики стрибають, м'ячики покотилися» Є. Тілічєвої, «Вправа з прапорцями» муз. Ф. Шуберта, «Зайчики скачуть у вільний будиночок», «Ватажки» муз. Л. Бетховена тощо та ін.), до яких уводять орієнтири певних кольорів, а також вправи, танці, ігри з предметами: м'ячами, обручами, стрічками, іграшками, хусточками, прапорцями, кульками (наприклад, «Магазин іграшок» латвійська нар. мелодія, «Гра зі дзвіночками» Ю. Рожавська, «Кольорові прапорці», муз. Ю. Чичкова, «Хованки з хусточками» угорська нар. мелодія, «Хто швидше візьме іграшку» латвійська нар. мелодія; вправи «Хитання рук зі стрічками» польська нар. мелодія, «Передача хустинки», муз. Т. Ломової тощо).

Особливе значення для розвитку організації рухів у просторі має слуховий аналізатор, завдяки якому відбувається диференціація різноманітних звукових сигналів, їх локалізація й визначення напрямку, швидкості руху, його джерела, відстані тощо. Компенсаторне значення слуху під час руху в просторі визначається дистантністю слухових відчуттів і сприймань: «При втраті зору слух залишається майже єдиним зондом великого простору» [288, с. 116].

Навчання орієнтуванню на звук, на його висоту й тембр, тривалість звучання тощо ефективно здійснюється під час музичного виховання, надаючи йому корекційно-розвивальної спрямованості й передбачає роботу за такими напрямками: навчання виділенню джерела звуку (співвіднесення звуку з конкретним джерелом, наприклад, музичним інструментом); розвиток здатності до локалізації джерела звуку, тобто визначення його місцезнаходження; формування вміння аналізувати складні поєднання звуків і шумів (наприклад, розрізнення звучання інструментів в оркестрі).

У процесі формування навичок локалізації джерела звуку в просторі розвивають такі взаємовідношення між дитиною (суб'єктом) і звуковим орієнтиром (об'єктом), які складаються в конкретних життєвих ситуаціях:

- локалізація нерухомого звукового сигналу за умови нерухомої пози дитини (суб'єкт статичен-об'єкт статичен);
- локалізація рухомого звукового сигналу при нерухомій позі дитини у просторі (суб'єкт статичний – об'єкт динамічний);
- локалізація нерухомого звукового орієнтиру під час руху дитини в просторі (суб'єкт динамічний – об'єкт статичний);
- локалізація рухомого звукового орієнтиру під час руху дитини в просторі (суб'єкт динамічний – об'єкт динамічний);

Для розвитку здатності до визначення напрямку звуку відносно власного тіла використовують музично-дидактичні ігри, які діти виконують із заплющеними очима, розроблені Л. Соляник [378]. Наприклад, гра «Покажи, з якого боку чути звук», гра «Назви, звідки чути звук», гра «Рухайся на звук» тощо. З метою розвитку вміння диференціювати звукові сигнали за та її змінами відносно власного тіла

використовують такі ігри: «Який звук долинає здалеку? Зблизька?», «Який звук наближається? Віддаляється» тощо.

У процесі всіх видів музичної діяльності, що включали вправи для дрібної та загальної моторики (рук, ніг, тулуба) відбувається цілеспрямований розвиток рухово-кінестетичного аналізатору, завдяки якому здійснюється рухове опанування простором, його напрямками та відбувається розвиток якості рухів загальної та дрібної моторики. Тож, дітей усіх вікових періодів вправляють у прослідковуючій функції руки, узгодженій взаємодії правої та лівої рук, скоординованої взаємодії рухів рук і ніг зі збереженням рівноваги під час ходьби, в точних координованих рухах кисті руки й пальців, у співвіднесенні рухів у просторі зі словом, розвивають відчуття контрольної межі площі тощо. Здійснюючи корекційно-розвивальний вплив, діти успішніше опановують простором, впевнено виконують у ньому локомоторні рухи, узгоджують рухи руками й ногами, рухово активізуються.

Змістове наповнення щодо формування навичок організації рухів у просторі за віковим принципом подано в додатку К, таблиці К.1.

Розвиток рухового аналізатору пов'язаний із розвитком вестибулярного апарату, який є важливим при організації рухів у просторі, якісному опануванні просторовими характеристиками рухів, а також для розвитку їх координації. Тож, його розвитку сприяють танцювальні й музично-ритмічні вправи, що виконуються в різних вихідних положеннях (у танцювальних позиціях рук і ніг), з поворотами на місці, обертами навколо себе; танцювальних рухах на одній нозі (з піднятою вгору й зігнутою в коліні, з відведеною в сторону іншу ногу, з опорою на хореографічний станок і неї тощо), з відкритими й закритими очима, з предметами й без них; танцювальних рухах за визначеною траєкторією («змійкою», «вісімкою» тощо).

Розвиток координації рухів передбачає опанування дитиною руховими вміннями й руховими навичками. Важливість розвитку координації рухів рук обумовлено тим, що більшість побутових, трудових, а також музично-рухових дій здійснюються за допомогою рук. Рухи удосконалюються під музику, яка впливає на якість виконання – покращується виразність, ритмічність, чіткість, плавність, злитість. Емоційна забарвленість, унаслідок сприймання людиною музики, надає

рухам енергії чи м'якості, розмах чи стриманість, свободу й невимушеність, а створення за допомогою музики й рухів визначених образів сприяє розвитку міміки й пантоміми.

Відповідно до виявлених недоліків розвитку узгодженої скоординованої роботи рук у різних площинах нами було виділено такі конкретні корекційно-розвивальні завдання щодо формування й розвитку цього компонента в старших дошкільників зі зниженим зором:

- 1) формування одночасного виконання рухів руками в одних і тих самих напрямках;
- 2) формування перехресної координації рухів руками;
- 3) формування асиметричної координації із симетричних вихідних положень;
- 4) узгодження вправ на координацію рухів рук із темпом і ритмом музичного супроводу;
- 5) узгодження рухів рук із рухами ніг, поступово ускладнюючи різними руховими варіаціями;
- 6) подолання негативних проявів у виконанні рухів (скованості, різкості, запізнення чи прискорення в завершенні рухового акту, допущення технічних помилок тощо);
- 7) розвиток полісенсорної форми сприймання музично-рухового матеріалу.

Основним засобом, який розвиває й удосконалює координаційні рухові здібності є спеціально спрямовані вправи. Відповідно до виявлених порушень у розвитку координації рухів у змісті корекційно-розвивальної роботи нами виділено три етапи.

На першому етапі відбувається формування одночасного виконання рухів руками в одних і тих самих напрямках. Для цього використовують одночасно спрямовані музично-рухові вправи, у яких разом працюють м'язи обох рук і виконуються з симетричною координацією із симетричних вихідних положень (наприклад, стати прямо у II позицію ніг, виконувати одночасно плавні рухи руками в сторону, вниз; вперед-назад та ін.).

На другому етапі формується перехресна координація рухів руками. Для цього використовують вправи циклічного характеру, які передбачають рухи з одночасною роботою м'язів-антагоністів двох рук при циклічному повторенні рухових сполучень (наприклад, стати прямо у II позицію ніг, праву руку в сторону, ліву вниз. Виконати плавні ритмічні рухи руками таким чином: на «раз» – праву руку опустити вниз, а ліву одночасно підняти в сторону; на «два» – праву руку підняти в сторону, а ліву одночасно опустити вниз).

На третьому етапі відбувається формування асиметричної координації із симетричних вихідних положень. Для цього виконують вправи «за чергою», тобто ті, які виконуються по черзі однойменними м'язами обох рук (наприклад, стати прямо у II позицію ніг, руки опустити вниз. Виконати ритмічні рухи руками в такій послідовності: на «раз» – праву руку підняти в сторону; на «два» – ліву руку підняти в сторону; на «три» – праву руку опустити вниз; на «чотири» – ліву руку опустити вниз). Відповідно до кожного етапу розвитку координації рухів рук входить група вправ, які виконуються спочатку в одній, далі у двох і трьох площинах та зі зміною площини.

Виділення цих етапів відбувалося з урахуванням дидактичного принципу «від простого до складного». Відповідно за ступенем складності їх засвоєння до першої групи ввійшли вправи, які не вимагають спеціального розучування й легко засвоюються дітьми з першої спроби. До другої групи віднесені вправи, які хоч і вимагають спеціального навчання, але легко піддаються розучуванню. Третя група складається з вправ, які вимагають спеціального розучування та важко засвоюються дітьми.

Після проходження трьох етапів розвитку узгодженої роботи руками, відбувається ускладнення в напрямку погодження їх із рухами ніг. Найбільш легко діти виконують вправи з перехресними рухами ногами, тобто такими рухами, які здійснюються під час ходьби. Декілька складнішими виявляються вправи, у яких рух відбувається однією ногою (наприклад, махові рухи «уперед-назад» або «вправо-вліво»). До наступної за складністю групи належать вправи, у яких рухи руками погоджуються з танцювальними підскоками на двох ногах (наприклад,

«ноги нарізно – ноги разом» або «одна нога уперед – друга назад»). Найбільш складними є вправи, у яких рухи руками виконуються одночасно з присіданням.

Таким чином, спочатку рекомендується розучувати вправи з почерговими рухами руками, які більш легкі, і поступово в процесі музичної діяльності переходити до музично-рухових вправ з більш складними руховими сполученнями – послідовними й різноритмічними. Ускладнюються вправи завдяки збільшенню темпу виконання рухів; зміні напрямку рухів, (виконання рухів у двох, трьох площинах) і зі зміною площин; виконанню рухів руками в поєднанні з ходьбою на місці та в русі, з маховими рухами однією ногою, з підскоками та присіданнями.

Особливою умовою в роботі з дітьми зі зниженим зором є те, що не слід розучувати досить складні рухові поєднання, оскільки такі діти не зможуть оволодіти ними, втратять упевненість у власних силах, у них знизиться інтерес до розучування подібних музично-рухових вправ, що, у свою чергу, негативно відобразиться на всій музичній діяльності. З огляду на те, що діти зі зниженим зором одного й того самого віку можуть мати різний музично-руховий досвід, а отже, і різний рівень координаційного розвитку, під час підбору спеціальних музично-рухових вправ необхідно в кожному окремому випадку виходити з урахування віку дітей, їх рухового досвіду, стану порушеного зору. Також дітям зі зниженим зором у процесі розучування координаційних вправ необхідним є використання методу поетапного вивчення на основі полісенсорного сприймання, методу симультанних дій, прийому створення «ситуації успіху», що детально розкрито в підрозділі 4.3.1.

Кожен рух обов'язково має супровід – чи вокальний (вербальний) чи інструментальний. У процесі дослідження розвитку координації рухів загальною та дрібною моторикою з мовленням виявлено особливості, пов'язані з недостатньо точним їх узгодженням по темпу й ритму, при цьому темпо-ритмічна вербальна організація випереджала темпо-ритмічну організацію рухів чи навпаки, спостерігався уповільнений темп при ритмічно правильному узгодженні рухів із вербальним супроводом. З урахуванням виявлених порушень

нами виділено такі конкретні корекційно-розвивальні завдання з розвитку цього досліджуваного показника:

- 1) розвиток відчуття ритму й темпу;
- 2) розвиток темпо-ритмічної узгодженості рухів загальною моторикою із мовленням;
- 3) розвиток темпо-ритмічної узгодженості рухів дрібною моторикою з мовленням.

Для розвитку координації рухів із мовленням доцільно використовувати вправи для розвитку вербального ритму й темпу, вправи для загальної та дрібної моторики в поєднанні з ритмічним вербальним супроводом, розвиток чого повинен здійснюватися на мономодальній, бімодальній і полімодальній основах.

Важливим у розвитку вербального ритму й темпу є корекційне заняття музичною логоритмікою, вплив якої докладно було розкрито під час висвітлення методичних шляхів музично-вербального розвитку. До речі зазначимо, що розвиток темпо-ритмічної координації рухів загальною моторикою з вербальним супроводом найбільш успішно реалізовується на матеріалі дитячих фізкультхвилинок, у яких чітко відчувається вербальний ритм і, які представлені нескладними рухами різними частинами тіла (руками, головою, тулубом, ногами тощо). Під час їх виконання в дітей відбувається розвиток відчуття вербального ритму, узгодженості ритму й темпу мовлення з ритмічними рухами різними частинами тіла, розвиток артикуляційних навичок, виразності мовлення (вербальних і невербальних її засобів), зорово-слухового сприймання й уваги, рухової пам'яті, творчості, а також формування й закріплення знань щодо частин і сторін власного тіла.

Для розвитку темпо-ритмічної координації рухів дрібною моторикою з вербальним супроводом використовують ігри з пальчиками в супроводі віршиків і потішок, що включають вправи для кистей рук, пальчикову гімнастику, вербальні пальчикові ігри, пальчикові фігурки, вербальні пальчикові інсценівки, які доцільно використовувати під час занять музичною логоритмікою. Оскільки М. Кольцовою, доведено, що рівень розвитку мовлення дітей знаходиться в прямій залежності від ступеня сформованості дрібних рухів пальців рук, зазначаючи, що «є всі підстави

розглядати кисть руки як орган мови – такий самий, як артикуляційний апарат» [193, с. 132]. Тому тренування рухів пальців рук є важливим стимулюванням мовленнєвого розвитку дитини, сприяє покращенню артикуляційної моторики, підготовці кисті руки до письма та, що важливо, є сильним засобом для підвищення працездатності кори головного мозку [432]. Використання їх під час занять музичною логоритмікою сприяє, передусім, розвиткові темпо-ритмічної сторони мовлення, інтонаційної її виразності, артикуляційного й голосового апаратів, дрібної моторики, мовленнєвого слуху, зорово-слухового сприймання й координації, рухової пам'яті, образного мислення, узгодженості ритму вербального супроводу з рухами пальців рук, розширення пізнавального досвіду, уявлень про об'єкти навколишнього світу.

З метою закріплення узгодженої темпо-ритмічної взаємодії вербального аналізатору з руховим доцільним є використання гри на дитячих музичних інструментах. На початковому етапі дітей учать відтворювати на дитячих інструментах (звуковому трикутнику, дзвіночку, дерев'яних паличках, ложках, барабані, брязкальцях, бубоні тощо) голоси тварин і птахів, шуми природи, ритмічного рисунка, вірша, мелодії (наприклад гра «Музична луна»). Після того, як дитина навчилася передавати елементарний ритм почутої мелодії, вірша, пропонується поєднання гри на ДМІ із власним вербальним супроводом (віршами, піснями, діалогами) або з основними рухами. Надалі передбачається одночасне виконання дитиною гри на дитячому інструменті з власним вербальним супроводом, узгоджуючи з основними рухами (гра «Барабанщик»).

Під час виконання вправ на розвиток координації рухів загальною та дрібною моторикою з мовленням відбувалося розв'язання низки важливих корекційно-розвивальних завдань у напрямі розвитку темпоритмічного й динамічного відчуття, звуковисотного й тембрового слуху, артикуляції та виразності мовлення, узгодженості ритму власного вербального супроводу або ритмічних рухів із грою на дитячих музичних інструментах, а також дрібної моторики, слухового сприймання й уваги, виконавських і творчих здібностей тощо.

Для посилення корекційного впливу на розвитку психомоторного компоненту МОР оновлено програму з «Ритміки» та розроблено програму з «Горизонтальної ритмопластики», опис змісту та структурування яких висвітлено в підрозділі 4.3.3.

З урахуванням виявлених порушень у розвитку креативного компоненту МОР окреслено такі конкретні корекційно-розвивальні завдання:

- 1) вироблення навичок самостійних дій у співі,
- 2) вироблення самостійних рухових навичок;
- 3) розвиток пісенної імпровізації;
- 4) розвиток музично-ігрової та танцювальної творчості.
- 5) розвиток інструментальної імпровізації.

Вирішення цих завдань відбувалось у процесі різних форм організації музичного виховання й особливо під час основних і корекційно-розвивальних занять музикотерапією та горизонтальною ритмопластикою, що посилювало корекційний вплив на розвиток досліджуваного компоненту. У заняття з музичного виховання були включені такі види пластичного інтонування: музично-ритмічні рухи імітаційного характеру; інсценізація дитячих пісень і казок; музично-рухливі ігри; особистісна імпровізація; пластичні етюди з уявними предметами; музично-сценічні етюди; ритмопластичні вистави. Розкриємо їх сутність.

Музично-ритмічні рухи імітаційного характеру передбачають: наслідування дітьми рухів тварин, людей, явищ природи під відповідний музичний репертуар, наприклад: пташки клюють зернятка («Пташки клюють», муз. О. Тилічєєвої), скаче зайчик («Зайчики», муз. Т. Шатенко), іде ведмідь («Ведмідь», муз. Є. Каменоградського), крадеться кішечка («Кішечка», муз. Т. Ломової), їдуть машини («Автомобіль», муз. М. Раухвергера), летять літаки («Літаки», муз. В. Нечаєва) та ін.

Інсценізація дитячих пісень і казок передбачає розкриття образів музичних персонажів за допомогою рухів (танцювальних, музично-ритмічних та ін.) і слова. Для інсценізації доцільно використовувати:

– українські народні пісні «Веселі гуси», «Іди, іди, дощику», «Котик волохатий», «Ходить кіт по горі», «Старий горобейко», «Грушка», «Ходить гарбуз по городу», «Пішли дівоньки в долину», «Ой, на горі жито», «Ой, є в лісі калина», «Подоряночка» та ін.;

– дитячі пісні з мультфільмів і кінофільмів «А може це Ворона» (муз. Гр. Гладкова, сл. Е. Успенського), «Антошка» (муз. В. Шаїнського, сл. Ю. Ентіна), «Пісня Червоної Шапочки» (муз. А. Рибнікова, сл. Ю. Кім) «Діалог Вовка та Козенят» (муз. А. Крилатова, сл. Ю. Ентіна), «Пісня Водяного» (муз. М. Дунаєвського, сл. Ю. Ентіна), «Пісня Кота Базилю та Ліси Аліси» (муз. А. Рибнікова, сл. Б. Окуджави), «Пісенька про зарядку» (муз. Ген. Гладкова, сл. Г. Остер), «Розкажи, Снігуронька», «Дует Короля та Принцеси» (муз. Ген. Гладкова, сл. Ю. Ентіна) та ін;

– музичні казки: «Рукавичка», «Муха-цокотуха» (муз. М. Красєва), «Кицькин дім» (муз. В. Золотарьова), «Кіт, Півник та Лисиця» (муз. В. Герчик) та ін.

У музично-рухливих іграх діти передають музично-ігровий образ персонажу, що заснований на наслідувальних рухах звірів, птахів, людей тощо (наприклад, ігри «Колобок», «Один зайвий», «Замри», «Кіт і миші», «Зайці та вовк» та ін). Їх, як і вищезгадані види музично-рухових творчих завдань, використовують на більш ранніх етапах розвитку дитини з метою формування та розвитку сприймання й розуміння музики, виразної та емоційної передачі створених ігрових і казкових образів.

Особистісна імпровізація здійснюється під різну за характером музику та сприяє самовираженню дитини з порушеннями зору, усвідомлення нею власної неповторності й індивідуальності (наприклад, ігри «Я веселий», «Я сумний», «Я мрію», «Я міркую», «Я працюю», «Я танцюю», «Я граюся» та ін.).

Пластичні етюди з уявними предметами мають на меті розвиток невербальних засобів, тобто за допомогою міміки й пантоміми передається почуте в музиці (надування кульки, гра з м'ячем, «Я – чайник» тощо).

Музично-сценічні етюди є більш складним видом творчої роботи, що носить імпровізаційний характер. Характер дій і їх зміна визначаються змістом музичного твору та його будовою. Тож для етюдів підбираються невеликі п'єси чи завершені частини музичних творів з виразним змістом, доступним віковій й музичній підготовці дітей. Після прослуховування й короткого розбору музики діти об'єднуються в невеликі групи та складають свій етюд (музика в цей час продовжує звучати). Після цього кожний етюд розглядається, вносяться поправки, доповнення й далі етюд доопрацьовується. У практиці доцільно використовувати музично-сценічні етюди, розроблені В. Яновською, адаптовані з урахуванням зорових і психофізичних можливостей дітей даної категорії, а саме: етюд «Обновки» («Маленька п'єса», муз. І. Ладухіна), етюд «Піжмурки» («Гавот» із балету «Пустячки», муз. В. Моцарта), етюд «Дід і ріпка» (на мелодію рос. нар. пісні в обробці В. Яновської) та ін. Створення таких етюдів сприяє розвитку не лише творчої уяви, а й елементів акторської техніки.

Ритмопластичні вистави будуються на основі об'єднання різних музичних творів за визначеними сюжетами, інсценування (пластичне рішення) яких відбувається в якості одноактних ритмопластичних вистав. Фантазуючи, розігруючи за ролями запропоновані ситуації, діти не тільки розвивають свою творчу активність, власний артистизм, а й удосконалюють здібність до більш глибокого сприймання музичних творів. Для створення ритмопластичних вистав необхідним є певний досвід рухової музико-творчої діяльності.

Використання різноманітних видів пластичного інтонування під час занять із музичного виховання дошкільників зі зниженим зором сприяє не лише розвитку їхніх творчих здібностей, а й усіх компонентів музично-особистісного розвитку й розкриває можливості для подальшої творчої реалізації, що є основою саморозвитку й самоствердження дитини з порушеннями зору.

Під час музикотерапевтичних занять розвиток творчих здібностей відбувався завдяки запровадженню таких видів музикотерапевтичної діяльності:

- танцювальної терапії, під час якої відбувалася передача в руховій музично-образній формі оточуючої дійсності. Нами використовувалися такі образно-

сюжетні танці: «Танок з різнокольоровими стрічками», «Танок з дощиком»; «Спонтанний танок», «Танок Буратіно» та ін.

- вокальної терапії, окрім формування за допомогою співу оптимістичного настрою, гармонізації внутрішнього світу дитини, сприяла передачі за допомогою співу звуків довкілля, голосів живих об'єктів: тонування звуків «Потяг», тонування звуків «Вітер», тонування звуків «Мова комах», тонування звуків «Мова пташок», тонування звуків «Мова тварин» та ін.
- музикування, що було засноване на процесі музичної творчості, де акцент робився на унікальній ролі “живої” музики як засобу комунікації. Для цього обирали музичні інструменти, які були достатньо виразні за звучанням і не вимагали спеціальної підготовки для гри на них. Музична імпровізація (музикування) проводилася на фоні звучання музичного твору в аудіозаписі: музикування на саморобних маракасах під музичний супровід (Lemuse «Rondo Veneziano»); гра на скляних пляшках, наповнених водою «Водний оркестр» (звучить «танок Анітри» Е. Гріга); гра на дитячому фортепіано «Пташки співають, а котики муркотять», «Струмочок тече і грім гримить»;
- музичних ігор, які об'єднані сюжетом і спрямовані не лише на корекцію психомоторики, формування довільних рухів, відчуття власного тіла, а й на розвиток образних уявлень, опанування мовою виразних рухів, які є індикатором емоційної та почуттєвої сфер людини, засобом самовираження й фундаментом розвитку комунікативних навичок. Нами застосовувалися такі ігри: «Вітер» (звучить А. Вівальді «Пори року»); «Хмаринки та сонячні промінчики» (звучить 1 ч. «Симфонія № 40» В. Моцарта); «Джмелики» (звучить «Політ джмеля» Римського-Корсакова); «Дерев'яні солдатики» (звучить «Марш дерев'яних солдатиків» П. Чайковського); «Сонечко прокидається» (звучить «Ранок» Е. Гріга) та ін.;
- релаксаційних вправ, які сприяли не лише зняттю напруги, розвиткові відчуття власного тіла, його тону, навчання керувати процесом розслаблення, а також вираженню пластикою тіла визначених почуттів і

переживань дитини. У цьому процесі важливої ролі набувала музика, її образний початок, засоби виразності (динаміка, темп, ритм). Музичний супровід лунав у аудіозаписі й підбирався творами, які відповідали образу й завданню релаксації: «Медитативний танок з жовтою тканиною (звучить «Rondo Veneziano»); «Танок з білою тканиною» (звучить «Сніг танцює» К. Дебюссі); «Танок з листочками» (звучить «До Елізи» Л. Бетховена), музичні афірмації «Ми спокійні, хороші, добрі та красиві»; «Лебідь» (звучить «Лебідь» К. Сен-Санса) та ін.

Корекційні заняття горизонтальною ритмопластикою мали на меті розвиток відчуття ритму й відтворення музично-рухового образу у виразних пластичних горизонтальних рухах. Дітям пропонувалося на одне заняття рухова казка, сюжет якої вони передавали в рухах, що виконувались у горизонтальному положенні тіла. Варіанти виконання: на початковому етапі педагог розповідав казку й демонстрував її за допомогою пластичних рухів – діти повторювали й виконували їх емоційно-виразно. На наступному етапі музичний керівник розповідав і показував казку, але без її закінчення – діти відтворювали її сюжет у рухах, придумували показували образними рухами її закінчення. Далі музичний керівник розповідав казку, а діти вигадували й одразу відтворювали її зміст у образних пластичних рухах.

Розроблений зміст корекційно-розвивальної роботи з музичного виховання є основним шляхом посилення корекційної ефективності системи музичного виховання дошкільників зі зниженим зором, сприяє подоланню виявлених у них порушень і недоліків у досліджуваних компонентах музично-особистісного розвитку, внаслідок чого відбувається покращення його рівнів.

Четвертий – репрезентаційний етап спрямований на показ (демонстрацію) дошкільниками зі зниженим зором їхніх музичних і музично-рухових здобутків у процесі музично-розважальних заходів (свят, фестивалів, концертів тощо), самостійної музичної діяльності тощо. Даний етап є свідченням результативності проведеної корекційно-розвивальної роботи.

Отже, включення в експериментальну систему музичного виховання змісту корекційно-розвивальної роботи з дітьми дошкільного віку зі зниженим зором значно посилило її ефективність у напрямі цілеспрямованого корекційного впливу на порушених компонентів музично-особистісного розвитку завдяки впровадженню чотирьох етапів і, зокрема основного – власне корекційного. Для посилення корекційної ефективності змісту експериментальної роботи розроблено програмне забезпечення корекційного блоку занять із музичного виховання. Кожна з програм спрямована на комплексну реалізацію корекційно-розвивальних завдань з акцентованим впливом на окремі порушені компоненти музично-особистісного розвитку завдяки впровадженню специфічних видів музичної діяльності.

4.3.3. Спеціальні корекційні заняття з музичного виховання та програмно-методичне забезпечення

Однією з ланок реалізації процесуального компоненту моделі корекційного спрямування системи музичного виховання дошкільників зі зниженим зором є розробка програмно-методичного комплексу корекційного блоку занять із музичного виховання для дітей із порушеннями зору (надалі ПМК), зміст якого представлений чотирма програмами (ритміка, музична логоритміка, горизонтальна ритмопластика, музикотерапія) та методичними додатками до кожної з них. Програмно-методичний комплекс корекційного блоку занять із музичного виховання для дошкільних навчальних закладів (груп) компенсуючого типу для дітей із порушеннями зору – це практичний і методичний ресурс для практиків і фахівців, безпосередньо пов'язаних із проблемою корекційного спрямування музичного виховання й музичної діяльності в цілому (додаток Л).

Зміст програм розроблено з урахуванням вимог Державного стандарту спеціальної освіти, Базового компоненту дошкільної освіти й рекомендовано до використання Методичною комісією ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти» (протокол № 4 від 16.12.2016 року) [50].

В основу відбору й побудови змісту програм, які представлено в ПМК покладено ідею цілісності й безперервності корекційно-педагогічних впливів, що згідно з вимогами Базового компоненту дошкільної освіти, спрямовані на цілісний і загальний розвиток дитини, закладання в дошкільному віці фундаменту для набуття в подальшому спеціальних знань і умінь, розвитку фізичного, психічного й морально-духовного здоров'я, особистісних цінностей, ціннісної етичної орієнтації з формування навичок практичного життя, емоційної сприйнятливості й розвитку індивідуальності дитини [24].

Концепція кожної корекційної програми ґрунтується на антропологічному принципі – увазі на особистість дитини зі зниженим зором, корекції її недоліків у музично-особистісному розвитку, розвиток компенсаторних процесів; принципі збалансованості між вимогами й доступністю музично-теоретичного й музично-рухового матеріалу для сприймання та засвоєння його дитиною з вадами зору; взаємозв'язку етичного, естетичного й громадянсько-українознавчого підходів до вивчення музичного та музично-рухового матеріалу [361].

Програми побудовані з урахуванням загальних і спеціальних принципів та підходів до організації процесу корекційного спрямування музичного виховання, що висвітлено у попередніх підрозділах. Зміст програм включають 4 розділи, виділених відповідно до корекційно-розвиткових занять. Матеріал із будь-якої програми практично спрямований, оскільки забезпечує можливість використання його дітьми як на корекційних заняттях, так і на заняттях з музичного виховання, індивідуальних і групових заняттях вихователя, тифлопедагога, логопеда, психолога, у різних музично-виховних заходах, під час сімейного дозвілля та в повсякденному житті.

Кожна з цих програм побудована з урахуванням корекційного впливу на порушені компоненти музично-особистісного розвитку дітей зі зниженим зором. Тож, *метою* реалізації програмно-методичного комплексу визначено корекцію недоліків і порушень у музично-особистісному розвитку дошкільників зі зниженим зором за допомогою корекційно-спрямованих видів музичної діяльності.

Кожна програма представлена за роками опанування дітьми зі зниженим зором її змістом, а не за роками їхнього навчання в дошкільному навчальному закладі. Складовими елементами програм є пояснювальна записка, опис її змісту й показники розвитку дитини на кінець кожного навчального року. Побудова програм за єдиною структурою дозволяє забезпечити їхню цілісність і взаємозв'язок: програми з ритміки з програмою музичної логоритміки, горизонтальної ритмопластики з музикотерапією.

Структурування змісту програм із ритміки, музичної логоритміки, горизонтальної ритмопластики представлено такими елементами, як: нумерація видів музичної діяльності, зміст музичної діяльності, орієнтовні показники розвитку, спрямованість корекційно-розвивальної роботи. Програма з музикотерапії структурована таким чином: період проведення занять за місяцями, теми занять, номер заняття, зміст занять.

У змісті програм наведений орієнтовний музичний матеріал, що складається з народних і дитячих пісень, класичних творів українських і зарубіжних композиторів, музики з мультфільмів, дитячих фільмів, музичних казок, релаксаційного музичного матеріалу.

Орієнтовний зміст програм надає педагогам можливість проявляти творчу ініціативу, створювати диференційований зміст відповідно до можливостей і рівнів музично-особистісного розвитку дошкільників зі зниженим зором.

Основною вимогою до проведення корекційних занять із музичного виховання є дотримання офтальмолого-санітарно-гігієнічних вимог, чіткого дозування фізичного навантаження, що здійснюється на підставі рекомендацій лікарів (окуліста, ортопеда, психоневролога, педіатра та ін.), з урахуванням показань і протипоказань до використання окремих видів рухів і музично-рухових вправ.

Розробка програми та запровадження занять із ритміки в систему корекційної роботи пов'язано з тим, що розвиток ритмічності рухових дій необхідний дошкільникам із порушеннями зору під час виконання тактильно-мануальних рухів, подальшого опанування письмом і читанням, особливо рельєфно-крапковим

шрифтом, для корекції рухів у процесі тих видів діяльності, які потребують виконання в певному ритмі й темпі. Нормалізація рухової ритмічності призводить до точності функціонування всіх процесів і гармонізації психофізіологічної роботи організму в цілому.

Нами визначено, що *ритміка* – це корекційно-розвиткове заняття з музичного виховання дітей із порушеннями зору, що включає систему ритмічних вправ, побудованих на взаємозв'язку музики, слова й рухів, об'єднувальною ланкою яких виступає ритм, музичний ритм, що дозволяє цілеспрямовано впливати на порушені компоненти МОР.

Тож, метою проведення занять із ритміки є розвиток ритмічного відчуття та корекція порушень у музично-особистісному розвитку дошкільників зі зниженим зором засобами музики, рухів і мовлення. Основу занять із ритміки складають рухи у взаємозв'язку з музикою та/або мовленням, тобто відбувається поєднання рухових вправ із вербальним і музичним супроводом у заданому ритмі, що дозволяє цілеспрямовано формувати відчуття ритму в дитини зі зниженим зором на мономодальній, бімодальній і полімодальній основах. Також відбувається музично-сенсорний розвиток у дошкільників зі зниженим зором (музичного слуху – звуковисотного, ритмічного, динамічного, тембрового тощо), що складає компенсаторну спрямованість цих занять.

Заняття з ритміки мають корекційно-розвивальну спрямованість, тобто подані у програмі види музичної діяльності впливають на первинний недолік (порушений зір) та попереджають і корегують порушені компоненти у МОР, вирішуючи такі корекційно-розвивальні завдання:

1. Розвиток відчуття ритму – здатність відчувати його в музиці, русі й мовленні, уміння передавати через рухи музичний і вербальний ритм.
2. Музично-сенсорний розвиток – здатність відчувати й уміння передавати в музично-ритмічних рухах засоби музичної виразності (темп, динаміку тощо).
3. Розвиток творчих здібностей – вигадкування музично-рухових образів і вміння ритмічно й виразно їх відтворювати.

4. Розвиток емоційно-мотиваційної сфери, когнітивних процесів, психомоторики та корекція негативних проявів у їх формуванні.
5. Розвиток зорових функцій, ритмізації рухів очей.
6. Попередження та корекція недоліків, які виникають на фоні зорового порушення в особистісній сфері (виховання впевненості у власних можливостях, усвідомлення своєї індивідуальності, корекція негативних особистісних якостей тощо), у процесі опанування рухами (скутості, малорухливості, невпевненості, нав'язливих рухів, страху рухатися в просторі тощо).

Для реалізації завдань у програмі виділено чотири корекційно-розвивальні *види музично-ритмічної діяльності*: зорово-ритмічна розминка, вправи на просторову орієнтацію, ритміко-танцювальні вправи, творчо-ритмічні вправи. Коротко охарактеризуємо спрямованість їх використання.

Зорово-ритмічна розминка складається з ритмізованих вправ для очей і ритмізованих вправ із м'ячем. Вправи на просторову орієнтацію включають ритмічне виконання основних рухів (різних видів ходьби, бігу, стрибків та ін.) у різних напрямках під музичний та/або вербальний супровід. Ритміко-танцювальні вправи містять вправи ритмічної гімнастики з предметами й без них і танцювальні рухи. Творчо-ритмічні вправи передбачають виконання музично-ритмічних вправ, побудованих на імітуванні конкретних рухів тварин, птахів, людей, об'єктів неживої природи; створення музично-рухових образів казкових персонажів; інсценування дитячих пісень, створення невеликих музично-хореографічних етюдів тощо.

З метою поступового розвитку відчуття ритму навчання відбувається на мономодальній, бімодальній і полімодальній основах. Так, на початковому етапі корекційного навчання використовують прості ритмічні вправи, які задіюють у роботу окремі аналізаторні системи: зорову, слухову, тактильну, кінетичну, мовленнєву (наприклад, ритмізовані вправи для очей, рук, ніг, тулуба; ритмізоване вимовляння звуків, складів, слів, віршів тощо). Далі вправи ускладнюються активізацією роботи більшої кількості аналізаторів (наприклад, це вправи на

ритмічне виконання рухів різними частинами тіла під музичний супровід, або тільки із вербальним супроводом (ритмодекламація). Коли дитина добре відтворює в рухах музичний чи вербальний ритм (вимовляння ритмозвуків, ритмоскладів, ритмофраз, віршів тощо), вправи ускладнюються, наприклад, виконуються ритмізовані вправи для різних частин тіла з промовлянням віршів, примовок під музичний супровід тощо). Основною вимогою до цих вправ є їх виконання в заданому ритмі й темпі.

Організація занять із музичної логоритміки з дітьми дошкільного віку з порушеннями зору пов'язано з тим, що їх мовлення хоч і розвивається за спільними закономірностями людей зі збереженим зором, але спостерігається певна своєрідність у процесі формування мовленнєвих навичок, накопиченні мовних і немовних засобів, співвідношенні слова й образу, змісті лексики, інтонаційної виразності тощо. Окрім своєрідного мовленнєвого розвитку, мовленнєві недоліки при вадах зору спостерігаються частіше, ніж у зрячих і залежать від часу та ступеню порушення зору [76; 199; 363; 416]. Тож, організація музичних логоритмічних занять із дітьми дошкільного віку з порушеннями зору є важливою складовою корекційної роботи в системі музичного виховання в дошкільному навчальному закладі й організовується музичним керівником.

Музична логоритміка – це корекційно-розвиткове заняття з музичного виховання дітей із порушеннями зору, спрямоване на розвиток і корекцію порушених сторін мовленнєвого розвитку засобами мовлення, рухів і музики, об'єднувальною ланкою яких виступає вербальний ритм.

Метою занять музичною логоритмікою є розвиток відчуття вербального ритму у дошкільників зі зниженим зором, корекція порушених сторін мовленнєвого розвитку засобами мовлення, рухів і музики.

Музичні логоритмічні заняття з дітьми зі зниженим зором, які проводить музичний керівник, за постановкою корекційних завдань відрізняються від логоритмічних занять, що проводить логопед з цією самою категорією дітей, але об'єднуючою їх ланкою є профілактично-розвиваючий, компенсаторно-корегуючий характер і засоби впливу: слово, рух, музика.

У першому варіанті, продовжуючи заняття з музичного виховання й ритміки, музичні логоритмічні заняття сприяють розвиткові відчуття вербального ритму, техніки мовлення (дикції, дихання, голосу), інтонаційно-виразних її засобів (ритміко-мелодійної побудови мовлення за допомогою висоти, тону, сили звуку, темпу мови й тембру голосу), невербальних виразних засобів (міміки, жестів, пантоміміки), мови й мовлення як засобу комунікації та компенсації та попередженню виникнення притаманних дітям із вадами зору мовленнєвих порушень.

Логоритмічні заняття, які проводить логопед, корегують певний вид мовленнєвого порушення (наприклад – впливають на постановку чи автоматизацію звуків і на розвиток фонематичних процесів при фонетико-фонематичному недорозвитку мовлення або на нормалізацію темпу й ритму рухів і мовлення при заїканні тощо).

Тож, корекційно-розвивальними завданнями проведення музичних логоритмічних занять у системі музичного виховання дошкільників зі зниженим зором є:

- 1) розвиток відчуття вербального ритму;
- 2) розвиток діяльності периферійних відділів мовленнєвого апарату;
- 3) розвиток інтонаційної виразності мовлення;
- 4) розвиток узгодженої темпо-ритмічної взаємодії мовлення з рухами дрібною та загальною моторикою, грою на дитячих музичних інструментах;
- 5) попередження вад мовлення, активізація мовленнєвої діяльності, розвиток немовленнєвих процесів (слухової уваги, координації загальних рухів і тонкої моторики, міміки обличчя, виховання почуття темпу й ритму, орієнтування тощо).

Для реалізації завдань у програмі наведено п'ять *видів музичної діяльності*: перший – ритмо-вправи дихальної гімнастики, другий – вербально-ритмічна гімнастика, третій – вправи на узгодження вербального ритму з рухами дрібною моторикою, четвертий – вправи на узгодження вербального ритму з рухами загальною моторикою, п'ятий – вправи на узгодження ритму мовлення з грою на дитячих музичних інструментах.

Ритмо-вправи дихальної гімнастики спрямовані на розвиток дихальної мускулатури, правильного діафрагмального дихання. Вони виконуються в заданому темпі й ритмі, поєднуються з вимовлянням ритмозвуків, ритмоскладів, що сприяє розвитку темпо-ритмічного відчуття, вербального ритму, артикуляційного та голосового апарату, формуванню правильної звуковимови тощо. Під час підбору вправ були використані відомі методики дихальної гімнастики К. Бутейко, А. Стрельнікової.

Вербально-ритмічна гімнастика спрямована на формування відчуття ритму мовлення, темпо-ритмічного відчуття, стимуляцію та дорозвиток мовленнєво-дикційних навичок, нормалізацію дихання, ритмізацію мовлення, розвиток динамічного відчуття, звуковисотного слуху, слухової уваги, артикуляції, виразності мовлення, темпо-ритмічної узгодженості мовлення з рухами та/або музичним супроводом.

Вербально-ритмічна гімнастика реалізується за допомогою вправ артикуляційної гімнастики, вправ «Розмовляйка», ритмодекламації, мовно-ритмічних ігор. Вправи артикуляційної гімнастики виконуються з дошкільниками зі зниженим зором із першого по четвертий роки навчання та спрямовані на навчання дитини ритмічно вимовляти звуки, склади, слова, короткі фрази в різному темпі, динаміці тощо. Вправи «Розмовляйка» включені до програми з другого року навчання й передбачають навчання дітей ритмічно вимовляти склади, слова з фразами, чергуючи їх, у різному темпі, динаміці й узгоджуючи з рухами. Ритмодекламація передбачає ритмічне вимовляння дитячих примовок, приспівок, дитячих віршиків, спів дитячих українських народних пісень, узгоджуючи з власними рухами та ритмом музичного супроводу, її запроваджують із другого року навчання, ускладнюючи з кожним роком. Мовно-ритмічні ігри спрямовані на навчання дитини ритмічно узгоджувати ритм власного мовлення, дрібних і загальних рухів із ритмом музичного супроводу, їх запроваджують із четвертого року навчання.

М. Кольцовою доведено, що рівень розвитку мовлення знаходиться в прямій залежності від ступеня сформованості дрібних рухів пальців рук [193]. Тому в

програмі виділено третій вид музичної діяльності – вправи на узгодження вербального ритму з рухами дрібною моторикою, що включають: вправи для кистей рук, пальчикову гімнастику, вербальні пальчикові ігри, пальчикові фігурки, вербальні пальчикові інсценівки. Ці вправи цілеспрямовано впливають на розвиток темпо-ритмічного, тактильного відчуття, дрібної моторики, зорово-слухового сприймання, рухової пам'яті, мовного слуху, мовлення, образного мислення, темпо-ритмічної узгодженості вербального супроводу з рухами пальцями рук; розширення пізнавального досвіду, уявлень про об'єкти навколишнього світу, розрізнення та впізнавання образних рухів персонажів.

Виділений у програмі четвертий вид музичної діяльності – вправи на узгодження вербального ритму з рухами загальною моторикою спрямовують корекційний вплив на розвиток відчуття ритму, зорово-слухового сприймання, рухової пам'яті, узгодженості ритму мовлення з рухами різними частинами тіла, рухової творчості, а також на формування знань щодо частин і сторін власного тіла. Ці завдання найбільш успішно реалізуються на матеріалі дитячих фізкультхвилинок, у яких чітко відчувається вербальний ритм і які представлені нескладними рухами руками, головою, тулубом, ногами тощо.

П'ятий вид музичної діяльності – вправи на узгодження вербального ритму з грою на дитячих музичних інструментах включає відтворення дітьми на дитячих інструментах (звуковому трикутнику, дзвіночку, дерев'яних паличках, ложках, барабані, брязкальцях, бубоні тощо) голосів тварин і птахів, шумів природи в певному ритмі, чи ритмічного рисунка мелодії (наприклад гра «Музична луна»). Такі вправи проводиться з дітьми вже з першого року навчання й застосовуються протягом усіх років перебування в дошкільному навчальному закладі. Після того, як дитина навчиться передавати на музичному інструменті елементарний ритм мелодії, віршика, музичним керівником пропонується поєднання гри на ДМІ з власним вербальним супроводом (віршами, піснями, діалогами) чи/та з виконанням основних рухів (ходьбою на місці, по колу та ін.). Такою, наприклад, є гра «Барабанщик».

У процесі виконання цього виду музичної діяльності відбувається розвиток темпо-ритмічного та динамічного відчуття, дрібної моторики, слухового

сприймання, мовлення, виконавських і творчих здібностей, узгодженості ритму власного вербального супроводу з грою на дитячих музичних інструментах.

Заняття музичною логоритмікою проводять один раз на тиждень, чергуючи із заняттями ритмікою. Музичний керівник, який проводить ці заняття, повинен урахувати побажання логопеда та тифлопедагога для цілеспрямованого, всебічного й систематичного корекційного впливу на дитину.

Горизонтальна ритмопластика – це корекційно-розвиткове заняття з музичного виховання дітей із порушеннями зору, яке має на меті розвиток відчуття ритму та пластичних виразних рухів засобами музики й рухів у горизонтальному положенні. Запропоновані в програмі комплекси побудовані за сюжетом вигаданих казок і окреслено нами як «Горизонтальні пластично-рухові казки». На одне заняття пропонується одна казка. Дидактичним завданням для дітей є руховий її показ (у вербальному супроводі педагога) та вигадування рухового закінчення. За визначенням Л. Беземчук, «Пластичне інтонування» – це один із способів, одна з можливостей «проживання» образів, коли будь-який жест, рух стають формою емоційного вираження змісту [28, с. 15].

Заняття горизонтальною ритмопластикою мають на меті не лише корекційно-розвивальні завдання, а й терапевтичні, здійснюючі позитивний вплив на психічний стан занадто збудливих, розгальмованих і тривожних дітей, заспокоюючи їх релаксаційною музикою. Також, кожний комплекс включає вправи для очей, укріплюючи їх м'язи й розвиваючи простежуючі функції зору.

Тож, корекційно-розвивальними завданнями визначено такі:

- 1) розвиток відчуття ритму;
- 2) розвиток пластичних виразних рухів у горизонтальному положенні тіла;
- 3) розвиток скоординованих рухів рук, рук і ніг;
- 4) розвиток музично-сенсорних, когнітивних, психомоторних та творчих здібностей, відтворення музично-рухового образу в рухах;
- 5) розвиток зорових функцій;
- 6) профілактика та корекція порушеної постави;
- 7) профілактика та корекція негативних проявів психічного стану.

До занять доцільно залучати дітей із важкими зоровими захворюваннями (глаукомою, атрофією зорового нерву, міопією високого ступеню тощо), яким протипоказано виконання швидкісно-силових вправ, а саме: бігу, стрибків, різких нахилів, а також деяких вправ ритмічної гімнастики тощо.

Особливістю кожної рухової казки є те, що вона починається й закінчується релаксаційною вправою: лежачи на спині в розслабленому стані, заплющивши очі (до 1-ї хвилини), тим самим приводячи організм до стану спокою. Розроблені горизонтальні пластично-рухові казки виконуються як з предметами (м'ячами, гімнастичною палицею, смужками, обручами), так і без них. Підібраний орієнтовний музичний матеріал складається з релаксаційної музики, що виконується в запису.

Музикотерапія є одним із видів терапії мистецтвом, що спрямований на профілактику, психокорекцію особистісних відхилень у розвитку дитини з проблемами, де музика використовується як символічна форма, допоміжний засіб, вплив якого націлений на катарсис, регуляцію порушень психосоматичних і психоемоційних процесів, корекцію рефлексивно-комунікативної сфери дитини [281]. Для дітей з особливими освітніми потребами, за дослідженнями науковців (Н. Квітка, О. Медведєва, Г. Побережної та ін.), музикотерапія використовується й у напрямі креативного розвитку особистості.

Музикотерапія визначена нами як корекційно-розвивальне заняття з музичного виховання дітей із порушеннями зору, яке має на меті розвиток творчих здібностей і покращення фізичного та психологічного стану, корекція негативних емоційно-психологічних проявів засобами музикотерапевтичної діяльності.

Програма з музикотерапії розроблена для дітей III/IV року навчання у зв'язку з тим, що найбільш сенситивним періодом для використання музикотерапії в корекційній роботі з дошкільниками з проблемами в розвитку є вік 6–7 років, а в окремих випадках – 5–6 років. Саме в цей період у дитини вже сформовані основні мовленнєві, рухові навички, а також навички, пов'язані з художньою, музичною діяльністю, які можуть бути використані в сеансах рецептивної, активної та інтегрованої музикотерапії.

Програмовий зміст побудовано з урахуванням тематичного принципу, де кожні чотири заняття, заплановані на місяць, об'єднані однією тематикою: тема I. «Звукова мова тіла»; тема II. «Звуки природи»; тема III. «Звуки природи» (живої); тема IV. «Дерев'яний звук»; тема V. «Скляний звук»; тема VI. «Металевий звук»; тема VII-IX. «Звуки музичних інструментів». У процесі занять діти вчаться вслуховуватися, сприймати й розрізняти звуки довкілля.

Під час проведення музикотерапевтичних занять реалізуються такі основні завдання:

- 1) зняття емоційно-психологічної напруги та досягнення катарсису в процесі музично-творчої діяльності;
- 2) збагачення емоційно-почуттєвої сфери дитини;
- 3) реалізація бажання дитини співати, музикувати й танцювати (виконувати спонтанні та керовані рухи під музику);
- 4) розвиток навичок інтонування дитячих, класичних і народних пісень;
- 5) формування вміння музикування на елементарних музичних інструментах (бубоні, сопілці, барабані, металофоні, ксилофоні тощо).

Корекційно-розвивальна спрямованість цих занять передбачає: розвиток музично-сенсорних здібностей, ритмічного та звуковисотного слуху, фантазії, асоціативного мислення, творчої уяви, орієнтації в просторі, дрібної моторики; заохочення до рухової імпровізації; сприяння розвитку емоційної та творчої розкритості.

Для реалізації основних і корекційно-розвивальних завдань у програмі виділено такі *види музикотерапевтичної діяльності*, як: налаштування, слухання та прислухання, вокалотерапія, танцювальна терапія, музикування, музичні ігри, релаксаційні вправи.

За змістом і постановкою завдань музикотерапевтичні заняття, які проводяться музичним керівником, відрізняються від музикотерапевтичних занять, що проводить практичний психолог, який цілеспрямовано діє з одним типом порушень, здійснюючи психокорекцію. Натомість музичний керівник акцентує увагу на психопрофілактичній і корекційно-розвивальній роботі й діє з

групою дітей, які різняться своїм емоційним станом і психофізичним розвитком. При цьому, як практичний психолог, так і музичний керівник у своїй професійній діяльності використовують запропоновані вище види музикотерапевтичної діяльності.

Під час проведення музикотерапевтичних занять широко використовуються активні методи музикотерапевтичного впливу (вокалотерапія, танцювальна терапія, музикування) та комплексний метод, який об'єднує візуальний і слуховий канали: споглядання прекрасних пейзажів (ландшафтотерапія) під музичний супровід, рухи під музику, малювання під музику, пісочну терапію, Лего-терапію тощо. Обов'язковою вимогою до занять є проведення їх в ігровій формі. Для проведення занять із музикотерапії, відповідно до її видів, нами було відібрано орієнтовний релаксаційний музичний репертуар (додаток М).

Таким чином, упровадження в практику музичного виховання корекційних занять (ритміки, музичної логоритміки, горизонтальної ритмопластики, музикотерапії) за розробленими авторськими програмами визначено одним зі шляхів посилення корекційної ефективності змісту корекційно-розвивальної роботи з музичного виховання, спрямованої на корекцію порушених компонентів музично-особистісного розвитку дошкільників зі зниженим зором.

4.4. Результативно-оцінювальний блок корекційного спрямування музичного виховання дошкільників зі зниженим зором

Організація формувального етапу експерименту відбувалася на експериментальних базах дослідження, визначених під час констатувальної діагностики. Для перевірки ефективності впровадження експериментальної системи було обрано дві контрольні групи й експериментальну. До першої контрольної ввійшли діти дошкільного віку з нормальним зором, до другої контрольної та експериментальної – діти дошкільного віку зі зниженим зором по 236 дітей у кожній групі. У I та II контрольних групах протягом формувального

експерименту відбувалася робота за традиційною системою музичного виховання, натомість в експериментальній – була впроваджена корекційного спрямування система музичного виховання (експериментальна система).

Дослідження ефективності впровадження корекційного спрямування системи музичного виховання дошкільників зі зниженим зором на формувальному етапі експерименту відбувалося завдяки порівнянню результатів дітей з експериментальної з результатами дітей із I та II контрольних груп.

Зафіксовано позитивні зрушення в розвитку *потребово-мотиваційного компоненту МОР* дошкільників з експериментальної групи. Порівнюючи дані з II контрольною групою відбулося помітне зменшення кількості дітей з експериментальної групи на початковому рівні з різницею в 11,4 % (4-й р.ж.), 11,9 % (5 р.ж.), 9,9 % (6 р.ж.), а також на достатньому – з різницею у 7,1 % (4-й р.ж.), 7,9 % (5 р.ж.), 8,9 % (6 р.ж.) і високому – з різницею у 4,3 % (4-й р.ж.), 3,9 % (5 р.ж.), 3,3 % (6 р.ж.) та середньому – у 0,0 % (4-й р.ж.), 1,4 % (5 р.ж.), 1,2 % (6 р.ж.). Діти з експериментальної групи наблизилися до дітей з II контрольної групи з нормальним зором, про що свідчить незначна різниця в їх кількості на достатньому – 1,1 % (4-й р.ж.), 0,1 % (5 р.ж.), 1,4 % (6 р.ж.) та високому рівнях – 0,7 % (4-й р.ж.), 1,5 % (5 р.ж.), 2,8 % (6 р.ж.) на користь останньої групи. Різниця в даних дітей початкового та середнього рівнів виявила також позитивну динаміку в напрямі її зменшення, порівняно з констатувальним етапом дослідження й відповідно склала 7,8 % (4-й р.ж.), 9,7 % (5 р.ж.), 6,2 % (6 р.ж.) та 9,6 % (4-й р.ж.), 12,4 % (5 р.ж.), 11,5 % (6 р.ж.) (додаток Н, табл. Н. 1).

Позитивним зрушенням у розвитку *потребово-мотиваційного компоненту* стало те, що в більшій кількості дітей з експериментальної групи з'явився інтерес до слухання музики, бажання виконувати власну діяльність під час її звучання та включатись у різні види музичної діяльності, виявляючи позитивні емоційні реакції. Інтерес мав більш стійкий характер як до активних, так і до пасивних видів музичної діяльності, з'явилося бажання частіше слухати музичні твори в живому виконанні, у запису не лише на музичних заняттях, а й у режимі дня. У більшій кількості дітей зі зниженим зором зникло відчуття страху перед участю в

невідомих видах музичної діяльності, вони вже не потребували значного заохочення, а з цікавістю брали участь у всіх запропонованих педагогом видах, іноді ініціюючи їх виконання в режимі дня.

Позитивна тенденція спостерігалась і в розвитку *емоційно-ціннісного компоненту МОР*. Так діти з експериментальної групи покращили свої результати за всіма рівнями досліджуваного компоненту МОР шляхом їх переходу від нижчих рівнів до більш високих, наблизившись до розвитку дітей із I контрольної групи з нормальним зором, з різницею у: 2,3 % (4-й р.ж.), 1,7 % (5 р.ж.), 1,5 % (6 р.ж.) на початковому рівні; 7,9 % (4-й р.ж.), 6,6 % (5 р.ж.), 13,4 % (6 р.ж.) на середньому рівні; 4,0 % (4-й р.ж.), 2,1 % (5 р.ж.), 3,5 % (6 р.ж.) на достатньому рівні; 6,2 % (4-й р.ж.), 6,2 % (5 р.ж.), 11,4 % (6 р.ж.) на високому рівні. Покращення рівнів розвитку досліджуваного компоненту МОР у дітей з експериментальної групи відбилося й на кількісній різниці між дітьми з експериментальної групи та II контрольної групи на користь першої. Так, найбільша різниця спостерігається на достатньому – 10,0 % (4-й р.ж.), 14,5 % (5 р.ж.), 16,6 % (6 р.ж.) та початковому – 8,6 % (4-й р.ж.), 10,8 % (5 р.ж.), 8,9 % (6 р.ж.) рівнях, а далі відбувається її зменшення на середньому – 7,1 % (4-й р.ж.), 10,6 % (5 р.ж.), 12,2 % (6 р.ж.) та на високому – 4,6 % (4-й р.ж.), 6,6 % (5 р.ж.), 4,5 % (6 р.ж.) рівнях (додаток Н, табл. Н. 2).

Діти з експериментальної групи під час прослуховування музичних творів почали активніше реагувати на музику з такими проявами: посмішкою на обличчі, радісними вигуками, мимовільними імпульсивними моторно-м'язовими рухами тощо або підспівували чи виконували танцювальні рухи. Після впровадження корекційної роботи діти намагалися самостійно правильно визначати й називати емоційний стан зображеної людини, характеризувати зовнішній її емоційний прояв, як у міміці, рухах, так і за допомогою вербальних вигуків, правильно обираючи для цього слова-еталони експресії (іноді з переліку, запропонованого музичним керівником). Діти навчилися розрізняти й називати емоцію, що позначає спокійний стан, а також стан «гніву», «суму», «страху», «здивування» не плутаючи їх, застосовували емоційну лексику в експресивному мовленні, під час опису музичного

образу, власних почуттів, які викликала музика. У дітей розширилося коло музичних уподобань, вони стали більш ініціативними у виборі музичних творів і пропонували різнобічний їх спектр для прослуховування, обґрунтовуючи свій вибір.

Ефективним виявилась експериментальна система музичного виховання і для розвитку когнітивного компоненту МОР у дітей з експериментальної групи. Порівняльний аналіз кількісних результатів засвідчив, що діти зі зниженим зором з експериментальної групи випереджають дітей з II контрольної групи з такою різницею – 12,9 % (4-й р.ж.), 11,8 % (5 р.ж.), 11,2 % (6 р.ж.) на початковому рівні; 1,5 % (4-й р.ж.), 3,9 % (5 р.ж.), 1,2 % (6 р.ж.) на середньому рівні; 5,7 % (4-й р.ж.), 2,7 % (5 р.ж.), 6,7 % (6 р.ж.) на достатньому рівні; 5,7 % (4-й р.ж.), 5,2 % (5 р.ж.), 3,3 % (6 р.ж.) на високому рівні, наближуючись до рівнів розвитку дітей з I контрольної групи з незначним відставання від них із різницею у: 5,8 % (4-й р.ж.), 15,4 % (5 р.ж.), 7,3 % (6 р.ж.) на початковому рівні; 15,1 % (4-й р.ж.), 17,3 % (5 р.ж.), 8,9 % (6 р.ж.) на середньому рівні; 5,7 % (4-й р.ж.), 1,1 % (5 р.ж.), 0,7 % (6 р.ж.) на достатньому рівні; 3,6 % (4-й р.ж.), 0,8 % (5 р.ж.), 0,9 % (6 р.ж.) на високому рівні (додаток Н, табл. Н. 3).

Характеризуючи якісні зміни, можна відмітити, що діти з експериментальної групи почали уважніше слухати й, відповідно, цілісно сприймати та розуміти музичний образ, спроможні були відтворити цей образ у виразних рухах, при цьому користувалися набутим під час формувального етапу музичним досвідом. Висловлювання дітей щодо змісту прослуханої музики були більш емоційні й відрізнялися цікавими думками, яскравими різноманітними образами, виражали власний досвід, власні емоції й почуття.

Якісні зміни в розвитку виразності мовлення засвідчили покращення вмінь користуватися засобами мовленнєвої виразності: відтворювати темп мовлення, розрізняти (5.р.ж.) і вербально відтворювати (6 р.ж.) ритмічний його малюнок, змінювати висоту, силу голосу, передавати інтонаційну виразність. Діти навчилися самостійно та правильно регулювати темп мовлення, особливо переходити від помірнього до повільного, що на констатувальному етапі дослідження викликало значні труднощі. Відчутно покращилося вміння ритмічно промовляти запропонований

педагогом вербальний ритмоматеріал, вони чули власні помилки й ті, які робили інші діти, намагаючись самотійно виправити їх. Відмітимо, що діти з експериментальної групи навчилися чітко регулювати динаміку свого звучання, правильно відтворювати голосом звуки різної висоти, не змішуючи їх промовляння в діадах «низький – середній», «середній – високий» звук, а також при переході від низького до середнього або від середнього до високого звучання; відтворювати задану інтонаційну модальність та емоційну насиченість мовлення.

У розвитку *психомоторного компоненту МОР* зафіксовано позитивні результати завдяки переходу значної кількості дітей з експериментальної групи на вищі рівні, відповідно до чого відчутно зменшилася кількість дітей початкового рівня. Кількісні результати засвідчили, що за рівнем розвитку психомоторного компоненту МОР діти зі зниженим зором з експериментальної групи наблизилися до рівнів розвитку дітей із нормальним зором з I контрольної групи з такою різницею: 2,9 % (4-й р.ж.), 1,7 % (5 р.ж.), 1,7 % (6 р.ж.) на початковому рівні; 15,7 % (4-й р.ж.), 20,3 % (5 р.ж.), 21,1 % (6 р.ж.) на середньому рівні; 10,7 % (4-й р.ж.), 15,4 % (5 р.ж.), 15,4 % (6 р.ж.) на достатньому рівні; 7,9 % (4-й р.ж.), 6,6 % (5 р.ж.), 7,4 % (6 р.ж.) на високому рівні. Порівнюючи дані дітей експериментальної групи з результатами дітей з II контрольної групи, які були включені до традиційної системи музичного виховання, виявили відставання в розвитку останньої з різницею у: 9,9 % (4-й р.ж.), 9,2 % (5 р.ж.), 8,9 % (6 р.ж.) на початковому рівні; 4,4 % (4-й р.ж.), 5,4 % (5 р.ж.), 11,5 % (6 р.ж.) на середньому рівні; 8,6 % (4-й р.ж.), 9,3 % (5 р.ж.), 12,2 % (6 р.ж.) на достатньому рівні; 5,7 % (4-й р.ж.), 5,3 % (5 р.ж.), 8,2 % (6 р.ж.) на високому рівні (додаток Н, табл. Н. 4).

Характеризуючи якісні зміни у психомоторному розвитку дітей з експериментальної групи можна підкреслити, що вони більш активніше почали включатись і виконувати різні види музичної діяльності, іноді потребуючи незначної активізації під час участі в більш пасивних її видах. Під час організації рухів у просторі вони намагалися правильно зберігати траєкторію руху по умовній прямій лінії, навіть якщо і спостерігалися незначні відхилення в сторону, самотійно їх виправляли, правильно визначали й дотримувалися заданого напрямку руху,

навчилися добре розрізняти напрямки вправо-вліво й рухатися відповідно до них та в проміжних напрямках, знаходити центр зали, що також викликало значні труднощі під час констатувального етапу дослідження. Педагогічне спостереження показало активне оперування дітьми просторовою термінологією. Покращилась і якість ходьби, що стала більш упевненою, ритмічною, з дотриманням відповідної відстані один від одного, з правильним положенням голови, ніг, координованою взаємодією обох рук та рук і ніг. У дошкільників зі зниженим зором відмічено покращення узгодженої взаємодії рук і ніг, та обох рук під час виконання одночасних протилежних рухів правою та лівою руками (вперед-назад, вгору-вниз, перед собою-за собою); скоординоване виконання рухів руками й ногами з темповими й ритмічними особливостями музики. Виявлено, що діти більш упевнено, чітко та правильно узгоджували рухи загальною та дрібною моторикою з мовленням, більш точно співвідносили за темпом і ритмом.

Під час формувального експерименту в дітей з експериментальної групи значно підвищилися рівні *розвитку креативного компоненту МОР*. За проведеними вимірами зафіксовано наближення розвитку дітей з експериментальної групи до дітей із I контрольної групи, про що свідчить така різниця: 3,6 % (4-й р.ж.), 6,6 % (5 р.ж.), 3,8 % (6 р.ж.) на початковому рівні; 12,8 % (4-й р.ж.), 10,0 % (5 р.ж.), 11,0 % (6 р.ж.) на середньому рівні; 7,1 % (4-й р.ж.), 7,4 % (5 р.ж.), 6,9 % (6 р.ж.) на достатньому рівні; 9,3 % (4-й р.ж.), 9,2 % (5 р.ж.), 7,9 % (6 р.ж.) на високому рівні і, відповідно, вони випереджають за розвитком дітей з II контрольної групи з різницею: 8,5 % (4-й р.ж.), 10,5 % (5 р.ж.), 11,1 % (6 р.ж.) на початковому рівні; 10,1 % (4-й р.ж.), 13,2 % (5 р.ж.), 13,3 % (6 р.ж.) на середньому рівні; 10,0 % (4-й р.ж.), 15,8 % (5 р.ж.), 14,9 % (6 р.ж.) на достатньому рівні; 8,6 % (4-й р.ж.), 7,9 % (5 р.ж.), 9,5 % (6 р.ж.) на високому рівні (додаток Н, табл. Н. 5).

Діти з експериментальної групи почали із задоволенням вигадувати прості мотиви мелодії, закінчення музичних фраз у заданому настрої; проявляли елементи творчості в різних музично-ритмічних рухах, імпровізуючи й самостійно вигадуючи нові рухи, намагалися виконати їх емоційно-виразно, відповідно до характеру мелодії, персонажів і сюжету дитячого музичного твору, у міміці з'явилися

активні прояви емоцій, які відповідали музичному образу. Відмічено, що діти в іграх почали самостійно створювати різні продукти музично-творчої діяльності (імпровізації, інсценізації дитячих пісень, пластичних етюдів з уявними предметами тощо).

Отже, проведений експеримент засвідчив позитивні кількісні та якісні зміни в потребово-мотиваційному, емоційно-ціннісному, когнітивному, психомоторному та креативному компонентах МОР.

Результати формувального етапу дослідження засвідчили високу ефективність і результативність забезпечення корекційного спрямування системи музичного виховання, завдяки чому музично-особистісний розвиток дітей експериментальної групи значно покращився за всіма показниками, порівняно з дітьми цієї самої категорії з II контрольної групи (із суттєвою різницею на початковому – 10,5 % та достатньому – 10,1 % рівнях і, менш суттєвою – на високому – 5,7 % й середньому – 5,3 % рівнях) і наблизився до рівнів МОР дітей із нормальним зором із I контрольної групи, де найменшу різницю між ними становив початковий рівень – в 1,8 % (на констатувальному 14,8 %). Позитивні зрушення відбулись у досліджуваних дітей із достатнім рівнем, де різниця між ними склала 5,5 % (на констатувальному – 18,6 %), високим – у 5,7 % (на констатувальному 13,3 %) та середнім – у 13,0 % (на констатувальному – 17,1 %) (рис. 4.12).

Математична перевірка достовірності результатів, отриманих на формувальному етапі дослідження за допомогою критерію Стьюдента і точного критерію Фішера (додаток II) дозволила зробити такі висновки:

математичний рахунок за допомогою критерію Стьюдента показав, що збільшення середнього балу в експериментальній групі порівняно з II контрольною групою не може бути пояснено впливом випадкових факторів. Тому можна констатувати достовірність покращення середнього рівня МОР дітей зі зниженим зором в експериментальній групі у результаті дії корекційного спрямування системи музичного виховання (цей висновок також підтверджується і за допомогою точного критерію Фішера);

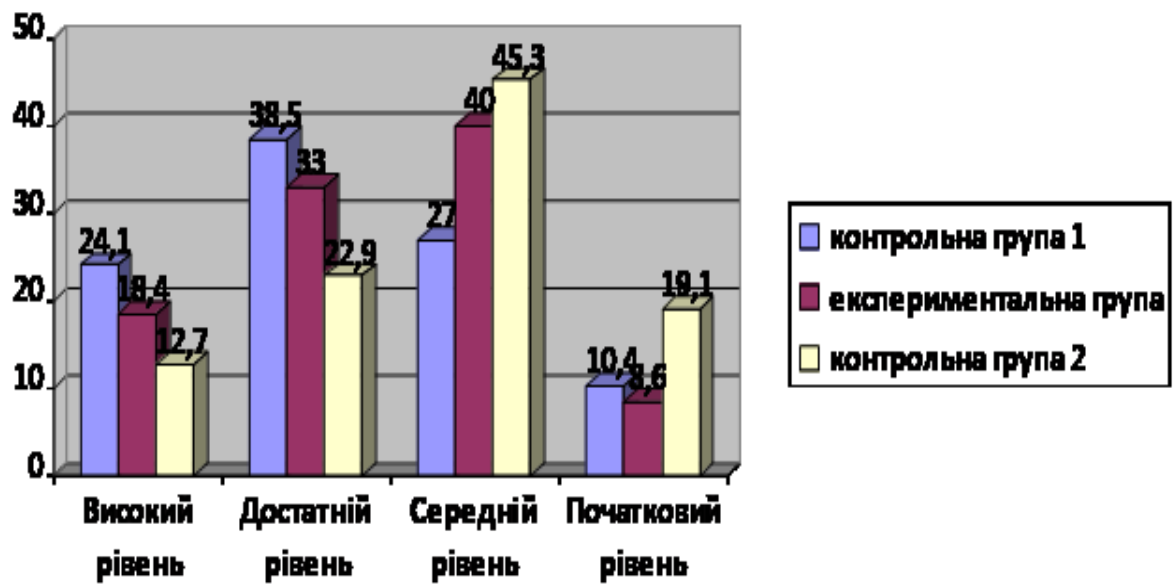


Рис. 4.12. Порівняльний аналіз рівнів музично-особистісного розвитку дітей контрольних та експериментальної груп

математичний аналіз отриманих даних констатує наближення за рівнями МОР експериментальної групи до I контрольної групи, що також свідчить про ефективність корегуючого впливу експериментальної системи;

за допомогою точного критерію Фішера виявлено, що методика є більш дієвою для дітей експериментальної групи з початковим рівнем музично-особистісного розвитку, ніж для дітей із високим рівнем;

порівняння на формувальному та констатувальному етапі дослідження результатів за критерієм Стюдента і точним критерієм Фішера свідчить про коректність розробленої нами діагностичної методики вивчення рівнів музично-особистісного розвитку дошкільників. Цей висновок підтверджується і результатами КГ і ЕГ на констатувальному етапі дослідження.

Таким чином, проведена математична перевірка достовірності отриманих в дисертації результатів підтвердила ефективність розробленої нами системи корекційного спрямування музичного виховання.

Аналізуючи кількісні дані ми дійшли висновку, що покращення рівнів МОР в експериментальній групі порівняно з контрольними сприяла запроваджена в практику система забезпечення корекційного спрямування музичного виховання, реалізація на практиці якої визначається принципами й методами музичного виховання, запровадженням спеціальних її форм, реалізації корекційного потенціалу різних видів музичної діяльності, впровадження змісту корекційно-розвивальної роботи з музично-особистісного розвитку та корекційного блоку занять із музичного виховання, що значно вплинуло на якісні зміни в усіх досліджуваних компонентах музично-особистісного розвитку, розв'язуючи визначені нами корекційно-розвивальні завдання.

Покращенню розвитку *потребово-мотиваційного компоненту МОР* сприяв систематичний перегляд дитячих програм, де активно використовувалася музика та демонструвалися різні види дитячої музичної діяльності; залучення дітей до власної музично-рухової демонстрації; використання розважально-ігрового емоційно привабливого музичного матеріалу; постійна зміна різних видів музичної діяльності; широке використання музично-творчої діяльності; застосування комп'ютерних технологій, та іншої аудіо- і відео-апаратури, сучасних мультимедійних засобів.

Позитивним змінам у розвитку *емоційно-ціннісного компоненту МОР*, сприяла корекційна робота з розвитку емоційної активності в реагуванні на музику, адекватно-оцінного ставлення до неї, розширення словника емоційної лексики та обсягу музичних уподобань. Дітей навчали правильно слухати музику та прислуховуватися до змін у її звучанні, створюючи при цьому позитивні враження від музики; задоволення від процесу прослуховування. Дошкільників зі зниженим зором цілеспрямовано ознайомлювали з основними емоціями та їх зовнішніми мімічним, пантомімічним і вербальним проявами, навчали співвідносити характер музики з емоційними станами на основі набутого експресивного досвіду, розширюючи емоційний словник дитини, що впливало й на розвиток емоційної чуйності в усіх видах музичної діяльності (сприйнятті, виконавстві, творчості). Під час музичної діяльності відбувалося цілеспрямоване розширення музичного досвіду піснями українського походження, музикою різних жанрів, розвиток позитивно-оцінного

ставлення до музики, дітей вчили вербально обґрунтовувати власні музичні уподобання, стимулювали до слухання музичних творів під час різних видів дитячої діяльності, в сім'ї.

Відбулася позитивна динаміка й у розвитку *когнітивного компоненту МОР* на що значно вплинула корекційно-розвивальна робота з розвитку емоційного відгуку на музику і цілеспрямоване навчання сприймати й розрізняти засоби музичної виразності, аналізувати музичні твори, співвідносити характер музики із власним настроєм, власними емоціями, формувати й активізувати в дошкільників зі зниженим зором словника емоційної лексики, вчити вигадувати рухи під музику. Значний вплив на когнітивний розвиток мали словесні методи (попередня розповідь перед слуханням, бесіда за змістом п'єси) у поєднанні з практичними (дії з іграшками), що допомагало дітям зі зниженим зором наочно співставити музичний образ, виражений засобами музичної виразності, з реальним образом чи явищами оточуючого світу та різні методи уподібнення музиці: моторно-рухове, тактильне, мімічне; створення музично-рухових образів. Покращенню виразності музичного мовлення сприяла співоча й музично-творча діяльність дітей, а також корекційні заняття музичною логоритмікою під час яких широко використовувалися ритмо-вправи дихальної, артикуляційної гімнастики, вправи «Розмовляйка», ритмодекламація, мовно-ритмічні ігри, вправи на координацію вербального ритму з рухами дрібною моторикою та з ритмічними рухами тіла, вправи на узгодження ритму мовлення з грою на дитячих музичних інструментах.

Розвиток *психомоторного компоненту МОР* у дошкільників з експериментальної групи зазнав якісних позитивних змін у розвитку його показників – музично-рухової активності, організації рухів у просторі, координації рухів, координації рухів із мовленням. Активізація музично-рухової активності відбувалася завдяки: включенню дитини в різні види музичної діяльності, збільшенню використання різноманітних ритмічних рухів, музичних і музично-рухових вправ, частій зміні видів музичної діяльності, активізації потенційних можливостей дитини зі зниженим зором в різних її видах; використанню яскравих посібників, нестандартного обладнання, мультимедіа, ігрових форм і музично-

рухового досвіду дитини; виконанню музично-рухових завдань проблемного характеру; використанню різних видів стимулювання та заохочення; емоційності педагога; дієвій його допомозі; підтриманню ситуації успіху. На покращення організації руху в просторі вплинуло цілеспрямоване навчання дітей експериментальної групи орієнтуванню на власному тілі, в симетричних сторонах простору, організації локомоторних рухів у просторі, активізації словника просторовою термінологією. Важливим завданням цього етапу став і розвиток збережених аналізаторів (зорового, слухового, кінестетичного). Ефективним у цій роботі виявилось використання спеціальних засобів, прийомів і методів, корекційні заняття з ритміки, горизонтальної ритмопластики, музикотерапії.

Розвитку координації рухів сприяло виконання різних музично-рухових вправ для узгодженої взаємодії обох рук та рук і ніг, що виконувалися з різних вихідних положень, однойменними й різнойменними способами, у різних площинах (сагітальній, фронтальній і горизонтальній). Під час підбору вправ виходили з урахування віку дітей, їх рухового досвіду, стану порушеного зору. У процесі розучування використовували метод поетапного вивчення на основі полімодального сприймання, метод симультанних дій, прийом створення «ситуації успіху». Цілеспрямований розвиток координації рухів дошкільників зі зниженим зором відбувався і в процесі таких корекційних занять із музичного виховання, як: ритміка, горизонтальна ритмопластика, музикотерапія, музична логоритміка.

Покращенню показників координації рухів дрібною та загальною моторикою з мовленням значною мірою сприяли заняття музикотерапією та музичною логоритмікою, виконання вправ «Розмовляйка», ритмодекламація, мовно-ритмічні ігри, поєднання нескладних рухів загальною моторикою (руками, ногами, головою, тулубом) із ритмічним вербальним супроводом (фізкультхвилинки); вправи для кистей і пальців рук із ритмічним вербальним супроводом, поєднання гри на дитячих музичних інструментах із власним вербальним супроводом (віршами, піснями, діалогами), та надалі, з основними рухами.

Покращення розвитку *креативного компоненту МОР* відбувалося завдяки спеціально підібраним вправам на вироблення навичок самостійних дій у співі, русі, на самостійне придумування варіантів ігор, хороводів, танців, на навчання дітей пошукових дій у вправах. Креативному розвитку сприяли виконання дітьми різних видів пластичного інтонування: музично-ритмічних рухів імітаційного характеру, інсценізація дитячих пісень і казок; музично-рухливі ігри, особистісна імпровізація, пластичні етюди з уявними предметами, музично-сценічні етюди, ритмо-пластичні вистави та впровадження таких корекційних занять із музичного виховання, як: музикотерапія, горизонтальна ритмопластика.

Важливим завданням формувального етапу дослідження став і компенсаторний розвиток, що, на нашу думку, також вплинуло на покращення рівнів усіх досліджуваних компонентів музично-особистісного розвитку. Організація роботи в цьому напрямі ґрунтувалася на принципі корекційно-компенсаторної спрямованості процесу музичного виховання з використанням методів і прийомів, наприклад, метод кольорового співвіднесення чи методів наочності, що задіювали у сприйманні максимальну кількість органів відчуття, мультимедійні засоби наочності, які дозволяли впливати одночасно на різні органи чуття (слух, зір, дотик тощо), здійснюючи синкретичне навчання (одночасно зорового та слухового сприймання матеріалу) і, відповідно, впливаючи на розвиток компенсаторних процесів у дітей.

Особливого значення мали ті виділені нами методи та прийоми музичного виховання, які цілеспрямовано впливали на розвиток аналізаторних систем дитини: прийом «тактильної» форми сприймання музики; прийом мімічної форми сприймання характеру музики; метод полісенсорної форми сприймання музики.

Компенсаторний вплив мало і застосування традиційних видів музичної діяльності, які під керівництвом педагога цілеспрямовано впливали на розвиток слухового аналізатору, слухового сприймання (слухання музики), тембрового, динамічного, ритмічного, мелодійного слуху, кінестетичного аналізатора (гра на дитячих музичних інструментах), вербального аналізатору (співи), рухово-

кінестетичного аналізатору, слухо-рухових зв'язків (музично-ритмічні рухи). Під час формуючого експерименту важливе значення надавали розвитку залишкового зору, його око рухового механізму, глибинного зору, формуванню навичок зорової оцінки відстані між об'єктами (окоміру), простежуючих функцій зору, кольорового зору тощо.

Узагальнюючи основні результати дослідження, відзначимо, що експериментальна система музичного виховання впливала й на подолання проблем, вторинно зумовлених особливостями соціальної ситуації розвитку особистості при порушеннях зору, сприяючи розвитку пізнавального інтересу, конкретних уявлень про навколишнє, емоційної, рухової, пізнавальної та, відповідно соціальної активності, колективної взаємодії, адекватного, емоційного, продуктивного міжособистісного спілкування, навичок просторового орієнтування, компенсаторних пристосувань тощо.

Отже, отримані результати дозволяють стверджувати, що основним шляхом посилення корекційної ефективності процесу музичного виховання дошкільників зі зниженим зором є теоретико-методичне забезпечення корекційного спрямування цього процесу.

4.5. Навчальна програма підготовки та підвищення кваліфікації фахівців «Корекційна спрямованість музичного виховання дошкільників зі зниженим зором»

Організація музичної діяльності в спеціальному дошкільному навчальному закладі для дітей зі зниженим зором вимагає підготовки висококваліфікованого фахівця в цій галузі, який повинен мати не тільки музичну освіту, а й бути озброєним знаннями щодо корекційних можливостей музичної діяльності, що, у свою чергу, складає основу музичного виховання дітей досліджуваної категорії [91; 346; 384; 390; 405]. Але сучасна практика підготовки спеціалістів-майбутніх музичних керівників дошкільних навчальних закладів для дітей зі зниженим

зором засвідчила значні прогалини в цьому напрямі, тобто неможливість ефективно реалізовувати корекційні завдання музичного виховання, натомість майбутні тифлопедагоги, за умови попереднього музичного досвіду, мають можливість більш ефективно будувати корекційно спрямований процес музичного виховання, але таких виявилася незначна кількість, і вони не вбачають свою професійну діяльність на посаді музичного керівника. Безумовно, компетентність у галузі музичного мистецтва педагога-музиканта й педагога-дефектолога (тифлопедагога) різна. Якщо перший із них набуває у ВНЗ музичні компетенції для викладання музики та художньої культури в загальноосвітніх закладах, то завдання тифлопедагога полягає, насамперед, у грамотному використанні певних музичних компетенцій у своїй практиці. Тому, у сучасних умовах можливий симбіоз діяльності, тобто взаємодія тифлопедагога й музичного керівника, де тифлопедагог допомагає музичному керівникові визначити об'єкти корекції та, відповідно до цього, визначити корекційні завдання музичного виховання, зорієнтувати на здійсненні індивідуального підходу відповідно зоровим і психофізичним можливостям дітей тощо.

Для часткового й реального вирішення проблеми сьогодення в напрямі обізнаності майбутніх спеціалістів щодо корекційних можливостей музичного мистецтва, його засобів і видів музичної діяльності результати експериментального дослідження було покладено в основу розробленої для вищих навчальних закладів програми «Корекційна спрямованість музичного виховання дошкільників зі зниженим зором», що затверджена на засіданні кафедри тифлопедагогіки НПУ імені М. П. Драгоманова (протокол № 3 від 29 вересня 2016 року) й рекомендовано її до впровадження.

Зміст програми розкриває як загальні підходи до музичного виховання дошкільників із вадами зору в дошкільному навчальному закладі, так і специфічні особливості змісту й організації загальних і корекційних занять із музичного виховання й розрахована на 1,5 кредити, тобто 45 годин, з яких 30 годин аудиторної роботи та 15 самостійної. Програма передбачає 2 змістові модулі: перший – введення в теорію музичного виховання дітей зі зниженим зором;

другий – шляхи реалізації корекційно-спрямованого процесу музичного виховання дошкільників зі зниженим зором.

Метою проведення занять за розробленою програмою є озброєння майбутніх фахівців знаннями щодо організації корекційно спрямованого процесу музичного виховання в дошкільному навчальному закладі для дітей зі зниженим зором. Відповідно до мети визначено такі завдання: знайомство студентів із змістом і технологією музичного виховання в дошкільному навчальному закладі для дітей зі зниженим зором; формування компетенцій щодо організації корекційно-спрямованої музичної діяльності.

По закінченню вивчення студенти повинні *знати*:

1. Освітні, виховні й корекційно-розвивальні можливості музичного мистецтва.
2. Особливості впливу різних видів музичної діяльності на психофізичний розвиток дітей дошкільного віку зі зниженим зором.
3. Перелік програм із музичного виховання, які діють у дошкільних навчальних закладах для дітей зі зниженим зором.
4. Особливості організації вивчення рівнів музично-особистісного розвитку дошкільників зі зниженим зором.
5. Шляхи посилення корекційної ефективності музичного виховання в дошкільних навчальних закладах для дітей зі зниженим зором.
6. Корекційний потенціал музичного, текстового й музично-ігрового репертуару, що використовується для різних видів музичної діяльності.

Студенти повинні опанувати такими вміннями й навичками організації корекційно спрямованого процесу музичного виховання дошкільників зі зниженим зором:

1. *Комунікативними вміннями*: вступати в контакт з дітьми зі зниженим зором, використовуючи різні технології музичної діяльності; створювати атмосферу доброзичливості, комфортності, позитивну установку на спілкування з музикою, формувати інтерес до музичної діяльності, активної участі в різних її видах і формах.

2. *Організаторськими вміннями:* брати участь у спільній діяльності з музичним керівником у напрямі організації вивчення рівня досягнень у музичній діяльності дошкільників зі зниженим зором, музичних і корекційних занять, різних музично-виховних і музично-розважальних заходах, концертах тощо.

3. *Прикладними вміннями:*

- дослідницькими: виявляти об'єкти корекції, використовуючи дослідницькі методи в роботі; орієнтуватися в оформленні експериментального матеріалу;
- педагогічними: застосовувати на практиці теоретичні знання з галузі музичного виховання; визначати корекційні завдання музичного виховання; здійснювати корекцію виявлених порушень у психофізичному розвитку дитини зі зниженим зором засобами музичної діяльності; здійснювати індивідуальний підхід стимулювати позитивні прояви дітей зі зниженим зором у музичній діяльності; формувати в дитини вміння й навички в музично-ігровій і музично-творчій діяльності;
- творчі: проявляти творчість у спільній із дитиною музично-ігровій і музично-творчій діяльності.

Таблиця 4.5

Орієнтовний тематичний план

Назви модулів і тем	Кількість годин		
	Теоретичні заняття	Практичні заняття	Самостійна робота
Змістовий модуль I			
Введення в теорію музичного виховання дітей зі зниженим зором			
<i>Тема 1.</i> Виховні, освітні та корекційно-розвивальні можливості музичного мистецтва в роботі з дітьми з вадами зору	2	-	2
<i>Тема 2.</i> Музична діяльність: сутність, зміст, структура, корекційний вплив її видів	2	-	2
<i>Усього за змістовим модулем I</i>	4	-	4

Змістовий модуль II			
Реалізація корекційно-спрямованого процесу музичного виховання дошкільників зі зниженим зором			
<i>Тема 3.</i> Програмно-методичне забезпечення музичних занять у спеціальних дошкільних навчальних закладах для дітей зі зниженим зором	-	2	2
<i>Тема 4.</i> Організація вивчення дитини зі зниженим зором під час музичного виховання	2	4	3
<i>Тема 5.</i> Шляхи організації музичної діяльності дітей дошкільного віку зі зниженим зором	2	4	2
<i>Тема 6.</i> Педагогічні технології корекційної роботи з музичного виховання дітей зі зниженим зором	2	6	2
<i>Тема 7.</i> Музичний, текстовий і музично-ігровий репертуар для різних видів музичної діяльності	-	4	2
<i>Усього за змістовим модулем II</i>	6	20	11
<i>Усього за змістовим модулем I і II</i>	10	20	15

ЗМІСТ ТЕОРЕТИЧНИХ ЗАНЯТЬ

Теоретичне заняття 1.

Тема 1. Виховні, освітні та корекційно-розвивальні можливості музичного мистецтва в роботі з дітьми з вадами зору.

1. Напрями виховного впливу музичного мистецтва: індивідуальна музична вихованість, загальнокультурна вихованість, різнобічна вихованість.
2. Формування музичних компетенцій дошкільника: теоретичний і практичний його компоненти.
3. Розвиткова спрямованість музичного мистецтва: індивідуальний музичний розвиток, елементарний полімистецький розвиток, загально-розвивальний вплив.

Література:

1. Ватаманюк Г. П. Музыка в країні Дошкілля [Текст] : навч.-метод. посіб. / Г. П. Ватаманюк. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2008. – 260 с.
2. Ветлугина Н. А. Музыкальное воспитание в детском саду / Н. А. Ветлугина. – М. : Просвещение, 1981. – 240 с.
3. Газіна І. О. Методика музичного виховання дітей дошкільного віку : навчально-методичний посібник для студентів напряму підготовки «Дошкільна освіта», вихователів дошкільних навчальних закладів та батьків / І. О. Газіна. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2013. – 196 с.
4. Гогоберідзе А. Г. Теорія і методика музичного виховання дітей дошкільного віку / А. Г. Гогоберідзе. – М. : Видавничий центр В«АкадеміяВ», 2005. – 320 с.
5. Картава Ю. А. Виховний вплив музичного мистецтва на формування особистості дитини / Ю. А. Картава // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. – № 3 (47). – С. 274–281.
6. Картава Ю. А. Роль музичного виховання в ранній соціалізації дітей з порушеннями зору / Ю. А. Картава // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. – № 4 (58). – С. 398–407.
7. Куненко Л. О. Формування творчої активності у дітей з особливими потребами розвитку засобами музичного мистецтва / Л. О. Куненко // Педагогіка духовності: поступ у третє тисячоліття : мат. між. наук. конф. : 19 квітня 2005. / укл. Л. Л. Макаренко, О. П. Симоненко. – Т. 2. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. – С. 42–46.
8. Проблема музичного виховання дітей з глибокими вадами зору як засіб реабілітації та інтеграції у широке соціальне середовище : наук.-метод. зб. [відповід. ред. : Н. В. Христова]. – Харків : ХОК НЗМК, 1997. – 85 с.
9. Романюк І. А. Музичне виховання. Організація роботи у дошкільному навчальному закладі : навчально-методичний посібник / І. А. Романюк. – Тернопіль : Мандрівець, 2014. – 280 с.

Теоретичне заняття 2.

Тема 2. Музична діяльність: сутність, зміст, структура, корекційний вплив її видів.

1. Лікувально-педагогічний вплив музичного мистецтва на особистість.
2. Категоріальний апарат музичного виховання дошкільників зі зниженим зором.
3. Структурні компоненти корекційної спрямованості музичної діяльності дітей дошкільного віку.
4. Сприймання музики, виконавча музична діяльність, творча музична діяльність, музично-освітня діяльність. Особливості їх корекційного впливу.

Література:

1. Картава Ю. А. Історичний огляд виникнення та розвитку музично-ритмічного виховання дітей з особливими потребами / Ю. А. Картава // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова : зб. наукових праць. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – № 16. – С. 73–76.
2. Картава Ю. А. Корекційна спрямованість музичного виховання дітей дошкільного віку з глибокими порушеннями зору / Ю. А. Картава // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2013. – № 7 (33). – С. 242–251.
3. Картава Ю. А. Лікувально-корекційний вплив музичного мистецтва в історичному аспекті / Ю. А. Картава // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського : збірник наукових праць. Педагогічні науки ; за ред. О. М. Пехоти. – Миколаїв : МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2015. – № 1 (48), лютий. – С. 127–132.
4. Картава Ю. А. Еволюція зарубіжної думки щодо лікувально-педагогічного впливу музичного мистецтва на особистість / Ю. А. Картава // Освіта осіб з

- особливими потребами: шляхи розбудови : зб. наук. праць. – К. : ТОВ «Поліграф плюс», 2015. – Вип. 9. – С. 39–46.
5. Картава Ю. А. Теоретичні аспекти музичної діяльності дітей дошкільного віку зі зниженим зором // Теоретичні та методичні аспекти корекційно-реабілітаційної діяльності : монографія / за заг. ред. : Т. М. Дегтяренко, Ю. А. Картавої. – Суми : ВВП «Мрія», 2015. – С. 117–132. – 252 с.
6. Картава Ю. А. Корекційна спрямованість видів музичної діяльності в музичному вихованні дошкільників зі зниженим зором / Юлія Картава // Особлива дитина: навчання і виховання : наук., навч., інформ. журн. Ін-т спец. педагогіки НАПН України, ДІВП Вид-во «Педагогічна преса», 2015. – № 4 (76). – С. 17–23.
7. Картавая Ю. А. Использование средств музыкальной выразительности в работе с детьми с ограниченными возможностями / Ю. А. Картавая // Проблемы специального образования : научно-методический журнал. – Ереван : Армянский государственный педагогический университет имени Хачатуря Абовяна, 2016. – № 4. – С. 198–203.
8. Куненко Л. О. Використання музики як корекційно-компенсаторного і терапевтичного засобу у спеціальній школі / Л. О. Куненко // Медико-психологічні проблеми дефектології : зб. наук, праць. – Херсон : ПО «Терра», 2001. – С. 97–103.
9. Музыкальное воспитание детей с проблемами в развитии и коррекционная ритмика : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Е. А. Медведева, Л. Н. Комиссарова, Г. Р. Шашкина, О. Л. Сергеева ; под ред. Е. А. Медведевой. – М. : Издат. центр «Академия», 2002. – 224 с.

Змістовий модуль II

Реалізація корекційно-спрямованого процесу музичного виховання дошкільників зі зниженим зором

Теоретичне заняття 3.

Тема 4. Організація вивчення дитини зі зниженим зором під час музичного виховання.

1. Принципи, методичні умови, напрями вивчення дітей зі зниженим зором.
2. Діагностичні методики, методи вивчення, критерії оцінювання.
3. Визначення об'єктів спостереження та об'єктів корекції.
4. Правила оформлення й ведення діагностичної документації.

Література:

1. Бондаренко Юлія. Вивчення особливостей мотиваційно-емоційної сфери у дошкільників зі зниженим зором у процесі музичної діяльності / Юлія Бондаренко // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського : збірн. наук. праць. – Педагогічні науки. – Миколаїв : НПУ імені В. О. Сухомлинського, 2017. – № 1 (56). – С. 203–210.
2. Бондаренко Юлія. Методологічні підходи до вивчення рівня досягнень у музичній діяльності дошкільників зі зниженим зором / Юлія Бондаренко // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна : зб. наук. праць / гол. ред. Мачинська Н. І. – Львів : Вид-во Львівський національний університет імені Івана Франка, 2016. – Вип. 31. – С. 297-308.
3. Картава Ю. А. Порівняльний аналіз компонентів музичного розвитку дошкільників зі зниженим і нормальним зором / Ю. А. Картава // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова : зб. наукових праць. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. – № 28. – С. 89–93.

Теоретичне заняття 4.

Тема 5. Шляхи організації корекційно спрямованої музичної діяльності дітей дошкільного віку зі зниженим зором.

1. Основні та спеціальні принципи організації музичного виховання з дошкільниками зі зниженим зором.
2. Основні та корекційні форми організації музичного виховання в дошкільному навчальному закладі для дітей зі зниженим зором.
3. Правила визначення корекційно-компенсаторних завдань музичного виховання.
4. Корекційна методика, методи та прийоми корекційного впливу на компоненти музично-особистісного розвитку дошкільників зі зниженим зором.

Література:

1. Картава Ю. А. Теоретико-методичні засади музично-ритмічного виховання дошкільників із порушеннями зору : навч.-метод. посіб. / Ю. А. Картава. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. – 220 с.
2. Картава Ю. А. Теоретичні аспекти музичної діяльності дітей дошкільного віку зі зниженим зором / Ю. А. Картава // Теоретичні та методичні аспекти корекційно-реабілітаційної діяльності: монографія / за заг. ред.: Т. М. Дегтяренко, Ю. А. Картавої. – Суми : ВВП «Мрія», 2015. – С. 117–132. – 252 с.
3. Бондаренко Ю.А. Корекційна спрямованість музичного виховання дошкільників зі зниженим зором / Ю.А. Бондаренко // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: збірник наукових праць Київського національного лінгвістичного університету. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2017. – №1 (55). – С. 127-132.

Теоретичне заняття 5.

Тема 6. Педагогічні технології корекційної роботи з музичного виховання дітей зі зниженим зором.

1. Зміст та організація корекційного блоку занять з музичного виховання:
 - 1.1 Ритміка.
 - 1.2. Музична логоритміка.
 - 1.3. Горизонтальна ритмопластика.
 - 1.4. Музикотерапія.

Література:

1. Бондаренко Юлія. Зміст і структура програмно-методичного комплексу корекційного блоку занять із музичного виховання для дошкільних навчальних закладів (груп) компенсуючого типу для дітей із порушеннями зору / Юлія Бондаренко // Педагогічні науки : збірн. наук. праць Херсонського державного університету. – Херсон : Херсонський державний університет, 2016. – № 71. – Т. 2. – С. 41–47.
2. Бондаренко Юлія. Музикотерапія в системі корекційної допомоги дошкільникам зі зниженим зором / Юлія Бондаренко // Наукові записки : збірн. наук. праць Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія. – Випуск 47. – Вінниця, вид-во ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. – С. 154–159.
3. Картава Ю. А. Методичні основи проведення занять з корекційної ритміки у дошкільних закладах для дітей з глибокими порушеннями зору / Ю. А. Картава // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. – Вип. 2. – Ч. 2. – С. 215–222.
4. Картава Ю. А. Теоретико-методичні засади музично-ритмічного виховання дошкільників із порушеннями зору : навч.-метод. посіб. / Ю. А. Картава. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. – 220 с.

5. Картава Ю. А. Пластичне інтонування як засіб розвитку творчої особистості дошкільника з глибокими порушеннями зору / Ю. А. Картава // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова : зб. наукових праць. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – № 24. – С. 117–121.
6. Квітка Н. О. Заняття з музикотерапії для дітей дошкільного віку зі складними порушеннями психофізичного розвитку / Н. О. Квітка // Дефектологія : наук.-метод. журн. – 2012. – № 4. – С. 11–15.
7. Квітка Н. Навчально-розвивальна програма з музикотерапії для дітей з особливими освітніми потребами / Н. Квітка // Дефектологія. – 2011. – № 3. – С. 37–43.
8. Куненко Л. О. Використання арт-терапевтичних методів у корекційній педагогіці / Л. О. Куненко // Наукові праці : науково-методичний журнал. – Педагогіка. – Миколаїв : Вид-во ЧДУ імені Петра Могили, 2009. – Вип. 95. – Т. 105. – С. 47–50.
9. Куненко Л. О. «Ефект Моцарта» або звуковий вітамін С» / Л. О. Куненко // Дефектологія. – 2002. – № 1. – С. 9–12.
10. Методичний посібник з музикотерапії для дітей дошкільного віку зі складними порушеннями психофізичного розвитку / укладач Н. Квітка. – К., 2013. – 82 с.

ЗМІСТ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ

Практичне заняття 1.

Тема 3. Програмно-методичне забезпечення музичних занять у спеціальних дошкільних навчальних закладах для дітей зі зниженим зором.

Хід практичної роботи

Завдання 1. Аналіз змісту програм із музичного виховання, за якими займаються дошкільні навчальні заклади для дітей зі зниженим зором.

Завдання 2. Порівняльний аналіз програм і визначення найбільш ефективної у плані її побудови й реалізації корекційних можливостей музичного мистецтва та різних видів музичної діяльності. Обґрунтування власної думки.

Завдання 3. Ознайомлення й вивчення дитячої пісні відповідно до програми (за вибором студентів). Окреслити її корекційний вплив.

Література:

1. Бондаренко Ю. А. Програмно-методичний комплекс корекційного блоку занять з музичного виховання для дошкільних навчальних закладів (груп) компенсуючого типу для дітей з порушеннями зору / Ю. А. Бондаренко, Л. Я. Кардаш; за заг. ред. Ю. А. Бондаренко. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2016. – 200 с.
2. Гудим І. М. Програмно-методичний комплекс розвитку незрячих дітей від народження до 6 років : програма розвитку дітей з важкими порушеннями зору від 3 до 6 років / І. М. Гудим, Л. С. Вавіна. – Кіровоград : Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, Імекс-ЛТД, 2014. – 105 с.
3. Дитина. Програма виховання і навчання дітей від 2 до 7 років / наук. кер. Проскура О. В., Кочина Л. П., Кузьменко В. У., Кудикіна Н. В. – Київ : Видавництво «Університет», 2010. – 288 с.

4. Навчально-виховні програми та методичні рекомендації для спеціальних дошкільних закладів для дітей з вадами зору [Текст] / уклад. : К. М. Складар, Т. П. Свиридчук, С. В. Федоренко, Т. І. Моторна.– К. : ІЗМН, 1996. – 328 с.
5. Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт» / О. О. Андрієтті, О. П. Голубович, О. П. Долинна, Т. В. Дяченко, Т. С. Ільченко, Г. Є. Іванова, Г. М. Лисенко, Т. В. Панасюк, Г. В. Петрова, Т. О. Піроженко, Н. М. Романко, Н. А. Случинська, Н. І. Трикоз. – Тернопіль: Мандрівець, 2013. – 104 с.
6. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» / О. І. Білан, Л. М. Возна, О. Л. Максименко та ін. – Тернопіль:: Мандрівець, 2012. – 264 с.
7. Програма розвитку дитини «Я у світі» (нова редакція) : У 2 ч. – Ч.ІІ. Від трьох до шести (семи) років / Аксьонова О. П., Аніщук А. М., Артемова Л. В. [та ін.] ; наук. кер. О. Л. Кононенко. – Київ : ТОВ «МЦФЕР-Україна», 2017. – 452 с.
8. Програми для дошкільних навчальних закладів (груп) компенсуючого типу для дітей з вадами зору / за заг. ред. В. М. Ремажевської. – Львів : Український бестселер. – 2010. – 243 с.

Практичне заняття 2–3.

Тема 4. Організація вивчення дитини зі зниженим зором під час музичного виховання.

Хід практичної роботи

Завдання 1. Ознайомитися з ігровими діагностичними завданнями відповідно до напрямів вивчення. Продемонструвати одну, обрану за власним бажанням, методику вивчення дитини зі зниженим зором. Визначити об'єкти спостереження й оцінювання. Окреслити, на що буде спрямований подальший корекційний вплив.

Завдання 2. Здійснити запис даних, які були виявлені під час вивчення у діагностичну карту й визначити відповідний рівень.

Завдання 3. Ознайомитись і вивчити дитячі музично-рухливі ігри. Окреслити їх корекційний вплив.

Самостійна робота: Правила оформлення й ведення діагностичної документації.

Література:

- 1) Картава Ю. А. Теоретико-методичні засади музично-ритмічного виховання дошкільників із порушеннями зору : навч.-метод. посіб. / Ю. А. Картава. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. – 220 с.

Практичне заняття 4–5.

Тема 5. Шляхи організації корекційного спрямування музичної діяльності дітей дошкільного віку зі зниженим зором.

Хід практичної роботи

Завдання 1. Проаналізувати конспект музичного заняття для дітей зі зниженим зором і визначити його корекційні завдання.

Завдання 2. Розкрити, які методи та прийоми повинен використовувати музичний керівник під час цього музичного заняття для реалізації поставлених корекційних завдань.

Завдання 3. Зазначити особливості реалізації індивідуального підходу музичного керівника під час організації та проведення музичних занять до дитини, якщо вона має такий зоровий діагноз (робота з індивідуальними картками).

Завдання 4. Гра в ансамблі на дитячих музичних інструментах. Окреслити її корекційний вплив.

Самостійна робота: Аналіз конспекту музичного заняття з дітьми зі зниженим зором на предмет його корекційної спрямованості.

Література:

1. Картава Ю. А. Теоретико-методичні засади музично-ритмічного виховання дошкільників із порушеннями зору : навч.-метод. посіб. / Ю. А. Картава. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. – 220 с.
2. Бондаренко Ю.А. Корекційна спрямованість музичного виховання дошкільників зі зниженим зором / Ю.А. Бондаренко // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: збірник наукових праць Київського національного лінгвістичного університету. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2017. – №1 (55). – С. 127-132.

Практичне заняття 6–8.

Тема 6. Педагогічні технології корекційної роботи з музичного виховання дітей зі зниженим зором.

Хід практичної роботи

Завдання 1. Аналіз змісту програм корекційного блоку занять з музичного виховання для дітей зі зниженим зором.

Завдання 2. Виконання, запропонованих у програмах з корекційного блоку занять з музичного виховання, різних видів музичної діяльності.

Самостійна робота: Розучування різних видів музичної діяльності, запропонованих у програмах з корекційного блоку занять із музичного виховання.

Література:

1. Бондаренко Ю. А. Програмно-методичний комплекс корекційного блоку занять з музичного виховання для дошкільних навчальних закладів (груп)

компенсуючого типу для дітей з порушеннями зору / Ю. А. Бондаренко, Л. Я. Кардаш; за заг. ред. Ю. А. Бондаренко. – Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2016. – 200 с.

2. Юлія Бондаренко. Зміст і структура програмно-методичного комплексу корекційного блоку занять із музичного виховання для дошкільних навчальних закладів (груп) компенсуючого типу для дітей із порушеннями зору / Ю.А. Бондаренко // Педагогічні науки: збірн. наук. праць Херсонського державного університету. – Херсон: Херсонський державний університет, 2016. – № 71. – Т.2. – С. 41-47.

Практичне заняття 9–10.

Тема 5. Музичний, текстовий й музично-ігровий репертуар для різних видів музичної діяльності.

Хід практичної роботи

Завдання 1. Підготувати концерт або музично-розважальний захід, що складається з різних видів музичної діяльності.

Завдання 2. Окреслити його корекційну спрямованість у роботі з дітьми зі зниженим зором.

Самостійна робота: Підготувати концерт або музично-розважальний захід, що складається з різних видів музичної діяльності. Підготувати конспект цього музичного заходу з окресленням корекційно-розвивальних завдань.

Таким чином, озброєння майбутніх фахівців знаннями корекційних можливостей музичного виховання визначено нами ще одним важливим шляхом посилення корекційної ефективності процесу музичного виховання дітей дошкільного віку зі зниженим зором, які надалі зможуть на практиці реалізовувати корекційні можливості музичного мистецтва в різних видах музичної діяльності.

Експериментальний матеріал надалі було впроваджено у навчальні курси вищих навчальних закладів «Спеціальна методика музичного виховання. Корекційна ритміка», «Музична освіта дітей із порушеннями психофізичного розвитку», «Дошкільна музичне виховання дітей із порушеннями психофізичного розвитку», «Логоритміка з методикою», у систему підготовки й перепідготовки педагогічних кадрів за спеціальністю «спеціальна освіта» різних нозологій, «дошкільна освіта», «музичне мистецтво», роботу студентських наукових гуртків тощо.

Висновки до четвертого розділу

З метою розв'язання проблеми дослідження розроблено корекційно спрямовану систему музичного виховання дошкільників зі зниженим зором, структура якої представлена концептуальним, організаційно-діагностичним, змістово-процесуальним і результативно-оцінювальним компонентами. Важливою її ознакою є механізм реалізації корекційної спрямованості.

Концептуальний компонент системи репрезентує вихідні науково-методологічні підходи та представлений чотирма рівнями: *філософським* (катамнезно-антропологічний, системний, синергетичний, діалектичний підходи); *загальнопедагогічним* (гуманістичний, особистісно орієнтований підходи та розвивальні концепції, система педагогічних принципів); *спеціально педагогічним* (положення про необхідність особистісного розвитку дітей із порушеннями зору з урахуванням біологічних, соціальних і аномальних факторів та теорії щодо структури дефекту, сутності корекційної спрямованості навчально-виховного процесу, компенсаторних пристосувань, система спеціальних педагогічних принципів); *дидактико-методичним* (діяльнісний і структурно-функціональний підходи, ідеї та принципи методики музичного виховання).

Організаційно-діагностичний компонент системи представлений основними принципами організації вивчення рівнів музично-особистісного розвитку дошкільників зі зниженим зором, умовами та специфікою організації діагностичного процесу та вимогами до його проведення й оформлення відповідної документації. Підґрунтям моделювання організаційно-діагностичного компоненту експериментальної системи корекційного спрямування музичної діяльності дошкільників зі зниженим зором є положення Л. Виготського про те, що основу будь-якого процесу корекційного навчання й виховання складає вивчення дитини та виявлення недоліків у її психофізичному розвитку, на які подалі буде спрямований корекційний вплив. При цьому актуальним постає завдання конкретизації принципів організації діагностичного вивчення, умов і специфіки проведення з дошкільниками зі зниженим зором, оформлення відповідної діагностичної документації. Зважаючи на це, нами виділено й обґрунтовано такі *основні принципи*: принцип гуманізації процесу вивчення дитини; принцип комплексного попереднього вивчення дитини; принцип всебічного вивчення дитини; принцип цілісного вивчення дитини; принцип мультимодальної організації вивчення дитини; принцип динамічного вивчення дитини; принцип домінування якісного підходу до вивчення дитини; принцип порівняння кількісно-якісних результатів вивчення; принцип єдності діагностики й корекції; принцип перспективи проведеної діагностичної роботи; принцип урахування індивідуальних особливостей дитини; принцип урахування вікових і психологічних особливостей дитини.

Вивчення рівнів музично-особистісного розвитку дітей дошкільного віку зі зниженим зором включає розроблені нами *методичні умови щодо її організації*, тобто вимоги, ситуації й обставини, які необхідно враховувати з метою отримання найбільш об'єктивних результатів від упровадження нової експериментальної системи. *До загальних* віднесено: систематичне вивчення; організація вивчення відповідним фахівцем; визначення періоду проведення вивчення; дотримання часових меж обстеження; альтернативність у виборі діагностичних методик; психологічний комфорт; визначення доцільних форм організації вивчення; орієнтування на ефективні

методи залучення дитини до діагностичної роботи; зміна видів діяльності; фіксування результатів вивчення. До *спеціальних* – дотримання відповідної освітленості музичної зали; безперервного зорового навантаження; адаптація діагностичного наочного інструментарію.

Змістово-процесуальний компонент системи визначений специфікою корекційного спрямування музичної діяльності, у структурі якої виділено змістовий (теоретичний) і процесуальний (методичний) компоненти.

Змістовий компонент забезпечується принципами організації корекційно спрямованого процесу музичної діяльності, специфікою використання методів, прийомів і засобів музично-особистісного розвитку, специфічними формами музичної діяльності й умовами їх реалізації, корекційно-компенсаторною спрямованістю видів музичної діяльності.

У межах концепції виокремлені та сформульовані спеціально педагогічні *принципи*, які реалізують механізм корекційної спрямованості музичної діяльності: принцип гуманістичної спрямованості; принцип цілеспрямованості, принцип педагогічного оптимізму, принцип корекційно-компенсаторної спрямованості, принцип особистісно-діяльного підходу, принцип індивідуального й диференційованого підходів, принцип оптимальності й варіативності корекційно-педагогічних впливів, принцип стимулювання самостійної активності дитини, принцип художньо-корекційного впливу, комплексно-тематичний принцип.

У технологіях формувального експерименту застосовувалася низка *методів музично-особистісного розвитку*, які в експериментальному дослідженні побудовані на загальноприйнятій класифікації методів з описом специфіки їх використання з досліджуваною категорією дітей під час музичної діяльності з урахуванням діагнозу зорового захворювання й порушення та особливостей їхнього психофізичного розвитку й розвитку компенсаторних процесів.

На основі результатів дослідження нами запропоновано *додаткові специфічні форми* організації занять із музичного виховання – корекційно-

розвивальні заняття, розкрито *загальні та спеціальні умови* їх організації. Однією з особливостей, яка надає корекційної забарвленості всім формам музичної діяльності є те, що кожна з них реалізується завдяки інтегруванню різних *видів музичної діяльності*, які несуть не лише освітню й виховну функцію, а й корекційно-розвивальну й компенсаторну, тим самим здійснюючи корекційний вплив на виділені нами об'єкти корекції.

Процесуальний компонент експериментальної системи визначений нами як сфера практичного втілення корекційної ефективності музичної діяльності дошкільників зі зниженим зором через зміст експериментальної методики щодо розвитку й корекції компонентів музично-особистісного розвитку та програмно-методичного забезпечення корекційного блоку занять із музичного виховання. Методика музично-особистісного розвитку дошкільників зі зниженим зором складалася з п'яти етапів з виділенням корекційно-розвивальних «надзавдань» і методичних шляхів їх реалізації: I-й етап – пропедевтичний, II-й етап – мотиваційно-емоційний, III-й етап – музично-когнітивний, IV-й етап – музично-діяльнісний, V-й етап – репродуктивно-творчий. Виокремлені етапи спрямовувалися на досягнення загальної мети – покращення рівнів музично-особистісного розвитку дошкільників зі зниженим зором завдяки вирішенню групи корекційно-розвивальних завдань: потребово-мотиваційних, емоційно-аксіологічних, когнітивно-гносеологічних, дієво-практичних, креативних, компенсаторних.

Для посилення корекційної ефективності окреслених етапів експериментальної методики розроблено програмно-методичний комплекс корекційного блоку занять із музичного виховання, що представлений програмами з ритміки, музичної логоритміки, горизонтальної ритмопластики та музикотерапії з описом конструювання їх змісту у програмах. Кожна з цих програм спрямована на комплексну реалізацію корекційно-розвивальних завдань з акцентованим впливом на окремі порушені сторони музично-особистісного розвитку завдяки впровадженню різних видів музичної діяльності.

Результативно-оцінювальний компонент системи спрямований на проведення діагностичних процедур для визначення ефективності корекційного спрямування системи музичного виховання, що передбачає перехід на вищі рівні музично-особистісного розвитку дошкільників зі зниженим зором.

Отже, результати дослідно-експериментальної роботи засвідчили значне підвищення в дошкільників зі зниженим зором експериментальної групи рівнів музично-особистісного розвитку порівняно з їх однолітками зі зниженим зором з II контрольної групи, наблизившись до результатів дітей з нормальним зором з I контрольної групи. Було встановлено, що мотивація до музичної діяльності виступала як внутрішня рушійна сила музично-особистісного розвитку дошкільників зі зниженим зором, суттєво підвищила рівень інтересу до музичного мистецтва, активізувала бажання участі дітей у різних видах музичної діяльності, що вплинуло на підвищення рівнів потребово-мотиваційної сфери.

У переважній кількості дітей із експериментальної групи зафіксовано підвищення інтенсивності емоційних реакцій на музику, вони більш емоційно активно проявляли своє задоволення, радість під час спілкування з нею, що мало виразний мімічний, пантомімічний і руховий емоційний прояв. Відбулося значне поповнення обсягу словника емоційною лексикою, яким вони активно користувалися в експресивному мовленні, розширилося коло музичних уподобань, сформувався позитивно-оцінне ставлення до музики. Ці позитивні зміни вплинули й на покращення рівнів емоційно-ціннісного розвитку дошкільників з експериментальної групи.

Було відмічено і значний позитивний вплив на розвиток розуміння дітьми музики, вміння цілісно сприймати музичний твір з означенням засобів виразності, формування правильного музичного образу, співвіднесення характеру музики із власним настроєм, емоціями. Позитивний вплив відбувся на виразності мовлення слабозорих дошкільників експериментальної групи, а саме на темпо-ритмічній, динамічній, звуковисотній та інтонаційній її сторонах, що має важливе значення для розвитку компенсаторних процесів і позитивно вплинуло на профілактику мовленнєвих вад, сприяло автоматизації виправлених мовленнєвих порушень. Завдяки

таким змінам відбулося підвищення рівнів когнітивного розвитку в дошкільників із експериментальної групи.

Відбулась активізація психомоторного розвитку в напрямі покращення музично-рухової активності, сформованості просторових характеристик рухів і організації локомоторного руху у напрямках, розвитку координації рухів обох рук та рук і ніг, узгодженої темпо-ритмічної взаємодії рухів дрібною та загальною моторикою з мовленням, завдяки подоланню виявлених порушень у цих компонентах, що сприяло значному підвищенню їх рівнів.

Значне якісне й кількісне поліпшення в рівнях виявлено в креативному розвитку, тобто здатності до пісенної творчості й до прояву елементів творчості в різних музично-ритмічних рухах, що сприяло створенню дітьми нових продуктів музично-творчої діяльності й перенесенню набутого досвіду у власну самостійну діяльність і демонстрації здобутків під час музично-виховних і музично-розважальних заходів.

Таким чином, підсумовуючи зазначимо, що запровадження моделі корекційної спрямованості системи музичного виховання дошкільників зі зниженим зором у навчально-виховний процес дошкільних навчальних закладів де виховуються й навчаються такі діти, сприяло посиленню корекційної ефективності музичного виховання досліджуваної категорії дітей і вирішенню, окреслених у попередніх розділах, проблем теорії та практики. Реалізація корекційного спрямування системи музичного виховання на практиці визначено одним з основних шляхів посилення корекційної ефективності музичного виховання в дошкільних навчальних закладах для дітей зі зниженим зором.

Теоретично обґрунтовану та експериментально перевірену корекційного спрямування систему музичного виховання дошкільників зі зниженим зором покладено в основу розроблених програмових і навчально-методичних матеріалів студентів спеціальності Тифлопедагогіка та Музична освіта, які впроваджено у роботу студентської наукової проблемної групи за напрямом «Корекційна спрямованість музичного виховання дошкільників зі зниженим зором». що дозволяє усвідомити загальні підходи до організації корекційно спрямованого

процесу, специфічні особливості змісту й організації різних форм музичної діяльності, методики музично-особистісного розвитку. Озброєння студентів спеціальними знаннями сприятиме ефективному вирішенню ними на практиці корекційно-розвивальних завдань музичного виховання дошкільників зі зниженим зором. Організацію такої роботи зі студентською молоддю визначено важливим шляхом посилення корекційної ефективності музичного виховання в дошкільних навчальних закладах для дітей зі зниженим зором.

ВИСНОВКИ

На підставі здобутих у процесі дослідної роботи результатів сформульовано такі висновки:

1. Аналіз наукових і методичних джерел виявив спільність позицій учених різних наукових шкіл і практиків щодо важливої ролі музичного мистецтва у всебічному та, зокрема музично-особистісному розвитку особистості, що реалізується шляхом виховного, освітнього та загальнорозвивального впливів. На основі ретроспективного аналізу виявлено, що ідеї різнобічного впливу музики на людину формувалися протягом тривалого часу, зазнаючи численних трансформацій у теоретико-методичному обґрунтуванні та визнано продуктивним напрямом особистісно орієнтованої освіти XXI сторіччя.

2. Аналіз з'ясування лікувально-педагогічного впливу музичного мистецтва на особистість дозволив виділити напрями впливу музики на людину: психофізіологічний, психотерапевтичний, психологічний і соціально-педагогічний. У межах соціально-педагогічного напрямку виявлено науково-методичні розробки, що стосуються дослідження проблеми корекційно-розвивального й компенсаторного значення музичного мистецтва в розвитку дітей з особливими освітніми потребами, зокрема, з порушеннями зору. Проаналізовано досвід використання музикотерапії в роботі з дітьми різних категорій, застосування якої детермінується специфікою порушень розвитку, корекційними завданнями та можливостями дитини.

Зі сферою музичного мистецтва пов'язана категорія музичної діяльності, яка реалізується через музичне виховання в дошкільному навчальному закладі, набуваючи корекційної спрямованості завдяки впливові на порушені компоненти музично-особистісного розвитку дошкільників зі зниженим зором. Визначено структуру корекційного спрямування музичної діяльності, що складається з чотирьох блоків: музичної спрямованості, який представлений єдністю потребово-мотиваційного й емоційно-ціннісного компонентів, музично-когнітивного, музично-праксеологічного і музично-творчого – креативного компоненту. У якості результату корекційного впливу очікується

перехід на вищі рівні музично-особистісного розвитку, що в подальшому сприяє соціалізації дітей зі зниженим зором.

3. Сучасний стан практики музичного виховання в дошкільних навчальних закладах для дітей зі зниженим зором характеризується низкою невирішених педагогічних, зокрема методичних проблем, які стосуються організації корекційно спрямованого процесу, проведення дослідження музично-особистісного розвитку дитини та, відповідно, знаходження шляхів корекційного впливу на його порушені компоненти. Спеціальної розробки потребує програмно-методичне забезпечення цього процесу.

Аналіз сучасного стану компетентності, зокрема обізнаності студентів спеціальності «спеціальна освіта» (спеціалізація «тифлопедагогіка») та «музичне мистецтво» з питань корекційних можливостей музичного виховання дітей засвідчив значні прогалини в озброєнні майбутніх фахівців інформацією та практичними вміннями в цьому напрямі, що актуалізує проблему кадрового забезпечення процесу корекційно спрямованого музичного виховання дошкільників з порушеннями зору.

4. У ході пошуково-експериментальної роботи розроблено комплексну діагностичну методику музично-особистісного розвитку дітей віком від 3-х до 6-ти років зі зниженим зором, яка містить п'ять напрямів вивчення: музично-мотиваційний, музично-емоційний, музично-когнітивний, музично-праксеологічний, музично-творчий, що надають інформацію про рівні та специфічні особливості розвитку компонентів МОР (потребово-мотиваційного, емоційно-ціннісного, когнітивного, психомоторного та креативного) у дошкільників зі зниженим зором. Отримані результати констатувальної діагностики стали підставою для виділення чотирьох рівнів МОР дітей, визначення об'єктів подальшої корекції та позитивних тенденцій у музично-особистісному розвитку дітей молодшого, середнього та старшого дошкільного віку.

5. Отримані результати констатувального етапу дослідження підтвердили необхідність розроблення системи забезпечення корекційного спрямування музичного виховання дошкільників зі зниженим зором, яка представлена

концептуальним, організаційно-діагностичним, змістово-процесуальним та результативно-оцінювальним блоками.

Концептуальним ядром експериментальної системи є педагогічні теорії та положення, які стали методологічною основою побудови корекційно спрямованого процесу музичного виховання дошкільників зі зниженим зором. Фундаментом її розробки визначено організацію вивчення музично-особистісного розвитку дитини, що характеризує організаційно-діагностичний блок системи. Він представлений основними принципами, умовами, специфікою, вимогами до його проведення на основі розробленої та практично перевіреної діагностичної методики.

Специфіку корекційного спрямування музичного виховання висвітлює змістово-процесуальний блок системи, у структурі якого виділено змістовий і процесуальний компоненти. Змістовий забезпечується принципами та спеціальними формами організації музичного виховання, специфікою використання методів, прийомів і засобів музично-особистісного розвитку, корекційно-компенсаторною спрямованістю видів музичної діяльності. Процесуальний – визначений як сфера практичного втілення експериментальної системи через зміст корекційно-розвивальної роботи з музично-особистісного розвитку та програмно-методичного забезпечення корекційних занять із музичного виховання. Результативно-оцінювальний компонент системи спрямований на проведення діагностичних процедур для визначення ефективності експериментальної системи музичного виховання, моніторингу її продуктивності щодо впливу на музично-особистісний розвиток дітей 4-го, 5-го, 6-го років життя зі зниженим зором.

6. Обґрунтовано зміст корекційно-розвивальної роботи з музично-особистісного розвитку дошкільників зі зниженим зором, що має на меті покращення його рівнів завдяки розв'язанню групи корекційно-розвивальних завдань: потребово-мотиваційних емоційно-аксіологічних, когнітивно-гносеологічних, дієво-практичних, креативних, компенсаторних, які

окреслюють методичні шляхи (способи, засоби та ін.) їх вирішення на кожному із чотирьох етапів.

Перший етап – пропедевтичний – спрямований на підготовку дитини зі зниженим зором до музичного сприймання й реалізується в родинному колі; другий етап – підготовчий – передбачає розвиток інтересу дітей до музичного мистецтва, до різних видів музичної діяльності, що здійснюється в режимі дня дошкільників вихователями та спеціалістами закладу; третій етап – основний (власне корекційний) включає розвиток і корекцію порушених компонентів МОР (потребово-мотиваційного, емоційно-ціннісного, когнітивного, психомоторного, креативного) в основних, додаткових і спеціальних формах музичного виховання; четвертий етап – репрезентативний – є свідченням результативності корекційно-розвивальної роботи, проведеної на попередніх її етапах і демонструє музичні та музично-рухові здобутки дошкільників зі зниженим зором у процесі їх участі у розважальних заходах, самостійної музичної діяльності тощо.

7. Для посилення корекційної ефективності системи музичного виховання дітей дошкільного віку зі зниженим зором підготовлено й апробовано програмно-методичний комплекс корекційного блоку занять із музичного виховання, який представлений чотирма програмами: з ритміки, музичної логоритміки, горизонтальної ритмопластики та музикотерапії, кожна з яких у комплексі вирішує корекційно-розвивальні завдання експериментальної методики, спрямовуючи вплив на окремі порушені сторони музично-особистісного розвитку, активізуючи та формуючи компенсаторні новоутворення, розвиваючи позитивні якості у цілісному особистісному становленні дитини.

8. Експериментальна перевірка корекційного спрямування системи музичного виховання за розробленою нами моделлю засвідчила ефективність і доцільність її застосування в дошкільних навчальних закладах для дітей зі зниженим зором. По завершенні формувального експерименту музично-особистісний розвиток має позитивну тенденцію до зростання в експериментальній групі порівняно з контрольними групами й середні показники

рівнів музично-особистісного розвитку в експериментальній групі перевищують відповідні результати дітей зі зниженим зором (II контрольна група), наближаючись до відповідних результатів дітей із нормальним зором (I контрольна група).

9. Розроблений зміст корекційного спрямування системи музичного виховання дошкільників зі зниженим зором та деякі організаційно-методичні умови проведення такої роботи покладено в основу розроблених програмових і навчально-методичних матеріалів для вищих навчальних закладів спеціальностей «спеціальна освіта» (спеціалізація «тифлопедагогіка»), «музичне мистецтво», внаслідок чого у студентів покращилися рівні їхньої обізнаності щодо корекційних можливостей музичного мистецтва, музичної діяльності. Доцільним є використання матеріалів дослідження в системі підготовки й перепідготовки кадрів педагогічних і мистецьких (зокрема, музичних) спеціальностей, у роботі студентських наукових гуртків, підвищення кваліфікації педагогів.

10. Проведений педагогічний експеримент дозволив виділити два шляхи посилення корекційної ефективності музичного виховання дошкільників зі зниженим зором: перший стосується теоретичного та методичного забезпечення корекційного спрямування цього процесу; другий – його кадрового забезпечення. Обидва шляхи спрямовані на вирішення корекційних завдань поліпшення інтелектуального, емоційного, мовленнєвого, фізичного, рухового, музично-естетичного, в цілому – музично-особистісного розвитку дошкільників зі зниженим зором.

Проведене дослідження не вичерпує багатогранності теоретичних і практичних пошуків розв'язання проблеми. Перспективним вважаємо розробку теоретичних і методичних засад щодо формування компетентності майбутніх вихователів, тифлопедагогів і музичних керівників дошкільних навчальних закладів для дітей зі зниженим зором у напрямі використання корекційно-компенсаторного потенціалу музичного мистецтва у власній професійній діяльності. У сучасних умовах посилення уваги до проблем інтеграції дітей із

порушеннями зору в загальноосвітній простір, зокрема, шляхом інклюзивного навчання й виховання, нагальними є проблеми використання музичної діяльності в її різних формах, спільно з дітьми з нормальним зором, широкої соціальної презентації музично-естетичних досягнень осіб з інвалідністю по зору тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллин Э. Б. Теория и методика преподавания музыки // Музыкальное образование: методолого-методическая подготовка учителя музыки: программы дисциплин по спец. 030700 – Музыкальное образование: [для пед. ун-тов и ин-тов]. М.: Флинта, 2000. С. 146-198.
2. Александрова Н. Г. Ритмическое воспитание. М.: Театр и искусство, 1924. 7 с.
3. Алєєва Н. М., Барінов Ю. В. та ін. Діти з порушеннями зору в умовах інклюзивної освіти: [навч.-метод. посіб.] / за наук. ред. Є. П. Синьової, С. О. Рикова. К.: Кафедра, 2016. 212 с.
4. Алиев Ю. Б. Музыкальное воспитание // Музыкальная энциклопедия / глав. ред. Ю. В. Келдыш. М.: Сов. энциклопедия, 1976. С. 775-762.
5. Аліксіччук О. С. Морально-естетичне виховання молодших школярів засобами української народної музики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. К., 2000. 271 с.
6. Альбуханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. М.: Наука, 1980. 335 с.
7. Альсира Легасті де Арісменді. Дошкільне музикальне виховання / Альсира Легасті де Арісменді; ред. М. Шуаре. М.: Прогресс, 1989. 176 с.
8. Андрасян А. Л. Активізація пізнавальної діяльності дітей із вадами зору засобами музично-ігрової діяльності // Дефектологія. 2000. № 1. С. 43-46.
9. Андрасян А. Л. Музично-дидактичні ігри як засіб активізації пізнавальної діяльності дітей дошкільного віку з вадами зору: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. О., 2004. 21 с.

10. Андрієвський Б. М., Голінська Т. М. Естетичний розвиток молодших школярів засобами синтезу мистецтв: монографія. Херсон: Айлант, 2007. 184 с.
11. Анисимов П. В. Художественное общение в формировании мотивации учебной музыкальной деятельности школьников // Музыкальная деятельность и музыкально-эстетическая культура: сб. науч. тр. Владимир: ВГПИ им. П. И. Лебедева-Полянского, 1990. С. 114-123.
12. Анохин П. К. Общие принципы компенсации нарушенных функций и их физиологическое обоснование // Труды научной сессии по дефектологии. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. С. 45-48.
13. Антонова-Турченко О., Дробот Л. Музична психотерапія: посібник-хрестоматія. К.: ІЗМН, 1997. 260 с.
14. Арисменди А. Л. де. Дошкольное музыкальное воспитание / общ. ред. М. Шуаре; вст. статья Ю. В. Ванникова; послесл. Л. И. Айдаровой и Э. Е. Захарова. М.: Прогресс, 1989. 176 с.
15. Аркин Е. А. Дошкольный возраст. М.: Учпедгиз, 1948. 336 с.
16. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: учеб. для студентов средних и высших пед. учебных заведений / под ред. Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 248 с.
17. Архімович Л. Б., Грицюк Н. І., Грисенко Л. М. та ін. Історія української радянської музики: учбовий посібник. К.: Музична Україна, 1990. 296 с.
18. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки. М.: Просвещение, 1984. 110 с.
19. Аршава І. Ф., Корнієнко В. В. Основні початкові прояви психоемоційних розладів у дітей і підлітків: навч. посібник. Дніпропетровський національний ун-т. Д.: РВВ ДНУ, 2003. 58 с.
20. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. 2-е изд. Л.: Музыка, 1973. 144 с.

21. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. Изд. 2-е. Л., 1971. 376 с.
22. Бабаджан Т. С. Музыкально-двигательная работа с дошкольниками. М.: Музгиз., 1936. 109 с.
23. Базима Н. В., Мороз О. В. Значення музикотерапії для розвитку мовлення у дітей з аутистичними порушеннями // Логопедія. 2013. № 3. С. 3-8.
24. Базовий компонент дошкільної освіти / Міністерство освіти і науки України. URL:
http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/690/bazovij_komponent-doshkilnoji_osviti_v_ukrajini/ (дата звернення: 26.05.2015).
25. Бакай С. Ю. Музично-педагогічні ідеї та просвітницька діяльність Г. С. Сковороди на Слобожанщині: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Х., 2004. 20 с.
26. Балаха-аль. А. Х. Научное объяснение музыкальной терапии. URL::
<http://kenanaonline.com/search> (дата звернення: 12.02.2014).
27. Баренбойм Л. Карл Орф и институт Орфа // Советская музыка. 1969. № 5. С. 130-139.
28. Беземчук Л. Пластичне інтонування як вид творчої діяльності на уроках музичного мистецтва в школі // Техніка Е. Жак-Далькроза як засіб творчого самовираження особистості майбутнього вчителя мистецьких дисциплін: матеріали міжнародного науково-практичного семінару. Умань: Візаві, 2013. С. 15-18.
29. Бекина С. И., Ломова, Т. П., Соковина Е. Н. Музыка и движение: Упражнения, игры и пляски для детей 5-6 лет. М.: Просвещение, 1983. 208 с.
30. Бекина С. И., Ломова, Т. П., Соковина Е. Н. Музыка и движение: Упражнения, игры и пляски для детей 6-7 лет. М.: Просвещение, 1984. 288 с.

31. Бергсон А. Творческая эволюция. М.: Terra-Книжный клуб, 2001. 384 с.
32. Бермес І. Л. Хоровий спів як виховний засіб: теоретичний аспект // Українська культура: минуле, сучасне, шляхи розвитку. 2008. Вип. 14. С. 150-156.
33. Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. М., 1996. 349 с.
34. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. К.: Либідь, 2003. 344 с.
35. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. К.: Либідь, 2003. 280 с.
36. Бехтерев В. М. Значение музыки в эстетическом воспитании ребенка с первых дней его детства // Проблемы развития и воспитания человека / под. ред. А. В. Брушлинского и В. А. Кольцовой. М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: МОДЭК, 1997. 416 с.
37. Бехтерев В. М. Избранные произведения. М.: МедГиз, 1954. 527 с.
38. Битова А. Л., Костантинова И. С., Цыганюк А. А. Место музыкальной терапии в системе помощи ребенку с нарушениями развития // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2007. № 6. С. 54-63.
39. Білоус Т. А. Вплив музично-ритмічних занять на розвиток психомоторики розумово відсталих школярів // Дефектологія. 1999. № 4. С. 44-45.
40. Блажкевич І. Дітячий садочок на селі в час літніх робіт: практичні вказівки. Вид. II, доповнене, із збереженням правопису 1930 року / автор-упорядник Рутило І. Тернопіль, 2003. 70 с.
41. Блинова М. П. Музыкальное творчество и закон о высшей нервной деятельности. М.: Музыка, 1974. 143 с.

42. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років: монографія. К.: Видавничий Дім «Слово», 2004. 376 с.
43. Богуш А. М., Лисенко Н. В. Українське народознавство в дошкільному закладі: навч. посіб. 2-ге вид, переробл. і допов. К.: Вища шк., 2002. 407 с.
44. Бондаренко Ю. А. Особенности применения методов и приемов музыкально-личностного развития дошкольников со сниженным зрением // Problems of modern didactics in higher and secondary schools: monograph / The editorship of Professor O. Mykhailychenko. Saarbrücken, Deutschland. Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2017. 218 p. P. 204-218.
45. Бондар В. І. Модернізація галузі «Спеціальна освіта»: уроки на майбутнє // Дефектологія. 2004. № 4. С. 2-7.
46. Бондар В. І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці: метод. посібник. К.: Наш час, 2005. 176 с.
47. Бондар В. І., Золотоверх В. В. Інтерпретація еволюції спеціальної освіти : зародження, становлення, розвиток (до десятиріччя Інституту спеціальної педагогіки АПН України) // Дефектологія. 2004. № 1. С. 2-10.
48. Бондаренко Ю. А., Кардаш Л. Я. Програмно-методичний комплекс корекційного блоку занять з музичного виховання для дошкільних навчальних закладів (груп) компенсуючого типу для дітей з порушеннями зору / за заг. ред. Ю. А. Бондаренко. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2016. 200 с.
49. Бондаренко Ю. А. Корекційна спрямованість музичного виховання дошкільників зі зниженим зором // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: збірник наукових праць Київського національного лінгвістичного університету. К.: Вид. центр КНЛУ, 2017. № 1 (55). С. 127-132.
50. Бондаренко Юлія. Вивчення особливостей мотиваційно-емоційної сфери у дошкільників зі зниженим зором у процесі музичної діяльності

- // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського: збірн. наук. праць. Педагогічні науки. Миколаїв: НПУ імені В. О. Сухомлинського, 2017. № 1 (56). С. 203-210.
51. Бондаренко Юлія. Зміст і структура програмно-методичного комплексу корекційного блоку занять із музичного виховання для дошкільних навчальних закладів (груп) компенсуючого типу для дітей із порушеннями зору // Педагогічні науки: збірн. наук. праць Херсонського державного університету. Херсон: Херсонський державний університет, 2016. № 71. Т. 2. С. 41-47.
52. Бондаренко Ю. Методологічні підходи до вивчення рівня досягнень у музичній діяльності дошкільників зі зниженим зором // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна: зб. наук. праць / гол. ред. Мачинська Н. І. Львів: Вид-во Львівський національний університет імені Івана Франка, 2016. Вип. 31. С. 297-308.
53. Бондаренко Ю. Музикотерапія в системі корекційної допомоги дошкільникам зі зниженим зором // Наукові записки: збірн. наук. праць Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. Вип. 47. Вінниця, вид-во ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. С. 154-159.
54. Борев Ю. Б. Общение с искусством // Эстетика. Ростов н/Д: «Феникс», 2004. С. 606-674.
55. Боровик О. В. Развитие воображения: методические рекомендации. М: ООО «ЦГЛ «Рон», 2000. 112 с.
56. Брусиловський Л. С. Музикотерапія: руководство по психотерапии. Ростов н/Д: Феникс, 1979. 285 с.
57. Бурно М. Е. Терапия творческим самовыражением. М., 1898. С. 139-140.
58. Былкина Н. Д., Люсин Д. В. Развитие представлений детей об эмоциях в онтогенезе // Вопросы психологии. 1992. № 5. С. 38-48.

59. Бэкон Р. Избранное / под ред. И. В. Лупандина. М.: Издательство Францисканцев, 2005. 480 с.
60. Бюрклен К. Психология слепых / под ред. В. А. Гандера. М.: Гос. учебно-педагогическое издательство, 1934. 264 с.
61. Бюхер К. Работа и ритм. М.: Изд-во О. П. Поповой, 1899. 112 с.
62. Вавіна Л. С. Концептуальні основи системи освіти осіб з глибокими вадами зору / Л. С. Вавіна // Дефектологія. – 1996. – № 1. – С. 2–6.
63. Вальдорфская педагогика: антология / сост. А. А. Пинский и др.; под ред. А. А. Пинского. М.: Просвещение, 2003. 494 с.
64. Ватаманюк Г. П. Музика в країні Дошкілля: навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2008. 260 с.
65. Верховенко О. Танцетерапія та музикотерапія – як засоби адаптації, розвитку та гармонізації особистості // Простір арт-терапії: міф, метафора, символ / за наук. ред. А. П. Чуприкова, О. А. Браусенка-Кузнецова, О. Л. Вознесенської. К.: Міленіум, 2008. 102 с. С. 7-10.
66. Верховинець В. М. Весняночка. К.: Музична Україна, 1989. 342 с.
67. Ветлугина Н. А. К вопросу о системе эстетического воспитания // Эстетика и человек; под ред. В. А. Разумного. М., 1967. С. 30-36.
68. Ветлугина Н. А. Музыкальное воспитание в детском саду. М.: Просвещение, 1981. 240 с.
69. Ветлугина Н. А. Развитие музыкальных способностей дошкольников в процессе музыкальных игр. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. 249 с.
70. Ветлугина Н. А., Кенеман А. В. Теория и методика музыкального воспитания. М.: Просвещение, 1983. 256 с.
71. Ветлугіна Н. О. Музичний розвиток дитини. Київ: Муз. Україна, 1978. 256 с.
72. Вільчковський Е. С., Курок О. І. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку: навч. посіб. для студентів дошк. фак. вищих пед. навч. закл. Суми, 2004. 428 с.

73. Власова Н. А. Логопедическая работа с заикающимися дошкольниками М.: Учпедгиз, 1959. 81 с.
74. Вознесенська О., Мова Л. Арт-терапія в роботі практичного психолога: Використання арт-технологій в освіті. К.: Шкільний світ, 2007. 120 с.
75. Волкова Г. А. Логопедическая ритмика: учеб. для студ. высш. учеб. заведений. М.: Гуманит. издат. центр «ВЛАДОС», 2002. 272 с.
76. Волкова Л. С. Результаты экспериментального изучения нарушений устной речи у детей с глубокими нарушениями зрения // Дефектология. 1982. № 3. С. 14-19.
77. Воловик Н. І. Дослідження координаційних здібностей у дітей 4-5 років з порушеннями зору // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: зб. наук. пр.; за ред. проф. С. С. Єрмакова. Х.: ХДАДМ (ХХІІІ), 2007. № 4. С. 28-31.
78. Воловик Н. І. Формування координаційних умінь дітей 4-5-річного віку з функціональними порушеннями зору в дошкільних навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. К., 2008. 19 с.
79. Волович Л. А. Система эстетического воспитания подрастающего поколения // Некоторые методологические вопросы эстетического воспитания в общеразвивающей школе. Казань: Изд-во Каз. ун-та, 1976. 224 с.
80. Ворожцова О. А. Музыка и игра в детской психотерапии. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2004. 90 с.
81. Воспитание и обучение слепого дошкольника / под ред. Л. И. Солнцевой. М.: Просвещение, 1967. 175 с.
82. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: Союз, 1997. 96 с.
83. Выготский Л. С. Педагогическая психология / ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика, 1991. 480 с.

84. Выготский Л. С. Психология искусства / под ред. М. Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1987. 344 с.
85. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти томах. Проблемы развития психики / под ред. А. М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983. Т. 5. 368 с.
86. Выготский Л. С. Слепой ребенок. К психологии и педагогике детской дефективности // Основные проблемы дефектологии [собр. соч. в 6 т.]. Т. 5. М.: Педагогика, 1983. С. 62-84; 86-100 .
87. Гадамер Г. Г. Актуальность прекрасного. М.: Искусство, 1991. 368 с.
88. Газіна І. О. Методика музичного виховання дітей дошкільного віку: навчально-методичний посібник для студентів напряму підготовки «Дошкільна освіта», вихователів дошкільних навчальних закладів та батьків. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2013. 196 с.
89. Герbart И. Ф. Избранные педагогические сочинения. Т. 1. М.: Учпедгиз, 1940. 292 с.
90. Гиляровский В. А. К вопросу о генезисе заикания у маленьких детей и роли его для общего развития личности и его лечение // Советская невропатология, психиатрия и психогигиена, 1932. Т. 1, Вып. 9-10. С. 570-572.
91. Гладуш В. А. Післядипломна педагогічна освіта дефектологів в Україні: теорія і практика: монографія. Д.: Пороги, 2012. 292 с.
92. Гогоберідзе А. Г. Теорія і методика музичного виховання дітей дошкільного віку. М.: Видавничий центр «АкадеміяВ», 2005. 320 с.
93. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 376 с.
94. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.
95. Гохбарг И. Е. Из опыта по эстетическому воспитанию слепых и слабовидящих детей // Специальная школа. 1968. Вып.1 (127). С. 36-38.
96. Гохфельд Ю. М. К вопросу о методике фортепианного обучения слепых учащихся // Дефектология. 1977. № 6. С. 55-58.

97. Гохфельд Ю. М. Развитие слуховой сферы слепых учащихся в процессе обучения игре на фортепиано // Дефектология. 1977. № 3. С. 62-63.
98. Гребнев А. Ф. Методика обучения музыке в школе слепых : пособие для учителей школ слепых. М.: Учпедгиз, 1949. 271 с.
99. Григорьева Г. В. Особенности владения невербальными средствами общения дошкольниками с нарушениями зрения / Г. В. Григорьева // Дефектология. – 1998. – № 5. – С. 76-87.
100. Григорьева Л. П., Рейнгольд Г. С. Зрительное восприятие и мнемические процессы // Современные исследования по проблемам учебной и трудовой деятельности аномальных детей: тезисы докл. X науч. сессии по дефектологии. М., 1990. С. 123-124.
101. Гринева И. М. Изучение особенностей музыкального восприятия у больных с начальными проявлениями неполноценности кровоснабжения мозга: автореф. дис. ... канд. мед. наук. Ленинград, 1981. 38 с.
102. Гринер В. А. Логопедическая ритмика для дошкольников: пособие для работников логопедических учреждений. М.: Учпедгиз, 1958. 168 с.
103. Гроф С. За пределами мозга. М., 1992. 273 с.
104. Гудим І. М., Вавіна Л. С. Програмно-методичний комплекс розвитку незрячих дітей від народження до 6 років : програма розвитку дітей з важкими порушеннями зору від 3 до 6 років. Кіровоград: Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, Імекс-ЛТД, 2014. 105 с.
105. Гудим І. М. Формування невербальних засобів комунікації у дошкільників з порушеннями зору: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Ін-т спец. педагогіки АПН України. К., 2008. 20 с.
106. Гудим І. М. Використання музичного матеріалу в процесі формування невербальних засобів спілкування у слабозорих дошкільників // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова: зб. наукових праць. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. № 10. С. 30-35.

107. Гуманізація процесу навчання в школі: навчальний посібник / за ред. С. П. Бондар. К.: Стилос, 2001. 256 с.
108. Гумінська О. Концепція формування діяльної особистості в процесі музичного виховання // Завуч. 2005. № 16. С. 15-21.
109. Гуревич М. О., Озерецкий Н. И. Психомоторика. Ч. 1. М.-Л.: Мосполиграф, 1930. 160 с.
110. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М.: Академия, 2004. 282 с.
111. Дегтяренко Т. М., Вавіна Л. С. Корекційно-реабілітаційна робота в спеціальних дошкільних навчальних закладах для дітей з особливими потребами: навчальний посібник. Суми: ВТД «Університетська книга», 2008. 302 с.
112. Дем'янюк Н. Науково-методичні праці Василя Верховинця // Мистецтво та освіта. 1999. № 3. С. 49-53.
113. Денискина В. З. Формирование неречевых средств общения у детей с нарушениями зрения: методические рекомендации. В.: Пышма, 1997. 125 с.
114. Деркач М. Н. Изучение и коррекция недостатков моторики слепых детей на занятиях ритмико-танцевального кружка // Специальная школа. 1966. № 4 (120). С. 93-101.
115. Дефектологічний словник: навчальний посібник / за редакцією В. І. Бондаря, В. М. Синьова. К.: «МП Леся», 2011. 528 с.
116. Дитина. Програма виховання і навчання дітей від 2 до 7 років / наук. кер. Проскура О. В., Кочина Л. П., Кузьменко В. У., Кудикіна Н. В. Київ: Видавництво «Університет», 2010. 288 с.
117. Дмитриева Л. Г., Черноиваненко Н. М. Методика музыкального воспитания в школе: учеб. для учащихся пед. уч-щ. М.: Просвещение, 1989. 207 с.
118. Дмитрієва І. В. Корекційна спрямованість естетичного виховання в старших класах допоміжної школи: монографія / Національний

- педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. Інститут корекційної педагогіки та психології. Слов'янськ, 2008. 373 с.
119. Догель И. М. Влияние музыки на человека и животных. – Казань: Изд-во Дубровина, 1888. 46 с.
120. Доренський В. Мистецтво як феномен людино творення // Філософська думка. 2009. № 6. С. 61-78.
121. Дружинина Л. А. Коррекционная работа в детском саду для детей с нарушениями зрения: методическое пособие. М.: Издательство «Экзамен», 2006. 159 с.
122. Евмененко Е. В., Трущелева А. В. Психология лиц с нарушениями зрения : учебно-методическое пособие. Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2008. 220 с.
123. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
124. Ермаков В. П., Якунин Г. А. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения. М.: Просвещение, 1990. 223 с.
125. Ещенко Н. Семь искусств в пространстве арт-терапии // Простір арт-терапії: Разом з вами: збірник наукових статей; за науковою ред. А. П. Чуприкова, О. А. Браусенка-Кузнєцова, О. Л. Вознесенської. К., 2006. С. 28-33.
126. Єнгаличева І. Мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку засобами малого жанрового фольклору / І. Єнгаличева // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2014. – Вип. 50. – С. 87-91.
127. Закон України «Про дошкільну освіту» / Міністерство освіти і науки України. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/doshkilna/norm-baza.html>. (дата звернення: 26.05.2016).
128. Закон України «Про освіту» / Міністерство освіти і науки України. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/doshkilna/norm-baza.html>. (дата звернення: 26.05.2016).

129. Занюк С. С. Психологія мотивації: [навч. посіб.]. К.: Либідь, 2002. 304 с.
130. Занятия по развитию ориентировки в пространстве у дошкольников с нарушениями зрения: методические рекомендации / [сост. Л. А. Дружинина и др.; науч. ред. Л. А. Дружинина]. Челябинск: АЛИМ, изд-во Марины Волковой, 2008. 206 с.
131. Запорожец А. В. Развитие произвольных движений. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. 430 с.
132. Запрудский Н. И. Моделирование и проектирование авторских дидактических систем: пособие для учителя. Минск, 2008. 336 с.
133. Засенко В. В. До проблеми особистісного підходу у навчанні дітей з порушеннями психофізичного розвитку // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: наук.-метод. зб. Вип. 8. К.: Наук. світ, 2006. С. 85-88.
134. Засенко В. Спеціальна освіта: стан і пріоритети розвитку // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: наук.-метод. зб. за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої. К.: О. Т. Ростунов, 2010. Вип. 1. С. 3-7.
135. Зеленов А. А. Динамика и уровень развития чувства ритма у аномальных детей (сравнительно с нормой) // Физическое воспитание детей в специальных школах. Горький, 1983. С. 41-46.
136. Земцова М. И. Пути компенсации слепоты в процессе познавательной деятельности. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. 419 с.
137. Земцова М. И. Дети с глубокими нарушениями зрения / под ред. М. И. Земцовой, А. И. Каплан, М. С. Певзнер. М.: Просвещение, 1967. 376 с.
138. Зимина А. Н. Основы музыкального воспитания и развития детей младшего возраста: учеб. для студ. высш. учеб. заведений. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 304 с.
139. Золотоверх В. В. Нариси з історії дошкільної педагогіки: монографія. К.: Науковий світ, 2004. 196 с.

140. Зязюн І. А. Естетичні засади розвитку особистості // Мистецтво у розвитку особистості: монографія; за ред., передмова і післямова Н. Г. Ничкало. Чернівці: Зелена Буковина, 2006. С. 14-36.
141. Зязюн І. А., Миропольська Н. Є., Хлебникова Л. О. та ін. Теоретичні аспекти культури і культурного розвитку людини / // Виховання естетичної культури школярів: навч. посібник. К.: ІЗМН, 1998. С. 3-16.
142. Ибн Сина (Авиценна). Избранное. М.: Книга, 1980. 332 с.
143. Из истории музыкального воспитания: хрестоматия / сост. О. А. Апраксина. М.: Просвещение, 1990. 207 с.
144. Изард К. Эмоции человека. М.: МГУ, 1980. 439 с.
145. Изотова Е. И., Никифорова Е. В. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 288 с.
146. Ионова Е. Н. Вальдорфская педагогика: Теоретико-методологические аспекты. Харьков, 1997. 300 с.
147. Искусство и дети: Эстетическое воспитание за рубежом / ред.-сост. В. Шестаков. М.: Искусство, 1969. 272 с.
148. Историки античности: [в двух томах] / сост., вступ. ст. и примеч. М. Томашевской. Том 1: Древняя Греция. М.: Правда, 1989. 624 с.
149. Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1984. 206 с.
150. Кабалевский Д. Б. Как рассказывать детям о музыке. М.: Просвещение, 2005. 224 с.
151. Каган М. С. Философия культуры. СПб.: ТООК «Петро-полис», 1996. 416 с.
152. Кагарлицкая А. С., Тугова Н. А., Н. И. Шелгунова. Музыкально-ритмические занятия в школе для слабослышащих детей (1 - 2 годы обучения): пособие для учителя. М.: Просвещение, 1992. 158 с.
153. Калмыкова С. Музыкальная эстетика в античной философии и раннем христианстве // Универсум платоновской мысли: Неоплатонизм и христианство. Апологии Сократа. СПб., 2001. С. 42-50.

154. Каптан Ю. Л. Основы медитации. Самара, 1994. 360 с.
155. Карабанова Н. С. Содержание и методика занятий по ритмике с глухими детьми в специальном детском саду: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. Одесса, 1993. 189 с.
156. Карвасарский Б. Д. Психотерапия. Самара, 1994. 360 с.
157. Картава Ю. А. Виховний вплив музичного мистецтва на формування особистості дитини // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2015. № 3 (47). С. 274-281.
158. Картава Ю. А. Еволюція зарубіжної думки щодо лікувально-педагогічного впливу музичного мистецтва на особистість // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць. К.: ТОВ «Поліграф плюс», 2015. Вип. 9. С. 39-46.
159. Картава Ю. А. Історичний огляд виникнення та розвитку музично-ритмічного виховання дітей з особливими потребами // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова: зб. наукових праць. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. № 16. С. 73-76.
160. Картава Ю. А. Корекційна спрямованість видів музичної діяльності в музичному вихованні дошкільників зі зниженим зором // Особлива дитина: навчання і виховання: наук., навч., інформ. журн. Ін-т спец. педагогіки НАПН України, ДІВП Вид-во «Педагогічна преса», 2015. № 4 (76). С. 17-23.
161. Картава Ю. А. Корекційна спрямованість музичного виховання дітей дошкільного віку з глибокими порушеннями зору // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2013. № 7 (33). С. 242-251.
162. Картава Ю. А. Корекція психофізичного розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями зору засобами ритміки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. К., 2006. 169 с.
163. Картава Ю. А. Лікувально-корекційний вплив музичного мистецтва в історичному аспекті // Науковий вісник Миколаївського національного

- університету імені В. О. Сухомлинського: збірник наукових праць. Педагогічні науки; за ред. О. М. Пехоти. Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2015. № 1 (48), лютий. С. 127-132.
164. Картава Ю. А. Пластичне інтонування як засіб розвитку творчої особистості дошкільника з глибокими порушеннями зору // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова: зб. наукових праць. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. № 24. С. 117-121.
165. Картава Ю. А. Порівняльний аналіз компонентів музичного розвитку дошкільників зі зниженим і нормальним зором // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова: зб. наукових праць. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. № 28. С. 89-93.
166. Картава Ю. А. Проблеми практики організації музичного виховання дошкільників зі зниженим зором // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць; за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2016. Вип. 7. Т. 2. С. 120-130.
167. Картава Ю. А. Розвиток відчуття ритму в дошкільників із порушеннями зору під час занять із музичного виховання // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: Серія соціально-педагогічна: Випуск X / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2008. С. 380-383.
168. Картава Ю. А. Роль музичного виховання в ранній соціалізації дітей з порушеннями зору // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2016. № 4 (58). С. 398-407.
169. Картава Ю. А. Теоретико-методичні засади музично-ритмічного виховання дошкільників із порушеннями зору: [навч.-метод. посіб.]. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. 220 с.

170. Картава Ю. А. Теоретичні аспекти музичної діяльності дітей дошкільного віку зі зниженим зором // Теоретичні та методичні аспекти корекційно-реабілітаційної діяльності: монографія / за заг. ред.: Т. М. Дегтяренко, Ю. А. Картавої. Суми: ВВП «Мрія», 2015. 252 с. С. 117-132.
171. Картава Ю. А. Методичні основи проведення занять з корекційної ритміки у дошкільних закладах для дітей з глибокими порушеннями зору // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. Вип. 2. Ч. 2. С. 215-222.
172. Картавая Ю. А. Использование средств музыкальной выразительности в работе с детьми с ограниченными возможностями // Проблемы специального образования: научно-методический журнал. Ереван: Армянский государственный педагогический университет имени Хачатура Абовяна, 2016. № 4. С. 198-203.
173. Картавая Ю. А. Проблема коррекционной направленности музыкального воспитания детей с нарушениями зрения в исследованиях советских и современных украинских ученых // Black Sea: scientific journal of academic research. Multidisciplinary journal. Tbilisi, Georgia, 2015. Vol. 23. Iss. 05. P. 3-13.
174. Касаткин Л. Ф. Пространственные и временные характеристики движений детей с глубокими нарушениями зрения // Специальная школа. 1967. Вып. 3. С. 19-23.
175. Касаткин Л. Ф. Формирование двигательных функций у слепых детей и преодоление недостатков физического развития в процессе школьного обучения: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1980. 23 с.
176. Квасов Д. Г. О развитии автоматизированных движений руки // Физиологический журнал СССР им. И. М. Сеченова. 1952. Т. 38. № 4. С. 423-433.

177. Квітка Н. Навчально-розвивальна програма з музикотерапії для дітей з особливими освітніми потребами // Дефектологія. 2011. № 3. С. 37-43.
178. Квітка Н. О. Заняття з музикотерапії для дітей дошкільного віку зі складними порушеннями психофізичного розвитку // Дефектологія. 2012. № 4. С. 11-15.
179. Кенеман А. В., Хухлаева Д. В. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Дошкольная педагогика и психология». М.: Просвещение, 1978. 272 с.
180. Киселева М. В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе. СПб.: Речь, 2007. 336 с.
181. Кисельова О. І. Морально-етичне виховання дітей старшого дошкільного віку засобами українського фольклору: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец.13.00.08. «Дошкільна педагогіка» / Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. Одеса, 2009. 22 с.
182. Кислюк О. Співвідношення понять «мотив», «стимул», «потреба» та інтерес до навчання // Соціальна психологія. 2004. № 5 (7). С. 109-118.
183. Кобильченко В. В. Психологічний супровід дітей дошкільного віку з порушеннями зору: монографія / Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2015. 205 с.
184. Кобыльченко В. В. Становление личности дошкольника в норме и при нарушениях зрения: монографія. Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2015. 540 с.
185. Ковалев А. Г. Личность воспитывает себя. М.: Политиздат, 1983. 256 с.
186. Ковиліна В. Г. Корекція рухових якостей дітей середнього дошкільного віку з порушеннями зору: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського (м. Одеса). О., 2004. 21 с.
187. Кодай З. Избранные статьи. М.: Сов. комп., 1983. 400 с.

188. Козленко Н. А. Особенности двигательных нарушений у учеников вспомогательных школ и коррекция их средствами физкультуры: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.03 «Коррекционная педагогика». К., 1962. 18 с.
189. Колекснікова З. Х. Музична освіта незрячих дітей як засіб реабілітації та інтеграції в систему соціальних відносин // Проблема музичного виховання дітей з глибокими вадами зору як засіб їх реабілітації та інтеграції у широке соціальне середовище: науково-методичний збірник [відповід. ред.: Н. В. Христова]. Харків.: ХОК НЗМК, 1997. С. 3-8.
190. Колеса Ф. Музикознавчі праці. К.: Наукова думка, 1970. 592 с.
191. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. К.: «Самміт-Книга», 2009. 272 с.
192. Колупаєва А. Стратегічні напрями сучасної освітньої політики України // Дитина із сенсорними порушеннями: розвиток, навчання, виховання: зб. наук. праць / за ред. С. В. Литовченко, І. М. Гудим. К.: О. Т. Ростунов, 2011. Вип. 2. С. 5-12.
193. Кольцова М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка. (Роль двигательного анализатора в формировании высшей нервной деятельности ребенка). М.: Педагогика, 1973. 143 с.
194. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения. М.: Учпедгиз, 1955. 651 с.
195. Комиссарова Л. Н. Наглядные средства и методы музыкального воспитания детей 6-7 лет: автореф. дис. на соискание учён. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики». М., 1980. 18 с.
196. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук. К.: «К.І.С.», 2004. 112 с.
197. Кондратенко С. В. Формування навичок просторового орієнтування у незрячих дітей дошкільного віку: методичні рекомендації. Київ, 2014. 61 с.

198. Кононенко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві): [навч. посіб. для вищ. навч. закл.]. К.: Освіта, 1998. 255 с.
199. Конопляста С. Ю., Любовецька В. О. Особливості лексико-семантичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку з вадами зору // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2013. Вип. 24. С. 138-141.
200. Конорова Е. В. Методическое пособие по ритмике. Занятия по ритмике в первом и втором классах музыкальной школы. М.: Музыка, 1972. 53 с.
201. Константинова И. С. Музыкальные занятия с особым ребенком: взгляд нейропсихолога. М.: Теревинф, 2013. 352 с.
202. Корсаков С. С. Избранные произведения. М.: МедГиз, 1954. 772 с.
203. Корсакова О. К., Трубачева С. Е. Зміст сучасної шкільної освіти: дидактичний аспект. К., 2003. 61 с.
204. Костина Э. П. Методика экспресс-анализа и оценки музыкального развития ребенка дошкольного возраста // Экспресс-анализ и оценка детской деятельности; под ред. О. А. Сафоновой. Нижний Новгород: НГЦ, 1995. С. 44-59.
205. Красильников И. М. Содержание и методы обучения музицированию на компьютере в общеобразовательной школе // Искусство в школе. 2003. № 3. С. 58-63.
206. Краткий педагогический словарь / под общ. ред. М. И. Кондакова, Р. С. Вишнякова. М.: Политиздат, 1984. 319 с.
207. Кручинин В. А. Коррекция движений у слабовидящих школьников в процессе целенаправленного развития чувства ритма // Мышечная деятельность в норме и патологии. Горький, 1975. С. 10-11.
208. Кручинин В. А. О формировании чувства ритма у аномальных детей // Физическое воспитание в специальных школах. Горький, 1980. С. 48-50.

209. Кручинин В. А. Ритмика в специальной школе. Горький, 1990. С. 3-20.
210. Кручинин В. А. Формирование пространственной ориентировки у детей с нарушением зрения в процессе школьного обучения. СПб., 1991. 189 с.
211. Кручинин В. А. Возрастные изменения чувства ритма и его воспитание у слабовидящих школьников: дис. ... канд. пед. наук. М., 1971. 189 с.
212. Кузнецова В. П. Роль ритмики в эстетическом воспитании слепых детей // Воспитательная работа в школе слепых / под ред. Л. И. Солнцевой. М.: Просвещение, 1964. С. 31-34.
213. Кукушкина О. И. Организация использования компьютерной техники в специальной школе // Дефектология. 1994. № 6. С. 59-62.
214. Куненко Л. О. «Ефект Моцарта» або звуковий вітамін С» // Дефектологія. 2002. № 1. С. 9-12.
215. Куненко Л. О. Використання арт-терапевтичних методів у корекційній педагогіці // Наукові праці: науково-методичний журнал. Педагогіка. Миколаїв: Вид-во ЧДУ імені Петра Могили, 2009. Вип. 95. Т. 105. С. 47-50.
216. Куненко Л. О. Використання музики як корекційно-компенсаторного і терапевтичного засобу у спеціальній школі // Медико-психологічні проблеми дефектології: зб. наук, праць. Херсон: ПО «Терра», 2001. С. 97-103.
217. Куненко Л. О. Корекційна спрямованість змісту музично-естетичної освіти учнів з порушеннями зору // Дефектологія. 2000. № 4. С. 13.
218. Куненко Л. О. Теоретико-методичні засади інтеграційної спрямованості музичної освіти молодших школярів з порушеннями зору: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец 13.00.03. К., 2010. 44 с.
219. Куненко Л. О. Інтеграційна спрямованість початкової музичної освіти дітей з порушеннями зору: теорія та методика: монографія. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 593 с.

220. Куненко Л. О. Формування творчої активності у дітей з особливими потребами розвитку засобами музичного мистецтва // Педагогіка духовності: поступ у третє тисячоліття: мат. між. наук. конф.: 19 квітня 2005. / укл. Л. Л. Макаренко, О. П. Симоненко. Т. 2. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. С. 42-46.
221. Куненко Л. О. Корекційна спрямованість музично-естетичної діяльності сліпих молодших школярів у позаурочний час: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка». К., 1999. 18 с.
222. Куц В., Фролкин В. Предмет «Ритмика» в музыкальном воспитании (к истории и теории) // Художественное воспитание подрастающего поколения: Проблемы и перспективы. Новосибирск, 1989. С. 197-205.
223. Кьон В. В. Виховання особистості дітей чотирьох шестирічного віку а процесі індивідуальних музичних занять: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Одеса, 1994. 24 с.
224. Лабунская В. А. Невербальное поведение (социально-перцептивный подход). Ростов: Изд-во Ростов, 1986. С. 5-35. URL: <http://psylist.net/hrestomati/00008.htm>. (дата звернення: 07.10.2016).
225. Лабунская В. А. Оpozнание эмоциональных состояний по мимике // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. Л., 1978. С. 40-46.
226. Лазаренко О. И. Диагностика и коррекция выразительности речи детей. М.: ТЦ Сфера, 2009. 64 с.
227. Ларина И. А. Содержание музыкально-педагогической подготовки дошкольных работников на Украине (20-е – начало 30-х гг. XX ст.): дис. ... канд. пед. наук. Харьков, 1996. 168 с.
228. Левченко М. В. Арттерапия як частина реабілітаційного процесу // Реабілітаційна педагогіка на рубежі ХХІ століття. К., 1998. С. 59-60.
229. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. М.: Политиздат, 1977. 304 с.
230. Леонтьев А. Н. Восприятие и деятельность. М.: МГУ, 1976. 319 с

231. Лещенко М. П. Зарубіжні технології підготовки учителів до естетичного виховання. К., 1996. 192 с.
232. Липа В. А. Психологические основы педагогической коррекции. Славянск: Предприниматель Маторин Б. И., 2012. 383 с.
233. Лисенко М. В. Характеристика музичних особливостей українських дум і пісень у виконанні кобзаря Вересая. К.: Музична Україна, 1978. 95 с.
234. Литвак А. Г. Психология слепых и слабовидящих: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. СПб.: КАРО, 2006. 336 с.
235. Литвак А. Г. Тифлопсихология. М.: Просвещение, 1985. 208 с.
236. Лихачев Б. Т. Теория эстетического воспитания школьников. – М.: Просвещение, 1985. 176 с.
237. Лобова О. В. Формування основ музичної культури молодших школярів: теорія та практика: монографія. Суми: ВВП «Мрія» ТОВ, 2010. 516 с.
238. Лозова В. І., Троцько Г. В. Теоретичні основи виховання і навчання: навчальний посібник для студентів педагогічних навчальних закладів. Харків, 1997. 338 с.
239. Локарева Ю. Використання мультимедійних технологій у процесі музично-теоретичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва // Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер. : Педагогічні науки. 2014. Вип. 125. С. 112-116.
240. Лубовский В. И. Развитие словесной регуляции действий у аномальных детей: автореф. дис. ... докт. псих. наук. М., 1975. 31 с.
241. Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма. М.: Академия, 1950. 278 с.
242. Любан-Плоцца Б., Побережная Г., Белов О. Музыка и психика: Слушать душой. К.: «АДЕФ Украина», 2002. 200 с.

243. Люблинская А. А. Особенности освоения пространства детьми дошкольного возраста // Формирования восприятия пространства и пространственных представлений у детей. М.: АПН РСФСР, 1956. Вып. 86. С. 47-62.
244. Люблинская А. А. Очерки психического развития ребенка. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. 545 с.
245. Лях В. И. О классификации координационных способностей // Теория и практика физической культуры. 1987. № 7. С. 28-30.
246. Ляхова І. М. Ритмізація рухів дітей з вадами слуху // Дефектологія. 2002. № 3. С. 24-27.
247. Мазанова Т. В. Музыкотерапия как инновационная технология социальной работы с детьми-инвалидами. Филиал Московского педагогического государственного университета в г. Ульяновске, Россия. URL: <http://www.scienceforum.ru/2015/827/13130>. (дата звернення: 15.03.2016).
248. Максименко С. Д., Клименко В. В., Толстоухов А. В. Психологічні механізми зародження, становлення та здійснення особистості. К.: Вид-во Європейського університету, 2010. 152 с.
249. Максимов М. В. Психологічні особливості сприймання музики особистістю залежно від соціальної адаптованості: дис. ... канд. пед. наук: 19.00.01. К., 2009. 197 с.
250. Маслов С. И. Дидактические основы реализации эмоционально-ценностного компонента в начальном образовании: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. М., 2000. 302 с.
251. Масол Л. М. Класифікація компетентностей як результату загальної мистецької освіти // Теоретичні та методичні засади неперервної мистецької освіти: зб. матеріалів науково-методологічного семінару. Чернівці: Зелена Буковина, 2007. С. 23-24.
252. Масол Л. М. Теоретико-методологічні основи викладання музики в школі // Вивчення музики в 5-8 класах: навчально-методичний посібник

- для вчителів / [Масол Л. М., Беземчук Л. В., Очаківська Ю. О., Наземнова Т. О.]. Х.: Скорпіон, 2003. С. 4-21.
253. Матейова З., Машура С. Музыкотерапия при заикании. К., 1984. 364 с.
254. Мацышина Е. В. Психофизиологическое воздействие музыки на организм человека. URL: <http://festival.1september.ru/articles/598891/>. (дата звернення: 15.03.2016).
255. Метлов Н. А. Методические указания к курсу «Музыкальное воспитание в детском саду» [для студ.-заочн. дошкольных ф-тов пед. ин-тов]. М.: Учпедгиз, 1963. 59 с.
256. Метлов Н. А. Музыка – детям: пособие для воспитателя и муз. руководителя дет. сада / сост. С. И. Чешева, А. П. Николаичева. М.: Просвещение, 1985. 144 с.
257. Метлов Н. А., Михайлова Л. И. Музыкальное воспитание в дошкольных учреждениях. Москва: Учпедгиз, 1939. 187 с.
258. Методика музыкального воспитания в детском саду: учеб. для учащихся пед. уч-щ по спец. 03.08. «Дошк. Воспитание» / Н. А. Ветлугина, И. Л. Дзержинская, Л. Н. Комиссарова и др.; под ред. Н. А. Ветлугиной. М.: Просвещение, 1989. 270 с.
259. Методичний посібник з музикотерапії для дітей дошкільного віку зі складними порушеннями психофізичного розвитку / укладач Н. Квітка. К., 2013. 82 с.
260. Методичні рекомендації до проведення уроків ритміки в допоміжній школі / [укл. Т. А. Тихоніна, В. А. Липа]. К.: РНМК, 1993. 168 с.
261. Миндлина Т. Я. Дошкольное воспитание во Франции. М.: Педагогика, 1984. 64 с.
262. Миронова С. П. Засоби корекційної роботи у навчально-виховному процесі спеціальних та інклюзивних закладів // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2014. Вип. 26. С. 149-152.

263. Миропольська Н. Є. Виховання естетичної культури учнів засобами мистецтва слова // Виховання естетичної культури школярів : навч. посібник / [І. А. Зязюн, Н. Є. Миропольська, Л. О. Хлебникова та ін.]. К.: ІЗМН, 1998. С. 16-59.
264. Мистецтво у розвитку особистості: монографія / Н. Г. Ничкало, І. А. Зязюн, О. П. Рудницька, Л. В. Нечаєва та ін. [за ред., передмова та післямова Н. Г. Ничкало]. Чернівці: Зелена Буковина, 2006. 224 с.
265. Митринович-Моджеевска А. Патологія речі, голоса и слуха: монографія. Варшава: медицинское издательство, 1965. 354 с.
266. Михайличенко О. В. Основи загальної та музичної педагогіки: теорія та історія: навч. посібник для студентів музичних спеціальностей. Суми: Вид-во «Наука», 2004. 210 с.
267. Михайлова М. А. Развитие музыкальных способностей детей. Ярославль: Академия развития, 1996. 222 с.
268. МКХ-1-онлайн-довідник Міжнародна класифікація хвороб URL: <https://mkh10.com.ua/>. (дата звернення: 15.08.2016).
269. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці. К.: Т-во «Знання» УРСР, 1989. 48 с.
270. Монтессори М. Домь ребенка. Методь научной педагогики / пер. с итал. С. Г. Займовскаго; введ. Г. Гольмса. М.: ЗАДРУГА, 1913. 343 с.
271. Моргулис И. С. Организация коррекционно-воспитательного процесса в школе слепых. К.: НИИП УССР, УТОС, 1991. Ч. 2. 95 с.
272. Моргулис И. С. Организация коррекционно-воспитательного процесса в школе слепых. К.: НИИП УССР, УТОС, 1991. Ч. 1. 112 с.
273. Моргулис И. С. Теоретические основы коррекционно-воспитательного процесса в младших классах школы слепых: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.03 «Специальная педагогика». М., 1984. 31 с.
274. Морозов В. М. О современных направлениях в зарубежной психиатрии и их идейных истоках. М.: Академия, 1961. 268 с.

275. Москальова А. Вплив музики на емоційний стан підлітків // Простір арт-терапії: Разом з вами: збірник наукових статей; за науковою ред. А. П. Чуприкова, О. А. Браусенка-Кузнецова, О. Л. Вознесенської. К., 2006. С. 48-53.
276. Музикотерапія як інноваційна технологія особистісного розвитку / Г. Побережна // Вища освіта України. 2010. № 3. С. 87-97.
277. Музична психотерапія: посібник-хрестоматія / під ред. Антонової-Тупченко О. Г., Дробот Л. С. К.: ІЗМН, 1997. 260 с.
278. Музичний розвиток дітей віком від 2 до 7 років в умовах дошкільного закладу: програма, методичні рекомендації / укл. Т. І. Науменко. К.: ІЗМН «Віпол», 1997. 102 с.
279. Музыкальная эстетика западноевропейского средневековья и Возрождения / под ред. В. П. Шестакова. М.: Академия, 1966. 547 с.
280. Музыкальное воспитание в Венгрии / под ред. Л. А. Баренбойма. М.: Советский композитор, 1983. 400 с.
281. Музыкальное воспитание детей с проблемами в развитии и коррекционная ритмика: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Е. А. Медведева, Л. Н. Комиссарова, Г. Р. Шашкина, О. Л. Сергеева; под ред. Е. А. Медведевой. М.: Издат. центр «Академия», 2002. 224 с.
282. Мультимедійні засоби навчання як вирішальний фактор ефективності навчального процесу. URL:
http://osvita.ua/school/lessons_summary/proftech/34663/. (дата звернення: 12.01.2017).
283. Навчально-виховні програми та методичні рекомендації для спеціальних дошкільних закладів для дітей з вадами зору / уклад.: К. М. Скляр, Т. П. Свиридчук, С. В. Федоренко, Т. І. Моторна. К.: ІЗМН, 1996. 328 с.
284. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия. М.: Музыка, 1972. 383 с.

285. Науймин Я. Г. Модели в науке и технике: история, теория, практика. Л.: Наука, 1966. 192 с.
286. Науменко С. І. Музично-естетичне виховання дошкільнят: програма та метод. рекомендації // Творча спілка вчителів України. К.: Магістр-S, 1996. 96 с.
287. Науменко Т. І. Музика діагностує // Дитячий садок. 2002. № 12 (156). С. 2-7.
288. Наумов М. Н. Обучение слепых пространственной ориентировке: учебное пособие. М.: ВОС, 1982. 392 с.
289. Нафікова Л. А. Формування соціальної активності слабозорих молодших школярів засобами музичного мистецтва: автореф. дис. ... канд. пед. нау : 13.00.01 / Ін-т спец. пед. АПН України. К., 2009. 18 с.
290. Нафікова Л. Особливості проведення музичних занять у спеціальних дошкільних закладах для дітей із порушеннями зору // Дефектологія. 2011. № 4. С. 25-29.
291. Ніколаї Г. Ю. Генеза системи музично-ритмічного виховання Е. Жак-Далькроза та її функціонування в Європі // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2009. С. 361-372.
292. Новгородська Ю. Г. Методика музичного виховання дошкільників : тексти лекцій: навч. посіб. для спец. «Дошк. виховання, практ. Психологія» / Ніжин. держ. пед. ун-т ім. М. Гоголя. Ніжин: Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2008. 127 с.
293. Новицкая Л. Ф. Проблема нравственного самообретения в пространстве intersубъективности. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. 128 с.
294. Новичкова И. В. Коррекция недостатков развития речи у дошкольников с косоглазием и амблиопией: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1997. 16 с.
295. Обучение детей с проблемами в развитии в разных странах мира: хрестоматия / сост. и ред. Л. М. Шипицина. СПб., 1997. 167 с.

296. Обучение и воспитание детей с нарушениями зрения (амблиопия и косоглазие) в дошкольных учреждениях / [под ред. М. И. Земцовой, Л. И. Плаксиной, Л. Ю. Феоктистовой]. М.: Просвещение, 1978. 37 с.
297. Олексюк О. М. Сучасна музична освіта: інноваційний аспект. URL: http://www.knukim.edu.ua/articles_oleksiuk.htm. (дата звернення: 26.05.2016).
298. Ороновська Л. Д. Зміст і структурні компоненти процесу прилучення молодших школярів до духовних цінностей // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: збірник наукових праць. Вип. 4 (9). К.: НПУ, 2007. С. 128-131.
299. Остапенко Н. А. Содержание и методика уроков ритмики в младших классах школы для слабовидящих детей: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.03 «Коррекционная педагогика». М., 1989. 16 с.
300. Павлов И. П. Полное собрание сочинений: в 5 т. М.: АН СССР, 1947. Т. 4. 351 с.
301. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва як напрям наукового пізнання // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: збірник наукових праць. Вип. 4 (9). К.: НПУ, 2007. С. 7-11.
302. Палавандишвили М. Л. Формирование чувства ритма у детей 5–7 лет: дис. ... канд. пед. наук. М., 1973. С. 5-120.
303. Певзнер М. С. Экспериментальное исследование зрительно-двигательных представлений с использованием средств кино (На материале гимнастики) // Научные основы физического воспитания и спорта. И.: ФИС, 1971. С. 226-228.
304. Педагогічна спадщина Софії Русової і сучасна освіта: науково-методичний збірник / за ред. В. Г. Слюсаренка. К.: ИЗМН, 1998. 196 с.
305. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. К.: Педагогічна думка, 2001. 516 с.

306. Переверзов О. М. Інтеграція мультимедіа технологій в освітньо-виховний процес художньо-графічних факультетів педагогічних ВНЗ // Педагогіка вищої та середньої школи. Вип. 125 Серія: Педагогічні науки. Кривий Ріг: КДПУ, 2005. С. 174-179.
307. Песталоцци И. Г. Метод. Памятная записка Песталоцци // Избранные педагогические сочинения: в 2 т. М.: Педагогика, 1981. Т. 1. 1981. С. 46-60.
308. Петрушин В. И. Теоретические основы музыкальной психотерапии // Журнал неврологии и психотерапии им. С. С. Корсакова. 1991. № 3. С. 96-99.
309. Петрушин В. И. Музыкальная психотерапия: Теория и практика. М.: Гуманит. издат. центр ВЛАДОС, 2000. 176 с.
310. Плаксина Л. И., Григорян Л. А. Проблемы воспитания и социальной адаптации детей с нарушением зрения. М.: ВОС, 1995. С. 5-28.
311. Плаксина Л. И. Проблемы социальной реабилитации слепых. М., 1990. 150 с.
312. Плаксина Л. И. Теоретические основы коррекционной работы в детских садах для детей с нарушением зрения. М.: Город, 1998. 240 с.
313. Плахотник Т. Народна пісня в українській сім'ї // Мистецтво та освіта. 2000. № 2. С. 46-48.
314. Побережна Г. Педагогічний потенціал музикотерапії. 2008. № 2. С. 9-12.
315. Подколзина Е. Н. Особенности пространственной ориентировки дошкольников с нарушением зрения // Дефектология. 2008. № 4. С. 64-68.
316. Подуровский В. М., Сулова Н. В. Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. 320 с.
317. Полякова Е. С. Психологические основы музыкально-педагогической деятельности : монография. Мн.: БГПУ, 2005. 195 с.
318. Полякова Е. С. Коррекция и регуляция эмоциональных состояний в процессе музыкально-педагогической деятельности // Теорія і практика

- мистецької освіти: зб. наук. праць. К.: НПУ, 2004. Вип. 5. С. 75-82.
319. Практикум по арт-терапии / под ред. А. И. Копытина. СПб.: Питер, 2001. 448 с.
320. Притиковська С. Д. Сучасні уявлення про координацію рухів та її роль в загальному розвитку // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна. 2012. Вип. 19 (1). С. 223-231.
321. Проблема музичного виховання дітей з глибокими вадами зору як засіб реабілітації та інтеграції у широке соціальне середовище: наук.-метод. зб. [відповід. ред. : Н. В. Христова]. Харків: ХОК НЗМК, 1997. 85 с.
322. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» / О. І. Білан, Л. М. Возна, О. Л. Максименко та ін. Тернопіль: Мандрівець, 2012. 264 с.
323. Програма розвитку дітей сліпих та зі зниженим зором від народження до 6 років / Л. С. Вавіна, В. А. Бутенко, І. М. Гудим. 2013. 452 с.
324. Програми для дошкільних навчальних закладів (груп) компенсуючого типу для дітей з вадами зору / за заг. ред. В. М. Ремажевської. Львів: Український бестселер. 2010. 243 с.
325. Пронников В. А., Ладанов И. Д. Язык мимики и жестов. М.: СТЕЛС, 2001. 212 с.
326. Психология детей дошкольного возраста / под ред. А. В. Запорожца и Д. Б. Эльконина. М.: Просвещение, 1964. 352 с.
327. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика: учеб. пособие для студ. муз. фак. высш. пед. учеб. заведений / [Д.К.Кирнарская, Н.И.Киященко, К.В.Тарасова и др.]; под ред. Г.М.Цыпина. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 368 с.
328. Психология музыки и музыкальных способностей: Хрестоматия / сост.-ред. А. Е. Тарас. М.: АСТ; Мн.: Харвест, 2005. 720 с.
329. Психологія: підручник / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук [за ред. Ю. Л. Трофімова]. К.: Либідь, 2003. 560 с.

330. Пушня Л. С. Мистецькі педагогічні ідеї Рудольфа Штайнера // Теоретичні та методичні засади неперервної мистецької освіти: зб. матеріалів науково-методологічного семінару. Чернівці: Зелена Буковина, 2007. С. 44-47.
331. Радынова О. П., Катинене А. И., Палавандишвили М. Л. Музыкальное воспитание дошкольников. М.: Академия, 2000. 240 с.
332. Радынова О. П. Музыкальное развитие детей: в 2-х ч. Москва: Владос, 1997. Ч. 1. 608 с.
333. Ремажевська В. М. Медико-педагогічні основи оптичної корекції у дітей з вадами зору // Соціально психологічні проблеми тифлопедагогіки : зб. наук. праць. Вип. 2. / відповід. ред. Є. П. Синьова. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. С. 1-26.
334. Романюк І. А. Музичне виховання. Організація роботи у дошкільному навчальному закладі: навчально-методичний посібник. Тернопіль: Мандрівець, 2014. 280 с.
335. Ростовський О. Я. Методика викладання музики у початковій школі : навч.-метод. посібник. Тернопіль: Навчальна книга–Богдан, 2000. 216 с.
336. Ростовський О.Я. Педагогіка музичного сприймання: навч.-метод. посібник. К.: ІЗМН, 1997. 248 с.
337. Ротерс Т. Т. Теория и методика развития личности школьника на ритмических занятиях в общеобразовательной школе. Луганск: Алмаматер, 2001. 280 с.
338. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2-х томах, Т. 1. М.: Педагогика, 1989. 488 с.
339. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2-х томах, Т. II. М.: Педагогика, 1989. 328 с.
340. Руднева С. Ритмика. Музыкальное движение / С. Руднева, Э. Фиш. – М. : Просвещение, 1972. – С. 9.
341. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посібник. К., 2002. 270 с.

342. Русова С. Дошкільне виховання. Впорядковані лекції. Катеринослав: Укр. вид-во, 1918. 162 с.
343. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании // Педагогические сочинения: в 2-х т. М.: Педагогика, 1981. Т. 2. 1981. 334 с.
344. Рыбакова С. Г. Арт-терапия для детей с задержкой психического развития. СПб.: Речь, 2007. 144 с.
345. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підручник для студентів педагогічних факультетів. К.: Генеза, 1999. 368 с.
346. Савченко Р. А. Формування музично-педагогічної компетентності майбутнього вихователя та музичного керівника дошкільного навчального закладу: монографія. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. 298 с.
347. Садовенко С. М. Методика формування музичних здібностей у дітей дошкільного віку (на матеріалі українського фольклору): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. К., 2007. 20 с.
348. Самойленко Н. С., Гринер В. А. Логопедическая ритмика: пособие для работников логопедических учреждений / под ред. и с предисл. В. А. Гиляровского. М.: Учпедгиз, 1941. 78 с.
349. Самойленко Н. С. Ритмика с логоневротиками дошкольного возраста // Невропатология и психиатрия. 1939. Т. 8. Вып. 9-10. С. 77-82.
350. Свиридчук Т. П. Подготовка слабовидящих детей к школе. К.: Рад. школа, 1984. 95 с.
351. Свиридчук Т. П. Методические рекомендации по организации коррекционно-воспитательного процесса в дошкольных учреждениях для детей с патологией зрения / под ред. Т. П. Свиридчук. К.: ПО УССР, 1977. С. 3-22, 24-35.
352. Світова художня культура: Від первісного суспільства до початку середньовіччя: [навч. посіб.] / О. П. Щолокава, С. В. Шип, О. Л. Шевнюк, О. М. Семашко. К.: Вища школа, 2004. 175 с.

353. Сековец Л. С. Коррекционная направленность физического воспитания дошкольников с монокулярным зрением: автореф. дис. ... док. пед. наук. М.: 2002. 46 с.
354. Семенов Л. А., Солнцева Л. И. Психолого-педагогические основы обучения слепых детей ориентированию в пространстве и мобильности. М., 1989. С. 41-44.
355. Сермеев Б. В. Физическое воспитание детей с нарушениями зрения. К.: Здоров'я, 1987. 112 с.
356. Сеченов И. М. Избранные произведения: в двух томах. М.: АН СССР, 1952. 774 с.
357. Синьов В. Корекція // Спеціальна педагогіка: понятійно-термінологічний словник / за ред. В. І. Бондаря. Луганськ: Альма-Матер, 2003. С. 186-187.
358. Синьов В. М., Синьова Є. П. Загальні та специфічні закономірності психічного розвитку дитини при нормальному і ушкодженому зорі // Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки: зб. наук. праць. Вип. 1. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. С. 1-7.
359. Синьов В. М. Психологічні закономірності розвитку і соціалізації особистості як теоретико-методологічне підґрунтя розробки виховних і корекційних концепцій // Актуальні проблеми юридичної психології. К., 2006. С. 15-19.
360. Синьов В. М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії. К.: «МП Леся», 2010. 779 с.
361. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник. Ч. 2. Навчання і виховання дітей. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 224 с.
362. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник. Ч. І. Загальні основи корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіки). К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. 238 с.

363. Синьова Є. П. Особливості розвитку і виховання особистості при глибоких порушеннях зору: монографія. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. 442 с.
364. Синьова Є. П. Психологічні особливості розвитку діяльності при порушеннях зору у дітей // Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського державного університету імені Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський, 2010. Вип. 15. С. 410-414.
365. Синьова Є. П., Федоренко С. В. Тифлопедагогіка: підручник для студентів вищих навчальних закладів. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 325 с.
366. Синьова Є. П. Тифлопсихологія. Психологічні особливості людей з глибокими порушеннями зору: підручник. К.: Знання, 2008. 365 с.
367. Система детского музыкального воспитания Карла Орфа / под ред. Л. А. Баренбойма. Л.: Музыка, 1970. 160 с.
368. Скейфи С. Диалектика арт-терапии // Арт-терапия: хрестоматія; под ред. А. И. Копытина. СПб.: Питер, 2001. С. 58-76.
369. Скрипченко О. В., Долинська Л. В., Огороднійчук З. В., Булах І. С., Зелінська Т. М. Вікова та педагогічна психологія: [навч. посіб.] / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. К.: Просвіта, 2004. 413 с.
370. Смирнов С. Эмоциональный мир музыки: исследование. М.: Музыка, 1990. 320 с.
371. Соболев А. С. Музыкальное воспитание и его коррекционное значение в развитии слепых и слабовидящих детей // Специальная школа. 1965. № 4. С. 31-35.
372. Соболев А. С. Опыт работы по обучению слепых и слабовидящих детей настройке фортепиано // Опыт работы школ слабовидящих детей / под ред. О. Шалькевича. М.: ГУПИ МП РСФСР, 1954. С. 130-138.
373. Соколова І. Професійна компетентність вчителя: проблема структури та змісту // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: науково-методичний журнал. 2004. Вип. 1. С. 10-15.

374. Солнцева Л. И. Введение в тифлопсихологию раннего, дошкольного и школьного возраста. М.: Полиграф-сервис, 1997. 121 с.
375. Солнцева Л. И. Развитие компенсаторных процессов у слепых детей дошкольного возраста. М.: Педагогика, 1980. 192 с.
376. Солнцева Л. И. Музыкальные занятия // Воспитание и обучение слепого дошкольника. М.: Провещение, 1967. С. 119-125.
377. Соломатина М. В. Влияние социальной среды на развитие дошкольника с нарушениями зрения / за результатами V Международной студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум» 15 февраля – 31 марта 2013 года. URL: <http://www.scienceforum.ru/2013/97/39/> (дата звернення: 12.02.2017).
378. Соляник Л. Д. Шляхи розвитку мобільності та орієнтування у просторі учнів молодшого шкільного віку з глибокими порушеннями зору // Теорія і практика тифлопедагогіки : інформаційний бюлетень Всеукраїнської громадської організації «Асоціація тифлопедагогів України. 2013. № 8. С. 37-43.
379. Сорокіна Н. Тесты на определение координации движений у дошкольников URL: fizinstruktor.ru/тесты-на-определение-координации-дви/. (дата звернення: 06.12.2015).
380. Сохин Ф. А. Развитие речи детей дошкольного возраста: пособие для воспитателя дет. сада. М.: Просвещение, 1979. 223 с.
381. Сташевська І. О. Музичне виховання дітей дошкільного віку в Німеччині (друга половина ХХ століття): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Луган. нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2004. 20 с.
382. Стеценко К. Луна. Збірник пісень для сім'ї і школи. К., 1907. С. 4.
383. Сулейманов И. И. Основы воспитания координационных способностей: лекция. Омск: ОГИФК, 1986. 21 с.
384. Супрун М., Мельниченко М. Особистість педагога-дефектолога – запорука успіху в питаннях вирішення завдань соціалізації вихованців

- спеціального закладу освіти // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер.: Педагогічні науки. 2013. Вип. 123 (2). С. 328-332.
385. Супрун М. О. Естетичне виховання. Дефектологічний словник. К.: МП «Леся», 2011. С. 153-154.
386. Сухомлинский В. А. О воспитании. М.: Политиздат, 1973. 272 с.
387. Сухомлинський В. О. Народження громадянина // Вибр. тв.: в 5 т. К.: Рад. школа, 1976-1977. Т. 3. С. 281-582.
388. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості // Вибр. тв.: в 5 т. К.: Рад. школа, 1976-1977. Т. 1. С. 53-206.
389. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям // Вибрані твори в 5-ти т. К., 1980. Т. 3. С. 7-300.
390. Сущенко А. В. Гуманізація педагогічного процесу в основній школі: теорія і практика: монографія. Запоріжжя: «Х-принт», 2002. 359 с.
391. Танько Т. П. Музично-педагогічна компетентність майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу: монографія. Харків: Нове слово, 2003. 248 с.
392. Тарасов Г. С. Соотношение коммуникативного и когнитивного в процессе формирования духовной потребности личности // Психологические исследования познавательных процессов личности. М., 1983. С. 129-131.
393. Тарасова К. В. Онтогенез музыкальных способностей. М.: Педагогика, 1988. 176 с.
394. Тахер Н. Х. Психотерапевтические эффекты музыки // Психологический журнал. 2012. № 3-4. С. 116-120.
395. Тельчарова Р. А. Музыка и культура (личностный подход) // Эстетика. 1986. № 11. 86 с.
396. Тельчарова Р. А. Теория музыкально-эстетической культуры личности: проблемы и перспективы // Музыкальная деятельность и музыкально-эстетическая культура: межвуз. сб. науч. тр. Владимир: ВГПИ им. П. И.

- Лебедева-Полянского, 1990. С. 5-22.
397. Теплов Б. М. Психологические вопросы художественного воспитания. М.-Л.: Известия АПН РСФСР, 1947. Вып. 11. С. 7-26.
398. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. М.-Л.: АПН РСФСР, 1947. 332 с.
399. Тлумачний словник української мови / за ред. В. С. Калашника. Х.: Прапор, 2002. 992 с.
400. Торопова А. В. Музыкальная психология и психология музыкального образования : учебное пособие. М.: «Учебно-методический издательский центр «ГРАФ-ПРЕСС», 2010. 240 с.
401. Тугеева Л. Аристотель. Учение о мимесисе URL: <http://tugeeva.ru /=282>. (дата звернення: 6.02.2015).
402. Ушинский К. Д. Избранные педагогические произведения / сост. Н. А. Сундуков. М.: Просвещение, 1968. 557 с.
403. Федоренко І. В. Сучасні підходи до використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі учнів з різними порушеннями психофізичного розвитку // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна. 2012. Вип. 19 (1). С. 268-274.
404. Федоренко С. В. Основы тифлодидактики: [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.]. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова. 140 с.
405. Федоренко С. В. Становлення та розвиток системи підготовки кадрів тифлопедагогів в Україні // Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки. Зб. наук. праць: мат. Першого Всеукраїнського з'їзду тифлопедагогів. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2006. С. 102-110.
406. Федотов Е. С. Українські композитори-класики про естетичне виховання дітей // Радянська школа. 1974. № 11. С. 62-66.
407. Феоктистова Л. Ю. Музыкальное воспитание слабовидящего дошкольника в семье // Воспитание слабовидящего ребёнка в семье. М.: Просвещение, 1986. С. 115-118.

408. Філіпчук Г. Г. Музичне виховання особистості // Мистецтво у розвитку особистості: монографія. Чернівці: Зелена Буковина, 2006. С. 93-104.
409. Флегонтова Н. М. Творчий розвиток особистості засобами мистецтва у професійній підготовці учнівської молоді // Теоретичні та методичні засади неперервної мистецької освіти: зб. матеріалів науково-методологічного семінару. Чернівці: Зелена Буковина, 2007. С. 47-48.
410. Флёрина Е. А. Эстетическое воспитание дошкольника. М.: АПН РСФСР, 1961. 319 с.
411. Фоломеева Н. А. Педагогічні технології естетичного виховання дітей віком 5-10 років засобами музичного мистецтва: автореф. дис. ... ступеня канд. пед. наук: спец.13.00.07 «Теорія і методика виховання». К., 2001. 22 с.
412. Фребель Фр. Детский сад / пер. с нем. Н. Н. Соколова. М.: Издательство К. И. Тихомирова, 1913. 581 с.
413. Фрейд З. Художник и фантазирование / под ред. Р. Ф. Додельцева. М.: Республика, 1995. 400 с.
414. Хайкин Р. Б. Арт-терапия. СПб.: Наука, 1992. 254 с.
415. Харченко Л. В. Совершенствование базовых координационных способностей школьников 8–12 лет с нарушением зрения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки и оздоровительной физической культуры». Омск, 1999. 19 с.
416. Хватцев М. Е. Недостатки речи у слепых детей и подростков и методы предупреждения и устранения их // Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена. Л., 1938. Т. 13. С. 122.
417. Хижна О. П. Теоретико-методологічні та методичні засади підготовки майбутніх учителів до забезпечення основ мистецької освіти учнів початкової школи: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти». К., 2008. 41 с.

418. Холопов Ю. Н., Поспелова Р. Л. Теория музыки времени Палестрины: о трактате Дж. Царлино «Установления гармонии» // Русская книга о Палестрине: сб. статей. М.: МГК, 2002. 288 с.
419. Чаянова Е. В. Ритмика как лечебный фактор в детской психоневрологической больнице // Учение И. П. Павлова в лечебной практике психоневрологической больницы. М., 1954. С. 122-128.
420. Чепіга М. М. Стимуляція здоров'я та інтелекту. Енергетичні засади використання музики, кольору, запахів і навколишнього середовища для навчання і оздоровлення. Львів: Вид-во «СПОДОМ», 2000. 192 с.
421. Чистякова М. И. Психогимнастика / под ред. М. И. Буянова. М.: Просвещение, 1990. 128 с.
422. Чувашев И. В. Очерки по истории дошкольного воспитания в России. М.: Учпедгиз, 1955. 370 с.
423. Шабутін С., Хміль С., Шабутіна І. Зцілення музикою. Афіни; Тернопіль: Підручники і посібники, 2006. 191 с.
424. Шаповал И. А. Методы изучения и диагностики отклоняющегося развития: учебное пособие. М.: ТЦ Сфера, 2005. 320 с.
425. Шацкая В. Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества. М.: Педагогика, 1975. 200 с.
426. Шашкина Г. Р. Логопедическая ритмика для детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. М., 1995. 163 с.
427. Шевцов А. Г. Особистісно орієнтоване навчання як основа освіти людей з особливими потребами // Актуальні проблеми виховання та навчання людей з особливими потребами: зб. наукових праць. Вип. № 1 (3). К.: Університет «Україна», 2004 р. С. 35-39.
428. Шевченко Г. П. Эстетическое воспитание в школе. К.: Рад. школа, 1985. 144 с.
429. Шевченко Ю. С. Музыкотерапия: лечебный, коррекционный и воспитательный аспекты // Таврический журнал психиатрии. 1997. № 1.

С. 32-35.

430. Шевчук А. С. Вплив українських музично-хореографічних традицій на музично-руховий розвиток старших дошкільників: дис. ... канд. пед. наук. К., 2002. 252 с.
431. Шеремет Л. П. Роль і місце музики у становленні і розвитку особистості. Суми: Мрія-1, 1995. 159 с.
432. Шеремет М. К., Загурська Г. Сучасні підходи до подолання порушення звуковимови // Педагогіка та методика: спеціальні: збірник наукових статей НПУ ім. М. П. Драгоманова. Вип. 1. К., 2001. С. 183-192.
433. Шипулин Г. П. Лечебное влияние музыки // Ленинградского научно-исследовательского института. Т. 38. Ленинград: Книга, 1966. С. 289-296.
434. Шиян Б. М. Теорія і методика фізичного виховання школярів. Ч. I. Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2008. 272 с.
435. Школяр Л. В. Проблемы становления урока музыки как урока искусства // Теория и методика музыкального образования детей: научно-методическое пособие / [Л. В. Школяр, М. С. Красильникова, Е. Д. Критская и др.]. М.: Флінта: Наука, 1999. С. 8-46.
436. Шпенглер О. Закат Европы. Очерки морфологии мировой истории. Т. 1. Образ и действительность. М.: Попурри, 2009. 656 с.
437. Шпенглер О. Закат Европы. Очерки морфологии мировой истории. Т. 2. Всемирно-исторические перспективы. М.: Попурри, 2009. 704 с.
438. Штайнер Р. Методика и дидактика. М.: Парсифаль, 1996. 176 с.
439. Шушарджан С. В. Руководство по музыкотерапии. М.: ОАО Издательство «Медицина», 2005. 480 с.
440. Щетинина А. М. Диагностика социального развития ребенка : учебно-методическое пособие. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. 88 с.
441. Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа / сост. Л. А. Баренбойм. М.: Сов. комп., 1978. 367 с.

442. Этапы новой школы: Сборник: Из работ Первой Опытной Станции по народному образованию при Наркомпросе / С. Т. Шацкий (ред.). М.: Работник просвещения, 1923. 144 с.
443. Ютрина Є. А. Коррекционно-педагогические условия использования фольклора в эстетическом воспитании учащихся V-XI классов школы слепых: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук. К.: НИИ педагогики Украины, 1992. 19 с.
444. Юцевич Ю. Музыка. Словник-довідник. Тернопіль: навчальна книга «Богдан», 2003. 352 с.,
445. Юцевич Ю. Словарь музыкальных терминов. К.: Муз. Україна, 1988. 263 с.
446. Якобсон П. М. Психология чувств. М.: АПН РСФСР, 1958. 384 с.
447. Янушевска-Варых М. М. Развивающие возможности музыки в обучении детей разного интеллектуального уровня: автореф. дис. ... доктора пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания». М., 2006. 48 с.
448. Янушевска-Варых М. М. Развивающие возможности музыки в обучении детей разного интеллектуального уровня. М.: Издательский дом РАО, 2005. 370 с.
449. Яхнина Е. З. Методика музыкально-ритмических занятий с детьми, имеющими нарушения слуха : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Б. П. Пузанова. М.: Гуманит. издат. центр «ВЛАДОС», 2003. 272 с.
450. Bondarenko Y. A. Stages of scientific comprehension beginning and development of the versatile influential mechanisms of the music art to a human // European journal of Special Education Research. Bucharest, Romania, 2016. Vol. 1, Issue 2. P. 13-23. URL: <http://oapub.org/edu/index.php/ejse/article/view/83>; <http://oapub.org/edu/index.php/ejse/article/view/83/195>; <http://en.calameo.com/read/0047058168eea92912c0b>. (дата звернення: 07.09.2017).

451. Encyclopedie pratique de l'education en trace, publiee sous le patronage et avec le concours de l'institut pedagogique national, 1960.
452. Gilley P. Art in the Education of subnormal children. London, 1985. 125 p.
453. Gordon E. The psychology of music teaching. Prentice-hall inc. Englewood Cliffs, New Jersey, 1971. P. 25-64.
454. Januszewska-Warych M. Wpływ wiczeć muzyczno-ruchowych na poziom koordynacji siuchowo-ruchowej w przedszkolu w grupie dzieci 6-letnich, WSP. Siupsk, 1997. 116 s.
455. Jordan-Szymańska A. Percepcja muzyki / M. Manturzevska, H.Kotarska [red.]. Warszawa: Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki.WsiP, 1990. S. 48-82.
456. Kartavaya Y. Starting and development of the national starting and development of the national systems of pre-school music education in Ukraine // Scientific Letters of Academic Society of Michal Baludansky. Slovakia, Košice, 2015. Vol. 3. P. 69-72.
457. L'Ecole maternelle francaise. 1982, November. P. 25-26.
458. Lichtenthal P. Der musicalische Arzt, oder: Abhandlung von dem Einflusse der Musik auf den Körper, und von ihrer Anwendung in gewissen Krankheiten. Nebst einigen Winken, zur Anhörung einer guten Musik. Vienna: Christian Friedrich Wappler und Beck, 1807. 172 p.
459. Nordoff P., Robbins C. Music Therapy in Special Educations. London, 1975. 186 p.
460. Nordoff P., Robbins C. Musik als Therapie fur behindene Kindder. Kiett-Cotta, 1983. 154 p.
461. Pontvik A. Heilen durch Musik (Music Therapy). Zurich: Rascher, 1955. 145 p.
462. Porzinato G. Psicologia della musica. Bologna: Patron, 1984. P. 146.
463. Schwabe C. Musik-Therapie. Bei Neurosen und Funktionellen storungen. Zweite Auflage // Veb Gustav Fischer Verlag. Jena, 1972. S. 216.
464. Seastore C. The psychology of musical talent. Leipzig, 1919. P. 4.

465. Tomatis A. A. *The Conscious Ear: My Life of Transformation through Listening*. Station Hill Press, 1991. 235 p.
466. Zerbi G. *Gerontocomia: On the Care of the Aged*. *Memoirs of the American Philosophical Society*. NY., 1988. 346 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Таблиця А.1

Перелік дошкільних закладів, які взяли участь в анкетуванні

№	Дошкільні навчальні заклади	Місто
Вінницька область		
1.	Дошкільний навчальний заклад № 71 «Золота рибка»	м. Винница
2.	Дошкільний навчальний заклад – ясла-садок № 7	м. Калинівка
3.	КЗ Дошкільний навчальний заклад № 1 «Лелека» комбінованого типу	м. Козятин
Волинська область		
4.	Дошкільний навчальний заклад № 21	м. Луцьк
Дніпропетровська область		
5.	КЗО Дошкільний навчальний заклад № 2 (ясла-садок) комбінованого типу	м. Дніпро
6.	КЗО Дошкільний навчальний заклад № 375 комбінованого типу	м. Дніпро
7.	КЗО Дошкільний навчальний заклад № 73 комбінованого типу	м. Дніпро
8.	КЗО Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 319 компенсуючого типу	м. Дніпро
9.	КЗО Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) комбінованого типу № 340	м. Дніпро
10.	КЗО Дошкільний навчальний заклад комбінованого типу № 232	м. Дніпро
11.	КЗО Дошкільний навчальний заклад № 346 компенсуючого типу	м. Дніпро
12.	КЗ Спеціальний дошкільний навчальний заклад № 32 компенсуючого типу	м. Кам'янськ
13.	КЗ Спеціальний дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 40 компенсуючого типу	м. Кам'янськ

Продовження таб. А.1

14.	КЗ Спеціальний дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 30 комбінованого типу	м. Жовтоводськ
15.	КЗО Спеціальний дошкільний навчальний заклад № 147	м. Кривий ріг
16.	КЗ Спеціальний дошкільний навчальний заклад № 83	м. Кривий ріг
17.	КЗ Дошкільний навчальний заклад № 13 комбінованого типу	м. Орджонікідзе
Житомирська область		
18.	Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 16 «Ялинка» комбінованого типу	м. Бердичев
19.	Дошкільний навчальний заклад № 6	м. Житомир
20.	Дошкільний навчальний заклад № 14 «Золотий ключик» комбінованого типу фізкультурно-оздоровчого напрямку	м. Новоград-Волинський
Закарпатська область		
21.	Дошкільний навчальний заклад № 20 комбінованого типу	м. Ужгород
Запорізька область		
22.	Спеціальний дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 146 «Вербичка»	м. Запоріжжя
23.	Спеціальний дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 39 «Грибок»	м. Запоріжжя
24.	Спеціальний дошкільний навчальний заклад (дитячий садок) № 36 «Дзвіночок»	м. Запоріжжя
Івано-Франківська область		
25.	Дитячий садок – дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 34 «Незабудка» компенсуючого типу для дітей з вадами зору	м. Івано-Франківськ
Київська область, м. Київ		
26.	Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) «Спадкоємець» комбінованого типу	м. Боярськ
27.	Дитячий садок – дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 6 «Крунк» комбінованого типу	м. Славутич
28.	Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 28 «Горобинька» комбінованого типу	м. Білоцерківськ

Продовження табл. А.1

29.	Дошкільний навчальний заклад компенсуючого типу № 32	м. Київ
30.	Дошкільний навчальний заклад компенсуючого типу № 704	м. Київ
31.	Дошкільний навчальний заклад № 755	м. Київ
32.	Дошкільний навчальний заклад № 381	м. Київ
33.	Дошкільний навчальний заклад № 501	м. Київ
34.	Дошкільний навчальний заклад № 72	м. Київ
35.	Спеціальний навчально-виховний комплекс «Пізнайко»	м. Київ
36.	Дошкільний навчальний заклад № 49 компенсуючого типу	м. Київ
Кіровоградська область		
37.	КЗ «Навчально-виховне об'єднання «Загальноосвітня школа-інтернат І–ІІІ ступенів, ліцей «Сокіл»	м. Кіровоград
Львівська область		
38.	Дошкільний навчальний заклад – ясла-садок № 86 компенсуючого типу для дітей з вадами зору	м. Львів
39.	Дошкільний навчальний заклад № 2 «Калинонька» компенсуючого типу для дітей з порушеннями зору	м. Дрогобич
Одеська область		
40.	Одеський спеціальний дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 50 компенсуючого типу	м. Одеса
41.	Одеський навчально-виховний комплекс № 310 «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) комбінованого типу – спеціальна загальноосвітня школа І ступеня»	м. Одеса
42.	Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 10 «Росинка» комбінованого типу	м. Іллічівськ
Полтавська область		
43.	Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) комбінованого типу № 10 «Джерельце»	м. Полтава
44.	Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) комбінованого типу № 2	м. Кременчуг

Продовження табл. А.1

45.	Дошкільний навчальний заклад № 17 «Золотий ключик»	м. Лубни
Рівненська область		
46.	Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 35 компенсуючого типу для дітей з вадами зору	м. Рівне
Сумська область		
47.	КЗ «Шосткинський дошкільний навчальний заклад ясла-садок № 11 «КАЗКА»	м. Шостка
48.	Роменський дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 6 «Зірочка»	м. Ромни
49.	Роменський дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 9 «Фіалка»	м. Ромни
50.	Конотопський дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 12 «Райдужний»	м. Конотоп
Тернопільська область		
51.	Тернопільський навчально-виховний комплекс № 28	м. Тернопіль
52.	Дошкільний навчальний заклад (дитячий садок-ясла) № 7 комбінованого типу	м. Чортків
Харківська область		
53.	КЗ «Харківський спеціальний навчально-виховний комплекс ім. В. Г. Короленка»	м. Харків
Херсонська область		
54.	Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 4 комбінованого типу	м. Нова Каховка
55.	Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 5 «Казка» комбінованого типу	м. Нова Каховка
56.	Херсонський ясла-садок № 22 компенсуючого типу для дітей з вадами зору	м. Херсон
Хмельницька область		
57.	Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 4 «Вогник»	м. Нетішин
Черкаська область		
58.	Черкаська спеціальна ЗОШ-інтернат для дітей з особливими потребами	м. Черкаси

Продовження табл. А.1

59.	Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 13 «Золотий ключик» спеціального типу	м. Черкаси
Чернівецька область		
60.	Спеціальний дошкільний навчальний заклад № 17 «Паросток» для дітей з вадами зору	м. Чернівці
61.	КЗ «Карапчівська спеціальна загальноосвітня школа – інтернат»	с. Карапчів, Глибоцький район
Чернігівська область		
62.	Чернігівський дошкільний навчальний заклад № 23 для дітей з вадами зору	м. Чернігів
63.	Чернігівський дошкільний навчальний заклад № 37 «Казка»	м. Чернігів
64.	Чернігівський дошкільний навчальний заклад № 74 «Будинок добра і радості»	м. Чернігів

Анкета

для музичного керівника дошкільного навчального закладу для дітей зі зниженим зором

1. Який навчальний заклад Ви закінчили, рік закінчення?
2. Чи маєте Ви дефектологічну освіту? *Так* ____; *Ні* ____
3. Чи є у Вас акомпаніатор (концертмейстер), який здійснює музичний супровід занять? *Так* ____ . *Ні* ____ . Чи є така потреба? _____
4. Хто Вам допомагає проводити музичні заняття з дошкільниками зі зниженим зором?
5. Якою програмою з музичного виховання дітей зі зниженим зором Ви користуєтесь у своїй роботі? Мотивуйте Ваш вибір.
6. Що Вам не подобається в цій програмі?
7. Чи є необхідність розробки спеціальної програми з музичного виховання дошкільників зі зниженим зором? *Так* ____ . *Ні* ____ .
8. Якою методичною літературою та дидактичними посібниками Ви користуєтесь для підготовки й проведення занять із музичного виховання, свят тощо?
9. Чи є потреба в розробці методичних матеріалів для проведення занять із музичного виховання з дошкільниками зі зниженим зором? *Так* ____ . На Вашу думку, у яких саме? _____ . *Ні* ____ .
10. Яку документацію з музичного виховання Ви ведете?
11. Чи проводите Ви вивчення розвитку дошкільників зі зниженим зором на початку й у кінці навчального року? *Так* ____ . Які параметри вивчаєте? *Ні* ____ .
12. Які проблеми та труднощі виникають у Вас під час організації діагностичної роботи з музичного виховання (за умови її проведення) з дітьми зі зниженим зором?

13. Які види музичної діяльності Ви використовуєте на занятті з музичного виховання? (Позначити “+++” ті види діяльності, які часто використовуєте; “++” – не так часто, але регулярно, “+” – рідко використовуєте). Слухання музики _____. Спів _____. Гра на дитячих музичних інструментах _____. Музично-рухові ігри _____. Танці, хороводи _____. Імпровізаційні вправи, ігри _____. Музично-ритмічні рухи _____. Інші види (вказати які) _____.
14. Чи мають заняття з музичного виховання (та інші форми роботи) корекційну спрямованість. У чому вона полягає?
15. На ваш погляд, яке корекційно-компенсаторне значення для дітей зі зниженим зором мають ці види діяльності? Слухання музики _____. Спів _____. Гра на дитячих музичних інструментах _____. Музично-рухові ігри _____. Танці, хороводи _____. Імпровізаційні вправи, ігри _____. Музично-ритмічні рухи _____. Інші види (вказати які) _____.
16. Чи використовуєте Ви під час занять із музичного виховання вправи на розвиток творчих здібностей? Так, часто _____. Так, рідко _____. Які це вправи? _____. Не використовую _____.
17. Які інші форми музичної діяльності дошкільників зі зниженим зором організовуються у Вашому ДНЗ?
18. Чи всі діти зі зниженим зором беруть участь у музичних виховних заходах, святах? Так _____. Ні _____.
19. Чи берете Ви участь разом із дітьми в різних видах музичної діяльності? Так _____. Ні _____.
20. Чи здійснюєте Ви індивідуальний підхід до дітей зі зниженим зором під час занять (та інших форм роботи) з музичного виховання? Так _____. З урахуванням яких особливостей дітей? Ні _____.
21. Чи проводите Ви індивідуальну корекційну роботу з музичного виховання? Так _____. У чому вона полягає? Ні _____.
22. Які проблеми та труднощі виникають у Вас під час організації занять із музичного виховання та інших форм роботи з дітьми зі зниженим зором?

23. Чи використовуєте Ви під час занять із музичного виховання український народний репертуар, дитячий фольклор? *Так, часто* _____. *Так, рідко* _____. *Не використовую* _____.
24. Чи використовуєте Ви під час занять із музичного виховання музику з мультфільмів? *Так, часто* _____. *Так, рідко* _____. *Не використовую* _____.
25. Чи використовуєте Ви під час занять із музичного виховання класичну музику? *Так, часто* _____. *Так, рідко* _____. *Не використовую* _____.
26. Чи використовуєте Ви під час занять із музичного виховання релаксаційну музику? *Так, часто* _____. *Так, рідко* _____. *Не використовую* _____.
27. Під час яких інших видів діяльності, занять у вашому ДНЗ використовується музика з корекційною та реабілітаційною метою?
28. Чи використовуєте Ви під час занять із музичного виховання різні орієнтири? (зорові, слухові)? *Так* _____. *Які?* _____. *Не використовую* _____.
29. Дидактичний і наочний матеріал для проведення занять із музичного виховання (свят), Ви отримуєте шляхом (*поставити позначку "+"*): самостійного виготовлення _____, купівлі _____, знаходження спонсорів для придбання _____, інші варіанти _____.
30. Які мультимедійні засоби Ви використовуєте під час занять із музичного виховання (інших форм роботи) з дітьми зі зниженим зором?
31. Що, на Ваш погляд, необхідно змінити у змісті підготовки майбутніх музичних керівників, щоб надалі у своїй практичній діяльності вони змогли якісно проводити роботу з музичного виховання з дошкільниками зі зниженим зором?
32. Інші проблеми та пропозиції щодо покращення процесу музичного виховання дошкільників зі зниженим зором.

Опитувальник
для вихователів груп дошкільних навчальних закладів
дітей дошкільного віку зі зниженим зором

1. Як часто Ви використовуєте музику під час різних видів дитячої діяльності?
 (поставити позначку)
 - а) часто _____;
 - б) декілька разів на тиждень _____;
 - в) рідко, лише під час деяких заходів _____.

2. Під час яких форм роботи чи виховних заходів Ви використовуєте музику та види музичної діяльності? (поставити позначку та в дужках вказати назви заходів чи форми роботи)
 - а) виховні заходи _____; (_____);
 - б) розваги _____; (_____);
 - в) образотворча діяльність _____;
 - г) різні види гімнастики впродовж дня _____; (яких саме? _____);
 - д) гурткова робота _____; (_____);
 - е) інші види роботи: _____.

3. Які види музичної діяльності Ви використовуєте? (поставити позначку)
 - а) слухання _____;
 - б) співи _____;
 - в) рухи під музику _____;
 - г) танці, хороводи _____;
 - д) гру на дитячих музичних інструментах _____;
 - е) музично-дидактичні ігри _____.

4. Який музичний репертуар люблять слухати діти?

5. З якою метою Ви використовуєте музику під час вищевказаних форм роботи й видів дитячої діяльності?

6. На Вашу думку, у чому полягає корекційно-компенсаторний і терапевтично-реабілітаційний потенціал музичного мистецтва?

Анкета
для тифлопедагогів дошкільних навчальних закладів
для дітей зі зниженим зором

1. Як часто Ви використовуєте музику під час професійної діяльності?
 (поставити позначку)
 а) часто ____; б) не часто ____; в) рідко, лише під час деяких заходів ____.
2. Які види музичної діяльності Ви використовуєте під час своїх занять?
 (поставити позначку і пояснити, з якою метою)
 - а) слухання ____; _____
 - б) співи ____; _____
 - в) рухи під музику ____; _____
 - г) танці, хороводи ____; _____
 - д) гру на дитячих музичних інструментах ____; _____
 - е) музично-дидактичні ігри ____; _____
 - є) інші види, які ____; _____.
3. Який музичний матеріал Ви використовуєте на своїх заняттях?
4. На Вашу думку, у чому полягає корекційно-компенсаторний і терапевтично-реабілітаційний потенціал музичного мистецтва?

Анкета

для студентів на предмет визначення рівнів сформованості системи загальних музично-теоретичних знань із музичного виховання дошкільників зі зниженим зором

(адаптована анкета Р. Савченко, М. Мікляєвої)

1. Назвіть не менше п'яти відомих Вам музичних професій (композитор, диригент, піаніст, артист, музикант).

Низький рівень – 0-3 відповіді.

Середній рівень – 3-5 вірних відповідей.

Високий рівень – більше 5 відповідей.

2. Назвіть відомі Вам музичні жанри (пісня, танок, марш – первісні жанри; хорал, меса, кантата, ораторія, романс, прелюдія, ноктюрн, вальс, симфонія, увертюра, фантазія, концерт, опера, балет, оперета).

Низький рівень – 0-3 відповіді.

Середній рівень – 3-7 вірних відповідей.

Високий рівень – більше 7 відповідей.

3. Класифікуйте запропоновані інструменти симфонічного оркестру (флейта, гобой, кларнет, фагот (духові дерев'яні); труба, туба, тромбон, валторн (духові мідні); литаври, барабан, трикутник, тарілки, бубон, ксилофон, кастаньети (ударні); скрипка, віолончель, контрабас, альт, арфа (струнні).

Низький рівень – більше 10 помилкових відповідей.

Середній рівень – від 5 до 10 помилкових відповідей.

Високий рівень – справилися вірно.

4. Дайте визначення класифікації динаміки як виразного засобу виконавства ff-фортісімо (дуже голосно), f-форте (голосно), mf-мецо форте (помірно голосно), p-піано (тихо), mp-мецо піано (помірно тихо), pp-піанісімо (дуже тихо).

Низький рівень – 0-3 відповіді.

Середній рівень – 3-5 вірних відповідей.

Високий рівень – справилися вірно.

5. Перекладіть на музичні терміни такі визначення: керівник симфонічного оркестру (диригент); колектив, що співає (хор), два виконавця (дует), послідовне звучання ступенів ладу у висхідному та нисхідному русі (гама), зв'язне виконання кількох звуків (легато), ладове звучання, яке передає світлий, радісний настрій музики (мажор), ладове звучання, яке передає найчастіше задумливий, сумний настрій музики (мінор), швидкість руху, чергування метричних одиниць (темп), початок сольної або хорової пісні (заспів), частина пісні (у куплетній формі), яка виконується на один і той самий текст (приспів).

Низький рівень – 0-4 вірних відповіді.

Середній рівень – 5-8 вірних відповідей.

Високий рівень – справилися повністю.

6. Дайте визначення музичним термінам: динаміка (використання посилення або послаблення звучання як виразного засобу виконавства); інтервал (відстань між двома різними за висотою звуками); нота (графічне зображення звуку); пауза (знак, який перериває музичне звучання); ритм (послідовне чергування звуків різної висоти та тривалості, які мають смислове й виразне значення); кульмінація (момент найбільшої емоційної напруги в музичному творі або деякій його частині); нотний стан (графічне зображення з п'яти горизонтальних паралельних ліній для запису нот).

Низький рівень – 0-4 вірних відповіді.

Середній рівень – 5-8 вірних відповідей.

Високий рівень – справилися повністю.

На основі суми балів, одержаної по всіх питаннях, визначається рівень сформованості у студентів системи загальних музично-теоретичних знань із галузі музичного виховання дошкільників зі зниженим зором. Низький рівень – 30 % вірних відповідей, середній рівень – 31-60 % вірних відповідей, високий – 61-100 % вірних відповідей.

Анкета

для студентів на предмет визначення рівнів сформованості системи спеціальних музично-теоретичних знань із музичного виховання дошкільників зі зниженим зором

1. Як Ви розумієте, хто такі діти зі зниженим зором?
2. На Вашу думку, у яких напрямках впливу можна використовувати музику в роботі з дітьми з особливими потребами?
3. На Вашу думку, якими можуть бути корекційно-розвивальні завдання з музичного виховання дошкільників зі зниженим зором?
4. Хто із науковців і практиків займався проблемою музичного виховання дітей зі зниженим зором?
5. Як Ви гадаєте, у чому може полягати корекційна спрямованість музичного виховання дошкільників зі зниженим зором?
6. На Вашу думку, яке корекційне значення розвитку ритму в дітей зі зниженим зором?
7. Визначте, яке корекційно-компенсаторне значення для дітей зі зниженим зором мають ці види музичної діяльності: сприйняття (слухання); виконавство (співи, музично-ритмічні рухи, гра на дитячих інструментах); музично-освітня діяльність; творчість?
8. Як Ви гадаєте, які компоненти психофізичного розвитку можуть підлягати вивченню в процесі музичного виховання?
9. На Вашу думку, у чому полягає здійснення індивідуального підходу до дітей зі зниженим зором під час занять із музичного виховання?
10. Визначте, які компоненти особистісного розвитку доцільно розвивати в дошкільників із вадами зору під час занять із ритміки, музикотерапії, музичної логоритміки, горизонтальної ритмопластики?
11. Які методи музичного виховання можуть застосовуватись у роботі з дітьми зі зниженим зором під час музичного виховання?

12. Які особливості проведення занять із музичного виховання та інших форм роботи з дошкільниками зі зниженим зором?
13. Як Ви вважаєте, яких санітарних офтальмолого-гігієнічних вимог слід дотримуватися під час проведення занять із музичного виховання з дошкільниками зі зниженим зором?

МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ МУЗИЧНО-ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ

І. Музично-мотиваційний напрям.

Методика 1.1. Виявлення наявності інтересу до музичного мистецтва.

Мета: виявлення рівнів сформованості інтересу дошкільників зі зниженим зором до музичного мистецтва.

Методи дослідження: вивчення, спостереження.

Об'єкти спостереження: бажання, емоційні реакції (мімічні, пантомімічні, вокаломімічні), адекватні характерові музики.

Форма організації дослідження: групова, фронтальна.

Методика проведення дослідження: інтерес до музичного мистецтва вивчається під час виконання дітьми різних видів відображальної діяльності (малювання, ліплення, самостійної ігрової діяльності тощо). Вихователь пропонує дітям виконати той чи інший вид діяльності під музику, при цьому запитуючи: «Чи включити вам музику (пісеньки)? Яку (які)?»

Інтерес до музичного мистецтва виявляється за критеріями наявності бажання/небажання в дитини виконувати самостійну діяльність під музичний супровід, проявом емоційного відгуку на музику під час її звучання.

Загальні критерії оцінювання: Діти *високого рівня* характеризуються *сформованим інтересом* до музичного мистецтва, вони мали бажання виконувати власну діяльність під різноманітну музику, виявляючи позитивні емоційні реакції; *достатнього* – *вибірково-сформованим інтересом*, діти виявляли бажання виконувати власну діяльність під музичні твори, які їм подобались, позитивно емоційно реагуючи під час їх звучання; *середнього* – *обмежено сформованим інтересом*, діти не завжди виявляли бажання виконувати власну діяльність під музичний супровід навіть після зацікавлення педагогом, спостерігається прояв позитивних і негативних емоційних реакцій; *початкового* – *несформованим інтересом*, діти не виявляли бажання

виконувати власну діяльність під музику, навіть після заохочення педагога, емоційний відгук є відсутнім або неадекватним, чи з'являється за наслідуванням дій дорослого (таблиця Г. 1).

Таблиця Г. 1

**Вікові критерії оцінювання рівнів сформованості інтересу
до музичного мистецтва**

Рівні	Молодший дошкільний вік (4-й р.ж.)	Середній дошкільний вік (5-й р.ж.)	Старший дошкільний вік (6-й р.ж.)	
Критерії оцінювання	Високий рівень 3 б.	Дитина має бажання виконувати власну діяльність під музику, виявляючи при цьому позитивні емоційні реакції у вигляді мімічних реакцій, рухів	Дитина має бажання, із задоволенням виконує власну діяльність під музику, проявляючи емоційні реакції у вигляді ритмізованих рухів, іноді підспівуючи	Дитина має бажання виконувати власну діяльність під музику, самостійно просить її вмикати, проявляє різні емоційні реакції
	Достатній рівень 2 б.	Дитина виявляє бажання виконувати власну діяльність під музику веселого характеру, проявляє позитивні емоційні реакції	Дитина виявляє бажання виконувати власну діяльність під звучання музичних творів, які їй знайомі й подобаються, позитивно емоційно реагує на музику	Дитина виявляє бажання виконувати власну діяльність під знайомі музичні твори, проявляє емоційний відгук
	Середній рівень 1 б.	Дитина не завжди виявляє бажання виконувати власну діяльність під музичний супровід, часто вимагає заміну музичних творів, не дослуховуючи їх до кінця, особливої позитивної емоційної реакції при прослуховуванні музичних творів не проявляє	Дитина не завжди виявляє бажання до виконання власної діяльності під музику, епізодично позитивно емоційно реагує на твори, які пропонуються для супроводу, навіть після зацікавлення педагогом	Дитина не завжди виявляє бажання виконувати власну діяльність під музику, спостерігаються позитивні й негативні емоційні реакції, одноманітних стереотипних рухів
	Початковий рівень 0 б.	Дитина не виявляє бажання виконувати власну діяльність під музичний супровід, її складно зацікавити музикою, емоційний відгук відсутній	Дитина не виявляє бажання виконувати власну діяльність під музичний супровід, навіть після зацікавлення педагогом, емоційний відгук відсутній або виявляє негативні реакції	Дитина не виявляє бажання виконувати власну діяльність під музику, навіть після заохочення педагогом, емоційний відгук є відсутнім або з'являється за наслідуванням дій дорослого

Методика 1.2. Виявлення бажання брати участь у різних видах музичної діяльності.

Мета: виявлення рівнів сформованості бажання участі в різних видах музичної діяльності.

Методи дослідження: вивчення, спостереження.

Об'єкти спостереження: бажання брати участь у різних видах музичної діяльності, емоційний відгук.

Форма організації дослідження: групова, фронтальна.

Методика проведення дослідження: музичний керівник пропонує дітям виконати той чи інший вид музичної діяльності, запитуючи при цьому: «Діти, хто хоче потанцювати (заспівати пісеньку, пограти..), виходьте до мене», і спостерігає за наявністю бажання та його зовнішнім проявом у дітей, роблячи відповідні помітки.

Потреба участі в різних видах музичної діяльності виявляється за критеріями наявності бажання/небажання дитини вступати в різні види музичної діяльності та проявом емоційного відгуку на пропозицію вступу.

Критерії оцінювання рівнів сформованості потреби участі в різних видах музичної діяльності дошкільників зі зниженим зором узагальнені й відносяться до молодшого, середнього та старшого дошкільного віку. Акцентування відбувається на диференціації репертуару відповідно до вікових особливостей і досвіду дитини.

Загальні критерії оцінювання: діти *високого рівня* характеризуються *сформованою потребою*, вони з бажанням включались у запропоновані види музичної діяльності й виражали це позитивними емоційними реакціями; *достатнього – недостатньо сформованою потребою*, діти виявляли бажання включатись у ті види музичної діяльності, які їй подобалися, проявляючи позитивні емоційні реакції, а в інші види – після незначного зацікавлення педагогом; *середнього – обмежено сформованою потребою*, діти не охоче виявляли бажання вступати в різні види музичної діяльності, іноді виражали це різними негативними емоційними проявами, виконували пропозиції після значних заохочувальних впливів педагога, потребували постійного зацікавлення музичною діяльністю; *початкового – несформованою потребою*, діти не мали бажання брати участь у різних видах музичної діяльності,

виражали це негативними емоційними реакціями й іншими формами заперечення, або спостерігалася байдужість, пасивність до пропозиції вступити в музичну діяльність, навіть після значних заохочувальних впливів.

II. Музично-емоційний напрям.

Методика 2.1. Вивчення прояву емоційної активності в реагуванні на музику.

Мета: виявлення рівнів розвитку емоційної активності в реагуванні на музику в різних її проявах.

Методи дослідження: вивчення, спостереження.

Об'єкти спостереження: прояв емоційної активності: мімічний (виразні рухи обличчя), пантомімічний (виразні рухи м'язів тіла, пози, жести), вокаломімічний (інтонація, сила, висота голосу, темп, ритм мовлення), адекватні характеру музики, тобто види модальності й варіативність їх вираження.

Форма організації дослідження: групова, фронтальна.

Методика проведення дослідження: музичним керівником під час виконання дітьми різних видів робіт (аплікацій, малювання, конструювання тощо) несподівано включалася музика. Музичний керівник спостерігав за емоційною реакцією та емоційною активністю дитини протягом її звучання. Під час спостереження враховується:

- ставлення дитини до процесу слухання музики (байдужість, задоволення, захопленість, неприязнь);
- експресивно-мімічний вираз емоцій під час слухання (хмуриться, посміхається, сміється, зітхає, плаче, байдужий, зосереджений);
- супровід музики пантомімічними проявами, рухами, діями (притупує, плескає в долоні; похитує в такт мелодії; пританцює; нерухомий; зосереджений; відволікається на іншу діяльність, не пов'язану з музикою);
- супровід музики вокальними проявами, інтонуванням мелодії;
- реакція на музику (відразу, в процесі слухання, після прослуховування, відстрочена реакція, що виявляється в інших видах діяльності).

Критеріями оцінювання рівня розвитку емоційної активності в різних її проявах виступає поліmodalність і варіативність її вираження. Поліmodalність передбачає прояв різних груп емоційної активності в дитини, наприклад мимічних і пантомімічних одночасно, а різноваріативність – використання різних видів рухів однієї групи, наприклад у пантомімічній групі використовуються рухи різними частинами тіла (дрібною моторикою, ногами, головою та ін).

Загальні критерії оцінювання: діти *високого рівня* характеризуються розвиненою емоційною активністю, що проявляється на поліmodalній різноваріативній основі (діти активно реагують на музику весь час, поки вона звучить, спостерігаються такі активні прояви: посмішка на обличчі, радісні вигуки, мимовільні імпульсивні моторно-м'язові рухи тощо), або залишають своє заняття й починають підспівувати, виконувати якісь рухи тощо); *достатнього – недостатньо розвиненою емоційною активністю* та проявляється на моноmodalній різноваріативній основі (діти не дуже активно реагують на музику, спостерігаються пасивні емоційні зміни у виразі обличчя та фрагментарні мимовільні моторно-м'язові рухи, діти продовжують займатися попереднім заняттям); *середнього – обмеженою емоційною активністю*, з проявом її на моноmodalній одноманітній основі (діти в'яло реагують на музичний матеріал і звукову несподіваність, у них не відбуваються емоційні зміни в обличчі або вони досить слабкі, спостерігаються слабкі мимовільні моторно-м'язові імпульси); *початкового – пасивним розвитком*, тобто відсутністю емоційної активності (діти реагують на музику лише поворотом голови в напрямку джерела звуку, продовжуючи займатися попереднім заняттям або не реагують на музику, навіть на рівні мимовільних моторно-м'язових імпульсів) (див. таблицю Г. 2).

**Вікові критерії оцінювання рівнів розвитку емоційної активності в реагуванні
на музику**

Рівні	Молодший дошкільний вік (4-й р.ж.)	Середній дошкільний вік (5-й р.ж.)	Старший дошкільний вік (6-й р.ж.)	
Критерії оцінювання	Високий рівень 3 б.	Дитина виявляє позитивну мономодальну емоційну активність, яка є адекватною музичному настрою	Дитина виявляє емоційну активність під час звучання музики на полімодальній основі у вигляді ритмізованих рухів, іноді підспівуючи	Дитина виявляє полімодальну різноваріативну емоційну активність під час звучання музики, демонструючи одночасно ритмічні рухи дрібною моторикою та різні вокальні прояви або мімічні рухи й різноманітні танцювальні рухи.
	Достатній рівень 2 б.	Дитина виявляє позитивну мономодальну (рухами або мімікою) емоційну активність на музичні твори, які їй знайомі й подобаються	Дитина виявляє позитивну полімодальну емоційну активність на музичні твори, які їй знайомі й подобаються	Дитина виявляє позитивну полімодальну емоційну активність на музику, яка їй подобається, різноваріативність рухів має недостатньо виражений характер
	Середній рівень. 1 б.	Дитина особливої позитивної емоційної активності під час прослуховування творів не проявляє, виникають епізодичні одноманітні її прояви, навіть після зацікавлення педагогом	Дитина епізодично позитивно проявляє емоційну активність на аолімодальній основі, частіше на мономодальній, але емоції не завжди відповідають її характерові музики, художньому образу в розвитку й мають одноманітний характер	У дитини спостерігається епізодична полімодальна емоційна активність у таких проявах, як пантоміміка, вокалізація, танцювальні образні рухи, що мають схематичний, одноманітний характер, виразність і художня оформленість з'являються за підтримки й за наслідуванням дій дорослих
	Низький рівень 0 б.	У дитини відсутня емоційна активність у процесі слухання музики	У дитини емоційна активність відсутня, або наявний слабкий її прояв, чи неадекватний	У дитини емоційна активність відсутня або з'являється за наслідуванням дій дорослих

Методика 2.2. Вивчення емоційного словника.

Мета: виявлення в дитини рівня вміння вербально позначати емоційний стан та описувати його зовнішній прояв за допомогою слів-еталонів емоційної експресії.

Методи дослідження: бесіда.

Об'єкти спостереження: обсяг емоційної лексики.

Форма організації дослідження: індивідуально-групова.

Методика проведення дослідження: музичний керівник пропонує дітям пограти у гру «Настрій», у ході якої перед ними ставилося завдання назвати емоційний стан і вказати ті ознаки, на які вони орієнтувалися, визначаючи емоційний стан персонажу, що зображений на малюнку («Як ти гадаєш, який настрій у коlobка, дитини, людини тощо?», «Як ти дізнався (дізналася), що йому (їй) радісно, сумно, страшно та ін?», «Як би він вигукнув?»)

У дітей досліджували наявність в емоційній лексиці слів, які позначають такі емоційні стани: *радість, сум* (4 р.ж.); *біль, гнів, радість, печаль, спокій* (5-го р.ж.); *біль, гнів, радість, печаль, спокій, страх, здивування, сумнів, підозрілість* (6-го р. ж.) та слів-еталонів, що описують їх прояви в міміці, емоційних жестах, рухах, діях людини й у можливих вербальних вигуках.

Загальні критерії оцінювання: діти *високого рівня* характеризуються *сформованим обсягом емоційної лексики*, які самостійно правильно визначають і називають емоційний стан зображеної людини та надають опис її зовнішнього прояву, як у міміці, рухах, так і за допомогою вербальних вигуків; *достатнього – недостатньо сформованим обсягом емоційної лексики* й характеризуються тим, що правильно визначають назву емоційного стану людини, правильно обирають слова-еталони експресії, але з переліку експериментатора, чи самостійно правильно перераховують її елементи; *середнього – обмежено сформованою емоційною лексикою*, дітям важко вибрати словесне позначення емоційного стану та його зовнішнього прояву в людини з числа запропонованих експериментатором, і виконують це завдання із підказкою педагога; *початкового – несформованою емоційною лексикою*, діти не розуміють емоційного стану й не можуть назвати його зовнішній прояв у людини або роблять грубі помилки (див. таблицю Г.3).

**Вікові критерії оцінювання рівнів сформованості вербального позначення
емоційного стану людини та його зовнішнього полімодального прояву**

Рівні		Молодший дошкільний вік (4-й р.ж.)	Середній дошкільний вік (5-й р.ж.)	Старший дошкільний вік (6-й р.ж.)
Критерії оцінювання	Високий рівень 3 б.	Дитина правильно визначає дві модальності емоційного стану та правильно описує чи показує їх зовнішній прояв у міміці, діях та через вербальний вигук	Дитина самостійно правильно визначає й називає 5 модальностей емоційного стану (прикметником чи дієсловом), правильно описує зовнішній його прояв у міміці, емоційному жесті, діях людини та через вербальний вигук	Дитина самостійно правильно визначає й називає 9 модальностей емоційного стану (прикметником чи дієсловом), описує його зовнішній прояв: у міміці, емоційному жесті, рухах і діях людини, через вербальний вигук чи характеристику мовлення при цьому емоційному стані
	Достатній рівень 2 б.	Дитина правильно визначає дві модальності емоційного стану та правильно описує чи показує їх зовнішній прояв у міміці, діях і через вербальний вигук, але обирає лексику із запропонованого переліку експериментатора	Дитина правильно визначає 3–4 модальності емоційного стану людини. Із запропонованого переліку експериментатора правильно обирає слова-еталони для його зовнішнього опису (міміки, емоційного жесту, дій людини та вербального вигуку)	Дитина правильно визначає 6–8 модальностей емоційного стану людини, правильно обирає слова-еталони експресії (міміки, емоційного жесту, рухів, дій людини, вербального вигуку чи характеристику мовлення), користуючись іноді запропонованим переліком експериментатора, чи самостійно правильно перераховує елементи експресії
	Середній рівень 1 б.	Дитині важко визначити хоча б одну модальність емоційного стану. Із запропонованого переліку експериментатора обирає слова, що позначають зовнішній прояв експресії за одним-двома її видами (міміка, вигук) чи показує. Виконує це завдання із значною допомогою	Дитині важко вибрати 1–2 словесне позначення емоційного стану та його зовнішнього прояву в людини з переліку слів-еталонів двох - трьох видів експресії (міміки, дії, вигуку), запропонованих експериментатором. Виконують це завдання із підказкою педагога	Дитині важко вибрати 3–5 словесних позначень емоційного стану та його зовнішнього прояву в людини з переліку, запропонованого експериментатором трьох–чотирьох видів експресії (міміки, емоційного жесту, дій людини та вербального вигуку), і часто звертається за підказкою до педагога

<i>Продовження табл. Г.3</i>			
Початковий рівень 0 б.	Дитина не визначає емоційний стан людини	Дитина словесно не позначає емоційний стан і не може назвати його зовнішній прояв у людини, або з переліку, запропонованого експериментатором, обирає обмежену кількість елементів прояву одного виду експресії, роблячи грубі помилки	Дитина словесно не позначає емоційний стан і не може назвати його зовнішній прояв у людини, або з переліку, запропонованого експериментатором, обирає обмежену кількість елементів прояву одного–двох видів експресії, роблячи грубі помилки

Методика 2.3. Вивчення музичних уподобань дітей.

Мета: виявлення рівнів сформованості музичних уподобань.

Методи дослідження: вивчення, спостереження.

Об'єкти спостереження: ініціативність, різноваріативність, обґрунтування вибору творів для прослуховування.

Форма організації дослідження: групова, фронтальна.

Методика проведення дослідження: музичні уподобання дітей вивчаються під час слухання музики. Музичний керівник пропонує дітям послухати музику, при цьому запитуючи: «Яку музику (пісеньку) вам включити послухати?», «Під яку музику ви хотіли б погратися (помалювати тощо)», «Чому саме ви обрали цей твір?», «Чим він Вам подобається?» тощо.

Критеріями оцінювання рівнів сформованості обсягу музичних уподобань дошкільників зі зниженим зором, які розроблено до кожного вікового періоду, виступають ініціативність і різноплановість вибору музичних творів для прослуховування, обґрунтування їх вибору.

Загальні критерії оцінювання: діти *високого рівня* характеризуються сформованим обсягом музичних уподобань, є ініціативними у виборі музичних творів і пропонують широкий спектр для прослуховування, обґрунтовуючи свій вибір; *достатнього – недостатньо сформованим*, і є ініціативними у виборі музичних творів, але не відрізняються різноплановістю вибору жанрів, свій вибір обґрунтовують; *середнього – обмежено сформованим*, які недостатньо ініціативні й

обирають музику із запропонованого переліку педагога, не можуть свідомо пояснити свої уподобання; *початкового – несформованим*, такі діти безініціативні й не виявляють музичних уподобань (див. таблицю Г. 4).

Таблиця Г. 4

**Вікові критерії оцінювання рівнів сформованості обсягу
музичних уподобань**

Рівні	Молодший дошкільний вік (4-й р.ж.)	Середній дошкільний вік (5-й р.ж.)	Старший дошкільний вік (6-й р.ж.)	
Критерії оцінювання	Високий рівень 3 б.	Дитина ініціативна під час вибору музики для прослуховування, перевагу надає знайомим дитячим пісням і пропонує широкий їх спектр, пояснюючи свій вибір	Дитина ініціативна під час вибору музики для прослуховування, перевагу надає знайомим або сучасним пісням, які вивчала під час занять з музичного виховання, вдома, самостійно висуває пропозиції прослухати твір, який їй подобається, обґрунтовуючи їх	Дитина має улюблені музичні твори та пропонує різноваріативний їх спектр для прослуховування, самостійно висуваючи пропозиції. Свій вибір обґрунтовує
	Достатній рівень 2 б.	Дитина ініціативна під час вибору музичних творів для прослуховування, перевагу надає дитячим творам веселого характеру та пояснює, чому вона їх обирає	Дитина ініціативна під час вибору музичних творів для прослуховування, перевагу надає дитячим творам веселого характеру та знайомим мелодіям, які їй подобаються, обґрунтовуючи свій вибір	Дитина ініціативна під час вибору музики для прослуховування, пропонує широкий вибір улюблених творів, але вони не відрізняються різноваріативністю жанрів. Свій вибір обґрунтовує
	Середній рівень 1 б.	Дитина недостатньо ініціативна у виборі творів для прослуховування й супроводу своєї діяльності, потребує допомоги педагога	Дитина недостатньо ініціативна у виборі музичних творів, обирає для прослуховування музику із запропонованого переліку педагога, не може свідомо пояснити свої уподобання	Дитина не проявляє ініціативи при виборі музики, але не відмовляється від її прослуховування із запропонованого переліку педагога, не може свідомо пояснити свої уподобання

Початковий рівень 0 б.	Дитина байдужа до вибору музичних творів або негативно реагує на пропозиції	Дитина байдужа у виборі музичних творів для супроводу своєї діяльності	Дитина байдужа у виборі музики, відмовляється її обирати для слухання чи супроводу власної діяльності, не має улюблених музичних творів
------------------------	---	--	---

III. Музично-когнітивний напрям.

Методика 3.1. Вивчення сприймання й розуміння музики.

Мета: виявлення в дитини рівнів розвитку сприймання й розуміння музики, музичних образів.

Методи дослідження: вивчення, спостереження.

Об'єкти спостереження: особливості сприймання й розуміння музики, музичних образів.

Форма організації дослідження: індивідуально-групова

Методика проведення дослідження: музичний керівник пропонує дітям послухати незнайомий музичний твір, який підбирає за образним змістом відповідно до вікових особливостей дітей. Перед прослуховуванням він ставить завдання дітям уважно послухати музику й потім розказати, про що вона розповіла. Після того, як діти нададуть відповіді на питання, він пропонує показати створені дітьми образи в рухах.

Умови методики проведення дослідження рівнів розвитку й особливостей сприймання й розуміння музики, музичних образів дошкільників зі зниженим зором узагальнені й відносяться до молодшого, середнього та старшого дошкільного віку. Акцентування відбувається на диференціації репертуару й окресленим критерієм оцінювання відповідно до вікових особливостей і досвіду дитини.

Критеріями оцінювання рівнів сформованості сприймання й розуміння музики дошкільниками зі зниженим зором, які розроблено до кожного вікового періоду, виступають цілісність сприймання й самостійність у розумінні музичного образу, їх

висловлювання щодо змісту музики та відображення його в русі. Під час проведення дослідження підраховується відсоток дітей які: завдання виконали самостійно правильно; потребували незначної допомоги педагога; виконували елементи завдання з безпосередньою допомогою педагога; не в змозі були виконати завдання, навіть після значної допомоги.

Загальні критерії оцінювання: діти *високого рівня* характеризуються *розвиненістю* сприймання й розуміння музики, вони цілісно сприймають музичний твір, розуміють музичний образ, емоційно висловлюють власні судження про зміст і відображують його у рухах; *достатнього – недостатнього розвиненістю* сприймання й розуміння музики, за незначної словесної підтримки педагога сприймають, розуміють і висловлюються про зміст музичних образів, у загальних рисах можуть відобразити його в рухах; *середнього – обмеженою розвиненістю* сприймання й розуміння музики, діти потребують значної словесної допомоги педагога у сприйманні, розумінні, висловлюванні й відтворенні в рухах елементів музичного образу; *початкового – недорозвиненістю* сприймання й розуміння музики, такі діти не розуміють характер і зміст музики, навіть із значною допомогою педагога не можуть передати його в рухах (див. таблицю Г. 5).

Таблиця Г. 5

Вікові критерії оцінювання рівнів сприймання й розуміння музики

Рівні		Молодший дошкільний вік (4-й р.ж.)	Середній дошкільний вік (5-й р.ж.)	Старший дошкільний вік (6-й р.ж.)
Критерії оцінювання	Високий рівень	Дитина сприймає й розуміє конкретний художній музичний образ. Висловлює емоційне судження про прослухану або знайому музику (про характер, зміст), може відобразити їх у русі	Дитина сприймає та розуміє художній музичний образ у розвитку. Емоційно висловлює свої естетичні судження про прослухану або знайому музику, може відобразити характер, зміст музики у виразному русі	Дитина цілісно сприймає музичні твори, що передають взаємодію двох контрастних образів. Легко й емоційно висловлює та передає свої музичні враження та ставлення до емоційно-образного змісту твору в естетичних судженнях, у виразних рухах під музику
	3 б.			

<i>Продовження табл. Г. 5</i>			
Достатній рівень 2 б.	Дитина, після деякої словесної допомоги сприймає та розуміє конкретний музичний образ. Висловлюється про прослухану музику, іноді потребує допомогу педагога, може передати настрої, зміст музичного твору в рухах	Дитина, зазвичай за умови надання словесної допомоги розуміє художній музичний образ (у розвитку). За незначної допомоги дорослого, висловлюється про прослухану музику, може в загальних рисах відобразити характер і зміст музичного твору в русі	Дитина за словесною допомогою сприймає й розуміє зміну музичних образів. Емоційно й логічно висловлює свої музичні враження від прослуханої чи знайомої музики в естетичних судженнях, після словесної допомоги педагога, також і в рухах під музику
Середній рівень	Дитина, зазвичай невпевнено розуміє музичний образ. Тільки в деяких випадках, за допомогою дорослого може висловитися про настрої і зміст прослуханої музики, у рухах передає лише окремі елементи образу	Дитина, за допомогою дорослого, як правило, сприймає характер, але ледве розуміє зміст музики. Лише за допомогою дорослого починає висловлюватися про прослухану музику або відображати елементи її змісту в рухах	Дитина під час цілісного сприймання музики потребує словесної допомоги дорослого (поетичний текст, можлива зорова наочність), у такому разі вона більш успішна в розумінні емоційно-образного змісту музики, самостійно розуміє лише нескладні музичні твори з одним музичним образом. За допомогою дорослого висловлює судження про зміст творів з одним музичним образом і може відобразити його елементи за допомогою рухів
Низький рівень	Не розуміє характер і зміст музики, навіть із значною допомогою педагога, не може передати його в рухах	За допомогою дорослого сприймає характер, але не розуміє зміст музики, не може його відобразити в рухах	Не розуміє змісту музичних образів, не може висловити свої музичні враження, відобразити в рухах, навіть за допомогою дорослого

Методика 3.2. Вивчення виразності мовлення.

Методика 3.2.1. Вивчення вміння змінювати темп мовлення

Мета: виявлення в дитини рівня вміння змінювати темп мовлення.

Методи дослідження: вивчення, спостереження

Об'єкти спостереження: регулювання темпу мовлення.

Форма організації дослідження: індивідуально-групова

Методика проведення дослідження з дітьми 5-р.ж.: музичний керівник пропонує дітям пограти в гру «Дощик», у ході якої діти повинні вимовити звукосполучення «кап - кап - кап» у швидкому темпі, якщо іде дрібний дощик, та в повільному – якщо накрапає великий дощик.

Методика проведення дослідження з дітьми 6-р.ж.: музичний керівник пропонує дітям порахувати від 1 до 10 (назвати дні тижня та ін.), промовляючи спочатку слова в повільному темпі, далі в середньому темпі (помірному) й закінчити рахунок у швидкому темпі (швидко) і, навпаки, спочатку назвати у швидкому, далі в середньому й у кінці в повільному темпі.

Загальні критерії оцінювання: діти високого рівня характеризуються сформованим умінням змінювати темп мовлення; достатнього – недостатньо сформованими вміннями й допускають незначні помилки під час зміни темпу; середнього – обмежено сформованими, які недостатньо чітко регулюють темп мовлення; початкового – несформованими, що не володіють уміннями регулювати темп мовлення відповідно до завдання.

Методика 3.2.2. Вивчення вміння розрізняти вербальний ритм і відтворювати його за допомогою мовлення.

Мета: виявлення в дитини рівнів умінь розрізняти вербальний ритм і вербально відтворювати ритмічний малюнок.

Методи дослідження: обстеження.

Об'єкти спостереження: відчуття вербального ритму.

Форма організації дослідження: індивідуально-групова

Методика проведення дослідження з дітьми 5-р.ж.: музичний керівник пропонує дітям пограти в гру «Відгадай», у ході якої він пропонує з двох ритмофраз відгадати ту, ритм якої вони почули, завдяки ритмічній промові складів «та-та-та» музичним керівником.

Віршик 1. Чук, чук, чук, чук! Наловила баба щук. (I I I I! iiiiii.)

Віршик 2. Павлику, Павлику, Йди нарви нам щавлику. (I I iiiii I ii.)

Методика проведення дослідження з дітьми 6-р.ж.: музичний керівник пропонує дітям промовити фразу в запропонованому, шляхом проплескування чи простукування, ритмі (можна з одночасним простукуванням).

Загальні критерії оцінювання: діти високого рівня характеризуються сформованим умінням розрізнати (5 р.ж) і вербально відтворювати (6 р.ж.) ритм; достатнього – недостатньо сформованими й допускають незначні помилки під час його розрізнення чи відтворення; середнього – обмежено сформованими, такі діти недостатньо чітко відчують чи вербально відтворюють ритм; початкового – несформованими, що характеризуються відсутністю вмінь розрізнення й вербального відтворення ритму залежно від завдання.

Методика 3.2.3. Вивчення вміння змінювати висоту голосу.

Мета: виявлення в дитини рівня вміння змінювати висоту голосу.

Методи дослідження: обстеження.

Об'єкти спостереження: висота голосу.

Форма організації дослідження: індивідуально-групова

Методика проведення дослідження з дітьми 5-р.ж.: музичний керівник пропонує дітям пограти в гру «Коза і козенята», у ході якої діти повинні вимовити низьким голосом, як коза-мама і високим голосом, як козенятко, звуконаслідуванням «ме – ме – ме».

Методика проведення дослідження з дітьми 6-р.ж.: музичний керівник пропонує дітям назвати дні тижня (порахувати від 1 до 5–10), промовляючи спочатку слова високо (як мишка), далі нижче (як вовчик) і закінчили низьким голосом (як ведмедик) і навпаки.

Загальні критерії оцінювання: діти високого рівня характеризуються сформованими вміннями змінювати висоту голосу; достатнього – недостатньо сформованими й допускають незначні помилки під час зміни висоти голосу; середнього – обмежено сформованими в напрямі недостатньо чіткого регулювання

висоти голосу; початкового – несформованими, що характеризуються відсутністю вмінь володіти висотою голосу відповідно до завдання.

Методика 3.2.4. Вивчення вміння змінювати силу голосу.

Мета: виявлення в дитини рівня вміння регулювати силу голосу.

Методи дослідження: обстеження.

Об'єкти спостереження: динаміка звучання голосу.

Форма організації дослідження: індивідуально-групова

Методика проведення дослідження з дітьми 5-р.ж.: музичний керівник пропонує дітям пограти в гру «Близько-далеко», у ході якої діти повинні показати місцезнаходження іграшки-собаки голосом, вимовляючи з різною його силою звукосполучення «гав – гав – гав». Якщо собачка знаходиться далеко, діти звуконаслідують голосно, якщо близько – тихо.

Методика проведення дослідження з дітьми 6-р.ж.: музичний керівник пропонує дітям назвати дні тижня (порахувати від 1 до 5–10) з різною силою голосу так, щоб перше слово було вимовлено тихо, друге – голосніше, третє – голосно і, навпаки.

Загальні критерії оцінювання: діти високого рівня характеризуються сформованим умінням змінювати силу голосу; достатнього – недостатньо-сформованим і допускають незначні помилки під час зміни динаміки; середнього – обмежено сформованим і недостатньо чітко регулюють силу голосу; початкового – несформованим, що характеризуються відсутністю вмінь володіти силою голосу залежно від завдання.

Методика 3.2.5. Вивчення вміння промовляти з різною інтонацією.

Мета: виявлення в дитини рівня вміння вимовляти слова з різною інтонацією.

Методи дослідження: обстеження.

Об'єкти спостереження: інтонація промови.

Форма організації дослідження: індивідуально-групова

Методика проведення дослідження з дітьми 5-р.ж.: музичний керівник пропонує дітям пограти в гру «Злюка», у ході якої діти повинні були вимовити словосполучення «Мій котик» із заданою інтонацією (ласкаво, сердито, запитально).

Методика проведення дослідження з дітьми 6-р.ж.: музичний керівник пропонує дітям промовити «Ми любимо садок» з різною інтонацією: розповідаючи, вимовити з радістю, захопленням і з подивом, сумнівом.

Загальні критерії оцінювання: Діти високого рівня характеризуються сформованими вміннями передачі заданої інтонації; достатнього – недостатньо сформованими й допускають незначні помилки під час передачі інтонаційної виразності; середнього – обмежено сформованими, які недостатньо чітко передають інтонаційну виразність у мовленні; початкового – несформованими, що не володіють вміннями користуватись інтонаційними засобами мовленнєвої виразності.

Орієнтовні критерії сформованості виразності мовлення узагальнені й відносяться до середнього та старшого дошкільного віку. Акцентування відбувається на диференціації діагностичних завдань для кожного вікового періоду (див. таблицю Г. 6).

Таблиця Г. 6

**Вікові критерії сформованості виразності мовлення
у дошкільників зі зниженим зором**

Рівні	Середній дошкільний вік (5-й р.ж.)	Старший дошкільний вік (6-й р.ж.)
Критерії оцінювання	Високий рівень 3 б.	У дитини сформовані вміння користуватися засобами мовленнєвої виразності, вона вміє регулювати голосом темп мовлення, розрізняти (5 р.ж.) й вербально відтворювати (6 р.ж.) ритмічний його малюнок, змінювати висоту, силу голосу, передавати інтонаційну виразність
	Достатній рівень 2 б.	У дитини недостатньо сформовані вміння щодо користування засобами мовленнєвої виразності, вона допускає незначні помилки у вимові й регулюванні висоти або сили голосу, темпу або ритму мовлення чи інтонації залежно від завдання
	Середній рівень 1 б.	У дитини обмежено сформовані вміння щодо користування засобами мовленнєвої виразності, вона недостатньо чітко володіє вміннями вимовляти й регулювати темп і ритм мовлення, висоту, силу голосу або інтонації залежно від завдання
	Низький рівень 0 б.	Дитина не володіє вміннями користуватися засобами мовленнєвої виразності: регулювати темп, ритм мовлення, висоту, силу голосу, передавати інтонаційну виразність

IV. Музично-праксеологічний вектор.

Методика 4.1. Вивчення музично-рухової активності.

Мета: виявлення рівня сформованості музично-рухової активності в різних видах музичної діяльності дошкільників зі зниженим зором.

Методи дослідження: вивчення, спостереження.

Об'єкти спостереження: активність вступу в запропоновані педагогом види музичної діяльності; її інтенсивність і тривалість у різних видах музичної діяльності.

Форма організації дослідження: групова, фронтальна.

Методика проведення дослідження: музичний керівник пропонує дітям виконати той чи інший вид музичної діяльності, запитуючи при цьому: «Діти, хто хоче потанцювати (заспівати пісеньку, пограти...), виходьте до мене» і спостерігає за реакцією та активністю вступу дітей у музичну діяльність, роблячи відповідні помітки. Далі відбувається виконання дітьми запропонованого педагогом виду музичної діяльності, під час чого відбувається спостереження за їхньою активністю, тобто інтенсивністю та тривалістю протягом усього часу виконання.

Оцінюється активність вступу й участі в таких видах музичної діяльності, як: співи, танці, виконання музично-ритмічних рухів, гра на дитячих музичних інструментах, музично-ігрова та музично-творча діяльність. Підраховується відсоток дітей, які: одразу вступили в запропонований педагогом вид музичної діяльності й були активними протягом часу його виконання; вимагали незначної активізації (заохочення, зацікавлення) щодо вступу та під час участі в музичній діяльності; потребували постійної активізації на етапі вступу й виконання її видів; не мали бажання брати участь у музичній діяльності, характеризувалися пасивністю виконання різних її видів.

Орієнтовні критерії сформованості потреби дієвої участі в різних видах музичної діяльності дошкільників зі зниженим зором узагальнені й відносяться до молодшого, середнього та старшого дошкільного віку. Акцентування відбувається на диференціації репертуару відповідно до вікових особливостей і досвіду дитини.

Загальні критерії оцінювання: діти високого рівня характеризуються розвинутою музично-руховою активністю й одразу включаються в запропоновані педагогом види музичної діяльності, є активними протягом усього часу їх виконання; достатнього рівня – недостатнім розвитком музично-рухової активності, діти включаються у запропоновані види музичної діяльності після незначних заохочувальних впливів педагога, активні протягом усього часу виконання рухових її видів (танців, музичних ігор тощо), але потребують незначної активізації під час участі в пасивних її видах (співів, ГДМІ та ін.); середнього рівня – обмежено активним розвитком і включаються в музичну діяльність після значних заохочувальних впливів педагога, виявляючи недостатню активність під час участі в різних її видах, потребують постійної активізації музично-рухової діяльності; початкового – пасивним розвитком – дитина майже не виявляє бажання включатися в активні види музичної діяльності, після значного стимулювання педагога перевагу надають якомусь одному, більш улюбленому чи знайомому виду, є пасивною під час виконання.

Методика 4.2. Дослідження просторової організації рухів.

Методика 4.2.1. Вивчення рівнів сформованості просторових характеристик рухів (положення тіла та його частин, траєкторії руху).

Мета: дослідження траєкторії руху по прямій у обмеженому просторі.

Методи дослідження: вивчення, спостереження.

Об'єкти спостереження: положення тіла та його частин, відхилення від траєкторії руху по прямій, якість ходьби.

Форма організації дослідження: групова, фронтальна.

Методика проведення дослідження для дітей 5-го р.ж.: музичний керівник пропонує дитині повторити за ним такий рух: пройти (10 метрів) по умовній прямій лінії. Далі пропонується виконати це завдання самостійно. Початок і кінець маршруту фіксується зоровим орієнтиром (накреслена довга широка лінія).

Методика проведення дослідження для дітей 6-го р.ж.: музичний керівник пропонує дитині самотійно пройти по прямій (орієнтовно 10 метрів). Початок і кінець маршруту фіксується зоровим орієнтиром (накреслена довга широка лінія).

У ході дослідження крейдою фіксуються відхилення від умовної прямої лінії в той чи інший бік та підраховується середня помилка зроблених відхилень. Також окремо в щоденнику спостереження фіксуються порушення рухів під час ходьби.

Підраховується відсоток дітей, у яких спостерігалися: відсутність відхилень від заданої траєкторії руху («ходьба по-прямій»); незначні відхилення, але своєчасне повернення на умовну пряму лінію («хвилеподібна ходьба»); труднощі щодо спрямування руху по прямій лінії, наявність значних відхилень зі сторони в сторону та повернення до умовної прямої на окремих ділянках («ходьба із сторони в сторону»); значне відхилення від прямолінійного руху й неможливість повернення на умовну пряму лінію («ходьба по кривій»).

Орієнтовні критерії рівнів сформованості просторових характеристик рухів у дошкільників зі зниженим зором узагальнені й відносяться до середнього та старшого дошкільного віку. Акцентування відбувається на диференціації діагностичних завдань відповідно до вікового періоду їх розвитку.

Загальні критерії оцінювання: діти високого рівня характеризуються сформованістю просторових характеристик рухів, вони упевнено, чітко виконують завдання, зберігаючи траєкторію руху по умовній прямій лінії; достатнього рівня – недостатньою сформованістю просторових характеристик рухів, діти виконують завдання, але спостерігаються незначні відхилення в сторону зі своєчасним поверненням на умовну пряму лінію; середнього рівня – обмежено сформованими просторовими характеристиками рухів із труднощами спрямування руху по прямій лінії, значними відхиленнями в різні сторони; початкового – несформованістю просторових характеристик рухів, значними відхиленнями від прямолінійного руху й неможливістю повернення на умовну пряму лінію.

Методика 4.2.2. Вивчення рівнів розвитку навичок організації руху в напрямках.

Мета: виявлення рівня розвитку навички орієнтуватися у напрямках і рухатися відповідно них.

Методи дослідження: вивчення, спостереження.

Об'єкти спостереження: дотримання напрямку руху, особливості організації рухів у просторі.

Форма організації дослідження: групова, фронтальна.

Методика проведення дослідження для дітей 5-го р.ж.: музичний керівник пропонує дітям повторити за ним такі рухи: ходьба по колу, ходьба в зворотньому напрямку, ходьба через коло, а далі спробувати це зробити самостійно за словесною інструкцією.

Методика проведення дослідження для дітей 6-го р.ж.: музичний керівник пропонує дітям два завдання: спочатку виконати танцювальну ходьбу залом з одного кута по квадрату вільної площини й повернутися до цього самого кута, а далі – самостійно рухатись із центру зали в запропонованому педагогом напрямку.

У ході спостереження з'ясовується: орієнтування дитини в заданих напрямках і особливості організації рухів у просторі (неправильне положення тіла та його частин у русі, невпевненість, наявність нав'язливих рухів, страх руху в просторі, неузгодженість рухів, недостатність зорового контролю за виконанням рухів, незнання чи обмеженість відчуття контрольної межі вільної площини тощо).

Підраховується відсоток дітей, які: завдання виконали правильно; під час виконання завдань спостерігалися неточності, дитина потребувала деякої допомоги педагога; завдання виконувалися з грубими помилками, необхідна була словесна і практична допомога педагога; у дитини не були сформовані жодні навички організації руху в напрямках, запропоновані завдання не виконувалися.

Орієнтовні критерії сформованості навички організації руху в напрямках дошкільників зі зниженим зором узагальнені й відносяться до середнього та старшого дошкільного віку. Акцентування відбувається на диференціації діагностичних завдань відповідно до вікового періоду їх розвитку.

Загальні критерії оцінювання: діти високого рівня характеризуються сформованою навичкою організації руху в напрямках, які упевнено, чітко виконують усі завдання з першого разу, вільно орієнтуються в просторі; достатнього рівня – недостатньо сформованою навичкою організації руху в напрямках, діти виконують завдання з першого разу, але з незначними помилками щодо визначення напрямку руху, спостерігається невпевненість під час виконання завдань; середнього рівня – обмежено сформованою навичкою організації руху в напрямках, дітям притаманно невпевнене виконання завдань із другого–третього разів, наявність значних помилок під час визначення напрямку й русі в ньому; початкового – несформованою навичкою організації руху в напрямках – дитина характеризується незнанням сторін власного тіла, ведучої руки, невмінням ходити в заданому напрямку, орієнтуватись у просторі, наявністю страху руху в ньому.

Методика 4.3. Дослідження координації рухів.

Методика 4.3.1. Дослідження координації рухів рук.

Мета: виявлення рівнів розвитку координації рухів рук у сагітальній (вправа-тест 1), вертикальній (вправа-тест 2) та горизонтальній (вправа-тест 3) площинах.

Методи дослідження: виконання вправ-тестів, спостереження.

Об'єкти спостереження: узгоджені рухи обох рук.

Форма організації дослідження: групова, фронтальна.

Методика проведення дослідження для дітей 6-го р.ж.: музичний керівник пропонує дітям виконати вправу на координацію рухів рук (пограти в гру «Ручки подружилися»). Спочатку він показує вправу у звичному темпі, далі подає їй пояснення й більш уповільнено демонструє зразок, звертаючи увагу на правильність виконання кожної рухової дії. Після цього музичний керівник разом із дітьми виконує та проговорює програму рухових дій, акцентуючи увагу на техніці виконання й пропонує виконати самостійно, оцінюючи результат. Кожен тест виконується після поданого його зразка.

Вправа-тест 1. Почати виконувати махові рухи (як під час ходьби) правою рукою та підключити рухи лівою рукою в протилежному напрямку.

Вправа-тест 2. Почати виконувати рухи вгору-вниз правою рукою, зігнувши її в ліктьовому суглобі й підключити за командою рухи лівою рукою в протилежному напрямку. Виконувати почергові рухи: ліва рука вгору, права вниз і навпаки.

Вправа-тест 3. Почати виконувати рухи правою рукою вперед (перед собою) і назад (за спиною), зігнувши в ліктьовому суглобі й підключити за командою рухи лівою рукою в протилежному напрямку.

Під час оцінювання рівня розвитку координації рухів рук підраховується відсоток дітей, які: вправи-тести виконали правильно; під час їх виконання спостерігалися неточності; виконувалися з грубими помилками й необхідна була словесна та практична допомога педагога; пропоновані рухові завдання не виконувалися.

Орієнтовні критерії сформованості навички координації рухів відносяться до старшого дошкільного віку, оскільки формування цього новоутворення починається з цього вікового періоду.

Загальні критерії оцінювання: діти високого рівня характеризуються сформованою навичкою координацією рухів як рук, вони упевнено, чітко виконують усі вправи-тести з першого разу, одночасно узгоджуючи рухи; достатнього рівня – недостатньо сформованою навичкою координації рухів, діти правильно виконують запропоновані педагогом вправи, але неодноразово узгоджують рухи руками; середнього рівня – обмежено сформованою навичкою координації рухів, діти, після повторного показу, правильно виконують лише окремі елементи рухового завдання; початкового – несформованою навичкою координації рухів – дитина, навіть після повторного неодноразового показу педагога не може виконати рухове завдання.

Методика 4.3.2. Дослідження координації рухів рук і ніг.

Мета: виявлення рівнів розвитку координації рухів рук і ніг у сагітальній (вправа-тест 1), вертикальній (вправа-тест 2) та горизонтальній (вправа-тест 3) площинах.

Методи дослідження: виконання вправ-тестів, спостереження.

Об'єкти спостереження: узгоджені рухи рук і ніг.

Форма організації дослідження: групова, фронтальна.

Методика проведення дослідження для дітей 6-го р.ж.: музичний керівник пропонує дітям виконати вправу на координацію рухів рук і ніг (пограти в гру «Ручки подружилися з ніжками»). Спочатку він показує вправу у звичному темпі, далі подає її пояснення й більш уповільнено демонструє зразок, звертаючи увагу на правильність виконання кожної рухової дії. Після цього музичний керівник разом із дітьми виконує та проговорює програму рухових дій, акцентуючи увагу на техніці виконання та пропонує виконати самостійно, оцінюючи результат. Кожен тест виконується після поданого його зразка.

Вправа-тест 1. Відвести в сторону праву руку й у протилежну сторону ліву ногу й навпаки.

Вправа-тест 2. Підняти одночасно зігнути в лікті праву руку й зігнути в коліні ліву ногу й навпаки.

Вправа-тест 3. Відвести одночасно вперед праву руку й назад ліву ногу й те саме іншою рукою та ногою.

Під час оцінювання рівня розвитку координації рухів рук і ніг підраховується відсоток дітей, які: вправи-тести виконали правильно; під час їх виконання спостерігалися неточності; виконувалися з грубими помилками й необхідна була словесна та практична допомога педагога; пропоновані рухові завдання не виконувалися.

Орієнтовні критерії сформованості навички координації рухів відносяться до старшого дошкільного віку, оскільки формування цього новоутворення починається з цього вікового періоду.

Загальні критерії оцінювання: діти високого рівня характеризуються сформованою навичкою координацією рухів рук і ніг, вони впевнено, чітко виконують усі вправи-тести з першого разу, одночасно узгоджуючи рухи руками й ногами; достатнього рівня – недостатньо сформованою навичкою координації рухів, діти правильно виконують запропоновані педагогом вправи, але не одночасно узгоджують рухи руками з ногами; середнього рівня – обмежено сформованою навичкою координації рухів, діти після повторного показу правильно виконують лише окремі елементи рухового завдання; початкового – несформованою навичкою координації рухів – дитина, навіть після повторного неодноразового показу педагога, не може виконати рухове завдання.

Методика 4.4. Дослідження координації рухів з мовленням.

Методика 4.4.1. Дослідження координації рухів загальною моторикою з мовленням.

Мета: виявлення рівнів розвитку темпо-ритмічної узгодженості рухів загальною моторикою з мовленням.

Методи дослідження: виконання вербально-рухового завдання, спостереження.

Об'єкти спостереження: узгодженість рухів із мовленням.

Форма організації дослідження: групова, фронтальна.

Методика проведення дослідження для дітей 6-го р.ж.: музичний керівник пропонує дітям пройти маршовою ходою залом із ритмічним промовлянням знайомого їм вірша, узгоджуючи темп і ритм рухів із темпом і ритмом віршованих рядків. Наприклад:

Хрущ.

Я малий веселий хрущ,
 Мене знає кожен кущ.
 Маю я красиві вуса
 І нічого не боюся!

У ході спостереження з'ясовується, що передує – слово чи рух; кількість правильно ритмічно організованих віршованих рядків; темпо-ритмічна узгодженість рухів загальною моторикою з вербальним супроводом.

Під час оцінювання рівнів розвитку темпо-ритмічної узгодженості рухів загальною моторикою з мовленням підраховується відсоток дітей, які: вербально-рухове завдання виконали правильно; під час його виконання припускалися незначних помилок; виконували фрагментарно правильно з другого чи з третього разів; неправильно виконали запропоноване вербально-рухове завдання.

Загальні критерії оцінювання: діти *високого рівня* характеризуються *сформованою навичкою* темпо-ритмічної узгодженості рухів загальною моторикою з мовленням, вони впевнено, чітко виконують завдання з першого разу, одночасно узгоджуючи вербальний ритм з ходом у відповідному темпі; *достатнього рівня* – *недостатньо сформованою навичкою* координації рухів загальною моторикою з мовленням, діти правильно виконують запропоноване педагогом завдання, узгоджують слово з рухом у відповідному темпі, але припускаються незначних помилок; *середнього рівня* – *обмежено сформованою навичкою* координації рухів загальною моторикою з мовленням, діти виконують рухове завдання в повільному темпі з другого чи третього разу за допомогою педагога, фрагментарно правильно відтворюють вербальний ритм; *початкового* – *несформованою навичкою* темпо-ритмічної узгодженості рухів загальною моторикою з мовленням, дитина не узгоджує рухи з ритмізованим вербальним супроводом, слово передує рухові чи навпаки, відстає від нього.

Методика 4.4.2 Дослідження координації рухів дрібною моторикою з мовленням.

Мета: виявлення рівнів розвитку темпо-ритмічної узгодженості рухів дрібною моторикою з мовленням.

Методи дослідження: виконання вербально-рухового завдання, спостереження.

Об'єкти спостереження: узгодженість рухів дрібною моторикою з мовленням.

Форма організації дослідження: групова, фронтальна.

Методика проведення дослідження для дітей 6-го р.ж.: музичний керівник пропонує дітям привітатися по черзі пальцями правої руки з пальцями лівої руки, торкаючись один до одного кінчиками з ритмічним промовлянням знайомого дітям вірша, узгоджуючи темп і ритм рухів дрібною моторикою з темпом і ритмом віршованих рядків. Наприклад:

П'ять пальців.

На моїй руці п'ять пальців,
 П'ять хватальців, п'ять держальців.
 Щоб стругати, щоб пиляти
 І щоб брати й дарувати.
 Їх не важко рахувать:
 Раз, два, три, чотири, п'ять!

У ході спостереження з'ясовується, що передує – слово чи рух; кількість правильно ритмічно організованих віршованих рядків; темпо-ритмічна узгодженість рухів пальцями рук з вербальним супроводом, особливості розвитку дрібної моторики.

Під час оцінювання рівнів розвитку темпо-ритмічної узгодженості рухів дрібною моторикою з мовленням підраховується відсоток дітей, які: вербально-рухове завдання виконали правильно; під час його виконання припускалися незначних помилок; виконували фрагментарно правильно з другого чи з третього разів; неправильно виконали вербально-рухове завдання.

Загальні критерії оцінювання: діти високого рівня характеризуються сформованою навичкою координації рухів дрібною моторикою з мовленням, вони впевнено, чітко виконують вербально-рухове завдання з першого разу, одночасно узгоджуючи вербальний ритм із рухами пальців обох рук у відповідному темпі; достатнього рівня – недостатньо сформованою навичкою координації рухів дрібною моторикою з мовленням, діти правильно виконують запропоноване педагогом завдання, узгоджують слово з рухом у відповідному темпі, але припускаються незначних помилок; середнього рівня – обмежено сформованою навичкою координації рухів дрібною моторикою з мовленням, діти виконують рухове завдання в повільному темпі з другого чи третього разів за допомогою педагога, фрагментарно правильно відтворюють вербальний ритм; початкового – несформованою навичкою координації рухів дрібною моторикою з мовленням, дитина не узгоджує рухи з ритмізованим вербальним супроводом, слово передре рухові чи навпаки, відстає від нього.

V. Музично-творчий напрям.

Методика 5.1. Здатність до пісенної творчості.

Мета: виявити рівні розвитку пісенної імпровізації.

Методи дослідження: гра, спостереження.

Об'єкти спостереження: здатність дитини до пісенної творчості, виконання пісень у заданому настрої.

Форма організації дослідження: індивідуальна.

Методика проведення дослідження дітей 6-го р.ж.: музичний керівник пропонує дітям пограти в гру «Пісенна імпровізація». Гру проводять за моделлю запит-відповідь. Музичний керівник проспівує запитання, а дитина має проспівати відповідь, або музичний керівник проспівує дитині початок музичної фрази, а дитина має проспівати закінчення. Також музичний керівник пропонує дитині заспівати «як пташка», «як ведмедик», «як паровозик» тощо.

У ході спостереження з'ясовується здатність дитини до пісенної творчості, рівні розвитку пісенної імпровізації та виконання пісень у заданому настрої.

Під час оцінювання рівнів розвитку пісенної імпровізації підраховується відсоток дітей, які: завдання виконали правильно; мають деякі утруднення у вигадуванні мелодії; складно вигадують прості мотиви, зазвичай повторюють за педагогом; не здатні до вокальної імпровізації.

Загальні критерії оцінювання: діти високого рівня характеризуються сформованою здатністю до пісенної творчості, вони із задоволенням виконують завдання, охоче імпровізують, вигадують прості мотиви, закінчення музичних фраз, співають у заданому настрої; достатнього рівня – недостатньо сформованою здатністю до пісенної творчості, діти із задоволенням виконують завдання, охоче імпровізують. Мають деякі утруднення щодо вигадування простих мотивів або закінчення музичних фраз, співають у заданому настрої; середнього рівня – обмежено сформованою здатністю до пісенної творчості, діти охоче виконують завдання, співають у заданому настрої, проте, закінчуючи музичну фразу, зазвичай лише повторюють мелодію, запропоновану педагогом, їм складно вигадувати прості мотиви; початкового – несформованою здатністю до пісенної творчості, дітям складно зрозуміти й виконати завдання, вони намагаються співати в заданому настрої, але зазвичай не здатні до вокальної імпровізації.

Методика 5.2. Здатність до музично-рухової творчості.

Мета: виявити рівні розвитку створення музично-рухових образів.

Методи дослідження: гра, спостереження.

Об'єкти спостереження: здатність дітей втілювати в рухах ігровий образ, відчувати початок і кінець музичного твору, бігати невеликими групами в різних напрямках та у вказаному напрямку (4 р.ж.); здатність емоційного й виразного створення музично-рухових образів (5 р.ж.; 6 р.ж.).

Форма організації дослідження: групова.

Методика проведення дослідження дітей 4-го р.ж.: музичний керівник пропонує дітям пограти в гру «Пташки літають». Для цього готує реквізит: два обручі («гніздечка»), емблеми або шапочки пташок за кількістю дітей. Діти одягають шапочки пташок або чіпляють емблеми й розташовуються у двох

«гніздечках». Музичний керівник нагадує дітям про те, що пташки літають дуже легко, тому треба бігти навшпиньки легко тріпочучи руками, ніби крильцями. Щойно залунає музика, діти мають вибігти з «гніздечка» та вільно «літати» залою. Коли музика раптом перестане звучати – діти мають присісти. Коли музика знову залунає, діти мають продовжити вільно «літати» залою. Коли закінчиться п'єса, діти мають одразу «полетіти» до своїх «гніздечок».

Методика проведення дослідження дітей 5-го р.ж.: музичний керівник пропонує дітям пограти в гру «Звірята танцюють». Для цього готує реквізит: шапочки зайчика, лисички, пташки, ведмедика, котика тощо. 6–8 дітей стоять колом і слухають музичний твір, який виконує для них музичний керівник. Діти мають знайти шапочку, яка відповідає музичному образу й передати рухами цей образ.

Методика проведення дослідження дітей 6-го р.ж.: музичний керівник пропонує дітям пограти в гру «Упізнай казкового персонажа». Для цього готує реквізит: картки із зображенням різних казкових персонажів. Дитина бере картку із зображенням, показує музичному керівникові. Він добирає мелодію відповідно до характеру персонажа з народної, класичної або сучасної музики, програє її. Дитина спочатку рухами передає ігровий образ так, щоб інші діти могли впізнати героя, який був зображений на картинці, а потім придумує під музику танок для героя. Вправу виконують усі діти по черзі.

У ході спостереження з'ясовується здатність дітей втілювати в рухах ігровий образ, емоційно й виразно передавати в рухах музично-ігровий образ.

Під час оцінювання рівнів розвитку здатності проявляти елементи творчості в різних музично-ритмічних рухах підраховувався відсоток дітей, які: завдання виконали самостійно; намагалися виконати самостійно, але іноді були не емоційні чи невпевнені; не проявляли самостійно особливої вигадливості, потребували допомоги педагога; мали значні труднощі у вигадуванні, навіть після допомоги педагога (див. таблицю Г.7).

**Вікові критерії оцінювання рівнів сформованості
здатності проявляти елементи творчості в різних музично-ритмічних
рухах**

Рівні	Молодший дошкільний вік (4-й р.ж.)	Середній дошкільний вік (5-й р.ж.)	Старший дошкільний вік (6-й р.ж.)	
Критерії оцінювання	Високий рівень	Дитина з бажанням береться виконувати творче завдання. Рухи дитини відповідають заданому ігровому образу	Дитина з бажанням виконує творче завдання, охоче самостійно вигадує нові рухи, використовує відомі, які відповідають ігровому образу, намагається передати це емоційно й виразно	Дитина з бажанням виконує творче завдання, самостійно й легко вигадує музично-пластичні образи, емоційно передає їх, варіює елементами народних і сучасних танцювальних рухів
	Достатній рівень	Дитина з бажанням виконує творче завдання, рухи відповідають ігровому образу, але іноді вони не емоційні або невпевнені	Дитина з бажанням виконує творче завдання, намагається самостійно вигадати рухи, які відповідають ігровому образу, але іноді вони неемоційні або невпевнені	Дитина з бажанням виконує творче завдання, намагається самостійно вигадати музично-пластичні образи, емоційно їх передати, але спостерігається обмеженість у варіюванні танцювальних рухів
	Середній рівень	Дитина охоче виконує творче завдання після заохочувальних впливів педагога, має труднощі у втіленні в рухах ігрового образу, потребує значної допомоги педагога, рухи невпевнені	Дитина охоче виконує творче завдання, але не проявляє самостійно особливої вигадливості, потребує допомоги педагога, застосовує доволі одноманітні рухи для передачі ігрового образу, які потребують більшої емоційності й виразності	Дитина охоче виконує творче завдання, але не виявляє особливої вигадки, застосовує для зображення художнього образу деякі танцювальні рухи, рухається відповідно до характеру музики, але рухи не виразні, часто одноманітні
	Низький рівень	У дитини відсутнє бажання виконувати творче завдання. Вона має значні труднощі у втіленні в рухах ігрового образу, навіть після	Дитина неохоче виконує завдання, не намагається творчо передати образ, узгодити рухи зі звучанням музики, використовує	Дитина невпевнена, після значних заохочувальних впливів включається у творчу діяльність, намагається передати музичний

<i>Продовження табл. Г. 7</i>				
		значної допомоги педагога	одноманітні невиразні рухи. Самостійність у виконанні завдання відсутня, потребує постійного заохочення й допомоги педагога	образ деякими знайомими танцювальними рухами, але неточно узгоджує рухи з музичним образом, виконання рухів невиразне, одноманітне

Загальні критерії оцінювання: діти *високого рівня* характеризуються *сформованою здатністю* проявляти елементи творчості в різних музично-ритмічних рухах, вони із задоволенням виконують завдання, охоче імпровізують, самостійно вигадують нові рухи, намагаються передати це емоційно й виразно; *достатнього рівня* – *недостатньо сформованою здатністю* до музично-рухової творчості, діти із задоволенням виконують завдання, охоче імпровізують, намагаються виконати завдання самостійно, але іноді є не емоційними чи невпевненими; *середнього рівня* – *обмежено сформованою здатністю* до музично-рухової творчості, діти охоче виконують завдання, але не проявляють самостійно особливої вигадливості, емоційності й виразності, потребують допомоги педагога; *початкового* – *несформованою здатністю* проявляти елементи творчості в різних музично-ритмічних рухах, діти мають значні труднощі у вигадуванні навіть після значної допомоги педагога, повторюючи за ним, рухи невиразні, одноманітні.

Кількісні дані щодо сформованості у студентів загальних і спеціальних знань з музичного виховання дітей дошкільного віку зі зниженим зором

Таблиця Д.1

Рівні сформованості загальних музично-теоретичних знань у студентів на констатуючому етапі дослідження

№ питання анкети	Рівні	Студенти спец-ті «спеціальна освіта»	Студенти спец-ті «музичне мистецтво»	Різниця (1)/(2)
		Кількість у %	Кількість у %	Кількість у %
1	високий	62,1	72	<9,9
	середній	17,2	28	<10,8
	низький	20,7	0	>20,7
2	високий	13,8	0	>13,8
	середній	58,6	36	>22,6
	низький	27,6	64	<36,4
3	високий	6,9	20	<13,1
	середній	31,0	56	<25,0
	низький	62,1	24	>38,1
4	високий	10,3	56	<45,7
	середній	3,4	36	<32,6
	низький	86,3	8,0	>78,3
5	високий	0	28	<28
	середній	24,1	60	<35,9
	низький	75,9	12	>63,9
6	високий	3,4	16	<12,6
	середній	13,8	36	<22,2
	низький	82,8	48	>34,8
високий		16,1	32,0	<15,9
середній		24,7	42,0	<17,3
низький		59,2	26,0	>33,2

Таблиця Д.2

**Рівні сформованості спеціальних музично-теоретичних знань
з музичного виховання дошкільників зі зниженим зором**

№ питання анкети	Рівні	Студенти спец-ті «спеціальна освіта»	Студенти спец-ті «музичне мистецтво»	Різниця (1)/(2)
		Кількість у %	Кількість у %	у %
1	високий	13,8	0	>13,8
	середній	34,5	36	<1,5
	низький	51,7	64	<12,3
2	високий	0	0	0
	середній	27,6	4	>23,6
	низький	72,4	96	<23,6
3	високий	0	0	0
	середній	34,5	4	>30,5
	низький	65,5	96	<30,5
4	високий	0	0	0
	середній	0	0	0
	низький	100	100	0
5	високий	10,3	0	>10,3
	середній	34,5	0	>34,5
	низький	55,2	100	<44,8
6	високий	0	0	0
	середній	13,8	0	>13,8
	низький	86,2	100	<13,8
7	високий	3,4	0	>3,4
	середній	27,6	4	>23,6
	низький	69,0	96	<27
8	високий	3,4	0	>3,4
	середній	13,8	4	>9,8
	низький	82,8	96	13,8
9	високий	6,9	0	>6,9
	середній	6,9	4	>2,9
	низький	86,2	96	<9,8
10	високий	3,4	0	>3,4
	середній	13,8	0	>13,8
	низький	82,8	100	<17,2

Продовження табл. Д. 2

11	високий	3,4	0	>3,4
	середній	13,8	0	>13,8
	низький	82,8	100	<17,2
12	високий	0	0	0
	середній	3,4	0	>3,4
	низький	96,6	100	<3,4
13	високий	3,4	0	>3,4
	середній	27,6	0	>27,6
	низький	69,0	100	<31
високий		3,7	0	>3,7
середній		19,4	4,3	>15,1
низький		76,9	95,7	<18,8

**Порівняння кількісних результатів
сформованості загальних музично-теоретичних знань
у студентів спеціальності «спеціальна освіта»**

№ питання анкети	Рівні	КЕ	ФЕ	Різниця
		Кількість у %	Кількість у %	Кількість у %
1	високий	62,1	86,2	<24,1
	середній	17,2	6,9	>10,3
	низький	20,7	6,9	>13,8
2	високий	13,8	41,4	<27,6
	середній	58,6	48,3	>10,3
	низький	27,6	10,3	>17,3
3	високий	6,9	34,5	<27,6
	середній	31,0	44,8	<13,8
	низький	62,1	20,7	>41,4
4	високий	10,3	37,9	<27,6
	середній	3,4	44,8	<6,9
	низький	86,3	17,3	>69,0
5	високий	0	24,1	<24,1
	середній	24,1	48,3	<24,2
	низький	75,9	27,6	>48,3
6	високий	3,4	13,8	<10,4
	середній	13,8	55,2	<41,4
	низький	82,8	31,0	>51,8
високий		16,1	39,6	<23,5
середній		24,7	41,4	<16,7
низький		59,2	19,0	>40,2

**Порівняння кількісних результатів сформованості
загальних музично-теоретичних знань у студентів спеціальності «музична
мистецтво»**

№ питання анкети	Рівні	КЕ	ФЕ	Різниця
		Кількість у %	Кількість у %	Кількість у %
1	високий	72,0	88,0	<16,0
	середній	28,0	12,0	>16,0
	низький	0	0	0
2	високий	0	32,0	<32,0
	середній	36,0	60,0	<24,0
	низький	64,0	8,0	>56,0
3	високий	20,0	60,0	<40,0
	середній	56,0	28,0	>28,0
	низький	24,0	8,0	>16,0
4	високий	56,0	80,0	<24,0
	середній	36,0	16,0	>20,0
	низький	8,0	4,0	>4,0
5	високий	28,0	60,0	<32,0
	середній	60,0	36,0	>24,0
	низький	12,0	4,0	>8,0
6	високий	16,0	48,0	<32,0
	середній	36,0	40,0	<4,0
	низький	48,0	12,0	>36,0
високий		32,0	62,0	<30,0
середній		42,0	32,0	>10,0
низький		26,0	6,0	>20,0

**Порівняння кількісних результатів сформованості
спеціальних музично-теоретичних знань у студентів спеціальності
«спеціальна освіта»**

№ питання анкети	Рівні	КЕ	ФЕ	Різниця
		Кількість у %	Кількість у %	у %
1	високий	13,8	44,8	<31,0
	середній	34,5	37,9	<3,4
	низький	51,7	17,3	>34,4
2	високий	0	27,6	<27,6
	середній	27,6	65,5	<37,9
	низький	72,4	6,9	>65,5
3	високий	0	31,0	<31,0
	середній	34,5	55,2	<20,7
	низький	65,5	13,8	>51,7
4	високий	0	10,3	<10,3
	середній	0	69,0	<69,0
	низький	100	20,7	>79,3
5	високий	10,3	41,4	<31,1
	середній	34,5	48,3	<13,8
	низький	55,2	10,3	>44,9
6	високий	0	10,3	<10,3
	середній	13,8	69,0	<55,2
	низький	86,2	20,7	>65,5
7	високий	3,4	31,0	<27,6
	середній	27,6	62,1	<34,5
	низький	69,0	6,9	>62,1
8	високий	3,4	17,3	<13,9
	середній	13,8	69,0	<55,2
	низький	82,8	13,8	>69,0
9	високий	6,9	10,3	<3,4
	середній	6,9	72,4	<65,5
	низький	86,2	17,3	>68,9
10	високий	3,4	17,3	<13,9
	середній	13,8	58,6	<44,8
	низький	82,8	24,1	>58,7

<i>Продовження табл. Д.5</i>				
11	високий	3,4	13,8	<10,4
	середній	13,8	55,2	<41,4
	низький	82,8	31,0	>51,8
12	високий	0	3,5	<3,5
	середній	3,4	65,5	<62,1
	низький	96,6	31,0	>65,6
13	високий	3,4	24,1	<20,7
	середній	27,6	62,1	<34,5
	низький	69,0	13,8	>55,2
високий		3,7	21,7	<18,0
середній		19,4	60,8	<41,4
низький		76,9	17,5	>59,4

**Порівняння кількісних результатів сформованості
спеціальних музично-теоретичних знань у студентів спеціальності «музична
мистецтво»**

№ питання анкети	Рівні	КЕ	ФЕ	Різниця
		Кількість у %	Кількість у %	у %
1	високий	0	20	<20
	середній	36	52	<16
	низький	64	28	>36
2	високий	0	8	<8
	середній	4	72	<68
	низький	96	20	>76
3	високий	0	4	<4
	середній	4	64	<60
	низький	96	32	>64
4	високий	0	12	<12
	середній	0	76	<76
	низький	100	12	>88
5	високий	0	12	<12
	середній	0	72	<72
	низький	100	16	>84
6	високий	0	16	<16
	середній	0	60	<60
	низький	100	24	>76
7	високий	0	8	<8
	середній	4	72	<68
	низький	96	20	>76
8	високий	0	0	0
	середній	4	76	<72
	низький	96	24	>72
9	високий	0	4	<4
	середній	4	68	<64
	низький	96	28	>68
10	високий	0	4	<4
	середній	0	64	<64
	низький	100	32	>68

<i>Продовження табл.Д.6</i>				
11	високий	0	4	<4
	середній	0	68	<68
	низький	100	28	>72
12	високий	0	0	0
	середній	0	80	<80
	низький	100	20	>80
13	високий	0	4	<4
	середній	0	76	<76
	низький	100	20	>80
високий		0	7,4	<7,4
середній		4,3	69,2	<64,9
низький		95,7	23,4	>72,3

Таблиця Е. 1

**Зорові захворювання дошкільників зі зниженим зором
(кількість випадків)**

Групи хвороб ока та придаткового апарату, вроджених вад розвитку ока за МКХ-10	4-й р.ж.	5-й р.ж.	6-й р.ж.	4-6 р.
[H00—H06] Хвороби повік, слезового апарату та очниці				
Вроджений птоз в/повіки	1	-	-	1
Разом	1	-	-	1
[H15—H22] Хвороби склери, рогівки, райдужної оболонки та циліарного тіла				
Вроджене помутніння рогівки	1	-	-	1
Разом	1	-	-	1
[H25—H28] Хвороби кришталика				
Катаракта	1	2	2	5
Афакія	1	3	1	5
Точкове порушення кришталика	1	-	-	1
Артифакія	2	2	2	6
Разом	5	7	5	17
[H30—H36] Хвороби судинної оболонки та сітківки				
Старе хоріоретинальне вогнище	1	-	-	1
Центральний хоріоретиніт	-	1	-	1
Периферична дегенерація сітківки	-	-	1	1
Ретинопатія	-	1	2	3
Макулодистрофія	-	1	-	1
Ангіопатія сітківки	1	-	-	1
Ангіопатія зінниці	1	-	-	1
Зміни на очному дні	-	1	-	1
Разом	3	4	3	10
[H46—H48] Хвороби зорового нерва та зорових шляхів				
Коломба диску зорового нерва (ДЗН)	1	-	-	1
Вроджена аномалія розвитку диску зорового нерва	1	-	-	1
Разом	2	-	-	2

Продовження табл. Е. 1

[H49—H52] Хвороби м'язів ока, порушення співдружного руху очей, акомодатції та рефракції				
[H50] Інші форми косоокості				
Збіжна косоокість	44	46	65	155
Розбіжна косоокість	5	11	1	27
Вертикальна косоокість	-	-	1	1
Разом	49	57	77	183
[H52] Порушення рефракції та акомодатції				
Гіперметропія високого ступеню	14	12	17	43
Гіперметропія середнього ступеню	17	35	45	97
Гіперметропія слабкого ступеню	8	10	11	29
Разом	39	57	73	169
Міопія високого ступеню	3	1	1	5
Міопія середнього ступеню	2	4	1	7
Міопія слабкого ступеню	15	13	15	43
Разом	20	18	17	55
Гіперметропічний астигматизм високого ступеню	15	6	19	40
Гіперметропічний астигматизм середнього ступеню	39	29	27	95
Гіперметропічний астигматизм слабкого ступеню	5	5	8	18
Разом	59	40	54	153
Змішаний астигматизм високого ступеню	2	1	1	4
Змішаний астигматизм середнього ступеню	10	9	11	30
Змішаний астигматизм слабкого ступеню	-	1	-	1
Разом	12	11	12	35
Міопічний астигматизм високого ступеню	1	3	2	6
Міопічний астигматизм середнього ступеню	5	1	6	12
Міопічний астигматизм слабкого ступеню	1	-	3	4
Разом	7	4	11	22
Анізотропія	-	2	4	6
Спазм акомодатції	2	1	2	5
Разом	2	3	6	11
[H53—H54] Розлади зору та сліпота				
Амбліопія високого ступеню	14	15	29	58
Амбліопія середнього ступеню	15	22	21	58
Амбліопія слабкого ступеню	2	5	7	14
Разом	31	42	57	130
[H55—H59] Інші хвороби ока та його придаткового апарату				
Ністагм	-	-	3	3
Разом	-	-	3	3
[Q10-Q15] Вроджені вади розвитку ока				
Уроджена аномалія розвитку ока	1	-	-	1
Разом	1	-	-	1

**Порушення у психофізичному розвитку дошкільників
зі зниженим зором**

Групи психофізичних порушень	4-й р.ж., у%	5-й р.ж., у%	6-й р.ж., у%	4-6 у%
Порушення мовлення				
Загальний недорозвиток мовлення I рівня	0	8,2	2,8	3,6
Загальний недорозвиток мовлення II рівня	0	4,1	1,1	1,6
Загальний недорозвиток мовлення III рівня	0	0,7	3,9	1,6
Затримка мовленнєвого розвитку	11,3	2,0	0	4,0
Фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення	0,7	3,4	16,7	7,6
Дислалія	9,5	6,1	8,3	8,0
Дизартрія	0	0	1,7	0,6
Разом	21,5	24,5	34,5	27,3
Порушення пізнавальної діяльності				
Затримка психічного розвитку	2,1	2,0	1,1	1,7
Нерівномірність у сформованості пізнавальних процесів	2,1	2,0	1,1	1,7
Нестійкість концентрації уваги	1,4	0,7	0	0,6
Разом	5,6	4,7	2,2	4,0
Порушення поведінки				
Психомоторна розгальмованість	4,1	1,3	0	1,7
Поведінка тривожна	0,7	0	1,1	0,6
Агресія	0	0,7	0,5	0,4
Гіперактивні розлади з дефіцитом уваги	0	0	1,1	0,4
Разом	4,8	2,0	2,7	3,1
Порушення рухової сфери				
Синдром рухових порушень	0,7	0	0	0,2
Разом	0,7	0	0	0,2
Разом	32,6	31,2	39,4	34,6

Захворюваність дітей зі зниженим зором

Групи захворювань за МКХ-10	4-й р.ж., у%	5-й р.ж., у%	6-й р.ж., у%	4-6 у%
[C00-D48] Новоутворення				
Гемангіома правої кисті	0,7	0	0	0,2
Гемангіома волосяного осередку голови	0,7	0	0	0,2
Разом	1,4	0	0	0,4
[D50 D89] Хвороби крові і кровотворних органів та окремі порушення із залученням імунного механізму				
Анемія	0,7	0	0,6	0,4
Гемофілії	0,7	0	0	0,2
Разом	1,4	0	0,6	0,6
[J00 J99] Хвороби системи дихання				
Г. реніт;	2,75	4,1	6,7	4,7
Аденоїди	5,51	4,8	1,1	3,6
Г. бронхіт	0	1,4	2,2	1,3
Г. ларінготрахеїт	0	0,7	0	0,2
Рінофарингіт	0	0,7	0,5	0,4
Танзеліт	0	3,4	0,5	1,3
ГРВІ, ГРЗ	6,2	5,4	8,9	7,0
Разом	14,5	20,5	19,9	18,5
[H60-H95] Хвороби вуха та соскоподібного відростка				
Г. отіт	0,7	0,7	1,7	1,1
Разом	0,7	0,7	1,7	1,1
[I00-I99] Хвороби системи кровообігу				
Кардіопатія	0,7	0	0,5	0,4
Разом	0,7	0	0,5	0,4
[K00-K93] Хвороби органів травлення				
Пупкова.грижа	4,1	0	0,5	1,5
Разом	4,1	0	0,5	1,5
[L00-L99] Хвороби шкіри та підшкірної клітковини				
Атопічний дерматит	0,7	0	0	0,2
Алергічний дерматит.	1,4	0	2,2	1,3
Разом	2,1	0	2,2	1,5
[M60-M79] Хвороби м'яких тканин				
Неврит	0	0	0,5	0,2
Разом	0	0	0,5	0,2

Продовження табл. Е 3

[N00-N99] Хвороби сечостатевої системи				
Водянка правого яєчка	0,7	0	0	0,2
Разом	0,7	0	0	0,2
[Q00 Q99] Вроджені вади розвитку, деформації та хромосомної аномалії				
Мультикістоз нирки	0,7	0	0	0,2
Вальгусна установка колінних суглобів та стоп	1,4	0	0	0,4
Вальгусні стопи	1,4	0	0	0,4
Плосокостопість	2,1	2,72	2,8	2,5
Залишкова дисплазія	0,7	0	0	0,2
Разом	6,3	2,72	2,8	3,7
[R00 R99] Симптоми, ознаки та відхилення від норми, що виявлені при лабораторних та клінічних дослідженнях, не класифіковані в інших рубриках				
Фебрильні судоми в анамнезі	0,7	0	0	0,2
Разом	0,7	0	0	0,2
Разом	32,6	23,9	28,7	28,3

Кількісні дані констатувального етапу дослідження

Таблиця Ж. 1

Рівні розвитку потребово-мотиваційного компоненту МОР
в дітей з нормальним (н/з) та зі зниженим зором (зн/з)

Показники	Рівні	4-й р. ж.		5-й р. ж.		6-й р. ж.	
		н/з	зн/з	н/з	зн/з	н/з	зн/з
Наявність інтересу до музичного мистецтва	Високий	14,3	6,9	17,9	8,2	20,5	10,0
	Різниця	>7,4		>9,7		>10,5	
	Достатній	42,9	29,7	46,4	34,0	49,5	36,7
	Різниця	>13,2		>12,4		>12,8	
	Середній	32,1	40,0	28,6	36,7	24,7	32,8
	Різниця	<7,9		<8,1		<8,1	
	Початковий	10,7	23,4	7,1	21,1	5,3	20,5
Різниця	<12,7		<14,0		<15,2		
Сформованість бажання до участі в різних видах музичної діяльності	Високий	24,3	19,3	27,1	21,8	29,5	23,3
	Різниця	>5,0		>5,3		>6,2	
	Достатній	30,7	24,1	35,0	28,5	40,0	33,3
	Різниця	>6,6		>6,5		>6,7	
	Середній	28,6	33,8	22,9	27,9	21,0	26,7
	Різниця	<5,2		<5,0		<5,7	
	Початковий	16,4	22,8	15,0	21,8	9,5	16,7
Різниця	<6,4		<6,8		<7,2		
Узагальнені рівні	Високий	19,3	13,1	22,5	15,0	25,0	16,7
	Різниця	>6,2		>7,5		>8,3	
	Достатній	36,8	26,9	40,7	31,3	44,7	35,0
	Різниця	>9,9		>9,4		>9,7	
	Середній	30,4	36,9	25,8	32,3	22,9	29,7
	Різниця	<6,5		<6,5		<6,8	
	Початковий	13,5	23,1	11,0	21,4	7,4	18,6
Різниця	<9,6		<10,4		<11,2		

**Рівні розвитку емоційно-ціннісного компоненту МОР
дітей з нормальним (н/з) та зі зниженим зором (зн/з)**

Показники	Рівні	4-й р. ж.		5-й р. ж.		6-й р. ж.	
		н/з	зн/з	н/з	зн/з	н/з	зн/з
Прояв емоційної активності в реагуванні на музику.	Високий	25,0	13,8	29,3	17,0	39,5	26,7
	Різниця	>11,2		>12,3		>12,8	
	Достатній	32,1	21,4	40,7	27,2	46,3	31,7
	Різниця	>10,7		>13,5		>14,6	
	Середній	28,6	37,2	23,6	34,0	11,6	23,8
	Різниця	<8,6		<10,4		<12,2	
	Початковий	14,3	27,6	6,4	21,8	2,6	17,8
Різниця	<13,3		<15,4		<15,2		
Емоційний словник	Високий	19,3	2,1	25,0	5,4	31,0	8,3
	Різниця	>17,2		>19,6		>22,7	
	Достатній	35,7	6,2	42,1	10,2	50,0	14,5
	Різниця	>29,5		>31,9		>35,5	
	Середній	32,1	58,6	25,7	55,8	17,9	53,3
	Різниця	<26,5		<30,1		<35,4	
	Початковий	12,9	33,1	7,2	28,6	1,1	23,9
Різниця	<20,2		<21,4		<22,8		
Музичні уподобання	Високий	25,7	15,2	31,4	20,4	40,5	26,1
	Різниця	>10,5		>11,0		>14,4	
	Достатній	34,3	23,4	42,2	29,9	47,4	33,9
	Різниця	>10,9		>12,3		>13,5	
	Середній	27,1	35,2	21,4	32,7	10,5	28,3
	Різниця	<8,1		<11,3		<17,8	
	Початковий	12,9	26,2	5,0	17,0	1,6	11,7
Різниця	>13,3		<12,0		<10,1		
Узагальнені рівні	Високий	23,3	10,4	28,6	14,3	37,0	20,4
	Різниця	>12,9		>14,3		>16,6	
	Достатній	34,0	17,0	41,6	22,4	47,9	26,7
	Різниця	>17,0		>19,2		>21,2	
	Середній	29,3	43,7	23,6	40,8	13,3	35,1
	Різниця	<14,4		<17,2		<21,8	
	Початковий	13,4	28,9	6,2	22,5	1,8	17,8
Різниця	<15,5		<16,3		<16,0		

**Рівні розвитку когнітивного компоненту МОР
дітей з нормальним (н/з) та зі зниженим зором (зн/з)**

Показники	Рівні	4-й р.ж.		5-й р.ж.		6-й р.ж.	
		н/з	зн/з	н/з	зн/з	н/з	зн/з
Сприймання й розуміння музики	Високий	19,3	2,1	25,0	5,4	31,0	8,3
	Різниця	>17,2		>19,6		>22,7	
	Достатній	35,7	6,2	42,1	10,2	50,0	14,5
	Різниця	>29,5		>31,9		>35,5	
	Середній	32,1	58,6	25,7	55,8	17,9	53,3
	Різниця	<26,5		<30,1		<35,4	
	Початковий	12,9	33,1	7,2	28,6	1,1	23,9
Різниця	<20,2		<21,4		<22,8		
Вивчення вміння змінювати темп мовлення	Високий	-	-	24,3	19,3	27,1	21,8
	Різниця	-		>5,0		>5,3	
	Достатній	-	-	30,7	24,1	35,0	28,5
	Різниця	-		>6,6		>6,5	
	Середній	-	-	28,6	33,8	22,9	27,9
	Різниця	-		<5,2		<5,0	
	Початковий	-	-	16,4	22,8	15,0	21,8
Різниця	-		<6,4		<6,8		
Вивчення вміння розрізняти вербальний ритм і відтворювати його за допомогою мовлення	Високий	-	-	13,6	11,6	15,3	14,4
	Різниця	-		>2,0		>0,9	
	Достатній	-	-	22,9	19,7	24,2	20,0
	Різниця	-		>3,2		>4,2	
	Середній	-	-	34,2	36,7	32,6	35,6
	Різниця	-		<2,5		<3,0	
	Початковий	-	-	29,3	32,0	27,9	30,0
Різниця	-		<2,7		<2,1		
Вивчення вміння змінювати висоту голосу	Високий	-	-	15,0	14,3	20,0	17,8
	Різниця	-		>0,7		>2,2	
	Достатній	-	-	26,4	24,5	35,3	30,6
	Різниця	-		>1,5		>4,7	
	Середній	-	-	30,0	31,3	34,2	38,3
	Різниця	-		<1,3		<4,1	
	Початковий	-	-	28,6	29,9	10,5	13,3
Різниця	-		<1,3		<2,8		

<i>Продовження табл. Ж.3</i>							
Вивчення вміння змінювати силу голосу.	Високий	-	-	22,1	16,3	25,3	16,7
	Різниця	-		>5,8		>8,6	
	Достатній	-	-	40,0	32,0	44,7	36,7
	Різниця	-		>8,0		>8,0	
	Середній	-	-	23,6	30,6	24,7	32,8
	Різниця	-		<7,0		<8,1	
	Початковий	-	-	14,3	21,1	5,3	13,8
	Різниця	-		<6,8		<8,5	
Вивчення вміння промовляти з різною інтонацією	Високий	-	-	15,0	14,3	20,0	17,8
	Різниця	-		>0,7		>2,2	
	Достатній	-	-	26,4	24,5	35,3	30,6
	Різниця	-		>1,5		>4,7	
	Середній	-	-	30,0	31,3	34,2	38,3
	Різниця	-		<1,3		<4,1	
	Початковий	-	-	28,6	29,9	10,5	13,3
	Різниця	-		<1,3		<2,8	
Узагальнені рівні	Високий	19,3	2,1	19,2	13,5	23,1	16,1
	Різниця	>17,2		>5,7		>7,0	
	Достатній	35,7	6,2	31,4	22,5	37,4	26,8
	Різниця	>29,5		>8,9		>10,6	
	Середній	32,1	58,6	28,7	36,6	27,8	37,7
	Різниця	<26,5		<7,9		<9,9	
	Початковий	12,9	33,1	20,7	27,4	11,7	19,4
	Різниця	<20,2		<6,7		<7,7	

**Рівні розвитку психомоторного компоненту МОР
дітей з нормальним (н/з) та зі зниженим зором (зн/з)**

Показники	Рівні	4-й р.ж.		5-й р.ж.		6-й р.ж.	
		н/з	зн/з	н/з	зн/з	н/з	зн/з
Музично-рухова активність	Високий	22,2	8,3	25,0	11,6	29,5	14,4
	Різниця	>13,9		>13,4		>15,1	
	Достатній	36,4	16,6	44,3	22,4	48,4	25,6
	Різниця	>19,8		>21,9		>22,8	
	Середній	31,4	48,9	23,6	39,5	14,2	33,9
	Різниця	<17,6		<15,9		<19,7	
	Початковий	10,0	26,2	7,1	26,5	7,9	26,1
	Різниця	<16,1		<19,4		<18,2	
Просторова організація рухів: - сформованості просторових характеристик рухів	Високий	-	-	17,1	10,8	20,5	12,2
	Різниця	-		>6,3		>8,3	
	Достатній	-	-	44,3	21,8	50,5	25,6
	Різниця	-		>22,5		>24,9	
	Середній	-	-	26,4	41,6	20,5	44,4
	Різниця	-		<15,2		<23,9	
	Початковий	-	-	12,2	25,8	8,5	17,8
	Різниця	-		<13,6		<9,4	
Просторова організація рухів: - навички організації танцювального руху в напрямках	Високий	-	-	25,0	7,5	29,5	10,0
	Різниця	-		>17,5		>19,5	
	Достатній	-	-	48,6	17,0	52,1	21,7
	Різниця	-		>31,6		>30,4	
	Середній	-	-	19,3	44,9	12,6	41,1
	Різниця	-		<25,6		<28,5	
	Початковий	-	-	7,1	30,6	5,8	27,2
	Різниця	-		<23,5		<21,4	
Координація рухів рук	Високий	-	-	-	-	19,5	4,4
	Різниця	-		-		>15,1	
	Достатній	-	-	-	-	40,0	13,3
	Різниця	-		-		>26,7	
	Середній	-	-	-	-	28,4	46,7
	Різниця	-		-		<18,3	
	Початковий	-	-	-	-	12,1	35,6
	Різниця	-		-		<23,5	
Координація рухів рук і ніг.	Високий	-	-	-	-	17,9	3,3
	Різниця	-		-		>14,6	
	Достатній	-	-	-	-	28,4	5,0
	Різниця	-		-		>23,4	
	Середній	-	-	-	-	45,3	66,7
	Різниця	-		-		<21,4	
	Початковий	-	-	-	-	8,4	25,0
	Різниця	-		-		<16,6	

<i>Продовження табл. Ж.4</i>							
Координація рухів загальною моторикою з мовленням.	Високий	-	-	-	-	30,5	7,2
	Різниця	-		-		>23,3	
	Достатній	-	-	-	-	50,6	12,2
	Різниця	-		-		>38,4	
	Середній	-	-	-	-	16,3	61,7
	Різниця	-		-		<45,4	
	Початковий	-	-	-	-	2,6	18,9
	Різниця	-		-		<16,3	
Координації рухів дрібною моторикою з мовленням.	Високий	-	-	-	-	24,2	5,6
	Різниця	-		-		>18,6	
	Достатній	-	-	-	-	40,5	8,3
	Різниця	-		-		>32,2	
	Середній	-	-	-	-	30,5	62,8
	Різниця	-		-		<32,3	
	Початковий	-	-	-	-	4,8	23,3
	Різниця	-		-		<18,5	
Узагальнені рівні	Високий	22,2	8,3	22,4	10,0	24,5	8,2
	Різниця	>13,9		>12,4		>16,3	
	Достатній	36,4	16,6	45,7	20,4	44,3	16,0
	Різниця	>19,8		>25,3		>28,3	
	Середній	31,4	48,9	23,1	42,0	24,0	51,0
	Різниця	<17,6		<18,9		<27,0	
	Початковий	10,0	26,2	8,8	27,6	7,2	24,8
	Різниця	<16,1		<18,8		<17,6	

**Рівні розвитку креативного компоненту МОР
дітей з нормальним (н/з) та зі зниженим зором (зн/з)**

Показники	Рівні	4-й р. ж.		5-й р. ж.		6-й р. ж.	
		н/з	зн/з	н/з	зн/з	н/з	зн/з
Здатність до пісенної творчості	Високий	-	-	-	-	25,2	5,6
	Різниця	-		-		>19,6	
	Достатній	-	-	-	-	27,9	6,1
	Різниця	-		-		>21,8	
	Середній	-	-	-	-	31,6	53,9
	Різниця	-		-		<22,3	
	Початковий	-	-	-	-	15,3	34,4
	Різниця	-		-		<19,1	
Здатність до музично- рухової творчості	Високий	23,6	2,8	25,0	4,8	27,3	6,6
	Різниця	>20,8		>20,2		>20,7	
	Достатній	27,1	6,9	35,0	8,2	49,0	25,6
	Різниця	>20,2		>26,8		>23,4	
	Середній	34,3	59,3	32,1	59,1	22,1	46,7
	Різниця	<25,0		<27,0		<24,6	
	Початковий	15,0	31,0	7,9	27,9	1,6	21,1
	Різниця	<16,0		<20,0		<19,5	
Узагальнені рівні	Високий	23,6	2,8	25,0	4,8	26,3	6,1
	Різниця	>20,8		>20,2		>20,2	
	Достатній	27,1	6,9	35,0	8,2	38,5	15,9
	Різниця	>20,2		>26,8		>22,6	
	Середній	34,3	59,3	32,1	59,1	26,8	50,3
	Різниця	<25,0		<27,0		<23,5	
	Початковий	15,0	31,0	7,9	27,9	8,4	27,7
	Різниця	<16,0		<20,0		<19,3	

**Порівняння узагальнених результатів
музично-особистісного розвитку дітей з нормальним (н/з)
та зі зниженим зором (зн/з)**

Компоненти МОР	Рівні МОР	н/з, у %	зн/з, у%	Різниця у %
Потребово- мотиваційний	Високий рівень	22,3	14,9	>7,4
	Достатній рівень	40,7	31,1	>9,6
	Середній рівень	26,4	33,0	<6,6
	Початковий рівень	10,6	21,0	<10,4
Емоційно-ціннісний	Високий рівень	29,6	15,0	>14,6
	Достатній рівень	41,2	22,0	>19,2
	Середній рівень	22,1	39,9	<17,8
	Початковий рівень	7,1	23,1	<16,0
Когнітивний	Високий рівень	20,5	10,6	>9,9
	Достатній рівень	34,8	18,5	>16,3
	Середній рівень	29,5	44,3	<14,8
	Початковий рівень	15,2	26,6	<11,4
Психомоторний	Високий рівень	23,0	8,8	>14,2
	Достатній рівень	42,1	17,7	>24,4
	Середній рівень	26,2	47,3	<21,1
	Початковий рівень	8,7	26,2	<17,5
Креативний	Високий рівень	25,0	4,6	>20,4
	Достатній рівень	33,5	10,3	>23,2
	Середній рівень	31,1	56,2	<25,1
	Початковий рівень	10,4	28,9	<18,5
Узагальнені рівні музично-особистісного розвитку	Високий рівень	24,1	10,8	>13,3
	Достатній рівень	38,5	19,9	>18,6
	Середній рівень	27,0	44,1	<17,1
	Початковий рівень	10,4	25,2	<14,8

Об'єкти корекційного впливу

Компоненти МОР	Показники МОР	Виявлені порушення
Потребово-мотиваційний	інтерес до музичного мистецтва	<ul style="list-style-type: none"> - поверховість, нестійкість, вибірковість інтересу до музичного мистецтва; - невисока інтенсивність (активність) сформованих інтересів до пасивних видів музичної діяльності; - сформованість пасивної позиції, вибіркового інтересу до участі в активних видах музичної діяльності; - відсутність бажання до музичної діяльності; - наявність основного мотиву залежить від музичних і музично-рухових уподобань, шляхів педагогічного стимулювання (різних видів заохочення); - відсутність інтересу до змісту музичних образів; - наявність страху перед участю в невідомих чи малознайомих видах музичної діяльності.
	бажання брати участь у різних видах музичної діяльності	
Емоційно-ціннісний	прояв емоційної активності в реагуванні на музику	<ul style="list-style-type: none"> - відсутність чи обмеженість експресивного досвіду; - загальна пасивність у проявах емоційної активності; - обмеженість у використанні мімічних, пантомімічних і вокальних рухів; - обмеженість емоційної активності на музику, яка відображає негативні емоції; - труднощі у співвіднесені емоцій, емоційних станів з характером музики; - збіднілість, обмеженість у розвитку емоційного словника, наявність вербалізмів; - неадекватний (у вигляді прояву стереотипних рухів (трясе руками, стукає предметами по столу) або негативний (у формі заперечення, агресії) прояв емоційної активності.

	сформованість емоційного словника	<ul style="list-style-type: none"> - маленький обсяг словника емоцій; - зниження рівня розуміння групи слів, що позначають емоційні переживання та стани; - недостатньо свідоме або формальне засвоєння слів-еталонів, що позначають емоції, емоційні стани; - труднощі в підборі схожих за змістом слів до заданої емоційної модальності; - поодинокі випадки відповідей щодо емоції гніву; - відсутність слів, що позначають спокійний стан; - змішування слів, що позначають такі емоційні стани: «гніву» із «сумом»; «страху» з «здивуванням», «суму» з «гнівом»; «здивування» з «радістю» та «страхом»; - заміна назв емоцій дієсловами або прикметниками; - позначення назви емоцій іменниками, які безпосередньо не позначають цю категорію емоцій; - труднощі в підборі словесного позначення зовнішнього прояву емоційного стану в рухах, жестах, діях людини з переліку запропонованих експериментатором; - труднощі в підборі вербальних вигуків, які притаманні відповідному емоційному станові людини; - значні труднощі реалізації емоційної лексики в експресивному мовленні; - недостатність використання емоційної лексики в процесі комунікації.
	розвиток музичних уподобань	<ul style="list-style-type: none"> - обмеженість музичного досвіду (уподобання складають дитячі твори веселого характеру, пісні); - вибіркове ставлення у виборі музичних творів; - відсутність різноваріативності у виборі жанрів музики; - пасивність в ініціативі, або прояв вербальної негативної реакції під час вибору музичних творів для прослуховування чи супроводу власної діяльності.

Продовження табл. 3 1

Когнітивний	сприймання й розуміння музики, її засобів	<ul style="list-style-type: none"> - примітивізм, збідненість, (визначення лише характеру музики – веселої та сумної) й неемоційність сприймання музичних творів; - вплив недорозвиненої чи порушеної уваги на сприймання й розуміння музики; - обмеженість і схематичність, відсутність цілісності створеного музичного образу; - відсутність зв'язку з попередніми музичними уявленнями, музичним досвідом, що відображається на музичних враженнях; - недорозвиток вербального висловлювання власних музичних вражень від прослуханої музики; - висловлювання про характер музичного твору, почуття, настрої, виражені в музиці, не відрізняються різноманітністю; - неможливість самотійного висловлювання щодо отриманих вражень від прослуханої музики, потреба у вербальній допомозі; - ухилення (фактична відмова) дитини від висловлення власного стану, враження, мислеобразів почутої музики; - схематичність вираження у невербальній руховій формі образів, які відповідають змісту музики.
	адекватність і виразність мовлення (регуляція темпу мовлення)	<ul style="list-style-type: none"> - недостатньо чітка регуляція темпу мовлення; - труднощі переходу від помірному до повільного темпу.
	адекватність і виразність музичного мовлення (ритмічна організація мовлення)	<ul style="list-style-type: none"> - значні помилки в розрізненні ритму й вербального його відтворення.
	адекватність і виразність музичного мовлення (регуляція висоти голосу)	<ul style="list-style-type: none"> - труднощі переключення голосу на різну висоту (вище, нижче); - труднощі під час переходу від низької до середньої висоти голосу; - труднощі регулювання висоти голосу під час переходу від середньої до високої висоти.
	адекватність і виразність музичного мовлення (регуляція сили голосу)	<ul style="list-style-type: none"> - недостатньо чітка регуляція динаміки голосу; - труднощі в умінні говорити пошепки; - слабка модульованість тихого голосу.

Продовження табл. 3 1

	адекватність і виразність музичного мовлення (уміння промовляти з різною інтонацією)	- відхилення від заданих модальностей; - труднощі в передачі голосом емоційної насиченості фрази.
Психомоторний	музично-рухова активність (активність і дійовість участі дитини в різних видах музичної діяльності)	- загальмованість, уповільненість вступу в музичну діяльність; - зниження загальної активності в активних видах музичної діяльності; - рівень активності в пасивних видах музичної діяльності ґрунтується на основі «подобається-не подобається», виражена пасивність більше притаманна дітям із важкими зоровими захворюваннями й низькою гостротою зору; - виражене зниження активності під час виконання музично-рухових вправ на просторову організацію рухів і вправ на координацію рухів із музичним і вербальним супроводом; - малорухливість, скованість, загальна загальмованість моторики; - незграбність; - рухова невпевненість; - наявність нав'язливих рухів, мімічних стереотипів; - необхідність постійного підтримання інтересу та уваги до активної участі в музичній діяльності.
	просторова організація рухів (сформованість просторових характеристик рухів)	- відхилення в сторону при ходьбі залежно від того, на яке око орієнтується дитина (при виключенні оклюзією, при косоокості); - для дітей із монокулярним характером зору властива хвилеподібність під час ходьби по прямій та рух то в одну, то в іншу сторону від умовної лінії; - нестійкість при ходьбі, невпевненість; - наштовхування один на одного; - спостерігається м'язова напруга; - голова частіше опущена вниз, стопи ніг широко розставлені, темп ходьби нерівномірний; - скутість рухів, неузгодженість рухів рук і ніг під час ходьби; - неузгодженість дій правої та лівої рук під час ходьби по прямій; - у період оклюзії, під час ходьби по прямій,

		<i>Продовження табл. 3 1</i>
		рука зі сторони вимкненого оклюзією ока, притиснута до тулуба чи витягнута вперед для визначення напрямку руху.
	просторова організація рухів (навички організації руху в напрямках)	<ul style="list-style-type: none"> - утруднено сприйняття простору; - не знання або труднощі у визначенні ведучої руки; - відчують найбільшу складність під час розрізнення правої та лівої сторін; - несформованість розрізнення напрямків руху праворуч-ліворуч; - труднощі дзеркального відображення рухів у напрямках; - неможливість вільного пересування в проміжних напрямках простору; - порушення траєкторії прямолінійного руху; - труднощі в знаходженні центру музичної зали; - незнання чи обмеженість відчуття контрольної межі вільної площини; - страх руху у великому чи незнайомому просторі; - наявність нав'язливих рухів під час виконання вправ на орієнтування в просторі; - зниження рухової активності; - під час організації музично-ритмічних рухів у просторі діти не співвідносять рухи в просторі зі словом; - тривалий пошук у просторі об'єктів у якості цілі; - обмеженість словникового запасу просторовою термінологією на позначення просторових характеристик рухів.
	координація рухів рук у різній площині	<ul style="list-style-type: none"> - труднощі у виконанні одночасних протилежних рухів правою та лівою руками (вперед-назад, вгору-вниз, перед собою-за собою); - порушення порядку чергування рухових актів руками; - неякісне виконання рухових завдань (скованість рухів, різкі рухи, уповільнений чи прискорений темп виконання, запізнення в завершенні руху чи навпаки, поспішне завершення з великою кількістю рухових помилок та ін.);

Продовження табл. 3 1

		<ul style="list-style-type: none"> - виконання лише окремих елементів рухового завдання на узгодження протилежних рухів рук у різних площинах після неодноразового повторного зразка; - труднощі в розподіленні та співвіднесені скоординованого виконання рухів руками з темповими та ритмічними особливостями музики.
	координація рухів рук і ніг у різній площині	<ul style="list-style-type: none"> - неузгодженість рухів рук із рухами ніг, із запізненням виконання будь-якого; - ритмічна неспіввіднесеність рухів (аритмічність рухів); - труднощі поступового виконання в повільному темпі, запізнювання в завершенні рухового акту чи навпаки; - порушення порядку виконання запропонованих рухів; - заміна рухів на інші; - неякісне виконання рухів (скованість рухів ніг/рук, боязкість відірвати ногу від підлоги)
	координація рухів загальної моторики з мовленням	<ul style="list-style-type: none"> - спільне узгодження з мовленням рухів ногами і руками під час ходи недостатньо точно координуються за темпом і ритмом; - мовлення випереджає організацію рухів рук і ніг чи навпаки.
	координація рухів дрібної моторики з мовленням	<ul style="list-style-type: none"> - недостатньо точне узгодження за темпом і ритмом рухів пальцями рук із віршованим супроводом; - мовлення випереджає рухи дрібною моторикою чи навпаки; - уповільнений темп при ритмічно правильному узгодженні рухів дрібною моторикою з вербальним супроводом; - неякісне виконання рухів дрібною моторикою: уподібнення, заміна рухів іншим пальцем, недосконала координація рук, напруженість чи розкутість рухів пальців).
Креативний	здатність до пісенної творчості	<ul style="list-style-type: none"> - труднощі в самостійному вигадуванні мелодій, простих мотивів; - часто повторюють мелодію, запропоновану педагогом; - утруднення в передачі настрою мелодії

Продовження табл. 3 1

	<p>здатність до музично-рухової творчості</p>	<ul style="list-style-type: none"> - труднощі в самостійному вигадуванні танцювальних, імітаційних образних рухів, які відповідають характерові мелодії, персонажів і сюжету дитячого музичного твору; - недостатньо емоційно насичене або невиразне, одноманітне виконання музично-ритмічних, танцювальних, образних ігрових рухів; - недорозвиток емоційної мімічності, пластичності, маскоподібний вираз обличчя; - прояв у рухах скованості та схематичності в передачі музичного образу; - труднощі в самостійному створенні різних продуктів музично-творчої діяльності (імітації рухів, імпровізації, інсценізації дитячих пісень, пластичних етюдів з уявними предметами тощо).
--	---	--

Формування навичок організації рухів у просторі дошкільниками зі зниженим зором

	Віковий період/Зміст корекційної роботи		
	4 р.ж.	5 р.ж.	6 р.ж.
1.	<i>Розвиток готовності збережених аналізаторів до навчання організації рухів у просторі</i>		
1.1.	<i>Зоровий аналізатор.</i> Формувати вміння впізнавати об'єкти в просторі за допомогою залишкового зору, вчити виділяти їх зорові ознаки (колір, форма, розмір)	Розширювати коло об'єктів замкнутого простору (музична зала), що сприймаються зоровим шляхом. Формувати вміння виділяти їх зорові ознаки. Навчати оцінювати зоровим шляхом віддаленість об'єктів у замкнутому просторі	Формувати способи сприймання простору за допомогою збережених аналізаторів, оцінювати віддаленість предметів у просторі, виділяти об'єкти, які є орієнтирами, визначати просторові відношення між ними, напрямок руху від одного об'єкта до іншого
1.2.	<i>Слуховий аналізатор.</i> Розвивати вміння локалізувати напрям за звуком, голосом, використовуючи нерухоме й пересувне джерело в замкнутому просторі; впізнавати за звучанням озвучені іграшки, дитячі музичні інструменти, розрізняти за голосом оточуючих людей (однолітків, педагогів, батьків), тварин	Формувати вміння локалізувати нерухомі й рухомі джерела звука в просторі, оцінювати віддаленість озвученого предмета, впізнавати на слух деякі рухи, які здійснює людина (ходить бігає, співає, плескає, відстукує ритм та ін.). Учити визначати за голосом емоційний стан людей, впізнавати деякі звуки природи (шум вітру, дощу)	Тренувати в оцінюванні віддаленості предмета, який подає звук, – віддаляється чи наближається

Продовження табл. К 1

1.3.	<i>Кінестетичний аналізатор.</i> Розвиток загальної та дрібної моторики	Вправляти в прослідковуючій функції руки, координації рук, розвивати тонку моторику пальців, скоординовані рухи рук і ніг під час виконання локомоторних рухів	Тренувати в точних координованих рухах кисті руки й пальців, рухів рук і ніг і узгодженої взаємодії правої та лівої рук під час танцювальної ходьби (танцювального бігу) по прямій, у співвіднесенні рухів у просторі зі словом
2	Орієнтування на власному тілі		
	Формувати уявлення про власне тіло дитини, вміння знаходити й показувати частини тіла й обличчя, визначати парні органи. Розрізняти ліву та праву руки, верхню й нижню частини	Продовжувати розвивати вміння орієнтуватися в будові власного тіла. Формувати навички користування лівою та правою руками, ногами тощо	Закріплювати вміння орієнтуватися на власному тілі й зіставляти сторони власного тіла та тіла людини, що стоїть навпроти
3.	Орієнтування в симетричних сторонах простору		
	Розвивати вміння орієнтуватися за напрямком від свого тіла – «на себе» та «від себе», розрізняти просторовий напрямок і вміти показати напрямки: <i>спереду-вперед, ззаду-назад, наліво-зліва, направо-справа, вгорі-внизу, навпроти.</i> Навчати вказувати напрямки пересування об'єктів у просторі. Формувати правильні жести, що вказують ці напрям	Формувати просторові уявлення <i>зліва направо, зверху вниз.</i> Формувати правильні й точні жести, які вказують ці напрямки руху	Навчати самостійно й вільно орієнтуватися в симетричних сторонах простору та виконувати в цих напрямках танцювальні, локомоторні рухи. Закріплювати й активно використовувати правильні та точні жести, які вказують визначені напрямки руху

4.	Організація танцювальних локомоторних рухів у просторі		
<p>Розвивати локомоторні рухи (ходити й бігати), узгоджуючи рухи рук і ніг, зберігаючи рівновагу.</p> <p>Формувати правильну позу в основних положеннях у статиці та динаміці</p>	<p>Закріплювати вміння виконувати правильно танцювальні локомоторні рухи (танцювальний біг, танцювальну ходьбу) у просторі в різних напрямках, учити зберігати прямолінійну траєкторію руху, перебудовуватися в різні фігури (парами, колом, змієюю тощо).</p> <p>Учити тримати правильну поставу</p>	<p>Учити легко й ритмічно ходити та бігати танцювальною ногою, зберігаючи правильну поставу, правильно виконувати всі вивчені види танцювальної ходьби.</p> <p>Закріплювати вміння зберігати правильну позу під час самостійної вільної ходи в замкненому знайомому та незнайомому просторі.</p> <p>Навчати тримати правильну поставу та зберігати задану траєкторію руху.</p> <p>Навчати узагальненим способом рухового опанування простором і можливості їх переносу в незнайомий простір (в іншу музичну залу, концертний зал).</p> <p>Удосконалювати навички організації локомоторних рухів у просторі, зберігаючи та змінюючи напрямки і траєкторію руху за словесною інструкцією</p>	

5.	<i>Активізація словника просторовою термінологією</i>		
Свідомо та правильно вживати слова « <i>справа</i> », « <i>зліва</i> », правильно вживати в мовленні прийменники <i>за, перед</i>	Розуміти й використовувати в мікропросторі такі просторові поняття, як <i>верхній-нижній, лівий-правий кут, середина, центр, справа-зліва, вгорі-внизу, далеко-близько, ближче-далі</i> . Використовувати в активному мовленні словосполучення <i>перед, під, над, за</i>	Закріплювати вміння позначати в мовленні просторове розташування частин свого тіла, словесно позначати напрями свого руху у просторі: <i>верх, вниз, поряд, між, назад, наліво, направо, навпроти, за, перед, в, на, до</i> тощо. Учити словесно позначати просторові відношення предметів: <i>по діагоналі, позаду, збоку, за</i>	

Програми корекційного блоку занять із музичного виховання дітей зі зниженим зором

РИТМІКА

І рік навчання та виховання

№ п/п	Зміст навчання та виховання	Орієнтовні показники розвитку	Спрямованість корекційно-розвивальної роботи
1.	2.	3.	4.
<i>I. Зорово-ритмічна розминка</i>			
1.1.	<i>Вправи для очей:</i> виконувати прості рухи очима: вгору, вниз, убік, орієнтуючись на зорові орієнтири, під ритмічний вербальний супровід	<i>Вихованець:</i> - намагається виконувати рухи очима в різних напрямках, орієнтуючись на зорові орієнтири, під чіткий ритмічний вербальний супровід педагога	Розвиток відчуття ритму, зорового та слухового сприймання й уваги, ритмізація рухів очей, зміцнення м'язів очей і відновлення їхньої роботи, розвиток простежуючих функцій зору, зорово-просторового орієнтування

1.2.	<p><i>Вправи з м'ячем:</i> ритмічно кидати м'яч угору (униз) і ловити його обома руками, прокочувати один одному в положенні сидячи, під чіткий рахунок педагога.</p> <p><i>Орієнтовний музичний репертуар:</i> старовинна французька мелодія (обр. В. Вітліна), «М'яч» (муз. М. Красєва)</p>	<p><i>Вихованець:</i> - намагається виконувати ритмічно вправи з м'ячем під рахунок педагога</p>	<p>Розвиток відчуття ритму, зорового та слухового сприймання й уваги, ритмічності рухів рук і тулуба, простежуючих функцій зору, зорово-моторної координації</p>
II. Вправи на просторову орієнтацію			
2.1.	<p><i>Ритмічна ходьба:</i> звичайна, на пальцях, із високим і низьким підніманням коліна; ходьба по прямій (тримаючись за шнур), по колу (тримаючись за обруч), між предметами (кубиками, кеглями та ін.), що стоять на підлозі, орієнтуючись на рахунок та/або ритмічні оплески в долоні педагога, ритм музичного супроводу.</p> <p><i>Орієнтовний музичний репертуар:</i> «Рухатись і відпочивати» (муз. Я. Степового), «Марш» (муз. В. Дешєвова), «Пройдемо у ворота» (муз. Т. Ломової), «Пісня Вінні-Пуха» (муз. М. Вайнберга, сл. Б. Заходера)</p>	<p><i>Вихованець:</i> - намагається ритмічно виконувати всі види ходьби, не нашттовхуючись на інших дітей; - під час ходьби тримає тулуб рівно, не притискає руки до тулуба</p>	<p>Розвиток відчуття ритму, зорового та слухового сприймання й уваги, ритмічності, чіткості, узгодженості рухів рук і ніг, просторового орієнтування. Виховання правильної постави та ходи, подолання страху рухатись у просторі, стереотипних, нав'язливих рухів</p>

2.2.	<p><i>Ритмічний біг:</i> звичайний, на пальцях, по колу (відповідно до зорових орієнтирів) зі зміною темпу, з переходом на ходьбу, орієнтуючись на рахунок та/або ритмічні оплески в долоні педагога, ритм музичного супроводу.</p> <p><i>Орієнтовний музичний репертуар:</i> «Ходимо-бігаємо», «Біг» (муз. О. Тилічесвої), «Пісня паровозика» (муз. Ю. Юровського, сл. Г. Сапгир і Г. Цифрової)</p>	<p><i>Вихованець:</i> - намагається ритмічно, у різному темпі, бігати по колу та плавно переходити на ходьбу, не наштовхуючись на інших дітей</p>	<p>Розвиток темпо-ритмічного відчуття, зорового та слухового сприймання й уваги, ритмічності й узгодженості рухів рук і ніг, просторового орієнтування. Подолання страху рухатись у просторі</p>
2.3.	<p><i>Ритмічні стрибки:</i> на місці на обох ногах, із просуванням уперед (по розміченій доріжці), навколо предметів під рахунок та/або ритмічні оплески в долоні педагога, ритм музичного супроводу.</p> <p><i>Орієнтовний музичний репертуар:</i> «М'ячки» (муз. М. Сатуліної), «У траві сидів коник» (муз. В. Шаїнського, сл. М. Носова)</p>	<p><i>Вихованець:</i> - намагається ритмічно стрибати на обох ногах на місці та з просуванням уперед відповідно до зорових орієнтирів</p>	<p>Розвиток відчуття ритму, зорового та слухового сприймання й уваги, ритмічності, спритності й узгодженості рухів, просторового орієнтування. Подолання страху рухатись у просторі</p>
III. Ритміко-танцювальні вправи.			
3.1.	<p><i>Вправи ритмічної гімнастики:</i> виконання елементарних вправ ритмічної гімнастики (3-4 вправи) без предметів за зразком педагога під рахунок, музичний супровід</p>	<p><i>Вихованець:</i> - намагається ритмічно виконувати вправи ритмічної гімнастики під музичний супровід, орієнтуючись на рахунок і показ педагога</p>	<p>Розвиток відчуття ритму, зорового та слухового сприймання й уваги, рухової пам'яті, гнучкості, пластичності, узгодженості рухів рук із рухами ніг, тулуба, очей, співвіднесення темпу рухів із темпом музичного супроводу, виховання правильної постави</p>

3.2.	<p><i>Танцювальні рухи</i> (у колі, врозтіч): ритмічно плескати в долоні, крутити кистями рук, притупувати ногою, пружинити ногами.</p> <p><i>Орієнтовний музичний репертуар:</i> «Топ-гоп» (українська народна пісня-примовка, обр. Я. Степового), «Туп-туп веселенько» (українська народна мелодія, обр. М. Різоля), «Микита» (білоруська народна мелодія, обр. С. Полянського), «Вправи в маленьких колах» (муз. Т. Шутенко).</p>	<p><i>Вихованець:</i> - намагається ритмічно виконувати прості танцювальні рухи під музичний супровід, орієнтуючись на рахунок і показ педагога</p>	<p>Розвиток відчуття ритму, зорового та слухового сприймання й уваги, рухової пам'яті, ритмічного, чіткого й виразного виконання танцювальних рухів, узгодженості рухів рук із рухами ніг, тулуба, голови, очей, співвіднесення змісту рухів із характером музичного твору, виховання правильної постави</p>
<i>IV. Творчо-ритмічні вправи</i>			
4.1.	<p><i>Музично-рухові ігри на імітування</i> Створювати за зразком і допомогою педагога рухи тварин: пташки дзьобають зернятка, стрибає зайчик, іде ведмідь, скаче кінь, крадається кішечка та ін. Виконувати рухи ритмічно, емоційно-виразно в різному темпі.</p> <p><i>Орієнтовний музичний репертуар:</i> «Пташки дзьобають» (муз. О. Тилічєєвої), «Зайчики» (муз. Т. Шатенко), «Ведмідь» (муз. Є. Каменоградського), «На конику» (муз. Н. Гречанінова), «Кішечка» (муз. Т. Ломової)</p>	<p><i>Вихованець:</i> - намагається ритмічно й емоційно відтворювати рухи тварин, користуючись допомогою педагога</p>	<p>Розвиток ритмічного відчуття, зорового та слухового сприймання й уваги, рухової пам'яті, творчої активності, передача характеру створеного образу через емоції та рухи</p>

Показники розвитку на кінець першого року навчання й виховання*Вихованець:*

- намагається ритмічно виконувати різні рухи очима, вправи з м'ячем за зразком під рахунок і віршовий супровід педагога;
- намагається ритмічно виконувати основні рухи (ходьба, біг, стрибки), орієнтуючись на зразок, рахунок та/або ритмічні оплески в долоні педагога, ритм музичного супроводу;
- намагається ритмічно виконувати вправи ритмічної гімнастики (3-4 вправи), прості танцювальні рухи під музичний супровід, орієнтуючись на рахунок і показ педагога;
- створює музично-рухові образи, побудовані на наслідувальних рухах (ведмідь іде, пташки дзьобають та ін.), намагається ритмічно й емоційно відтворювати рухи тварин, користується допомогою педагога

II рік навчання та виховання

№ п/п	Зміст навчання та виховання	Орієнтовні показники розвитку	Спрямованість корекційно-розвивальної роботи
1.	2.	3.	4
I. Зорово-ритмічна розминка			
1.1.	<p><i>Вправи для очей:</i> виконувати прості ритмічні рухи очима: вгору, вниз, убік (праворуч, ліворуч), колові рухи (ліворуч, праворуч), орієнтуючись на зорові орієнтири, під рахунок педагога й музичний супровід.</p> <p><i>Орієнтовний музичний репертуар:</i> «Колискова пісня» (муз. О. Петрова), «Дудочка» (муз. Т. Ломової), «Сопілка» (українська народна мелодія)</p>	<p><i>Вихованець:</i> - намагається відносно ритмічно виконувати рухи очима в різних напрямках за вербальної підтримки педагога, узгоджуючи з ритмом музичного супроводу</p>	<p>Розвиток відчуття ритму, зорового та слухового сприймання й уваги, ритмізації рухів очей, зміцнення м'язів очей і відновлення їх роботи, розвиток простежуючих функцій зору, фіксації на предметах, зорово-просторового орієнтування</p>
1.2.	<p><i>Вправи з м'ячем:</i> ритмічне катання м'яча один одному по обмеженій ділянці та кидання м'яча один одному знизу, під рахунок педагога, музичний супровід, з вимовлянням ритмозвуків, ритмоскладів</p> <p><i>Орієнтовний музичний репертуар:</i> старовинна французька мелодія (обр. В. Вітліна), «М'яч» (муз. М. Красева), «Дитяча полька» (муз. М. Глінки)</p>	<p><i>Вихованець:</i> - намагається відносно ритмічно катати й кидати м'яч іншій дитині під рахунок педагога</p>	<p>Розвиток темпо-ритмічного відчуття, зорового та слухового сприймання й уваги, мовлення, координації рухів із мовленням, простежуючих функцій зору, зорово-моторної координації, зміцнення м'язів рук і тулуба</p>

II. Вправи на просторову орієнтацію			
2.1.	<p><i>Ритмічна ходьба:</i> звичайна, на пальцях, із високим і низьким підніманням коліна; ходьба в різних напрямках: по прямій (тримаючись за шнур), по колу (тримаючись за обруч), урозтіч (за звуковим і зоровим орієнтиром), орієнтуючись на рахунок або ритмічні оплески педагога, ритм музичного супроводу; із промовлянням ритмозвуків, ритмоскладів (див. Розділ II. Логоритміка (II. Вербально-ритмічна гімнастика), плесканням (над головою, перед собою тощо).</p> <p><i>Орієнтовний музичний репертуар:</i> «Марш» (муз. Е. Парлова), «Марш» (муз. В. Дешєвова), «Пісня Вінні-Пуха» (муз. М. Вайнберга, сл. Б. Заходера)</p>	<p><i>Вихованець:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - намагається відносно ритмічно ходити, дотримуючись заданого темпу й напрямку руху за допомогою орієнтирів; - узгоджує ходьбу з вимовлянням ритмозвуків, ритмоскладів, плесканням у долоні; - під час ходьби дотримується правильної постави: тримає тулуб рівно, не нахиляючи голови, вільно рухаючи руками, не човгаючи ногами 	<p>Розвиток темпо-ритмічного, тактильного й кінестетичного відчуття, просторового орієнтування, зорового та слухового сприймання й уваги, мовлення, узгодженості рухів із мовленням, скоординованих рухів рук і ніг.</p> <p>Виховання правильної постави та ходи, подолання моторної напруженості, скутості рухів</p>
2.2.	<p><i>Ритмічний біг:</i> звичайний, на пальцях, із зміною темпу, між предметами (кубиками, кеглями та ін.), що стоять на підлозі, орієнтуючись на рахунок або ритмічні оплески педагога, ритм музичного супроводу.</p> <p><i>Орієнтовний музичний репертуар:</i> «Біг» (литовська народна мелодія, обр. С. Бодренкова), «Біг» (українська народна мелодія, обр. М. Йорданського), «Біг» (муз. О. Тилічеєвої), «Пісня паровозика» (муз. Ю. Юровського, сл. Г. Сапгир і Г. Цифрової).</p>	<p><i>Вихованець:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - намагається відносно ритмічно бігати змійкою відповідно до зорових орієнтирів (не наштовхуючись на них і на інших дітей), змінюючи темп руху 	<p>Розвиток темпо-ритмічного, кінестетичного відчуття, зорового та слухового сприймання й уваги, скоординованих рухів рук і ніг, просторового орієнтування. Подолання моторної напруженості, скутості рухів</p>

2.3.	<p><i>Ритмічні стрибки:</i> на місці на обох ногах, із просуванням уперед (по розміченій доріжці), навколо предметів, між ними, з плесканням у долоні, вимовлянням ритмозвуків, римоскладів (див. Розділ II. Логоритміка (II. Вербально-ритмічна гімнастика), під рахунок або ритмічні оплески в долоні педагога, ритм музичного супроводу.</p> <p><i>Орієнтовний музичний репертуар:</i> «М'ячки» (муз. М. Сатуліної), «Коники» (муз. Л. Банникової), «У траві сидів коник» (муз. В. Шайнського, сл. М. Носова)</p>	<p><i>Вихованець:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - намагається відносно ритмічно стрибати на обох ногах на місці та з просуванням уперед, навколо предметів і між ними; - намагається узгоджувати стрибки з плесканням у долоні, вимовлянням ритмозвуків, ритмоскладів 	<p>Розвиток відчуття ритму, кінестетичного відчуття, зорового та слухового сприймання й уваги, мовлення, узгодженості рухів із мовленням, скоординованих рухів рук і ніг, спритності, просторового орієнтування. Подолання моторної напруженості, скутості рухів</p>
III. Ритміко-танцювальні вправи			
3.1.	<p><i>Вправи ритмічної гімнастики:</i> виконання вправ ритмічної гімнастики (5-6 вправ) без предметів і з предметами й іграшками (брязкальцями, прапорцями, хусточками, султанчиками) під рахунок, музичний супровід і за показом педагога</p>	<p><i>Вихованець:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - намагається відносно ритмічно виконувати вправи ритмічної гімнастики без предметів і з предметами під музичний супровід, орієнтуючись на рахунок і показ педагога 	<p>Розвиток відчуття ритму, зорового та слухового сприймання й уваги, рухової пам'яті, гнучкості, пластичності, узгодженості рухів рук із рухами ніг, тулуба, очей, співвіднесення темпу рухів із темпом музичного супроводу, виховання правильної постави</p>

3.2.	<p><i>Танцювальні рухи:</i> ритмічно плескати в долоні, по колінах, повертати кисті рук, пружинити ногами, притупувати поперемінно обома ногами й однією ногою, кружляти по одному, в парах, виконувати крок із підскоком, приставний крок убік (праворуч і ліворуч) по розмічених лініях, крок із притупуванням під рахунок, музичний супровід і за показом педагога.</p> <p><i>Орієнтовний музичний репертуар:</i> «Де ж наші ручки?» (муз. Т. Ломової), «Пружина» (на українську народну пісню «І шумить, і гуде»), «Туп-туп веселенько» (українська народна мелодія, обр. М. Різоля), «Полька» (муз. Б. Сметани)</p>	<p><i>Вихованець:</i></p> <p>- намагається відносно ритмічно виконувати танцювальні рухи під музичний супровід, орієнтуючись на рахунок і показ педагога</p>	<p>Розвиток відчуття ритму, зорового та слухового сприймання й уваги, рухової пам'яті, ритмічного, чіткого та виразного виконання танцювальних рухів, узгодженості рухів рук із рухами ніг, тулуба, голови, очей, співвіднесення змісту й темпу рухів із характером і темпом музичного супроводу, пластичності. Прагнення дітей до красивих, витончених рухів, виховання правильної постави</p>
<i>IV. Творчо-ритмічні вправи</i>			
4.1.	<p><i>Музично-рухові ігри на імітування.</i></p> <p>Створювати емоційно виразні рухи тварин, казкових персонажів, рухомих об'єктів: стрибає зайчик, ходить півник, курчата дзьобають зернятка, пташки літають, їдуть машини, летять літаки тощо. Виконувати рухи ритмічно, виразно, із ритмічним вербальним супроводом (ритмозвуками, ритмоскладами) в різному темпі.</p>	<p><i>Вихованець:</i></p> <p>- намагається відносно ритмічно й емоційно виразно імітувати своєрідні рухи тварин, казкових персонажів, рухомих об'єктів, поєднуючи рухи з мовленням</p>	<p>Розвиток відчуття ритму, зорового та слухового сприймання й уваги, рухової пам'яті, мовлення, ритмічної узгодженості рухів з мовленням, творчих здібностей, творчої уяви, фантазії. Виховання самостійності, ініціативності, впевненості у своїх силах і можливостях. Подолання</p>

	<p><i>Орієнтовний музичний репертуар:</i> «Ведмідь» (муз. Є. Каменоградського), «Зайчики» (муз. О. Тилічеєвої), «Півник» (російська народна мелодія, обр. Т. Ломової), «Пташки дзьобають» (муз. О. Тилічеєвої), «Горобчики» (муз. І. Арсєєва, сл. І. Черницької), «Автомобіль» (муз. М. Раухвергера), «Літаки» (муз. В. Нечаєва)</p>		<p>скутості, схематизму у відтворенні образу</p>
4.2.	<p><i>Інценування пісень:</i> ритмічно й емоційно-виразно передавати за допомогою рухів зміст дитячих пісень, підспівуючи.</p> <p><i>Орієнтовний музичний репертуар:</i> «Веселі гуси» (українська народна пісня), «Іди, іди, дощику» (українська народна пісня), «Котик волохатий», «Ходить кіт по горі» (українські народні колискові пісні)</p>	<p><i>Вихованець:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - разом із педагогом намагається емоційно виразно передати за допомогою пластичних рухів зміст дитячих пісень; - намагається поєднувати створені образні рухи зі співом 	<p>Розвиток відчуття ритму, зорового та слухового сприймання й уваги, рухової пам'яті, мовлення, ритмічної узгодженості рухів із мовленням, пластичності рухів, творчих здібностей, творчої уяви, фантазії. Виховання самостійності, ініціативності, впевненості у своїх силах і можливостях. Подолання скутості, схематизму у відтворенні образу</p>
<p>Показники розвитку на кінець другого року навчання та виховання</p> <p><i>Вихованець:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • намагається відносно ритмічно виконувати вправи для очей, з м'ячем під вербальний та/або музичний супровід; • намагається відносно ритмічно рухатися під час ходьби, бігу, стрибків зі зміною темпу й напрямку руху, орієнтуючись на зорові орієнтири, під рахунок або ритмічні оплески в долоні педагога, ритм музичного супроводу; 			

- намагається узгоджувати виконання основних рухів із плесканням у долоні, вимовлянням ритмозвуків, ритмоскладів;
- намагається відносно ритмічно виконувати вправи ритмічної гімнастики (5-6 вправ) без предметів і з предметами, танцювальні рухи під музичний супровід, орієнтуючись на рахунок і показ педагога;
- намагається відносно ритмічно, емоційно виразно імітувати рухи тварин, казкових персонажів, рухомих об'єктів, передавати за допомогою пластичних рухів зміст дитячих пісень;
- намагається поєднувати рухи з власним ритмічним вербальним супроводом (промовлянням ритмозвуків, ритмоскладів, співом тощо)

III рік навчання та виховання

№ п/п	Зміст навчання та виховання	Орієнтовні показники розвитку	Спрямованість корекційно-розвивальної роботи
1.	2.	3.	4.
I. Зорово-ритмічна розминка			
1.1.	<p><i>Вправи для очей:</i> виконувати прості ритмічні вправи для очей під музичний супровід із вихідних положень стоячи, сидячи, лежачи: водити очима праворуч, ліворуч, не повертаючи голови, піднімати очі вгору, вниз, не піднімаючи та не опускаючи голови.</p> <p><i>Орієнтовний музичний репертуар:</i> «Ластівка» (муз. Є. Крилатова, сл. Ю. Ентіна), «Пісня про сніжинку» (муз. Є. Крилатова, сл. Л. Дербеньова), «Будь зі мною» (муз. Є. Крилатова, сл. Ю. Ентіна), «Шоколадна країна» (муз. А. Пінегіна, сл. А. Усачова).</p>	<p><i>Вихованець:</i> - відносно ритмічно виконує рухи очима в різних напрямках із різних вихідних положень, узгоджуючи рухи з музикою</p>	<p>Розвиток відчуття ритму, зорового та слухового сприймання й уваги, ритмізації рухів очей, периферійного зору, простежуючих функцій ока, зорово-просторового орієнтування, тренування м'язів очей</p>
1.2.	<p><i>Вправи з м'ячем:</i> ритмічне підкидання м'яча вгору, удар об підлогу та ловіння його обома руками під рахунок педагога і власний, ритмічне відбивання (до 5 разів) м'яча об підлогу окремо правою та лівою рукою під рахунок, із вимовлянням ритмозвуків, ритмоскладів, ритмофраз, віршів, ритмічне перекидання м'яча з однієї руки в іншу з відкритими (4-8 разів) та закритими (2-4 рази) очима під рахунок, із</p>	<p><i>Вихованець:</i> - відносно ритмічно відбиває (до 5 разів) м'яч об підлогу окремо правою та лівою рукою під рахунок, музичний супровід віршовий супровід; - відносно ритмічно перекидає м'яч з однієї руки</p>	<p>Розвиток відчуття ритму, зорового та слухового сприймання й уваги, мовлення, ритмічної узгодженості рухів із мовленням, простежуючих функцій зору, зорово-моторної координації, зміцнення м'язів рук і тулуба</p>

	<p>вимовлянням ритмозвуків, ритмоскладів, ритмофраз. Ритмічне кидання та прокочування м'яча один одному з різних вихідних положень (стоячи, сидячи) під рахунок і віршовий супровід. Ритмічний рух по розміченому шляху вперед із м'ячем, який відбивається об підлогу, під віршовий чи музичний супровід.</p> <p><i>Орієнтовний музичний репертуар:</i> «Мелодійний вальс» (муз. М. Глінки), «М'яч» (муз. М. Красєва), «Етюд» (муз. Л. Шітте), «Розкажи, Снігуронько» (муз. Ген. Гладкова, сл. Ю. Ентіна), «Ми їдемо-їдемо-їдемо» (муз. П. Старокодомського, сл. С. Михалкова), «На крихітному острові» (муз. А. Пінегіна, сл. Ю. Вронського).</p>	<p>в іншу з відкритими та закритими очима під рахунок, музичний супровід, із вимовлянням ритмозвуків, ритмоскладів, ритмофраз;</p> <p>- відносно ритмічно кидає і котить м'яч товаришеві з різних вихідних положень під рахунок, музичний супровід і віршований супровід;</p> <p>- відносно ритмічно рухається по розміченому шляху вперед із м'ячем, одночасно відбиваючи його об підлогу під рахунок, музичний супровід, віршовий супровід</p>	
II. Вправи на просторову орієнтацію			
2.1.	<p><i>Ритмічна ходьба:</i> звичайна, на пальцях, із пальців на п'ятах, на зовнішньому боці стоп, із високим підніманням колін, дрібним і широким кроком. Ходьба з виконанням ритмічних завдань для рук: на пояс, убік, за голову, перед грудьми, під підборіддям, із плесканням у долоні на сильну долю такту. Ритмічно крокувати, змінюючи напрямок, темп відповідно до звукових (ударів у бубон, плескання в долоні, музики) та зорових сигналів. Ходьба «бадьора», «урочиста»,</p>	<p><i>Вихованець:</i></p> <p>- відносно ритмічно ходить, дотримуючись заданого напрямку і темпу руху та змінюючи його за орієнтирами, сигналами;</p> <p>- узгоджує ходьбу з рухами рук, із плесканням у долоні на сильну долю такту;</p>	<p>Розвиток темпоритмічного, тактильного й кінестетичного відчуття, зорового та слухового сприймання й уваги, координації рухів рук і ніг, ритмічної узгодженості рухів із мовленням, просторового орієнтування. Виховання правильної постави й ходи</p>

	<p>«спокійна», «таємнича» під відповідний музичний супровід, із ритмодекламацією дитячих приспівок, віршиків, українських народних дитячих пісень (див. Розділ II. Логоритміка (II. Вербально-ритмічна гімнастика).</p> <p><i>Орієнтовний музичний репертуар:</i> «Марш» (муз. М. Богословського), «Марш» (муз. Ф. Надененко), «Марш» (муз. Б. Троцюка), «Святковий марш» (муз. Н. Леві), «Пісенька бобренят» (муз. В. Шаїнського, сл. Ю. Ентіна), «Ох, рано встає охорона» (муз. Ген. Гладкова, сл. Ю. Ентіна), «Здрастуй, корово!» (муз. А. Пінегіна, сл. М. Яснова), «Дорога не стежина» (муз. А. Пінегіна, сл. А. Усачова).</p>	<p>- узгоджуючи рух із музичним і вербальним супроводом</p>	
2.2.	<p><i>Ритмічний біг:</i> (у повільному й помірному темпах): звичайний, на пальцях, із високим підніманням колін, дрібним та широким кроком, у різних напрямках (із використанням зорових орієнтирів) під відповідну ритмічну музику.</p> <p><i>Орієнтовний музичний репертуар:</i> «Біг» (українська народна мелодія, обр. М. Йорданського), «Галоп» (муз. Т. Островської), «Біг» (муз. О. Тилічєєвої), «Біг» (муз. Г. Фріда), «Пісня паровозика» (муз. Ю. Юровського, сл. Г. Сапгир та Г. Цифрової), «Пісенька мамонтеняти» (муз. В. Шаїнського, сл. Д. Непомнящої), «Пісня</p>	<p><i>Вихованець:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - відносно ритмічно бігає, зберігаючи напрямок руху і змінюючи його відповідно до зорових і звукових орієнтирів; - змінює темп бігу відповідно до звукових і зорових сигналів 	<p>Розвиток темпоритмічного, кінестетичного відчуття, зорового та слухового сприймання й уваги, координації рухів, просторового орієнтування</p>

	моряка і цуценяти» (муз. Ген. Гладкова, сл. Ю. Ентіна)		
2.3.	<p><i>Ритмічні стрибки:</i> на обох ногах на місці, з просуванням уперед, із коловим поворотом, на одній нозі (правій і лівій) навколо гімнастичної палиці, тримаючись за опору та без неї. Ритмічні стрибки навколо обруча праворуч і ліворуч (обруч на рівні пояса дитини). Стрибки з ритмічним плесканням у долоні на сильну долю такту, з ритмодекламацією дитячих приспівок, віршиків, українських народних дитячих пісень (див. Розділ II. Логоритміка (II. Вербально-ритмічна гімнастика), під музичний супровід.</p> <p><i>Орієнтовний музичний репертуар:</i> «М'ячики» (муз. М. Сатуліної), «Стрибки» (ур. із «Комічної польки», муз. М. Раухвергера), «Стрибки та біг» (ур. з опери «Рогніда», муз. О. Серова), «У траві сидів коник» (муз. В. Шаїнського, сл. М. Носова), «Який чудовий день» (муз. А. Флярковського, сл. О. Карганової), «Пісенька про літо» (муз. Є. Крилатова, сл. Ю. Ентіна), «Летючий диван» (муз. А. Пінегіна, сл. А. Усачова)</p>	<p><i>Вихованець:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - відносно ритмічно стрибає на обох ногах, на одній нозі з опорою на місці, з просуванням уперед, із коловим поворотом; - узгоджує стрибки з плесканням у долоні на сильну долю такту, з ритмодекламацією, музичним супроводом 	<p>Розвиток темпоритмічного, кінестетичного відчуття, зорового та слухового сприймання й уваги, мовлення, узгодженості рухів з мовленням, ритмічності, чіткості, координації рухів, спритності, просторового орієнтування</p>
III. Ритміко-танцювальні вправи			
3.1.	<p><i>Вправи ритмічної гімнастики:</i> виконання вправ ритмічної гімнастики (7–10 вправ) без предметів і з предметами, іграшками (дитячими шумовими інструментами, прапорцями, хусточками, смужками, м'ячами, квітами) під рахунок і</p>	<p><i>Вихованець:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - відносно ритмічно виконує вправи ритмічної гімнастики без предметів і з предметами під вербальний 	<p>Розвиток темпоритмічного, кінестетичного відчуття, слухового й зорового сприймання, уваги, рухової пам'яті, гнучкості,</p>

	музичний супровід, із орієнтацією на показ педагога	супровід (рахунок), зважаючи на частковий показ педагога; - узгоджує рухи з ритмом і темпом музичного супроводу	пластичності, координації рухів, корекція порушеної постави
3.2.	<p><i>Танцювальні рухи:</i> ритмічно плескати в долоні, по колінах, виконувати рухи кистями рук, ставити ногу на носок, на п'яту, притупувати, виконувати плавні, легкі пружисті присідання (пружинка), кружляти по одному й у парах, рухатися в парах по колу, танцювальний крок на носках, крок із підскоком, приставний крок убік (праворуч і ліворуч) по розмічених лініях та без них, крок із притупуванням, прямий галоп.</p> <p><i>Орієнтовний музичний репертуар:</i> «Покружляй і вклонись» (муз. В. Грочина), «Пружина» (на українську народну пісню «І шумить, і гуде»), «Підстрибування» (муз. М. Сатуліної), «Стукалка» (українська народна мелодія, обр. Р. Леденьова), «Полька» (муз. А. Жулинського), «Галоп» (муз. І. Дунаєвського), «Гра» (муз. В. Вітліна), «Прямий галоп» (чеська народна мелодія, обр. І. Арсеєва), «Стежинка – кваплинка» (муз. А. Пінегіна, сл. Г. Ладонщикова)</p>	<p><i>Вихованець:</i> - відносно ритмічно виконує танцювальні рухи: ставить ногу на носок, на п'яту, крок із підскоком, крок із притупуванням, кружляє та рухається в парах по колу; - узгоджує танцювальні рухи з ритмом і темпом музичного супроводу</p>	<p>Розвиток темпоритмічного відчуття, зорового та слухового сприймання й уваги, рухової пам'яті, координації рухів, ритмічного, чіткого, пластичного й виразного виконання танцювальних рухів, узгодження рухів рук із рухами ніг, тулуба, голови, очей, співвіднесення змісту й темпу рухів із характером і темпом музичного супроводу. Виховання прагнення дітей красиво рухатися</p>

<i>IV. Творчо-ритмічні вправи</i>		
<p>4.1. <i>Музично-рухові ігри на імітування.</i> Створювати емоційно виразні рухи об'єктів живої природи, ігрових і казкових персонажів, використовуючи міміку й пантоміміку, узгоджуючи ритм і характер рухів із ритмом і характером музики: кружляють листочки, розквітає квітка, падають сніжинки, зайчик веселий і сумний, хитра лисичка, сердитий вовк, гордий півник, заклопотана курка та ін.</p> <p><i>Орієнтовний музичний репертуар:</i> «Варіація» (мі мажор), муз. М. Глінки), «Танець сніжинок» (на муз. В. Моцарта), «Зайчики» (муз. Ю. Рожавської), «Етюд» (муз. Л. Шітте), «Півник» (російська народна мелодія, обр. Т. Ломової), «Квочка і курчата» (муз. Т. Ломової)</p>	<p><i>Вихованець:</i> - відносно виразно, емоційно й ритмічно відтворює своєрідні рухи об'єктів живої природи, ігрових і казкових персонажів, використовуючи міміку й пантоміміку</p>	<p>Розвиток відчуття ритму, зорового та слухового сприймання й уваги, рухової пам'яті, творчої уяви, творчих здібностей, фантазії, ритмічного, пластичного й емоційно виразного створення рухових образів. Виховання самостійності, організованості, ініціативності, впевненості у своїх силах і можливостях</p>
<p>4.2. <i>Інсценування пісень:</i> разом із педагогом створювати емоційно-рухові образи до змісту відомих дитячих пісень і намагатися відобразити в колективній формі.</p> <p><i>Орієнтовний музичний репертуар:</i> «Старий горобейко» (українська народна пісня), «Грушка» (українська народна пісня), «А може це ворона» (муз. Гр. Гладкова, сл. Е. Успенського),</p>	<p><i>Вихованець:</i> - разом із педагогом намагається інсценувати пісні, погоджуючи власні танцювально-ігрові дії з характером і ритмом пісні, з діями інших дітей</p>	<p>Розвиток відчуття ритму, зорового та слухового сприймання й уваги, рухової пам'яті, творчої уяви, творчих здібностей, фантазії, ритмічного, пластичного й емоційно виразного створення рухових образів. Виховання</p>

	«Антошка» (муз. В. Шайнського, сл. Ю. Ентіна), «Пісня Червоної Шапочки» (муз. А. Рибникова, сл. Ю. Кіма)		самостійності, організованості, ініціативності, впевненості у своїх силах і можливостях
<p>Показники розвитку на кінець третього року навчання та виховання.</p> <p><i>Вихованець:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • намагається відносно ритмічно виконувати вправи для очей, з м'ячем, простежуючи поглядом рухи рук із вимовлянням ритмозвуків, ритмоскладів, ритмофраз, віршів або під музичний супровід; • відносно ритмічно рухається під час ходьби, бігу, стрибків, змінює рух, реагуючи на зміну характеру, темпу й динаміки музики; • намагається узгоджувати виконання основних рухів із ритмічним вербальним супроводом та/або ритмом музики; • відносно ритмічно виконує вправи ритмічної гімнастики (7–10 вправ) без предметів і з предметами, танцювальні рухи, узгоджуючи їх із музикою; • відносно ритмічно, виразно й емоційно імітує рухи об'єктів живої природи, ігрових і казкових персонажів, використовуючи міміку й пантоміміку, разом із педагогом інсценує дитячі пісні, в образно-ігрових рухах спостерігається прагнення до самостійності. 			

IV рік навчання та виховання

№ п/п	Зміст навчання та виховання	Орієнтовні показники розвитку	Спрямованість корекційно-розвивальної роботи
1.	2.	3.	4.
<i>І. Зорово-ритмічна розминка</i>			
1.1.	<p><i>Вправи для очей:</i> ритмічно переводити погляд з одного предмету на інший; фіксувати поглядом рухи частин тіла – рук, ніг; простежувати поглядом рух предметів, що розташовані на рівні очей.</p> <p><i>Орієнтовний музичний репертуар:</i> «Насос» (муз. Д. Львова-Компанійця), «Пісня Синьоокої» (муз. М. Мінкова, сл. Ю. Ентіна), «Пісенька Левенятка та Черепахи» (муз. Ген. Гладкова, сл. С. Козлова), «Коли-небудь» (муз. та сл. А. Пінегіна)</p>	<p><i>Вихованець:</i> - виконує різні ритмічні рухи очима під музичний супровід відповідно до темпу й ритму в різних напрямках із різних вихідних положень</p>	<p>Розвиток відчуття ритму, зорового та слухового сприймання й уваги, ритмізації рухів очей, координуючої функції окорухових м'язів, фіксації, простежуючих функцій зору, синхронності дій руки й ока, зорово-просторового орієнтування</p>
1.2.	<p><i>Вправи з м'ячем:</i> ритмічне перекидання м'яча один одному знизу, з-за голови з різних вихідних положень (стоячи, сидячи) у ритмі вірша. Ритмічне кидання м'яча вгору, об підлогу та ловіння його обома руками, з плесканням у долоні, у ритмі вірша, музики. Ритмічне відбивання м'яча об підлогу по черзі правою та лівою рукою на місці й у русі під музику, вербальний супровід.</p>	<p><i>Вихованець:</i> - ритмічно перекидає м'яч іншій дитині знизу, з-за голови з різних вихідних положень у ритмі вірша; - ритмічно кидає м'яч угору, об підлогу й ловить його обома руками, плескаючи в долоні, у ритмі вірша, музики; - ритмічно відбиває м'яч об підлогу по черзі правою та</p>	<p>Розвиток темпоритмічного відчуття, зорового та слухового сприймання й уваги, мовлення, координації рухів із мовленням, простежуючих функцій зору, зорово-моторної координації, зміцнення м'язів рук і тулуба</p>

	<p><i>Орієнтовний музичний репертуар:</i> «Вальс» (муз. Є. Макарова), «Пісенька про тата» (муз. В. Шаїнського), «Пісня Крокодила Гени» (муз. В. Шаїнського, сл. Е. Успенського)</p>	<p>лівою рукою на місці й у русі, узгоджуючи рухи з ритмічним вимовлянням віршів, примовок, пісень і музичним супроводом</p>	
<p>II. Вправи на просторову орієнтацію</p>			
<p>2.1.</p>	<p><i>Ритмічна ходьба:</i> звичайна, на носках (руки за голову, голову тримати прямо, спину рівно), на п'ятах, на зовнішніх боках стоп, ходьба з високим підніманням коліна (бедра), з перекатом із п'яти на носок, кроком на всю ступню, широким кроком, у колоні по одному, по два зі зміною напрямку руху з орієнтуванням на звукові й зорові сигнали. Ходьба «бадьора», «урочиста», «спокійна», «таємнича» з різними рухами рук, із плесканням на певний рахунок, поєднана з вербальним (див. Розділ II. Логоритміка (II. Вербально-ритмічна гімнастика) і музичним супроводом (грою на шумових дитячих інструментах, під музику).</p> <p><i>Орієнтовний музичний репертуар:</i> «Марш» (муз. Н. Леві), «Марш» (муз. Ш. Гуно), «Разом весело крокувати...» (муз. В. Шаїнського), «Хай</p>	<p><i>Вихованець:</i> - упевнено й ритмічно ходить із правильною координацією рук і ніг; - зберігає та змінює темп і напрямок руху відповідно до зорових та звукових сигналів і орієнтирів, зберігаючи однакову відстань від іншої дитини; - ритмічно ходить, узгоджуючи рух із музичним і власним вербальним супроводом</p>	<p>Розвиток темпоритмічного, кінестетичного відчуття, зорового та слухового сприймання, уваги, мовлення, ритмічної узгодженості рухів із мовленням, координації рухів рук і ніг, просторового орієнтування. Виховання правильної постави й ходи</p>

<p>завжди буде сонце» (муз. А. Островського, сл. Ю. Кім), «Пісня друзів» (муз. Ген. Гладкова, сл. Ю. Ентіна), «Лев і брадобрей» (муз. М. Дунаєвського, сл. Н. Олев), «Ми грали в татовоз» (муз. А. Пінегіна, сл. А. Усачова)</p>		
<p>2.2. <i>Ритмічний біг</i> (у повільному й помірному темпах зі зміною напрямку руху): звичайний, на носках, дрібним і широким кроком, у колоні по одному, змієюю між розташованими в одну лінію предметами, врозтіч під музичний супровід.</p> <p><i>Орієнтовний музичний репертуар:</i> «Біг із зупинками» (угорська народна мелодія, обр. І. Асеева), «Біг» (ур. з п'єси «Піщикато», муз. Д. Дуліба), «Легкий біг» («Тема з варіацій», муз. К. Вебера), «Голубий вагон» (муз. В. Шаїнського, сл. Е. Успенського), «Пісня Червоної Шапочки» (муз. А. Рибникова, сл. Ю. Кім), «Пісенька про літо» (муз. Є. Крилатова, сл. Ю. Ентіна), «Пісня про чарівників» (муз. Ген. Гладкова, сл. В. Лугового), «Пісня Шапокляк» (муз. М. Зива, сл. Е. Успенського), «Три білих коня» (муз. Є. Крилатова, сл. Л. Дербеньова)</p>	<p><i>Вихованець:</i> - бігає ритмічно, з правильною координацією рук і ніг під музичний супровід; - зберігає та змінює темп і напрямок руху відповідно до зорових та звукових сигналів і орієнтирів, зберігаючи однакову відстань від іншої дитини</p>	<p>Розвиток темпоритмічного, кінестетичного відчуття, зорового та слухового сприймання, уваги, координації рухів рук і ніг, просторового орієнтування</p>

2.3.	<p><i>Ритмічні стрибки:</i> на обох ногах із просуванням уперед і назад, по черзі на правій і лівій нозі, у чергуванні з ходьбою різними способами (ноги навхрест, ноги нарізно, ноги разом), із плесканням на певний рахунок, із вербальним і музичним супроводом</p> <p><i>Орієнтовний музичний репертуар:</i> «Стрибки та крок на місці» (англійська народна мелодія, обр. М. Йорданського), «Підскоки» (англійська народна мелодія, обр. С. Бодренкова), «Ходьба та підскоки» (англійська народна мелодія, обр. І. Асеєва), «Стрибки» («Етюд», муз. Л. Шітте), «Рудий, рудий, веснянкуватий» (муз. Е. Ботярова, сл. Е. Успенського)</p>	<p><i>Вихованець:</i> - ритмічно стрибає на обох ногах, по черзі на кожній, із просуванням уперед і назад, чергуючи стрибки з ходьбою; - узгоджує стрибки з плесканням у долоні на певний рахунок із вербальним і музичним супроводом</p>	<p>Розвиток темпоритмічного, кінестетичного відчуття, зорового та слухового сприймання, уваги, мовлення, ритмічної узгодженості рухів із мовленням, ритмічності, чіткості, спритності, координації рухів рук і ніг, просторового орієнтування</p>
III. Ритміко-танцювальні вправи			
3.1.	<p><i>Вправи ритмічної гімнастики:</i> виконання вправ ритмічної гімнастики (11–14 вправ) без предметів і з предметами (прапорцями, хусточками, смужками, м'ячами, квітами, «озвученими» браслетами) під музичний супровід</p>	<p><i>Вихованець:</i> - самостійно виконує вправи ритмічної гімнастики з предметами та без них, узгоджуючи рухи з ритмом і темпом музичного супроводу</p>	<p>Розвиток темпоритмічного, кінестетичного відчуття, зорового та слухового сприймання й уваги, рухової пам'яті, гнучкості, пластичності, координації рухів, корегування неправильної постави</p>
3.2.	<p><i>Танцювальні рухи:</i> плавні, м'які рухи руками та ногами, пружинка, присідання</p>	<p><i>Вихованець:</i> - виконує танцювальні рухи:</p>	<p>Розвиток темпоритмічного відчуття, зорового та слухового сприймання й</p>

<p>з викиданням ноги вперед, легкі ритмічні підскоки з ноги на ногу, почергове викидання ноги вперед при підскоках, дрібний крок з одночасним кружлянням, приставний крок із рухом уперед, убік, назад, із присіданням, під час кружляння, прямий галоп, крок галопу вбік, перемінний крок, самостійне створення кола, його звуження й розширення, рух у парах по колу, відхід спиною від своєї пари, узгоджуючи з ритмом і темпом музичного супроводу. Виконання вправ із вербальною підказкою, рухів українських народних і сучасних танців під різну за характером музику.</p> <p><i>Орієнтовний музичний репертуар:</i> «Перемінний крок» (на українську народну мелодію «Гречаники»), «Пружинка» (муз. О. Гнесиної), «Підскок та високий крок» (муз. Н. Косенко), «Боковий галоп» (на українську народну мелодію «Краков'як»), «Вальс» (муз. Ф. Бургмюллера), «Сомбреро» (муз. А. Пінегіна, сл. А. Усачова).</p>	<p>плавні та м'які рухи руками й ногами, підскоки та присідання з почерговим викиданням ноги вперед, дрібні кроки на носках з одночасним кружлянням, приставні кроки з рухом уперед, убік, назад, рух у парах по колу, зі збереженням однакової відстані між парами;</p> <ul style="list-style-type: none"> - узгоджує танцювальні рухи з ритмом і темпом музичного супроводу; - розрізняє та виконує танцювальні рухи, притаманні українським народним і сучасним танцям 	<p>уваги, рухової пам'яті, ритмічного, чіткого та виразного виконання танцювальних рухів, узгодження рухів рук із рухами ніг, тулуба, голови, очей, розвиток пластичності, прагнення дітей красиво рухатися, виховання правильної постави, ходи</p>
<i>IV. Творчо-ритмічні вправи</i>		
<p>4.1. <i>Музично-рухові ігри на імпровізування.</i> Самостійно скласти й виразно</p>	<p><i>Вихованець:</i> - самостійно складає та</p>	<p>Розвиток ритмічного відчуття, зорового та слухового сприймання й</p>

	<p>імпровізувати рухи різних казкових персонажів, тварин і птахів: лошати, кози, лисиці, ведмедика, зайця, журавля, ворони та ін. у різних ігрових ситуаціях під музику відповідного характеру</p>	<p>виразно імпровізує рухи різних персонажів казок і рухи, що відображають зміст пісень</p>	<p>уваги, рухової пам'яті, ритмічності рухів, творчих здібностей, творчої уяви, фантазії, міміки й пантоміміки. Прагнення до колективної творчості та самовираження. Усвідомлення своєї неповторності й індивідуальності</p>
4.2.	<p><i>Інсценування пісень:</i> самостійно створювати емоційно-рухові образи до змісту відомих дитячих пісень і складати невеликі творчі музично-хореографічні етюди.</p>	<p><i>Вихованець:</i> - застосовує власний музичний, рухово-пластичний досвід під час створення музично-хореографічного етюд</p>	<p>Розвиток ритмічного відчуття, зорового та слухового сприймання й уваги, рухової пам'яті, ритмічності рухів, творчих здібностей, творчої уяви, фантазії, міміки й пантоміміки. Прагнення до колективної творчості та самовираження. Усвідомлення своєї неповторності й індивідуальності</p>

Показники розвитку на кінець четвертого року навчання й виховання.

Вихованець:

- ритмічно виконує вправи для очей, з м'ячем під власний ритмічний вербальний супровід та/або музичний;
- ритмічно рухається під час виконання основних рухів (ходьби, бігу, стрибків), узгоджуючи рухи з власним вербальним супроводом і музикою відповідно до її повільного та швидкого, прискореного й уповільненого темпу, динамічних відтінків, відзначаючи рухом сильну долю в такті;
- ритмічно виконує вправи ритмічної гімнастики (11–14 вправ) без предметів і з предметами, узгоджуючи їх із музичним супроводом;
- розрізняє й емоційно виразно виконує танцювальні рухи, характерні для українських народних і сучасних танців, узгоджує власні рухи з рухами інших дітей, музикою;
- самостійно створює образи різних казкових персонажів, тварин і птахів, інсценує дитячі пісні й передає створені образи виразними та пластичними рухами, мімікою, складає невеликі творчі музично-хореографічні етюди.

МУЗИЧНА ЛОГОРИТМІКА

I рік навчання та виховання

№ п/п	Зміст навчання та виховання	Орієнтовні показники розвитку	Спрямованість корекційно-розвивальної роботи
1.	2.	3.	4.
<i>I. Ритмо-вправи дихальної гімнастики</i>			
1.1.	«Бульбашки», «Насосик», «Літак», «Мишка і ведмедик», «Вітерець», «Курочки», «Бджілка», «Косимо траву», «Годинник», «Трубач», «Півень», «Каша кипить», «На турніку»	<i>Вихованець:</i> - разом із педагогом робить глибокий вдих і подовжений видих, намагаючись ритмічно та правильно вимовляти на видиху звуки і склади	Розвиток дихальної мускулатури, правильного глибокого вдиху й подовженого видиху з узгодженим ритмічним вимовлянням звуків, артикуляційного та голосового апарату, правильної звуковимови, координації рухів, формування знань щодо сторін власного тіла
<i>II. Вербально-ритмічна гімнастика</i>			
2.1.	<i>Вправи артикуляційної гімнастики:</i> ритмічне вимовляння голосних звуків, (а-а-а, о-о-о, у- у-у, и-и-и, і-і-і, е-е-е), складів (ай-ай-ай, ту-ту-ту, та-та-та, ду-ду-ду, ку-ку, ко-ко-ко, му-му-му та ін.) голосом нормальної висоти, сили й тембру в повільному та помірному темпах	<i>Вихованець:</i> - разом із педагогом намагається ритмічно вимовляти голосні звуки, склади в повільному й помірному темпах	Розвиток темпоритмічного відчуття, правильного дихання, голосу, артикуляції, фонетико-фонематичного слуху, формування правильної звуковимови
<i>III. Вправи на узгодження вербального ритму з рухами дрібною моторикою</i>			
3.1.	<i>Вправи для кистей рук:</i> ритмічні плескання в долоні, повороти, колові рухи, плавні помаху кистями рук із	<i>Вихованець:</i> - під рахунок педагога намагається ритмічно	Розвиток відчуття ритму, гнучкості зап'ястка, слухового сприймання, узгодженості вербального ритму з

	відтворенням ритму вербального супроводу педагога (рахунок, віршований текст)	виконувати вправи для кистей рук; - намагається ритмічно виконувати вправи для кистей рук із відтворенням ритму вірша	рухами кистями рук
3.2.	<i>Пальчикова гімнастика:</i> під ритмічний рахунок – посварити пальцем; вказівним пальцем правої (лівої) руки по черзі й ритмічно торкатися пальців лівої (правої) руки («Пальчики вітаються»); ритмічно стискати пальці в кулак і розтискати («Стиснемо-розтиснемо»); зігнути вказівним пальцем правої (лівої) руки ритмічно стукати по долоні лівої (правої) руки («Пташки дзьобають зернятка»); правим (лівим) стиснутим кулачком стукати по лівому (правому) кулачку («Молоточки»); терти одним кулачком по другому (пальцями) («Перемо білизну») тощо	<i>Вихованець:</i> - намагається правильно й ритмічно виконувати пальчикові вправи під рахунок педагога	Розвиток ритмічного, тактильного відчуття, дрібної моторики, ізолюваних ритмічних рухів пальців, зорово-слухового сприймання, мовленнєвого слуху, мовлення, узгодженості ритму вербального супроводу з рухами пальців рук

3.3.	Поєднання пальчикових вправ із ритмозвуками та ритмоскладами (див. 2.1.)	<i>Вихованець:</i> - намагається узгоджувати вимовляння ритмозвуків і ритмоскладів із легкими рухами пальців рук	
3.4.	<i>Вербальні пальчикові ігри:</i> за зразком і ритмічним віршованим супроводом педагога виконувати дитячі вербальні пальчикові ігри, намагаючись повторювати за педагогом одночасно вірш і рух. <i>Орієнтовні вербальні пальчикові ігри:</i> «Ладу-ладусі», «Сорока ворона», «Печу, печу хлібчик» та ін.	<i>Вихованець:</i> - знає дитячі вербальні пальчикові ігри й намагається їх ритмічно виконувати під віршовий супровід педагога й за зразком	
<i>IV. Вправи на узгодження вербального ритму з рухами загальною моторикою</i>			
4.1.	«Малесенькі ніжки», «Зайчик-пострибайчик», «Їжачок», «Ведмежата», «Лінивці», «Маленька качечка», «Сороки», «Сніг-сніжок»	<i>Вихованець:</i> - намагається за зразком педагога та його вербальною підтримкою ритмічно виконувати рухи в ритмі вірша	Розвиток відчуття ритму, зорово-слухового сприймання, рухової пам'яті, узгодженості ритму мовлення з рухами різними частинами тіла

<i>V. Вправи на узгодження вербального ритму з грою на дитячих музичних інструментах</i>			
5.1.	<p>У заданому педагогом ритмі відтворювати на шумових і ударних дитячих музичних інструментах (брязкальця, дзвіночки, барабан та ін.) звуки довкілля (дзвіночки – крапає дощик, барабан – іде ведмідь та ін.).</p> <p><i>Орієнтовний музичний репертуар:</i> «Барабанщик» (муз. Г. Гриневича, сл. О. Благініної), «Гоп-гоп», «Іди, іди, дощику» (українські народні примовки, обр. Я. Степового), «Марш» (муз. І. Кишка), «Ведмідь» (муз. Є. Каменоградського), «Пташки дзьобають» (муз. О. Тилічеєвої)</p>	<p><i>Вихованець:</i> - намагається відтворити на шумових та ударних дитячих музичних інструментах запропонований педагогом ритм</p>	<p>Розвиток ритмічного, тактильного відчуття, дрібної моторики, слухового сприймання</p>
5.2.	<p>Поєднання гри на шумових і ударних дитячих інструментах з вимовлянням ритмозвуків і ритмоскладів у повільному й помірному темпах (див. 2.1.).</p>	<p><i>Вихованець:</i> - намагається узгоджувати гру на шумових і ударних дитячих музичних інструментах із вимовлянням ритмозвуків і ритмоскладів у повільному й помірному темпах</p>	<p>Розвиток темпоритмічного, тактильного відчуття, дрібної моторики, мовного слуху, правильного дихання, голосу, артикуляції, узгодженості ритму вербального супроводу із грою на шумових і ударних дитячих інструментах</p>

Показники розвитку на кінець першого року навчання й виховання.*Вихованець:*

- намагається правильно виконувати вправи дихальної гімнастики із глибоким вдихом і подовженим видихом, узгоджуючи з ритмічним вимовлянням звуків, складів;
- намагається ритмічно та правильно вимовляти голосні звуки, склади в повільному й помірному темпах, орієнтуючись на зразок педагога;
- намагається узгоджувати власний ритмічний вербальний супровід (вимовляння ритмозвуків і ритмоскладів, дитячих примовок, приспівок) з рухами пальців і кистей рук;
- намагається узгоджувати власні рухи з ритмічним вербальним супроводом педагога, на основі рухово-вербального зразка;
- намагається ритмічно відтворювати на шумових і ударних дитячих музичних інструментах звуки довкілля, узгоджувати гру з вимовлянням ритмозвуків і ритмоскладів у повільному й помірному темпах

II рік навчання та виховання

№ п/п	Зміст навчання та виховання	Орієнтовні показники розвитку	Спрямованість корекційно-розвивальної роботи
1.	2.	3.	4.
<i>I. Ритмо-вправи дихальної гімнастики</i>			
1.1.	«Подихай однією ніздрею», «Їжачок», «Губи «трубкою», «Вушка», «Пускати мильні бульбашки», «Сурмач», «Каша кипить», «На турніку», «Семафор», «Регулювальник», «Маятник», «Гуси летять», «Літак», «Жук»	<i>Вихованець:</i> - разом із педагогом намагається відносно правильно виконувати вправи дихальної діафрагмальної гімнастики; - відносно ритмічно узгоджує вправи дихальної гімнастики з рухами та видих із ритмічним вимовлянням звуків, складів	Зміцнення м'язів дихальної системи, носоглотки й верхніх дихальних шляхів, розвиток правильного діафрагмового дихання, артикуляційного та голосового апарату, звуковимови, узгодження дихання з ритмічним вимовлянням звуків, складів, рухами, формування знань щодо сторін власного тіла й орієнтування в сторонах простору відносно нього
<i>II. Вербально-ритмічна гімнастика</i>			
2.1.	<i>Вправи артикуляційної гімнастики:</i> ритмічне вимовляння голосних звуків, приголосних, що вимовляються з голосом (п-п-п, в-в-в, р-р-р, в-в-в, м-м-м, н-н-н), складів (кап-кап-кап, ква-ква, тра-та-та, ту-ру-ру, диби-диби-ди, ку-ку-рі-ку, гав-гав-гав, хро-хро та ін.), двоскладових слів (Ю-ля, Ка-тя, зай-чик, ко-тик та ін.), коротких фраз (із 2–3 слів)	<i>Вихованець:</i> - намагається відносно ритмічно вимовляти голосні та приголосні звуки, склади, двоскладові слова	Розвиток ритмічного відчуття, фонетико-фонематичного слуху, правильного дихання, голосу, артикуляції, формування правильної звуковимови

2.2.	Вправи «Говорилка»: Ритмічне вимовляння складів із ритмізованими фразами (ра-ра-ра – надворі весела гра, са-са-са – у Наталочки коса та ін.) у повільному й помірному темпах із різною силою голосу (голосно, тихо)	<i>Вихованець:</i> - разом із педагогом намагається відносно ритмічно вимовляти короткі фрази, склади з фразами в повільному й помірному темпах, варіюючи силу голосу	Розвиток темпоритмічного відчуття, фонетико-фонематичного та динамічного слуху, правильного дихання, голосу, артикуляції, формування правильної звуковимови
2.3.	Ритмодекламація дитячих примовок, приспівок, дитячих віршків	<i>Вихованець:</i> - разом із педагогом намагається відносно ритмічно декламувати приспівки, дитячі віршики	Розвиток ритмічного відчуття, мовного слуху, правильного дихання, артикуляції, формування правильної звуковимови, виразності мовлення
<i>III. Вправи на узгодження вербального ритму із рухами дрібною моторикою</i>			
3.1.	<i>Вправи для кистей рук:</i> ритмічні плескання в долоні, повороти, колові рухи, плавні помаху кистями обох рук одночасно, струшування обома долонями (сильніше, слабкіше), хвилеподібні рухи руками перед грудьми (з одного боку в інший), ритмічне биття ребром однієї долоні по розгорнутій другій, плавні синхронні рухи обома руками згори донизу та ін. Вправи слід виконувати під вербальний супровід педагога, відтворюючи розмір вірша, або музичний супровід, або поєднуючи рухи з ритмоскладами й ритмофразами (див. 2.1.)	<i>Вихованець:</i> - намагається відносно ритмічно узгоджувати рухи кистями рук із ритмом музичного та/або вербального супроводу педагога, або поєднуючи рухи з вимовлянням ритмоскладів і ритмофраз	Розвиток відчуття ритму, гнучкості зап'ястка, слухового сприймання, узгодженості вербального та/або музичного ритму з рухами кистями рук

<p>3.2. <i>Пальчикова гімнастика:</i> під рахунок педагога – ритмічно «бігти» по столу, пересуваючи вказівний і середній пальці («Бігунок»); двома пальцями обох рук (вказівним і середнім) «барабанити» в повітрі або по столу («Барабанщик»); по черзі стукати по столу чотирма пальцями руки, крім великого («Кінь біжить»); довільно імітувати пальцями обох рук гру на фортепіано («Гра на фортепіано»), ритмічно поєднувати по черзі пальці обох рук, починаючи з мізинця («Пальчики зустрілися»); по черзі торкатися до великого пальця пучками інших пальців руки, починаючи з вказівного («Пальчики вітаються»); по черзі загинати й розгинати пальці на одній руці («Пішли пальчики гуляти»); одночасно широко розводити та зводити пальці на обох руках («Віяло»); у ритмі вірша ритмічне згинання по черзі пальців на правій (лівій) руці, починаючи з великого («Пальчику, пальчику, де ти був?») та ін.</p>	<p><i>Вихованець:</i> - намагається узгоджувати ритмічні рухи пальців рук із ритмічним рахунком або ритмом віршованого супроводу педагога</p>	<p>Розвиток ритмічного, тактильного відчуття, дрібної моторики, ізольованих рухів пальців, зорово-слухового сприймання, рухової пам'яті, мовленнєвого слуху, мовлення, узгодженості ритму вербального супроводу з рухами пальців рук</p>
---	---	--

3.3.	Поєднання пальчикових вправ із вимовлянням ритмозвуків і ритмоскладів у повільному й помірному темпах, варіюючи силу голосу (голосно, тихо) (див. 2.1)	<i>Вихованець:</i> - намагається узгоджувати рухи пальців рук із ритмозвуками, ритмоскладами в різному темпі, з різною силою голосу	Розвиток темпоритмічного, тактильного відчуття, дрібної моторики, фонетико-фонематичного та динамічного слуху, артикуляції, правильної звуковимови, узгодженості ритму вербального супроводу з рухами пальців рук
3.4.	<i>Пальчикові фігурки:</i> вчити виконувати за зразком педагога фігури з пальців рук ведучої та обох рук. <i>Орієнтовні пальчикові фігурки:</i> «Джміль», «Окуляри», «Прапорець», «Зайчик», «Дерево», «Стільчик», «Стіл», «Дах», «Їжачок», «Котик», «Гуси», «Коза», «Човник» та ін.	<i>Вихованець:</i> - розрізняє й намагається виконувати за зразком педагога пальчикові фігурки	Розвиток дрібної моторики, ізольованих рухів пальців і гнучкості зап'ястя, тактильного, відчуття, рухової пам'яті, образного мислення, мовлення, розширення пізнавального досвіду, уявлень про об'єкти навколишнього світу
3.5.	<i>Вербальні пальчикові ігри:</i> за зразком педагога та власним ритмічним віршованим супроводом виконувати вербальні пальчикові ігри, намагаючись узгоджувати одночасно ритм вірша з ритмом руху пальцями рук. <i>Орієнтовні вербальні пальчикові ігри:</i> «Наш хлопчик», «Пальчики сплять», «Нумо, братці», «Печу, печу хлібчик» та ін.	<i>Вихованець:</i> - намагається відносно ритмічно виконувати вербальні пальчикові ігри, узгоджуючи рухи з ритмом власного віршованого супроводу	Розвиток ритмічного, тактильного відчуття, дрібної моторики, зорово-слухового сприймання, рухової пам'яті, мовного слуху, мовлення, узгодженості ритму вербального супроводу з рухами пальців рук

<i>IV. Вправи на узгодження вербального ритму з рухами загальною моторикою</i>			
4.1.	«Гуси», «Буратіно», «Зайчик», «Малесеньке кошенятко», «Я малюю», «Лінивці», «Маленькі білочки», «Маленька качечка»	<p><i>Вихованець:</i> - намагається відносно ритмічно виконувати рухи й узгоджувати їх із власним віршованим супроводом, орієнтуючись на рухово-вербальний зразок педагога</p>	Розвиток відчуття ритму, зорово-слухового сприймання, рухової пам'яті, узгодженості ритму мовлення з рухами різними частинами тіла
<i>V. Вправи на узгодження вербального ритму з грою на дитячих музичних інструментах</i>			
5.1.	Поєднувати гру на шумових і ударних дитячих інструментах (брязкальця, дзвіночки, барабан, бубон, трикутник, дерев'яні ложки, палички) із вимовлянням ритмозвуків і ритмоскладів, двоскладових слів, коротких фраз (див. розділ II) у різному темпі (швидкому, повільному), різній динаміці (гучно, тихо)	<p><i>Вихованець:</i> - намагається відносно ритмічно узгоджувати гру на шумових і ударних дитячих інструментах із власним вербальним супроводом (ритмозвуками, ритмоскладами, двоскладовими словами, короткими фразами) у відповідному темпі й динаміці звучання</p>	Розвиток темпоритмічного, динамічного відчуття, дрібної моторики пальців і кистей рук, слухового сприймання, правильного дихання, голосу, артикуляції, узгодженості ритму вербального супроводу із грою на шумових і ударних дитячих інструментах
5.2.	Відтворювати на дитячих музичних інструментах легкі ритми приспівок, віршиків і музичних творів, що виконуються дорослими на фортепіано. <i>Орієнтовний музичний репертуар:</i> «Дрібушечки», «Іди, іди, дощику» (українські народні примовки,	<p><i>Вихованець:</i> - за підтримки педагога намагається узгоджувати ритм віршів, дитячих пісень, мелодій, виконаних педагогом із власною грою на дитячих музичних інструментах</p>	Розвиток ритмічного відчуття, дрібної моторики, слухового сприймання, мовлення, узгодженості ритму вербального та музичного супроводу із грою на дитячих музичних інструментах

обр. Я. Степового), «Барабанщик» (муз. Г. Гриневича, сл. О. Благініної), «Трикутник» (муз. Т. Шутенко, сл. В. Кукловської), «Гра з брязкальцями» (муз. А. Лазаренка, сл. В. Кукловської), «Тихі та голосні дзвіночки» (муз. Р. Рустамова, сл. Ю. Островського) та ін.		
---	--	--

Показники розвитку на кінець другого року навчання й виховання.

Вихованець:

- намагається правильно й ритмічно виконувати вправи діафрагмальної дихальної гімнастики, подовжений ротовий видих; відносно ритмічно узгоджує видих із ритмічним вимовлянням звуків, складів;
- намагається відносно ритмічно та правильно вимовляти ритмозвуки, ритмосклади, ритмослова, ритмофрази в різному темпі й динаміці, ритмічно декламувати приспівки, дитячі віршики разом із педагогом;
- намагається відносно ритмічно узгоджувати власний вербальний супровід (вимовляння ритмозвуків і ритмоскладів, ритмофраз, вірші) у різному темпі, з різною силою голосу й музичний супровід з рухами пальців і кистей рук;
- виконує за зразком педагога пальчикові фігурки;
- намагається відносно ритмічно виконувати вербальні пальчикові ігри, узгоджуючи рухи з ритмом власного віршованого супроводу;
- намагається узгоджувати власний вербальний супровід із виконанням ритмічних рухів, орієнтуючись на зразок педагога, його вербальну підтримку;
- намагається відносно ритмічно узгоджувати гру на дитячих музичних інструментах у різному темпі й динаміці звучання з ритмом власного вербального супроводу або ритмом мелодії, музичного супроводу.

III рік навчання та виховання

№ п/п	Зміст навчання та виховання	Орієнтовні показники розвитку	Спрямованість корекційно-розвивальної роботи
1.	2.	3.	4.
I. Ритмо-вправи дихальної гімнастики			
1.1.	«Задуй свічку», «Повне дихання», «Їжачок», «Вушка», «Качалка», «Ялинка росте», «Зайчик», «Як гуси шиплять», «Схрещування рук вниз», «Дістань підлогу», «Постукай кулачками», «Стрибки», «Погрійся», «Заблукав», «Сніжний ком»	<i>Вихованець:</i> - виконує вправи дихальної гімнастики з відносно правильним подовженим і коротким видихом, подовженим діафрагмовим вдихом; - відносно ритмічно узгоджує вправи дихальної гімнастики з рухами й із ритмічним вимовлянням звуків, складів	Зміцнення м'язів носоглотки й верхніх дихальних шляхів, розвиток подовженого та короткого видиху, подовженого діафрагмового вдиху, артикуляційного апарату, координації рухів, правильного ритмічного дихання узгоджуючи з вимовлянням звуків, складів, рухами, розвиток орієнтування у сторонах власного тіла та простору
II. Вербально-ритмічна гімнастика			
2.1.	Вправи артикуляційної гімнастики: Ритмічне вимовляння голосних і приголосних звуків, складів, 2–3 складових слів, фраз (3–4 слова) у різному темпі, з різною силою голосу	<i>Вихованець:</i> - ритмічно вимовляє звуки, склади, слова, фрази в різному темпі й динаміці	Розвиток темпо-ритмічного та динамічного відчуття, фонетико-фонематичного слуху, правильного дихання, голосу, артикуляції, автоматизації та диференціації звуків
2.2.	Вправи «Говорилка»: ритмічне вимовляння складів із ритмізованими фразами, що чергуються в різному темпі, з різною силою голосу	<i>Вихованець:</i> - ритмічно вимовляє склади з фразами, що чергуються, у різному темпі й динаміці	Розвиток темпо-ритмічного та динамічного відчуття, фонетико-фонематичного слуху, правильного дихання, голосу, артикуляції, автоматизації та диференціації звуків

2.3.	Ритмодекламація дитячих приспівок, віршиків, українських народних дитячих пісень («Сорока-ворона», «Веселі гуси», «Тук, тук, чобіток», «Диби-диби» та ін.) у повільному й помірному темпах із різною силою та висотою голосу	<i>Вихованець:</i> - відносно ритмічно декламує приспівки, віршики, виконує українські народні дитячі пісні, у повільному й помірному темпах із різною силою та висотою голосу, виділяючи сильну долю	Розвиток темпоритмічного та динамічного відчуття, слухової уваги, мовного слуху, правильного дихання, артикуляції, виразності мовлення, координації мовлення з рухами
2.4.	Поєднання ритмодекламації з нескладними рухами (плесканням у долоні, відстукуванням ритму пальцем, притупуванням та ін.), виділяючи сильну долю	<i>Вихованець:</i> - відносно ритмічно узгоджує ритм мовлення з нескладними рухами, виділяючи сильну долю	Розвиток темпоритмічного та динамічного відчуття, слухової уваги, мовного слуху, правильного дихання, виразності мовлення, координації мовлення з рухами
<i>III. Вправи на узгодження вербального ритму з рухами дрібною моторикою</i>			
3.1.	<i>Пальчикова гімнастика:</i> поєднання вправ для кистей і пальців рук із ритмодекламацією дитячих приспівок, віршиків, українських народних дитячих пісень (див. 2.1.) у повільному та помірному темпах із різною силою та висотою голосу	<i>Вихованець:</i> - відносно ритмічно виконує вправи для кистей і пальців рук, узгоджуючи рухи з ритмодекламацією дитячих приспівок, віршиків, українських народних дитячих пісень у повільному й помірному темпах із різною силою та висотою голосу	Розвиток темпоритмічного, тактильного відчуття, гнучкості зап'ястка, слухового сприймання, мовлення, узгодженості вербального ритму з рухами кистей і пальців рук
3.2.	<i>Пальчикові фігурки:</i> учити виконувати за зразком педагога фігури з пальців рук ведучої та обох рук поєднуючи	<i>Вихованець:</i> - знає та правильно виконує пальчикові фігурки, відносно	Розвиток дрібної моторики, ізолюваних рухів пальців і гнучкості зап'ястя, тактильного, відчуття,

	<p>притаманні фігуркам рухи з віршовим вербальним супроводом.</p> <p><i>Орієнтовні пальчикові фігурки:</i> «Равлик», «Ворота», «Песик», «Сонячні промені», «Ялинка», «Будинок», «Мишка», «Кінь», «Півник», «Курка», «Пташка», «Пароплав» та ін.</p>	<p>ритмічно узгоджуючи рухи з віршовим вербальним супроводом</p>	<p>рухової пам'яті, мовлення, образного мислення, розширення пізнавального досвіду, уявлень про об'єкти навколишнього світу</p>
3.3.	<p><i>Вербальні пальчикові інсценівки:</i> за зразком педагога та власним ритмічним віршованим супроводом виконувати пальчикові загадки з вербальною підказкою та без неї, пальчикові діалоги, намагаючись узгоджувати одночасно ритм вірша з ритмом руху пальцями рук</p>	<p><i>Вихованець:</i> - відносно ритмічно виконує вербальні пальчикові діалоги, загадки</p>	<p>Розвиток ритмічного, тактильного відчуття, дрібної моторики, зорово-слухового сприймання, рухової пам'яті, мовного слуху, мовлення, узгодженості ритму вербального супроводу з рухами пальців рук. Розрізнення та впізнавання образно-рухових персонажів (пальчикові фігурки, загадки) з використанням залишкового зору, слухового сприймання вербальних характеристик</p>
<i>IV. Вправи на узгодження вербального ритму з рухами загальною моторикою</i>			
4.1.	<p>«Лінивці», «Білочка», «Раз, два – руки в боки», «Ми, як зайчики маленькі», «Ми танцюємо гопачок», «Пташки», «Метелики», «Ведмедикова зарядка»</p>	<p><i>Вихованець:</i> - відносно ритмічно декламує та виконує рухи, узгоджуючи з ритмом власного віршованого супроводу, іноді потребує вербальної підказки</p>	<p>Розвиток відчуття ритму, зорово-слухового сприймання, рухової пам'яті, узгодженості ритму мовлення з рухами різними частинами тіла</p>

<i>V. Вправи на узгодження вербального ритму з грою на дитячих музичних інструментах</i>			
5.1.	<p><i>Гра на шумових і ударних дитячих інструментах. Узгоджувати гру на шумових і ударних дитячих інструментах із ритмічним вимовлянням складів і ритмізованих фраз, що чергуються з одночасною зміною темпу та гучності звучання музичних інструментів і голосу</i></p>	<p><i>Вихованець:</i> - відносно ритмічно узгоджує гру на шумових і ударних дитячих інструментах із ритмоскладами та ритмофразами, що чергуються з одночасною зміною темпу й гучності звучання</p>	<p>Розвиток темпоритмічного, динамічного відчуття, дрібної моторики пальців і кистей рук, слухового сприймання, правильного дихання, голосу, артикуляції, узгодженості ритму, темпу й динаміки вербального супроводу із грою на шумових і ударних дитячих інструментах</p>
5.2.	<p>Відтворювати на дитячих музичних інструментах легкі ритми за зразком педагога (гра «Ритмічна луна»), ритми дитячих приспівок, віршиків, українських народних дитячих пісень, виділяючи сильну долю й узгоджуючи з одночасним вербальним супроводом (ритмодекламацією віршиків, співом пісень тощо) (див. II).</p> <p><i>Орієнтовний музичний репертуар:</i> «Сорока-ворона», «Веселі гуси», «Тук, тук, чобіток», «Диби-диби» (українські народні пісні), «Сію, вію, посіваю» (українська народна колядка, обр. Я. Степового), «Щедрик, ведрик» (укр. нар. колядка, обр. Я. Степового),</p>	<p><i>Вихованець:</i> - відносно ритмічно відтворює на шумових і ударних дитячих інструментах ритми дитячих віршів, дитячих музичних творів, виділяючи сильну долю й узгоджуючи гру із власним вербальним супроводом</p>	<p>Розвиток ритмічного відчуття, дрібної моторики, слухового сприймання, мовлення, узгодженості ритму власного вербального супроводу із грою на дитячих музичних інструментах</p>

	<p>«Я маленький хлопчик» (українська народна пісня, обр. Я. Степового), «Годинник» (муз. О. Тилічеєвої, сл. С. Маршака), «Зимові дзвоники» (муз. В. Золотарьова)</p>		
--	--	--	--

Показники розвитку на кінець третього року навчання й виховання.

Вихованець:

- намагається правильно й ритмічно виконувати вправи дихальної гімнастики, з відносно правильним подовженим і коротким видихом, подовженим діафрагмовим вдихом; ритмічно узгоджує вправи дихальної гімнастики з рухами та з ритмічним вимовлянням звуків, складів;
- ритмічно-правильно виконує вправи артикуляційної гімнастики в різному темпі й динаміці, пальчикові фігурки, вербальні пальчикові діалоги, загадки, узгоджуючи ритм власного вербального супроводу з рухами, виділяючи сильну долю;
- відносно ритмічно узгоджує ритм декламованих віршів із рухами різними частинами тіла, іноді потребує вербальної підказки;
- відносно ритмічно узгоджує гру на шумових і ударних дитячих інструментах із ритмоскладами й ритмофразами, що чергуються з одночасною зміною темпу й гучності звучання; із ритмом дитячих віршів, дитячих музичних творів, виділяючи сильну долю.

IV рік навчання та виховання

№ п/п	Зміст навчання та виховання	Орієнтовні показники розвитку	Спрямованість корекційно-розвивальної роботи
1.	2.	3.	4.
<i>I. Ритмо-вправи дихальної гімнастики</i>			
1.1.	«Вушка», «Ялинка росте», «Зайчик», «Як гуси шиплять», «Притисни коліна», «Схрещування рук вниз», «Дістань підлога», «Погрійся», «Заблукав», «Сніжний ком», «Сніговик веселиться», «Вирости великим»	<p><i>Вихованець:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - виконує вправи дихальної гімнастики з відносно правильним подовженим і коротким видихом, подовженим діафрагмовим вдихом; - відносно ритмічно узгоджує вправи дихальної гімнастики з рухами й із ритмічним вимовлянням звуків, складів 	Зміцнення м'язів носоглотки й верхніх дихальних шляхів, розвиток подовженого та короткого видиху, подовженого діафрагмового вдиху, артикуляційного апарату, координації рухів, правильного ритмічного дихання узгоджуючи з вимовлянням звуків, складів, рухами, розвиток орієнтування у сторонах власного тіла та простору
<i>II. Вербально-ритмічна гімнастика</i>			
2.1.	<i>Артикуляційна гімнастика та вправи «Говорилка»:</i> ритмічне вимовляння звуків, складів, слів, фраз, чергуючи склади з ритмізованими фразами, у різному темпі й динаміці	<p><i>Вихованець:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - ритмічно вимовляє звуки, склади, слова, фрази, склади з фразами, що чергуються, у різному темпі з різною динамікою 	Розвиток темпоритмічного та динамічного відчуття, фонетико-фонематичного слуху, правильного дихання, голосу, артикуляції, автоматизації та диференціації звуків
2.2.	<i>Ритмодекламація</i> дитячих приспівок, віршиків, українських народних дитячих пісень («Кумо, кумо, що	<p><i>Вихованець:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - ритмічно декламує приспівки, віршики, українські народні дитячі пісні, скороговки в 	Розвиток темпоритмічного та динамічного відчуття, звуковисотного слуху, слухової уваги, мовного слуху, правильного дихання, артикуляції,

	варила?», «Вийди, вийди, сонечко», «Квочка», «Ой на горі жито», «Галя по садочку ходила», «Бім-бом», «Іде, іде дід, дід» та ін.), скоромовок у різному темпі (з прискоренням і уповільненням), з різною силою та висотою звучання, у поєднанні з рухами (вправами для пальців рук, ходьбою, поворотами та ін.), музичним супроводом	різному темпі, з різною силою та висотою голосу, в поєднанні з нескладними рухами, музичним супроводом	виразності мовлення, координації мовлення з рухами, музичним супроводом
2.3.	Мовно-ритмічні ігри: «Болото», «Каруселі», «Підскоки», «Веселі молоточки», «На пташиному дворі»	<i>Вихованець:</i> - знає та виконує мовно-ритмічні ігри, намагаючись узгоджувати ритм власного вербального супроводу з власними рухами й вербальним супроводом і рухами інших дітей	Розвиток темпоритмічного відчуття, слухової уваги, мовного слуху, правильного дихання, виразності мовлення, координації мовлення з рухами
<i>III. Вправи на узгодження вербального ритму з рухами дрібною моторикою</i>			
3.1.	<i>Пальчикова гімнастика:</i> відтворення ритмічного рисунка вірша, пісні, зображеного графічно, плесканням у долоні чи відстукуванням вказівним пальцем руки	<i>Вихованець:</i> - правильно відтворює ритмічний рисунок вірша, пісні, зображеного графічно, плескаючи в долоні або відстукуючи вказівним пальцем руки	Розвиток темпоритмічного, тактильного відчуття, гнучкості зап'ястка, слухового сприймання, мовлення, узгодженості вербального ритму з рухами кистей і пальців рук

3.2.	<p><i>Пальчикові фігурки:</i> «Вовк», «Лисиця», «Теремок», «Квіточка розквітає», «Собака біжить», «Вершник скаче», «Рослина проростає», «Хлопчик іде із собакою», «Дитина лізе на дерево» та ін. з віршовим вербальним супроводом (на основі зорового, слухового й тактильного сприймання)</p>	<p><i>Вихованець:</i> - знає та правильно виконує рухи, притаманні пальчиковим фігуркам, узгоджуючи з віршовим вербальним супроводом</p>	<p>Розвиток дрібної моторики, ізольованих рухів пальців і гнучкості зап'ястя, тактильного, відчуття, рухової пам'яті, мовлення, образного мислення, розширення пізнавального досвіду, уявлень про об'єкти навколишнього світу</p>
3.3.	<p><i>Вербальні пальчикові інсценівки:</i> пальчикові загадки з вербальною підказкою та без неї (на основі зорового, слухового й тактильного сприймання), пальчикові вірші, пісні, діалоги, міні-вистави, міні-сценки з використанням пальчикового театру. <i>Орієнтовний віршовий матеріал для пальчикових інсценівок:</i> «Зайчик» (С. Павлов), «Зайчика злякались» (П. Воронько), «Курочки» (Н. Забіла), «Гуси-гусенята» (Г. Бойко), «Півники</p>	<p><i>Вихованець:</i> - відгадує пальчикові загадки на полімодальній основі; - виразно й ритмічно виконує пальчикові інсценівки</p>	<p>Розвиток ритмічного, тактильного відчуття, дрібної моторики, зорово-слухового сприймання, рухової пам'яті, мовного слуху, мовлення, узгодженості ритму вербального супроводу з рухами пальців рук. Розрізнення та впізнавання образно-рухових персонажів (пальчикові фігурки, загадки тощо) з використанням залишкового зору, слухового, тактильного сприймання вербальних характеристик</p>

	побилися» (М. Познанська), «Двоє козенят» (Н. Забіла), «На городі цап, цап» (Ю. Будяк) та ін.		
<i>IV. Вправи на узгодження вербального ритму з рухами загальною моторикою</i>			
4.1.	«Пташки», «Плеснемо в долоні», «Гноми», «Ми танцюємо гопачок», «Веселі хлоп'ята», «Наш муравлик», «Стали рівно, мов дуби», «Я маленький малючок»	<i>Вихованець:</i> - ритмічно декламує та виконує рухи, узгоджуючи вербальний ритм із ритмічними рухами; - самостійно складає та виконує імітаційні ритмічні рухи відповідно до власного вербального супроводу	Розвиток відчуття ритму, зорово-слухового сприймання, рухової пам'яті, узгодженості ритму мовлення з рухами різними частинами тіла, рухової творчості
<i>V. Вправи на узгодження вербального ритму з грою на дитячих музичних інструментах</i>			
5.1.	Відтворювати на шумових і ударних дитячих інструментах ритмічний рисунок дитячих приспівок, віршиків, українських народних дитячих пісень, скоромовок, зображеного на ритмосхемах, у різному темпі, різній динаміці, виділяючи сильну долю, поєднуючи з вербальним супроводом і рухами (див. II). Зображувати нескладні ритмосхеми до знайомих віршиків, дитячих пісень	<i>Вихованець:</i> - відтворює на шумових і ударних дитячих інструментах ритмічний рисунок, зображений на ритмосхемах, може його передати в різному темпі, динаміці, виділяючи сильну долю; - ритмічно узгоджує гру на шумових і ударних дитячих інструментах із вербальним супроводом або рухами	Розвиток темпоритмічного та динамічного відчуття, дрібної моторики, слухового сприймання, мовлення, узгодженості ритму власного вербального супроводу або рухів із грою на дитячих музичних інструментах

5.2.	<p>Залучати до гри в оркестрі. <i>Орієнтовний музичний репертуар:</i> «Кумо, кумо, що варила?» (українська народна пісня, обр. Я. Степового), «Вийди, вийди, сонечко» (українська народна пісня, обр. В. Верховинця), «Квочка» (українська народна пісня, обр. Я. Степового), «Ой у полі жито» (українська народна пісня, обр. К. Стеценка), «Галя по садочку ходила» (обр. Л. Ревуцького), «Бім-бом», «Іде, іде дід, дід» (муз. народна, сл. В. Верховинця)</p>	<p><i>Вихованець:</i> - відносно злагоджено грає в оркестрі</p>	<p>Розвиток темпоритмічного, динамічного відчуття, дрібної моторики пальців і кистей рук, слухового й зорового сприймання, координації рухів із мовленням, Розвиток виконавських і творчих здібностей</p>
------	--	--	---

Показники розвитку на кінець четвертого року навчання й виховання.

Вихованець:

- правильно й ритмічно виконує вправи дихальної гімнастики, узгоджуючи з рухами та з ритмічним вимовлянням звуків, складів;
- правильно й ритмічно виконує вправи дихальної гімнастики, з відносно правильним подовженим і коротким видихом, подовженим діафрагмовим вдихом; ритмічно узгоджує вправи дихальної гімнастики з рухами й із ритмічним вимовлянням звуків, складів;
- ритмічно-правильно виконує вправи вербально-ритмічної гімнастики в різному темпі, динаміці, висотою голосу, узгоджуючи з рухами, музичним супроводом; у мовно-ритмічних іграх намагається узгоджувати ритм власного вербального супроводу із власними рухами й вербальним супроводом і рухами інших дітей;

- рухами дрібної моторики правильно відтворює вербальний ритмічний рисунок, зображений графічно; відгадує пальчикові загадки на полімодальній основі, виразно й ритмічно виконує пальчикові інсценівки;
- ритмічно вимовляє віршований текст, узгоджуючи його з ритмічними рухами; самостійно складає та виконує імітаційні ритмічні рухи відповідно до власного вербального супроводу;
- відтворює на шумових і ударних дитячих інструментах ритмічний рисунок, зображений на ритмосхемах, ритмічно узгоджує гру на шумових і ударних дитячих інструментах із вербальним супроводом або рухами; відносно злагоджено грає в оркестрі.

ГОРИЗОНТАЛЬНА РИТМОПЛАСТИКА			
<i>I рік навчання та виховання</i>			
№ п/п	Зміст навчання та виховання	Орієнтовні показники розвитку	Спрямованість корекційно-розвивальної роботи
1.	2.	3.	4.
1.	<p><i>Горизонтальні пластично-рухові казки:</i> «Ведмедик і його друзі», «Котик Мурчик і сіренька мишка», «Приятелі», «Кошенята».</p> <p><i>Орієнтовний релаксаційний музичний репертуар:</i> «Колискова для малюка» № 1–№ 5 (з альбому «Матусині колискові», муз. М. Фріденсона), «Наші узи», «Зоря серця», «Пісня янголів», «Ніжність» (із альбому «Мати і дитя», муз. О. Герра)</p>	<p><i>Вихованець :</i> - разом із педагогом, за його вербальним супроводом, під музику виконує горизонтальні пластично-рухові казки</p>	Розвиток відчуття ритму та пластичних виразних рухів, творчої активності, творчої уяви, послаблення негативних емоцій, корекція порушеної постави
<i>II рік навчання та виховання</i>			
2.	<p><i>Горизонтальні пластично-рухові казки:</i> «Ранок крокодила Гени», «Подарунок», «Життя комах», «День народження ведмедика».</p>	<p><i>Вихованець :</i> - намагається ритмічно виконувати під музику комплекси вправ горизонтальних пластично-рухових казок під музичний і вербальний супровід педагога, який подає зразок виконання;</p>	Розвиток відчуття ритму та пластичних виразних рухів, ритмічності їх виконання, творчих здібностей, творчої уяви, фантазії, корекція порушеної постави, послаблення негативних емоцій, стану тривожності

	<p><i>Орієнтовний релаксаційний музичний репертуар:</i> «Колискова для малюка» № 6–№ 11 (з альбому «Матусині колискові», муз. М. Фріденсона), «Світ спокою», «Легкість» (з альбому «Мати і дитя», муз. О. Герра), «Сплять утомлені іграшки» (муз. О. Островського, сл. З. Петрова)</p>	<p>- допомагає педагогові під час подальшого розвитку сюжету казки</p>	
III рік навчання та виховання			
3.	<p><i>Горизонтальні пластично-рухові казки:</i> «Казка про змію», «Як матрос заблукав», «Як Буратіно допомагав птахам» (із кубиками), «Подорож дельфінчиків», «Чарівна паличка» (з гімнастичною палицею).</p> <p><i>Орієнтовний релаксаційний музичний репертуар:</i> «Няньчина пісенька» № 1–№ 5 (з альбому «Коліскові няні», муз. М. Фріденсона), «Цуценя», «Маленька ніжка», «Вчимося плавати», «Жива рибка», «Радість» (із альбому «Влітку біля моря», муз. О. Герра), «Вальс» № 9, № 21 (муз. Ф. Шуберта), «Небесна</p>	<p><i>Вихованець :</i> - ритмічно, пластично й виразно виконує комплекси вправ горизонтальних пластичних казок під музичний і вербальний супровід; - разом із педагогом вибудовує подальший сюжет пластично-рухових казок і відтворює його за допомогою пластичних виразних рухів</p>	<p>Розвиток відчуття ритму та пластичних виразних рухів, ритмічності їх виконання, творчих здібностей, творчої уяви, фантазії, корекція порушеної постави, послаблення негативних емоцій, стану тривожності</p>

	<p>матінка» (з альбому «Приємне купання», муз. О. Герра), «Колискова ведмедиці» (муз. Є. Крилатова, сл. Ю. Яковлєва)</p>		
<i>IV рік навчання та виховання</i>			
4.	<p><i>Горизонтальні пластично-рухові казки:</i> «Козаки» (з гімнастичною палицею), «Юні плавці», «Подарунок Королеви Зими» (зі стрічками), «Сніданок мавпочки», «Пробудження рослин», «Пробудження тварин».</p> <p><i>Орієнтовний релаксаційний музичний репертуар:</i> «Няньчина пісенька» № 6–№ 10 (з альбому «Колискові няні», муз. М. Фріденсона), «Вальс» № 6, № 8 (муз. Ф. Шуберта), «Дитячий танець», «Щаслива ніч» (із альбому «Влітку біля моря», муз. О. Герра), «Мій півник», «Моя ніжка», «Спи, синочку», «Колискова ведмедиці» (муз. Є. Крилатова, сл. Ю. Яковлєва)</p>	<p><i>Вихованець :</i> - ритмічно та пластично виконує горизонтальні пластичні ігри; - самостійно вибудовує подальший сюжет гри й відтворює його за допомогою рухів</p>	<p>Розвиток відчуття ритму та пластичних виразних рухів, ритмічності їх виконання, творчих здібностей, творчої уяви, фантазії, корекція порушеної постави, послаблення негативних емоцій, стану тривожності</p>

МУЗИКОТЕРАПІЯ
III/IV рік навчання й виховання

Період проведення занять за місяцями	Тематика занять	№ заняття за темою	Зміст та структура занять
Вересень	I. «Звукова мова тіла»	1.1.	1. Налаштування: «Знайомство» (звучить Fiesta Mediterranean «Rondo Veneziano»). 2. Танцювальна терапія: «Рух по колу з відбиванням ритму» (варіант № 1) (звучить французький танок «La Bastrindue»). 3. Слухання та прислухання: «Наші вушка». 4. Вокалотерапія: спів пісень «Вийди, вийди, сонечко», «Ой, на горі жито», «Я коза ярая»... 5. Музичні ігри: «Малята і ведмедики» (фортепіано). 6. Музикування: пальчикова гімнастика «Ліхтарі», гра на саморобних маракасах під музичний супровід (Lemuse«Rondo Veneziano»). 7. Релаксаційні вправи: «Любимо себе» – гладимо лоб, волосся, ніс, щічки, шию (під музику«Rondo Veneziano»)
		1.2.	1. Налаштування: «Вітання 1» (звучить «Rondo Veneziano»). 2. Танцювальна терапія: «Рух по колу з відбиванням ритму» (варіант № 2). 3. Слухання та прислухання : «Відчуваємо голосові зв'язки». 4. Вокалотерапія: спів та інсценізація пісні: «Гу-ту, гу-ту-ту, варим кашку круту», співи «Ой, на горі жито», «Я коза ярая» 5. Музичні ігри: «Малята і ведмедики». 6. Музикування: ритмічна вправа «Раз-два-три, нумо повтори!», почергова гра на саморобному маракасі. 7. Релаксаційні вправи: «Гладимо свої ручки»

		<p>1.3.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Налаштування: «Вітання-2». 2. Танцювальна терапія: «Рух по колу з відбиванням ритму» (варіант № 3) (звучить французький танок). 3. Слухання та прислухання :»Вушка і груди». 4. Вокалотерапія: проспівуємо знайомі пісні + «Павлику, Равлику». 5. Музичні ігри: «Малята і ведмедики». 6. Музикування: ритмічна вправа «Тюшки-тютюшки», гра на саморобних маракасах. 7. Релаксаційні вправи: «Гладимо свої ніжки»
		<p>1.4.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Налаштування: «Знайомство із Зайчиком» (звучить диск 1, трек 1). 2. Танцювальна терапія: «Рух по колу з відбиванням ритму» (варіант № 4). 3. Вокалотерапія: співаємо всі вивчені пісні. 4. Слухання та прислухання: повтор усіх вправ: «Наші вушка», «Відчуваємо голосові зв'язки», «Вушка і груди». 5. Музичні ігри: «Малята і ведмедики». 6. Музикування: пальчикова гімнастика «Квасимо капусту», одночасна гра на саморобних маракасах (з пшоном, рисом, квасолею та гречкою). 7. Релаксаційні вправи: «Доброта» (звучить «Rondo Veneziano»)
Жовтень	<p>II. «Звуки природи»</p>	<p>2.1.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Налаштування: «Жовтень місяць на дворі» (звучить «Floralis»). 2. Слухання та прислухання: «Вітер». 3. Музичні ігри: «Вітер» (звучить А. Вівальді «Пори року». 4. Танцювальна терапія: «Танок з різнокольоровими стрічками»). 5. Вокалотерапія: «Печу, печу хлібчик», «Равлику-Павлику». 6. Музикування: пальчикова гімнастика «Кулька». 7. Релаксаційні вправи: перегляд відео проекту В. Дивіної «Дивовижна осінь» (звучить «Rondo Veneziano»)

		<p>2.2.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Налаштування: «Дощик, дощик наш гість» (звучить «Floralis») + ритмодекламація «Дощик-1», + «Дощик-2» (відео проект В. Дивіної. 2. Слухання та прислухання: «Тихий дощ». 3. Вокалотерапія: «Дощик» (музика А. Мігай). 4. Танцювальна терапія: «Танок з дощиком» (звучить «Рондо» В. Моцарта). 5. Музичні ігри: «Зайчики і вовчики» (ф-но). 6. Музикування: пальчикова гімнастика «Миємо руки». «Водний оркестр» (звучить «танок Анітри» Е. Гріга. 7. Релаксаційні вправи: «Музичне малювання дощу» (звучить «Rondo Veneziano»)
		<p>2.3.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Налаштування: «Добрий день» (вивчення). 2. Слухання та прислухання: «Розкати грому». 3. Музичні ігри: «Хмаринки та сонячні промінчики» (звучить 1 ч. «Симфонія № 40» В. Моцарта). 4. Спів та прислухання: «Дощик», «Два півники», «Пісня Лисички». 5. Танцювальна терапія: «Спонтанний танок» (звучить «Попурі № 1»). 6. Музикування: пальчикова гімнастика «Стряхнемо водичку з рук», почергова гра на фортепіано (сонечко світить та грім гримить). 7. Релаксаційні вправи: спів пісні «Якщо добрий ти»

		2.4.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Налаштування: «Добрий день» (закріплення (звучить фортепіано). 2. Слухання та прислухання: «Дощ із громом». 3. Танцювальна терапія: «Танок з відбиттям ритму на стільчиках» (звучить «Свінголз»). 4. Вокалотерапія: спів вивчених пісень. 5. Музичні ігри: на вибір дітей. 6. Музикування: пальчикова гімнастика «Заєць», почергова гра на барабані. 7. Релаксаційні вправи: «Медитативний танок з жовтою тканиною (звучить «Rondo Veneziano»)
Листопад	III. «Звуки природи» (живої)	3.1.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Налаштування: «Місяць листопад» (звучить «Ода Осені»). 2. Слухання та прислухання: «Вітер шурхотить листвою». 3. Танцювальна терапія: «Танок з листочками» (звучить «До Елізи» Л. Бетховена). 4. Вокалотерапія: «Тонування звуків мови комах та пташок», спів пісень «Ой, є в лісі калина», «Чорнобривий корольок». 5. Музичні ігри: «Джмелики» (звучить «Політ джмеля» Римського-Корсакова). 6. Музикування: пальчикова гімнастика «Бджілка», музикування на сопілках. 7. Релаксаційні вправи: перегляд фото з осінніми пейзажами («Ода Осені»)
		3.2.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Налаштування: «До нас завітали пташки» (звучить «Ода Осені»). 2. Слухання та прислухання: «Спів пташок» + (звучить «Пісня жайворонка» П. Чайковського). 3. Танцювальна терапія: «На веселих каченят» (вивчаємо). 4. Вокалотерапія: тонування звуків «Мова тварин», спів пісень «Ой, є в лісі калина», «Чорнобривий корольок». 5. Музичні ігри: «Горобчики та котики». 6. Музикування: гра на фортепіано «Пташки співають, а котики муркотять».

		7. Релаксаційні вправи: спів пісні «Якщо добрий ти»
		<p>3.3. 1. Налаштування: «Яких ми знаємо тварин?».</p> <p>2. Вокалотерапія: тонування звуків «Мова тварин», співаємо пісні «Чорнобривий корольок», «Ой, є в лісі калина».</p> <p>3. Музичні ігри: «Сонячний зайчик» (при наявності сонячного світла), «Конячки» (звучить «Гра в конячки» П. Чайковського).</p> <p>4. Слухання та прислухання: «Пісенька Віні Пуха».</p> <p>5. Танцювальна терапія: «На веселих каченят» (закріплюємо).</p> <p>6. Музикування: пальчикова гімнастика «Їжачок», гра на бубоні.</p> <p>7. Релаксаційні вправи: споглядання на зображення тварин (звучить «Попурі-2»), або перегляд відеоряду В. Дивіної «Пастух»</p>
		<p>3.4. 1. Налаштування: «До нас дельфінчики прийшли» (звучить «Dolfin» К. Мітчел).</p> <p>2. Слухання та прислухання: «Прислухання до мови дельфінів».</p> <p>3. Музикування: гра на «дельфінчиках» – свистульки, (звуки вітру).</p> <p>4. Танцювальна терапія: «Спонтанний танок» (звучить «Гармонія Всесвіту»).</p> <p>5. Вокалотерапія: спів знайомих пісень на осінню тематику.</p> <p>6. Музичні ігри: «Акули і дельфінчики».</p> <p>7. Релаксаційні вправи: «Танок дельфінчиків» (звучить «Dolfin» К. Мітчела)</p>
Грудень	IV. «Дерев'яний звук»	<p>4.1. 1. Налаштування: «Зима прийшла» (звучить «Вранішній роздум» П. Чайковського).</p> <p>2. Вокалотерапія: колядки та новорічні пісні + «У лісі, лісі темному» (сучасна обробка зі спонтанними рухами на програшах).</p> <p>3. Слухання та прислухання: «Дроворуб рубає дерева, які згодом падають», стук у двері, колотушка (музикотерапевт грає на колотушці та стукає об стілець), дерев'яні ложки.</p> <p>4. Музикування: почергова гра на дерев'яних музичних інструментах (звучить фон аудіо-запис «Ксилофон»).</p> <p>5. Музичні ігри: «Дерев'яні солдатики» (звучить «Марш дерев'яних солдатиків»)</p>

	<p>П. Чайковського).</p> <p>6. Танцювальна терапія: «Танок Буратіно».</p> <p>7. Релаксаційні вправи: перегляд зимових пейзажів</p>
4.2.	<p>1. Налаштування: «Дерев'яні звуки».</p> <p>2. Слухання та прислухання: «Тріщотка» (можна замінити грою на корзині), «Рубель» (аудіо-запис)</p> <p>3. Музикування: одночасна гра на всіх дерев'яних інструментах (корзини, колотушки, дерев'яні ложки, дерев'яне відро, сопілки, маракаси).</p> <p>4. Вокалотерапія: колядки + «У лісі, лісі темному» (Закріплення).</p> <p>5. Музичні ігри: «Конячка», яка везе Діда Мороза з подарунками до дітей (звучить «Pferdcnenlayfgalopp»).</p> <p>6. Танцювальна терапія «Буратіно» (звучить «Пісня Буратіно» А. Рибчинського).</p> <p>7. Релаксаційні вправи: «Танок з білою тканиною» (звучить «Сніг танцює» К. Дебюссі)</p>
4.3.	<p>1. Налаштування: «Музика любить нас» (звучить «Rondo Veneziano»).</p> <p>2. Танцювальна терапія: «Спонтанний танок» (звучить «Кукольний кек-уок» К. Дебюссі).</p> <p>3. Слухання та прислухання: «Ксилофон».</p> <p>4. Музикування: «Гра на ксилофоні», пальчикова гімнастика «Дерева».</p> <p>5. Вокалотерапія: колядки та щедрівки, «У лісі, лісі темному».</p> <p>6. Музичні ігри: «Гноміки».</p> <p>7. Релаксаційні вправи: музичні афірмації «Ми спокійні, хороші, добрі та красиві» та перегляд уривка з мультфільма У. Діснея «Гноміки»</p>
4.4.	<p>1. Налаштування: «Скоро Новий рік» (звучить «Солодка мрія» П. Чайковського).</p> <p>2. Танцювальна терапія: «Танок з паперовими сніжинками та новорічним дощиком» (звучить «Жарт» Й. Баха).</p> <p>3. Вокалотерапія: колядки + «У лісі, лісі темному».</p> <p>4. Слухання та прислухання: ксилофон, бубон, литаври.</p>

		<p>5. Музикування: одночасна гра на всіх дерев'яних інструментах (сопілки, ложки, корзини, ксилофон), пальчикова гімнастика «Стілець».</p> <p>6. Музичні ігри: «Сонечко прокидається (звучить «Ранок» Е. Гріга).</p> <p>7. Релаксаційні вправи: «Малювання зими» під музичний супровід (Ф. Лист «Мрії кохання»)</p>
Січень	V. «Скляний звук»	<p>5.1.</p> <p>1. Налаштування: «Скляний звук».</p> <p>2. Слухання та прислухання: «Кришталевий дзвін».</p> <p>3. Музикування: «Гра на кришталевих фужерах».</p> <p>4. Музичні ігри: «Фея» (звучить «Танок Феї Драже» П. Чайковський).</p> <p>5. Вокалотерапія: щедрівки «Ой, сивая та я зозуленька», «Щедрик-щедрівочка», «Добрий вечір, пане господарю».</p> <p>6. Танцювальна терапія: «Дорогою добра» – спонтанний танок).</p> <p>7. Релаксаційні вправи: «Доброта + дружба» (звучить «Fiesta Mediterranean»)</p>
		<p>5.2.</p> <p>1. Налаштування: «Чи вміємо ми колядувати чи щедрувати?».</p> <p>2. Вокалотерапія: колядки та щедрівки + засівалки.</p> <p>3. Танцювальна терапія: «Зимова казка» – танок з білими сніжинками (звучить пісня «Якби не було зими».</p> <p>4. Слухання та прислухання: «Скляний дзвін».</p> <p>5. Музикування: «Гра на чашці з блюдцем».</p> <p>6. Музичні ігри: «Потяг».</p> <p>7. Релаксаційні вправи: афірмації «Ми хороші, добрі та красиві» (фоном звучить «Floralis»)</p>
		<p>5.3.</p> <p>1. Налаштування: «Музичні скляні інструменти».</p> <p>2. Слухання та прислухання: вібрафон («Ірланська колискова»).</p> <p>3. Музичні ігри: «Гномики» та «Фея».</p> <p>4. Вокалотерапія: спів пісень на зимову тематику + колядки, щедрівки.</p> <p>5. Танцювальна терапія: веселий танок «Арам-зам-зам».</p> <p>6. Музикування: «Гра на скляних дельфінчиках» (звуки вітру).</p>

			7. Релаксаційні вправи: медитативний танок «Дельфіни»
		5.4.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Налаштування: «Які гарні та слухняні діти» (звучить «Колискова»). 2. Вокалотерапія: спів новорічних пісень, колядок і щедрівок. 3. Слухання та прислухання: «Карийон» (музика К. Орфа). 4. Танцювальна терапія: «Арам-зам-зам». 5. Музикування: «Гра на різнокольорових скляних пляшках» – склофоні (звучать укр. нар. мелодії). 6. Музичні ігри: «Веселі сніжки». 7. Релаксаційні вправи: «Музичне малювання» (звучить «Солодка мрія, «Шарманка», «Жайворонок», «У камелька» П. Чайковського)
Лютий	VI. «Металевий звук»	6.1.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Налаштування: «Металевий звук». 2. Слухання та прислухання: «Металеві ложки та дзвін монет» 3. Музикування: «Гра на металевих ложках та шкатулці з монетами». 4. Музичні ігри: «Літачки» (звучить «Parageno Rondo»). 5. Вокалотерапія: «Два півника», «Зайчику, зайчику», «У лісі, лісі темному»... 6. Танцювальна терапія: «Танок веселих музик» (звучить «Попурі»). 7. Релаксаційні вправи: Перегляд картинок зимових пейзажів (звучить «Арія» із сюїти Й. Баха) + відеоряд В. Дивіної (звучить «На трійці» П. Чайковського), у середній частині твору можна додати гру на дзвіночках
		6.2.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Налаштування: «Ми любимо сонечко» (фоном звучить «Мрії» Вангеліса). 2. Вокалотерапія: «Пісня лисички», «Зайчику, зайчику», Два півника». 3. Музичні ігри: «Хмаринки та сонячні промінчики» (звучить 1 ч. «Симфонія № 40» В. Моцарта). 4. Слухання та прислухання: трикутники та дзвоники. 5. Музикування: гра на трикутниках та дзвониках. 6. Танцювальна терапія: «Спонтанний танок» (звучить пісня Червоної шапочки). 7. Релаксаційні вправи: музичне малювання сонечка (звучить «Прелюдія» Вангеліса)

		<p>6.3.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Налаштування: «Які гарні діти» (звучить «Fiesta Medeteranea»). 2. Танцювальна терапія: «Танок з прапорцями» (звучить «Французький танок»). 3. Слухання та прислухання: «Гамбурін». 4. Вокалотерапія: повторення вивчених пісень. 5. Музичні ігри: «Сірий вовчик». 6. Музикування: пальчикова гімнастика «Прапорці», гра на металофонах. 7. Релаксаційні вправи: музична афірмація «Ми здорові, ми щасливі, ми добрі діти»
		<p>6.4.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Налаштування: «Закінчується зима». 2. Вокалотерапія: приспівування всіх вивчених пісень. 3. Танцювальна терапія: «Спонтанний танок» (звучить «Свінголз» інструментальна музика у вокальному виконанні). 4. Слухання та прислухання: «Бубон». 5. Музикування: гра на бубнах. 6. Музичні ігри: «Наш дзвінкий веселий бубон». 7. Релаксаційні вправи: «Медитативний танок з фіолетовою тканиною» (звучить «До Елізи» Л. Бетховена)
Березень	<p>VII. «Звуки музичних інструментів»</p>	<p>7.1.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Налаштування: «Весна прийшла». 2. Вокалотерапія: «Прийди, прийди, весно-красна». 3. Музичні ігри: «Весна стукає у двері» (звучить 1 ч. «Концерт для ф-но з оркестром «2» С. Рахманінова). 4. Слухання та прислухання: метроном. 5. Музикування: крокування під метроном різними темпами, пальчикова гімнастика «Місимо тісто». 6. Танцювальна терапія: «Танок пролісків» (звучить «Підсніжник» П. Чайковського). 7. Релаксаційні вправи: пасивна медитація (звучить «Умиростворюючі мелодики № 1»)

		<p>7.2.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Налаштування: «Наші мами». 2. Слухання та прислухання «Мама» (звучить «Мама» з «Дитячого альбому» П. Чайковського). 3. Вокалотерапія: веснянки «Прийди, прийди, весно-красна, «Плету, плету плетеницю» + «Песня Мамонтенка». 4. Танцювальна терапія: рухова імпровізація з тканинами «Пролісок» (звучить трек № 6). 5. Музичні ігри: «Луна». 6. Музикування: одночасна гра на маракасах та барабанах. 7. Релаксаційні вправи: «Лебідь» (звучить «Лебідь» К. Сен-Санса)
		<p>7.3.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Налаштування: «Тепло до нас іде». 2. Слухання та прислухання: «Капіж». 3. Вокалотерапія: «Веснянки». 4. Музичні ігри: «Потяг». 5. Танцювальна терапія: «Танок з іграшкою» (звучить «Lemuse»). 6. Музикування: гра на дзвіночках (звучить «Вальс» П. Чайковського), пальчикова гімнастика «Окуляри». 7. Релаксаційні вправи: співаємо колискову й гойдаємо руками («TatoGomez», «HappyBabby», «Breathing Right»)
		<p>7.4.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Налаштування: «Сонце яскравіше світить». 2. Слухання та прислухання: «Капіж № 2». 3. Вокалотерапія: «Веснянки» + «Подольночка», традиційна музична гра. 4. Танцювальна терапія: «Спонтанний танок» (звучить «Попурі № 3»). 5. Музичні ігри за бажанням дітей. 6. Музикування: одночасна гра на дзвіночках, трикутнику, металофоні, бубоні (металевий звук). 7. Релаксаційні вправи: «Медитативний танок з червоною тканиною (звучить «Умиротворяющие мелодики № 4)

Квітень	VIII. «Звуки музичних інструментів»	8.1.	1. Налаштування: «Квітень місяць на дворі». 2. Слухання та прислухання: «Рій бджіл, джміль». 3. Танцювальна терапія: «Танок квітів» (звучить «Вальс квітів» П. Чайковського). 4. Вокалотерапія: «Мала баба три сини», «Хустинка», «Веснянка». 5. Музичні ігри: «Бджілки і квіточки: (звучить Тютюнникова «Потішні уроки» – Carorousel-2). 6. Музикування: пальчикова гімнастика «Човен», гра групками на шумових, ударних і брязкальних інструментах (звучить «Менует» Бокеріні). 7. Релаксаційні вправи: музичне малювання квіточок («Умиротворяющие мелодики – 8»)
8.2.		1. Налаштування: «Що ж таке буря?». 2. Слухання та прислухання: «Весняна буря» («Звуки природи») 3. Музичні ігри : «Буря» (звучить «РАМ») 4. Вокалотерапія: «Мала баба три сини», «Хустинка», «Ой, заграйте дударики». 5. Танцювальна терапія: «Танок з різнокольоровими хустинками» (звучить «Концерт для двох мандолін з оркестром» А. Вівальді). 6. Музикування: гра на торбинці з горіхами + сильне кидання торбинки у дерев'яне відро (звучить «Французький танок») 7. Релаксаційні вправи: «Лісовою доріжкою до чарівного озера» (звучить «Медитація № 1»)	
8.3.		1. Налаштування: «А чи знаємо ми, що таке струмочок?». 2. Слухання та прислухання: струмки та птахи («Звуки природи») 3. Музичні ігри: «Струмок» (звучить «До Елізи» Л. Бетховена) 4. Вокалотерапія: «Веснянка», «Хустинка», «Мала баба три сини», «Ой, заграйте дударики». 5. Танцювальна терапія: «Танок з різнокольоровими довгими стрічками» (звучить «Вальс» П. Чайковського).	

		<p>6. Музикування: гра на фортепіано «Струмочок тече і грім гримить».</p> <p>7. Релаксаційні вправи: медитативний танок з блакитною тканиною «Струмок» (звучить «Умиротворяющие № 3»)</p>
	8.4.	<p>1. Налаштування: «Весна – красна».</p> <p>2. Слухання та прислухання: «Весняні фантазії».</p> <p>3. Вокалотерапія: всі пісні на весняну тематику + «Я маленька бойківчанка».</p> <p>4. Музичні ігри: «Жайворонок» (звучить «Пісня жайворонок» П. Чайковського).</p> <p>5. Танцювальна терапія: «Спонтанний танок» (звучить пісня «Я маленька бойківчанка»).</p> <p>6. Музикування: пальчикова гімнастика «Ножиці», гра на «скло фоні».</p> <p>7. Релаксаційні вправи: «Музичні афірмації – ми добрі, ми красиві, ми веселі, ми дружні, ми світлі, ми чудові»</p>
Травень	ІХ. «Звуки музичних інструментів»	<p>9.1.</p> <p>1. Налаштування: «Місяць – травень».</p> <p>2. Слухання та прислухання: «Цикади та птахи», «Флейта та цикади».</p> <p>3. Танцювальна терапія: «Танок з обручами» (звучить «Полька» П. Чайковського).</p> <p>4. Вокалотерапія: пісні з радянських мультфільмів («Антошка», «Чебурашка»).</p> <p>5. Музичні ігри: «Пісочок, море, дітки, дельфінчики і акули».</p> <p>6. Музикування: пальчикова гімнастика «Каблучка», гра на всіх музичних інструментах (звучить «Менует» Бокеріні).</p> <p>7. Релаксаційні вправи: «Ми літаємо» – медитативний танок («Умиротворяющие мелодики-12»)</p> <p>9.2.</p> <p>1. Налаштування: «Що вам подобається найбільше на заняттях?».</p> <p>2. Вокалотерапія: Пісні з мультфільмів + «В траве сидел кузнечик».</p> <p>3. Танцювальна терапія: «Танок з іграшкою (звучить «Lemuze»).</p> <p>4. Слухання та прислухання: «Цикади та птахи, флейти та цикади» («Звуки природи»).</p>

	<p>5. Музичні ігри: «Коник і кучер» (звучить «Галоп»).</p> <p>6. Музикування: гра на дзвіночках (звучить «Вальс» з «Дитячого альбому» П. Чайковського).</p> <p>7. Релаксаційні вправи: на вибір</p>
9.3.	<p>1. Налаштування: «Музика любить нас».</p> <p>2. Танцювальна терапія: «Танок з м'ячиком» (звучить «Мазурка» П. Чайковського).</p> <p>3. Слухання та прислухання: спів пташок за вікном.</p> <p>4. Вокалотерапія: «Вместе весело шагать», В траве сидел кузнечик», «Антошка».</p> <p>5. Музичні ігри: «Білочки та вовчик» (супровід ф-но).</p> <p>6. Музикування: пальчикова гімнастика «Ліхтарі», гра на всіх музичних інструментах (звучить «Весна» А. Вівальді).</p> <p>7. Релаксаційні вправи: «Малюємо музику» (Звучить «Умиротворяющие мелодики-20»)</p>
9.4.	<p>1. Налаштування: останнє підсумкове заняття.</p> <p>2. Танцювальна терапія: «Спонтанний танок» (музичне асорті № 9).</p> <p>3. Слухання та прислухання: «Бабах».</p> <p>4. Музичні ігри: на вибір дітей.</p> <p>5. Вокалотерапія: співають улюблені пісні.</p> <p>6. Музикування: пальчикова гімнастика «Ножиці», гра на всіх музичних інструментах за вибором дітей.</p> <p>7. Релаксаційні вправи: музичні афірмації «Ми добрі, ми здорові, ми красиві, ми виховані діти»</p>

Спрямованість корекційно-розвивальної роботи:

Розвиток музично-сенсорних здібностей, ритмічного та звуковисотного слуху, фантазії, асоціативного мислення, творчої уяви, орієнтації в просторі, дрібної моторики; заохочення до рухової імпровізації; сприяння розвитку емоційної та творчої розкритості.

Виховання музичного та художньо-естетичного смаку, привертання уваги до краси та вправності власних рухів,

упевненості у своїх діях, подолання нав'язливих рухів, зняття емоційно-психологічної напруги, покращення емоційного стану

Показники розвитку на кінець III/IV року навчання та виховання

Вихованець :

- уміє правильно налаштовуватися на заняття;
- із задоволенням виконує танцювальні рухи;
- ритмічно рухається під музику, виконує вправи з атрибутами;
- намагається контролювати власні жести, міміку й рухи;
- вільно орієнтується в просторі, самостійно змінює рух і напрямок руху відповідно до змін у музичному творі;
- з бажанням слухає дитячі музичні твори, музикує;
- співає природним голосом без напруги, чітко вимовляючи слова;
- володіє навичками інтонування народних і дитячих пісень;
- виконує віршовані вправи пальчикової гімнастики;
- зацікавлений грою на музичних інструментах

Методичний матеріал до програм

РИТМО-ВПРАВИ ДИХАЛЬНОЇ ГІМНАСТИКИ

Дихальна гімнастика для дітей I року навчання та виховання

«БУЛЬБАШКИ»

В. п.: зробити глибокий вдих через ніс, надути «щічки-бульбашки» і повільно видихнути через трохи розкритий рот. Повторити 2–4 рази.

«НАСОСИК»

В. п.: покласти руки на пояс, злегка присідаючи, зробити вдих, випрямляючись – видих. Поступово присідання стають нижчими, вдих і видих довшим. Повторити 2–4 рази.

«ЛІТАК»

Педагог розповідає вірш, дитина виконує рухи в ритмі вірша	
Літачок-літак	розвести руки в сторони долонями вгору, підняти голову, зробити вдих
Вирушає у політ	затримати дихання
Жу-жу-жу	зробити поворот головою праворуч
Жу-жу-жу	зробити видих, вимовляючи «ж-ж-ж»
Постою і відпочину	встати прямо, опустити руки
Я наліво полечу	підняти голову, зробити вдих
Жу-жу-жу	зробити поворот головою ліворуч
Жу-жу-жу	зробити видих, вимовляючи «ж-ж-ж»
Постою і відпочину	встати прямо, опустити руки
Повторити 2–4 рази	

«МИШКА І ВЕДМЕДИК»

Педагог розповідає вірш, дитина виконує рухи	
У Мишка будинок величезний	стати прямо на носки, підняти руки вгору, потягнутися, подивитися на руки, зробити вдих
А у мишки – дуже маленький	присісти, обхопити руками коліна, опустити голову, видих з вимовленням звуку ш-ш-ш
Мишка ходить у гості до ведмедика	ходьба на носках
Він же до неї потрапить не може	звичайна ходьба
Повторити 2–4 рази	

«КУРОЧКИ»

В. п.: встати прямо, нахилитися, вільно повісити руки-«крила» і опустити голову. Вимовляти: «Так-так-так» на видиху й одночасно плескати по колінах. Стати прямо, підняти руки вгору та зробити вдих. Повторити 5 разів.

«БДЖІЛКА»

В. п.: сісти прямо, схрестивши руки на грудях і опустивши голову.	
Бджілка сказала: «Жу-жу-жу»	стиснути грудну клітку та на глибокому видиху вимовляти ритмічно «ж-ж-ж», потім на глибокому вдиху розвести руки в сторони, розправити плечі й вимовляємо ритмічно «ж-ж-ж»
Полечу й пожужжу, дітям меду принесу	встати і, розвівши руки в сторони, зробити коло по музичній залі й повернутися на місце
Повторити 2–4 рази	

«КОСИМО ТРАВУ»

Запропонувати дитині «покосити траву». В. п.: стати, ноги на ширині плечей, руки опущені. Педагог читає вірш, а дитина, вимовляючи ритмічно «зу-зу», махає руками вліво, роблячи видих, вправо, роблячи вдих.

Зу-зу, зу-зу,
Ми косимо траву.
Зу-зу, зу-зу,
І наліво я взмахну.
Зу-зу, зу-зу,
Разом швидко, дуже швидко
Ми покосим всю траву.
Зу-зу, зу-зу.

По закінченню вправи дитина струсує розслабленими руками, а далі повторює з початку 2–4 рази.

«ГОДИННИК»

В. п.: встати прямо, ноги нарізно, руки опущені. Розмахуючи прямими руками вперед і назад, вимовляти «тік-так». Повторювати 4–6 разів.

«ТРУБАЧ»

В. п.: сісти, кисті рук скласти в трубочку, підняті до рота. Повільний видих із ритмічною, гучною вимовою звуку «п-ф-ф-ф», глибокий вдих. Повторити 4–6 разів.

«ПІВЕНЬ»

В. п.: встати прямо, ноги нарізно, руки опущені. Підняти руки в сторони, зробити глибокий вдих. Легко ритмічно плескати по стегнах, вимовляючи на видиху ритмічно «ку-ка-рі-ку». Повторити 2–4 рази.

«КАША КИПИТЬ»

В. п.: сісти, одна рука на животі, інша – на грудях. При втягуванні живота зробити вдих, при випинанні – видих. Видихаючи, голосно вимовляти «ш-ш-ш». Повторити 2–4 рази.

«НА ТУРНІКУ»

В. п.: встати прямо, ноги разом, гімнастичну палицю тримати обома руками перед собою. Підняти палицю вгору, піднятися на носки, зробити глибокий вдих, опустити палицю назад за голову, зробити довгий видих. Видихаючи, вимовляти ритмічно «ф-ф-ф-ф-ф» (або інший звук). Повторити 2–4 рази.

Дихальна гімнастика для дітей II року навчання та виховання

«ПОДИХАЙ ОДНІЄЮ НІЗДРЕЮ»

В. п.: сидячи або стоячи, тулуб прямий, але не напружений.

Праву ніздрю закрити вказівним пальцем правої руки. Лівою ніздрею робити тихий тривалий вдих (попередньо нижнє, середнє, верхнє дихання). Як тільки вдих закінчено, відкрити праву ніздрю, а ліву закрити вказівним пальцем лівої руки – через праву ніздрю робити тихий тривалий видих з максимальним випорожненням легенів і підтягуванням діафрагми максимально вгору, щоб утворилося «ямка». Те саме іншими ніздрами. Повторити 2–4 рази.

Примітка. Після цієї вправи декілька разів зробити вдих-видих однією ніздрею (спочатку тією, якою легше дихати, потім іншою). Повторити 2–4 дихальні рухи кожною ніздрею окремо. Починати зі спокійного й переходити на глибоке дихання.

«ЇЖАЧОК»

В. п.: сидячи або стоячи, тулуб прямий, не напружений. Поворот голови праворуч – ліворуч в одному темпі й ритмі. Одночасно з кожним поворотом голови робити вдих носом: короткий, галасливий (як їжачок), з напругою м'язів усієї носоглотки (ніздрі рухаються і як би поєднуються одна з одною, напружується шия). Видих м'який, довільний, через напіввідкриті губи. Повторити 4–8 разів.

«ГУБИ «ТРУБКОЮ»

В. п.: стоячи, тулуб прямий, не напружений. Зробити повний видих через ніс, втягуючи в себе живіт і міжреберні м'язи. Далі губи скласти «трубкою», різко втягнути повітря, заповнивши їм усі легені. Зробити ковтальний рух (як би ковтаєш повітря). Пауза протягом 2–3 секунд, потім підняти голову вгору й видихнути повітря через ніс плавно й повільно. Повторити 4–6 разів.

«ВУШКА»

В. п.: стоячи, тулуб прямий, не напружений. Ритмічно нахилити головою праворуч-ліворуч, виконувати сильні вдихи. Плечі залишаються нерухомими, але при рухах головою, вуха нахилити якомога ближче до плечей. Стежити, щоб тулуб при нахилі голови не поверталася. Ритмічні вдихи виконуються з напруженням м'язів усієї носоглотки. Видих довільний. Повторити 4–6 разів.

«ПУСКАТИ МИЛЬНІ БУЛЬБАШКИ»

В. п.: стоячи, тулуб прямий, не напружений. При нахилі голови до грудей зробити вдих носом, напружуючи м'язи носоглотки. Підняти голову вгору та спокійно видихнути повітря через ніс, мов пускаючи мильні бульбашки. Не опускаючи голови, зробити вдих носом, напружуючи м'язи носоглотки. Спокійний видих через ніс з опущеною головою. Виконувати ритмічно. Повторити 4–6 разів.

«СУРМАЧ»

В. п.: сісти, кисті рук скласти в трубочку, підняті до рота. Повільний видих із ритмічною, гучною вимовою звуку «п-ф-ф-ф», глибокий вдих. Повторити 4–6 разів.

«КАША КИПИТЬ»

В. п.: сісти, одна рука на животі, інша – на грудях. При втягуванні живота зробити вдих, при випинанні – видих. Видихаючи, голосно вимовляти «ш-ш-ш». Повторити 2–4 рази.

«НА ТУРНИКУ»

В. п.: встати прямо, ноги разом, гімнастичну палицю тримати обома руками перед собою. Підняти палицю вгору, піднятися на носки, зробити глибокий вдих, опустити палицю назад за голову, зробити довгий видих. Видихаючи, вимовляти ритмічно «ф-ф-ф-ф-ф» (або інший звук). Повторити 2–4 рази.

«СЕМАФОР»

В. п.: сидячи, ноги разом. Піднімання рук в сторони – глибокий вдих. Повільне опускання рук вниз з тривалим видихом і вимовою звуку «з-з-з». Повторити 2–4 рази.

«РЕГУЛЮВАЛЬНИК»

В. п.: стоячи, ноги на ширині плечей, одна рука піднята вгору, інша відведена в сторону. Вдих носом, потім поміняти положення рук із подовженим видихом і вимовою звуку «р-р-р». Повторити 4–6 разів.

«МАЯТНИК»

В. п.: стоячи, ноги на ширині плечей, палиця в руках за спиною на рівні нижніх кутів лопаток. Нахилити тулуб у праву та ліву сторони. При нахилі в сторони – видих із вимовою звуку «ту-у-у-у-х-х». Повторити 4–6 разів.

«ГУСИ ЛЕТЯТЬ»

Повільна ходьба по залу. На вдих – піднімати руки в сторони. На видих – опускати вниз із проголошенням тривалого звуку «гу-у-у». Виконувати 1–1,5 хвилин.

«ЛІТАК»

В. п.: стоячи, ноги на ширині плечей, руки в сторони долонями догори, голова опущена. Підняти голову прямо, зробити глибокий вдих. Поворот головою праворуч – подовжений видих, із вимовою звуку «жжж...». Далі стати прямо, опустити руки – пауза. Те саме в іншу сторону. Повторити 2–4 рази в кожную сторону.

«ЖУК»

В. п.: сидячи, схрестивши руки на грудях, голова опущена. Ритмічно стискати обома руками грудну клітку, вимовляючи ритмічно звук «ж-ж-ж...» на видиху. Розвести руки в сторони, розправивши плечі, голову тримати прямо – вдих. Повторити вправу 4-6 разів.

Дихальна гімнастика для дітей III-IV року навчання та виховання

«ЗАДУЙ СВІЧКУ»

В. п.: встати прямо, ноги на ширині плечей. Зробити вільний вдих і злегка затримати дихання. Скласти губи трубочкою. Виконати три коротких ритмічних видихи, немов задуваючи свічку, промовляючи: «Фу! Фу! Фу!». Під час вправи тулуб тримати прямо. Повторити вправу 4–6 разів.

«ПОВНЕ ДИХАННЯ»

В. п.: встати прямо, ноги на ширині плечей. Зробити вільний глибокий вдих, одночасно піднімаючи руки перед собою вгору. Затримати дихання (поки приємно). Виконати енергійний видих відкритим ротом, одночасно опускаючи руки й нахилившись вперед, вимовляючи «Ха!». Видихати з полегшенням, ніби звільняючись. Повільно випрямитися. Повторити вправу 4–6 разів.

«ЇЖАЧОК»

В. п.: встати прямо, ноги на ширині плечей. Поворот голови вправо-вліво в заданому педагогом ритмі й темпі. Одночасно, з кожним рухом виконати вдих через носоглотку (ніздрі рухаються ніби поєднуються, шия напружена), видих м'який, довільний, через напіввідкритий губи. Повторити вправу 4–6 разів.

«ВУШКА»

В. п.: встати прямо, ноги на ширині плечей. Похитуючи головою вправо-вліво, виконувати сильні вдихи. (вдихи виконуються з напруженням м'язів носоглотки). Плечі залишаються нерухомими, а вуха тягнуться до плечей. Стежити, щоб при нахилі голови тулуб не повертався. Видих довільний. Повторити вправу 4–6 разів.

«КАЧАЛКА»

В. п.: сидячи на стільці, руки на колінах. Ритмічно розгойдувати тулуб вперед-назад, промовляючи в цьому самому ритмі на видиху «Ф-р-го-хх!». Повторити вправу 4–6 разів.

«ЯЛИНКА РОСТЕ»

В. п.: встати прямо, злегка розставивши ноги, руки опустити. Присісти й випрямитися, піднімаючи руки вгору. Присідаючи, вимовляти: «Страх-х!». Повторити вправу 4–6 разів.

«ЗАЙЧИК»

В. п.: встати прямо, злегка розставивши ноги, руки опустити. Присідаючи, згинати руки до грудей у кулак, як зайчик, зробити видих, вимовляючи: «Фр!». Повторити вправу 4–6 разів.

«ЯК ГУСИ ШИПЛЯТЬ»

В. п.: встати прямо, ноги нарізно, ступні паралельно. Нахилитися вперед, дивлячись перед собою та витягаючи шию, вимовити на видиху: «Ш-ш-ш...». Повторити вправу 4–6 разів.

«СХРЕЩУВАННЯ РУК ВНИЗУ»

В. п.: встати прямо, ноги нарізно, руки в сторони. Опускаючи прямі руки вниз і схрещуючи їх перед собою, на видиху вимовляти: «Та-ак!», піднімаючи їх у сторони, зробити вдих. Повторити вправу 4–6 разів.

«ДІСТАНЬ ПІДЛОГУ»

В. п.: встати прямо, ноги нарізно, руки вперед. Нахилитися вперед і дістати долонями підлогу зі словом на видиху: «Бак». В. п., вдих. Повторити вправу 4–6 разів.

«ПОСТУКАЙ КУЛАЧКАМИ»

В. п.: встати прямо, ноги нарізно, руки опустити. Присісти та 3 рази ритмічно постукати кулачками по підлозі, промовляючи на видиху: «Тук-тук-тук». В. п., вдих. Повторити вправу 4–6 разів.

«СТРИБКИ»

Ритмічно стрибати на обох ногах, промовляючи на кожен стрибок: «Ха». Кожні 12–16 стрибків чергувати з ходьбою.

«ПОГРІЙСЯ»

В. п.: встати прямо, ноги нарізно, руки підняти в сторони. Швидко схрещувати руки перед грудьми, плескаючи долонями по плечах, ритмічно промовляючи на видиху: «Ух-ух-ух!». Розводити руки в сторони – назад, вдих. Повторити вправу 8–10 разів.

«ЗАБЛУКАВ»

В. п.: поставити ноги разом, руки скласти рупором. Вдихнути й на видиху голосно сказати: «А-у-у-у!». Повторити вправу 6–8 разів.

«СНІЖНИЙ КОМ»

В. п.: встати прямо, злегка розставивши ноги, руки опустити. Присісти нижче на всій ступні й, сильно нахилившись вперед, обхопити руками гомілки, голову опустити. При цьому вимовляти: «Хр-р-р!». Повторити вправу повільно 4–6 разів.

«СНІГОВИК ВЕСЕЛИТЬСЯ»

В. п.: поставити ноги разом, руки на поясі. Вдихнути, після чого зробити стрибок двома ногами з одночасним видихом, промовляючи: «Ха!». Повторити вправу 6–8 разів.

«ВИРОСТИ ВЕЛИКИМ»

В. п.: встати прямо, ноги разом. Підняти руки вгору, потягнутися, піднятися на носки – вдих; опустити руки вниз, опуститися на всю ступню – видих, промовляючи: «У-х-х-х!». Повторити вправу 4–6 разів.

ВПРАВИ НА УЗГОДЖЕННЯ ВЕРБАЛЬНОГО РИТМУ З РУХАМИ ДРІБНОЮ МОТОРИКОЮ

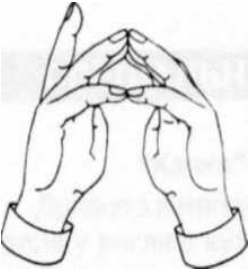
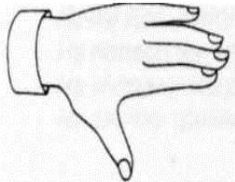
Вправи для кистей рук і пальчикова гімнастика

Пальчикова гімнастика

1. «Пальчики вітаються»:
 - а) однією рукою: кінчиком великого пальця правої руки по чергово торкатися кожного пальця цієї самої руки (те саме – лівою рукою);
 - б) двома руками: тримаючи долоні вертикально одну навпроти одної, по чергово (починаючи з мізинців і закінчуючи великими пальцями) з'єднувати й розводити пальці, промовляючи слова «Добрий день, пальчику!».
2. «Стиснемо-розтиснемо»: ритмічно стискати пальці в кулак і розтискати.
3. «Молоточок»: вказівним пальцем однієї руки ритмічно стукати по долоні другої.
4. «Молоточки»: одним стиснутим кулачком ритмічно стукати по другому кулачку.
5. «Бігунець»: ритмічно «бігти» по столу, пересуваючи вказівний і середній пальці.
6. «Млинок»: поставивши один кулачок над другим, робити обома ритмічні колооберти.
7. «Потрусимо долонями»: ритмічно потрусити обома долонями (спершу сильніше, потім слабше).
8. «Хвилі»: робити ритмічні хвилеподібні рухи руками перед грудьми з одного боку в інший.
9. «Січемо капусту»: ребром однієї долоні ритмічно бити по розгорнутій другій долоні.
10. «Перемо білизну»: ритмічно терти одним кулачком по другому (пальцями).
11. «Падає сніг»: робити плавні ритмічні синхронні рухи обома руками згори донизу.
12. «Кінь біжить»: по чергово ритмічно стукати по столу чотирма пальцями руки (крім великого).
13. «Гра на фортепіано»: довільно імітувати пальцями обох рук гру на цьому музичному інструменті.
14. «Слон іде»: виставивши вперед вказівний палець (хобот), ритмічно переступати чотирма пальцями по столу.
15. «Дзеркало»: притиснувши пальці один до одного, вертикально тримати долоню (або обидві) внутрішнім боком перед очима.


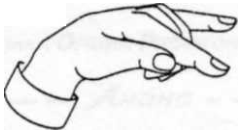
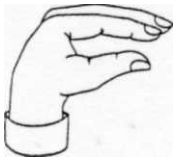
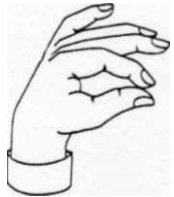
16. «Барабанщик»: двома пальцями обох рук (вказівними або середніми) ритмічно «барабанити» в повітрі або по столу.
17. «Пташки дзьобають зернята»: зігнутих вказівним пальцем однієї руки ритмічно стукати по столу (або по підлозі).



Пальчикові фігурки

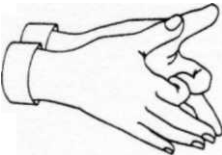
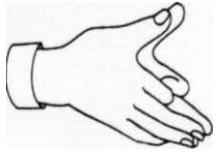
№	Назва пальчикових фігурок	Пальчикова фігурка	Опис виконання	Вербальний супровід (віршики, загадки)
1.	«Будиночок»		Обидві долоні перед очима й складені кутом. Кінчики пальців притулені один до одного (дах); середній палець правої руки піднятий угору (димар), кінчики мізинців торкаються один одного, утворюючи пряму лінію (балкон)	Будинок із димарем і дахом. Під дахом тепло взимку птахам
2.	«Прапорець»		Чотири пальці разом витягнуті, а великий спущений донизу. Зовнішній бік долоні розгорнутий до себе	Прапорець у руці тримаю – Його вгору підіймаю
3.	«Човник»		Обидві долоні з витягнутими пальцями поставлені на ребро. Великі пальці притиснуті всередині до долоней («ківшиком»)	Ні сани, ані віз, а їде без коліс

4.	«Пароплав»		Обидві долоні стулені «ківшиком», а великі пальці підняті вгору	Пароплав по річці плив – З нього в небо дим летів
5.	«Стілець»		Одна долоня зі стиснутими пальцями поставлена вертикально	Без тулуба, а з ногами. Без голови, а спину має
6.	«Стіл»		На лівий кулак покладена долоня правої руки з прямими, притиснутими один до одного пальцями (положення зворотне)	З головою він накритий. <i>Несуть</i> йому їсти <i>й</i> пити. <i>Та він страви не вживає</i> – <i>Все хтось інший</i> поїдає
7.	«Ялинка»		Долоні з переплетеними пальцями (під кутом одна до одної) обернуті зовнішнім боком від себе. Лікті відведені від тулуба	Влітку та взимку вбрання одне. Кличуть ялинкою діти мене

8.	«Кішка»		Середній і безіменний пальці спираються на великий, вказівний палець і мізинець підняті догори	<p>Коло бабусі сидить у кожусі. Проти печі гріється, Без водички миється.</p> <p>◆</p> <p>Має вуха, пишний хвіст І цікаву звичку: Спершу добре попоїсть, Далі вмие личко</p>
9.	«Собачка»		Права долоня витягнута ребром і трохи розгорнута на себе. Великий палець піднятий догори, мізинець рухається вгору-вниз. Те саме – із зігнутим вказівним пальцем	Гавкає, кусає, а в дім не пускає
10.	«Мишка»		Середній і безіменний пальці спираються на великий. Вказівний палець та мізинець зігнуті в дужки й кінчиками притиснуті до середнього та безіменного пальців	<p>Що в куточку там шкребеться, Сіре та кудлате? Звір той мишенятком зветься. Геть скоріш із хати!</p>
11.	«Заєць»		Пальчики в кулаку. Вказівний і середній пальці виставлені догори. Рухати ними.	<p>Влітку сіренький, Узимку біленький, Довгі вуха має, Швидко він стрибає.</p> <p>◆</p> <p>Я маленький, я вухатий, Попелястий, волохатий. Я стрибаю, я тікаю,</p>

				Дуже куций хвостик маю
12.	«Кінь»		Права долоня витягнута ребром від себе. Великий палець піднятий догори. Ліва долоня накладена на праву під кутом – це грива. Великі пальці – вуха	Гойда-да! Гойда-да! Добра в коника хода, Поводи шовкові, Золоті підкови
13.	«Коза»		Внутрішній бік долоні обернено донизу. Вказівний палець і мізинець виставлені вперед. Середній і безіменний пальці притиснуті до долоні й охоплені великим	Побігли по доріжці Борода та ріжки. ♦ Гоп-гоп, козуню, Гоп-гоп, сіренька, Гоп-гоп, біленька! У нашої кізоньки Чотири ніженьки
14.	«Качка», «Гуска»		Долоня з витягнутими пальцями складена у вигляді кута, вказівний палець торкається великого. Обидві картинки відрізняються довжиною шиї (у гуски – це рука до ліктя)	Качка йде, каченят веде На попасочку, на порясочку, На холодну водицю, На зелену травицю. ♦ Біле, як сніг, надуте, як міх, Лопатами ходить, а рогом їсть
15.	«Півник»		Долоня поставлена вертикально. Вказівний палець спирається на великий. Інші пальці дивляться в різні боки й підняті догори	Більше всіх кричить, А найменше робить. ♦ Хто це пісеньку таку Нам співа: «Куку-ріку»?

16.	«Курка»		Долоні в горизонтальному положенні. Зігнуті великий і вказівний пальці утворюють око. Інші пальці напівзігнуті	Не турбуйте курку: Клює курка крупку, Крупка дрібненька, Курка рябенька
17.	«Бджола»		Виставлений середній палець притиснутий до долоні між зігнутими безіменним і вказівним пальцями. Крутити ним у різні боки	Не мотор, а гуде, Не пілот, а летить, Не гадюка, а жалить. ♦ Все літо літаю У поле до гаю, Збираю медок Із різних квіток. Кого не злюблю, Того жалом колю
18.	«Дерево»		Обидві руки до ліктя та долоні притиснуті зовнішнім боком одна до одної. Пальці розведені й підняті догори. Ворушити ними	Хто на зиму роздягається, А на літо вдягається? ♦ Навесні веселить, Улітку холодить, Восени годує, А взимку гріє
19.	«Пташка»		Обидві долоні обернуті внутрішнім боком до себе й заведені одна за одну. Великі пальці переплетені – то голівка, а решта пальців – крила. Махати ними	Я ловлю комах, жучків, Їм маленьких черв'ячків. Я стрибаю та літаю І пісні дзвінки співаю

20.	«Вовк»		З положення «пароплав» великі пальці трохи розведені в різні боки. Вказівні пальці зігнуті всередину й притиснуті один до одного, утворюючи чоло. Інші у вигляді «човника» утворюють верхню та нижню щелепи	Він – сірий розбійник із темного лісу, Полює на слабших за себе звірят. Як хочеш живим ти у лісі лишитись, Ховайся від нього, мале зайченя!
21.	«Лисиця»		Положення те саме, як і для вовка, але додатково всередині між долонями містяться зігнуті мізинці	Прийшла вона із довгим віником На бесіду із нашим півником. Схопила півня на обід Та й замела мітлою слід

Вербальні пальчикові інсценівки

Зайчик (Сергій Павлович)

№	Віршований супровід	Опис вправи
1.	На землі сніжок лежить,	Плавні рухи руками, розвести їх над «землею».
2.	Зайчик по сніжку біжить.	Пальчикова фігурка «зайчик».
3.	Мерзнуть вушка,	Ритмічно згинати й розгинати пальці – «Вушка».
4.	Мерзнуть лапки,	Ворушити всіма пальцями, згинаючи й розгинаючи їх.
5.	Бо без валянців	Утворити немовби дві «мисочки» долонями.
6.	Та шапки. Ой!	Двома долонями зобразити над головою шапку: однойменні пальці обох рук торкаються один одного; розводячи лікті, розвести притиснуті пальці, округлити фігуру й піднести над головою

Зайчика злякались
(Платон Воронько)

№	Віршований супровід	Опис вправи
1.	Ми ходили по гриби,	Переступати двома пальцями по столу. «Гриб» – накрити кулачок опуклою долонею.
2.	Зайчика злякались.	Пальчикова фігурка «Зайчик».
3.	Поховались за дуби,	Пальчикова фігурка «Дерево» – дві долоні, виставлені пальцями вгору, поставити навхрест.
4.	Розгубили всі гриби,	Пальчикові фігурки «Гриб» і «Кошик» – з'єднати дві опуклі долоні.
5.	Потім засміялись –	Усміхнутися.
6.	Зайчика злякались!	Пальчикова фігурка «Зайчик». Показати на нього вказівним пальцем другої руки

Зайченятко
(Вадим Крищенко)

№	Віршований супровід	Опис вправи
1.	– Ой, маленьке зайченятко,	Пальчикова фігурка «Зайчик».
2.	Де твоя домівка-хатка?	Пальчикова фігурка «Дах» – з'єднати долоні під кутом над головою.
3.	– В мене хатка за горбочком,	Пальчикова фігурка «Дах». Пальчикова фігурка «Дерево» – з'єднати долоні під кутом перед грудьми.
4.	Під ялинкою й дубочком.	Пальчикова фігурка «Ялинка» – долоні рук з перехрещеними пальцями виставити перед грудьми

Їжачок

№	Віршований супровід	Опис вправи
1.	Їжачок-хитрячок.	Пальчикова фігурка «Їжачок» – з'єднати долоні разом із пальцями вгору.
2.	Голочки гостренькі,	Великі пальці – на себе, решту перекрестити й поворушити ними.
3.	Ось Грибки під дубком	Пальчикова фігурка «Дерево».
4.	Він збира маленькі	Пальчикова фігурка «Гриби».

Коники

№	Віршований супровід	Опис вправи
1.	По гладенькому столі	Пальчикова фігурка «Коник» – чотирма пальцями (крім великого) стукати по столу.
2.	Пальчики стукочуть.	Стукати голосніше.
3.	То не пальчики, ні-ні – Коники цокочуть	Стукати ритмічно, цокаючи язиком.
4.	Цок-цок-цок, цок-цок-цок, За місток.	Пальчикова фігурка «Місток» – поставити руки «паличкою» одна на одну.
5.	За млинок	Пальчикова фігурка «Млинок» – крутити кулачками один над одним.
6.	Цок-цок-цок, цок-цок-цок,	Пальчикова фігурка «Коник».
7.	В чисте поле, за лісок	Пальчикова фігурка «Дерево».
8.	Цок-цок-цок, цок-цок-цок,	Пальчикова фігурка «Коник».
9.	Потім знову в дитсадок.	Пальчикова фігурка «Дах» над головою.

Квіточки

№	Віршований супровід	Опис вправи
1.	На галявині зростають Квіточки маленькі.	Пальчикова фігурка «Квіточка» – долоні разом, пальці розставити, крім мізинців і великих, – вони торкаються один одного.
2.	Є рожеві, є червоні, Жовті та біленькі. Корінцями із землі	Пальчикова фігурка «Коріння» – як «дерево», але руки опустити донизу.
3.	П'ють вони водичку, А нап'ються – підростуть, Стануть іще вищі.	Пальчикова фігурка «Квіточка», при цьому стати навшпиньки.

Котик

№	Віршований супровід	Опис вправи
1.	Котик пухнастий,	Пальчикова фігурка «Котик» – із кулачка відставити великий палець і мізинчик.
2.	Вушка маленькі,	Ритмічно поворушити відставленими пальцями.
3.	Лапки м'якенькі,	Скласти пальці в кулачок.
4.	Кігті гостренькі.	Зігнути пальці й поворушити ними.

Гуси-гусенята

№	Віршований супровід	Опис вправи
1.	Гуси-гусенята на ніжки	Пальчикова фігурка «Гуси» (обома руками). Показати на ноги.
2.	Одягли червоні панчішки. І пішли рядком до корита	«Ідуть» поряд.

3.	Свіжої водиці попити.	Нахиляються та підіймають «голівки».
4.	Напилися води гусенята, Почали купатися, пірнати.	Імітувати пірнання «гусей».
5.	Гуси-гусенята сердиті, Дуже близько дно у кориті.	Рухатися й хитати «голівками.»

Курочки

№	Віршований супровід	Опис вправи
1.	На подвір'ї курочки, Ціпу, ціпу, ціп.	Пальчикова фігурка «Курочка» – з'єднати пальці лівої руки й трохи зігнути; великим і вказівним пальцями зробити кружечок.
2.	Ось Маринка й Юрочка Кришать ціпкам хліб.	Великим, вказівним і середнім пальцями правої руки «накришити» хліба.
3.	Ціпки бачать крихотки – дзьобики тук-тук	Пальчикова фігурка «Курочка». Зігнутим вказівним пальцем однієї руки постукати по долоні другої.
4.	Весь шматок — ой лишенько! Вихопили з рук.	Ущипнути за долоню куроччиним дзьобиком.

Півники побилися (Марія Познанська)

№	Віршований супровід	Опис вправи
1.	Півнику, півнику, що ж ти наробив?	Пальчикова фігурка «Півник» – лівою рукою, а вказівним пальцем правої «сварити».
2.	Півникові меншому голову розбив!	Пальчикова фігурка «Півник».

3.	Як тобі не соромно меншенького бити?	Сварити пальцем.
4.	Я не буду, півнику, більш тебе любить!	Похитати головою та вказівним пальцем ліворуч-праворуч.
5.	І пшінця не дам тобі, не наллю води,	«Накришити» пальцями крихот, а з кулачка «наливати».
6.	Помирися з меншеньким, зараз підійди.	Зчепитися мізинцями; переступати двома пальцями.
7.	Помирились півники і пішли в садок.	Зчепитися мізинцями; переступати двома пальцями.
8.	Я обом сипнула жменьку крихоток!	«Накришити» крихот зі жмені.

Два півники

№	Віршований супровід	Опис вправи
1.	Два півники, два півники	Пальчикова фігурка «Півник» – обома руками.
2.	Горох молотили,	Імітувати махання ціпом.
3.	Дві курочки-чубарочки	Пальчикова фігурка «Курочка» – обома руками.
4.	До млина носили.	З'єднати руки на плечі, немовби нести мішок.
5.	Цап меле, цап меле,	Пальчикова фігурка «Коза». Пальчикова фігурка «Млинок» (почергово).
6.	Коза насипає,	Пальчикова фігурка «Коза» – імітувати насипання.
7.	А маленьке козенятко "	Пальчикова фігурка «Козенятко» – з кулачка виставити мізинець і великий палець (ріжки).
8.	На скрипочку грає.	Імітувати гру на скрипці.
9.	Танцюй, танцюй, козуленько,	Зробити танцювальний рух. Пальчикова фігурка «Коза».
10.	Ніженьками туп-туп,	Потупати ногами.
11.	Татусенько з матусею	Пальчикова фігурка «Коза» – обома руками.
12.	Принесуть нам круп, круп,	Пальчикова фігурка «Мисочка» – двома долонями.

13.	А Вівчок-сірячок	Пальчикова фігурка «Вовк».
14.	З лісу виглядає	Пальчикова фігурка «Дерево». Пальчикова фігурка «Вовк.»
15.	Та на біле козенятко	Пальчикова фігурка «Козенятко».
16.	Скоса поглядає.	<i>Пальчикова фігурка «Окуляри» – зробити два кружечки (вказівним і великим пальцями).</i>

**Двоє козенят
(Наталя Забіла)**

№	Віршований супровід	Опис вправи
1.	Біг струмок через лужок,	Робити хвилясті рухи ребром долонь.
2.	Над водою – кладка.	Пальчикова фігурка «Місток».
3.	І прийшло на бережок	Переступати чотирма пальцями по руці, по столу.
4.	Сіре козенятко.	Пальчикова фігурка «Коза».
5.	– Зараз, – каже, – перейду	Переступати пальцями по руці.
6.	Я на той бік сміло! – А навстріч, як на біду, – Козенятко біле.	Пальчикові фігурки дві «Кози» – одна навпроти одної.
7.	Ось на кладці тупотить	Переступати чотирма пальцями лівої руки по зовнішній поверхні правої долоні.
8.	Сіре з цього боку, А вже біле там стоїть І назад – ні кроку!	Пальчикова фігурка «Коза» правою рукою.
9.	Ну а кладочка – вузька,	Пальчикова фігурка «Місток» – показати долонями, що він вузький.

10.	Розійтися ніде...	Розвести руки.
11.	– Гей, піду спочатку я,	Пальчикова фігурка «Коза» лівою рукою, трохи підстрибнути.
12.	Потім ти вже підеш!	Пальчикова фігурка «Коза» навпроти – правою; наступати одна на одну.
13.	– Відступись з дороги!	Те саме.
14.	– Ні! Перше перейду я!	Наступати, аж тремтіти.
15.	– Дай мені дорогу! –	Те саме. Кожне вередує.
16.	Тут вони серед містка	Пальчикова фігурка «Місток».
17.	Так зіткнулись з ходу,	Зіштовхнутися.
18.	Що обоє сторчака	Спрямувати обох донизу.
19.	Полетіли в воду.	Показати падіння.
20.	По камінчиках, по дну Ковзають копитця...	Чотирма пальцями однієї руки імітувати ковзання по долоні другої руки.
21.	– Ой, рятуйте! Потону!	Пальчикова фігурка «Коза» правою рукою.
22.	Ні за що вхопиться! – Раптом сіре як гукне:	Пальчикова фігурка «Коза» лівою рукою.
23.	– Не лякайся, брате!	Одна навпроти одної.
24.	Я тебе, а ти мене	Дві «кози», притулившись одна до одної.
25.	Будемо тримати! В нас обох аж вісім ніг,	Показати вісім пальців.
26.	Це ж міцна опора!	Зчепити пальці в «замок».
27.	Хоч би як струмок тут біг,	Робити долонями хвилясті рухи.
28.	Ми його поборем! –	Піднести два кулачки догори.
29.	Так удвох на бережок	Двоє «кіз» поряд.

30.	Вибрались два братці	Те саме.
31.	І побігли на лужок	Стукати чотирма пальцями обох рук.
32.	Серед квітів гратись.	Пальчикова фігурка «Квітка» та двоє «кіз» у русі.

ВПРАВИ НА УЗГОДЖЕННЯ ВЕРБАЛЬНОГО РИТМУ З РУХАМИ ЗАГАЛЬНОЮ МОТОРИКОЮ

Вправи для дітей І року навчання та виховання Малесенькі ніжки

№	Віршований супровід	Опис вправи
1.	Малесенькі ніжки Бігли край доріжки- Туп-туп-туп, Туп-туп-туп.	ритмічна ходьба з промовлянням слів: Туп-туп-туп, Туп-туп-туп у високому реєстрі
2.	А великі ноги Ішли край дороги- Туп-туп-туп, туп-туп-туп.	ритмічна ходьба з промовлянням слів: Туп-туп-туп, Туп-туп-туп у низькому реєстрі

Зайчик-пострибайчик

№	Віршований супровід	Опис вправи
1.	Сірий зайчик скік та скік По капусту він прибіг	стрибки на місці, руки на поясі,
2.	Нахиливсь,	нахил уперед,
3.	зірвав голівку	дістати пальчиками рук пальчики ніг
4.	Поскакав він далі в нірку	стрибки на місці

Їжачок

№	Віршований супровід	Опис вправи
1.	Їжачок ішов лісочком,	Ходьба на місці
2.	Вмить згорнувся він клубочком.	Присісти, обхопити голову руками
3.	А лисичка походила Їжачка того не з'їла.	Встати, ходьба по залу, імітуючи рухи лисички

Ведмежата

№	Віршований супровід	Опис вправи
1.	Тупу, тупу ведмежата	Ходьба по колу, імітуючи рух ведмедика
2.	Йдуть по мед вони, малята.	Ходьба по колу, перед собою зімкнути руки, начебто несуть бочку для меду
3.	А на них напали оси. Не прогнати їх ще досі.	Стати й виконувати рухи руками, начебто відганяєш ос.

Лінивці

№	Віршований супровід	Опис вправи
1.	Руки вгору,	піднятися на носочки, руки вгору
2.	Руки вниз,	стати на ступні, руки опустили вниз
3.	На сусіда подивись.	повернути голову вліво, а потім вправо
5.	Плесни раз, ще кілька раз,	оплески в долоні,
6.	Відпочили, спати час	Долоні скласти під щічкою

Маленька качечка

№	Віршований супровід	Опис вправи
1.	Вийшла качечка із двору	крокуємо на місці
2.	Підняла крильцята вгору	руки вгору
3.	Відвела крильцята вбік	руки в сторону
5.	І підскочила — скік-скік!	стрибки на місці

Сороки

№	Віршований супровід	Опис вправи
1.	Станем струнко! Руки в боки!	стати прямо, руки на пояс
2.	Пострибаєм, як сороки,	стрибки на обох ногах
3.	Як сороки-білобоки:	стрибки на обох ногах
5.	Стрибу-стрибу, скоки-скоки!	стрибки на обох ногах

Сніг-сніжок

№	Віршований супровід	Опис вправи
1.	Сніг-сніжок, засипав лужок	«ловлять» сніг, ритмічно плескаючи в долоні над головою
2.	Прибігли ми погратися	біг на місці
3.	У поле, на лужок	кружляння

Вправи для дітей II року навчання та виховання

Гуси

№	Віршований супровід	Опис вправи
1.	Сірі гуси налетіли, І на лузі тихо сіли,	Стати прямо, помахати руками, начебто це крила Присісти й опустити руки
2.	Походили-походили,	Походили навприсядки
3.	Попоїли-попоїли,	Присісти та зробити рухи руками, начебто щипають травку
4.	Знялися і полетіли	Встати й побігти по колу, махаючи руками, начебто крилами.

Буратіно

№	Віршований супровід	Опис вправи
1.	Буратіно потягнувся	стати на носочки, підняти руки вгору
2.	Раз нагнувся, два нагнувся	нагнутися, руки перед собою
3.	Руки в сторони розвів	розвести руки в сторони
4.	Ключик, видно, не знайшов	повернути голову вліво, а потім вправо
5.	Щоби ключик нам дістати, Слід нам на носочки встати	стати на носочки, підняти руки вгору, потягнутися

Зайчик

№	Віршований супровід	Опис вправи
1.	Сірий зайчик скік та скік По капусту він прибіг По капусту він прибіг	стрибки на місці, руки на поясі, біг на місці
2.	Нахиливсь,	нахил уперед,

3.	зірвав голівку	дістати пальчиками рук пальчики ніг
4.	Поскакав він далі в нірку	стрибки на місці
5.	Поки в ліс її приніс	ходьба на місці
6.	Мокрим став у нього ніс	зупинитись, закрити ніс рукою

Малесеньке кошенятко

№	Віршований супровід	Опис вправи
1.	Малесеньке кошенятко	Голівкою покачати зі сторони в сторону
	Білі вушка,	руками показати вушка
2.	Сірі лапки.	руками показати лапки
3.	Головою покрутило,	покрутити в сторони головою
4.	Пострибало,	стрибки на обох ногах на пальцях
5.	Потягнулось,	стати прямо, руки вгору, потягнутися
6.	На ковбаску облизнулось.	зробити язичком, начебто облизуємося

Я малюю

№	Віршований супровід	Опис вправи
1.	Пензлик вліво — пензлик вправо	підняти руку ліву в ліву сторону, потім праву – в праву сторону
2.	Ось уже картинка встала.	руки розведені в сторони
3.	Плечі добре я розправлю	розправити плечі, стати рівно, руки опустити
4.	Пальці добре розімну	зімкнути руки в кулак, розімкнути
5.	Й намалюю всім на диво Сонце, радість і весну!	малюємо пальчиком у повітрі

Лінивці

№	Віршований супровід	Опис вправи
1.	Руки вгору,	піднятися на носочки, руки вгору
2.	Руки вниз,	стати на ступні, руки опустили вниз
3.	На сусіда подивись.	повернути голову вліво, а потім вправо
4	Покрутились, повертілись	руки на пояс, повернутися вправо, вліво
5	На хвилинку зупинились.	стати прямо
6.	Плесни раз, ще кілька раз,	оплески у долоні,
7.	Відпочили, спати час	Долоні скласти під щічкою

Маленькі білочки

№	Віршований супровід	Опис вправи
1.	Раз, два! Пострибали!	руки на поясі, стрибки на двох ногах
2.	Раз, два! Знову стали.	зупинилися
3.	Лапки вгору підняли.	руки підняли вгору
4.	В сторони їх відвели.	руки в сторони
5.	І кружиляли.	покружляти, руки в сторони
6.	Веселились.	стрибки на обох ногах, руки на пояс
7.	Усміхнулисьь.	зупинитись і один одному усміхнутися
8.	Зупинились.	стати прямо, руки вниз

Маленька качечка

№	Віршований супровід	Опис вправи
1.	Вийшла качечка із двору	крокуємо на місці
2.	Підняла крильцята вгору	руки вгору
3.	Відвела крильцята вбік	руки в сторону
5.	І підскочила — скік-скік!	стрибки на місці, руки на пояс
6.	Підійшла до річки — нахилилась	зімкнулися всередину, нахилитись уперед,
7.	Гарно вмилаь	виконувати рухи, начебто вмивати личко
8.	Руки в боки узяла	руки на поясі
9.	І до дому знов пішла	ходьба (на місці, у різних напрямках)

**Вправи для дітей III/IV року навчання та виховання
Лінивці**

№	Віршований супровід	Опис вправи
1.	Руки вгору,	піднятися на носочки, руки вгору
2.	Руки вниз,	стати на ступні, руки опустили вниз
3.	На сусіда подивись.	повернути голову вліво, а потім вправо
4	Покрутились, повертілись	руки на пояс, повернутися вправо, вліво
5	На хвилинку зупинились.	стати прямо
6	Пострибали, пострибали	руки на поясі, ритмічні стрибки на обох ногах
7	Раз – присіли, другий – встали	руки перед собою, присісти – встати
8.	Плесни раз, ще кілька раз,	оплески в долоні,
9.	Відпочили, спати час	долоні скласти під щічкою

Білочка

№	Віршований супровід	Опис вправи
1.	Раз, два! Пострибали!	руки на поясі, ритмічні стрибки на обох ногах
2.	Раз, два! Знову стали.	стати прямо, руки вниз
3.	Лапки вгору підняли.	руки підняли вгору
4.	В сторони їх відвели.	руки в сторони
5.	Всі тихесенько присіли	руки перед собою – присісти,
	Потім знову підвелись	стати прямо, руки вниз
5.	І кружиляли.	покружляти, руки в сторони
6.	Веселились.	ритмічні стрибки на обох ногах, руки на пояс
7.	Усміхнулисьь.	зупинитись і один одному усміхнутися
8.	Зупинились.	стати прямо, руки вниз

Раз, два – руки в боки

№	Віршований супровід	Опис вправи
1.	Раз, два – руки в боки	права та ліва рука на поясі,
2.	Три, чотири – два підскоки	руки на пояс, ритмічні стрибки на обох ногах,
3.	П'ять, шість – нахились	руки на пояс, нахил уперед,
4.	Сім, вісім – розпрямись	випрямитись, руки вниз,
5.	Дев'ять, десять – всі присіли	руки перед собою, присісти,
6.	Встали і тихенько сіли	піднятися, сісти на стільчики.

Ми, як зайчики маленькі

№	Віршований супровід	Опис вправи
1.	Ми, як зайчики маленькі Пострибаєм на лужку	руки перед груддю, як у зайчика лапки, ритмічно стрибати на обох ногах із просуванням уперед
2.	Як метелики гарненькі Політаєм по кружку	ритмічний біг по маленькому колу, руки в сторони й ритмічно махати ними, начебто це крила метелика
3.	І до сонця рученята	стати прямо, піднятися на пальцях ніг,
4.	Підняли усі малята	підняти руки вгору, потягнутися
5.	Раптом хмарка наступила	присісти, тримати в руках начебто парасольку
6.	Дощиком нас пригостила: Кап-кап-кап-кап! Капелька до капельки. Кап-кап-кап-кап! Скільки всього капельок?	Стати прямо, ритмічно вісім раз простукати пальчиком однієї руки по долоньці іншої

Ми танцюємо гопачок

№	Віршований супровід	Опис вправи
1.	Два прихлопи,	два ритмічні оплески в долоні
2.	два притопи.	руки на пояс, два ритмічні притопи
3.	На носок,	праву ногу поставити на носок
4.	на каблучок.	праву ногу поставити на п'ятку
5.	Руку вліво,	ліву руку відвести в сторону
6.	руку вправо —	праву руку відвести в сторону
7.	Ми танцюєм гопачок!	руки на пояс, п'ять ритмічних притопів
8.	Раз — присіли,	присісти та встати
9.	два — присіли,	присісти та встати
10.	Настрій гарний! Відпочили	праву ногу поставити на п'ятку, руки в сторони

Пташки

№	Віршований супровід	Опис вправи
1.	Крильця пташки розправляють,	руки в сторони
2.	Їх до сонця підіймають.	руки вгору, потягнутися
3.	Потім можна політати І комашок поганяти.	покрутитись навколо себе, ритмічно махаючи вгору-вниз руками, начебто крилами
4.	На галявину злетілись,	присісти
5.	Там зернят вони наїлись.	зробити ритмічні рухи руками, начебто клюють зернятка із землі
6.	Потім знову полетіли,	стати прямо й ритмічно помахати вгору-вниз руками, начебто крилами
7.	У гніздечку хутко сіли.	присісти в запропоновані педагогом місця

Метелики

№	Віршований супровід	Опис вправи
1.	Ми метелики чудові,	Ритмічні нахили головою вліво, вправо
2.	Маєм крильця кольорові,	розвести руки в сторони
3.	Над квітками літаємо, Втоми ми не знаємо,	ритмічний біг на місці, рухи руками вгору-вниз
4.	Пташки ми злякалися,	Зупинитися, руки покласти на голову
5.	Під квітку заховалися.	присісти

Ведмедикова зарядка

№	Віршований супровід	Опис вправи
1.	Потягнувся для забави	підняти ручки вгору й потягнутися, опустити
2.	Підіймаю лапу праву	підняти праву ніжку, опустити
3.	А за нею слідом ліву	підняти ліву ніжку, опустити
4.	Я ведмедик не лінивий!	повороти головою праворуч ліворуч з одночасним заперечуючим рухом вказівного пальця ведучої руки (показують голівкою та ручками що не ліниві)
5.	Нахилився раз і два, раз і два	ритмічні нахили тулуба вправо та вліво
	Закрутилась голова	коловий рух головою

Веселі хлоп'ята

№	Віршований супровід	Опис вправи
1.	Дружно разом піднялись,	встати рівно, руки вниз
2.	Вліво, вправо подивились.	руки на пояс, поворот головою ліворуч, праворуч
3.	Потім швидко повернулись,	зробити поворот на 180 °

	(Руки на пояс, зробити поворот).	
4.	Всім навколо посміхнулисьь,	посміхнутись один одному
5.	Поплескали в долоні	оплески в долоні
6.	І побігали як поні.	ритмічний біг на місці на носках
7.	«Хай лунає всюди сміх, Ми хлоп'ята кращі всіх!».	ритмічно плескати в долоні

Плеснемо в долоні

№	Віршований супровід	Опис вправи
1.	Плеснемо в долоні: Хло-хлоп-хлоп!	ритмічні оплески в долоні
2.	Скачемо на конях: Гоп-гоп-гоп!	ритмічні стрибки на місці, імітуючи біг коня галопом
3.	Летимо як птахи: Шусь-шусь-шусь!	ритмічний біг на носках, руки в сторони, махаючи ними вгору-вниз
4.	Як повзуть мурахи? Хрусь-хрусь-хрусь.	ритмічна ходьба по кривих лініях, руки імітують рух лапок-мурашок
5.	Пострибав горобчик: Цінь-цінь-цінь!	ритмічні стрибки на пальцях ніг на місці
6.	Дівчинка і хлопчик (два мої синочка	стати прямо й охопити себе обома руками
7.	Молодці!!!!	три ритмічні оплески в долоні

Гноми

№	Віршований супровід	Опис вправи
1.	Зранку гноми в ліс пішли	ритмічна ходьба на місці
2.	По дорозі гриб знайшли	стати прямо та зробити напівнахил із рухом руки, начебто зриваємо

		гриб, випрямитися
3.	А за ним то раз-два-три	ритмічно нахилитися вправо, вліво
4.	Показалися ще три!	стати прямо, руки вперед і розвести в сторони
5.	І поки гриби збирали	ритмічні напівнахили з рухом руки, начебто зриваємо гриб
6.	Гноми в школу непопали	руки покласти на щічки й ритмічно покачати головою вправо, вліво
7.	Побігли, поспішили	ритмічний біг на місці, або по колу
8.	І гриби всі погубили	присісти

Наш муравлик (творча вправа)

№	Віршований супровід	Опис вправи
1.	Наш муравлик рано встав - раз –два.	Імітування ритмічними рухами дії муравлика
2.	Своє ліжечко прибрав - раз –два.	
3.	Тоді став робить зарядку – раз – два.	
4.	Кожну вправу по порядку – раз – два.	
5.	Спершу лапки розминав	
6.	Разів десять присідав.	
7.	Порівняв собі він спинку	
8.	Піднімаючи травинку.	
9.	Потім вгору потягнувся	
	І до сонечка всміхнувся.	

Стали рівно, мов дуби

№	Віршований супровід	Опис вправи
1.	Стали рівно, мов дуби.	стати прямо, руки вниз
2.	Потім всі знайшли гриби.	нахилитися, імітуючи збирання грибів
3.	Піднялися, мов смереки,	стати прямо, руки вниз
4.	Потягнулися далеко.	стати на носки, руки вгору, потягнутися
5.	Руки ставимо у боки	стати прямо, руки на пояс
6.	Поскакали, мов сороки .	стрибки на обох ногах
7.	І прогнулись, мов берізки,	нахилитися прямо та прогнути спинку
8.	Потім витерли геть слізки.	стати прямо й імітувати витирання з обличчя сліз
9.	Всі плечима повели.	колові рухи плечима назад
10.	Втомлені мов й не були.	стати прямо, руки вниз

Я маленький малючок (творча вправа)

№	Віршований супровід	Опис вправи
1.	Я маленький малючок,	Імітування ритмічними рухами дії «малючка»
2.	Загорнувсь, мов їжачок,	
3.	Потім стану, мов жирафа,	
4.	Дотягнувся аж до шафи.	
5.	Пострибаю, мов зайча,	
6.	Політаю, мов грача,	
7.	Політаю, мов грача,	
8.	Відпочити постараюсь.	

КОМПЛЕКСИ ГОРИЗОНТАЛЬНИХ ПЛАСТИЧНО-РУХОВИХ КАЗОК

I рік навчання та виховання

ВЕДМЕДИК ТА ЙОГО ДРУЗИ

№ п/п	Вербальний супровід	Опис вправи	Дозування	Організаційно-методичні вказівки
1.	2.	3.	4.	5.
1.	Прокинувся ведмедик вранці, потягнувся	В.п. – лежачи на спині, руки вздовж тулуба. 1 – підняти прямі руки вгору. 2-3 – потягнутися руками вгору. 4 – в. п.	2-4 р.	
2.	Подивився ліворуч, праворуч, угору, вниз – і побачив, як ясно світить золоте сонечко, зеленіє травичка, а по небу пливуть чудові хмарки. Кожна хмариночка нагадувала ведмедику його друга	В.п. – те ж. 1 – очима подивитися ліворуч. 2 – праворуч. 3 – угору. 4 – униз	2-4 р.	Голова залишається нерухомою
3.	Ось хмаринка колобок, рум'яний бік. Вона кругленька і перекочується з боку на бік.	В.п. – лежачи на спині, підтягнути коліна до грудей, обхопити їх руками. 1 – поворот на лівий бік. 2 – в.п. 3-4 – те ж на правий бік.	2-4 р.	Голову не притискувати до колін, вона лежить на підлозі
4.	А ось хмаринка, яка нагадує жука-павука, у якого багато ніг і він може швидко-швидко крокувати	В.п. – лежачи на спині, підняти прямі руки і ноги вгору. 1-4 – вільні рухи руками й ногами в повітрі	2-4 р.	Руки й ноги в колінах не згинати

5.	А ось хмаринка-котик, який полюбляє гратися своїми лапками	В.п. – лежачи на спині, руки за головою, підняти напівзігнуті ноги в колінах. 1-2 – доторкнутися руками пальців ніг. 3-4 – в.п.	2-4 р.	Під час виконання вправи ноги на підлогу не ставити
6.	А ось хмаринка-крокодил, який лежить на березі річки та гріє то свій животик, то спину	В.п. – лежачи на спині, руки вгорі на підлозі. 1-2 – переверот зі спини на живіт. 3-4 – навпаки	2-4 р.	При поворотах ноги в колінах не згинати
7.	І ведмедик згадав, що коли він приходив до крокодила в гості, вони вдвох бавилися на сонечку та співали різні пісні	В.п. – лежачи на животі, руки вгору. 1-4 – згинання, розгинання почергово ніг в колінах, плескаючи долонями по підлозі, повертаючи голову в сторони	2-4 р.	Можна співати пісні
8.	До них, на пісочок, прилітав друг – горобчик	В.п. – стоячи, руки підняті вгору. 1-2 – присісти, руки в сторони. 3-4 – в. п.	2-4 р.	Спину тримати рівно
9.	І раптом до ведмедика хтось постукав. Це прийшли його друзі. Ті друзі, про яких ведмедик щойно згадав. Вони запропонували йому піти в ліс і погратися на галявині	В.п. – о. с. 1-2 – присісти, постукати по підлозі кулачками. 3-4 – в. п.	2-4 р.	Стукати обома руками
10.	Ведмедик потягнувся	В.п. – о. с. 1-2 – руки через сторони вгору, потягнутися. 3-4 в. п.	2-4 р.	1-2 – вдих, подивитися вгору, посміхнутися сонечку. 3-4 – видих

11.	І всі звірі вирушили в похід	Ходьба	До 1 хв.	Різні види ходьби
-----	------------------------------	--------	----------	-------------------

РАНОК КРОКОДИЛА ГЕНІ

1.	2.	3.	4.	5.
1.	Спить крокодил Гена, прокинувся й дивиться, чи вийшло сонечко.	В.п. – лежачи на спині, руки вздовж тулуба. 1-4 – колові рухи очима ліворуч. 5-8 – те саме праворуч	2–4 р.	Коли Гена спить, очі заплющені
2.	Сонечко сяяло вже так яскраво, що вирішив Гена погрітися на сонечку. Грів він то спину, то бочок, то животик.	В.п. – лежачи на спині, руки вгорі на підлозі. 1-4 – перевороти зі спини на живіт ліворуч. 5-8 – те саме праворуч	2–4 р.	Ноги в колінах не згинати
3.	Жарко стало крокодилу й пішов він шукати дорогу до річки.	В.п. – лежачи на животі, руки вгорі на підлозі. 1-4 – розвороти приставними рухами рук і ніг ліворуч.	2–4 р.	
4.	У високій травиці важко дорогу знайти. Мабуть треба трішечки підвестись і пошукати.	В. п. – сидячи, ноги зігнуті в колінах, руки на колінах. 1-4 – розвороти приставними рухами ніг ліворуч	2–4 р.	Спину тримати рівно
5.	Знайшов Гена дорогу й поповз до річки.	В. п. – лежачи на животі. 1-8 – повзання по-пластунськи в різні боки	До 30 сек.	Не наштовхуватись один на одного

6.	А ось і річечка виблискує на сонечку. Як гарно плавати в прохолодній водичці.	В. п. – лежачи на животі. 1-8 – розведення рук і ніг у сторони	2–4 р.	Руки рук і ніг як під час плавання
7.	Після купання поповз Гена назад додому.	В. п. – лежачи на животі, руки перед собою. 1-8 – повзання ногами вперед	До 30 сек.	
8.	Поповз він іншою дорогою, через місток.	Лазіння, зігнувшись в упорі на руки	До 30 сек.	Дивитися вперед
9.	А ось і будиночок. І каже крокодил: «Як гарно я провів свій ранок. Дякую тобі, золоте сонечко, за твоє тепло й за радість».	В. п. – о. с. 1-4 – руки через сторони вгору, потягнутися. 5-8 – в. п.		1-4 – вдих, подивитися вгору, посміхнутися, 5-8 – видих

КОТИК МУРЧИК ТА СІРЕНЬКА МИШКА

1.	2.	3.	4.	5.
1.	Лежить котик Мурчик на ганку. Сумно лежати. Дивиться, чим можна сьогодні зайнятися.	В. п. – лежачи на спині, руки вздовж тулуба. 1 – поворот головою ліворуч. 2 – те саме праворуч. 3 – підняти голову вгору. 4 – опустити голову вниз	2–4 р.	Тулуб нерухомий
2.	Немає роботи, вирішив побавитися.	В. п. – лежачи на спині, ноги зігнуті в колінах, руки вздовж тулуба. 1-4 – рухи руками й ногами в повітрі	2–4 р.	Дихання вільне
3.	Спинку об земельку почухав.	В. п. – лежачи на спині, підтягнути коліна до грудей, обхопити руками,	2–4 р.	

		голову притиснути до колін. 1 – переверот на лівий бік. 2 – в. п. 3 – те саме на правий бік. 4 – в. п.		
4.	Перевернувся Мурчик на животик, прогнув спинку.	В. п. – лежачи на животі, руки вгорі на підлозі. 1-2 – підняти руки й ноги вгору, голову нахилити назад, прогнутися	2–4 р.	Руки й ноги не згинати
5.	Побавився на животику.	В. п. – те саме. 1-4 – рухи руками й ногами в повітрі	2–4 р.	Вільні ритмічні рухи руками й ногами
6.	Раптом чує, шарудить десь сіренька мишка, треба до неї тихенько підкрастися.	В. п. – те саме. Повзання на животі ногами вперед	До 30 сек.	Не наштовхуватись один на одного
7.	А ось її нірка. Подивимося, що ж вона там робить?	В. п. – сидячи на підлозі, ноги зігнуті в колінах, у сторони, п'яти притиснуті одна до одної. Обхопити руками пальчики ніг. 1-2 – нахил уперед. 3-4 – в.п.	2–4 р.	Нахилитися якомога нижче
8.	А мишка побачила Мурчика й заховалася.	В. п. – упор ззаду, сидячи на підлозі, ноги зігнуті в колінах. 1 – підняти тулуб угору. 2-3 – стояти в упорі на долонях і п'ятах. 4 – в. п.	2–4 р.	

9.	А Мурчик і каже: «Не бійся мене, сіренька мишко, я тебе не з'їм. Краще ходімо пограємося». Вибігла мишка з нірки, а Мурчик за нею побіг.	Ходьба на четвереньках	До 30 сек.	Один за одним
10.	Отак котик Мурчик заприятелював із сіренькою мишкою. Кожного ранку мишка стала ходити до котика в гості бавитися.	Діти повзають під дугами в упорі стоячи	До 30 сек.	Один за одним

ПРИЯТЕЛІ

1.	2.	3.	4.	5.
1.	Спить ведмедик у барлозі.	В.п. – лежачи на спині, руки вздовж тулуба. 1 – поворот головою ліворуч. 2 – в.п. 3 – те саме праворуч. 4 – в.п.	2–4 р.	Очі заплющені
2.	А в сусідньому будинку спить і хропе крокодил.	В.п. – те саме. 1 – підняти голову, подивитися на носки. 2 – в.п.	2–4 р.	На 1 – видих
3.	Прокинувся ведмедик.	В.п. – лежачи на спині, підтягнути коліна до грудей, обхопити їх руками, голову притиснути до колін. 1 – переверот на лівий бік. 2 – в. п. 3 – те саме на правий бік. 4 – в. п.	4–6 р.	

4.	Крокодил теж прокинувся, відкриває пащу – зіває.	В.п. – лежачи на спині, руки вздовж тулуба, ноги підняти вгору. 1 – розвести ноги й руки в сторони. 2 – в. п.	4–6 р.	Руки розводяться в сторони по підлозі
5.	Не хочеться їм ще вставати, хочеться поніжитись у ліжку.	В.п. – лежачи на спині, руки вгорі, на підлозі. 1 – переверот на лівий бік, потягнутися. 2 – в. п. 3 – переверот на правий бік, потягнутися. 4 – в. п.	2–4 р.	При поворотах руки й ноги не згинати
6.	Але сонечко у віконечко вже стукає й каже: «Швиденько покидайтеся!».	В.п. – лежачи на животі, руки вгорі, на підлозі. 1 – підняти руки та ноги вгору, голову нахилити назад, прогнутися. 2 – в.п.	2–4 р.	
7.	Виліз ведмідь на галявину.	В.п. – упор сидячи ззаду, ноги зігнути в колінах. 1-4 – пересування вперед, відштовхуючись руками	До 30 сек.	Не наштовхуватись один на одного
8.	Крокодил теж прокинувся й виліз.	В.п. – лежачи на животі. 1-4 – повзання по-пластунськи	До 30 сек.	Не наштовхуватись один на одного
9.	Зустрілися та привіталися.	В.п. – стоячи на колінах, руки в сторони. 1 – обійняти себе руками за плечі. 2 – в.п.	2–4 р.	Можна промовляти слова-привітання

10.	І пішли вони ловити рибу. Крокодил ішов на носочках, а ведмідь на п'ятах.	1-8 – ходьба по колу на носочках, руки на поясі. 1-8 – ходьба по колу на п'ятах, руки за головою	До 30 сек.	Спину тримати рівно
-----	---	---	------------	---------------------

КОШЕНЯТА

1.	2.	3.	4.	5.
1.	Прийшли кошенята з прогулянки дуже стомлені, вирішили відпочити. Сняться їм цікаві сни. Комуś сметанка, комуś тепленьке молочко.	В.п. – лежачи на спині, руки вздовж тулуба, очі заплющені	До 1 хв.	Слухають музику та уявляють, що їм сняться різні сни
2.	Та ось кошенята почали прокидатися, розплющили очі й рухають лапками.	В.п. – лежачи на спині, руки в сторони, на підлозі. 1-4 – колові рухи стопами ніг і кистями рук	2–4 р.	Очі розплющені
3.	Вони позіхають, тягнуться до сонечка.	В.п. – лежачи на спині, кисті рук зімкнуті в замок, покласти на груди. 1 – підняти руки, повертаючи долоні догори. 2 – в.п. 3-4 – те саме	4–6 р.	Очима слідкувати за руками
4.	Треба розім'яти задні лапки.	В.п. – лежачи на спині, ноги зігнуті в колінах, руки вздовж тулуба. 1 – підняти прямі ноги вгору. 2 – в. п. 3-4 – те саме	2–4 р.	Подивитися на пальці ніг

5.	Прокинулися, підвелися й витягують і розминають свою спинку.	В. п. – упор стоячи на колінах. 1 – вигнути спину, зробивши її круглою, голову опустити. 2 – прогнутися в спині, голову запрокинути назад. 3-4 – те саме.	2–4 р.	Руки прямі
6.	Кошенята тягнуться до сонечка, радіючи його ласкавим промінчикам.	В.п. – стоячи на колінах, руки вгорі, пальці розімкнуті. 1-3 – потягнутися руками вгору. 4 – в.п.	2–4 р.	
7.	Десь за віконцем лунає музика. Вона така весела, що кошенята не змогли встояти на місці й почали танцювати.	В.п. – стоячи, руки зігнуті в ліктях, кисті рук до плечей. 1 – піднятися на носочки, руки вгору, трохи нахилитися вліво. 2 – в. п. 3-4 – те саме вправо	2–4 р.	Нахилитися не дуже низько
8.	Покрутили кошенята своїми хвостиками.	В.п. – о. с. 1-4 – рух стегнами то в один, то в другий бік.	2–4 р.	Вільні рухи руками.
9.	Кошенята – хвальки. Хваляться своїми лапками.	В.п. – стоячи, одна рука за спиною, друга витягнута вперед перед собою. 1 – повернути кисть у лівий бік. 2 – те саме в правий бік. 3-4 – те саме.	2–4 р.	Те саме другою рукою
10.	Кошенята – хвальки. Хваляться своїми лапками.	В. п. – стоячи на одній нозі, другу поставити перед собою на п'яту, руки за спину.	2–4 р.	Те саме другою ногою

		1-4 – повертати стопу праворуч, ліворуч		
11.	Кошенята – хвальки. Хваляться своїми лапками.	В. п. – о. с., ноги разом. 1-4 – рухи стегнами то в один, то в другий бік, повільно присідаючи й повільно піднімаючись	2–4 р.	Вільні рухи руками
12.	Кошенята – хвальки. Хваляться своїми лапками.	В. п. – о. с., ноги разом. 1-4 – стрибки на місці на обох ногах із поворотом ліворуч, праворуч	2–4 р.	
13.	Почали корчити різноманітні рожиці.	Становляться один перед одним і повторюють рухи. 1. Витягнути руки вперед, якомога сильніше нахмурювати брови. 2. Оскалити зуби, зціпивши їх. 3. Висунути сильно язика	До 1 хв.	

**ПОДАРУНОК
(з м'ячем)**

1.	2.	3.	4.	5.
1.	Подарували ведмедику м'ячик, такий красивий, різнокольоровий, великий. Так він і спав із ним.	В. п. – лежачи на спині, м'яч у руках за головою. 1-4 – лежачи на спині із заплющеними очима	До 1 хв.	Уявляти себе ведмедиком
2.	Повернеться на лівий бік, на правий, а м'яч з рук не випускає.	В. п. – те саме. 1 – поворот на лівий бік. 2 – в. п. 3-4 – те саме на правий бік	2–4 р.	Руки й ноги не згинати

3.	Прийшли до ведмедика в гості звірята, попросили показати, що в нього в лапах.	В. п. – лежачи на животі, м'яч угорі на підлозі. 1-2 – підняти вгору м'яч та ноги. 3-4 – в. п.	2–4 р.	Ноги в колінах не згинати, дивитися на м'яч
4.	Звірята погукали ведмедика, щоб погратися разом з м'ячиком. А ведмедику шкода м'ячика давати, і він заховав його під животик.	В. п. – лежачи на животі, м'яч під животом, руки спираються об підлогу. 1-4 – розгойдування на м'ячі вперед, назад	2–4 р.	Дивитися прямо
5.	Звірята образились і сіли на галявину. Ведмедик зрозумів, що скупим бути не можна й дав погратися м'ячиком.	В. п. – сидячи, ноги нарізно, м'яч угорі. 1 – нахил до лівої ноги, м'ячем торкнутися пальців ніг. 2 – в. п. 3-4 – те саме до правої ноги	2–4 р.	Ноги в колінах не згинати
6.	Вирішили вони прокотити м'яч у ворота.	В. п. – сидячи, ноги нарізно, м'яч біля лівої ноги. 1-4 – котити м'яч від носка лівої ноги до носка правої та навпаки	2–4 р.	Слідкувати очима за м'ячем
7.	– А ви вмiєте тримати м'яч на голові? – запитав звірят ведмедик і показав, як він це робить.	Ходьба на колінах, м'яч у руках на голові	До 30 сек.	
8.	– Хто вище підніме м'ячик? – запитала білочка.	В. п. – присісти, покласти м'яч на підлогу. 1-4 – встати, підняти м'яч над головою	2–4 р.	Дивитися на м'яч
9.	– А ви вмiєте катати м'яч? – запитали звірята малюків.	В. п. – стоячи, нахилитися вперед, м'яч на підлозі. 1-4 – котити м'яч перед собою,	2–4 р.	

		нахилившись уперед		
10.	– А спіймати м'ячик отак можете? – запитала білочка.	В. п. – стоячи, м'яч перед собою. 1-2 – вдарити м'яч об підлогу та спіймати.	2–4 р.	Намагатися спіймати м'яч
11.	– А отак спіймати? – запитав зайчик.	В. п. – стоячи, м'яч перед собою. 1-2 – підкинути м'яч угору та спіймати.	2–4 р.	Намагатися спіймати м'яч
12.	– А давайте пограємо у футбол, – запропонував вовк.	В. п. – о.с. 1 – вдарити м'яч ногою в ціль	2–4 р.	Намагатися попасти в ціль

ЖИТТЯ КОМАХ

1.	2.	3.	4.	5.
1.	Після зимового сну бджілки перевіряють, чи добре працюють їхні крильця.	В.п. – лежачи на спині, руки вздовж тулуба. 1 – розвести ноги й руки в сторони. 2 – в.п. 3-4 – те саме.	2–4 р.	Розводити по підлозі прямі ноги й руки
2.	Вилетіли бджілки на квітучу галявину.	В.п. – лежачи на спині, ноги зігнуті в колінах, руки вгорі перед собою. 1-2 – «велосипед» руками й ногами	2–4 р.	
3.	Сіли бджілки на квіточки та п'ють солодкий нектар.	В.п. – лежачи на спині, руки вгорі за головою. 1-2 – обхопити руками коліна, притиснути до себе. 3-4 – випрямитися, потягнутися	4–6 р.	
4.	А сонечко так яскраво світило, що бджілки вирішили погратися на сонечку.	В.п. – лежачи на спині, руки вгорі, на підлозі.	2–4 р.	Ноги в колінах не згинати

		1 – переверот на лівий бік. 2 – в. п. 3 – те саме на правий бік. 4 – в. п.		
5.	Поповзли бджілки по зелененькій травиці.	В.п. – лежачи на животі. 1-4 – повзання по-пластунськи	До 30сек.	Не наштовхуватись один на одного
6.	Виглядають з-під травички, дивляться, де сонечко, де квіти.	В.п. – лежачи на животі, руки перед собою. 1-2 – піднятися на руках і подивитися вгору, прогнутися. 3-4 – в. п.	2–4 р.	Ноги не відривати від підлоги
7.	А в цей час маленькі бджілки вчаться літати.	В.п. – упор присів. 1-2 – піднятися, руки в сторони. 3-4 – в. п.	4–6 р.	Махати руками, начебто це крильця бджілок
8.	І інші комахи вилазять зі своїх будиночків, щоб привітатися з весною.	В. п. – присісти, руки на пояс. 1-4 – ходьба в різних напрямках	До 30 сек.	Спину тримати рівно.
9.	А ось великий жук-олень прокинувся й вийшов погрітися.	В. п. – стоячи на високих четвереньках. 1-4 – ходьба на високих четвереньках	До 30 сек.	Ноги в колінах не згинати
10.	Вилетіли бджілки та джмелики.	В. п. – о.с. 1-4 – ходьба	До 30 сек.	Використовувати різні види ходьби
11.	Усі комахи сплелись у весняному таночку.	Біг змієюю	До 30 сек.	Рухатись один за одним
12.	А ось коники-стрибунці. Вони не літають, а дуже далеко стрибають.	Стрибки на обох ногах із просуванням уперед	До 30 сек.	Руки на поясі

**II рік навчання й виховання
ДЕНЬ НАРОДЖЕННЯ ВЕДМЕДИКА**

1.	2.	3.	4.	5.
1.	У ведмедика був день народження. Йому подарували багато подарунків.	В.п. – лежачи на спині, руки вздовж тулуба	До 1 хв.	Лежати із закритими очима
2.	Мама подарувала ведмедику красивий м'яч. Він круглий, котиться ліворуч і праворуч.	В.п. – те саме. 1 – повороти головою ліворуч. 2 – те саме праворуч. 3 – підняти вгору. 4 – опустити вниз	2–4 р.	Тулуб нерухомий
3.	Тато подарував гарного птаха. Він має крила й уміє літати.	В.п. – те ж. 1-2 – підняти руки через сторони вгору. 3-4 – в.п.	4–6 р.	
4.	Бабуся подарувала ведмедику велосипед. Він їздить на ньому в лісі та співає пісню: «Їхали ведмеді На велосипеді, А за ними кіт, Задом наперед».	В.п. – лежачи на спині, руки під головою, ноги підняти вгору. 1-4 – по черзі згинати й розгинати ноги в колінах	2–4 р.	Уявляти, що крутять педалі на велосипеді
5.	Дідусь подарував веселе кошеня, яке любить гратися.	В.п. – лежачи на спині, руки вгорі, на підлозі. 1-2 – підтягнути коліна до грудей, обхопити їх руками. 3-4 – в. п.	4–6 р.	В. п. – вдих. 1-2 – видих

6.	Сестричка подарувала колобка, який котиться то в один, то в інший бік.	В.п. – лежачи на спині, руки в сторони, на підлозі. 1 – поворот на лівий бік, пальцями правої руки доторкнутися до пальців лівої руки. 2 – в.п. 3 – те саме у правий бік. 4 – в. п.	4–6 р.	Руки в ліктях не згинати
7.	Брат подарував жабеня, яке вміє плавати й навчило цьому і ведмедика.	В. п. – лежачи на животі, руки витягнуті вперед, на підлозі. 1-4 – по черзі згинати й розгинати ноги в колінах, одночасно плескати руками по підлозі	4–6 р.	Голова піднята. Можна повертати головою в різні боки
8.	Прийшли ще друзі ведмедика. Коли вони заходили, то зачиняли й відчиняли двері.	В. п. – лежачи на животі, руки під підборіддям. 1 – розвести прямі ноги в сторони не торкаючись підлоги. 2 – в. п. 3-4 – те саме.	4–6 р.	Дихання вільне
9.	Друзі подарували маленьких іграшкових вужів, які вміли повзати.	Одностороннє повзання по-пластунськи	До 30 сек.	Не наштовхуватись один на одного
10.	Та великих вужів.	Повзання на животі тільки за допомогою рук	До 30 сек.	Не наштовхуватись один на одного
11.	Прибігли поздоровити ведмедика дві собачки – велика й маленька.	В. п. – стоячи на четвереньках. 1-2 – перейти на високі четвереньки. 3-4 – в. п.	2–4 р.	Високі четвереньки: стояти на

				прямих руках і ногах
12.	Коли гості всі зібралися, вони вирішили піти в ліс на галявину й погратися.	Ходьба	До 2-хв.	Виконувати різні види ходьби

КАЗКА ПРО ЗМІЮ

1.	2.	3.	4.	5.
1.	Спала в будиночку змія.	В. п. – лежачи на спині. 1-2 – потягнутися руками вгору, ногами вниз. 3-4 – в. п.	2–4 р.	В п. – лежати з заплющеними очима. 1-2 – розплющити очі, вдих
2.	Стала вона прокидатися.	В. п. – лежачи на спині, руки в сторони. 1 – ноги зігнути в колінах і покласти на підлогу ліворуч. 2 – в. п. 3 – ноги зігнути в колінах і покласти на підлогу праворуч. 4 – в. п.	4–6 р.	
3.	Перевернулася на животик, на спинку.	В. п. – лежачи на спині, руки вгорі, на підлозі. 1-4 – переворот на живіт. 5-8 – переворот на спину	2–4 р.	Переворот на животі через лівий бік, на спину – через правий бік

4.	Виповзла з будиночка.	В. п. – лежачи на животі, руки перед собою. 1-4 – повзання по-пластунськи різними способами	До 30 сек.	Не наштовхуватись один на одного
5.	Спустилася з гірки.	В. п. – те саме. 1-4 – повзання по-пластунськи ногами вперед	До 30 сек.	Не наштовхуватись один на одного
6.	Побачив змію Буратіно й вирішив роздивитися її.	В. п. – те саме. 1-2 – прийняти положення на «чотирьох». 3-4 – в. п.	4–6 р.	Дихання вільне
7.	Змія перелякалась і заховалась у траві.	В. п. – те саме. 1-2 – зігнути ноги в колінах, голову відвести назад. 3-4 – в. п.	2–4 р.	Намагатися носочками ніг торкнутися голови. 1-2 – прогнутися
8.	Буратіно шукав її, а знайшов жабку.	В. п. – упор присівши. 1-4 – підскоки, рухаючись уперед	До 30 сек.	
9.	Шукає Буратіно змійку, траву руками розсовує.	В. п. – упор присівши. 1-4 – ходити навприсідки, рухаючи руками ліворуч, праворуч	4–6 м	Руки руками наче «розсуваємо травичку»
10.	Пішов далі шукати. То навшпиньки іде, щоб не злякати її, то на п'яточках, щоб не наступити.	Ходьба на носках, руки в сторони. Ходьба на п'ятах, руки за головою	До 30 сек.	Спину тримати рівно
11.	Аж бачить, вона далеко від Буратіно. Буратіно побіг кругом лужка здоганяти її.	Біг по колу один за одним	До 30 сек.	Не наштовхуватись один на

				одного
12.	Навіть по траві пострибав, щоб змійку швидко наздогнати.	Підскоки з просуванням уперед, руки на пояс	До 30 сек.	На носках
13.	Походив по лужку, квіти понюхав.	Дихальна гімнастика	До 1–2 хв.	За вибором педагога
14.	Та, нарешті, зловив змію і запропонував їй пограти в гру.	Рухлива гра		За вибором педагога

ЯК МАТРОС ЗАБЛУКАВ

1.	2.	3.	4.	5.
1.	Загубив матрос дорогу. Подивився праворуч, ліворуч – нічого не бачить.	В. п. – лежачи на спині, руки вздовж тулуба. 1 – поворот головою ліворуч. 2 – в. п. 3-4 – те саме праворуч	4-6 р.	Тулуб нерухомий.
2.	Вирішив помахати прапорцями, щоб його хтось побачив.	В. п. – лежачи на спині, руки в сторони. 1-2 – підняти руки вгору. 3-4 – в. п.	2-4 р.	Руки не згинати в ліктях.
3.	Туди повернеться – немає нікого, сюди – також немає нікого.	В. п. – лежачи на животі, руки вгорі, на підлозі. 1-4 – розвороти приставними рухами рук і ніг ліворуч. 5-8 – те саме праворуч	2-4 р.	
4.	Підняв вище голову, щоб було видно.	В. п. – лежачи на животі, руки вгорі, на підлозі. 1-2 – підняти прямі руки та голову,	4-6 р.	Ноги від підлоги не відривати.

		прогнутися. 3-4 – в. п.		
5.	Вирішив поповзти пошукати стежку.	В. п. – лежачи на животі, руки зігнуті в ліктях перед собою. 1-4 – повзання по-пластунськи вперед. 5-8 – те саме ногами назад	До 30 сек.	Не наштовхуватись один на одного
6.	Піднявся ще вище й подивився на всі боки.	В. п. – стоячи на колінах, руки в сторони. 1 – поворот тулуба ліворуч. 2 – в. п. 3-4 – те саме праворуч	4–6 р.	Повертати тулуб якомога далі
7.		В. п. – те саме. 1 – сісти на лівий бік, руки вгору. 2 – в. п. 3-4 – те саме в правий бік	2–4 р.	Спину тримати рівно
8.	Став на ноги й помахав прапорцями, щоб його побачили.	В. п. – о. с. 1-4 – по чергово піднімати руки вгору через сторони	4–6 р.	Виконувати плавні рухи
9.	Аж бачить, стежка в'ється, як змійка, між кущами. Зрадів матрос і пішов по цій стежці.	Ходьба з різними рухами рук	До 30 сек.	
10.	Зустрів вовчика, і побігли вони удвох наввипередки.	Біг по колу	До 30 сек.	Слідкувати за правильним положенням рук під час бігу. Не наштовхуватись один на одного

11.	Потім зустрів зайчика та разом із ним пострибав через рівчаки.	Стрибки на обох ногах, руки на поясі	10 стрибків.	Ритмічні стрибки
12.	Вибіг матрос на галявину, а там чекали його вже інші матроси, які шикувались у колону по 2 і вирушали далі.	Перешикуватися в колону по 2. Ходьба звичайним кроком	До 1 хв.	Можна використовувати під час ходьби вправи на дихання

ЯК БУРАТИНО ДОПОМАГАВ ПТАХАМ (з кубиками)

1.	2.	3.	4.	5.
1.	Лежить Буратіно й дивиться на свої ручки.	В. п. – лежачи на спині, руки в сторони. 1 – поворот головою ліворуч. 2 – в. п. 3-4 – те ж праворуч.	4-6р.	Кубик в лівій руці.
2.	Лежить і міркує, яка рука в нього краще працює.	В. п. – те ж. 1 – повернутися на правий бік, передати кубик у праву руку. 2 – в. п. 3-4 – те ж ліворуч.	4-6р.	Слідкувати очима за кубиком.
3.	А може, ноги краще працюють, ніж руки?	В. п. – сидячи, ноги нарізно, руки вгорі тримають кубик. 1 – нахилитися, покласти кубик на підлогу між стопами. 2 – упор ззаду, звести ноги, затиснути п'ятами кубик. 3 – підняти кубик ногами. 4 – опустити кубик ногами на підлогу.	2-4 р.	

4.	Покотив колоду, щоб розколоти її.	В. п. – лежачи на спині, руки вгорі за головою. 1-4 – перевороти по горизонтальній поверхні підлоги ліворуч. 5-8 – те ж праворуч.	2-4 р.	
5.	Як стукне сокирою по колоді: «Ух!» – говорить.	В. п. – сидячи, ноги нарізно, кубик в руках над головою. 1-2 – нахил уперед, мах руками донизу. 3-4 – в. п.	4-6 р.	В. п. – вдих. 1-2 – видих. Коли нахиляються – вимовляють: «Ух!».
6.	Ох, як заморився, аж спина заболіла. Треба розім'ятися трішки.	В. п. – стоячи на четвереньках. 1 – прогнути спину, подивитися вгору. 2 – вигнути спину, подивитися вниз.	4-6 р.	Якомога більше прогинатися.
7.	Треба ще будівельного матеріалу принести.	В. п. – стоячи на четвереньках, кубик покласти на спину. 1-4 – рухатися в різних напрямках.	4-6 м	Спостерігати, щоб кубик не впав зі спини. Рухатися, не наштовхуватись один на одного.
8.	Потім з дощечок будиночок для птахів змайстрував. Молоточком цвяхи забивав.	В. п. – о. с., кубик у лівій руці. 1 – присісти. 2 – постукати. 3 – покласти кубик у праву руку. 4 – в. п.	4-6 р.	Передавати кубик з однієї руки в іншу.
9.	Зробив будиночок і пішов шукати високе дерево.	Ходьба.	До 30 сек.	

10.	Зустрів Мальвіну й побігли удвох шукати високі дерева.	Біг.	До 30 сек.	Змійкою.
11.	Ось, нарешті, знайшли отаке (показують) високе дерево і повісили будиночок для птахів.	Ходьба у повільному темпі. Піднімання рук вгору через сторони.	До 30 сек.	

ПОДОРОЖ ДЕЛЬФІНЧИКІВ

1.	2.	3.	4.	5.
1.	Перенесемося в екзотичні південні країни на золотий піщаний пляж Тихого океану. Там дуже тепло, ростуть високі пальми, а у водах океану плавають дельфінчики.	В. п. – лежачи на спині, руки вздовж тулуба, очі заплющені	До 1 хв.	Слухати розповідь вихователя, уявляти
2.	Ось дельфінчики прокинулись і почали рухати головою.	В. п. – лежачи на спині, руки вздовж тулуба, очі розплющені. 1 – поворот головою ліворуч. 2 – праворуч. 3 – угору. 4 – униз	2–4 р.	
3.	Зарухали дельфінчики верхніми кінцівками, плескають по водичці.	В. п. – лежачи на спині, руки в сторони. 1-4 – колові рухи кистями рук	4–6 р.	Рухи кистями за годинниковою стрілкою та проти
4.	Починають ворухити верхніми й нижніми плавничками.	В.п. – те саме. 1 – зігнути одночасно ноги в колінах, руки в ліктях до себе. 2 – в. п.	2–4 р.	Виконувати ритмічно у швидкому темпі

5.		В.п. – те саме. 1 – зігнути ліву ногу в коліні та праву руку в лікті. 2 – в. п. 3– те саме іншою рукою та ногою. 4 – в. п.	2–4 р.	
6.	Загрібають плавничками тепленьку водичку.	В.п. – те саме. 1-4 – колові рухи руками вперед. 5-8 – те саме назад	2–4 р.	Рухи руками над підлогою
7.	Попливли на спині.	В.п. – лежачи на спині, руки вздовж тулуба. 1 – підняти ліве плече вгору, опустити. 2 – підняти праве плече вгору, опустити	4–6 р.	Рухаються лише плечі
8.	Почали бавитись у водиці.	В.п. – лежачи на спині, руки прямі вгорі, на підлозі. 1 – поворот на лівий бік. 2 – в. п. 3-4 – те саме на правий бік	2–4 р.	Ноги й руки не згинати
9.	Легка тепленька хвиля колихнула наших дельфінчиків і вони з радістю перевернулися на животики.	В.п. – те саме. 1-4 – переворот зі спини на живіт	1 р.	

10.	Дельфінчики лежать на животиках і гріються на сонечку, підставляючи свої плавнички й голівку.	В.п. – лежачи на животі, руки вгорі, на підлозі. 1 – підняти руки та ноги вгору, плавно працюючи ліктями рук, подивитися вгору. 2 – в. п.	2–4 р.	1 – прогнутися
11.	Попливли дельфінчики до чудового острова, де вони полюбляли гратися.	В.п. – лежачи на животі, руки перед собою. 1-4 – повзання по-пластунськи вперед	До 30 сек.	Не наштовхуватись один на одного
12.	Попливли на спині.	В.п. – лежачи на спині, руки вздовж тулуба. 1-4 – повзання вперед ногами	До 30 сек.	Не наштовхуватись один на одного
13.	З’явилися хвилі, і дельфінчики почали стрибати через хвилі.	В.п. – стоячи на четвереньках. 1 – відвести пряму праву ногу назад та ліву руку підняти вгору, прогнутися. 2 – в. п. 3-4 – те саме іншою рукою та ногою	4–6 р.	
14.	Ось уже і острів. Щоб краще роздивитись острів, дельфінчики піднімаються вище над морськими хвилями.	В.п. – те саме. 1-2 – плавно перейти в положення, сидячи на п’ятах. 3-4 – в. п.	2–4 р.	
15.	Веселі мавпочки швидко спустилися з кокосових пальм і вітають дельфінчиків.	В. п. – сидячи, ноги нарізно, руки вгору. 1 – нахил тулуба до лівої ноги. 2 – в. п. 3 – те саме до правої ноги. 4 – в. п.	2–4 р.	Ноги в колінах не згинати

16.	Весь підводний світ океану радіє сонечку, його теплим промінцям.	В. п. – упор стоячи на колінах. 1-2 – потягнутися руками вгору, нахилити голову назад. 3-4 – в. п.	2–4 р.	1-2 – вдих, 3-4 – видих
17.	Мавпочки побігли зустрічати дельфінчиків.	Ходьба навприсідки лівим та правим боком, руки на колінах. Ходьба на низьких і високих четвереньках	До 1 хв.	

ЧАРІВНА ПАЛИЧКА
(з гімнастичною палицею)

1.	2.	3.	4.	5.
1.	Прокинувся крокодил Гена, потягнувся.	В. п. – лежачи на спині, руки вздовж тулуба. 1-2 – руки вгору, потягнутися. 3-4 – в. п.	2–4 р.	1-2 – вдих. 3-4 – видих
2.	Перевернувся на живіт, не хоче вставати, знову потягнувся.	В. п. – лежачи на животі, руки вгорі, на підлозі. 1-2 – потягнутися руками вгору, ногами вниз. 3-4 – в. п.	2–4 р.	В. п. – палиця в прямих руках перед собою. Від підлоги руки та ноги не відривати
3.	Вирішив пошукати собі чарівну паличку, може вона його розбудить. То на одну подивився, то на другу.	В. п. – лежачи на животі руки вгорі, на підлозі. 1-2 – підняти палицю обома руками, подивитися вгору, прогнутися. 3-4 – в. п.	2–4 р.	Ноги в колінах не згинати, від підлоги не відривати

4.	Вибрав найрівнішу й поповз із нею гуляти.	В. п. – те саме. 1-4 – повзання на животі з гімнастичною палицею в руках	До 30 сек.	Не наштовхуватись один на одного
5.	Зроблю з неї рушницю й буду ходити на полювання, – міркував крокодил.	Ходьба на колінах, палицю тримати біля правого плеча	До 30 сек.	В колону один за одним. Не наштовхуватись один на одного
6.	Ні, краще зроблю собі з палиці антену, буду її крутити й по телевізору мультики дивитися, – вирішив Гена.	В. п. – стоячи на колінах, палиця в руках, на плечах, за головою. 1 – підняти палицю вгору, розворот тулуба ліворуч. 2 – в. п. 3 – те саме праворуч. 4 – в. п.	4–6 р.	
7.	Треба її спочатку помити, а потім підняти вгору й на сонечку висушити.	В. п. – присісти, палиця в руках, на підлозі. 1 – встати, підняти палицю вгору. 2 – в. п. 3-4 – те саме	4–6 р.	1 – вдих. 2 – видих
8.	Палиця заблищала, як рейки, по яких ходять паровозики.	Ходьба по гімнастичній палиці приставним кроком лівим і правим боком	До 30 сек.	Тримати рівновагу
9.	Ні, краще з нею вранці зарядку робити – ось так:	В. п. – стоячи, ноги нарізно, палиця в руках унизу. 1 – підняти палицю вперед. 2 – в. п. 3-4 – те саме	2–4 р.	

10.		<p>В. п. – палиця вгорі над головою. 1 – нахил тулуба вперед. 2 – в. п. 3 – те саме назад. 4 – в. п.</p>	2–4 р.	
11.		<p>В. п. – стоячи, ноги нарізно, палиця в руках внизу. 1 – поворот тулуба ліворуч з одночасним підійманням палиці вгору. 2 – в. п. 3 – те саме праворуч. 4 – в. п.</p>	2–4 р.	Повертатися якомога далі
12.	<p>Прискакав зайчик і сказав, що через палицю, як через струмок, можна стрибати. Так вони і стрибали через палицю, поки не втомились і пішли відпочивати.</p>	<p>В. п. – о. с., руки на пояс, палиця лежить на підлозі. 1-4 – стрибки на обох ногах через гімнастичну палицю</p>	2–4 р.	

III рік навчання й виховання
КОЗАКИ
(з гімнастичною палицею)

1.	2.	3.	4.	5.
1.	Козаки сплять.	В.п. – лежачи на спині, палиця в обох руках, вгорі на підлозі. 1-4 – лежати із закритими очима.	До 1 хв.	Дихання вільне
2.	Прокидаються.	В.п. – те саме. 1 – поворот головою ліворуч. 2 – те саме праворуч. 3 – угору. 4 – униз	2–4 р.	Очі розплющені
3.	Потягуються.	В.п. – те саме. 1-2 – потягнутися руками вгору, ногами вниз. 3-4 – в. п.	4–6 р.	1-2 – вдих. 3-4 – видих. Ноги та руки від підлоги не відривати
4.	Козаки розминають боки.	В.п. – те саме. 1 – поворот на лівий бік. 2 – в.п. 3 – те саме на правий бік	2–4 р.	При поворотах палицю ставити вертикально на один кінець
5.	В кого ноги та руки довші?	В.п. – те саме. 1-2 – піднімання прямих ніг та палиці вгору. 3-4 – в.п.	4–6 р.	Ноги в колінах не згинати

6.	Козаки розминають спинки.	В.п. – лежачи на животі, палиця вгорі, на підлозі. 1-2 – покласти палицю за голову (на лопатки), прогнутися. 3-4 – в. п.	2–4 р.	Піднімати голову та плечі якомога вище від підлоги. Ноги від підлоги не відривати
7.	Козаки встають з ліжка.	В.п. – те саме. 1-4 – повзання по-пластунськи вперед. 5-8 – повзання по-пластунськи назад	До 1 хв.	Дивитися прямо
8.	Козаки шукають взуття.	В. п. – сидячи, ноги прямі, палиця спереду на колінах, хват на ширині плечей. 1-2 – зігнути праву ногу, просунути її через палицю і випрямити. 3-4 – в. п. 5-8 – те саме лівою	2–4 р.	Тулуб назад не нахилити
9.	Козаки одягаються та взуваються.	В.п. – сидячи, ноги нарізно, палиця вгорі. 1 – нахил до лівої ноги, палицею торкнутися носка. 2 – в. п. 3-4 – те саме до правої ноги	4–6 р.	При нахилах ноги в колінах не згинати
10.	Пішли козаки поплавати на човнах.	В. п. – сидячи, ноги разом, палиця перед собою. 1-4 – просування вперед. 5-8 – те саме назад	2–4 р.	Уявляти, що палиця – це весла, рухи палицею, начебто відгрібати воду

11.	Козаки забавляються.	В. п. – сидячи, ноги разом, зігнуті в колінах, палиця спереду. 1-2 – перенести обидві ноги через палицю. 3-4 – в. п.	2–4 р.	Тулуб назад не відхиляти
12.	Піднявся вітер.	В. п. – стійка на колінах, палиця за головою (на плечах). 1 – поворот тулуба праворуч, палицю вгору. 2 – в. п. 3-4 – те саме ліворуч	4–6 р.	Повертатись якомога далі
13.	Козаки вирішили вийти на берег, а попали в болото. Намацали стежку й пішли по болоту.	Ходьба по колу на високих колінах. Палиця вертикально в правій руці	До 2 хв.	
14.	Вийшли з болота й показали один одному, які вони сильні.	В. п. – о. с., палиця внизу. 1-2 – стійка на лівій нозі, праву назад на носок, палицю вгору, прогнутися. 3-4 – в. п. 5-8 – те саме на правій нозі	4–6 р.	Руки піднімати прямі, зберігати вагу тіла на опорній нозі, друга ледь торкається носком підлоги
15.	Козаки вирушили далі в похід по стежці.	В. п. – о.с., палиця ззаду під ліктями. Ходьба один за одним змійкою	До 30 сек.	Зберігати правильну поставу
16.	Побачили на галявині коней, які паслися, сіли й поскакали на них.	В. п. – палиця між ногами. Біг у різних напрямках	До 30 сек.	Не наштовхуватись один на одного

17.	Перестрибують через рівчаки, канавки.	В. п. – палиця між ногами. Стрибки на обох ногах із просуванням уперед	До 30 сек.	Один за одним
18.	Прискакали на квітучу галявину, вирішили злізти з коней, відпочити, походити та понюхати квіти.	Ходьба в повільному темпі з використанням вправ дихальної гімнастики	До 1 хв.	

ЮНІ ПЛАВЦІ

1.	2.	3.	4.	5.
1.	Плавці готуються до виконання різних вправ на воді.	В. п. – лежачи на спині, руки вздовж тулуба. 1 – подивитись очима ліворуч. 2 – праворуч. 3 – угору. 4 – униз	4–6 р.	Голова нерухома
2.	Вчаться тримати голову на воді.	В. п. – лежачи на спині, руки вздовж тулуба, голову трішки підняти. 1 – поворот головою ліворуч. 2 – праворуч. 3 – угору. 4 – униз	2–4 р.	Тулуб нерухомий
3.	Вправа «Зірочка».	В. п. – лежачи на спині, руки вздовж тулуба. 1 – руки в сторони, ноги нарізно. 2 – в. п.	4–6 р.	Вправу виконувати, не торкаючись ногами й руками підлоги

4.	Вправа «Поплавок».	В. п. – лежачи на спині, руки вгорі, на підлозі. 1 – підняти зігнуті в колінах ноги. 2-3 – доторкнутися пальцями рук до пальців ніг. 4 – в. п.	2–4 р.	Виконувати в помірному темпі
5.	Перевороти у воді.	В.п. – те саме. 1 – повернутися на лівий бік. 2 – в. п. 3 – те саме на правий	4–6 р.	Під час поворотів тулуб тримати рівно
6.	Вправа «Цуценятко плаває».	В.п. – лежачи на животі, руки зігнуті перед собою. 1 – підняти ліву ногу вгору, колові рухи руками. 2 – в. п. 3 – підняти праву ногу вгору, колові рухи руками. 4 – в. п.	4–6 р.	Ноги в колінах не згинати. Рухи руками, начебто воду загрибають під себе
7.	Вправа «Тримаємось у воді».	В.п. – лежачи на животі, руки вгорі, на підлозі. 1 – підняти прямі ноги та руки вгору, прогнутися. 2 – в. п.	4–6 р.	
8.	Вправа «Жабка».	В.п. – те саме. 1 – розвести зігнуті в колінах ноги в сторони, руки в сторони. 2 – в. п.	4–6 р.	Імітувати плавання жабок

9.	Повзання по дну.	В.п. – лежачи на животі, руки перед собою. 1-4 – повзання по-пластунськи вперед. 5-8 – те саме назад	До 1 хв.	Не наштовхуватись один на одного
10.	Плескання руками по воді.	В.п. – стоячи на колінах, руки зігнуті в ліктях перед грудьми. 1 – упор, стоячи на колінах, руки прямі. 2 – в. п.	4–6 р.	Виконувати в помірному темпі
11.	Ниряння.	В. п. – упор стоячи на колінах. 1-2 – випрямляючи пряму ногу й піднімаючи її вгору-назад, зігнути руки до дотику грудьми підлоги. 3-4 – в. п. 5-8 – те саме, випрямляючи ліву ногу	2–4 р.	
12.	Плавці вчаться відкривати очі під водою.	В. п. – широка стійка, руки за головою, очі закриті. 1-3 – очі відкриті, три пружні нахили. 4 – в. п.	4–6 р.	
13.	Виконуємо вправи у водичці.	В. п. – широка стійка, руки в сторони. 1-3 – три пружні напівприсідання. 4 – в. п.	2–4 р.	Виконувати у швидкому темпі
14.	Струсити із себе водичку.	В. п. – стоячи, ноги нарізно, руки в сторони. 1 – стрибок у стійку ноги разом, руки вгору, оплеск над головою. 2 – в. п. 3-4 – те саме	8–10 р.	Стрибати легко, на носках

15.	Походимо у водиці.	Ходьба по колу один за одним	До 1 хв.	Різні види ритмічної ходьби за вибором педагога
-----	--------------------	------------------------------	----------	---

**ПОДАРУНОК КОРОЛЕВИ ЗИМИ
(зі стрічками)**

1.	2.	3.	4.	5.
1.	Королева Зима махнула рукавом – і прокинулися пухнасті сніжинки.	В. п. – лежачи на спині, руки вздовж тулуба, очі заплющені. 1 – розплющені очі, подивитися ліворуч. 2 – в. п. 3-4 – те саме праворуч	2–4 р.	Голова й тулуб нерухомі
2.	Подув вітерець, і сніжинки заворушились.	В. п. – лежачи на спині, рук вздовж тулуба. 1-2 – ноги нарізно, руки в сторони. 3-4 – в. п.	4–6 р.	Ноги й руки від підлоги не відривати
3.	Засяяли на сонечку.	В. п. – лежачи на спині, руки вздовж тулуба. 1 – підняти вгору ліву ногу та руку. 2 – в. п. 3 – підняти вгору праву ногу та руку. 4 – в. п.	4–6 р.	Піднімати прямі руки й ноги

4.	Заіскрилися під промінцями.	В. п. – лежачи на спині, руки вздовж тулуба. 1 – підняти вгору обидві ноги та руки. 2 – розвести ноги та руки в сторони. 3 – звести ноги та руки. 4 – в. п.	4–6 р.	Тримати прямі руки й ноги
5.	Подув сильний вітерець, і полетіли сніжинки по небу.	В. п. – лежачи на спині, руки вгорі, на підлозі. 1-4 – переверот зі спини на живіт ліворуч. 5-8 – в. п.	4–6 р.	Те саме праворуч
6.	Одна сніжинка приєднувалася до іншої, і утворювалися великі снігові хмаринки.	В. п. – лежачи на животі, руки вздовж тулуба. 1-2 – захопити руками гомілку. 3 – прогнутися, голову нахилити назад. 4 – в. п.	4–6 р.	
7.	А ось на землю опускаються перші сніжинки.	В. п. – лежачи на животі, руки в сторони, на підлозі. 1 – підняти прямі ноги та руки вгору, прогнутися, голову нахилити назад. 2 – в. п. 3-4 – те саме.	4–6 р.	Ноги в колінах не згинати. Прогнутися якомога більше
8.	Падає сніг, і виростають намети. Вони стають усе більші й більші.	В. п. – упор лежачи. 1 – упор присів. 2 – упор стоячи зігнувшись. 3 – упор присів. 4 – в. п.	4–6 р.	

9.	Скільки навколо вже випало снігу!!! А він все падає й падає: на дахи будинків, на гілочки дерев, на ручки та ніжки дітей.	В. п. – сидячи, ноги нарізно, руки на поясі. 1 – нахил до лівої ноги, руками торкнутися пальців ніг. 2 – в. п. 3 – те саме до правої ноги. 4 – в. п.	4–6 р.	Ноги якнайширше нарізно
10.		В. п. – сидячи, ноги нарізно, руки на поясі. 1-3 – три пружні нахили вперед, прямими руками торкатися підлоги. 4 – в. п.	2–4 р.	Ноги прямі, носки відтягнуті
11.	Але Королева Зима вирішила подарувати ще снігу, і почався снігопад.	В. п. – стоячи на колінах, руки вгорі. 1 – нахил ліворуч. 2 – те саме назад. 3 – те саме праворуч. 4 – те саме вперед. 5 – 8 – те саме в іншу сторону	2–4 р.	Виконувати рухи ритмічно та плавно
12.	Діти зліпили сніговика й почали з ним гратися.	В. п. – о. с., узяти одну стрічку у руки спереду. 1 – підкинути стрічку вгору. 2-3 – присісти, зловити стрічку обома руками. 4 – в. п.	2–4 р.	Очима слідкувати за стрічкою

МАВПОЧЧИН СНІДАНОК

1.	2.	3.	4.	5.
1.	Прокинулася мавпочка вранці.	В. п. – лежачи на спині, руки вздовж тулуба, очі заплющені. 1 – розплющити очі. 2 – в. п.	До 1 хв.	
2.	Ручки, ніжки розминає.	В. п. – лежачи на спині, руки вздовж тулуба. 1 – підняти ліву руку вгору та праву ногу зігнути в коліні. 2 – в. п. 3 – підняти праву руку вгору та ліву ногу зігнути в коліні. 4 – в. п.	4–6 р.	
3.	Не хоче мавпочка вставати. Перевернулася на живіт і потягнулася.	В. п. – лежачи на животі, руки вгорі, на підлозі. 1 – потягнутися руками вгору, ногами вниз. 2 – в. п.	4–6 р.	
4.	Вирішила мавпочка банани собі зірвати на сніданок. Узяла отакий кошик для бананів.	В. п. – лежачи на животі, руки вздовж тулуба. 1-2 – захопити руками гомілку. 3 – прогнутися. 4 – в. п.	4–6 р.	
5.	І поповзла по траві до пальми, щоб крокодил її не побачив.	В.п. – лежачи на животі, руки перед собою. 1-4 – повзання лівим боком уперед.	До 30 сек.	Не наштовхуватись один на одного

		5-8 – те саме правим боком		
6.	Далі поїхала вона на машині.	В. п. – сидячи, ноги разом, руки зігнуті в ліктях (як при бігу). 1-4 – пересування вперед на сідницях. 5-8 – те саме назад.	До 30 сек.	Спину тримати рівно, ноги в колінах не згинати
7.	Приїхала до пальми, стала пальму нахилити, щоб банани дістати.	В. п. – сидячи, ноги нарізно, руки на поясі. 1 – нахил до лівої ноги, руками торкнутися пальців ноги. 2 – нахил уперед, руками торкнутися підлоги. 3 – нахил до правої ноги, руками торкнутися пальців ноги. 4 – в. п.	2–4 р.	Ноги та руки не згинати
8.	Не дістала банани. Вирішила похитати дерево ось так.	В. п. – упор сидячи. 1-2 – упор лежачи, вигнути спину. 3-4 – в. п.	4–6 р.	
9.	Зібрала мавпочка банани. Сіла на машину і поїхала назад. Їде, кермує то вліво, то вправо.	В. п. – стоячи на колінах, руки за головою. 1 – поворот тулуба ліворуч. 2 – в. п. 3 – те саме праворуч	2–4 р.	Повертатися якомога далі
10.	Наїхала на цвях і проколола колесо.	В. п. – упор присівши. 1 – упор лежачи, ноги разом. 2 – упор лежачи, ноги нарізно. 3 – упор лежачи, ноги разом. 4 – в. п.	2–4 р.	Виконувати стрибком

11.	Увімкнула насос, щоб накачати колесо.	В. п. – стоячи на чотирьох. 1-2 – випрямляючи ліву ногу і піднімаючи її вгору–назад, зігнути руки до дотику грудьми підлоги. 3-4 – в. п. 5-8 – те саме, випрямляючи праву ногу	2–4 р.	Піднімати ногу якомога вище
12.	Насос зламався, довелося качати руками.	В. п. – о. с. 1 – присісти, руки вперед. 2 – стати, руки зігнути в ліктях, злегка підняти. 3 – присісти, руки вперед. 4 – в. п.	4–6 р.	Спину тримати рівно
13.	Прикрутила колесо.	В. п. – стоячи, ноги нарізно, руки над головою у «замок». 1-2 – нахил униз. 3-4 – в. п.	2–4 р.	Нахилитися якомога нижче
14.	Поїхала назад додому з повним кошиком бананів.	Ходьба навприсідки один за одним, руки на поясі	До 30 сек.	

ПРОБУДЖЕННЯ РОСЛИН

1.	2.	3.	4.	5.
1.	Настала весна. Сонечко почало тепліше гріти. Земля прокинулася від довгого зимового сну.	В. п. – лежачи на спині, руки вздовж тулуба, очі закриті. 1 – відкрити очі. 2 – в. п. 3-4 – те саме	До 30 сек.	

2.	Сонечко зігріло землю, розтанув сніжок, і земля почала вільно дихати.	В. п. – лежачи на спині, руки вздовж тулуба. 1 – глибокий вдих. 2 – видих. 3-4 – те саме	До 30 сек.	
3.	Пам'ятаєте, які взимку були бурульки? Тонкі й довгі.	В. п. – лежачи на спині, руки вздовж тулуба. 1 – покласти прямі руки вгору на підлогу. 2-3 – потягнутися. 4 – в. п.	2–4 р.	
4.	Але сонечко пригріло, і вони почали танути, танути, і утворювалися великі калюжі.	В. п. – те саме. 1 – розвести прямі руки та ноги в сторони. 2 – в. п. 3-4 – те саме.	4–6 р.	Ноги розводити та зводити в повітрі, не торкаючись підлоги
5.	А пам'ятаєте, як сніжинки весело кружляли в повітрі взимку.	В. п. – те саме. 1-2 – підняти, зігнуті в колінах ноги. 3-6 – виконати ногами рухи велосипедиста. 7-8 – в. п.	2–4 р.	
6.	Але сонечко пригріло, і вони перетворилися на крапельки водички.	В. п. – лежачи на спині, обхопити руками зігнуті в колінах ноги. 1-4 – погойдатися на спині.	2–4 р.	Голова притиснута до колін
7.	І замість снігу став випадати дощик. Ось крапельки дощу падають з неба праворуч і ліворуч.	В. п. – те саме. 1 – повернутися на лівий бік. 2 – випрямити ноги та підняти прямі руки вгору.	4–6 р.	Те саме праворуч

		3 – обхопити руками зігнуті в колінах ноги. 4 – в. п.		
8.	А ось перші квіти вилізли з-під снігу й тягнуться своїми листочками до тепленьких промінчиків сонечка.	В. п. – лежачи на животі, руки вгорі, на підлозі. 1 – підняти прямі руки і ноги вгору, потягнутися. 2 – в. п. 3-4 – те саме.	4–6 р.	Піднімати руки та ноги якомога вище
9.	Вони розпускають свої пелюсточки, посміхаючись сонечку.	В. п. – лежачи на животі, руки вгорі, на підлозі. 1 – розвести прямі руки та ноги в сторони. 2 – в. п. 3-4 – те саме.	4–6 р.	Розводити ноги й руки в повітрі, не торкаючись підлоги
10.	Задзюркотіли струмочки, і дитячі човники почали розгойдуватися на маленьких хвильках.	В. п. – лежачи на животі, руками за спиною взятися за гомілки ніг, прогнутися, голову нахилити назад. 1-4 – розгойдуватися на животі вперед і назад	4–6 р.	
11.	Молоденька травичка ворушиться від легкого весняного вітерця.	В. п. – сидячи, ноги разом, руки вгорі. 1-2 – нахил уперед, доторкнутися пальців ніг. 3-4 – в. п.	4–6 р.	Під час нахилу ноги в колінах не згинати
12.	Кущі й дерева своїм шелестом співають весняну пісню.	В. п. – стоячи на колінах, руки в сторони. 1 – нахил ліворуч, праву руку простягнути до лівої руки.	4–6 р.	Нахилитися якомога нижче

		2 – в. п. 3-4 – те саме праворуч.		
13.	Вони вітаються з птахами, які вже поспішають повернутися з далеких країн додому.	В. п. – стоячи на колінах, руки вниз. 1 – сісти ліворуч, руки праворуч. 2 – в. п. 3 – те саме праворуч. 4 – в. п.	4–6 р.	Спину тримати рівно
14.	А сонечко роздає й роздає свої теплі промінчики, щоб скоріше зігріти всю землю.	В.п. – упор стоячи на колінах. 1-2 – виправляючи ліву ногу і піднімаючи її вгору-назад, зігнути руки до дотика грудьми підлоги. 3-4 – в. п. 5-8 – те саме правою ногою	4–6 р.	1–2 – подивитися вгору
15.	І вся природа прокидається з веселою посмішкою й тягнеться до сонечка.	В.п. – стійка на правій нозі, ліву назад, на носок, руки за голову. 2 – руки вгору. 3 – руки за голову. 4 – в. п. 5-8 – те саме правою ногою	4–6 р.	Вагу тіла зберігати на опорній нозі, на рахунок «2» подивитися на кисті рук

ПРОБУДЖЕННЯ ТВАРИН

1.	2.	3.	4.	5.
1.	З приходом весни починають прокидатися від зимового сну не тільки рослини, а й тварини.	В. п. – лежачи на спині, руки вздовж тулуба. Очі заплющити. 1 – очі розплющити. 2 – в. п. 3-4 – те саме.	До 30 сек.	Виконувати в повільному темпі

2.	Прокидаються черв'ячки.	В. п. – лежачи на спині, руки за головою. 1 – нахил ліворуч. 2 – в. п. 3-4 – те саме праворуч.	4–6 р.	Ноги залишаються нерухомі
3.	Вони розминають свої бочки.	В. п. – лежачи на спині, ноги зігнуті в колінах, руки за головою. 1 – повернути зігнуті в колінах ноги ліворуч, руки та голову відвести праворуч. 2 – в. п. 3-4 – те саме в другу сторону.	4–6 р.	
4.	Прокидаються хом'ячки та бурундучки.	В. п. – лежачи на животі, руки перед собою, голову підняти. 1 – повернути голову ліворуч. 2 – те саме праворуч. 3 – підняти вгору. 4 – опустити вниз	2–4 р.	Тулуб нерухомий
5.	А ось маленький кротик виліз із нірки та гріє свій носик.	В. п. – те саме. 1-4 – колові рухи головою ліворуч. 5-8 – те саме праворуч	2–4 р.	Тулуб нерухомий
6.	Навіть старий місток вигинається під сонечком і співає пісеньку «Скрип, скрип».	В. п. – лежачи на животі, руки вгорі, на підлозі. 1 – підняти сідниці. 2 – в. п. 3-4 – те саме.	4–6 р.	Під час виконання вправи вимовляти «Скрип, скрип»
7.	А маленькі рибки почули, як скрипить місток, і почали вистрибувати з води.	В. п. – лежачи на животі, руки на рівні плечей, зігнуті в ліктях.	4–6 р.	1 – подивитися ліворуч.

		1 – випрямити ліву руку. 2 – в. п. 3 – те саме правою рукою. 4 – в. п.		3 – подивитися праворуч
8.	А це хто працює із самого ранку? Та це ж мурашки укріплюють свої мурашники.	В. п. – упор лежачи. 1 – повертаючи тулуб ліворуч, в упор лежачи боком, підняти ліву ногу вгору. 2 – в. п. 3 – те саме праворуч. 4 – в. п.	4–6 р.	Ноги в колінах не згинати
9.	Маленькі лисенята, щоб навчитися пролізати у вузькі нірки, розминають собі спинки.	В. п. – упор лежачи на колінах. 1 – прогнутися в спині, голову закинути назад. 2 – в. п. 3-4 – те саме.	4–6 р.	
10.	А маленькі вовчята, як майбутні мисливці, вчаться ховатися в кущах.	В. п. – те саме. 1 – повертаючи голову ліворуч, зігнути руки до кінця в ліктях. 2 – в. п. 3 – те саме, повертаючи голову праворуч. 4 – в.п.	4–6 р.	
11.	А ведмедики вилізли з барлоги й топчуться на місці.	В. п. – стоячи на четвереньках. 1 – відвести в сторону ліву ногу й руку. 2 – в. п. 3-4 – те саме праву ногу та руку.	4–6 р.	

12.	Вистрибнули з дупла білочка й почали стрибати з гілки на гілку, радіючи приходу весни.	В. п. – о. с., руки вгору. 1 – стрибок у стійку ноги нарізно, руки в сторони. 2 – стрибок у стійку: ноги разом, руки вгору, оплеск над головою	10 стрибків	Стрибати легко на носках
13.	А в лісі так гарно, усе пахне: трава, квіти, дерева. Хочеться вдихати і вдихати це духмяне повітря.	В. п. – о. с. 1 – руки вгору, вдих 2 – руки вниз, нахил, видих. 3-4 – те саме	4-6 р.	
14.	Уся природа радіє приходу весни і простягає своє обличчя до теплих промінчиків сонця.	В. п. – о. с. 1 – стійка на правій нозі, ліву назад на носок, руки за голову. 2 – руки вгору, потягнутися. 3 – руки за голову. 4 – в. п. 5-8 – те саме правою ногою	4-6 р.	Вагу тіла зберігати на опорній нозі, на рахунок «2» – подивитися на кисті рук

**IV рік навчання та виховання
СПОРТСМЕНИ-КУЛЬТУРИСТИ
(з гантелями)**

1.	2.	3.	4.	5.
1.	Вирішили діти стати спортсменами-культуристами. Прийшли до тренажерної зали, де тренуються культуристи, і роздивляються, хто чим займається.	В. п. – лежачи на спині, руки вздовж тулуба. 1 – поворот головою ліворуч. 2 – те саме праворуч. 3 – угору. 4 – униз	4-6 р.	Гантелі в руках

2.	Почали качати руки гантелями.	В. п. – лежачи на спині, руки в сторони. 1 – підняти прямі руки вгору. 2 – зігнути в ліктях руки перед собою. 3 – випрямити руки. 4 – в. п.	4–6 р.	Дихання вільне
3.	Тренували й ніжки.	В. п. – те саме. 1 – зігнути руки в ліктях і ліву ногу в коліні. 2 – в. п. 3 – зігнути руки в ліктях і праву ногу в коліні. 4 – в. п.	4–6 р.	
4.	Утомилися ніжки й ручки, треба відпочити.	В. п. – те саме. 1 – поворот тулуба на лівий бік, праву руку покласти на ліву. 2 – в. п. 3 – поворот тулуба на правий бік, ліву руку покласти на праву. 4 – в. п.	4–6 р.	Тулуб тримати прямо, ноги й руки не згинати
5.	Трішки відпочили та стали качати м'язи на боках.	В. п. – лежачи на лівому боці, ліва рука прямо на підлозі, права рука на боці 1 – підняти пряму праву ногу та руку. Доторкнутися гантелею до носка ноги. 2 – в. п. 3-4 – те саме.	4–6 р.	Руки й ноги не згинати. Те саме виконувати й на правому боці

6.	Роздивляються діти, які вправи ще виконують культуристи.	В. п. – лежачи на животі, руки прямі вгорі, на підлозі. 1-2 – підняти прямі руки та ноги вгору, прогнутись. 3-4 – в. п.	4–6 р.	Виконувати плавні ритмічні рухи
7.	А культуристи виконували такі вправи: «Зірочка».	В. п. – лежачи на животі, руки прямі вгорі, на підлозі. 1-2 – розвести руки та ноги в сторони. 3-4 – в. п.	4–6 р.	Виконувати плавні ритмічні рухи. Розводити руки й ноги над підлогою
8.	«Зроби куток».	В. п. – сидячи, прямі ноги разом, упор руками ззаду. 1-2 – зробити ногами кут. 3-4 – в. п.	4–6 р.	Ноги в колінах не згинати
9.	«Присідайко».	В. п. – стоячи, ноги нарізно на ширині плечей. 1-2 – присісти, руки вперед. 3-4 – в. п.	4–6 р.	Спину тримати рівно, уперед не нахилитися
10.	«Нахиляйко».	В. п. – стоячи, ноги нарізно на ширині плечей, руки вгорі. 1-2 – нахилитися до носка лівої ноги. 3-4 – в. п. 5-8 – те саме до носка правої ноги	2–4 р.	Ноги в колінах не згинати

11.	«Прогинайко».	В. п. – стоячи, ноги разом, руки в сторони. 1 – стати на носки, руки через сторони вгору, потягнутися і трішки прогнутися назад. 2 – в. п. 3-4 – те саме	2–4 р.	
12.	Сподобалося дітям займатися, і почали вони ходити до тренажерної зали, щоб стати сильними й красивими.	Ритмічна ходьба	До 1 хв.	Рухатись у різних напрямках, не наштовхуючись один на одного

ЗООПАРК
(частина I)

1.	2.	3.	4.	5.
1.	Прийшли діти в зоопарк і побачили багато різних тварин: Головастиків.	В. п. – лежачи на спині, руки вздовж тулуба, голову відірвати від підлоги. 1 – поворот головою ліворуч, 2 – те саме праворуч. 3 – підняти грудну клітку, нахилити голову назад, 4 – підняти голову, подивитися на пальці ніг	2–4 р.	
2.	Морських зірочок.	В. п. – лежачи на спині, руки вздовж тулуба. 1-2 – розвести прями ноги й руки в сторони. 3-4 – в. п.	4–6 р.	Розводити ноги й руки в сторони, не торкаючись підлоги

3.	Жабку.	В. п. – лежачи на спині, ноги нарізно, руки в сторони. 1-2 – зігнути в колінах ноги (як у жабки) та руки до себе. 3-4 – в. п.	4–6 р.	
4.	Вужа.	В. п. – лежачи на спині, руки вздовж тулуба. 1-4 – повзання на спині головою вперед. 5-8 – те саме ногами вперед	2–4 р.	
5.	Удава.	В. п. – лежачи на спині, руки вгорі, на підлозі, пальці «в замок». 1 – поворот тулуба на лівий бік. 2 – в. п. 3 – поворот тулуба на правий бік. 4 – в. п.	4–6 р.	
6.	Акулу, яка відкривала свою пащу.	В. п. – лежачи на спині, руки вгорі, на підлозі. 1 – зігнути ноги в колінах, через сторони обхопити їх руками. 2 – в. п. 3-4 – те саме	2–4 р.	
7.	Черепашку.	В. п. – лежачи на животі, руки вздовж тулуба. 1 – захопити руками гомілку. 2-3 – прогнутися. 4 – в. п.	4–6 р.	

8.	Мавпочку.	В. п. – упор сидячи ззаду, ноги підняті і зігнуті в колінах. 1-4 – виконати ногами рухи велосипедиста	4–6 р.	
9.	Бегемотика.	В. п. – сидячи, ноги нарізно, прямі руки вгорі. 1 – нахилитися до лівої ноги, доторкнутися пальцями рук пальців ноги. 2 – нахилитися вперед, доторкнутися пальцями прямих рук підлоги. 3 – нахилитися до правої ноги, доторкнутися пальцями рук пальців ноги. 4 – в. п.	2–4 р.	Ноги в колінах не згинати
10.	Диких гусей.	В. п. – присісти, руки на коліна, 1-4 – пересування по залу в різних напрямках	До 30 сек.	
11.	Жирафа.	В. п. – о. с. 1 – стати на носки, руки через сторону вгору, потягнутися. 2 – в. п. 3-4 – те саме	2–4 р.	

ЗООПАРК
(частина II)

1.	2.	3.	4.	5.
1.	Пішли дітки на другий день у зоопарк і побачили черепашок, які висували голівки з панциря.	В. п. – лежачи на животі, руки зігнуті в ліктях, перед собою. 1 – поворот головою ліворуч назад. 2 – те саме праворуч назад. 3 – підняти голову вгору. 4 – в. п.	2–4 р.	
2.	Дельфінчиків.	В. п. – лежачи на животі, руки вгорі, на підлозі. 1 – одночасно підняти руки й ноги вгору. 2-3 – вільні рухи руками й ногами в повітрі. 4 – в. п.	4–6 р.	Тримати прямі руки й ноги
3.	Левеняток.	В. п. – те саме. 1-2 – одночасно зігнути обидві ноги в коліні, руки в ліктях до себе. 3-4 – в. п.	4–6 р.	
4.	Крокодила.	В. п. – лежачи на спині, руки зігнуті в ліктях перед собою. 1-4 – повзання на спині вперед за допомогою рук. 5-8 – повзання на спині назад за допомогою ніг	До 30 сек.	

5.	Пантеру.	В. п. – упор, стоячи на колінах. 1-2 – випрямляючи праву ногу й піднімаючи її вгору-назад, зігнути руки до дотику грудьми підлоги. 3-4 – в. п. 5-8 – те саме, випрямляючи ліву ногу	2–4 р.	Виконувати плавні ритмічні рухи
6.	Змію.	В. п. – стоячи на колінах, руки прямі вгорі. 1 – сісти на лівий бік, руки праворуч. 2 – в. п. 3 – сісти на правий бік, руки ліворуч 4 – в. п. 5 – нахилитися вперед. 6 – в. п. 7 – нахилитися назад. 8 – в. п.	2–4 р.	Рухи виконувати плавно
7.	Білих ведмедиків.	В. п. – упор, стоячи на колінах. 1 – підняти одночасно в сторону ліву ногу, зігнути в коліні, та пряму руку. 2 – в. п. 3-4 – те саме правою ногою та рукою	4–6 р.	Тримати рівновагу
8.	Вовків.	В. п. – упор стоячи на колінах. 1-4 – рухатися вперед, 5-8 – рухатися назад	До 30 с.	Не наштовхуватись один на одного
9.	Павука.	В. п. – упор, стоячи зігнувшись. 1–4 – рухатися на прямих ногах і руках вперед	До 30 с.	Дивитись прямо. Руки й ноги не згинати

10.	Жирафа.	В. п. – о. с. 1 – стати на носки, руки через сторони вгору, потягнутися. 2 – в. п.	2–4 р.	1 – вдих. 2 – видих
-----	---------	--	--------	------------------------

ЛЕВЕНЯТА В ЧАРІВНІЙ КРАЇНІ

1.	2.	3.	4.	5.
1.	Прийшли левенята з прогулянки, заморені, полягали спати. Сняться їм сни, що ніби вони потрапили в чарівну країну. Розплющили очі й роздивляються, де вони знаходяться. Подивилися праворуч – чарівні квіти, ліворуч – чарівні дерева, вниз – пухнаста зелена травичка.	В. п. – лежачи на спині, руки вздовж тулуба, очі заплющені. 1 – розплющити очі, подивитися праворуч. 2 – подивитися ліворуч. 3 – подивитися вгору. 4 – подивитися вниз	2–4 р.	Голова нерухома
2.	Таке все красиве, що аж голова пішла обертом.	В. п. – лежачи на спині, руки вздовж тулуба. 1 – поворот головою ліворуч. 2 – те саме праворуч. 3 – підняти голову вгору. 4 – опустити голову вниз	2–4 р.	
3.	Потягнулися левенята.	В. п. – лежачи на спині, руки вздовж тулуба. 1 – підняти руки вгору через сторони. 2-3 – потягнутися руками вгору, ногами вниз. 4 – в. п.	2–4 р.	

4.	Дивляться, куди ж вони потрапили?	В. п. – лежачи на спині, руки вздовж тулуба. 1 – відірвати голову від підлоги, підборіддям доторкнутися груді. 2 – в. п. 3-4 – те саме.	2–4 р.	1 – потягнути шию
5.	Треба вирушати в похід по чарівній країні, а для цього потрібно розім'яти свої лапки.	В. п. – лежачи на спині, руки в сторони. 1-4 – рухи кистями рук та стопами ніг ліворуч. 5-8 – те саме праворуч	2–4 р.	
6.	Країна чарівна, тому що там можна ходити вгору лапами.	В. п. – лежачи на спині, прямі руки та ноги підняті вгору. 1 – опустити пряму праву ногу й ліву руку на підлогу. 2 – в. п. 3-4 – те саме іншою ногою та рукою	4–6 р.	Тримати прямі руки й ноги
7.	Левенятм так сподобалося ходити вгору лапами, що вони від задоволення почали гойдатися на спині.	В. п. – лежачи на спині, ноги зігнуті в колінах, обхопити їх руками та притиснути до грудей. 1-4 – переكاتи на спині вгору-вниз	6–8 р.	
8.	А сонечко так припікало, а травичка така м'якенька, що левенята стали ніжитись у травиці.	В. п. – те саме. 1 – повернутися на лівий бік. 2 – випрямити ноги й руки, потягнутися. 3 – зігнути ноги в колінах, обхопити їх руками та притиснути до грудей. 4 – в. п.	4–6 р.	Те саме на правий бік

9.	І раптом побачили маленьких тваринок – «вертушок-по-вертушок», які весь час поверталися то в один, то в інший бік.	В. п. – лежачи на спині, руки вгорі, на підлозі. 1-2 – поворот тулуба ліворуч. 3-4 – в. п. 5-8 – те саме праворуч	2–4 р.	Тулуб тримати прямий, руки й ноги не згинати
10.	Захотілося левенятам погратися з цими тваринками, і вони приготувалися до стрибка.	В. п. – лежачи на животі, руки перед собою зігнуті в ліктях. 1-2 – підвестися на руках вгору. 3-4 – сісти на ноги, зігнути в колінах, руки випрямити, потягнутися. 5-6 – підвестися на руках вгору. 7-8 – в. п.	4–6 р.	
11.	«Вертушки-повертушки» перелякались і заховались.	В. п. – упор, стоячи на четвереньках, голову відвести назад. 1 – упор, сидячи на четвереньках, голову опустити, заплющити очі. 2 – в. п. 3-4 – те саме	4–6 р.	
12.	А левенята говорять їм: «Ми – добрі звірі, не бійтесь нас». І почали лащитися до «вертушок-повертушок».	Вправа «Кішечка»	2–4 р.	
13.	Далі левенята побачили акувап (павука), який був дуже великий і біг до них.	В. п. – упор стоячи, зігнувшись. 1-4 – ходьба на прямих руках і ногах по колу ліворуч. 5-8 – те саме праворуч	До 30 сек.	
14.	Потім звірі побачили над головою чарівного акилетем (метелика). Він кружляв, поблискуючи на сонці своїми	В. п. – сидячи, ноги нарізно, руки в сторони. 1 – нахил ліворуч, праву руку підняти	4–6 р.	Тримати спину рівно

	кольорами й весело їм посміхався.	вгору, ліву за спину. 2 – в. п. 3 – те саме праворуч. 4 – в. п.		
15.	Левенята ловили його, підстрибуючи вгору та хапаючи його лапами.	В. п. – стоячи, ноги разом, руки в сторони. 1 – стрибок у стійку ноги нарізно, прямі руки вгору, сплеск над головою. 2 – в. п. 3-4 – те саме.	8–10 стрибків	Стрибати ритмічно й легко на носках
16.	Килетем полетів від них, махаючи на прощання великими крилами.	В. п. – о. с. 1 – крок лівою ногою вперед, руки в сторони-назад, прогнутися. 2 – в. п. 3 – крок правою ногою вперед, руки в сторони-назад, прогнутися. 4 – в. п.	2–4 р.	1 – вдих. 2 – видих
17.	Так вони не спіймали його, а потягнулися до сонечка та прокинулись від чудового сну.	В. п. – стоячи, ноги нарізно, руки внизу. 1-2 – стати на носки, руки через сторони вгору, потягнутися. 3-4 – в. п.	2–4 р.	1-2 – вдих. 3-4 – видих

КОМПЛЕКС В ПАРАХ

1.	2.	3.	4.	5.
1.	Тягнемоя до сонечка.	В. п. – стоячи спиною один до одного, тримаючись за руки. 1-2 – руки через сторони вгору, потягнутися. 3-4 – в. п.	2–4 р.	1-2 – вдих. 3-4 – видих
2.	Квітка розпускається.	В. п. – стоячи обличчям один до одного, тримаючись за руки. 1 – руку через сторони вгору, ліву ногу назад, прогнутися. 2 – в. п. 3 – те саме, відставляючи праву ногу. 4 – в. п.	2–4 р.	
3.	Човник гойдається на хвилях.	В. п. – стоячи спиною один до одного, взяти один одного за руки внизу. 1 – відставити ліву ногу в сторону на носок, піднімаючи праву руку вгору, нахил вліво. 2 – в. п. 3-4 – відставити праву ногу в сторону на носок, піднімаючи ліву руку вгору, нахил вправо. 4 – в. п.	2–4 р.	
4.	Човник гойдається на хвилях.	Виконувати вправу № 3, але стоячи обличчям один до одного	2–4 р.	
5.	Хиткий місток.	В. п. – стоячи обличчям один до одного, ноги нарізно, нахилившись уперед, руки на плечі один одному.	2–4 р.	Спину тримати рівно

		<p>1 – пружний нахил уперед. 2 – поворот ліворуч. 3 – пружний нахил уперед. 4 – поворот праворуч</p>		
6.	Зірочка.	<p>В. п. – стоячи спиною один до одного, на поясі. 1 – випад лівою ногою вперед, прогнутися назад. 2 – в. п. 3 – випад правою ногою вперед, прогнутися назад. 4 – в. п.</p>	2–4 р.	
7.	Годинник.	<p>В. п. – стоячи обличчям один до одного, ноги нарізно, покласти руки на плечі партнера. 1 – мах лівою ногою вправо-вперед. 2 – в. п. 3 – мах правою ногою вліво-вперед. 4 – в. п.</p>	4–6 р.	Тримати рівновагу
8.	«Рівна ніжка».	<p>В. п. – сидячи на підлозі обличчям один до одного, тримаючись за руки, ноги разом зігнуті в колінах, ступні притиснути до ступні сусіда. 1 – випрямити ліву ногу вгору. 2 – в. п. 3 – те саме правою ногою. 4 – в. п.</p>	2–4 р.	

9.	Ми на гойдалочках.	<p>В. п. – сидячи на підлозі обличчям один до одного, руки в сторони та триматися один за одного, ноги нарізно, супні притиснути до ступні сусіда.</p> <p>1 – нахил вперед (дитина 1), нахил назад (дитина 2).</p> <p>2 – в. п.</p> <p>3 – нахил назад (дитина 1), нахил вперед (дитина 2).</p> <p>4 – в. п.</p>	4–6 р.	
10.	«Стрибалки та стрибалочки».	<p>В. п. – стоячи обличчям один до одного, покласти руки на плечі партнера.</p> <p>1-4 – стрибки на лівій нозі, права назад зігнута в коліні.</p> <p>5-8 – стрибки на правій нозі, ліва назад зігнута в коліні</p>	2–4 р.	Легко й ритмічно стрибати на носках

Орієнтовний музичний репертуар до занять з музикотерапії

Привітання звертання

Fiesta Mediterranen « Rondo Veneziano»
 П. Чайковський «Вранішній роздум»
 В. Моцарт Ларгето з концерту для фортепіано з оркестром с-moll
 Й. Бах Adagio з Бранднрбурзького концерту № 1
 Інструментальні імпровізації.

Спів та інсценізація пісень

Українські народні пісні: «Вийди, вийди, сонечко», «Ой на горі жито», «Іди, іди дощику», «Печу, печу хлібчик», «Я лисичка, я сестричка», «Два півника», «Галя по садочку ходила», «Ой, є в лісі калина» з диску «Вийди, вийди, сонечко»
 Муз. А. Мігай, сл.Н. Кулик «Дощик»
 Українські дитячі колядки та щедрівки: «Біг козелець». «Коляда, коляда». «Гиля-гиля»
 Українські дитячі веснянки: «Прийди, прийди, Весно-красна», «Вийди, вийди, Іванку».
 Вокальні імпровізації

Музично-танцювальна діяльність

«La Bastringue», французький танок
 А. Вівальді Концерт для флейти з оркестром, ля мажор, 1 ч.
 Й. Брамс «Угорський танок»
 І. Стравинський «Танок» з балету «Петрушка»
 Дж. Россіні «Тарантелла»
 В. Гаврилін «тарантелла» з балету «Анюта»
 Інструментальні імпровізації

Музичні ігри

А. Вівальді «Зима: грудень» з циклу «Пори року»
 В. Моцарт Симфонія № 40, 1 ч.
 М. Римський-Корсаков «Політ джмеля»
 Е. Гріг «Ранок», «В печері гірського короля» із сюїти «Пер Гюнт»
 М. Равель «Гра води»

П. Чайковський Китайський танок «Чай», «Танок феї драже» з балету
«Лускунчик»
«Parageno Rondo Veneziano»
Інструментальні імпровізації

Музикування під супровід

Е. Гріг Танок Анітри з сюїти »Пер Гюнт»
Л. Бокеріні «Менует»
Український танок «Гопак»
М. Равель «Болеро»
Інструментальні імпровізації

Слухання та прислухання

Аудіозаписи звуків вітру, грому, дощу, морського прибою, співу пташок,
комах, тварин, дельфінів, рубання дерева, яке згодом падає, «скляний»
звук, «фарфоровий» звук, звін монет та металевих ложок...
Ж. Рамо «Молоточки», «Перекличка птахів»
Л. Дакен «Зозуля»
Інструментальні імпровізації

Релаксаційні вправи

Le muse Rondo Veneziano
Floralis Rondo Veneziano
Ода осені: релаксаційна композиція зі звуками струмка
Релаксаційна композиція «Зцілення» зі звуками мови дельфінів
К. Сен-Санс «Карнавал тварин», «Акваріум», «Лебідь»
Ф. Ліст «Мрії кохання»
Вангеліс «Прелюдія»
Ж.Масне «Елегія»
Інструментальні імпровізації:

Кількісні дані формувального етапу дослідження

Таблиця Н.1

Порівняльний аналіз рівнів розвитку потребово-мотиваційного компоненту МОР дітей контрольних (КГ1, КГ2) та експериментальної (ЕГ) груп

Рівні	4-й р.ж.			5-й р.ж.			6-й р.ж.		
	КГ1	ЕГ	КГ2	КГ1	ЕГ	КГ2	КГ1	ЕГ	КГ2
Високий рівень	19,3	18,6	14,3	22,5	21,0	17,1	25,0	22,2	18,9
Різниця	>0,7		>4,3	>1,5		>3,9	>2,8		>3,3
Достатній рівень	36,8	35,7	28,6	40,7	40,8	32,9	44,7	43,3	34,4
Різниця	>1,1		>7,1	<0,1		>7,9	>1,4		>8,9
Середній рівень	30,4	40,0	40,0	25,8	38,2	36,8	22,9	34,4	35,6
Різниця	<9,6		0,0	<12,4		>1,4	<11,5		<1,2
Початковий рівень	13,5	5,7	17,1	11,0	1,3	13,2	7,4	1,2	11,1
Різниця	>7,8		<11,4	>9,7		<11,9	>6,2		<9,9

Таблиця Н.2

Порівняльний аналіз рівнів розвитку емоційно-ціннісного компоненту МОР дітей контрольних (КГ1, КГ2) та експериментальної (ЕГ) груп

Рівні	4-й р.ж.			5-й р.ж.			6-й р.ж.		
	КГ1	ЕГ	КГ2	КГ1	ЕГ	КГ2	КГ1	ЕГ	КГ2
Високий рівень	23,3	17,1	11,4	28,6	22,4	15,8	37,0	25,6	21,1
Різниця	>6,2		>5,6	>6,2		>6,6	>11,4		>4,5
Достатній рівень	34,0	30,0	20,0	41,6	39,5	25,0	47,9	44,4	27,8
Різниця	>4,0		>10,0	>2,1		>14,5	>3,5		>16,6
Середній рівень	29,3	37,2	44,3	23,6	30,2	40,8	13,3	26,7	38,9
Різниця	<7,9		<7,1	<6,6		<10,6	<13,4		<12,2
Початковий рівень	13,4	15,7	24,3	6,2	7,9	18,7	1,8	3,3	12,2
Різниця	<2,3		<8,6	<1,7		<10,8	<1,5		<8,9

**Порівняльний аналіз рівнів розвитку
когнітивного компоненту МОР дітей контрольних (КГ1, КГ2)
та експериментальної (ЕГ) груп**

Рівні	4-й р.ж.			5-й р.ж.			6-й р.ж.		
	КГ1	ЕГ	КГ2	КГ1	ЕГ	КГ2	КГ1	ЕГ	КГ2
Високий рівень	19,3	15,7	10,0	19,2	18,4	13,2	23,1	22,2	18,9
Різниця	>3,6		>5,7	>0,8		>5,2	>0,9		>3,3
Достатній рівень	35,7	30,0	24,3	31,4	30,3	27,6	37,4	36,7	30,0
Різниця	>5,7		>5,7	>1,1		>2,7	>0,7		>6,7
Середній рівень	32,1	47,2	45,7	28,7	46,0	42,1	27,8	36,7	35,5
Різниця	<15,1		>1,5	<17,3		>3,9	<8,9		>1,2
Початковий рівень	12,9	7,1	20,0	20,7	5,3	17,1	11,7	4,4	15,6
Різниця	>5,8		<12,9	>15,4		<11,8	>7,3		<11,2

Таблиця Н.4

**Порівняльний аналіз рівнів розвитку
психомоторного компоненту МОР дітей контрольних (КГ1, КГ2)
та експериментальної (ЕГ) груп**

Рівні	4-й р.ж.			5-й р.ж.			6-й р.ж.		
	КГ1	ЕГ	КГ2	КГ1	ЕГ	КГ2	КГ1	ЕГ	КГ2
Високий рівень	22,2	14,3	8,6	22,4	15,8	10,5	24,5	17,1	8,9
Різниця	>7,9		>5,7	>6,6		>5,3	>7,4		>8,2
Достатній рівень	36,4	25,7	17,1	45,7	30,3	21,0	44,3	28,9	16,7
Різниця	>10,7		>8,6	>15,4		>9,3	>15,4		>12,2
Середній рівень	31,4	47,1	51,5	23,1	43,4	48,8	24,0	45,1	56,6
Різниця	<15,7		<4,4	<20,3		<5,4	<21,1		<11,5
Початковий рівень	10,0	12,9	22,8	8,8	10,5	19,7	7,2	8,9	17,8
Різниця	<2,9		<9,9	<1,7		<9,2	<1,7		<8,9

Порівняльний аналіз рівнів розвитку креативного компоненту МОР дітей контрольних (КГ1, КГ2) та експериментальної (ЕГ) груп

Рівні	4-й р.ж.			5-й р.ж.			6-й р.ж.		
	КГ1	ЕГ	КГ2	КГ1	ЕГ	КГ2	КГ1	ЕГ	КГ2
Високий рівень	23,6	14,3	5,7	25,0	15,8	7,9	26,3	18,4	8,9
Різниця	>9,3		>8,6	>9,2		>7,9	>7,9		>9,5
Достатній рівень	27,1	20,0	10,0	35,0	27,6	11,8	38,5	31,6	16,7
Різниця	>7,1		>10,0	>7,4		>15,8	>6,9		>14,9
Середній рівень	34,3	47,1	57,2	32,1	42,1	55,3	26,8	37,8	51,1
Різниця	<12,8		<10,1	<10,0		<13,2	<11,0		<13,3
Початковий рівень	15,0	18,6	27,1	7,9	14,5	25,0	8,4	12,2	23,3
Різниця	<3,6		<8,5	<6,6		<10,5	<3,8		<11,1

Таблиця Н.6

Порівняльний аналіз узагальнених результатів музично-особистісного розвитку дітей контрольних та експериментальної груп

Компоненти МОР	Рівні МОР	КГ1 у %	ЕГ	КГ2
Потребово-мотиваційний	Високий рівень	22,3	19,8	16,8
	Різниця	>2,5		>3,0
	Достатній рівень	40,7	39,9	32,0
	Різниця	>0,8		>7,9
	Середній рівень	26,4	37,6	37,4
	Різниця	<11,2		>0,2
	Початковий рівень	10,6	2,7	13,8
	Різниця	>7,9		<11,1
Емоційно-ціннісний	Високий рівень	29,6	21,7	16,1
	Різниця	>7,9		>5,6
	Достатній рівень	41,2	38,0	24,2
	Різниця	>3,2		>13,8
	Середній рівень	22,1	31,4	41,3
	Різниця	<9,3		<9,9
	Початковий рівень	7,1	8,9	18,4
	Різниця	<1,8		<9,5

Продовження табл. Н.6

Когнітивний	Високий рівень	20,5	18,8	14,0
	Різниця	>1,7		>4,8
	Достатній рівень	34,8	32,3	27,3
	Різниця	>2,5		>5,0
	Середній рівень	29,5	43,3	41,1
	Різниця	<13,8		>2,2
	Початковий рівень	15,2	5,6	17,6
	Різниця	>9,6		12,0<
Психомоторний	Високий рівень	23,0	15,7	9,3
	Різниця	>7,3		>6,4
	Достатній рівень	42,1	28,3	18,2
	Різниця	>13,8		>10,1
	Середній рівень	26,2	45,2	52,3
	Різниця	<19,0		<7,1
	Початковий рівень	8,7	10,8	20,2
	Різниця	<2,1		<9,4
Креативний	Високий рівень	25,0	16,2	7,5
	Різниця	>8,8		>8,7
	Достатній рівень	33,5	26,4	12,8
	Різниця	>7,1		>13,6
	Середній рівень	31,1	42,3	54,6
	Різниця	<11,2		<12,3
	Початковий рівень	10,4	15,1	25,1
	Різниця	<4,7		<10,0
Узагальнені рівні музично-особистісного розвитку	Високий рівень	24,1	18,4	12,7
	Різниця	≥5,7		≥5,7
	Достатній рівень	38,5	33,0	22,9
	Різниця	≥5,5		≥10,1
	Середній рівень	27,0	40,0	45,3
	Різниця	≤13,0		≤5,3
	Початковий рівень	10,4	8,6	19,1
	Різниця	≥1,8		≤10,5

Опис математичної обробки та перевірки достовірності отриманих даних на формувальному етапі дослідження

Математична обробка й перевірка *достовірності* отриманих даних відбувалася за допомогою *критерію Стьюдента та точного критерію Фішера*.

Під час кількісного оцінювання отриманих даних нами було введено інтуїтивно просту систему оцінювання рівнів музично-особистісного розвитку (МОР): початковий рівень – 1 бал, середній рівень – 2 бала, достатній рівень – 3 бали, високий рівень – 4 бали. Для математичної перевірки вірогідності отриманих даних нами було проведено чотири дослідження: перше спрямовувалося на порівняння узагальнених рівнів МОР дітей із експериментальної групи з дітьми з I і II контрольної групи на формувальному етапі дослідження; друге – перевірку динаміки розвитку дітей з експериментальної групи на констатувальному та формувальному етапах дослідження; третє – на перевірку ефективності розробленої нами експериментальної системи; четверте – на коректність методики вивчення рівнів музично-особистісного розвитку.

Спочатку ми провели розрахунки за допомогою критерію Стьюдента, оскільки він дозволяє ймовірно оцінити (із заданим рівнем значущості) довірчий інтервал шуканої величини (у нашому випадку – середній бал) за результатами отриманого експерименту, тобто із заданим рівнем імовірності знайти інтервал, у якому буде лежати справжнє середнє значення шуканої величини.

У процесі оцінки отриманого масиву даних нам було вираховане їх середнє значення (формула П. 1), дисперсія середньої величини (формула П. 3) та середнє квадратичне відхилення (формула П. 4):

$$M(X) = \sum_{i=1}^n x_i p_i \quad (\text{П.1})$$

де n – це кількість рівнів, у нашому випадку 4,

x_i – кількість дітей, які отримали оцінку i

p_i – вірогідність того, що дитина з групи має здібності, які оцінюються оцінкою i , розраховується за формулою П. 2

$$p_i = x_i / K \quad (\text{П. 2})$$

де K – кількість дітей у групі.

$$D(X) = Mx^2 - (Mx)^2 \quad (\text{П. 3})$$

$$\sigma(x) = \sqrt{D(X)} \quad (\text{П. 4})$$

Отримані результати представлені в таблиці П.1:

Таблиця П. 1

**Розрахунок середнього балу, дисперсії та середньоквадратичного відхилення
для контрольної та експериментальної груп
на констатувальному етапі дослідження**

Напрями дослідження	Групи	Рівні	Бали	Pi	Середнє значення M(x)	Дисперсія D(x)=σ ²	Середнє квадратичне відхилення σ(x)
Музично-мотиваційний	КГ	Високий	4	0,22553	2,76	0,83683311	0,914786
		Достатній	3	0,41277			
		Середній	2	0,25957			
		Початковий	1	0,10213			
	ЕГ	Високий	4	15,1	2,408	0,959536	0,979559
		Достатній	3	31,4			
		Середній	2	32,7			
		Початковий	1	20,8			
Музично-емоційний	КГ	Високий	4	0,304	2,963	0,773631	0,87956
		Достатній	3	0,420			
		Середній	2	0,211			
		Початковий	1	0,065			
	ЕГ	Високий	4	0,154	2,305	0,973975	0,98690
		Достатній	3	0,224			
		Середній	2	0,395			
		Початковий	1	0,227			
Музично-когнітивний	КГ	Високий	4	0,207	2,633	0,936311	0,967632
		Достатній	3	0,364			
		Середній	2	0,284			
		Початковий	1	0,145			

		<i>Продовження табл. П.1</i>					
	ЕГ	Високий	4	0,132	2,28	0,9376	0,968297
		Достатній	3	0,252			
		Середній	2	0,380			
		Початковий	1	0,236			
Музично- праксеологічний	КГ	Високий	4	0,235	2,832	0,753776	0,868202
		Достатній	3	0,434			
		Середній	2	0,259			
		Початковий	1	0,072			
	ЕГ	Високий	4	0,075	2,043	0,703151	0,838541
		Достатній	3	0,149			
		Середній	2	0,520			
		Початковий	1	0,256			
Музично- творчий	КГ	Високий	4	0,254	2,725	0,935375	0,967148
		Достатній	3	0,331			
		Середній	2	0,301			
		Початковий	1	0,114			
	ЕГ	Високий	4	0,053	1,906	0,609164	0,780490
		Достатній	3	0,103			
		Середній	2	0,541			
		Початковий	1	0,303			
Узагальнені рівні музично- особистісного розвитку	КГ	Високий	4	0,245	2,782	0,860476	0,927618
		Достатній	3	0,392			
		Середній	2	0,263			
		Початковий	1	0,100			
	ЕГ	Високий	4	0,113	2,188	0,870656	0,933089
		Достатній	3	0,208			
		Середній	2	0,433			
		Початковий	1	0,246			

Наступним етапом математичних розрахунків була оцінка довірчих інтервалів за методом Стьюдента (t-критерій), що представлений формулою П.5:

$$t = \frac{[x - m]}{s' \sqrt{n}}$$

(П. 5)

де t – коефіцієнт Стюдента для заданої довірчої ймовірності (у нашому випадку $p=0,95$ чи $0,99$) та для числа ступенів свободи $f=n-1$;

\bar{X} – середнє значення величин з бази даних експерименту, що розраховується за формулою П. 6:

$$\bar{X} = \frac{\sum_{i=1}^n x_i}{n} \quad (\text{П. 6})$$

S^2 – вибіркова дисперсія, і розраховується за формулою П.7:

$$s^2 = \frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2}{n - 1} \quad (\text{П. 7})$$

де, S – стандартне середньоквадратичне відхилення, яке розраховується за формулою П.8:

$$s = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2}{n - 1}} \quad (\text{П.8})$$

де n – кількість спостережень.

$$t = \frac{|\bar{x} - m|}{s/\sqrt{n}} \quad \text{чи} \quad -t \leq \frac{\bar{x} - M(x)}{S/\sqrt{n}} \leq t \quad (\text{П. 9})$$

$$-tS/\sqrt{n} \leq \bar{x} - (M\bar{x}) \leq tS/\sqrt{n} \quad (\text{П. 10})$$

де $M(x)$ розраховується за формулою П. 11:

$$M(\bar{x}) = \bar{x} \pm tS/\sqrt{n} \quad (\text{П. 11})$$

Результати розрахунків довірчого інтервалу на рівні значущості $p=0,95$, $p=0,99$ для середнього балу в контрольній (КГ) та експериментальній (ЕГ) групі на констатувальному етапі дослідження подано в таблиці П. 2.

**Довірчі інтервали для середнього балу в контрольній і експериментальній
групах на констатувальному етапі дослідження**

Напрями дослідження	Групи	S	0,95	0,99
Музично-мотиваційний	КГ	0,916618	2,760±0,0814	2,760±0,1094
	ЕГ	0,980597	2,408±0,08995	2,408±0,1172
Музично-емоційний	КГ	0,880454	2,963±0,0811	2,963±0,1050
	ЕГ	0,987978	2,305±0,0872	2,305±0,118096
Музично-когнітивний	КГ	0,968659	2,633±0,08889	2,633±0,1156
	ЕГ	0,969330	2,280±0,0901	2,280±0,1159
Музично-праксеологічний	КГ	0,869138	2,832±0,078779	2,832±0,1037
	ЕГ	0,839345	2,043±0,0759	2,043±0,1003
Музично-творчий	КГ	0,968194	2,725±0,08775	2,725±0,1155
	ЕГ	0,781345	1,906±0,0707	1,906±0,0933
Узагальнені результати	КГ	0,928601	2,782±0,08417	2,782±0,1108
	ЕГ	0,934077	2,188±0,08448	2,188±0,1117

Отримані вище результати свідчать про суттєву різницю між рівнями музично-особистісного розвитку в ЕГ і КГ, яка не може бути пояснена випадковими факторами, а пояснюється різницею у фізіологічному стані (нормальний і порушений зір). Це також свідчить про коректність діагностичної методики оцінювання рівнів музично-особистісного розвитку.

Оцінювання даних формувального етапу дослідження відбувалося за тими самими формулами, але розрахунок вівся вже для трьох груп: I контрольної (дітей із нормальним зором), II контрольної (дітей із порушеннями зору) та експериментальної (таблиця П. 3).

**Довірчі інтервали для середнього бала в контрольних та експериментальній
групах на формувальному етапі дослідження**

Компоненти МОР	Групи	S	0,99	0,95
Потребово-мотиваційний	КГ1	0,916617	2,76±0,109352	2,76±0,83082
	ЕГ	0,794952	2,777±0,134383	2,777±0,101947
	КГ2	0,925564	2,531±0,156462	2,531±0,118697
Емоційно-ціннісні	КГ1	0,87863	2,963±0,104821	2,963±0,079639
	ЕГ	0,90389	2,729±0,152798	2,729±0,115917
	КГ2	0,94804	2,355±0,160261	2,355±0,121579
Когнітивний	КГ1	0,968658	2,633±0,115561	2,633±0,087799
	ЕГ	0,842762	2,681±0,142465	2,681±0,108078
	КГ2	0,932610	2,382±0,157653	2,382±0,119601
Психомоторний	КГ1	0,869128	2,832±0,103687	2,832±0,078778
	ЕГ	0,884942	2,486±0,149595	2,486±0,113488
	КГ2	0,720773	2,159±0,121843	2,159±0,092434
Креативний	КГ1	0,968178	2,725±0,115504	2,725±0,087756
	ЕГ	0,936883	2,437±0,158375	2,437±0,120149
	КГ2	0,826470	2,029±0,139711	2,029±0,105989
Узагальнені рівні МОР	КГ1	0,928607	2,782±0,110783	2,782±0,084169
	ЕГ	0,884551	2,622±0,149529	2,622±0,113437
	КГ2	0,915352	2,291±0,154736	2,291±0,117388

Відповідно до отриманих вище результатів ми можемо стверджувати:

- різниця між рівнями музично-особистісного розвитку ЕГ і КГ2 не може бути пояснена впливом випадкових факторів, що свідчить про ефективність корекційного впливу експериментальної роботи (відсутній перетин між довірчими інтервалами ЕГ і КГ2 на всіх рівнях значущості);

- діти з ЕГ наблизилися за рівнями музично-особистісного розвитку до дітей із КГ1, що також свідчить про ефективність експериментальної системи;
- коректність методики вивчення рівнів музично-особистісного розвитку (порівнюючи узагальнені рівні музично-особистісного розвитку дітей із КГ1 на формувальному етапі дослідження з КГ на констатувальному етапі та КГ2 на формувальному етапі з експериментальною групою на констатувальному етапі).

Аналізуючи дані формувального етапу дослідження, ми перевіряли гіпотезу, що різниця між середніми балами музично-особистісного розвитку в різних групах може бути пояснена дією випадкових обставин. Для цього нами був використаний двовибірковий t-критерій Стьюдента (формула П. 12).

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\frac{s_1^2}{n_1} + \frac{s_2^2}{n_2}}}$$

(П. 12)

За допомогою раніше знайдених значень середнього балу (\bar{X}) та вибіркової дисперсії (S^2) був проведений розрахунок для експериментальної групи, II контрольної групи (таблиця П. 4) та I контрольної групи (таблиця П. 5).

Таблиця П.4

**Результати розрахунків довірчих інтералів
для середніх балів на рівні значущості 0,95 і 0,99 в ЕГ і КГ 2**

Групи	Загальна кількість дітей (n)	Середнє значення (X)	S	S ²	t-емп.	t-табл.	
						0,95	0,99
ЕГ	236	2,622	0,884551	0,782430	3,994931	1,9650242	2,5863302
КГ2	236	2,291	0,915352	0,837869			

Спочатку нами було порівняно дані експериментальної групи і II контрольної групи. За таблицею знаходимо значення t-критерію Стьюдента (на даному рівні значущості) і бачимо, що значення 3,994931 більше, ніж значення 2,5863302 (0,99), отже ми можемо зробити висновок про наявність різниці між групами, яка не може бути пояснена дією випадкових обставин. Це дає вагомій підставі говорити про ефективність корегуючого впливу експериментальної методики й достовірність отриманих даних.

Ті самі розрахунки ми зробили, порівнюючи експериментальну групу з I контрольною групою (таблиця П. 5).

Таблиця П.5

**Результати розрахунків довірчих інтервалів
для середніх балів на рівні значущості 0,95 і 0,99 в ЕК і КГ1**

Групи	Загальна кількість дітей (n)	Середнє значення (X)	S	S ²	t-емп.	t-табл.
						0,99
ЕК	236	2,622	0,884551	0,782430	2,229530	1,9633394
КГ1	470	2,782	0,928607	0,862311		

Порівняльний аналіз свідчить, що вже не можна зробити висновок про відмінність результатів експериментальної та I контрольної груп на високих рівнях значущості, що може свідчити про наближення розвитку дітей із експериментальної групи до розвитку дітей із нормальним зором зI контрольної групи.

Для перевірки достовірності результатів, отриманих на формульованому етапі дослідження, нами також використовувався точний критерій Фішера, за допомогою якого ми мали можливість більш детально оцінити дієвість експериментальної системи. Саме з його допомогою ми ймовірно оцінювали значущість отриманих результатів під час порівняння кількості дітей з початковим рівнем музично-особистісного розвитку в контрольних і експериментальній групах. Також таке оцінювання проводилося для порівняння кількості дітей із високим рівнем музично-особистісного розвитку. Зазначимо, що кількість дітей із середнім і достатнім рівнями як збільшувалась, за рахунок «підйому з нижчих рівнів» у результаті експерименту, так і зменшувалась, у результаті «міграції на вищі рівні» (також під дією експерименту). Тому ми не проводили оцінювання для цих рівнів за критерієм Фішера. Нами перевірялося дві математичні гіпотези:

H0. З даним рівнем довірчої ймовірності різниця в кількості дітей (початкового чи високого рівня МОР) у різних групах може бути обумовлена випадковими факторами.

H1. На даному рівні довірчої ймовірності можна констатувати, що кількість дітей (початкового чи високого рівня МОР) більша в I групі, ніж у II групі (нумерація під час оцінювання не завжди співпадає з нумерацією груп).

Спочатку нами було проведене порівняння кількості дітей *початкового рівня* музично особистісного розвитку експериментальної групи з кожною контрольною. Для кількісних розрахунків нами використовувався автоматичний розрахунок кутового перетворення (таблиці П. 6–П. 10) і відповідно отриманим даним були побудовано малюнки з оссю значущості (рис. П. 1–П. 5).

Таблиця П.6

Результати автоматичного розрахунку кутового перетворення у процесі порівнянні КГ 2 та ЕГ на початковому рівні МОР

Групи	Загальна кількість дітей (100%)	Кількість дітей початкового рівня	Кількість дітей інших рівнів
КГ2	236	45 (19.1%)	191 (80.9%)
ЕГ	236	20 (8.6%)	216 (91.4%)
Відповідь	$\varphi^*_{\text{емп}} = 3,4$		

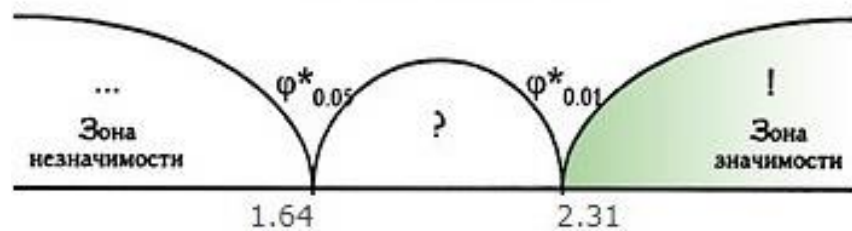


Рис. П.1. Ось значущості

На рисунку П.1 ми бачимо, що отримане емпіричне значення φ^* знаходиться в зоні значущості. Значить гіпотеза H_0 відкидається. Отже, отримані дані свідчать, що різниця в кількості дітей початкового рівня не може пояснюватися випадковими факторами, що говорить на користь ефективності розробленої нами експериментальної системи.

Також, нами було здійснено порівняння кількості дітей початкового рівня експериментальної групи з I контрольною групою (з нормальним зором) (таблиця П.7).

Таблиця П.7

Результати автоматичного розрахунку кутового перетворення у процесі порівняння КГ1 та ЕГ на початковому рівні МОР

Групи	Загальна кількість дітей (100%)	Кількість дітей початкового рівня	Кількість дітей інших рівнів
КГ 1	470	47 (10,4%)	423 (89,6%)
ЕГ	236	20 (8,6%)	216 (91,4%)
Відповідь:	$\Phi^*_{\text{емп}} = 0,652$		

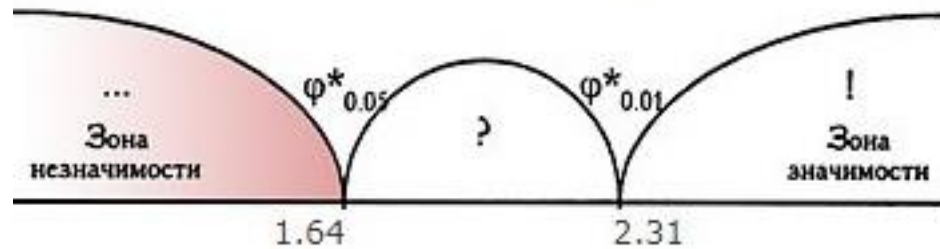


Рис. П. 2. Ось значущості

На рисунку П.2 ми бачимо, що отримане емпіричне значення φ^* знаходиться в зоні незначущості. Значить гіпотеза H_1 відкидається. Це свідчить про те, що різниця між кількістю дітей початкового рівня музично-особистісного розвитку в контрольній та експериментальній групах може пояснюватися випадковими факторами. Тобто експериментальна група (для початкового рівня) настільки наблизилася до I контрольної групи (навіть отримала і кращі результати), що між ними не спостерігається статистично значущої різниці. Це доводить, що експериментальна система є найбільш дієвою для дітей початкового рівня музично-особистісного розвитку.

Наступним етапом математичної обробки отриманих даних стало порівняння кількості дітей *високого рівня* музично особистісного розвитку експериментальної групи з II контрольною групою (таблиця П. 8) та першою (таблиця П. 9).

Таблиця П.8

Результати автоматичного розрахунку кутового перетворення у процесі порівняння ЕГ і КГ 2 на високому рівні МОР

Групи	Загальна кількість дітей (100%)	Кількість дітей високого рівня	Кількість дітей інших рівнів
ЕГ	236	44 (18,4%)	192 (81,6%)
КГ 2	236	29 (12,7%)	207 (87,3%)
Відповідь	$\varphi^*_{\text{емп}} = 1,901$		

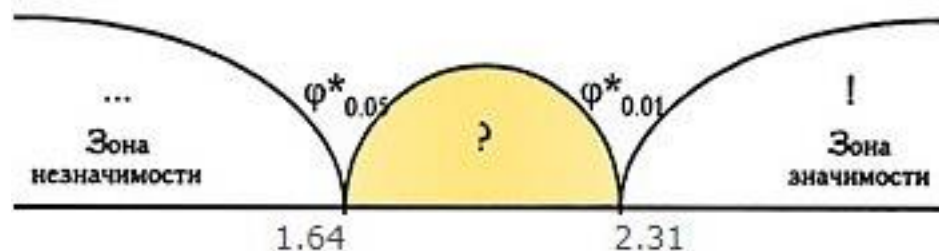


Рис. П.3. Ось значущості

На рис. П. 3 ми бачимо, що отримане емпіричне значення φ^* знаходиться в зоні невизначеності. Таким чином, гіпотеза H_0 відкидається. Тобто, на даному рівні **довірчої ймовірності** ми відкидаємо гіпотезу про те, що відмінності в кількості дітей із високим рівнем розвитку може бути обумовлено випадковими чинниками (тобто експериментальна система дієва). На жаль, ми не можемо її підтвердити (з високим рівнем значущості) гіпотезу про те, що в експериментальній групі більше дітей із високим рівнем музично-особистісного розвитку. Можна констатувати, що експериментальна система є більш дієвою для дітей із початковим рівнем музично-особистісного розвитку, ніж із високим.

Таблиця П. 9

Результати автоматичного розрахунку кутового перетворення у процесі порівняння КГ 1 та ЕГ на високому рівні МОР

Групи	Загальна кількість дітей (100%)	Кількість дітей високого рівня	Кількість дітей інших рівнів
КГ1	470	115 (24.1%)	355 (75.9%)
ЕГ	236	44 (18.4%)	192 (81.6%)
Відповідь	$\varphi^*_{\text{емп}} = 1,805$		

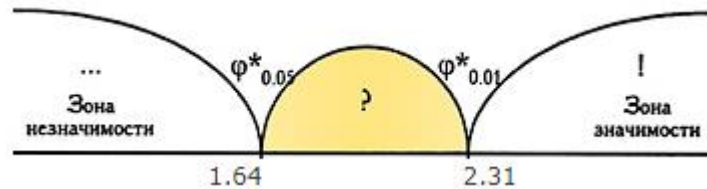


Рис. П.4. Ось значущості

Порівняння кількості дітей високого рівня музично особистісного розвитку експериментальної групи з I контрольною групою показало, що отримане емпіричне значення φ^* знаходиться в зоні невизначеності (рис. П.4). Таким чином, гіпотеза H_0 відкидається. Тобто, у процесі порівняння КГ 1 і експериментальної бачимо, що неможна пояснити різницю між ними випадковими факторами, однак у той самий час неможна підтвердити (з високим рівнем довірчої ймовірності) і гіпотезу про те, що в I контрольній групі більше дітей із високим рівнем музично-особистісного розвитку). Отже, порівнюючи ці дані ми бачимо, що діти з експериментальної групи наблизилися за музично-особистісним розвитком до дітей із I контрольної групи (з нормальним зором).

Це твердження ілюструється під час порівняння результатів I і II контрольних груп по високому рівню музично-особистісного розвитку (таблиця П.10).

Результати автоматичного розрахунку кутового перетворення у процесі порівняння КГ1 та КГ2 на високому рівні МОР

Групи	Загальна кількість дітей (100%)	Кількість дітей високого рівня	Кількість дітей інших рівнів
КГ 1	470	115 (24,1%)	355 (75,9%)
КГ 2	236	29 (12,7%)	207 (87,3%)
Відповідь	$\varphi^*_{\text{емп}} = 3,998$		

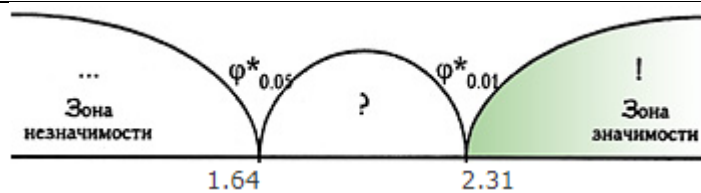


Рис. П.5. Ось значущості

Отримане емпіричне значення φ^* знаходиться в зоні значущості (див. рис. П.5). Значить гіпотеза H_0 відкидається. Ці дані говорять про те, що різниця в кількості дітей високого рівня в КГ 1 і КГ 2 не може бути пояснено випадковими чинниками.

Також на даному рівні довірчої ймовірності можна стверджувати про більшу кількість дітей із високим рівнем музично-особистісного розвитку в КГ1 з КГ2. Це має дотепне пояснення – діють фізіологічні відмінності (тобто є перевага в групі дітей із нормальним зором). Цей самоочевидний факт, тим не менш, є вагомим аргументом на користь коректності розробленої методики діагностики рівнів музично-особистісного розвитку.

Таким чином, математична перевірка достовірності результатів, отриманих на формульованому етапі дослідження за допомогою точного критерію Фішера показала, що на даному рівні довірчої ймовірності експериментальна система є ефективною, а її використання дає найкращий результат для дітей із початковим рівнем музично-особистісного розвитку.

Отже, ми дійшли до таких висновків, що за критерієм Стюдента нами були знайдені (на рівні значущості 0,99 і 0,95) довірчі інтервали для середніх балів рівнів музично-особистісного розвитку в різних групах. За цим методом ми перевірили гіпотезу, що різниця між середніми балами в різних групах може бути пояснена випадковими обставинами. Однак, у процесі математичної перевірки ця гіпотеза не

підтвердилася (на всіх вагомих рівнях значущості), тому нами було прийнято альтернативне пояснення – ефективність корекційного впливу системи музичного виховання, – що було виявлено під час порівняння результатів експериментальної групи (дітей із порушеннями зору) та II контрольної групи (дітей із нормальним зором) на формувальному етапі та фізіологічними відмінностями (у процесі порівняння на констатувальному етапі групи дітей із нормальним зором (КГ1) та групи зі зниженим зором (ЕГ). Також за цим методом було зафіксовано наближення рівнів музично-особистісного розвитку в дітей з експериментальної групи (ЕГ) до рівнів музично-особистісного розвитку дітей із нормальним зором КГ1.

За допомогою точного критерію Фішера ми також здобули дані щодо достовірності отриманих результатів у цілому. Але цей метод дозволив провести й більш тонку діагностику отриманих результатів. Так, перевіряючи гіпотезу про значущість різниці в експериментальній і контрольній групах (на даному рівні **довірчої ймовірності**) по кількості дітей із початковим і високим рівнями музично-особистісного розвитку, нами було встановлено більшу коригуючу дієвість експериментальної методики для початкового рівня музично-особистісного розвитку, і помірнішу – для високого рівня. Також, перевірка за допомогою критерію Стьюдента і Фішера дали вагомі підстави вважати достовірною та коректною впроваджувану методику діагностики рівнів музично-особистісного розвитку. Саме була підтверджена її чуттєвість до процесів змін у досліджуваних групах.

Отже, застосування методів математичної статистики, з використанням t-критерію Стьюдента та точного критерію Фішера засвідчило достовірність отриманих результатів, коректність використання діагностичної методики вивчення рівнів музично-особистісного розвитку й ефективність експериментальної системи музичного виховання.