

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

На правах рукопису

НЕЧАЙ СВІТЛАНА ПЕТРІВНА

УДК 378:37.091.12:78-28.17-043.86-053.4

**ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ
ДО ПОЛІФУНКЦІОНАЛЬНОГО ЗАСТОСУВАННЯ МУЗИКИ
В АУДІАЛЬНОМУ РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти,

13.00.08 – дошкільна педагогіка

Дисертація на здобуття наукового ступеня

доктора педагогічних наук

Науковий консультант:

Бех Іван Дмитрович

доктор психологічних наук, професор,

дійсний член НАПН України

Київ – 2015

ЗМІСТ

ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО–МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	
1.1. Музично-педагогічна підготовка студентів факультету дошкільного виховання як наукова проблема.....	22
1.2. Феноменологія готовності до музично-педагогічної діяльності як результату професійної підготовки майбутнього вихователя	43
1.3. Теоретико-методологічні основи музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів у вищому навчальному закладі.....	65
Висновки до першого розділу.....	81
РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ АУДІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ	
2.1. Характеристика основних засобів аудіального розвитку особистості.....	84
2.2. Психофізіологічна характеристика аудіального розвитку дитини в онтогенезі.....	101
2.3. Музикальність як властивість аудіально розвиненої особистості.....	116
Висновки до другого розділу.....	127
РОЗДІЛ 3. МУЗИКА ЯК ПОЛІФУНКЦІОНАЛЬНИЙ ЗАСІБ АУДІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ	
3.1. Про поліфункціональний вплив музики на дитину в процесі її аудіального розвитку.....	130
3.2. Психофізіологічна природа впливу музики на особистість.....	152
3.3. Музика як феномен пізнання і суб'єктивного відображення особистістю навколишнього світу.....	174
Висновки до третього розділу.....	191

РОЗДІЛ 4. СТАН АУДІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ В СУЧАСНОМУ ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

4.1. Методика вивчення особливостей аудіального розвитку дітей старшого дошкільного віку.....	194
4.2. Характеристика стану аудіального розвитку дітей старшого дошкільного віку.....	202
4.3. Аналіз чинних освітніх програм щодо аудіального розвитку дошкільників.....	210
4.4. Науково-методичне забезпечення процесу аудіального розвитку дошкільників.....	219
Висновки до четвертого розділу.....	236

РОЗДІЛ 5. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ПОЛІФУНКЦІОНАЛЬНОГО ЗАСТОСУВАННЯ МУЗИКИ В АУДІАЛЬНОМУ РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ

5.1. Обґрунтування критеріально-діагностичного апарату дослідження.....	239
5.2. Характеристика рівнів готовності майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників.....	253
5.3. Аналіз змісту та процесу підготовки майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників у вищих навчальних закладах	266
Висновки до п'ятого розділу.....	274

РОЗДІЛ 6. МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ПОЛІФУНКЦІОНАЛЬНОГО ЗАСТОСУВАННЯ МУЗИКИ В АУДІАЛЬНОМУ РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ

6.1. Обґрунтування моделі підготовки майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників.....	278
6.2. Реалізація моделі підготовки майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників на різних етапах експерименту.....	298
6.3. Аналіз результатів експериментальної роботи.....	333
Висновки до шостого розділу.....	366
ВИСНОВКИ.....	370
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	379
ДОДАТКИ.....	448

ВСТУП

Актуальність теми. Реформа системи вищої школи в Україні зумовлена сучасним рівнем розвитку суспільства, інтегративними процесами зі зближення з освітніми системами країн зарубіжжя. Це, у свою чергу, пов'язано з пошуком ефективних шляхів і методів модернізації змісту та технологій підготовки педагогічних кадрів нової формації – яскравих, творчих особистостей, здатних створювати сприятливі умови для повноцінного розвитку суб'єктів освітнього процесу. У цьому контексті на особливу увагу заслуговує проблема удосконалення процесу підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Закони України «Про освіту» і «Про дошкільну освіту», Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки, Концепція дошкільного виховання в Україні, Державна цільова соціальна програма розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року, Базовий компонент дошкільної освіти орієнтовані на гуманістичне осмислення і практичне використання внутрішнього потенціалу людини, побудову у дітей дошкільного віку цілісного, адекватного, реалістичного образу світу.

З цих позицій переглядаються завдання педагогічної діяльності, зміст освітніх стандартів і навчальних програм. Цей процес, на жаль, майже не торкнувся музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів. Через наявність в дошкільному навчальному закладі спеціально підготовленого фахівця - музичного керівника, оновлення змісту музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів у вищому навчальному закладі залишається поза увагою. Тим часом саме успішна й планомірна професійна взаємодія музичного керівника і вихователя дошкільного навчального закладу сприяють реалізації цілісного музично-естетичного виховання дошкільників.

Сучасна система освіти, в яку включена дитина, починаючи з дошкільного дитинства, уможливорює і формування в неї цілісної картини світу. Зміст освіти, побудований на принципах гуманітаризації, розкриває різноманіття цінностей, взаємозв'язків, закономірностей, впливає на глибину і

широту взаємодій дитини з навколишнім світом, визначає ставлення до нього та самої себе.

Створені на принципах гуманізації та гуманітаризації сучасні програми дошкільної освіти («Зернятко», «Оберіг», «Дитина», «Дитина в дошкільні роки», «Впевнений старт», «Українське дошкілля», «Соняшник», «Я у Світі» та інші), розкривають різні шляхи опанування дитиною системи знань про світ та саму себе, створюють сприятливі умови для формування у зростаючої особистості позиції дослідника, експериментатора, відкривача нового. Завдяки цьому розчленоване, дифузне, нечітке знання, уявлення про світ та власне «Я» набувають ясності, чіткості, цілісності, системності. Це допомагає дитині, з одного боку, диференціювати, а з іншого, - встановлювати взаємозалежності у навколишньому світі на основі аналітико-синтетичної діяльності.

Актуальність нашого дослідження полягає в тому, що в ньому схарактеризований альтернативний підхід до процесу ознайомлення дитини зі звуком, акцентовано увагу на аудіальному розвитку дошкільника, який характеризується високим ступенем диференціації оточуючої аудіальної інформації, умінням визначати її якість, здатністю адекватно реагувати на неї й високим ступенем захищеності від її негативного впливу. Добре розвинене слухове сприйняття, уміння дошкільника зосереджуватися на звукові, виділяти його характерні особливості є важливими чинниками його гармонійної адаптації, соціалізації та творчого впливу на довкілля. Чим більшою кількістю джерел звуків оперуватиме дитина, тим легше їй орієнтуватися в оточуючому просторі (В. Єрмаков, Л. Переслені, А. Сорокіна, Г. Якунін та ін.).

У контексті аудіального розвитку дошкільників все більшого значення набувають дослідження, в яких наголошується, що поширення електроакустичної апаратури, яка створює відсутні в природі звуки, продукує специфічне, якісно нове середовище (Е. Варесе, В. Носуленко, Р. Шафер). Як зазначають фахівці, трансформація акустичного простору породжує серйозні зміни в характері слухового сприйняття особистості - розмивання змісту

слухових еталонів, неузгодженість образів та дій; втрата адекватності сприйняття звуків акустичного середовища тощо.

За даними провідних фахівців, музика як один із компонентів звукового середовища посідає особливе місце серед засобів аудіального розвитку дитини. Базуючись на визначенні музики як гармонії порядку в русі звуку (І. Ашмарін, Л. Загітова, Г. Коломієць, В. Суханцева) музичне виховання дошкільників варто кваліфікувати не як підготовку до вивчення шкільної програми з музики, а як важливий процес входження зростаючої особистості у світ звуків, у тому числі музично організованих. Таке розуміння музичного виховання дитини дошкільного віку потребує відмови від звичних штампів і стереотипів. На часі такий діалог дитини і дорослого, в ході якого використовується природний потенціал музики, її багатогранні можливості.

Відомими філософами, психологами, педагогами доведено, що музика за механізмом свого впливу на особистість є унікальним явищем, тісно пов'язаним зі світоглядними уявленнями. Існуючи у звуковому середовищі, опановуючи його можливості, людина включається в музичну діяльність, властивості якої розширюють її практичний досвід і свідомість. Більшість відомих фахівців під музикою розуміють не тільки і не стільки вид мистецтва, в якому основна увага зосереджена на особистісно-знаннєвій сфері, скільки поліфункціональний звуковий феномен, «звукову матерію», змістова й і структурна визначеність якої не очевидні (І. Ашмарін, Г. Джулай, А. Лосев, Д. Кирнарська, Г. Коломієць, А. Лобова, Т. Натансон, В. Суханцева, А. Юсфін).

Сучасні дослідження в галузі медицини, психології, музикознавства, педагогіки актуалізують проблему поліфункціональних властивостей музики, її «вплив на усіх рівнях: соматичному, психічному і духовному» (А. Яфальян). З'ясовано, що звукові вібрації стимулюють обмінні процеси в організмі на рівні клітини, підвищують його опірність хворобам (Н. Захарова, П. Лазарев, С. Шушарджан); впливають на стан свідомості людини, її настрій, емоції, поведінку в цілому (Г. Декер-Фойгт, В. Сухоруков, В. Холопова). Як зазначають фахівці, музика посилює міжцентральною і міжпівкулевою взаємодію,

стимулює обробку інформації, кодованої в мовній формі (А. Лебедева, Т. Князева); позитивно впливає на мовний розвиток дітей, сприяє вдосконаленню комунікативних умінь і навичок (М. Кальмар, Р. Шутер-Дайсон). Вона позитивно впливає на розумовий розвиток дошкільників, оптимізує процес навчання (В. Рилькова, М. Спайхігер, Л. Трегубова, Н. Яновська); справляє лікувально-коригуючий ефект (В. Петрушин, К. Роджерс, С. Шушарджан). Ученими доведено, що використання музики як терапевтичного засобу доступне кожному педагогові, не потребує спеціальних медичних знань, відповідає принципів дитячої психотерапії - лікування радістю (Л. Лебедева, Г. Подкопаєва, Ю. Шевченко). Ми вважаємо, що розглядаючи проблему аудіального розвитку дитини, а музику як один із засобів цього розвитку, жодну з «домінант» впливу музики на особистість, особливо на ранніх етапах становлення, не можна ігнорувати. Такий поліфункціональний підхід, на нашу думку, відкриває нові перспективи, за яких спеціально організований музичний вплив сприяє максимальній реалізації вікових та індивідуальних можливостей дітей дошкільного віку не тільки в плані аудіального, а й в плані соматичного, психічного і духовного розвитку.

Проблема вивчення звуку як універсального засобу пізнання світу і музики розкривається у працях Дж. Михайлова, О. Висильченко; вироблення людиною здатності правильно сприймати навколишню звукову какофонію є предметом наукових інтересів І. Даниленко, В. Носуленка, А. Соколова, М. Шафера; феномен звуку як засіб розвитку дитини на соматичному, психічному і духовному рівнях, вплив звуку на формування уявлень дитини про навколишній світ досліджується ученими Т. Боровик, С. Казаковою, А. Лобовою, Т. Тютюнниковою. Зазначимо, що дошкільна педагогіка тільки почала поповнюватися методами аудіального розвитку дошкільників, педагогічною наукою досі належним чином не розкрито сутність та шляхи формування у дошкільників цілісного світовідчуття. Означена проблема потребує обґрунтування педагогічних умов і розробки методики формування у дітей дошкільного віку звукової картини світу. Аналіз сучасної технології

дошкільного виховання засвідчує, що аудіальний розвиток дітей не потрапляє до завдань і засобів професійно-педагогічної підготовки майбутніх вихователів у вищому навчальному закладі.

Загальні аспекти підготовки майбутніх педагогів до професійно-педагогічної діяльності висвітлено у працях багатьох учених (П. Абдуліна, В. Безпалько, В. Бондар, М. Євтух, І. Зязюн, О. Падалка, Р. Хмелюк). Досліджено формування у них готовності до професійно-педагогічної діяльності (К. Дурай-Новакова, Л. Кондрашова, А. Линенко, О. Мороз, О. Пехота, Г. Троцко); теоретичні і методичні засади формування їхньої компетентності (О. Гура, В. Кравцов, Н. Креденець, А. Маркова, В. Радил, Г. Селевко, В. Сластьонін).

Особливостям професійної підготовки педагогів дошкільної освіти присвячено праці Л. Артемової, А. Богущ, Н. Ємельянової, С. Курінної, І. Луценко, Л. Поздняк, О. Фунтікової, В. Ядешко та інших авторів. Вивченню питань організації навчального процесу у вищому навчальному закладі, удосконаленню наявних програм із дисциплін фахової підготовки студентів дошкільного профілю присвячені роботи Г. Беленької, Л. Зайцевої, Т. Зотєєвої, Т. Котик, С. Петренко, Н. Сайко та інші. Дослідження педагогів С. Науменко, Г. Падалка, Т. Танько, О. Федій, А. Шевчук становлять певну науково-теоретичну базу для ефективної підготовки майбутніх педагогів до застосування музичного мистецтва у розвитку творчих здібностей дитини.

Водночас з'ясовано, що модель підготовки педагогів дошкільної освіти до музично-педагогічної діяльності, яка відображає вимоги Базового компонента дошкільної освіти до формування у дітей цілісної картини світу, специфіку професійної діяльності музичного керівника і вихователя у розв'язанні завдань музичного виховання і розвитку дітей не були предметом спеціального дослідження. Натомість покращання якості вищої освіти, удосконалення професійної підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в ВНЗ неможливе без приведення змісту й технології музично-педагогічної підготовки у відповідність з сучасними завданнями в

теорії й практиці дошкільної освіти, без модернізації засобів педагогічного впливу на розвиток дітей дошкільного віку.

Отже можна констатувати наявність низки протиріч між:

- сучасними вимогами до упровадження в систему музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів особистісно орієнтованого підходу та домінуванням традиційної навчально-дисциплінарної її моделі;
- реально існуючою специфікою професійної діяльності музичного керівника та вихователя дошкільного навчального закладу і відсутністю її врахування у змісті і технології їхньої підготовки у вищому навчальному закладі;
- вимогами Базового компонента дошкільної освіти до формування у дітей цілісної картини світу та традиційним предметоцентричним підходом до організації пізнавальної діяльності у дошкільних навчальних закладах.

Зазначені суперечності, недостатня розробленість досліджуваної проблеми зумовили вибір теми дисертаційної роботи **«Теорія і практика підготовки майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження здійснювалося відповідно до тематичного плану науково-дослідної роботи лабораторії дошкільного виховання Інституту проблем виховання НАПН України і є складовою теми «Педагогічні умови формування у старших дошкільників цілісного світобачення» (державний номер реєстрації 0110U199). Тему затверджено Вченою радою Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України (протокол № 6 від 24.06.2010 р.) та узгоджено в бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 7 від 26.10.2010 р.).

Мета дослідження полягає у науковому обґрунтуванні теоретико-методичних засад підготовки майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників, у розробці

концепції, створенні моделі, її експериментальній перевірці та впровадженні у педагогічну практику вищого навчального закладу.

Відповідно до мети сформульовано **завдання дослідження**:

1. Вивчити стан розробленості досліджуваної проблеми в психолого-педагогічній теорії, визначити зміст та структуру музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку у ВНЗ.

2. Розкрити сутність і структуру понять «готовність майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників», «поліфункціональне застосування музики», «аудіальний розвиток дошкільників».

3. Визначити й обґрунтувати наукові підходи до організації процесу підготовки майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників.

4. Розробити критерії, показники та визначити рівні готовності майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників.

5. Схарактеризувати вимірники і визначити рівні аудіального розвитку дітей старшого дошкільного віку.

6. З'ясувати чинники аудіального розвитку дошкільників та розробити методичні рекомендації вихователям з означеного напрямку.

7. Визначити педагогічні умови, зміст і методи підготовки майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників.

8. Апробувати та запровадити у практику модель підготовки майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників.

Об'єкт дослідження – процес музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку у ВНЗ.

Предмет дослідження – теоретичні й методичні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до аудіального розвитку дітей-дошкільників.

Загальна гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні, що процес музично-педагогічної освіти студентської молоді у ВНЗ буде ефективним, якщо здійснюватиметься відповідно до науково обґрунтованих теоретико-методичних засад, а саме: сукупності базових понять, моделі підготовки майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників, яка базується на синтезі системного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, аксіологічного та культурологічного підходів; критеріїв, показників і рівнів особистісної, професійної та загальної готовності студентів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників; збалансованості змісту, педагогічних умов та ефективних методів організації освітнього процесу.

Загальна гіпотеза конкретизована у *часткових гіпотезах*.

Першою частковою гіпотезою передбачалося, що процес підготовки майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників виявиться ефективним за умов:

- чіткого визначення змісту і структури процесу підготовки майбутніх вихователів до аудіального розвитку дошкільників;
- використання музики як засобу аудіального розвитку дошкільника, врахування її застосування в освітньому процесі поліфункціонального впливу музики на особистість;
- розробки та впровадження моделі підготовки майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників в єдності її *особистісного* та *професійного* компонентів.

Друга часткова гіпотеза базувалася на припущенні, що у дітей дошкільного віку основи аудіального розвитку закладаються за таких педагогічних умов:

- розуміння майбутнім вихователем сутності «аудіального розвитку дошкільників»;
- створення у дошкільному навчальному закладі аудіального середовища, сприятливого для вправлення дітей в умінні заглиблюватися у різні за звучанням, властивостями, місцезнаходженням джерела звуків довкілля;
- забезпечення тісної співпраці вихователів та музичного керівника, розв'язання завдань аудіального та музичного розвитку дошкільників відповідно до специфіки професійної діяльності кожного;
- належного змістового і методичного забезпечення аудіального розвитку дошкільників.

Гармонійне поєднання положень загальної та часткових гіпотез модернізує та інтенсифікує процес підготовки майбутніх вихователів до застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників.

Концепція дослідження. Підготовка майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників як цілісна динамічна система забезпечується єдністю методологічного, теоретичного та методичного аспектів.

Методологічний аспект досліджуваної проблеми засвідчується узгодженістю системного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, аксіологічного та культурологічного підходів.

Системний підхід уможливив організацію процесу музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів як цілісної системи, структурування його змісту шляхом забезпечення інтеграційних зв'язків загальних і спеціальних навчальних дисциплін та застосування блочно-модульної технології.

Діяльнісний підхід активізував позиції учасників освітнього процесу, перетворював студента на суб'єкта пізнання, здатного свідомо визначати мету музично-педагогічної діяльності, планувати її, обирати адекватні способи розв'язання задач відповідного змісту, регулювати та контролювати власні дії і поведінку, аналізувати й оцінювати результати активності (власної та майбутніх вихованців).

Особистісно орієнтований підхід уможливив таку організацію музично-педагогічної діяльності студента, за якої йому надавалася можливість виявляти індивідуальність, самобутність, довіру власному досвіду, вияву рефлексії, уміння здійснювати власний вибір та приймати самостійні рішення, а також виховувати базові якості особистості у дітей дошкільного віку.

Аксіологічний підхід дав змогу спрямувати процес музично-педагогічної діяльності на гуманістичний розвиток студента; формування його ціннісно-сислової компетентності; розвиток умінь осмислювати, визнавати, актуалізувати та створювати духовні цінності засобами музики.

Культурологічний підхід сприяв становленню полікультурної особистості студентів; формуванню здатності до культурологічного аналізу як засобу пошуку та переробки соціокультурної, педагогічної та музичної інформації; збагаченню індивідуальної картини світу; вихованню уміння комплексно осмислювати ситуації та події у культурно-історичному контексті.

Теоретичний аспект уособлює систему наукових поглядів, покладених в основу розуміння змісту та структури музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів у вищому навчальному закладі; окреслює критерії та показники сформованості у студентів готовності до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників; розкриває теоретичні засади системної роботи з означеного напрямку.

Методичний аспект передбачав створення організаційно-методичного забезпечення процесу підготовки майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників; розробку системи музично-педагогічних завдань, пов'язаних із проектуванням та реалізацією зазначеної ідеї.

Методологічну основу дослідження становлять принципи системного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, аксіологічного та культурологічного підходів до модернізації змісту і технологій професійної освіти; філософські, психологічні, педагогічні положення стосовно розвитку особистості на різних етапах онтогенезу; принципи єдності свідомості та діяльності, теорії та

практики; сучасні ідеї естетики та музикознавства про сутність і природу музичного мистецтва; принципи музичної педагогіки, які забезпечують належні умови для ефективної підготовки майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників.

Теоретичну основу дослідження становлять: сучасні концепції гуманізації освіти (Г. Балл, О. Бодальов, І. Зязюн, М. Євтух, О. Мудрик, Н. Ничкало, О. Савченко); ідея суб'єкт-суб'єктної взаємодії як провідної в освітньому процесі (К. Альбуханова-Славська, Б. Ананьєв, І. Бех, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн); положення сучасної педагогіки вищої школи стосовно ефективної організації навчально-виховного процесу (Л. Вовк, А. Капська, І. Підласий, А. Реан, В. Семиченко, А. Сущенко, М. Шкіль); ідеї модернізації дошкільної системи освіти (А. Богуш, Н. Гавриш, О. Кононко, Г. Лисенко); філософські, культурологічні, мистецтвознавчі концепції про природу і сутність музики, її поліфункціональні властивості, багатоплановість впливу на людину (Б. Ананьєв, Б. Асаф'єв, В. Бехтерєв, Л. Виготський, Р. Дікке, І. Догель, В. М'ясищев, Є. Назайкінський, І. Сеченов, Б. Теплов, С. Шушарджан).

Відповідно до завдань і перевірки вихідних припущень використано комплекс **методів дослідження**. З метою визначення науково-категоріального апарату, порівняння й зіставлення різних поглядів на досліджувану проблему застосовано *теоретичні методи* (історичний, порівняльний, ретроспективний, хронологічний), що дало змогу: проаналізувати систему музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів у ВНЗ в динаміці; з'ясувати ступінь готовності студентів до аудіального розвитку дошкільників; схарактеризувати підходи до аудіального розвитку дітей дошкільного віку в чинних програмах; осмислити теоретичні аспекти проблеми аудіального розвитку дітей дошкільного віку; визначити особливості сприймання дитиною аудіальної інформації на різних етапах онтогенезу; *емпіричні методи*: письмове опитування, авторська серія тестових завдань комбінованого характеру, творчі

завдання на створення продукту інструментального музикування застосовано з метою одержання інформації щодо сформованості готовності майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики та аудіального розвитку дошкільників; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний та контрольний етапи); для перевірки дієвості й ефективності розробленої моделі підготовки майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників використано *статистичний метод t-критерій Стьюдента*.

Експериментальною базою дослідження виступили: Республіканський вищий навчальний заклад «Кримський інженерно-педагогічний університет», Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка, Бердянський державний педагогічний університет, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького. В експерименті взяли участь 486 студентів 4-5 курсів денної і заочної форми навчання.

Експериментальна робота здійснювалася на базі дошкільних навчальних закладів м. Кременець (ДНЗ № 2 «Золотий ключик», № 3, № 5) та м. Почаєва (довідка № 01-20/419 від 8.05.2015), м. Бердянськ ясла-садок № 34 «Оленка» (довідка № 42 від 12.05.2015), Автономної Республіки Крим: м. Керч ДНЗ № 2 «Крапелька» (довідка № 41 від 17.12.2014), м. Севастополь ДНЗ № 121 (довідка № 137 від 17.12.2014 р.); м. Сімферополь: № 48 «Бджілка» (довідка № 37 від 15.12.2014 р.), № 51 «Альонушка» (довідка № 63 від 11.12.2014 р.); № 62 «Малинка» (довідка № 58 від 11.12.2014 р.), № 89 «Теремок» (довідка № 51 від 27.11.2014 р.); Бахчисарайський район, с. Табачне ДНЗ «Сонечко» (довідка № 24 від 14.11.2014). Експериментом було охоплено 337 дітей старшого дошкільного віку.

Наукова новизна одержаних результатів полягає у визначенні методологічних, теоретичних та методичних засад підготовки майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників, а саме:

уперше обґрунтовано й експериментально перевірено модель підготовки майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників; забезпечено єдність системного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, аксіологічного та культурологічного підходів до організації процесу підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти; розкрито зміст і структуру процесу підготовки студентської молоді до музично-педагогічної діяльності, спрямованих на активізацію її особистісного та професійного компонентів; розроблено критерії, показники та визначено рівні загальної готовності студентів до аудіального розвитку дітей в умовах дошкільного навчального закладу з використанням поліфункціональності музики - конструктивно-творчий, адаптивно-перетворювальний, аналітико-синтетичний, нормативно-репродуктивний; обґрунтовано, апробовано та упроваджено в педагогічну практику вимірники аудіального розвитку дітей дошкільного віку - здатність диференціювати звуки, володіти аналізом і синтезом звукових сигналів, визначати місцезоташування джерел звуків, характеризувати властивості та вербалізувати їх, володіти різними способами звуковідтворення; визначено педагогічні умови, зміст та методи ефективної підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку до музично-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі;

уточнено основні положення та роль діяльнісного, особистісно орієнтованого, аксіологічного та культурологічного підходів в організації процесу підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників; розкрито взаємозв'язок та взаємовплив означених підходів; конкретизовано зміст понять «готовність майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників», «поліфункціональне застосування музики» та «аудіальний розвиток дошкільників»;

подальшого розвитку набули: положення щодо теоретичного обґрунтування та методичного забезпечення музично-педагогічної підготовки

майбутніх вихователів у вищому навчальному закладі; підходи до оновлення змісту та методів аудіального розвитку дітей в умовах дошкільного навчального закладу.

Практичне значення одержаних результатів полягає: в розробці й апробації методики діагностування стану сформованості у майбутніх вихователів готовності до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільника; у впровадженні в навчально-виховний процес педагогічного університету моделі означеної підготовки, репрезентованої в навчальних програмах курсів «Поліфункціональне застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників» та «Інформаційні технології в аудіальному розвитку дітей»; в навчально-методичних посібниках «Музика розвиває, виховує, оздоровлює» (авторський), «Формуємо у старших дошкільників цілісне світобачення» у розділі «Формування у старших дошкільників цілісних уявлень про звуки довкілля» (авторський колектив), у програмі розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» у розділі «Світ музичного мистецтва»; у створенні та запровадженні у педагогічну практику дошкільних навчальних закладів методики дослідження особливостей аудіального розвитку дошкільників.

Результати дослідження можуть бути використані науковцями та викладачами вищих навчальних закладів під час організації педагогічного процесу у ВНЗ, у системі післядипломної педагогічної освіти, в ході створення навчальних і методичних посібників, удосконалення Галузевих стандартів вищої освіти, розробки методичних комплексів з фахових дисциплін; вони стануть у пригоді аспірантам та магістрантам спеціальності «Дошкільна освіта».

Впровадження результатів дисертації. Наукові положення, навчальні матеріали, навчально-методичний посібник впроваджено у навчально-виховний процес Республіканського вищого навчального закладу «Кримський інженерно-педагогічний університет» (акт № 01.3-08/646 від 17.12.2014 р.), Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка

(акт № 05-16/48 від 21.01.2015 р.), Бердянського державного педагогічного університету (акт № 64-08/540 від 14.05.2015), Ніжинського державного педагогічного університету імені Миколи Гоголя (акт № 05/172 від 27.04.2015), Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (довідка № 06/847 від 29.04.2015).

Особистий внесок здобувача полягає в участі у складі авторського колективу в роботі над програмою розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі», що отримала гриф «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України» відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України від 24.06.2014 р. № 750 та написанні до неї розділу «Світ музичного мистецтва» (довідка Інституту інноваційних технологій і змісту освіти № 14.1/10-332 від 03.03.2015 р.); розробці навчально-методичного посібника «Музика розвиває, виховує, оздоровлює», який отримав гриф «Схвалено для використання в дошкільних навчальних закладах комісією з дошкільної педагогіки та психології Науково-методичної ради з питань освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України» (лист № 1.4/18-Г-727 від 08.09.2011 р.).

Вірогідність результатів дослідження забезпечується методологічним і теоретичним обґрунтуванням базових положень; застосуванням методик, адекватних меті, завданням і гіпотезі дослідження; репрезентативністю вибірки досліджуваних; тривалістю експериментальної роботи; збалансованістю кількісного та якісного аналізу емпіричних даних; ефективними результатами впровадження експериментальної моделі.

Апробація результатів дослідження здійснювалася на наукових і науково-практичних конференціях, форумах різних рівнів: *міжнародних*: «Професіоналізм педагога у контексті Європейського вибору України» (Ялта, 2008); «Передшкільна освіта: проблеми та перспективи» (Миколаїв, 2008); «Розвиток освіти в умовах поліетнічного регіону» (Ялта, 2008); «Цивілізація – культура – образование: из прошлого в будущее» (Екатеринбург, 2009); «Сучасне дошкілля: реалії та перспективи» (Київ, 2009-2011, 2014); «Кафедра дошкільної педагогіки Герценовського університета: 85

лет подготовки педагога – традиции и инновации» (Санкт-Петербург, 2010); «Актуальні проблеми підготовки педагогічних кадрів для дошкільної освіти» (Рівне-Кременець, 2012); «Художественное образование: проблемы и перспективы развития» (Екатеринбург, 2014); *всеукраїнських*: «Особистість XXI століття: проблеми виховання та шляхи їх вирішення» (Київ, 2007); «Якість підготовки фахівців в умовах Болонського процесу» (Одеса, 2007); «Дошкільне дитинство: інноваційний досвід освіти, проблеми, традиції та перспективи» (Переяслав-Хмельницький, 2008); «Психолого-педагогические аспекты развития личности в детские годы: методологические подходы к построению воспитательно-образовательного процесса в дошкольном учреждении в соответствии с задачами базовой программы «Я у Світі» (Сімферополь, 2009); «Сучасна трансформація дошкільної педагогічної освіти у відповідності до принципів і положень Болонської конвенції» (Бердянськ, 2009); «Психолого-педагогічний та соціальний супровід дитини дошкільного віку» (Слов'янськ, 2010); «Психолого-педагогические аспекты развития личности в детские годы: ребенок дошкольного возраста в контексте современной педагогической реальности» (Сімферополь, 2010); «Сучасна вища освіта в умовах реформування: проблеми, теорія, практика» (Одеса, 2010); «Виховання особистості: погляд крізь духовність» (Київ, 2010); «Виховання дітей та учнівської молоді в соціокультурному просторі сучасних освітніх закладів» (Київ, 2011); «Особистість у просторі виховних проєктів» (Київ, 2012); «Процес виховання у координатах духовного розвитку особистості» (Київ, 2013).

Результати дослідження обговорювались на засіданнях кафедри дошкільної педагогіки Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського (2007-2009), кафедри дошкільної освіти Республіканського вищого навчального закладу «Кримський інженерно-педагогічний університет» (2010–2012), лабораторії дошкільного виховання Інституту проблем виховання НАПН України (2012–2015).

Публікації. Основні результати дослідження відображено у 43 працях, у тому числі: 1 монографії; 2 навчально-методичних посібниках; 2 програмах розвитку дитини дошкільного віку; 22 статтях у наукових фахових виданнях, 4 статтях у закордонних наукових фахових виданнях; 12 публікаціях у збірниках матеріалів конференцій та інших наукових виданнях.

Кандидатська дисертація на тему «Адаптація дітей-сиріт молодшого дошкільного віку до умов дитячого будинку засобами музично-театралізованої діяльності» (спеціальність 13.00.08 – дошкільна педагогіка) була захищена в Інституті проблем виховання НАПН України у 2001 році. Матеріали кандидатської дисертації в тексті докторської дисертації не використовувалися.

Структура й обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, шести розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (705 найменувань, із них 47 – іноземними мовами) і додатків. Загальний обсяг дисертації становить 493 сторінки, з них основного тексту – 378 сторінок. Дисертація містить 11 таблиць, 14 діаграм, 4 рисунки, 6 додатків.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИКО–МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

1.1. Музично-педагогічна підготовка студентів факультету дошкільного виховання як наукова проблема

В умовах кардинальних змін у сучасному суспільстві істотно міняються вимоги і підходи до професійної підготовки фахівців, зокрема до підготовки майбутніх вихователів. Це зумовлено тим, що вихователь є ключовою постаттю процесу формування підростаючого покоління. Становлення і розвиток самостійної, вільної, культурної, моральної особистості визначається метою освіти (Закон України про освіту). Вивчення етапів становлення і розвитку системи музично-педагогічної підготовки фахівців дошкільної освіти у вищій школі допомагає виділити найбільш значущі положення, особливості розвитку змісту і форм підготовки фахівців означеного профілю, нові підходи щодо її педагогічної спрямованості й ефективності.

Київський фребелівський педагогічний інститут був одним із перших навчальних закладів України, який зробив великий внесок у теорію і практику підготовки педагогічних кадрів для дитячих садків. Його досвід у розробці змісту й методики підготовки педагогів з дошкільної освіти став першим кроком до створення відповідної системи. Певна музична підготовка студентів була необхідною умовою «шляхетного виховання» дівчат, навчальні плани передбачали заняття з гімнастики, танців і співу. За окрему плату в позаурочний час за особистим бажанням дівчата могли вчитися грати на фортепіано. Дослідниця Н. Дем'яненко зазначає, що стосовно музично-педагогічної підготовки дошкільне відділення зазнавало значних труднощів через брак необхідної літератури зі спеціальності. З огляду на це, в інституті застосовувалася плідна спільна праця викладачів (К. Стеценко, В. Верховинець)

і студентів, під час якої за допомогою курсисток збирався цінний матеріал (етнографічний, пісенно-ігровий), який опрацьовувався відповідно до психології дитячого віку і в педагогічно придатному вигляді, з певними методичними вказівками повертався до слухачок [167]. Певний час Київський фребелівський педагогічний інститут був єдиним, де готували дошкільних працівників.

Вивчаючи особливості розвитку української історії дошкільного виховання і відповідно розв'язання проблеми підготовки дошкільних кадрів, Т. Слободянюк зазначає, що за період радянських часів вітчизняна система дошкільної освіти відходить від багатьох позицій і доробок прогресивних українських педагогів початку ХХ століття і розвивається в єдності із системою освіти Росії. Питання підготовки спеціалістів для дошкільних навчальних закладів у цьому процесі не стало винятком [528].

Проблеми підготовки педкадрів для дошкільних навчальних закладів обговорювалися на з'їздах з питань дошкільного виховання. П. Блонський висунув перші розробки наукових засад навчання дошкільних працівників, в яких пропонував певну естетичну підготовку для вихователів, що мала включати: ознайомлення з мистецтвом, виховання творчих умінь і навичок на основі знання мистецтва, вміння організовувати активну творчу діяльність дітей у галузі мистецтва [57].

Вивчення й аналіз педагогічної літератури, програмно-методичної документації свідчить про те, що наприкінці 30-х років двадцятого століття роботу з музичного розвитку дітей у дошкільних навчальних закладах того часу проводили різні педагоги: вихователі, «загальні керівники і керівниці дитячих садків», «музиканти-спеціалісти», «вчителі (вчительки)».

Наприкінці 1930-х років склалися основні теоретичні положення радянської дошкільної педагогіки, які залишалися загальновизнаними до середини 1980-х років. Утвердився принцип провідної ролі вихователя у формуванні особистості дитини, підкреслювалась необхідність чіткого планування виховної роботи. У вимогах до вихователя зазначалося, що він

повинен «особливо цікавитися літературою, мистецтвом, знати музику, живопис».

Досліджуючи особливості підготовки педагогічних кадрів в університеті, Н. Беспалова [44] констатує, що в тридцяті роки двадцятого століття сталося значне зменшення ролі університетської педагогічної освіти, а підготовку нового радянського педагога було передано педагогічним технікумам, які стали основним типом педагогічних навчальних закладів. Вивчаючи теорію і практику музично-педагогічної підготовки учнів педагогічних училищ України 1945-1985 рр., дослідниця Ю. Бекетова зазначає, що в перші навчальні плани педагогічних училищ для дошкільних відділень вводиться предмет «Співи, музика і ритміка з методикою», розрахований на всі три курси, вивчення предмета передбачало: опанування учнями навичок читання з нот, вміння володіти голосом, навчання навичок гри на музичному інструменті (скрипці й фортепіано), особливостей формування окремих умінь в організації дитячого хору та доборі нескладного дитячого репертуару, вивчення методики музичного виховання [31].

Згідно з зазначеними вимогами під час вивчення цього курсу учні мали спостерігати заняття зі співів з дітьми різних вікових груп і аналізувати їх, а також підготувати будь-яке свято. Практична частина вимагала від учнів вміння пов'язувати співи з рухами, знань з ритміки та враховування під час проведення занять у різних вікових групах психологічних особливостей дітей кожного віку. Отже, фахівець широкого профілю після завершення вивчення предмета «Співи, музика і ритміка з методикою» набував необхідного, хоча й мінімального обсягу знань, який допомагав йому орієнтуватися в галузі музики, бути здатним провести музичні заняття в дитячих групах.

За дослідженням Ю. Бекетової, на практиці реалізація музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів того часу була дуже складним завданням, а саме: в педагогічні училища приймалися учні з різним рівнем музичної підготовки або зовсім без неї, у той час, коли програми передбачали наявність будь-якої музичної підготовки; не було програм і чітких

рекомедацій щодо викладання музичних дисциплін; не вистачало висококваліфікованих викладачів; бракувало музичних інструментів, у зв'язку з цим не було самостійної роботи учнів; катастрофічно бракувало навчального часу для індивідуальної форми роботи (програмами передбачалося всього 15 хвилин на тиждень, що не дозволяло забезпечити належний рівень підготовки в оволодінні інструментом). Дослідниця підкреслює, що у багатьох педучилищах цей предмет тимчасово не викладався, перш за все через брак кваліфікованих спеціалістів у галузі музики. Але і там, де ця підготовка проводилась, вона не задовольняла спроможності студентів проводити музичні заняття у дошкільних навчальних закладах якісно; низький рівень музичної культури майбутніх вихователів не дозволяв належним чином формувати співочі, музично-ритмічні уміння дітей, оскільки самі вони, в більшості своїй, співали неправильно, крикливо, часто не знали правильної мелодії і тексту пісень. Зайве підкреслення прикладного призначення музики давало привід майбутнім вихователям ігнорувати своєрідність її впливу на дітей. Це, на думку дослідниці, призводило до неправильного розуміння випускниками педучилищ проблеми розвитку дитини засобами музики [32].

Прагнучи розв'язати проблеми підготовки педагогічних кадрів для викладання спеціальних дисциплін, Рада Міністрів УРСР у 1948 році прийняла постанову «Про організацію підготовки вчителів малювання, креслення, співу та музики», згідно з якою відкривалися нові відділення, що включали до курсу навчання і предмети музичного циклу (Дніпропетровське педучилище), на базі Львівського педагогічного училища № 2 почалася підготовка нової одиниці педагогічного контингенту – музичного керівника в дошкільних навчальних закладах. Музично-педагогічна підготовка на окремих відділеннях педагогічних училищ втратила свою актуальність. Однак, з метою всебічного гармонійного розвитку особистості майбутнього вихователя, курс вивчення музичних дисциплін на спеціальності дошкільне виховання було залишено без змін.

За дослідженням І. Улюкаєвої, питання поліпшення якості підготовки педагогічних кадрів у сфері музики продовжують залишатися актуальними і в першій половині 50-х років ХХ століття. Для цього періоду характерні розробка й апробація перших післявоєнних програм у галузі музики, визначення мети викладання кожної дисципліни, широке використання факультативних та позакласних занять, визначення кола обов'язкових музично-теоретичних знань і навичок учнів педагогічних училищ. Дослідниця зазначає, що, оскільки до педучилища приймалися учні без будь-якого музичного відбору, то основним спрямуванням музичної підготовки вважався розвиток музичних здібностей учнів у процесі співу. Відповідно до цього спрямування хоровий спів був профільною дисципліною в музичному курсі навчання, а в навчальні плани додатково було введено факультативні предмети хорового і сольного співу [575].

Досліджуючи педагогічне обґрунтування змісту вокальної підготовки учнів педучилищ, Ю. Юцевич зазначає, що навчання співу за умови опори на систему зорово-слухових і рухових зв'язків (спів за нотами) і співу звукоряду та його відрізка у хроматичній послідовності сприяли вихованню в учнів найбільшої координації слуху й голосу, що, у свою чергу, сприяло правильному звучанню, чистій інтонації, правильній вимові під час співу. Дослідник зазначає, що ефективним засобом виховання чистої інтонації на уроках хорового і сольного співу був спів «а капела» з використанням камертона. Обов'язковим видом роботи, відображеним у завданнях курсу хорового співу, був багатоголосий спів, який впливав на розвиток двох найважливіших компонентів музичного слуху – гармонійного і мелодійного [646].

Вивчаючи питання музичної освіти учнів педагогічних навчальних закладів України, В. Кузьмичова доводить, що у роботі з вивчення методики викладання співу використовувалися деякі педагогічно цінні види практичних вправ, а саме: індивідуальні заняття для розучування незнайомих пісень, слухання вокальних та інструментальних творів, рухи під музику, придумані

самими слухачами. Такі вправи виконувалися учнями в присутності усього курсу і закріплювались під час самостійних занять [305].

Однак Ю. Бекетова зазначає, що далеко не всі викладачі намагалися знайти ефективні методи викладання хорового співу в педучилищах. За її висновками, робота з хорового співу здебільшого зводилася лише до розучування пісень з побіжними, іноді випадковими вказівками про застосування тих чи інших обов'язкових для співу правил. Не приділялася належна увага постановці голосу, що позначалося під час виконання хорових творів у надмірному форсуванні звуку. Значною прогалиною в музичній підготовці фахівців у педагогічних училищах була робота з учнями зі слабо розвинутим музичним слухом [31].

Необхідно акцентувати увагу на взаємозв'язок та цілеспрямованість у викладанні всіх дисциплін в системі музичної підготовки учнів педагогічних училищ. Вирішальним у цій системі був взаємозв'язок навчання учнів співу з вивченням музичної грамоти і сольфеджіо. У вивченні музичної грамоти Т. Беркман пропонувала шлях послідовного розгляду усіх елементів музики в їх єдності – від найпростіших, таких, що легко сприймаються слухом, до складніших, що допомагають у засвоєнні учнями відповідних понять і поглибленні музичних уявлень. Під час вивчення основ елементарної теорії музики до учня ставилися такі вимоги: вміти визначати на слух шумові та музичні звуки; визначати на слух інтервали; аналізувати мелодії дитячих пісень (тональність, діапазон, структуру, характер руху мелодії, регістри); транспонувати мелодії дитячих пісень; виконувати дитячі пісні на металофоні; співати мажорні і мінорні звукоряди; визначати на слух звуки тонічного тризвука і ладотональні тяжіння в мажорних і мінорних звукорядах; визначати на слух і за нотним записом три види мінору; визначати на слух дводольні і тридольні розміри у творах дитячої музичної літератури; сольфеджувати мелодії дитячих пісень; записувати ритмічний рисунок пісні. Проте учні без розвинутого музичного слуху і наявності попереднього досвіду з основ

елементарної музичної грамоти за термін навчання в педучилищі не оволодівали на належному рівні цими вміннями й навичками [41, с. 21].

Розглядаючи комплекс дисциплін музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів, І. Ларіна вказує, що предмети «сольфеджіо» і «музична грамота» мають тісний зв'язок з предметом «ритміка». Дослідниця підкреслює, що, незважаючи на яскраво виражену специфіку кожного предмета, - це нерозривний комплекс, що має спільну мету, спрямовану на здійснення спільних завдань. Так, дисципліна «Ритміка» спрямована на застосування і поглиблення теоретичних знань у сфері теорії музики (у зв'язку з рухами), формування вміння правильного добору музичних творів для різного виду гімнастичних вправ, опанування техніки танцювальних рухів, набуття необхідних професійно-педагогічних навичок для проведення занять з фізичного виховання під музичний супровід і виконання різних видів музично-ритмічних рухів у процесі музичної діяльності [321].

Вивчаючи проблему формування музичної культури у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, О. Петрова зазначає, що недостатня музична грамотність багатьох учнів позначалася на якості засвоєння навчального матеріалу і цього предмета. Наприклад, учням було складно виконувати вправи у певному ритмі і темпі, відповідно до змісту і побудови музичного твору; виділяти першу долю музичної фрази і подання команди для виконання вправи; виразно, чітко виконувати під музику елементи танцювальних рухів з підкресленою легкістю та витончено і так далі. Дослідниця констатує, що всі ці недоліки мали масовий характер, їх було важко усунути в рамках одного навчального предмета [475]. Тому в подальших навчальних планах було введено факультативну дисципліну «Народні і бальні танці».

Критично оцінюючи модель музично-педагогічної підготовки учнів на дошкільних відділеннях педагогічних училищ, О. Зотова зазначає, що навчання майбутніх вихователів гри на музичному інструменті реалізовувалося через оволодіння грою на фортепіано і народних інструментах (баян, згодом –

акордеон). Однак, дослідниця зазначає, що на цьому етапі розвитку системи музично-педагогічної освіти ще не було досить обґрунтованої методики викладання і чітких настанов щодо змісту навчання гри на музичному інструменті. Основна негативна тенденція, що торкнулася предмета індивідуального навчання гри на музичних інструментах, - перенесення принципів і способів підготовки учнів спеціальних музичних навчальних закладів у систему підготовки майбутніх вихователів [220].

За висновками О. Зотової, в кінці навчання лише невелика частина учнів могла виразно, без зупинок виконати музичний твір, навіть нескладний і невеликий за обсягом. Це, вважає дослідниця, зумовлювалося тим, що: індивідуальне навчання гри на музичних інструментах стояло за сіткою годин навчального плану, який не передбачав години самостійної роботи; більшість учнів не мала інструментів, що ускладнювало процес навчання; навіть навчання «початкових навичок», яке визначалося програмою, вимагало достатньої кількості навчального часу, крім того, опанування учнями лише початкових навичок гри на інструменті не давало їм змоги точно відтворити те, що написав композитор. У зв'язку з цим учні не відчували естетичної насолоди від виконання, оскільки воно далеке від ідеалу, а весь процес розучування, трудомісткий, багатозначний, для більшості з них був дуже складний.

Ситуація ускладнювалася і тим, що наявність у дошкільному навчальному закладі посади музичного керівника робила, на думку учнів, цей предмет непотрібним. На неприпустимість неякісної гри педагогів-дошкільників на музичному інструменті вказував Н. Метлов: «Таке виконання не сприяє розвитку художнього смаку і не повинно мати місця в роботі з дітьми» [373, с. 13].

За висновками О. Зотової, значно кращі справи були з навчанням на народних інструментах, гру на яких більшість учнів встигала добре опанувати за чотири роки. Дослідниця констатує, що народні інструменти великою мірою допомагали учням у проведенні занять музики. Ті ж молоді фахівці, що

володіли грою на фортепіано, найчастіше через брак власного інструмента, з часом втрачали набуті в училищі навички.

Аналізуючи розвиток середньої педагогічної освіти в УРСР на змістово-організаційному етапі, В. Сидельникова зазначає, що у навчальних програмах педучилищ велика увага приділялася таким формам навчання як факультативи, позакласні заняття, самостійна робота учнів. На її думку, це було пов'язане з катастрофічним браком аудиторного навчального часу. Порівнюючи основні положення навчально-музичних освітянських програм, дослідниця робить висновок, що у цей період склалася система організації та проведення педагогічної практики, яка в загальних рисах зберігається досі. На першому етапі вона передбачала пасивну практику в дошкільному навчальному закладі, на якій учні під керівництвом викладача-методиста проводили цілеспрямовані спостереження за роботою вихователя з подальшим її аналізом; на другому етапі учні проводили пробні заходи з режимних моментів і занять. Завершальний етап педагогічної практики становила тривала самостійна робота учнів у дошкільному навчальному закладі на робочому місці вихователя. Дослідниця також звертає увагу на те, що підготовка до проведення педагогічної практики планувалася як вид роботи під час вивчення кожного музичного предмета, що забезпечувало міжпредметний зв'язок і спільну діяльність викладачів співу, музики і методики [519].

Аналізуючи питання формування музично-аналітичних умінь в учнів середніх спеціальних навчальних закладів, Е. Добровецька зазначає, що у зв'язку з тим, що учні педагогічних училищ були з різним рівнем музичної підготовки або зовсім без неї, в подальших програмах було заплановано найважливіший предмет музичного курсу навчання - музична література, метою якого було: розширити музичний світогляд учнів, навчити їх осягати ідейно-художній зміст музичної творчості, розумітися в структурі малих і великих музичних форм та засобів музичної виражальності. Однак дослідниця зазначає, що перші роки викладання музичної літератури були найслабшою ділянкою музичної роботи і на практиці, як правило, програмні вимоги

більшістю педагогів не виконувалися. У зв'язку з браком навчального часу деякі педагоги замість ознайомлення учнів з музикою композитора обмежувалися лише розповіддю про життя і творчість композитора або про його твір. Такий підхід до викладання музичної літератури, на думку дослідниці, створював істотні прогалини у знанні самої музики, що була головною умовою підвищення загальної музичної культури учнів і виховання їхнього художнього смаку. Е. Добровецька зазначає, що в подальшій практиці музичну літературу було вилучено з циклу обов'язкових дисциплін, передбачених програмою. На вивчення курсу музичної літератури виділялися тільки години позакласних і факультативних занять. Згодом було введено п'ятнадцятигодинний розділ «Як слухати і розуміти музику». За висновками дослідниці, такий стан речей став причиною того, що у сфері музичної літератури рівень знань учнів був найнижчим [182, с. 9].

На початку 1960-х років в Україні починається підготовка спеціалістів дошкільного виховання у вищих навчальних закладах, відкриваються дошкільні факультети в Запоріжжі, Слов'янську, Рівному. Наприкінці 1960-х років Міністерство освіти СРСР за узгодженням з Міністерством вищої і середньої професійної освіти здійснило низку заходів щодо приведення навчально-виховного процесу в педагогічних вищих навчальних закладах у відповідність з вимогами суспільної освітньої практики. Увага зверталася на підвищення загальної культури майбутніх педагогів, на глибоке знання ними профільних і суміжних наук, а також на розвиток самостійної роботи студентів. Характерна риса нових навчальних планів - посилення психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів та її професійної спрямованості.

Критично оцінюючи навчальні плани з 40-х до 80-х років минулого століття, Ю. Бекетова стверджує, що, незважаючи на те, що перша назва дисципліни «Співи, музика і ритміка з методикою» в подальших планах постійно міняється («Музика і спів у дитячому садку», «Основи музичного виховання», «Теорія музичного виховання з методикою»), зміст дисципліни залишався незмінним і мав чітку ідейно-комуністичну спрямованість у

викладанні предметів музичного циклу та використанні основного музичного репертуару (програмою передбачалось ознайомлення, в основному, із творчістю радянських композиторів та їхніми пісенно-хоровими й інструментальними творами) [31, с. 11].

Нові ідеї щодо музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів запропонувала група вчених дошкільного сектора Інституту художнього виховання Академії педагогічних наук РРФСР під керівництвом Н. Ветлугіної. Н. Ветлугіна вважала за необхідне здійснення фахової спрямованості, комплексного підходу до музичної освіти учнів, виховного і розвивального характеру навчання. Під фаховою спрямованістю вона розуміла систематичний педагогічний вплив, що забезпечував розвиток інтересу до майбутньої музично-педагогічної роботи, освоєння навичок виконання, адаптованих до умов навчально-виховного процесу в дошкільних навчальних закладах, освоєння і виразне виконання дитячого музичного репертуару, розвиток позитивних якостей особистості майбутнього вихователя, здатного впливати музикою і захоплювати своїх вихованців музичною діяльністю [96, с. 79].

Вдосконалення музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів відбувалося відповідно і до розробки наукових досліджень в галузі художнього навчання дітей дошкільного віку (музика і малювання). Під керівництвом Н. Ветлугіної було підготовлено і видано чимало робіт, що висвітлювали питання музичного розвитку дошкільників у різних аспектах: у вигляді розробки програмних вимог у проектах, покладених в основу програм виховання в дитячому садку; теоретичного обґрунтування художнього навчання; викладу змісту і методів навчання; в кандидатській дисертації А. Кенеман, в якій було виявлено і розкрито особливості музично-ігрової діяльності як найприроднішої і найпривабливішої для дитини форми розуміння мови музики, що має величезний розвивальний потенціал творчої активності дітей; в кандидатській дисертації А. Войнової, у висновках якої вона стверджувала, що можливості дітей старшого дошкільного віку, рівень їхнього загального і музичного розвитку допомагають їм не лише співати, чисто

інтонуючи, а й, крім того, їм доступне розуміння, що означає правильно виконувати мелодію.

За результатами наукових досліджень в галузі художнього навчання за редакцією Н. Ветлугіної було видано навчальний посібник «Методика музичного виховання в дитячому садку» для учнів дошкільних педагогічних училищ. За змістом посібника було ґрунтовно розроблено навчальний курс, в якому розкрито кардинальні питання теорії і практики музичного виховання дітей в дошкільному навчальному закладі. Практичні заняття з цього курсу мали на увазі опанування учнями умінь і навичок з усіх основних видів музичної діяльності: проведення бесід про музику, спів, гру на дитячих музичних інструментах, виконання музично-ритмічних рухів, організацію і проведення музично-дидактичних ігор та розваг, керівництво самостійною музичною діяльністю дітей. Пояснення матеріалу в посібнику базувалося на нотних прикладах, що передбачало в учнів, які засвоюють теми з методики музичного виховання і наявність досить глибоких знань з елементарної музичної грамоти [374]. За редакцією Н. Ветлугіної було розроблено і першу програму музичного виховання дітей для педагогічних вишів, яка упродовж багатьох років використовувалась у навчальному процесі факультету дошкільного виховання.

Наступний етап вдосконалення музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів на факультетах дошкільного виховання був пов'язаний зі спеціальною постановою ЦК КПРС і Ради Міністрів «Про подальший розвиток вищої школи і підвищення якості підготовки фахівців» (1971 р.). При науково-методичній раді з дошкільного виховання Міністерства освіти було створено комісію з питань співу, музики, ритміки й методики музичного виховання, що вела роботу за двома напрямками: вивчення стану викладання музичних дисциплін на факультетах дошкільного виховання педінститутів і педучилищ, а також удосконалення чинних навчальних програм, підручників, посібників; ознайомлення з науковими дослідженнями з проблеми музичного виховання і розвитку дітей, проведеними в педагогічних вищих навчальних

зкладах. Контролем і координацією діяльності цієї комісії займалася лабораторія естетичного виховання науково-дослідного інституту дошкільного виховання Академії педагогічних наук СРСР.

Досліджуючи проблему формування системності знань студентів педвузів у процесі музично-теоретичної підготовки, Е. Карпова констатує, що за аналізом документів того часу результатом діяльності комісії стали удосконалені програми для дошкільних і музичних відділень педучилищ. Проте, не змінюючи або частково змінюючи вже затверджений перелік предметів і обсяг годин, до них додавалися все нові й нові предмети та курси («Практикум з організації музичної діяльності», «Постановка голосу», «Оркестр дитячих музичних інструментів» та інші). Дослідниця зазначає, що, зрештою, предметна освіта і навчання виокремлювали із загальної структури змісту музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів лише інформативний аспект, а розвивальний потенціал професійної підготовки студентів залишався досить низьким. Навчальний процес у цілому здійснювався екстенсивними методами [252].

Протягом 1980-1990-х років кількість інформації, що необхідно було засвоїти майбутнім фахівцям з дошкільного виховання за весь період навчання, постійно зростала. Збільшувалася кількість аудиторних занять. Організація самостійної діяльності студентів проходила формально, перебільшувалася роль адміністративних методів керування. У студентів формувалася інертність мислення і діяльності. Педагогічній практиці приділялося все менше і менше уваги, найчастіше вона проводилася формально, не впливаючи на якість підготовки студентів до професійної діяльності вихователів.

На виклики сучасності В. Ядешко виступає за вдосконалення підготовки фахівців дошкільного профілю у вищих навчальних закладах і за зміни типового навчального плану. Шлях удосконалення підготовки майбутніх педагогів до музично-естетичного виховання дітей вона вбачає в організації на деяких факультетах педагогічних інститутів музичної спеціалізації, що веде до більш поглибленого вивчення музичних дисциплін і підвищує фаховий рівень

майбутніх педагогів-вихователів. Вдосконалюючи зміст навчання В. Ядешко включає в нього такі компоненти: ідейна переконаність у необхідності цієї роботи; знання загальних засад педагогічних наук; знання й уміння в галузі музичних дисциплін; знання теорії і практики музичного виховання дітей; знання й уміння в галузі науково-методичної роботи зі спеціалізації; уміння застосувати теорію на практиці; творчі уміння у всіх сферах діяльності педагога дошкільного профілю [648].

Зміни в музично-педагогічній підготовці фахівців дошкільного профілю знаходять своє вирішення і в дослідженнях, звернених до підготовки музичного керівника дитячого садка. О. Радинова досліджує професійно-педагогічну спрямованість фортепіанного навчання студентів дошкільного факультету, приділяючи особливу увагу ідеї диференційованого підходу в рамках індивідуальних занять залежно від рівня розвитку здібностей та індивідуальних якостей студентів, показуючи відмінність між музичним керівником і вчителем музики на прикладі словесних пояснень, які для дошкільників мають бути яскравіші, емоційніші і доступніші, з опорою не на жанрові характеристики, а на настрій, характер музики (оскільки в дошкільному віці образне мислення домінує над понятійним) [497].

В. Іщук розкриває питання формування у майбутніх педагогів дошкільного профілю музичної культури як важливої умови грамотного розв'язання завдань музичного виховання дітей дошкільного віку, простежує взаємозв'язок музичних дисциплін у процесі навчання студентів гри на дитячих музичних інструментах [232].

Дослідження О. Дубровської присвячене проблемі взаємозв'язку теорії і практики в музично - естетичній підготовці студентів - заочників педагогічних вишів. На її думку, музично-естетична підготовка студентів припускає наявність загальної естетичної культури. Естетична культура характеризується потребою музично-естетичної діяльності, наявністю музичних інтересів і естетичною активністю [185].

Впровадженню нових підходів, шляхів, форм і методів музично-педагогічної професійної освіти майбутніх вихователів сприяли і нові наукові розвідки в галузі музичного виховання дітей дошкільного віку. Так, М. Палавандішвілі обгрунтувала доцільність і можливість ефективного розвитку почуття музичного ритму у дітей старшого дошкільного віку, вивчила можливості ритміки як діяльності, в якій найуспішніше розвивається почуття ритму [472]. М. Вікат і Є. Іова розкрили можливості формування пісенної творчості у дітей дошкільного віку, шляхи, методи, умови, що сприяють формуванню творчих здібностей у співі та розвиткові дитячої пісенної творчості. Дослідники зазначають, що сама по собі пісенна творчість дітей дошкільного віку скромна за своїми результатами, але педагогічна ефективність застосування її у вихованні дітей величезна. Пісенна творчість - шлях формування музичності дітей [98], [229]. А. Ходькова визначила, що робота стосовно розвитку творчих здібностей дітей має здійснюватися відповідно до етапів розвитку дитячої творчості: від завдань, що вимагають первинного орієнтування у творчій діяльності (при цьому дається установка на створення нового - зміни, придумай, вигадай), до завдань, що сприяють засвоєнню творчих дій, пошукам вирішень, і, нарешті, до завдань, розрахованих на самостійні дії дітей, використання вигаданих мелодій в житті [599]. А. Вайчене досліджувала цілісний процес музичного виховання і можливості поетапного управління ним. Автор показала способи застосування комплексного підходу до музичного розвитку дитини. Практичне значення роботи полягало в тому, що запропоновані форми і облік результатів виховання допомагали здолати деякі недоліки у здійсненні цілеспрямованого музичного виховання [82].

В розвиток теорії і практики музичного виховання дошкільників радянського періоду активно проникають ідеї відомих усьому світові музичних систем західних педагогів-композиторів Е. Жак-Далькроза, К. Орфа, З. Кодая. Незважаючи на те, що музичні системи розвивалися практично незалежно одна від одної, в них можна виявити спільне - посилення ролі вихованця, яка визначається його активною позицією в музиці.

Швейцарський педагог і композитор Еміль Жак-Далькроз вважав неприпустимим розвиток у дітей лише репродуктивних, наслідувальних здібностей. Він прагнув до триєдності музики, слова і руху (евритміка) як засобу виявлення своєрідності особистості кожної дитини і розвитку її музичності відповідно до психофізіологічних якостей. Імпровізація у педагогічній системі Жак-Далькроза виконувала функцію головного методу осягнення музики. Ставилося завдання засвоїти метроритмічні, мелодико-гармонічні й поліфонічні елементи музики, і на цій основі розвивати навички вільного музичення, творчу фантазію. У такий спосіб в рамках однієї музично-педагогічної системи були поєднані завдання масового і професійного музичного виховання, освіти і навчання [196].

Ідеї Е. Жак-Далькроза щодо творчого розвитку особистості своєрідно розвинув видатний німецький композитор і педагог Карл Орф. На думку Орфа, музичне виховання не повинно обмежуватися розвитком слуху, ритму, слуханням музики, навчанням співу і гри на інструментах. Завдання музичного виховання – стимулювати і спрямовувати творчу фантазію, уміння імпровізувати, творити у процесі індивідуального і колективного музикування. У цій роботі слід спиратися на зв'язок музики з жестом, словом, танцем, пантомімою. Головна ідея його музично-педагогічної концепції полягає в тому, що власна дитяча творчість, навіть найпростіша, власні дитячі знахідки, навіть найскромніші, власні дитячі думки, навіть найнаївніші, створює атмосферу радості, формує особистість, виховує людяність, стимулює розвиток творчих здібностей. К. Орф дійшов висновку, що коли музичення проводити на класичних музичних інструментах, то оволодіння складною технікою гри на них вимагатиме значних зусиль, тривалих вправлянь, неодмінно відвертатиме увагу дітей від музики, імпровізації, тому спільно з музикознавцем К. Заксом розробив елементарні музичні інструменти, якими діти могли порівняно легко оволодіти [635, с. 28].

Ідеями гуманізму і всебічного розвитку людини пройнята також музично-виховна концепція видатного угорського композитора, фольклориста, педагога

і просвітителя Золтана Кодая. Вихідною позицією його педагогічної концепції стало переконання у тому, що основою музичного виховання має стати народна музика. Народну пісню педагог розглядав як рідну музичну мову дитини, якою, як і рідною словесною мовою, слід оволодіти щонайраніше. Саме тому Кодай вважав недоцільним використання на початковому етапі навчання інструментальної музики і пісень інших народів [264, с. 50]. Визначального й універсального значення З. Кодай надавав хоровому співу. На його думку, хоровий спів, по-перше, мав забезпечити виховання музичного слуху, музичної сприйнятливості, музичних уявлень у процесі музичної діяльності; по-друге, людський голос, цей найдоступніший і найкращий «інструмент», мав прилучити усіх вихованців до активного музичного життя [25, с. 58]. Щоб забезпечити успішне оволодіння народними піснями і навичками хорового співу, З. Кодай головним завданням музичної грамоти поставив виховання вміння співати по нотах і на слух записувати мелодію. Він вважав, що прилучення до музичної культури «неможливе доти, доки ми не почнемо читати ноти так, як доросла людина читає книжки, беззвучно, але з повним уявленням звучання». На всіх ступенях навчання З. Кодай рекомендував метод відносної (ладової) сольмізації [25, с. 38].

Наукові здобутки в теорії музично-педагогічної підготовки фахівців дошкільного профілю та в різних аспектах музичного виховання дошкільників забезпечили умови удосконалення музично-педагогічної професійної освіти і, перш за все, виховання в процесі навчання особистісних якостей майбутніх педагогів, формування їхньої естетичної та художньої культури і високого рівня спеціальної музичної підготовки. Перевидаються підручники з методики музичного виховання в дитячому садку для учнів педагогічних училищ (автори Н. Ветлугіна, І. Держинська, Л. Комісарова та інші). Видаються навчальні посібники з теорії і методики музичного виховання в дитячому садку для студентів педінститутів (автори Н. Ветлугіна, А. Кенеман, О. Дубровська).

Однак, незважаючи на результати останніх розробок питань теорії і методики музичного виховання дітей дошкільного віку, зміст навчального

курсу «Теорія і методика музичного виховання дітей дошкільного віку» в педагогічному інституті залишається незмінним і складається з трьох розділів. «Елементарна теорія музики і сольфеджіо» передбачає розвиток у студентів музичного слуху і навичок читання з нот. Розділ «Музична література» ставить за мету ознайомлення студентів з жанрами музичного мистецтва, засобами музичної виразності, особливостями дитячої музичної літератури. Третій розділ програми включає теми, в яких розглядаються питання теорії, історії та методики музичного виховання дітей в дошкільному навчальному закладі. Тому, на нашу думку, в 1990-і роки залишається суперечність в освітній практиці між необхідністю сприйняття студентом інформації, що має часто спеціальну музикознавчу спрямованість, і практично не врахованою у навчальних програмах специфікою освіти студентів, яким ці програми адресовані.

Нове бачення підготовки українських фахівців дошкільного профілю у XXI столітті було зафіксовано у Законі України «Про вищу освіту», який запроваджував нову стратегію педагогічної освіти, що забезпечує готовність випускника до трансляції культури на основі гуманістично орієнтованої професійної позиції і професійних умінь до моделювання та проектування варіативних способів діяльності. У визначенні результатів освіти були виокремлені такі акценти: на практику застосування знань, формування операційної, технологічної складових, а не тільки на самі знання (не тільки «що», але і «як»); на складну, інтегративну (когнітивно-емоційну, ціннісно-мотиваційну, регулятивну) природу результатів освіти; на здатність формування особистісної якості як складного новоутворення.

Поступово були розроблені відповідні освітні стандарти, в яких визначалися вимоги до майбутніх фахівців кожного освітньо-кваліфікаційного рівня, сфери їх застосування, а також зміст підготовки. З урахуванням положень Державної системи стандартизації України встановлюються такі компоненти державних стандартів вищої освіти: державна компонента; галузева компонента; компонента вищого навчального закладу. Впровадження

галузевого компонента державного стандарту вищої освіти, розроблення і впровадження компонента вищого навчального закладу здійснюються відповідними факультетами вищого навчального закладу. Чинниками, що забезпечують якість підготовки фахівця на факультеті, є: кваліфікація професорсько-викладацького складу; якість абітурієнтів та їх підготовки до вишу; якість освітніх програм та їх навчально-методичного забезпечення; якість освітнього процесу; міра засвоєння програмного матеріалу в ході проміжних і підсумкових атестацій; якість науково-дослідної роботи; якість виховної системи і соціально-побутових умов в університеті. Основним нормативним документом, що визначає організацію навчального процесу на факультеті в конкретному напрямі освітньої або кваліфікаційної підготовки, є навчальний план.

Відповідно до вимог галузевого стандарту вищої освіти за спеціальністю 6.010101 «Дошкільне виховання» музично-педагогічна підготовка студентів передбачає вивчення нормативних дисциплін «Методика музичного виховання» та «Співи і музична література», які входять до циклу «Професійна та практична підготовка» [121]. У рамках існуючої моделі музично-педагогічної підготовки у студентів формується музично-естетична компетентність, що виражається в наявності певного базису знань і готовності використовувати набуті теоретичні знання у практичному досвіді для розв'язання завдань музичного розвитку дітей, включаючи когнітивні й операціонально-діяльнісні компетенції.

Слід зазначити, що проблема формування професійної компетентності фахівців дошкільного профілю за ступеневим принципом здобуття кваліфікаційного рівня, залишається на сьогоднішній день недостатньо вивченою. Розроблену модель ступеневої підготовки не наповнено конкретним змістом, що враховує специфіку фаху. Але, починаючи з 2003 року в цьому напрямі почали здійснюватися перші кроки – в монографії Т. Танько визначено мету і завдання, виявлено педагогічні умови, накреслено шляхи реалізації музично-педагогічної підготовки студентів факультету дошкільного виховання,

що допомогло сформувати специфіку музично-педагогічної компетентності вихователя дошкільного навчального закладу, а музично-педагогічну компетентність розглядати як результат підготовки.

В 2006 році в монографії Г. Беленької визначено загальні підходи та психолого-педагогічні основи формування професійної компетентності в майбутніх вихователів у період навчання у вищому навчальному закладі, визначено зміст та методичні підходи до викладання навчального предмета в контексті завдань ступеневої системи підготовки кадрів, розкрито механізм педагогічного управління процесом формування професійної компетентності майбутніх фахівців в умовах вивчення студентами навчального курсу «Основи природознавства з теорією та методикою ознайомлення дітей з природою» [32].

З 2009/2010 навчального року на факультеті дошкільного виховання оновлюється стратегія професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти. Пріоритетним завданням стає підготовка студентів до реалізації Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі», створеною в 2008 році авторським колективом науково-педагогічних працівників під керівництвом О. Кононко. Базова програма розроблена на виконання Закону України «Про дошкільну освіту» та Базового компонента дошкільної освіти. Вона стала першою в Україні програмою розвитку, яка реалізує ідею дитиноцентризму – самоцінності дошкільного дитинства, пріоритету особистісного підходу над предметно орієнтованим. Головним стає не накопичення знань, умінь та навичок, а особистісні досягнення кожної дитини, її компетентність у таких сферах життєдіяльності як: «Природа», «Культура», «Люди», «Я сам».

Розглядаючи сучасні тенденції розвитку музичної освіти, Н. Купріна зазначає, що сьогодні у процесі виховання особистості є традиція викладання музики за аналогією з вивченням її у професійно зорієнтованих музичних закладах, з опорою на засвоєння спеціальних музично-теоретичних знань і практичних умінь та навичок. Дослідниця зауважує, що просвітницькі традиції у сприйнятті мистецтва призвели до переважання завдань формування слухацької і глядацької культури в художньому вихованні, що збіднює використання

педагогічного потенціалу музики у вихованні дітей. Завдання підготовки майбутніх вихователів до цілісного розвитку дитини дошкільного віку засобами музики набувають у цьому процесі другорядного значення [309].

Вирішуючи питання диференційованої моделі музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів та майбутніх музичних керівників у вищому навчальному закладі, Т. Торяник констатує, що за її аналізом, сьогодні ретельно розроблені методики не мають належного ефекту у зв'язку з відсутністю умов їх реалізації. Дослідниця зазначає, що можна погодитися з тим, що одна з об'єктивних проблем у підготовці майбутніх вихователів до організації музичного виховання дітей пов'язана з недостатньою матеріальною базою педагогічних університетів, високою вартістю обладнання, необхідного для занять музичною діяльністю [564]. Не менш істотні труднощі суб'єктивного характеру, пов'язані з нерозумінням і неприйняттям музики, музичного мистецтва як ефективного засобу впливу на процес розвитку дитини, становлення її людських якостей. Тому питання поліпшення якості підготовки педагогічних кадрів у сфері методики музичного виховання дітей продовжують залишатися актуальними і потребують визначення сучасної мети викладання дисципліни, широкого використання факультативних занять.

Сьогодні на часі - креативна педагогіка. Система дошкільної освіти як базова для всіх інших ланок має відіграти особливу роль у формуванні педагога нової формації – з високою професійною культурою, розвиненою педагогічною рефлексією, відкритого інноваціям, здатного самовдосконалюватися впродовж усього життя. Це стосується також підготовки молодих спеціалістів за фахом «Дошкільна освіта» у вищих навчальних закладах. На нашу думку, у зв'язку з модернізацією педагогічного процесу сучасного дошкільного навчального закладу, яка пріоритетним напрямом роботи вихователя визначає цілісний розвиток дитини, музично-педагогічна підготовка майбутніх вихователів у вищому навчальному закладі потребує переосмислення мети, завдань і змісту. В її основу мають бути покладені принципово новий погляд майбутніх вихователів на можливості музики у вихованні та розвитку дитини і готовність

її використовувати як механізм у зміцненні соматичного, психічного і духовного здоров'я дитини.

1.2. Феноменологія готовності до музично-педагогічної діяльності як результату професійної підготовки майбутнього вихователя

Розв'язання проблеми формування готовності майбутнього вихователя до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників в рамках музично-педагогічної діяльності передбачає уточнення суті феноменів «готовність», «готовність до професійної діяльності», «готовність до педагогічної діяльності», «готовність до музично-педагогічної діяльності», визначення структури моделі підготовки майбутніх вихователів до музично-педагогічної діяльності.

Складність вивчення сутності феномена «готовність» полягає в тому, що єдиного визначення цього поняття немає. Під час розгляду його в різних аспектах було виявлено, що введення в психологію цього феномена пов'язувалося з необхідністю визначення рівня можливостей людини ефективно здійснювати той чи інший вид трудової діяльності.

Так, аналіз робіт дослідників Д. Узнадзе [572], Ж. Годфруа [141] показав, що «готовність», котра розуміється як установка, виступає в ролі настроєності на реалізацію актуальної потреби, яка забезпечує сталий, цілеспрямований характер протікання відповідної діяльності і служить основою доцільної активності людини, виражає внутрішню позицію людини, її погляди та орієнтири. П. Рудик, розглядаючи поняття «готовність», говорить про важливість особистісного підходу до вивчення цього стану, бачить в ньому складний психічний утвір. Автор надає великого значення пізнавальним психічним процесам, що відображають найважливіші сторони виконуваної діяльності, емоційних компонентів, які, у свою чергу, можуть посилювати або послабляти активність людини, вольових компонентів, що допомагають удосконаленню ефективних дій стосовно досягнення мети [510].

Згідно з положенням О. Савицької, психологічна готовність є сукупністю інтелектуальних, емоційних, мотиваційних і вольових сторін психіки людини. І саме вони, їх специфіка визначатимуть стан готовності до конкретної професійної діяльності [514, с. 243].

Б. Ананьєв визначає готовність до високопродуктивної діяльності у певній галузі праці і суспільного життя як «прояв здібностей» [11]. У дослідженнях Н. Кузьміної здібності визначаються як індивідуальні сталі властивості особистості, що полягають у специфічній чутливості до об'єкта, засобів, умов діяльності та у створенні найбільш продуктивних способів одержання результатів у ній [304]. В. Крутецький зазначає, що «готовність до діяльності» є той комплекс властивостей особистості, який сприяє успішності діяльності. Складовими компонентами такої готовності він називає здібності і загальні психологічні умови, необхідні для успішного здійснення діяльності [298].

На думку С. Максименка, психологічна готовність до діяльності – стан мобілізації психологічної та психофізіологічної систем людини, які забезпечують виконання певної діяльності. Дослідник виокремлює кілька аспектів готовності до діяльності:

- а) операційний – володіння певним набором способів дії, знань, умінь та навичок, а також можливості набуття нового досвіду в межах певної діяльності;
- б) мотиваційний – система спонукальних якостей щодо певної діяльності (мотиви пізнання, досягнення, самореалізація тощо);
- в) соціально-психологічний – рівень зрілості комунікативної сфери особистості, вміння здійснювати колективно розподілену діяльність, підтримувати стосунки в колективі, уникати деструктивних конфліктів та інше;
- г) психофізіологічний – готовність систем організму діяти в даному напрямі.

Дослідник зауважує, що кожний стан готовності до діяльності визначається сполученням різних факторів, які визначають різні рівні, аспекти готовності. Залежно від змісту діяльності та умов її здійснення провідним може стати один із таких аспектів [640, с. 137-138].

М. Дяченко і Л. Кандибович визначили, що психологічна готовність студентів до трудової діяльності містить у собі такі компоненти: мотиваційний – позитивне ставлення до професії, інтерес до неї й інші досить стійкі професійні мотиви; орієнтовний – знання й уявлення про особливості та умови професійної діяльності, її вимоги до особистості; операційний – володіння способами і прийомами професійної діяльності, необхідними знаннями, навичками, уміннями, процесами аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення тощо; вольовий – самоконтроль, уміння керувати діями, з яких складається виконання трудових обов'язків; оцінний – самооцінка своєї професійної підготовленості і відповідність процесу розв'язання професійних завдань оптимальним трудовим зразкам. Автори вважають, що виникнення готовності розпочинається з постановки мети на основі потреб і мотивів. Далі відбувається розробка плану, установок, моделей, схем майбутньої діяльності і, нарешті, втілювання готовності, що появилася, в предметних діях, застосування певних засобів і способів діяльності та зіставлення отриманих результатів з поставленими намірами діяльності [189].

За даними дослідження О. Романовського, для індивіда в умовах розвиненої ринкової економіки існує пряма відповідність між рівнями наявних базових навичок і можливістю отримання зайнятості. До переліку базових навичок автор включає: комунікативні навички і здібності; творчість; аналітичне мислення та креативне мислення; пристосовність; здатність працювати в команді; здатність працювати самостійно; самосвідомість і самооцінка [505].

Характеризуючи внутрішню структуру готовності до діяльності, В. Поздняков виділяє в ній дві функціонально взаємопов'язані підсистеми: а) довготривалої готовності (сталий комплекс професійно важливих якостей і властивостей); б) ситуативної готовності (психічний стан внутрішнього настрою на подолання труднощів). У структурі аналізованого поняття виділяються мотиваційний, пізнавально-прогностичний, операційний, емоційно-вольовий, психодинамічний компоненти [483, с. 4].

У психологічних дослідженнях досить часто використовується поняття «готовність до професійної діяльності». О. Краснорядцева, міркуючи про цей феномен, говорить про те, що вона може виявлятися: у формі установок (як проекції минулого досвіду на ситуацію «тут і зараз»), що передують будь-яким психічним явищам і проявам; у вигляді мотиваційної готовності до «упорядкування» свого образу світу; у вигляді професійно-особистісної готовності до самореалізації через процес персоналізації [294].

Г. Ксепзова поняття «готовність до професійної діяльності» розглядає як цілісну інтегративну характеристику особистості, що включає мотиваційний, когнітивний і діяльнісний компоненти, які забезпечують соціально-психологічну і функціональну готовність [299, с. 43].

В. Пушкін та Л. Нерсесян запропонували таку структуру у вигляді компонентів готовності до професійної діяльності: психічна спрямованість особистості, інтегральний психофізіологічний компонент, і третій компонент реалізується у вигляді структури дій [409, с. 27].

В. Сластьонін у багаторівневій структурі готовності виділяє мотиваційну готовність як найбільш суттєву, психологічно вирішальну, стержневу ланку. Він підкреслює, «поза мотивом ... неможлива жодна діяльність, не реалізуються ніякі, навіть найкраще засвоєні знання і гранично сформовані уміння» [526, с. 252]. Він вважає також, що «найкращий» мотив «може не мати практичної реалізації з цілого ряду психологічних, соціальних та інших чинників. Як і в усякому складному організмі, тут важливо зрозуміти ієрархію відношень частки і цілого, їх можливу зміну та розвиток. Будь-яка готовність - це лише неодмінна умова успішності якоїсь діяльності, але зовсім не повна її гарантія» [526, с. 253].

М. Котик зазначає, що мотиви професійної підготовки тісно пов'язані з мотивами як вибору професії, так і подальшої професійної діяльності, при цьому останні є видозміненими мотивами вибору професії, вони залежать і від ознайомлення з професією до початку професійної підготовки, і від особливостей організації навчальної та виховної роботи [290].

Неоднозначність змісту поняття «мотив» сприяє тенденції розширено тлумачити цей термін, розуміючи під ним найодноманітніші психічні явища: емоції, оцінки, бажання, звички, потреби, цінності, інтереси, відношення, сенси, норми і тому подібне. Аналізуючи існуючі визначення поняття «мотив», можна виділити декілька точок зору.

Автори П. Анохін і Х. Хекхаузен визначають мотиви з погляду внутрішнього стану суб'єкта, розуміючи під ними сам стан спонукання, який визначає у психологічному плані діяльнісні акти особистості. Х. Хекхаузен дає містке визначення поняття мотиву, пов'язуючи його з метою діяльності. Мотив у нього – «бажаний цільовий стан» [598].

На зв'язок мотиву з метою вказують визначення цього терміна К. Обуховським, С. Рубінштейном. Використовуючи поняття алгоритму і програми дії, К. Обуховський розуміє мотив як «вербалізацію мети і програми, що дає можливість цій особі почати певну діяльність» [458, с. 19]. В «Основах загальної психології» у С. Рубінштейна під мотивом розуміється «більш-менш адекватно усвідомлене спонукання», яке стає мотивом через співвіднесення його з метою діяльності [508].

Підхід О. Леонтьєва, якому належить одна з найбільш оформлених теоретичних концепцій мотивації, базується на зв'язку цього поняття з потребою як внутрішньою детермінантою діяльності та з її предметом як зовнішнього, відносно психіки, утворення. Мотив у концепції О. Леонтьєва розуміється як психічне утворення, як реальний, уявний або мислимий «предмет потреби, що спонукає і спрямовує на себе діяльність» [329].

Функція мотиву, з точки зору О. Леонтьєва, не обмежується спонуканням і напрямом діяльності, а її головну роль він вбачає у наданні діяльності суб'єктивного особистісного сенсу. Визнаючи існування цілої системи мотивів, О. Леонтьєв стверджує, що мотивацію конкретної діяльності визначають саме смислотворні мотиви. Психологічний аналіз мотивів, вважає учений, вимагає проникнути в їх ієрархію, в якій, у першу чергу, має враховуватися змістова сторона мотивів, що визначають ту чи іншу діяльність. Верхній ступінь в

ієрархічній градації, характерній для мотивації конкретної діяльності, займає смислотворний, провідний мотив [327, с. 171].

Розглядаючи особливості мотивів музично-педагогічної діяльності, необхідно передусім уточнити саме поняття – «музично-педагогічна діяльність». Відповідно до тези В. Черкасова, з одного боку, поняття «музично-педагогічна діяльність» характеризує діяльність особистості в галузі музичного мистецтва. З другого боку, воно виявляє професійну спрямованість цієї діяльності [614]. Ми вважаємо, що має сенс розділяти поняття «музична діяльність» і «музично-педагогічна діяльність», оскільки перша пов'язана із прилученням особистості майбутнього вихователя до цінностей музичної культури суспільства на рівні власної музичної діяльності, а друга - з формуванням музичної культури дитини на рівні діяльності майбутнього вихователя з дітьми дошкільного віку.

У музикознавстві загальне визнання має положення про те, що психологічною основою усіх видів музичної діяльності особистості є сприйняття музики. Слухання, виконання, творення, музикування припускають сприйняття або супроводжуються ним. В. Вундт зазначає, що особливість музичного сприйняття полягає в тому, що воно є естетичним за своєю спрямованістю, тобто «... цілеспрямованим цілісним сприйняттям творів музичного мистецтва як естетичної (художньої) цінності, супроводжуваним естетичним переживанням» [114, с. 48]. Музична діяльність розуміється як активність у художньо-естетичному сприйнятті музичних цінностей, як діяльність, особливістю якої є естетичне спрямування, що полягає в можливості суб'єкта відкрити для себе в музичному явищі нову думку, переживання.

У музикознавстві, музичній психології та соціології сприйняття - це складний багаторівневий, багатокомпонентний динамічний процес формування і функціонування суб'єктивного образу чутної музики. Складність самого поняття «сприйняття музики» виявляється вже в тому, що в літературі немає єдиної термінології в позначенні цього процесу, котрий називається як «слухання музики», «інтелектуальне сприйняття», «освоєння музики», «музичне

сприйняття-мислення» і так далі. Є. Назайкінський взагалі розводить поняття «сприйняття музики» і «музичне сприйняття», вважаючи друге проблемою музикознавства [397, с. 91].

З точки зору П. Якобсона багаторівневність, динамічність процесу музичного сприйняття виявляється в умовному виділенні таких його етапів як: виникнення інтересу до твору, установка на сприйняття, розуміння і переживання музики, початкове осмислення музичного твору, поглиблене сприйняття, переосмислення, оцінка, «катарсис» [650, с. 28]. Ця теза значуща для нас як така, що розкриває групу мотивів, котрі необхідно сформувані у майбутнього вихователя на рівні власної музичної діяльності.

За С. Вороною, мотиви діяльності студентів формуються на основі потреб та інтересів, що розвиваються в ході підготовки і виконанні музично-творчої діяльності. Автор зазначає, що у процесі підготовки студентів до музично-творчої діяльності мотиви набувають декількох значень: сприяють виробленню об'єктивного ставлення до власних умінь, поглиблюють інтерес до музично-творчої діяльності, активізують творчі можливості; при розв'язанні навчально-виховних завдань стимулюють розумові процеси [110, с. 75].

Згідно з думкою Т. Танько, провідним мотивом, тобто основною спонукальною силою до музично-педагогічної діяльності майбутнього вихователя дошкільного закладу є інтерес до педагогічної діяльності й музичного мистецтва. Дослідниця підкреслює, що специфіка музично-педагогічної діяльності обов'язково потребує паралельного розвитку двох видів професійно значущих якостей майбутнього педагога: музичних і педагогічних. До числа музичних автор відносить: музично-естетичні (музичний слух; ладове сприймання музики; сприймання, уявлення, відтворення музичних образів; активізація інтонаційного слуху, сприйняття гармонійного, фактурного, тембро-динамічного слуху, формування художньої уяви) та естетичний (емоційний відгук, естетична емпатія, креативність, естетичний тезаурус, естетичний смак, педагогічний артистизм). До педагогічних якостей Т. Танько відносить: моральні (гуманізм, висока культура, ввічливість, чесність, вимогливість,

оскільки музично-естетичне виховання дошкільників має базуватися не тільки на словесній формі впливу на них, а й на особистісному прикладі); вольові (витримка (володіння собою), наполегливість, терпимість, вимогливість, рішучість, сміливість) та інтелектуально-творчі (чіткість і логіка мислення, його критичність, творча увага, винахідливість, дотепність) [553, с. 133].

С. Козлова, Т. Куликова зазначають, що сам зміст педагогічної діяльності пред'являє до майбутнього вихователя ряд специфічних вимог, що примушують розвивати певні особистісні якості як професійно значущі й обов'язкові. Ці якості, реалізуючись в діяльності вихователя і забезпечуючи її успішність, набувають специфічного професійного забарвлення. З одного боку, вони потрібні для реалізації функцій педагога, а з другого - реалізація функцій тренує і розвиває професійно необхідні якості. Як такі дослідники виділяють: професійну спрямованість, педагогічний такт, педагогічну зіркість, педагогічний оптимізм, культуру професійного спілкування, педагогічну рефлексію [266].

Н. Гришанович, моделюючи властивості особистості педагога як важливу умову і фундамент професійної майстерності педагога, що відповідає за музичний розвиток дитини, виділяє сферу її загальнокультурної підготовленості, яка спирається на знання, потреби, уміння, здібності, навички загальнокультурної властивості. Серед найбільш важливих якостей педагога, разом з виконавськими, вольовими, виділяється естетична культура, що включає в себе як уже сформовані ідеали, інтереси, смаки, уміння, навички і потреби, так і здатність передавати естетичні знання, враження, естетичне ставлення іншим [154, с. 36].

Аналіз психологічних наукових досліджень з проблеми «готовність до професійної діяльності» допоміг нам виділити три досить близьких підходи: готовність як якість особистості; готовність як здатність до діяльності; готовність як синтез властивостей особистості, що формує особливий стан.

Аналізуючи різні визначення готовності у психологічній літературі і враховуючи різноманітні підходи до її досягнення, робимо висновок, що в

нашому дослідженні психологічний аспект готовності майбутніх вихователів до музично-педагогічної діяльності відображає міру внутрішньої (особистісної) готовності студента до цього виду діяльності і визначається мірою розвитку особистісних якостей студентів, необхідних для її практичної реалізації.

Узагальнення досліджуваних матеріалів дає можливість визначити компоненти особистісної готовності майбутніх вихователів до музично-педагогічної діяльності. Передусім, це потребо-мотиваційний компонент, який виділяється практично усіма авторами і передбачає спрямованість на розв'язання певних професійних завдань, позитивне ставлення до професії та інтерес до неї. Для нашого дослідження важливо, що від рівня розвитку потребо-мотиваційного ставлення майбутнього вихователя до поліфункціонального використання музики в аудіальному розвитку дошкільників залежить ефективність розв'язання завдань з даної діяльності.

Педагогічному аналізу категорії «готовність» присвячені дослідження, в яких це поняття розглядається як інтегративна освіта особистості, як системотворна установка до діяльності з позитивним результатом і прагненням до розв'язання педагогічних завдань (Т. Гершкович [134], М. Громкова [156]).

У дослідженні А. Боровкова про готовність йдеться як про цілісне особистісне динамічне утворення, що набувається внаслідок спеціального навчання [68]. І. Зимня вважає, що готовність до діяльності у рамках освітнього простору припускає чітке і системне оволодіння певними знаннями й уміннями, стійку переконаність людини, соціально-значущу спрямованість особистості [215, с. 53]. Н. Батчаєва переконана, що готовність до педагогічної діяльності слід розглядати як цілісний прояв особистості студента, що формується в процесі навчання, і є результатом загальнопедагогічної підготовки [28, с. 6]. І. Зязюн, Є. Смирнова вказують, що для повноцінної професійної підготовки важливі не лише параметри діяльності і не лише якості особистості, а їх діалектична єдність і представленість у конкретній людині [407].

А. Деркач визначає готовність як цілісний прояв усіх сторін особистості вихователя, виділяючи пізнавальні, емоційні, мотиваційні компоненти. На його думку, формування готовності до педагогічної діяльності означає створення системи мотивів, стосунків, установок, рис особистості, накопичених знань, умінь і навичок, які, активізуючись, забезпечують вихователеві можливість ефективно виконувати свої функції [171, с. 125].

С. Алексєєва вивчала готовності майбутніх фахівців до успішної реалізації професійної кар'єри. Автор розглядає її як складне утворення, інтегральну характеристику особистості, що визначається комплексним відображенням цілого ряду важливих особистісних рис і професійних якостей: налаштованістю особистості на самовдосконалення, продуктивне творче мислення, здатність розв'язання складних професійних завдань [7, с. 9].

Вироблення цілісного уявлення про готовність припускає, передусім, визначення її компонентного складу. Аналіз і вивчення педагогічної літератури показали, що й у визначенні сутнісної структури готовності до педагогічної діяльності авторами виділяються різні її компоненти, хоча більшість дослідників вкладають у визначення готовності приблизно однаковий зміст. Зокрема, Л. Кондрашова називає такі структурні компоненти готовності до педагогічної діяльності: мотиваційний (професійні настанови й інтереси), морально-орієнтований (ціннісні орієнтації, професійна етика), пізнавально-операційний (професійна спрямованість уваги, пам'яті), емоційно-вольовий (вольові процеси, що забезпечують ефективність діяльності), ціннісний (самооцінка своєї діяльності) [274, с. 54].

Л. Сохань розглядає такі компоненти педагогічної готовності: мотиваційний (відповідальність за виконання завдань, почуття обов'язку); орієнтаційний (знання й уявлення про особливості та умови діяльності); вольовий (самоконтроль, самообілізація, уміння управляти діями); оцінний (самооцінка своєї підготовленості і відповідність процесу розв'язання завдань) [197, с. 413].

А. Міщенко основними компонентами педагогічної готовності вважає пізнавальний (розуміння завдань діяльності), мотиваційний (прагнення до діяльності, потреба успішно виконувати обов'язки), вольовий (уміння управляти собою, зосередження вольових сил на виконанні завдань) і емоційний (почуття обов'язку й особиста відповідальність за кінцевий результат) [384].

А. Коберник виділяє такі основні компоненти педагогічної готовності студентів: мотиваційний (позитивне ставлення до педагогічної діяльності); змістовний (система педагогічних знань про форми, види та критерії їх здійснення); операційний (володіння способами і прийомами діяльності, необхідними ключовими компетенціями) [262, с. 136].

К. Дурай-Новакова розглядає структуру готовності до педагогічної діяльності як складне багатовимірне утворення, що включає безліч показників, котрі одночасно виступають як стала змістова єдність. Автор виділяє такі компоненти: мотиваційний (професійно значущі потреби, інтереси і мотиви педагогічної діяльності); орієнтаційно пізнавально-оцінний (знання й уявлення про зміст професії, вимоги професійних ролей, способи розв'язання професійно-педагогічних завдань); емоційно-вольовий (почуття відповідальності за результати педагогічної діяльності, самоконтроль, уміння управляти діями, з яких складається виконання професійних обов'язків); операційно-дієвий (мобілізація та актуалізація професійних знань, умінь, навичок і професійно значущих властивостей особистості, адаптація до вимог, приписів професійних ролей і до умов педагогічної діяльності); настановно-поведінковий (настроєність на сумлінну роботу) [186].

Незважаючи на певні відмінності в поглядах, у більшості дослідників є спільне бачення у визначенні компонентів готовності до педагогічної діяльності: адекватна змістові й умовам мотивація; обсяг знань; професійно значущі якості особистості; емоційно зацікавлене ставлення до педагогічної праці.

Проблема готовності студентів до професійної діяльності в авторському аспекті пов'язана зі специфікою формування готовності майбутніх вихователів

до музично-педагогічної діяльності. Аналізуючи розроблені моделі музично-педагогічної готовності спеціаліста дошкільного профілю, ми дійшли висновку, що їх можна виокремити за двома напрямками: дослідження, присвячені розробці нових педагогічних концепцій формування готовності майбутніх вихователів до музично-педагогічної діяльності та дослідження, що розкривають окремі напрями оптимізації музично-педагогічної освіти майбутніх вихователів у вищому навчальному закладі.

На сьогодні найбільш значущим у напрямі – дослідження, присвячені розробці нової педагогічної концепції формування готовності майбутніх вихователів до музично-педагогічної діяльності є дослідження Т. Танько. Автор робить висновки, що музично-педагогічна підготовка вихователів дошкільних навчальних закладів є цілісною динамічною педагогічною системою, яка передбачає спеціально організовану, керовану з боку викладачів навчальну діяльність студентів, що відображає специфіку педагогічної праці, тих типових професійних завдань, які необхідно розв'язати випускникові педагогічного університету. Така система являє собою єдність теоретичної, методичної, практичної підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності.

Дослідницею доведено, що музично-педагогічна підготовка майбутнього вихователя включає певні компоненти: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, процесуальний, особистісний. Результатом цієї підготовки є музично-педагогічна компетентність, яка, за висновками автора дослідження, розглядається як складне поліфункціональне та особистісне утворення на основі інтеграції професійних теоретичних знань, ціннісних орієнтацій і практичних умінь вихователя у сфері музичної педагогіки, а також особистісних якостей, емоційно-ціннісного ставлення до педагогічної діяльності, які у своїй сукупності забезпечують вибір вихователем свідомої поведінки, що відображає музично-естетичні професійні засади та гуманістичну спрямованість його педагогічної дії.

За результатами дослідження Т.Танько процес формування музично-педагогічної компетентності вихователя є складним, динамічним,

багатогранним і багатофакторним. Професійна підготовка і самостійна музично-педагогічна діяльність вихователя перебувають у тісному діалектичному взаємозв'язку. Формуючись у майбутнього вихователя в процесі його навчання, музично-педагогічна компетентність проходить кілька етапів свого розвитку: інформаційний (когнітивний, ознайомлення з особливостями педагогічної професії, методологічними основами); аксіологічний (формування музично-естетичних гуманістичних цінностей); етап перетворення (зміни на особистісному й операціонально-процесуальному рівнях у процесі музично-естетичного самовдосконалення).

Т. Танько робить висновок, що показником рівня сформованості музично-педагогічної готовності є потреба у музичному мистецтві. Її дослідження показали, що включення у підготовку майбутніх вихователів завдань, пов'язаних з вивченням і аналізом музичних творів для музично-естетичного виховання дітей, стимулювало студентів до розширення музичного кругозору, поглиблення знань з музичного мистецтва, удосконалення своїх музично-творчих виконавських можливостей. Дослідниця зазначає, що досягнення студентами високого рівня компетентності, перегляд ними ставлення до себе, підвищення відповідальності за свої дії та їх наслідки в педагогічній діяльності є головним результатом відновлення культуротворчої функції у курсі методики музичного виховання дітей [553].

Авторську педагогічну концепцію формування готовності майбутніх вихователів до музично-педагогічної діяльності розробила І. Груздова. Основний акцент дослідниця робить на готовності педагога до формування основ музично-естетичної культури у дітей дошкільного віку. До структури цієї готовності автор включила когнітивний, практичний і мотиваційний компоненти, в кожному з яких акцентується увага на музично-естетичній складовій. Так когнітивний компонент готовності дослідник кваліфікує як сукупність знань (загальнокультурних, психолого-педагогічних, методичних, спеціальних у галузі музичної естетики), необхідних майбутньому педагогові для ефективного розв'язання завдань, що виникають у професійній діяльності.

Діяльнісний компонент готовності автор орієнтує на формування методичної компетентності майбутнього педагога у побудові процесу залучення дітей дошкільного віку до світу музично-естетичної культури. Реалізація мотиваційного компонента, на думку І. Груздової, зумовлює ціннісну спрямованість естетичних емоційно-чуттєвих реакцій педагога, здатність встановлювати художній діалог, переживати і співпереживати прекрасне в мистецтві, передавати естетичні емоції дітям, емоційно відгукуватися на високохудожній зміст музичних творів. Результатом готовності до музично-педагогічної діяльності майбутніх вихователів, на думку дослідниці, є особистість фахівця, який має творчий тип мислення, розвинену музично-естетичну культуру, високий професіоналізм і духовні цінності, що сприяють самореалізації та самоудосконаленню у сфері професійної діяльності [158].

Доволі багатоаспектними за тематикою виявились дослідження, що розкривають окремі напрями оптимізації музично-педагогічної освіти майбутніх вихователів у вищому навчальному закладі. О. Берестенко вперше обґрунтувала й довела ефективність педагогічних умов формування музично-естетичних смаків як важливої складової загальної та професійної культури студентів педагогічних університетів у художньо-творчій діяльності. До них вона віднесла: включення цілеспрямованої роботи з формування музично-естетичних смаків студентів як важливої складової їх загальної та професійної культури у процесі професійної підготовки майбутніх учителів; стимулювання набуття студентами соціокультурного досвіду практичного втілення своїх смаків, реального їх проживання в різних формах художньо-творчої діяльності; забезпечення можливості регулярного сприйняття студентами високоякісних музичних творів, самостійної оцінки та художньої комунікації в межах розробленого автором факультативного мистецтвознавчого курсу «Світ музики»; інтегрування музично-естетичних знань студентів у сферу професійно-педагогічної діяльності.

О. Берестенко також уточнила сутнісні характеристики понять: *«смак»*, *«естетичний смак»*, *«художньо-естетичний смак»*, *«музично-естетичний смак»*. Дослідниця вважає, що важливим компонентом у структурі процесу формування

музично-естетичного смаку є музична художньо-творча діяльність, адже саме в ній особистість реалізує потреби естетичного спрямування, має можливість одержати насолоду від власної творчості, що, безперечно, впливає на її загальну культуру. Художньо-творча діяльність студентів визначається нею як активна форма виховання і водночас прояв естетичного ставлення молоді до мистецтва, що вирізняється особливим естетизмом мети, обраних засобів, різноманітністю художніх дій, креативністю результату.

Вихідний рівень сформованості музично-естетичних смаків О. Берестенко було визначено на основі таких *критеріїв* та показників: *гностичного*, показниками якого є музична обізнаність, розвиненість музично-естетичного сприймання, готовність до художнього аналізу музичного твору; *емоційно-чуттєвого*, що характеризує вибірковість, широту і стійкість музичних інтересів до різножанрової палітри музичного мистецтва; здатність до емоційного відгуку на класичні цінності музичної культури, наявність і характер асоціацій, цілісність і повноту осягнення твору; *комунікативно-мовленнєвого*, показниками його є вміння об'єктивно та обґрунтовано оцінювати музичний твір і його виконання, відчувати його художньо-образну структуру та зміст; потреба у спілкуванні з музичним твором; частота спілкування з музикою, вміння творчо інтерпретувати образну та змістову сутність твору; обґрунтованість оцінних суджень, а також *дієво-творчого*, який визначає активність особистості в художньо-творчій діяльності, наявність досвіду відчуття задоволення від власної творчості, потребу в художній самореалізації як здатність відтворювати свої почуття, переживання в художніх образах творчої діяльності, розвиненість музично-естетичних здібностей [40].

Визначині критерії оцінки та якісні характеристики рівнів сформованості музично-естетичних смаків майбутніх педагогів як складової їх загальної та професійної культури мають значення для нашого дослідження в виявленні та формуванні особистісної готовності майбутнього вихователя до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників.

О. Петрова досліджувала проблему формування музичної культури у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у педагогічному виші.

За результатами дослідження автор розробила програму «Модульна технологія у викладанні курсу «Теорія і методика музичного виховання дошкільників» та методичний посібник «Модульна технологія формування музичної культури вихователів дошкільних закладів». Технологія включає принципи модульного навчання (модульності, проблемності, гнучкості, паритетності, динамічності), методи модульного навчання (вхід-гра, експрес-гра, модуль-гра, лекція-дискусія, рейтинг), а також принципи і методи формування основ музичної культури у дітей дошкільного віку (за програмою О. Радиної «Музичні шедеври») - контрастного зіставлення творів та уподібнення характеру звучання музики, що показали свою ефективність у процесі формування музичної культури студентів. У рамках своєї технології О. Петрова розробила систему творчих завдань, спрямованих на накопичення досвіду сприйняття музики у взаємозв'язку з розвитком професійних умінь майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

У дослідженні О. Петрової інтерес становлять *критерії оцінки рівня розвитку музичної культури* майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. *Перша група критеріїв* виявляла спільні знання про музику (поняття музичного стилю, жанру, форми, знання про композиторів різних епох, про музичні інструменти). *Друга група критеріїв* характеризувала ціннісне ставлення до музики, що визначається сталим музичним інтересом, здатністю адекватного сприйняття твору і його аргументованого аналізу. *Третя група критеріїв* визначала рівень професійно-методичних знань та умінь, необхідних для застосування вивченого репертуару в роботі з дітьми [475].

Т. Таранова розглядає формування готовності майбутнього вихователя до музично-педагогічної діяльності як процес, що формує потреби в музичному мистецтві, естетичний смак, естетичні емоції, естетичне ставлення. На думку автора, ці компоненти формують естетичну культуру вихователя, що виражає рівень розвиненості його естетичної свідомості. Використовуючи знаково-контекстний підхід до навчання дослідник визначає компоненти моделі готовності вихователя до музично-естетичної діяльності: соціо-музичний

(орієнтаційно-ціннісний) і психолого-педагогічний (змістовно-процесуальний). Автор вказує, що вихователь повинен мати певний обсяг музичних знань, умінь, навичок практичного і теоретичного характеру для здійснення цілісного педагогічного процесу музичного виховання дітей [554].

Дослідниця І. Медведєва розробила, науково обґрунтувала й експериментально перевірила технологію формування творчих умінь студентів у процесі позааудиторної виховної роботи, а саме: уміння аналізувати, уміння виділяти головне, уміння бачити нові суперечності та проблеми у відомій ситуації; уміння перенесення до нової ситуації; уміння висувати гіпотезу; уміння описувати явища, процеси. Розроблено план та програму роботи «Клубу естетичного виховання» для позааудиторної виховної роботи студентів вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації, які можуть бути використані кураторами академічних груп [363].

О. Зотова визначила *критерії музично-творчої активності* майбутнього вихователя дошкільних навчальних закладів, якими є музична ерудиція, позитивна емоційно-оцінна до музичної культури якість творчої продукції, методична компетентність в організації керівництва різними видами музично-творчої діяльності дітей. Ефективність формування музично-творчої активності студентів забезпечується педагогічними умовами, суттю яких є накопичення досвіду музичного сприйняття, оволодіння музично-освітніми знаннями, поетапне застосування системи творчих завдань, що стимулюють професійну компетентність майбутнього педагога в керівництві різними видами музично-творчої діяльності дітей [220].

М. Корешкова розробила методiku формування готовності студентів до організації музично-звукового середовища, яке припускає: забезпечення студентів інформацією, необхідною для організації музично-звукового середовища у роботі з дітьми; стимулювання пізнавального інтересу до організації музично-звукового середовища в роботі з дітьми 6-7 років, діяльнісної активності студентів у цьому напрямі, прагнення до самоосвіти;

включення студентів у дослідницьку, практичну і рефлексивну діяльність з організації музично-звукового середовища в роботі з дітьми.

За висновками автора, зміст і структура спеціальної підготовки включає психологічну, науково-педагогічну і практичну готовність з акцентом на пошуково-творчій спрямованості педагогічної діяльності. Оптимальною формою її реалізації є інтегровані лекційно-практичні заняття, що включають лекції, тренінги, ігри. За твердженням М. Корешкової, найбільш ефективно і доцільно в процесі реалізації цієї методики використовувати методи: проблематизації навчання, проживання ситуацій, мовленнєвої дії, відчуття себе, асоціативного сприйняття і відтворення, рефлексії. Розроблені зміст і методика формування готовності студентів до організації музично-звукового середовища лягли в основу однойменного спецкурсу, освоєння якого, вважає автор, сприяє поглибленню професійної підготовки педагогів в умовах вишу [283].

Для нашого дослідження ця методика має певну цінність, оскільки уміння майбутнім вихователем педагогічно грамотно організовувати музично-звукове середовище в групі є одним із завдань формування його готовності до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників.

Для нашого дослідження має значення і наукова новизна дисертаційного дослідження О. Федій, яка полягає у з'ясуванні педагогічного потенціалу української народної дитячої пісні, зокрема її синкретичної природи та синтетично-інтонаційних властивостей літературної та музичної мови цього жанру; в обґрунтуванні можливості діагностики педагогом сфер індивідуально-творчого прояву дитини під час роботи з українською народною дитячою піснею.

За результатами дослідження О. Федій розробила методику вузівської підготовки майбутніх педагогів до естетичного виховання дітей 6-7 років засобами української народної дитячої пісні. За висновками дослідниці ефективність цієї методики передбачає включення у зміст професійної вузівської підготовки такої інформації:

- естетичне виховання дітей засобами музичного мистецтва забезпечується послідовною акцентуацією трьох компонентів педагогічного процесу: «сприйняття → оцінка → дія»;
- використання синкретичної природи української народної дитячої пісні визначає результативність процесу естетичного виховання;
- процес формування естетичного ставлення у дітей 6-7 років до народнопісенного жанру відбувається за умови актуалізації творчого потенціалу кожного вихованця.

О. Федій зазначає, що дієвою формою підготовки майбутніх педагогів є відповідний назві методики спецкурс, який дає можливість реалізувати процесуальний та оцінно-контролюючий компоненти професійної вузівської підготовки [583, с. 8].

Дослідницею Л. Галаманжук розв'язане наукове завдання, пов'язане з покращенням підготовки майбутніх дошкільних педагогів до професійної діяльності шляхом формування в них знань та умінь комплексно використовувати твори пластичного мистецтва під час вирішення різнопланових виховних завдань на заняттях і масових заходах із старшими дошкільниками, розроблено інтегрований зміст цієї підготовки. Вона включає: спецкурс, побудований за вимогами кредитно-модульної системи; дисципліни, що викладаються в наступному після реалізованого спецкурсу семестрі і передбачають використання навчального матеріалу з історії пластичного мистецтва; семінари-практикуми на початку педагогічних практик; пакет наочно-інформаційного забезпечення занять з дошкільниками; педагогічні практики; а також розроблено методичне забезпечення цієї підготовки, а саме: програма спецкурсу «Історія пластичного мистецтва в практиці дошкільного виховання», методичні рекомендації «Використання творів пластичного мистецтва у вихованні старших дошкільників» з комп'ютерною версією наочно-інформаційного забезпечення змісту програми «Малятко» для дітей старшого дошкільного віку [120].

М. Лещенко зазначає, що підготовка педагогічних кадрів базується на багатогранній поліфонічній структурі сучасних концепцій, які увібрали в себе найкращі досягнення попередньої естетичної думки та інтегрують різноманітні філософсько-естетичні течії. Автор констатує значну інтенсифікацію наукових досліджень зарубіжних учених у галузі теорії та практики естетичного виховання. Вона підкреслює, що значний інтерес для розбудови української школи мають досягнення науковців англomовних країн (Великобританії, США, Канади). У ході дослідження М. Лещенко виявлено такі основні закономірності зарубіжної системи професійної педагогічної освіти: навчання має творчий характер; мистецтву надається особливий статус у педагогічному процесі; до змістового компонента підготовки вчителів різних фахів входять мистецтвознавчі дисципліни; запорукою ефективної підготовки вчителів до естетичного виховання є інтеграційний принцип викладання мистецтвознавчих і академічних дисциплін; важлива роль відводиться використанню психотерапевтичних, етнозахисних, особистісно-відтворювальних функцій мистецтва; універсальним засобом естетизації педагогічного процесу є технологія створення естетичного поля; підготовка вчителів до вивчення класичних культурних цінностей органічно поєднується з технологією визначення естетичних характеристик сучасного інформаційного потоку і різновидів масової культури; педагогічна діяльність вважається результативною за умови виховання полікультурної особистості гуманістичного спрямування [332, с. 349-350].

На нашу думку, усі перелічені закономірності зарубіжної системи професійної педагогічної освіти заслуговують на увагу під час формування готовності майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників і будуть нами використані.

Т. Зотєєвою встановлено, що ефективність процесу формування готовності студентів педінститутів до естетичного виховання дошкільників зумовлена взаємозв'язком теоретичного і практичного підходів, єдністю формування готовності до естетичного виховання дошкільників та естетичної культури студентів у різних видах творчої діяльності. Розроблені критерії,

показники готовності до естетичного виховання дітей, виявлені й експериментально перевірені умови, що забезпечують формування готовності студентів до естетичного виховання дошкільників. До них віднесено: формування установки на оволодіння готовністю здійснювати естетичне виховання дошкільників; актуалізація естетичної спрямованості навчальних дисциплін та видів навчальної діяльності; залучення студентів до різноманітних видів творчої діяльності; забезпечення диференційованого підходу до майбутніх вихователів на основі вивчення динаміки формування готовності до здійснення естетичного виховання дітей [219].

Вивчення психолого-педагогічних джерел, у яких досліджувалася структура педагогічної діяльності, дало можливість зробити певні узагальнення, а саме:

- мотив діяльності визначає зону можливих дій; під його впливом відбувається процес висунування об'єктивних цілей; при визначенні структури педагогічної діяльності особистості виділення мотиваційного компонента є обов'язковим;
- наявність умінь і навичок особистості зумовлює виділення змістово-процесуального компонента;
- самоосвітня діяльність, забезпечення творчого характеру реалізації завдань музичного виховання дошкільників – усе це утворює рефлексивний компонент, який крізь призму професійних умінь та навичок формує професійно-педагогічні цінності.

Враховуючи наявні дослідження напрямів підготовки майбутніх вихователів до музично-педагогічної діяльності, визначено, що вона є цілісним утворенням, в якому виділено 2 компоненти, - особистісний і професійний. *Особистісний компонент* підготовки визначає міру внутрішньої готовності студента до цього виду діяльності, міру розвитку його особистісних якостей, необхідних для її практичної реалізації. *Професійний компонент* підготовки майбутніх вихователів до музично-педагогічної діяльності відображає міру зовнішньої процесуально-діяльнісної форми прояву відповідних характеристик

у комплексі й окремо. Отже, доцільне виділення в цьому компоненті підготовки двох складових - теоретико-методичної та інструментальної. До складу *теоретико-методичної складової* віднесено систему загальних, спеціально-музичних педагогічних і частково-методичних знань; до *інструментальної* - спеціальні операційні уміння і досвід музично-педагогічної діяльності. Компоненти структури підготовки щільно пов'язані між собою, взаємопроникають та взаємовпливають один на один, що позначається на процесі становлення особистості фахівця.

Виходячи з визначення структури моделі підготовки майбутніх вихователів до музично-педагогічної діяльності, під готовністю поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників розуміємо інтегративну якість особистості педагога, що утворюється з потребово-мотиваційних орієнтацій, прагнення і здатності до музично-педагогічної діяльності, системи музично-теоретичних і спеціальних знань в галузі методики музичного виховання й аудіального розвитку дошкільників, сформованості умінь поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників.

Структура моделі підготовки майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників відображено на рис. 1.1.

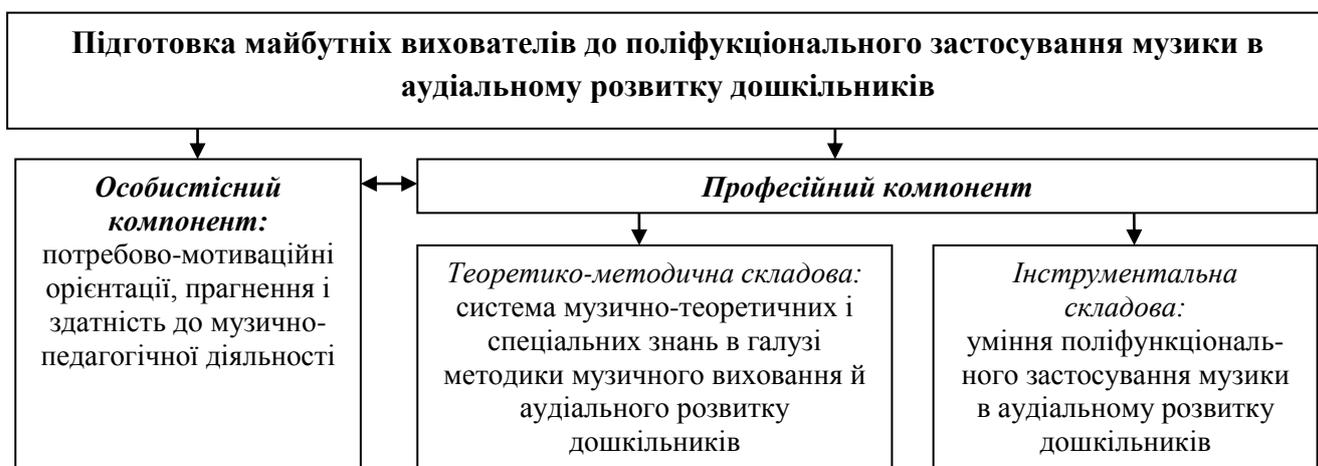


Рис. 1.1. Структура моделі підготовки майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників

Готовність майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників визначено як результуючу процесу музично-педагогічної підготовки у вищому навчальному закладі.

1.3. Теоретико-методологічні основи музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів у вищому навчальному закладі

Модифікація музично-педагогічної освіти майбутніх вихователів у вищому навчальному закладі, ефективність кінцевих результатів вимагають визначення її методологічної основи. У сучасній науці досить широко використовується поняття методологічного підходу. Приєднуючись до точки зору Е. Юдіна, автор визначає методологічний підхід як «принципову методологічну орієнтацію дослідження», як «принцип, що керує загальною стратегією дослідження» [54, с. 74]. При цьому як робоче визначення категорії «підхід» автор приймає таке визначення: особлива форма пізнавальної та практичної діяльності, розгляд педагогічних явищ під певним кутом зору, стратегія дослідження процесу, що вивчається, базова ціннісна орієнтація, що визначає позицію педагога [530, с. 54].

Будь-який підхід до наукового пізнання зводиться до вивчення об'єкта у певному ракурсі [653, с. 43]. Ракурс підходу визначається його семантичним ядром, категорією, яка дає назву підходові. У цьому дослідженні проблеми професійної підготовки майбутніх педагогів до музично-педагогічної діяльності використовуються підходи: системний, діяльнісний, особистісно орієнтований, аксіологічний, культурологічний (інтонаційний, стильовий).

Семантичним ядром *системного підходу* є категорія «система». Н. Сидорчук зазначає, що з позиції загальної теорії систем, поняття «система» є загальнометодологічним та визначається як множина взаємопов'язаних елементів, що утворюють цілісність, стали єдність із середовищем, якому притаманні інтегровані властивості та закономірності. Дослідниця вважає, що системний підхід спрямований на вивчення і формування того, що в системі є

сталим головним, і припускає з'ясування вкладу окремих компонентів-процесів у розвиток особистості як системного цілого [520, с. 101].

Вивчаючи процес становлення і сутність системного підходу, І. Блауберг зазначає, що кожна система характеризується входом, виходом, внутрішнім станом і призначенням. Для емпіричної системи вхід - дія на систему ззовні, постановка завдання (зовнішній системотворний чинник), вихід - дія системи назовні, призначення - набір функцій, які система має виконувати. Дослідник акцентує увагу на тому, що як вхід, так і вихід можуть призводити до зміни внутрішнього стану системи. На підставі вивчення властивостей системи І. Блауберг робить висновок про її поведінку при взаємодії з об'єктами зовнішнього світу. Автор пояснює, що вивчення властивостей системи проводиться термально або цілеспрямовано. Термальний підхід припускає встановлення залежності входу системи від її виходу. При цьому припускається, що стан системи повністю визначається значеннями входу. При цілеспрямованому вивченні на першому кроці здійснюється поділ системи на підсистеми і аналіз системи. Потім кожна з виділених підсистем розглядається як окрема система, для неї задаються вхід, вихід і призначення. На другому етапі встановлюються відношення між підсистемами (зв'язки), входи-виходи, що пов'язують їх, входи-виходи один з одним і з входом-виходом системи. У цьому полягає етап синтезу системи. І. Блауберг акцентує увагу на тому, що цілеспрямоване вивчення систем вважається ефективним, якщо в результаті поділу кожна з підсистем стане значно простішою для розгляду, ніж початкова система, а кількість зв'язків між системами вийде мінімальною та осяжною. У висновках дослідник говорить про те, що використовувані при поділі системи денотати термінів мають складати певну систему [54, с. 217].

За висновками В. Корнещук, системний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців більшою мірою, ніж інші підходи, теоретично обґрунтований у педагогічній науці. Він уможливорює виокремлення мети, змісту, технологій, викладачів, педагогічного середовища та суб'єктів підготовки; установа типу зв'язків між ними: взаємодії, породження,

перетворення, функціонування й розвиток; виявлення причин змін у кожному його компоненті та визначення можливих шляхів удосконалення системи. Дослідниця зазначає, що системний підхід характеризує професійну підготовку як цілеспрямовану творчу діяльність його суб'єктів і вимагає розглядати системоутворюючі зв'язки мети, завдань, змісту, форм і методів підготовки не ізольовано, а у взаємодії компонентів педагогічного процесу, що дає змогу виявляти загальні системні властивості та якісні характеристики [285].

На основі системного підходу ми: а) розкриваємо зміст концепції готовності майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників; б) будуємо в рамках концепції систему музично-педагогічної освіти майбутніх вихователів у вищому навчальному закладі (структура, компонентний склад, елементи, зв'язки, інтеграційна якість, системотворні чинники).

Стрижневою категорією *діяльнісного підходу* є категорія діяльності. Діяльність як особливий предмет дослідження вивчалася О. Леонтьєвим. Він проаналізував макроструктуру діяльності, виділив її форми і види, встановив нерозривний зв'язок між особистістю і категорією предметної діяльності [329]. Л. Виготський акцентував увагу на діяльності як загальному методологічному принципі, при цьому діяльність розглядалася ним як категорія надіндивідуального, культурного рівня [117]. У наш час у науковій літературі існує безліч тлумачень поняття «діяльність». Нам імponує тлумачення, дане А. Белкіним: «Під діяльністю розуміється форма психічної активності особистості, спрямована на пізнання та перетворення світу і самої людини; найвища форма активності особистості, що базується на свідомості» [34, с. 162].

Базуючись на семантичному ядрі категорії діяльність, діяльнісний підхід являє собою:

- сукупність теоретико-методологічних і конкретно-емпіричних досліджень, в яких психіка і свідомість, їх формування і розвиток вивчаються в різних формах предметної діяльності суб'єкта [65, с. 133];
- теорію, в основу якої покладена категорія предметної діяльності [34, с. 162];
- теорію, яка полягає в тому, що в результаті навчання той, що навчається, набуває знань, необхідних для оволодіння професійними вміннями, які задані метою навчання [530, с. 17].

В. Загвязинський, розглядаючи найбільш загальні і значущі ідеї та підходи сучасної дидактики, ставить діяльнісний і особистісний підходи на перше місце. На його думку, суть діяльнісного підходу в навчанні полягає в спрямованості «усіх педагогічних заходів на організацію інтенсивної діяльності, що постійно ускладнюється, бо тільки через власну діяльність людина засвоює науку і культуру, способи пізнання і перетворення світу, формує й удосконалює особистісні якості». Особистісний підхід до навчання «...припускає в якості провідного орієнтиру, основного змісту і головного критерію успішного навчання не лише знання, вміння, навички, функціональну підготовленість до виконання певних видів діяльності, а й формування особистісних якостей спрямованості, суспільної активності, творчих здібностей та умінь, волі, емоційної сфери, рис характеру» [201, с. 72].

У нашому дослідженні діяльнісний підхід застосовується в організації освітнього процесу, активізації та переведенні студента в позицію суб'єкта пізнання. Це, у свою чергу, припускає навчання майбутнього вихователя свідомому вибору мети, обґрунтованому плануванню діяльності, її організації, регулюванню, контролю, самоаналізу й оцінці результатів.

Особистісно орієнтований підхід є основою теорії гуманістичної педагогіки, де особистість людини розглядається як суспільна цінність. Розглядаючи особистість у духовно-ціннісному вимірі, І. Бех зазначає, що під особистістю слід розуміти людину як автора вільної дії, такої, яка не залежить від безпосередньої діючої потреби і безпосередньо сприйнятої ситуації, дії,

спрямованої на майбутнє. За висновками дослідника дія з такими характеристиками тотожна вчинкові. У зв'язку з цим одиницею аналізу особистості, на думку вченого, має виступити вільний вчинок, який автор розуміє як вільну дію співзвучну визначенню П. Флоренського як щиросердності [49, с. 23].

Розглядаючи особливості мистецької освіти з визначенням особистісно орієнтованого підходу, О. Рудницька зазначає, що в умовах переходу до особистісної парадигми перевага почала надаватися розвитку самобутності суб'єкта навчально-виховного процесу як «надпредметного» результату, досягненню якого підпорядковуються всі змістові та процесуальні компоненти освітньої системи. Згідно з цим оволодіння власне предметним змістом освіти набуло якісно нового сенсу – не як самомети, а як засобу розвитку внутрішнього світу людини, її власного «Я». Дослідниця вважає, що такому «олюдненню знань» сприяла зміна світних ідеалів – формування особистісних якостей суб'єкта, розкриття у навчально-виховному процесі цілісної та гармонійної картини світу, сповненої сенсорних відчуттів, з повноцінним відображенням у ній явищ культури, зокрема художньої [511, с. 40].

Розглядаючи особистісно орієнтований підхід як умову і зміст підготовки майбутніх педагогів у вищій школі, Є. Стреха акцентує увагу на тому, що застосування цього підходу припускає перерозподіл суб'єктивних повноважень в освітньому процесі, що сприяє перетворенню суб'єктно-суб'єктних стосунків між викладачами і студентами [545, с. 107].

А. Петелін зазначає, що особистісно орієнтований компонент у змісті професійної освіти не можна подати у звичайній програмно-інструктивній формі. Він може бути заданий лише на основі моделей ситуацій, які актуалізують в освітньому процесі колізії, що потребують прояву особистісних функцій студента. Особистісний бік будь-якої діяльності - це її суб'єктивна основа, дослідження ситуації на предмет виявлення її сенсу, значущості для себе. Активність особистісних функцій забезпечується таким змістом, який здатний похитнути цілісність особистісного світогляду, ієрархічних сенсів,

статус. Відбувається зіставлення колишніх і нових сенсів, їх критична ревізія [474, с. 38].

В. Данилова виділяє такі характеристики заняття у виші, що забезпечують особистісну спрямованість навчання:

- *цільові*: відповідність зоні актуального розвитку;
- *стимулююче-мотиваційні*: стимулювання до різноманітних способів виконання діяльності; аналіз різних способів діяльності, виявлення раціональних і особистісно значущих способів; надання педагогічної підтримки;
- *операційно-діяльнісні*: виявлення суб'єктного досвіду відносно теми, що вивчається; організація обміну суб'єктним досвідом між студентами; застосування дидактичних прийомів з урахуванням провідного типу суб'єктного досвіду; розвиток пізнавального суб'єктного досвіду; розвиток творчого суб'єктного досвіду; задачний характер навчального матеріалу; формування навичок спілкування; навчання способам обґрунтування міркувань; формування вміння мобілізувати особистісні можливості; створення умов для вибору дидактичного матеріалу;
- *контрольно-регульовальні*: надання студентам можливості вибору рівня складності матеріалу; систематичне і своєчасне виявлення рівня і якості засвоєння знань; співвіднесення оцінки викладача і самооцінки студентів;
- *рефлексивні*: оцінка зробленого; визначення перспектив власного розвитку (за параметрами операційно-діяльнісного компонента); збагачення суб'єктного досвіду.

Зрозуміло, що комбінацій таких компонентів може бути багато і виявити найбільш ефективні з них досить складно. На думку автора, при всьому різноманітті навчальних ситуацій у вищому навчальному закладі, треба досліджувати не конкретні комбінації, а ефективні способи їх створення, що дозволяють формувати інтегративні структури процесу навчання, важливі для підготовки фахівця. Вони визначаються взаємозв'язками вказаних компонентів

з характеристиками професійних умінь і якостей особистості майбутніх вихователів [163].

Вищевикладені положення В. Данилової покладено в основу нашого концептуального підходу до дослідження, націленого на створення навчальних умов, що посилюють значення суб'єктивних чинників індивідуального розвитку особистості студента в навчальній діяльності. Дотримуючись логіки цієї концепції, експериментальне дослідження будується як процес оновлення форм і методів педагогічної організації навчальних умов, в яких студент набуває особистісного досвіду і адекватних цьому досвідові професійно-особистісних властивостей та характеристики: творчої ініціативи, вільного вибору форм і способів діяльності, художніх переваг, оптимального рівня рефлексії, ціннісних орієнтацій. Важливо при цьому, що усі складники індивідуального досвіду (знання, уміння, навички і якості особистості) виконують мотивуючу, інструментально-операційну й оцінну функції.

У сучасних умовах одним з основних методологічних концептів професійної підготовки майбутніх вихователів є *аксіологічний підхід*. Семантичним ядром цього підходу є поняття аксіології. За І. Фроловим, аксіологія визначається як філософське дослідження природи цінностей, як філософська дисципліна, що займається дослідженнями цінностей як смислоутворювальних засад людського буття, що задають спрямованість і вмотивованість людському життю, діяльності та конкретним діям і вчинкам [586, с. 11]. М. Казакіна вважає, що цінністю може бути як явище зовнішнього світу (предмет, явище, подія, вчинок), так і факт усвідомлення (ідеал, образ, наукова концепція). Цінністю є те, що має значення, особистісний сенс [238, с. 14].

В. Василенко, у свою чергу категорію цінності розглядає з позиції ставлення до неї суб'єкта, оскільки цінність детермінована обома сторонами ціннісного ставлення, а її величина та характер одночасно залежать і від визначень суб'єкта (суб'єктивний характер цінності), і від властивостей об'єкта – носія цінності (об'єктивний характер цінності). Експериментальні

дослідження дали змогу авторові розробити класифікацію цінностей, де вони виступають у діалектичній взаємодії: матеріальні (первинні), соціальні, естетичні та етичні. Виходячи із суб'єктивних та об'єктивних сторін цінностей, він поділяє їх на суспільні, індивідуальні, матеріальні, соціально-політичні, моральні, етичні, естетичні, пізнавальні [86].

На думку Т. Бутківської, психолого-педагогічний зміст поняття «цінність» включає залежність цінностей особистості від потреб суспільства. У такому разі суб'єкт сам виступає як цінність, а цінності трактуються як елементи структури свідомості особистості. Дослідниця вважає, що синонімічними поняттями до цінностей виступають інтереси і переконання. Саме через інтереси та переконання, вважає автор, утворюються особистісні цінності, що виявляється у вигляді складної сукупності суперечливих мотивів і стимулів [76, с. 132].

За визначенням І. Беха, ціннісна система людини розуміється як складно побудований регулятор людської життєдіяльності, який відображає у своїй структурній організації і зміст особливості об'єктивної діяльності, що охоплює і зовнішній для людини світ, і саме людину в усіх її об'єктивних характеристиках [49, с. 17]. Дослідник зазначає, що суб'єкт з розвиненою ціннісною системою є дійовим носієм моральних норм. Укорінюючись у структурі самосвідомості, ціннісна система виступає як її необхідна установка – морально значуща і відповідально активна. Вона і є єдиною соціокультурною основою перетворення внутрішніх можливостей особистості у дійсність здійснюваних нею вчинків і духовно-моральної поведінки в цілому [49, с. 20].

Посилання на те, що цінності - це особливі продукти духовної діяльності людини, під час якої вона відповідним чином перетворює та демонструє соціальні властивості речей, має місце в працях А. Здравомислова. Цінності він трактує як особливі продукти духовної діяльності людини, в ході якої відповідним чином демонструються, перетворюються соціальні властивості речей [211].

На думку В. Сластьоніна, система ціннісних орієнтацій педагога виступає як одне зі структурних утворень його професійної та особистісної самосвідомості. До структури професійно-педагогічної культури дослідник включає такі *педагогічні цінності*: цінності-цілі, що визначають концепцію особистості майбутнього педагога в сукупності Я-особистісного і Я-професійного; цінності-засоби як концепція педагогічного спілкування, техніки і технології, інноватики тощо; цінності-ставлення, що розкривають усю сукупність стосунків педагогічного процесу та формування позиції стосовно професійно-педагогічної діяльності; цінності-якості, представлені багатоманітністю діяльнісних, поведінкових якостей особистості; цінності-знання, що визначають особистісну і професійну компетентність майбутнього педагога. Зауважимо, що домінуючими автор визначає цінності-цілі, розглядаючи їх як логічне підґрунтя сенсу професійної діяльності [526, с. 70].

За Н. Ткачовою сутність аксіологічного підходу до підготовки спеціаліста полягає в орієнтації професійної освіти на формування у студентів системи загальнолюдських і професійних цінностей, що визначають їхнє ставлення до світу, до своєї діяльності, до самого себе як людини і професіонала [561, с. 34].

Досліджуючи питання аксіологічного підходу в системі професійної підготовки майбутніх вихователів, Т. Райчева стверджує, що:

- ціннісні основи уможливають переборення описово-статичного підходу в педагогіці та змістовного й процесуального наповнення освітньої сфери;
- розробка основ педагогічної аксіології сприяє виявленню природи і джерел цінностей, закономірностей їх функціонування, діалектики загальнолюдських і національних цінностей, усвідомленню людиною свого місця в природному середовищі;
- появляється можливість визначити стратегію і перспективи розвитку педагогічної системи, розкривати її потенціал і змістове наповнення вітчизняної освіти відповідно до ціннісних бажань усіх суб'єктів освіти [498, с. 239].

Оскільки в нашому дослідженні організація музично-педагогічної освіти майбутніх вихователів пов'язана з виявленням потенціалу музики, то її змістовне наповнення потребує розкриття таких граней музичної цінності як: погляд на музику з позиції її універсального значення в житті людини (дитини) і у світі; усвідомлення власного життєвого світогляду як особистісно-ціннісної концепції діалогічної взаємодії з мистецтвом, навколишнім світом, зі своїми вихованцями; усвідомлення музики і музично-педагогічної освіти як світу музично-педагогічних цінностей, що перебувають у безперервному розвитку.

Педагогічні проблеми в загальнокультурному контексті допомагає розглянути *культурологічний підхід*. Наукове визначення феномена «культура», що є семантичним ядром цього підходу, неоднозначне. Г. Осипов вважає, що на сьогодні культура виступає одним з фундаментальних понять соціально-гуманітарного пізнання, а її визначення групується за такими змістовними рівнями:

- культура як сукупність матеріальних і духовних цінностей, що виражають певний рівень історичного розвитку даного суспільства і людини;
- культура як сфера духовної життєдіяльності суспільства, що включає систему освіти, виховання, духовної творчості;
- культура як рівень оволодіння людиною тією чи іншою галуззю знань або діяльності;
- культура як форми соціальної поведінки людини, зумовлені рівнем її виховання й освіти;
- культура як спосіб перетворювальної діяльності людини у світі і спосіб самоперетворення.

Дослідник зазначає, що різні змістовні рівні поняття «культура» породжують складність його використання як наукової категорії, а широта охоплених нею суспільних явищ викликає ефект закріплених за цим поняттям багатьох смислових відтінків [541].

А. Богуш з'ясувала, що поняття «культура» асоціюється вченими з «дієвістю», «творчістю», «мистецтвом», «освіченістю та вихованістю», «духовністю», «цінністю і ціннісними орієнтирами», що виконують трансмісію між поколіннями, «знаково-символічною системою», з феноменом «самодетермінації» та інше [60, с. 8].

В. Максакова вважає, що поняття «культура» має безліч змістових відтінків тому, що в сучасній науці існують різні концептуальні підходи до осмислення цього феномена. Так, для *аксіологічної концепції* культура - це явище, що відображає духовну природу людини в сукупності її базових цінностей і моральних норм. *Діяльнісна концепція* вбачає в культурі прояв активної, розумної і творчої природи людини, найвищий рівень оволодіння нею якоюсь галуззю діяльності (культура розумової праці, культура мовлення, естетична культура та ін.). *Особистісна концепція* репрезентує культуру в аспекті актуалізації соціальної природи людини: як спосіб перебування особистості в соціальному просторі і часі, систему її якостей і характеристик, необхідних для реалізації ставлення людини до природи, суспільства, своїх тілесних і духовних потреб. *Семіотична концепція* трактує культуру як систему знаків для передачі і зберігання інформації. У *соціологізаторській концепції* культура характеризує певну історичну епоху, ступінь розвитку конкретного соціуму. Для *сумативної концепції* культура - сума продуктів діяльності і спілкування людей, галузь технічних і соціальних досягнень, накопичених людством у процесі його прогресивного розвитку. *Евристична концепція* акцентує креативну природу діяльності людини в космопланетарному, біосоціальному і культурно-історичному аспектах.

На думку В. Максакової, різноманітні культурознавчі концепції сходяться в тому, що культура відрізняє людину від інших живих істот. Саме у культурі відбувається соціальне наслідування, зв'язок поколінь, збереження і розвиток етносу. Культура дає змогу індивідам більш-менш однаково осягати навколишній світ, здійснювати зрозумілі іншим вчинки й адекватно ставитися одне до одного [349, с. 50-51].

На думку І. Беха, саме культура є загальним чинником і духовно-практичною основою розвитку особистості. Відповідно, вважає вчений, культурологічний підхід, що передбачає визнання людини повноправним суб'єктом культури, стає визначальним для сучасного освітнього процесу [47, с. 26].

За визначенням І. Зязюна, у педагогіці поняття «культура» використовується і як основний фактор – джерело, звідки черпається зміст освіти, і як соціальний регулятив, що відображає ціннісні продукти духовної і матеріальної діяльності людини, властивості і якості самої людини як носія і творця культури, а освіта розглядається як цілеспрямований спосіб опанування культури [380, с. 31].

У контексті нашого дослідження важливо назвати дослідження, що розкривають різні аспекти формування художньої та музичної культури особистості. Вивчаючи культуру як форму людяності, В. Большаков робить висновок, що художня культура особистості, по-перше, являє собою розвиток у людей і реалізацію в їхньому житті художніх здібностей, здібностей створювати художні цінності і сприймати їх як такі. По-друге, культура художня - це саме створення художніх цінностей, художня творчість, тобто художня «обробка», художнє оформлення, художнє оздоблення, художнє облагороджування, одухотворення різних матеріалів, речей, процесів тощо, а також - творіння штучних, естетично і художньо значущих форм і значень, створення витворів мистецтва. По-третє, художня культура особистості виявляється у функціонуванні художніх цінностей, що облагороджують, одухотворюють людину, яка взаємодіє з ними [63].

Розкриваючи проблему психології переживання і художнього розвитку особистості, А. Малюков доходить висновку, що виховання художньої культури особистості - це цілеспрямований поетапний процес привласнення особистістю загальнолюдських цінностей і культурних норм, притаманних образам мистецтва. На думку дослідника, для того, щоб особистість набула можливості виявляти такі цінності і норми у процесі спілкування з мистецтвом,

необхідно навчити її «читати» художні образи мистецтва. З цією метою процес виховання необхідно будувати з опорою на вивчення художньої мови мистецтва. Автор акцентує увагу на тому, що привласнення людиною виявленого змісту відбувається в процесі її самостійної творчої діяльності [351].

На думку Г. Карягіної, значущим аспектом художньої культури є музична культура. Вона визначається причетністю людини до музичних цінностей, потребою спілкування з ними і креативністю [254]. Розглядаючи музичну культуру в педагогічному аспекті, Г. Шостак розкриває це поняття як складну інтегративну освіту, що включає вміння орієнтуватися в різних музичних жанрах, стилях і напрямках, знання музично-теоретичного й естетичного характеру, високий музичний смак, здатність емоційно відгукуватися на зміст тих або інших музичних творів, а також творчо-виконавські навички - співу, гри на музичних інструментах і тому подібне [626].

О. Петрова, вивчаючи проблему формування музичної культури у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у педагогічному виші, робить висновок, що музична культура вихователя дошкільного навчального закладу є особистісною якістю, яка формується в музичній діяльності в опорі на розвиток емоційної чуткості на музику, музичного мислення та уяви, усіх компонентів музично - естетичної свідомості (почуттів, потреб, інтересів, смаків, ідеалів), що виявляється в ціннісному ставленні до музики і професійно - музичної компетентності (наявності досвіду сприйняття музики, музичних знань та умінь застосування їх у роботі з дітьми) [476].

Л. Масол зазначає, що культурологічний підхід до аналізу твору мистецтва передбачає його семіотико-семантичний розгляд, проникнення в природу знаків і символів крізь так звані мовні коди. За визначенням дослідниці, мова мистецтв відрізняється від інших тим, що вона звернена до інтимного саморозуміння і самоорієнтації [358, с. 33].

За визначенням Л. Рапацької, найбільш яскравий вплив культурологічного підходу виявляється в дослідженнях взаємодії музики з іншими видами

мистецтва, у працях, присвячених впливові «позамузичних» засобів художньої виражальності на образний склад музики. Автор зазначає, що розширення можливостей музикознавства у цій галузі пов'язане як з усвідомленням музики в контексті художньої культури того чи іншого історичного періоду, так і з вивченням взаємозумовленості розвитку різних мистецтв, наприклад, в руслі загального стильового напрямку. Розробляючи концепцію культурологічного підходу в педагогіці музичної освіти і, ширше, в педагогіці мистецтва, Л. Рапацька вказує на необхідність, передусім, враховувати аналітичні напрями, що склалися в науці, за інтерпретацією феномена художньої культури. Серед них:

- 1) духовно-змістовий аналіз, коли художня культура розглядається з позицій її ціннісної духовно-моральної суті;
- 2) морфологічний аналіз, що дає можливість виявити суть та особливості основних складових художньої культури видів мистецтва;
- 3) функціональний аналіз, що застосовується для описання основних видів художньої діяльності стосовно створення, збереження, сприйняття, оцінки витворів мистецтва;
- 4) аналіз художньої культури особистості, при якому категорія «особистість» є об'єднальною основою для усіх інших показників художньої культури в педагогіці. При цьому проблема формування художньої культури особистості розкривається з позиції духовно-змістової, моральної спрямованості освіти і виховання.

Л. Рапацька зазначає, що культурологічний підхід у педагогіці музичної освіти означає:

- інтерпретацію у змісті музичної освіти художньої культури як цілісності у взаємозв'язку усіх її компонентів;
- реалізацію одного з найважливіших намірів освіти - формування художньої культури особистості педагога [499].

Розглядаючи культурологічний підхід у художній освіті студентів педагогічного вишу, Н. Купріна робить висновок про те, що він інтегрує

інтонаційний і стильовий підходи. За Б. Асаф'євим, інтонація є найважливішим засобом втілення музичного образу, найбільш яскравим виразником семантичної, змістової основи в музиці [19]. Л. Сизова зазначає, що, пізнаючи витвір мистецтва, важливо звертати увагу на його змістовну сторону, на світоглядну позицію автора, на його ставлення до предмета, відображеного в музиці. Далі автор пояснює, що предметом мистецтва є не сам об'єкт, закладений в образі, а ставлення до нього композитора, що відбиває його життєвий досвід, погляд на світ, його світовідчуття. А сприймати ставлення композитора до створеного ним образу можна тільки через інтонацію, носія художнього змісту [521, с. 27].

Розглядаючи категорію художнього стилю в теорії і практиці викладання музики, А. Ніколаєва виявила, що інтонаційний підхід допомагає студентові подумки почути «узагальнену інтонацію» музики того конкретного історичного часу, її інтонаційний лад на усіх рівнях: світоглядному, художньо-образному, власне музичному в єдності, а також конкретне втілення цієї інтонації в колі музичних явищ, що розглядаються [448]. Для нашого дослідження інтонаційний підхід важливий для здійснення музично-педагогічної освіти майбутніх вихователів у вищому навчальному закладі в руслі інтонаційно-образного осягнення художнього змісту музичних творів, в осмисленні музичного стилю і музичної форми, в розв'язанні музично-технічних проблем, у підготовці до сценічних виступів.

З погляду Є. Устюгової, поняття «стиль» має «унікальний евристичний потенціал в системі гуманітарного знання і повинен набути в ньому сталого категоріального статусу» [578, с. 37].

С. Камка зазначає, що змістовність стилю визначається багатьма чинниками: авторська концепція виражається у стилі через естетичне ставлення до внутрішнього світу твору; у стилі автор вступає в діалог з «пам'яттю стилю», його стильовими традиціями і способами емоційно-ціннісного ставлення до світу; у стилі композитор, художник, поет веде діалог зі слухачем, глядачем, читачем, його стильовою культурою [243].

За тезою А. Полякова, в системі музично-педагогічної освіти педагог, користуючись у процесі занять стильовим підходом, може впливати на формування і розвиток стильової грамотності і загальної ерудиції студента. Автор пояснює, що, говорячи про стильовий підхід, він має на увазі підхід, що базується на:

- розвитку і формуванні знань, умінь, навичок, що дають змогу студентові адекватно сприймати і трактувати авторський задум;
- накопиченні емпіричного матеріалу (знань, набутих у процесі безпосередніх спостережень, переживань, вражень, практичних дій, таких, як сценічний, виконавський досвід, досвід слухового сприйняття музики);
- поглибленні студентом теоретичних уявлень про природу стилів, їх ієрархію і характерні особливості [485, с. 109].

О. Усачова дослідила, що стильовий підхід в музично-освітньому процесі виконує такі функції:

- функцію педагогічного «переінтонування» студентом власних музичних знань та інтонаційно-слухового досвіду спілкування з музикою певного стилю;
- діагностико-прогностичну функцію;
- формувально-перетворювальну функцію [576].

У результаті можна констатувати, що можливості кожного з названих підходів окремо обмежені, тому в основі організації музично-педагогічної освіти майбутніх вихователів у вищому навчальному закладі потрібне їх взаємодоповнювальне застосування на основі принципу єдності педагогічної теорії, експерименту і практики. Причому практика є не лише критерієм істинності теоретичних знань, а й джерелом виявлення нових проблем освіти.

Висновки до першого розділу

1. На підставі аналізу історико-педагогічної та науково-методичної літератури з'ясовано, що на різних етапах історичного розвитку теорія і практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів у вищому навчальному закладі має суттєві відмінності у змісті, методах та формах її організації. Вагомий внесок у розробку теоретичних питань музично-педагогічної підготовки студентів вищих навчальних закладів зробили такі педагоги-музиканти як Н. Ветлугіна, Т. Танько. До загальних тенденцій поліпшення музично-педагогічної підготовки фахівців педагогічних вищих навчальних закладів можна віднести: підвищення значення підготовки фахівців з вищою освітою; розробка й апробація нових програм і спецкурсів, спрямованих на розширення змісту музично-педагогічної підготовки фахівців («Модульна технологія у викладанні курсу «Теорія і методика музичного виховання дошкільників», «Історія пластичного мистецтва у практиці дошкільного виховання», «Естетичне виховання дітей 6-7 років засобами української народної дитячої пісні» та інші); пряма залежність між розвитком музично-педагогічної підготовки фахівців і загальним розвитком педагогічної освіти.

2. На сучасному етапі історичного розвитку музично-педагогічна підготовка майбутніх вихователів у вищому навчальному закладі має специфічні особливості, зумовлені низкою об'єктивних і суб'єктивних чинників. Найбільш суттєві проблеми, що ускладнюють процес професійної підготовки майбутніх фахівців, пов'язані з різномірною загальномузичною освітою абітурієнтів, відсутністю специфіки у змісті і технології підготовки у вищому навчальному закладі музичного керівника і вихователя дошкільного навчального закладу стосовно їх професійних завдань у музичному вихованні дошкільників.

3. Узагальнення різних підходів до визначення понять «підготовка» і «готовність», дало змогу з'ясувати, що вони взаємозалежні, характеризують одне явище з різних аспектів. Оперуючи поняттям «підготовка», маємо на увазі

процес професійного формування особистості; використовуючи поняття «готовність», кваліфікуємо його як результат професійної підготовки вихователя дітей дошкільного віку у вищому навчальному закладі.

4. Структурно професійна підготовка до діяльності становить складний синтез взаємозалежних компонентів. Під компонентами підготовки до професійної діяльності мають на увазі взаємопов'язані певні складові, наявність яких створює відповідний рівень готовності студента до певної діяльності.

5. Модель підготовки майбутніх вихователів до музично-педагогічної діяльності являє собою цілісне утворення, комплекс особистісного та професійного компонентів. Особистісний компонент підготовки визначає міру внутрішньої готовності студента до цього виду діяльності, міру розвитку його особистісних якостей, необхідних для її практичної реалізації. Професійний компонент підготовки майбутніх вихователів до музично-педагогічної діяльності відображає міру зовнішньої процесуально-діяльнісної форми прояву відповідних характеристик у комплексі та окремо. Професійний компонент підготовки інтегрує теоретико-методичну та інструментальну складові. До теоретико-методичної складової віднесено систему загальних, спеціально-музичних педагогічних і частково-методичних знань; до інструментальної - спеціальні операційні уміння і досвід музично-педагогічної діяльності.

6. Аналітичне прочитання досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців, об'єктом вивчення яких став процес музично-педагогічної підготовки студентів у вищому навчальному закладі, свідчить, що зазвичай майбутніх вихователів готують до використання засобів музичного мистецтва в педагогічній практиці в рамках естетичного виховання і спрямованості на розвиток музичних і творчих здібностей дитини. Саме враховуючи це, потребує наукового дослідження проблема музично-педагогічної підготовки студентів у єдності з формуванням їхньої готовності до здійснення вимоги Базового компонента дошкільної освіти до формування у дітей цілісної картини світу. Означена проблема потребує обґрунтування і розробки моделі підготовки майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в

аудіальному розвитку дошкільників. Цю проблему ми розглядаємо як одну з актуальних у теорії та практиці підготовки майбутніх вихователів до професійної музично-педагогічної діяльності.

7. Вдосконалення музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів, ефективність кінцевих результатів потребують визначення її методологічної основи. Аналіз наукових джерел, присвячених проблемам вищої школи, засвідчує розмаїття підходів до організації професійної підготовки фахівців і накопичення окремих фактів у межах кожного з підходів. Аналіз робіт сучасних дидактів уможливив виокремлення в межах педагогічної теорії низки підходів до музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів у вищій школі, а саме: системний, діяльнісний, особистісно орієнтований, аксіологічний, культурологічний.

РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ АУДІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ

2.1. Характеристика основних засобів аудіального розвитку особистості

У повсякденний і науковий ужиток останніх десятиліть дедалі частіше входять поняття, в яких активно використовується корінь «audi-» (слово «audio» з латинської перекладається як «слухати»): аудіальний канал, аудіал, аудіоапаратура, аудіовізуальна культура, аудіальна модальність, аудіальний розвиток, аудіювання, аудіовізуальна творчість, аудіальні форми навчання та інше. Поняття «аудіал» і «аудіальний канал» є операційними в практичній психології, зокрема нейролінгвістичному програмуванні (НЛП). Поняття «аудіальний канал» в енциклопедичних довідниках з НЛП трактується як те, що «ми чуємо» і те, що «стосується до органів слуху». Аудіал, відповідно, - людина, більш орієнтована на те, що вона чує: музику, інтонації, тембр мовлення тощо. Близькими за значенням є такі терміни, як «аудіальна модальність», під якою психологи розуміють спосіб сприйняття інформації людиною (Ю. Юденко) [643]; «аудіювання», під яким мають на увазі розуміння мови, що сприймається на слух. Отже, в основі понять зі спільним коренем «audi-» лежить здатність людини чути або особливим чином сприймати звукове середовище.

Середовище, на думку Ю. Мануйлова, у функціональному відношенні визначається як те, серед чого перебуває об'єкт, за допомогою чого формується його спосіб життя, що опосередковує його розвиток [355].

Поняття «звукове середовище» об'єднує власні властивості середовища, в якому поширюється звук, і акустичні коливання, що надходять від різних джерел як біологічного походження (біоакустичні сигнали), так і абіогенної природи (технічні і транспортні шуми, інструментальні і природні звуки).

Дослідження сприйняття людиною об'єктів акустичного середовища відрізняються собою міждисциплінарністю, однак досі не створена чітка схема, що об'єднує результати вивчення проблем взаємодії та акустичного середовища в різних наукових дисциплінах. Вивченням суті звуку як такого, виявленням його винятковості як феномена займається наука акустика. З акустичного погляду звук - це пружні коливання середовища (повітря), які передають інформацію про взаємодію тіл і про самі тіла, що коливаються. З фізичного погляду звук є енергетичним коливальним процесом, що сфокусував у собі загальну поліритмію коливань довкілля. Багато сучасних фізиків-теоретиків згодні в тому, що найважливішу роль у формуванні структур Всесвіту виконали гармонійні звукові хвилі, які мають постійну частоту коливань (різні космічні тіла - планети, зірки, туманності формувалися в місцях ущільнень величезної звукової хвилі). Звукова матерія, будучи ритмічно організованим феноменом, на різних рівнях, впливає на ритми людського організму, тіла [202].

У загальному випадку спектральний діапазон акустичних коливань прийнято ділити за біологічним ефектом на: інфразвук, звуковий діапазон (чутні звуки), ультразвук, гіперзвук.

Інфразвук - пружні хвилі з частотами нижчими від області чутних людиною частот. Інфразвук є в шумі атмосфери і моря, його джерела турбулентність атмосфери і вітер, грозові розряди, вибухи; у земній корі струси і вібрації від найрізноманітніших джерел.

Звуковий діапазон (чутні звуки):

- коливання твердого тіла (мембрани, деки, дифузори гучномовців);
- коливання обмежених об'ємів середовища (повітря в музичних духових інструментах, органах, свистках);
- голосовий апарат людини і тварин.

Ультразвук - пружні звукові коливання високої частоти (за межею чутності). Джерелом ультразвуків є п'єзоелектричні і магнітострикційні матеріали, а також деякі тварини (дельфіни, кажани та інші).

Гіперзвук - звукові коливання з більш високою частотою (за фізичною природою не відрізняється від звукових і ультразвукових хвиль). Джерелом гіперзвуків є тепловий рух атомів, п'єзоелектричні і магнітострикційні матеріали.

За формою і характером хвилі прийнято розрізняти три види звуків: 1) звукові удари (виникають при пострілі, вибуху, електричній іскрі, при ударі яких-небудь важких тіл і тому подібне), 2) шуми (є послідовністю неперіодичних ударів, наприклад, шум вітру в листі дерев, тріск при ламанні дерева, брязкіт заліза, скрип і так далі) і 3) музичні звуки, або тони (викликаються періодичними коливаннями джерел звуків, наприклад, звуки, що видаються камертоном, музичними інструментами, співаками і так далі).

За часовою організацією звуки можна умовно віднести до періодичних і неперіодичних. Шуми на даній підставі поділяють на флуктуаційні (транспортні шуми, шум стадіону, перешкоди радіоприймача), однорідні (шум водограю, шум мотора), імпульсні (звук пострілу, вибуху), переривчасті (розважальні заходи) [451]. Звуків нульової тривалості в природі не існує [671].

В онтологічному плані в природі види звуків класифікуються таким чином: 1) звуки членороздільні: голосні, приголосні, магічні формули; 2) звуки нечленороздільні: музичні звуки, шуми (вітру, води).

Аналізуючи звуки за параметром предметного змісту і беручи до уваги, перш за все, характер їх походження, психолог В. Носуленко поділяє звуки на натуральні (природні) й штучні. До натуральних він відносить усі звуки, що природньо існують в оточенні людини, як біологічного походження, так і небіологічної природи. До штучних звуків він відносить сигнали, спеціально сформовані людиною. При цьому, вчений уточнює, що штучні звуки є результатом спрямованого синтезу звуків заданої структури, як правило, не пов'язаних із дією природних джерел звучання і що для більшості з них специфічною особливістю є відсутність чітких аналогів у ряді натуральних звуків.

Іншу важливу підставу для класифікації звуків як об'єктів слухового сприйняття В. Носуленко пов'язує з їх інформаційним змістом. На цій підставі він виділяє, по-перше, групу комунікативних звуків, що виступають як засіб комунікації у людини. До них належать більшість звуків, сформованих у результаті цілеспрямованої діяльності людини. У другу групу об'єднує звуки, що характеризують навколишнє середовище і пов'язані, в основному, з когнітивною стороною сприйняття. На відміну від звуків комунікації, вони несуть лише інформацію про стан середовища; вони є результатом діяльності людини, спрямованої на створення і передачу інформації. І в третю групу виділяє звуки, які не містять інформації про середовище або комунікативної інформації, а безпосередньо визначають регулятивну функцію слухового сприйняття [456].

Канадський композитор Р. Мюррей Шафер звуковий комплекс визначає як звуковий пейзаж, що зумовлений географією та кліматом і сприймається несвідомо.

Всі звукові пейзажі світу Шафер відносить до трьох типів.

Перший – це «природний» звуковий пейзаж, породжений водою, вітром, лісами, рівнинами, птахами, комахами і тваринами певної місцевості. Він здатний найглибше і всеосяжно впливати на людську поведінку, настрої, формувати характер людей та їхню культуру.

Два інші пейзажі – «сільський» і «міський» - складаються у певних соціокультурних контекстах.

Компонентами сільського пейзажу є звуки пасовища, ферми, мисливські сигнали, а його звуковою домінантою - тиша (не абсолютна, а відносна, сприймана як «не-шум»). «Хай-фай» - (високоякісний) звукопейзаж, - так визначає Шафер сільське звукове середовище.

Міський звуковий пейзаж – «лоу-фай» (пейзаж низької якості) – складається з вуличних вигуків, звуків техніки, транспорту, телебачення, що призводять до перенасичення міста шумами. Індустріальна революція, вважає Шафер, викликала безліч нових звуків з нещасливими наслідками для багатьох

природних звуків, які вони затьмарювали. Цей розвиток було розширено в другій фазі, коли електрична революція додала нових ефектів і призвела до звукової надмірності.

Поряд з певним комплексом тонів, вважає музикант-дослідник, кожному типові пейзажу властиві свої ритми. Так, ритми природного і сільського пейзажу відповідні з ритмами роботи серця, легенів, нервової системи та ін.

Навпаки, ритми міського звукового пейзажу не співвідносяться з біологічними ритмами людини. Властива містові аритмічність, аперіодичність, що породжується безладним чергуванням шумів, різнорідних сигналів, музичних фрагментів, що транслюються по радіо і телебаченню, роблять звучний світ міських жителів нечітким і невпорядкованим. Змістове тлумачення різних звукових пейзажів передбачає виявлення сенсів, якими ці пейзажі наділяються в процесі сприйняття людиною [687].

Досліджуючи питання психології ставлення до природи В. Ясвін уточнює, що живий організм сприймає не самі дії як такі, не значення їх фізичних параметрів, а те, про що вони сигналізують. Автор дійшов висновку, що мова звуків є результатом дій і станів живого організму та найдавнішим засобом сигнальної діяльності усього живого [655].

За І. Сеченовим, уміння не просто чути, а прислухатися, зосереджуватися на звукові, виділяти його характерні особливості – важлива здатність людини, що допомагає їй сприймати й аналізувати безкінечний потік інформації з навколишнього світу, адаптуватися до небаченого. Добре упізнавані й усвідомлені сприймані звуки можуть коригувати характер діяльності людини. Дослідник вважав, що у більшості людей, унаслідок умов виховання їхніх почуттів, слухові відчуття незрівнянно сильніші від зорових [518].

І. Алдошина зазначає, що не всі зміни тиску сприймаються слухом як «звук» - існують певні кордони слухового відчуття як за величиною тиску, так і за частотою. Ці обмеження залежать від рівня слухових порогів. Слухові порогові можуть бути поділені на абсолютні і диференціальні. Наприклад, абсолютний поріг чутності визначається як мінімальний звуковий тиск (у дБ),

при якому ще виникає слухове відчуття. Він характеризує чутливість слуху до інтенсивності звукової енергії. Аналогічно визначаються абсолютні слухові пороги за частотою і за часовим інтервалом. Диференціальні слухові пороги характеризують здатність слухової системи визначати порогову відмінність між звуковими сигналами за частотою, за рівнем звукового тиску, за часовим інтервалом тощо. Дослідниця також зауважує, що слухова система людини пристосована до сприйняття в основному тихих звуків і звуків середньої інтенсивності. Дія гучних звуків (з рівнем вище від 90 дБ) спричиняє зміну порогів слуху і необоротні зміни властивостей слухової системи. Причому міра пошкодження пропорційна часові дії гучних звуків. Якщо час перебування під впливом гучних звуків перевищує допустимі норми, то пороги чутливості починають знижуватися, що може призвести до повної глухоти, яка практично не піддається лікуванню. Автор наводить дані про силу звуку за зростаючою в децибелах від сприятливого і корисного для здоров'я звучання до небезпечного і смертельного: 10 дБ – шум листя, 50 дБ – рух автомобіля з нормальною швидкістю, 90 дБ – шкідлива для здоров'я межа, 98 дБ – шум товарного поїзда, 104 дБ – тріск мотоцикла, 105 дБ – шум реактивного літака, 110 дБ – больовий поріг (людина зазнає больових відчуттів), 112 дБ – гуркіт грому, 123 дБ – звучання рок групи «Лед Зеппелін» («Свинцевий дирижабль»), 130 дБ – артобстріл, 155 дБ – при тривалому звучанні викликає опіки, 180 дБ – явище резонансу впливає на кровеносні судини і викликає смерть [4].

Звукове середовище, за визначенням Г. Орджонікідзе, трактується як цілісне аудіальне поле, що оточує індивіда і що певним чином інтерпретується ним [463].

Характеризуючи звукове середовище як складне багатомірне явище, Г. Орджонікідзе умовно поділяє його на декілька пластів:

- 1) фізико-акустический пласт, що включає звуки живої і неживої природи, а також звуки, пов'язані з діяльністю людини, – шумові ефекти, що виникають у побуті, в процесі праці;

- 2) музичний пласт, що сформувався під впливом художньої творчості, – традиційні жанри народної і класичної музики, сучасна музика, живе музичення;
- 3) мовний компонент, питома вага якого зростає у зв'язку з інтенсифікацією громадських стосунків і збільшенням контактів між людьми.

За визначенням дослідника на рівні сприйняття людина може відрізнити шуми від звуків. Шум не має певної висоти, тобто тону, його не можна відтворити співочим голосом, тобто потягнути, заспівати. У шумі немає будь-якої системи обертонів, він є вібраційним хаосом. Шуми можуть викликати певний емоційний настрій (шум дощу, завивання вітру), інколи є сигналом небезпеки (шипіння змії, кроки ворога, що наближається). У практичній діяльності доводиться стикатися з негативним впливом шуму: він заважає виділяти у свідомості корисні сигнали - слова, стомлює нервову систему. Шум може мати інтенсивність, силу. Чим сильніший шум, тим він руйнівніший.

Звук, на думку ученого, відрізняється від шуму тим, що має певну висоту і сприймається людиною як більш гармонійна і сприятлива вібраційна інформація. Особливість звуку в тому, що він має один основний тон, який базується на гармонійній комбінації обертонів. Звукова виразність має такі характеристики (елементи): інтенсивні (сила звуку, паузи, логічні наголоси), частотні (діапазонна частота), темпоральні (темп), спектральні (тембр). Звук, на відміну від шумів, може мати естетичні характеристики.

Музика, за визначенням Г. Орджонікідзе, має чисті тони, що супроводжуються їх гармонійними обертонами. Можливість естетичної насолоди музикою закладена в тому емоційному тоні, який пов'язаний зі звуком.

Мовний звук, дослідник визначає, як основну матеріальну одиницю мови. Він уточнює, що ознаки звуку, за якими відбувається розрізнення слів, називаються фонематичними, а сам звук у складі лише цих ознак – фонемою. Фонема визначається обмеженим числом характерних для неї ознак мовного тембру, неодинаковим у різних мовах. Для того, щоб розрізнити тембри якоїсь

мови, у слуховому аналізаторі має бути вироблена системність аналізу і синтезу звуків.

Г. Орджонікідзе робить висновок, що шуми, звуки, музика і мова генетично пов'язані між собою. Вони відображають різні сторони життя, різні за якістю, за спрямованістю і мірою впливу на людину [463].

Звукові стимул-реакції мають просторово-часові характеристики. С. Стевенс зазначає, що в аналізі просторових властивостей звуку і в локалізації звуків людиною велику роль відіграє динаміка (гр. *dynamis* - сила). Різке збудження від сприйняття надто гучних звуків або від інтенсивного наростання гучності пояснюється тим, що висока динаміка закодувалася у суспільній свідомості як знак загрозових для неї природних процесів або надзвичайно сильних емоцій. Контраст динаміки значно впливає на психіку, що виявляється в автоматичному загостренні уваги та активізації сприйняття в цілому. Завдяки змінам гучності, слухач може оцінити переміщення звукового об'єкта [695].

На роль часового параметра вказує і Б. Джонес. Він вважає, що часова характеристика має значення для формування слухового образу, виявлення і локалізації звуку. Дослідник зазначає, що протяжність процесу звучання в часі є ознакою стимул-реакції слухової модальності: звуків нульової тривалості в природі не існує [671, с. 354].

За А. Петровським визначати напрям звуку і знаходити його джерело допомагає бінауральне чуття. Дослідник пояснює, що основу диференціювання напрямів звуку становить різниця в часі надходження сигналів у кору головного мозку від обох вух [476].

А. Моль вважає, що функціями часу є гучність, висота. Учений підкреслює, що цими параметрами визначається миттєве сприйняття звуку. Опис звуку здійснюється послідовністю звукових елементів, які належать властивостям звуку [387].

На думку С. Адомса часовий параметр відіграє велику роль в теорії формування слухових потоків. Ця теорія розкриває, яким чином слухова система визначає, чи є послідовність акустичних подій результатом одного чи

декількох джерел звуку. Кожен слуховий потік свідчить про наявність одного джерела звуку. Де багато джерел звуку, там формується декілька слухових потоків [679, с. 41].

За С. Адамсом властивості слухових потоків зводяться до таких положень:

1. Слуховий потік виявляє часову узгодженість, тобто упродовж деякого часу можна зосередити на ньому увагу.
2. Для поділу звукової послідовності на дрібніші потоки необхідний час. Перцептивна система аналізує частини послідовності як такі, що приходять від одного джерела доти, доки не набереться достатньої інформації для альтернативного вирішення.
3. Не можна одночасно зосереджувати увагу на декількох слухових потоках, тоді як перемкнути увагу з одного потоку на інший можна.
4. Під час сприйняття можна легко впорядкувати в часі події усередині потоку, але важко визначити відносний порядок подій між потоками.
5. Слухова система вибирає серед тих, що конкурують, якнайкращу перцептивну організацію акустичних подій.

Розробляючи «Керівництво з аудіології», Я. Альтман зазначає, що просторова інформація звукового поля виконує регулювальну функцію в організації поведінки людини. Дослідник пояснює, що звукові хвилі безперешкодно поширюються в усіх напрямках. У кожному звуковому полі поряд з прямою хвилею приходять і відбиті хвилі з якої-небудь поверхні або устаткування. Всі ці хвилі взаємодіють одна з одною. В результаті цього вони можуть посилюватися, послаблюватися, спотворюватися, компенсувати одна одну і так далі. Окрім того, звукові сигнали можуть сприйматися на тому або іншому фоні, який може маскувати сигнал і утруднювати його виявлення. Таким чином, акустична атмосфера впливає на результат сприйняття звуків, наявність у просторі декількох звукових джерел дає змогу точніше орієнтуватися в оточенні, що забезпечує умову адекватнішої поведінки в зовнішньому середовищі [9].

У руслі інтересів музичної психології перебувають питання, пов'язані з музичним сприйняттям людини. Слід зазначити, що учені розрізняють такі поняття як «сприйняття музики» та «музичне сприйняття». Так, на думку Є. Назайкінського, сприйняття музики - це, перш за все, сприйняття звукових сигналів як щось чутне і таке, що діє на органи чуття [397]. За Б. Асаф'євим, музичне сприйняття – відчуте й усвідомлене сприйняття, спрямоване на розуміння тих значень, якими володіє музика як мистецтво, як особлива форма віддзеркалення дійсності [21].

У відчутті музичного звуку провідну роль відіграє висота звуку. За тезою В. Гулік з фізичної точки зору висота визначається, перш за все, частотою звукових коливань. Проте чинниками, від яких залежить відчуття висоти, є також інтенсивність і тривалість звучання [670]. Психологічно висота, за визначенням Б. Теплова, це властивість, що характеризує звук у його відношенні до інших звуків. Відчуття висоти виникає під час сприйняття звуковисотного руху. Дослідник зазначає, що між окремими людьми є відмінності з погляду відчуття висоти. Це пов'язано зі станом індивіда та його «історією» (Б. Теплов) [560].

Т. Натансон стверджує, що в результаті наукових експериментальних досліджень з'ясовано, що сприйняття висоти та реальна частота коливань не мають прямої взаємозалежності. Різниця в суб'єктивній оцінці звуку дістала назву ефекту Допплера. Т. Натансон подає спеціальну психологічну шкалу сприйняття висоти звуку, що відображає її суб'єктивну оцінку під впливом гучності звуку:

- звуки гучністю до 1000 Гц сприймаються як голосніші від реальних та нижчої висоти;
- звуки гучністю від 1000 Гц до 3000 Гц сприймаються адекватними до реальних параметрів;
- звуки гучністю приблизно 4000 Гц сприймаються як голосніші та вищі від реальних.

Дослідник зазначає, що коли на оцінку висоти звуку людиною не впливає

його гучність, то це свідчить про стабільність особистості. В цілому, для оцінки висоти звуків різної гучності потрібні неоднакові проміжки часу [682].

Особливі можливості психоемоційного впливу має і така властивість звуку як тембр. Б. Теплов пише, що тембр – це якісна сторона звуку, його забарвлення. Тембр дає змогу відрізнити два звуки, що мають однакову висоту, гучність і тривалість. Будь-який звук містить у своєму складі більше одного елемента. Про тембр говорять тоді, коли безліч елементів сприймається як один звук. Якщо вдасться виділити слухом усі часткові тони, то йдеться про гармонію. Поняття тембру застосовується лише до складного звуку. Для створення тембру звуку, відповідного заданому, важливо зберегти величину не одного параметра, а забезпечити збереження взаємозв'язку між різними параметрами. Отже, тембр – це цілісна характеристика звуку. Комплексний характер тембру і невизначеність його параметрів виявляється в тому, що важко дати точний фізичний опис звуку з властивим йому тембром. Автор вказує на те, що можна лише намагатися більш-менш наближено описати тембр, причому такого роду описи неминуче послуговуються ознаками, запозиченими зі сфери інших відчуттів або дають емоційно-виражальну характеристику. Психолог перелічує ознаки, які найчастіше використовуються для характеристики тембрів:

- ясні (світлий, блискучий, темний, матовий і таке інше);
- дотикові (м'який, шерехуватий, гострий, сухий і таке інше);
- просторово-об'ємні (повний, порожній, масивний і таке інше).

Дослідник пише, що єдиний спосіб однозначної фіксації тембру в нотному запису – це зазначення того інструмента або голосу, якому доручається виконання записаного рядка [560].

Велике значення в музиці має тривалість звуку. За А. Чижевським від того, що звук буде триваліший або коротший, його фізичний характер не міняється. У той же час, тривалість звучання допомагає точній локалізації, знаходженню місцерозташування джерела звуку, визначенню напрямку руху звукового об'єкта, адекватній поведінці людини в акустичному просторі.

Дослідник зазначає, що чергування різної тривалості утворює ритмічний рисунок. Саме ритмічно організована звукова інформація сприяє виникненню відчуття ритму. А. Чижевський акцентує увагу на тому, що сучасна наука не вважає властивий людині інстинкт ритму явищем особливого характеру. Однак, за визначенням дослідника, прагнення до ритму, ритмічних рухів, приємне відчуття перебігу ритму в поезії та музиці, - усе це зумовлено ритмічними процесами, що відбуваються усередині людського організму: скороченнями серця, рухом крові, коливаннями кінцівок і диханням [615].

Розглядаючи проблему музики та незвучного, Т. Цив'ян позначив умовні етапи опанування звукового світу. Дослідник зазначає, що спочатку індивід має опинитися в хаосі звуків, що сприймаються як якийсь нерозчленований шум. Освоюючись у світі і опановуючи його, людина надає нерозчленованому звучанню статусу знакового, що допомагає переходити до змістовної інтерпретації цього хаотично-випадкового комплексу. Кожен звук вміщується у свій час та місце і пов'язується з певним об'єктом. Звук стає вказівним сигналом, що дешифрує ситуацію; у певних випадках його одного вистачає для орієнтації та визначення якогось «життєвого сюжету» [611, с. 75].

Проблема поєднання у звукові протилежних складових – «звучання» і «незвучання» в значенні «звуку» і «тиші» - представлена концепцією лідера американського музичного авангарду Джона Кейджа. Він розглядає звук саме як Тишу – Звучання. Без тиші неможливо виділити звук як явище, вона є антитезою звуку, подібно до пар Небо – Земля, Буття – Небуття.

Є. Назайкінський підійшов до проблеми протилежних складових звуку з погляду естетичного сприйняття його як нероздільної єдності звуку-тону-ноти і відповідно слухання його «в три слухи, один з яких – слух – дотик, другий – слух – переживання, а третій – слух – мислення» [396, с. 27]. Матеріальна ланка звуку, за виразом Є. Назайкінського, перетворює його на живе, динамічне утворення за допомогою «витягання» ланцюжка асоціацій, які вбираються звуком протягом усєї історії людства. «У звуках ... людина вислуховує і те, що закріпила в її інстинктах природа з незапам'ятних часів життя на Землі, і те, що

властиве їй як біологічному виду» [396, с. 171]. Ідеальне звуку розуміється даним дослідником як висотно-темброва стабільність.

Виняткова культурна значущість звуку стала основою наукової парадигми Дж. Михайлова, творця власної концепції і школи музичної культурології, представника порівняльного музикознавства. Михайлов розглядає звук як самодостатнє явище, що втілює в собі глобально-культурні, цивілізаційні й етнонаціональні особливості [381]. На думку вченого, криза в якійсь окремо взятій музичній культурі пов'язана не стільки з розривом у трансляції зразків музичної традиції або негативними чинниками в соціокультурному середовищі, скільки з перериванням зв'язку з початковим резервуаром звуків, із яких організована музика черпає свої образи [251]. Дж. Михайлов виявив, що «саме звук – звучання в першу чергу було виділено людською свідомістю» і тому поняття музичного звуку є більш загальним і більш раннім, ніж поняття «музика», і саме з нього потрібно починати «осмислення музичного культурного феномена в загальнолюдському масштабі» [381, с. 112]. Дж. Михайлов відійшов від уявлення про звук, як про «явище, що звучить», дослідивши, що у численних народів культивується «нечутний звук», «потенція нереалізованого звуку» [381, с. 117].

У дослідженні Е. Вареза наголошується, що життя людини XXI століття немислиме без техніки, сучасних електронних засобів зв'язку і глобальних інформаційних систем. Значне поширення електроакустичної апаратури, що опосередковує сприйняття людиною натуральних звуків і створює раніше відсутні в природі звучання, призводить до формування якісно нового середовища, що відрізняється від того, в якому людина перебувала в процесі своєї тривалої еволюції. За висновками ученого, така тенденція зміни акустичного простору породжує і серйозні зміни в характері слухового сприйняття: розмивання предметного змісту слухових еталонів; неузгодженість образів, дій, що виникають в результаті впливів по каналах різної модальності; швидка зміна еталонів у процесі розвитку індивіда; втрата адекватності сприйняття звуків акустичного середовища та інше [701, с. 11].

Досліджуючи характеристику компонентів аудіального середовища в галузі педагогіки, Л. Уколова визначає такі поняття як «глобальне аудіосередовище» і «музичне середовище». За визначенням дослідниці, глобальне аудіосередовище - середовище, що вміщує в собі всю різноманітність звуків людської цивілізації, включаючи новітні форми застосування музики (різноманітні сигнали, дзвінки, звукове оформлення роботи різних машин і приладів так інші). Музичне середовище - середовище, утворене за допомогою художньо (просторово, інтонаційно, ритмічно, динамічно, темброво) організованих звуків. При цьому до значущих особливостей музичного середовища дослідниця відносить: глобальний характер; зв'язок із гармонією всесвіту; просторову структуру; інтенсивність її впливу на людину; здатність до формування світогляду підростаючого покоління; здатність бути каталізатором емоційного впливу; здатність до створення синтезу; самодостатність, і, одночасно, здатність до створення середовищних композицій у співдружності з іншими мистецтвами; стирання меж між мистецтвом і реальністю [573].

Л. Уколова визначає основні канали, за допомогою яких відбувається, на її думку, вплив музичного середовища:

1. Канал вібрацій (як найбільш загальний, що охоплює всі прояви світу, який звучить).
2. Канал емоцій (як основу «осереддя духовного життя суспільства»).
3. Вербально-аналітичний канал (що сприяє критичному осмисленню інформації, яка надходить, її ранжируванню й оцінці).
4. Комунікаційний канал (що забезпечує, з одного боку, зв'язок між різними проявами музичного середовища, а з другого - сприяє зближенню, взаєморозумінню людей, які занурені в музичне середовище і зазнають його всебічного впливу).

О. Кабкова в музичному середовищі з педагогічної точки зору виділяє два основні його види - стихійне і культурне. Дослідниця стверджує, що стихійне музичне середовище складається саме собою під впливом різноманітних чинників і становить приклад характерної для ХХ століття «кліповості». До

чинників впливу стихійного музичного середовища автор відносить такі: звучання радіо- і телепередач; звуки телефонних дзвінків (з електронними версіями мелодій популярних творів різних композиторів); музичні заставки, що супроводжують електронні ігри; записи музичних творів, які сприймаються слухачем через навушники; так званій «дворовий фольклор»; власне виконання малохудожніх популярних пісень; особливе звучання молодіжного сленгу [235].

О. Кабкова уточнює, що всі перелічені складові музичного середовища, яке складається стихійно, можуть виявлятися в тій чи іншій мірі, що зумовлює випадковість і непередбачуваність його впливу. Разом з тим, зазначає автор, дія подібних чинників на підростаюче покоління в кращому разі може бути охарактеризована як відносно нейтральна, але, в більшості випадків, вплив такого середовища не може бути, зрештою, позитивним.

О. Кабкова визначила ознаки музичного середовища, що складається стихійно: полімодальність, динамічність, непередбачуваність, незначний ступінь присутності високих зразків музичного мистецтва, переважання комерційних форм музики, зниження вербальної складової мови молодіжних співтовариств. Дослідниця пояснює, що такі ознаки, як полімодальність і динамічність музичного середовища, яке стихійно складається, забезпечують його високу проникність і впливовість на молодіжну аудиторію, а непередбачуваність і переважання комерційних форм музики додають йому потенційно небезпечного для суспільства характеру. Нав'язливі ритми й агресивні співзвуччя, потрапляючи в резонанс із певними, «первісними» ритмами людського організму, пригнічують його інтелектуальні і духовні сфери, перетворюючи співтовариство громадян у натовп. Автор доходить до висновку, що високі зразки музичного мистецтва з їх позитивним виховальним, гармонізуючим особистість потенціалом, якщо і присутні в музичному середовищі, що стихійно складається, то впливають мінімально, оскільки для їх повноцінного сприйняття необхідна спеціальна педагогічно організована підготовка слухача.

О. Кабкова зазначає, що культурному музичному середовищу також притаманні ознаки полімодальності і динамічності, проте воно існує в цілісному просторі культури, несучи в собі завдання піднесення і вдосконалення духовної сфери слухачів. На думку дослідниці, культурному музичному середовищу властива інтелектуальна наповненість, що забезпечує розвиток багатьох здібностей людини - аналітичних, оцінних, здібностей до порівняння і ранжирування інформації, здібності до осмисленого спілкування з творами мистецтва, до здійснення певних висновків і так інші.

До повного переліку ознак культурного музичного середовища дослідниця включає: полімодальність, динамічність, інтелектуальну наповненість, гармонійність, значний ступінь присутності високих зразків музичного мистецтва, комунікативний потенціал, відкритість до діалогу, терапевтичні, здоров'язберезувальні функції, високий рівень вербальної складової.

За висновками автора, характерною особливістю культурного музичного середовища є його гармонійність, що забезпечує збалансований, «консонансний» вплив такого середовища на людину. Дослідниця підкреслює, що навіть дуже сильні емоції, які викликаються музикою в культурному музичному середовищі, сприяють не руйнуванню духовної сфери людини, а її катарсисному очищенню, що було відзначене багатьма дослідниками ще за часів античності.

Дослідниця акцентує увагу на тому, що культурне музичне середовище може сформуватися як під впливом соціальних чинників - у певних соціальних верствах суспільства (художніх професійних співтовариствах, музейних, театральних і концертних об'єднаннях, творчих професійних спілках, спеціальних художніх, театральних і музичних навчальних закладах та інших), так і в процесі цілеспрямованої педагогічної роботи з його створення [234].

Продовжуючи педагогічні розробки вивчення впливу стихійного музичного середовища, М. Давидова виявила, що молода людина, оточена «хмарою» стихійно сформованого музичного середовища, знаходиться

постійно під впливом мас-медіа, які нав'язують свої ціннісні установки і виробляють кліповість, розірваність свідомості, призводять до пасивності й поверховості сприйняття, - заглиблюється у стан, який можна визначити як деструктивний індивідуалізм [162].

Вивчаючи властивості і складові акустичного потоку І. Мільто пропонує оцінювати його за допомогою так званого «коефіцієнта варіацій», який показує, наскільки різними є фізичні характеристики акустичного потоку протягом певного відрізка часу. Цей показник у творах класичної музики зазвичай вищий від 30%, а у творах, що становлять основний репертуар дискотек, - менший від 19%. Показовим є те, що оцінка за допомогою коефіцієнта варіацій творів деяких поп-груп оцінювалася як 0,2-0,3%. Дослідником виявлено, що такий звуковий сигнал сприяє руйнуванню зв'язків між правою і лівою півкулями головного мозку [377].

Вивчаючи питання екології музично-звукової сфери сучасної дитини, Н. Купріна доходить висновку, що в сучасному суспільстві музичні прояви молодіжної культури, «відірвавшись від багатовікової традиції, порвавши з професійним, офіційно прийнятим мистецтвом, часто являють собою антикультуру... Масова музична культура утверджує аморальні постулати в яскравих, помітних шоу, спокусливих еротичних інтонаціях і настирливо впроваджує їх в емоційний світ нашого сучасника, використовуючи як найдавніший спосіб впливу на психіку людини - звук і рух» [309, с. 60]. У пошуках адекватних форм виховного впливу на дитину засобами музики, на думку дослідниці, плідна розробка онтологічного підходу - звернення до дитинства власне музичної культури й аналіз паралелей, що виникають в онто- і соціогенезі [309, с. 85].

2.2. Психофізіологічна характеристика аудіального розвитку дитини в онтогенезі

Сучасна дошкільна освіта передбачає освоєння дитиною цілісної картини світу. Розкриваючи проблему еволюції світознавства дітей дошкільного віку та її педагогічний супровід, І. Куликовська зазначає, що в ментальності дитини акустичні уявлення утворюють відносно самостійну, хоча і взаємодіючу з іншими аспектами сфери, тому продуктивним вважається вивчення уявлень про звукові реалії буття в контексті дитячого образу світу [307].

Учені У. Брекбілл, Д. Кроуелл, А. Валлон, М. Грей виділяють декілька звукових сфер, що сприймаються дитиною: звуки у пренатальний період, прояви звуку в різних природних середовищах, звукова будова словесних текстів, звукомузична інформація. У працях У. Брекбілла і Д. Кроуелл зазначається, що на 8-9 місяці внутріутробного розвитку дитина сприймає звуки в межах 20-5000 Гц і реагує на них рухами. Чітка реакція на звук появляється у дитини в 7-8 тижнів після народження, а з 6 місяців немовля здатне до відносно тонкого аналізу звуків [661, с. 178]. За А. Валлоном, у постнатальний період немовля синтезує голос матері, шерех її кроків, скрип дверей, що відчиняються і зачиняються, – тобто акустичні сигнали, що несуть йому життєво важливу інформацію [83, с. 131]. Ю. Бйоркволл вважає, що дітям від народження властиве «екологічне відчуття взаємозв'язку і взаємопроникнення з природою», здатність сприймати і формувати враження від дійсності «відповідно до природних енергоформ» [79, с. 43]. М. Грей встановив, що новонароджений може розрізнити дуже схожі звуки, наприклад два тони, віддалені на одну ноту за музичною шкалою, і він відрізняє звук людського голосу від інших звуків [661]. Немовлята розрізняють музичні тембри і загальне забарвлення звучання (інтонацію), найхарактернішою ознакою якого є консонантність-дисонантність: звучання консонансу схоже на ласкавий голос друга і справляє враження згоди і заспокоєння, а звучання дисонансу можна порівнювати з голосом ворога, різким і жорстким. Психологи М. Лінч, Л. Шорт і Р. Чуа підтвердили, що інтонаційний слух не потребує великого досвіду, він

працює на генетичній основі [678]. Г. Декер-Фойгт підкреслює, що значуща роль звукових відчуттів пояснюється, зокрема, тим, що вони позначені більшою емоційною інтенсивністю порівняно з відчуттями інших модальностей [165, с. 24].

Л. Виготський відмічає показово, що саме реакцію на звук психологи вважають одним з основних маркерів переходу від періоду новонародженості до дитячого віку (він припадає на другий місяць життя), коли дитя починає відповідати усмішкою на звучання людського (перш за все материнського) голосу, криком – на крик іншої дитини, виявляти цікавість до своїх власних звуків [115, с. 56].

Н. Пінчук зазначає, що звукова сенсорна інформація піддається інтенсивній обробці навіть за відсутності уваги. Ця унікальна властивість слухової системи піддавати обробці сенсорну інформацію навіть за відсутності уваги вироблена в результаті еволюції. Вона допомагає індивідуумові краще орієнтуватися в зовнішньому середовищі, але, на жаль, призводить до неможливості ігнорувати небажаний звук [480].

Деякі учені робили спроби визначити орієнтовні вікові категорії дітей у розвитку слухового сприйняття (В. Єрмаков, Л. Нейман, Р. Оганджян, Г. Якунін). Узагальнюючи дані їхніх досліджень, можна визначити такі етапи розвитку слухового сприйняття і зокрема музики.

У три місяці діти розрізняють звуки за тембром, висотою, звуки, що різко відрізняються один від одного за характером (наприклад: стук, шум від музичних тонів у межах суміжних октав), спостерігається можливість визначення напрямку звуку. Диференціювання звуків поширюється на голос та елементи мови. Помічаються перші прояви переваги стосовно музичних дій, що є проспівуванням музичних уривків дорослим.

У 3-4 місяці малюк реагує на звук голосів, негучну музику, не любить гучних звуків, розуміє, коли дорослий говорить доброзичливо, засмучується, якщо дорослий говорить сердитим тоном; грається з різними звуками; появляється вибіркова сприйнятливність до музики, що виражається у

підвищеній увазі дитини до музичних звуків (особливо до звуків, організованих у вигляді мелодії) порівняно з «фізичними» звуками.

Умовою появи вибіркової сприйнятливості до музики є розвиток функцій слухового аналізатора, а причиною такої сприйнятливості слід вважати накопичення первинного музичного досвіду, в якому відбиті музичні компоненти звукового довкілля дитини. Виділення цих компонентів та їх перевагу порівняно з іншими Р. Оганджян пов'язує із «соціальним» характером музичних дій так само, як це має місце стосовно мовних звуків [460].

Чотиримісячна дитина безпомилково локалізує джерело звуку. Починаючи з 4-4,5 місяців появляються диференційовані реакції у відповідь на пред'явлення музики різного характеру (колисання, танець та інші) і, в ряді випадків, відповідності реакцій особливостям музичних дій (відповідності рухових реакцій ритмові музики, вокалізацій – звуковисотному рухові), а також у виникненні в багатьох дітей негативних емоційних реакцій (пхикання, плач) у відповідь на музику з порушеною гармонією.

У першому півріччі услід за вибірковою сприйнятливістю до музики і на її основі формується емоційна чутливість на музику і складаються передумови основних музичних здібностей: відчуття ритму, відчуття ладу, здатності до слухового уявлення. Вони виражаються диференціацією реакцій дітей залежно не лише від загального характеру музики, а й також від ритмічної структури, особливостей звуковисотного руху, ладової організації музичних дій. За К. Тарасовою, вже у ранньому дошкільному віці діти встановлюють зв'язок між характером музики і своїми емоціями, відчуттями; виражають емоційний стан (власний, виражений у музиці) різними соціально прийнятними способами; виявляють стале прагнення використовувати міміку і пантоміміку як засіб спілкування; оцінюють емоційні прояви у власній творчості і творчості інших [557].

У світлі перелічених фактів закономірним бачиться основний підсумок періоду дитинства у формуванні первинного світочуття дитини. Він полягає в

тому, що упродовж першого року життя у немовляти виробляється здатність за допомогою синестезії в найбільш загальному плані концентрувати свої слухові відчуття довкола двох емоційних полюсів – позитивного і негативного. За Т. Калужниковою про це можна судити з голосових реакцій на гучні і тихі, знайомі і незнайомі звуки, збережені в дитячих вокалізах [242].

Л. Назарова зазначає, що для розвитку слухового сприйняття у дітей в перші роки життя шуми, звуки і музика мають більше значення і певні переваги перед мовленням, оскільки володіють більшою інтенсивністю звучання, різноманітні за своєю частотною характеристикою, не потребують великого словникового запасу для визначення назви звуку і швидше засвоюються дітьми [398].

Діти раннього віку перетворюють отримувані ззовні акустичні сигнали на узагальнені синкретичні звукові образи, внаслідок чого формуються перші, поки ще зредуковані уявлення про звучні об'єкти. На цьому рівні онтогенезу робляться і первинні спроби вербалізації аудіальних вражень за допомогою ситуативного автономного мовлення, де слова-імена співвідносяться не з окремими явищами чи об'єктами, а з їх комплексами, мають дифузну семантику і полімодальний характер (включають, поряд з вербальним, жестовий, мімічний і пластичний елементи).

Головним каноном акустичного самовираження дитини є голос. Основною формою мовної фіксації акустичних ознак довкілля в цьому віці є звуконаслідування (ономатопи) – слова (нерідко вокалізовані), що називають звуки або звучні предмети і пов'язані з ними своєю звуковою формою. Н. Менчинська зазначає, що водночас помітне прагнення дитини інтонаційними, мімічними, жестовими й іншими доступними засобами зберегти у звуконаслідуваннях комплекс акустичних характеристик звучного об'єкта: його висоту, тембр, гучність, ритмічні параметри, музичну або шумову природу. Отже, фонічний рівень дитячого акустичного тексту містить у собі сенсорну грань стосунків дитини зі світом [370].

Дослідження О. Вінарської показали, що голосові реакції дітей раннього віку: природжені дитячі крики, гуління, лепет і псевдослова та псевдосинтагми, що формуються на їх основі, - не володіючи мовними значеннями, мають багатющу емоційну семантику. Такі набуті умовно-рефлекторним шляхом знаки емоційної виразності стають необхідною передумовою мовного розвитку дитини, а саме формування в мовному середовищі фонетичних мовних одиниць [100]. Результати дослідження О. Кондратова свідчать, що до шести місяців дитина нагромаджує вже достатньо інформації про мову і починає «відбракувати» звуки, яких вона не використовує. Ті звуки, яких немає в рідній мові, забуваються, зникають, оскільки дитина не чує їх від дорослих. Дослідник у зв'язку з цим порівнює мовну систему з ситом, що відсіває в лепеті дитини непотрібні, «нерідні» звуки і залишає лише необхідні, ті, якими користується оточення. Починаючи з другої половини дитячого віку і впродовж періоду раннього дитинства маля вдається до гри фізичною стороною складів, звукосполучень, слів безвідносно до їх значення [272].

Поступово у звуконаслідувальній системі мовлення дитини відбувається зміна змістових домінант: від позначень природних звуків живої та неживої природи, що переважають на початкових фазах онтогенезу (гавкіт собаки – «ав-ав», шум вітру – «у» і так далі), вона переорієнтовується на ономатопи, що фіксують звучання людського голосу й артефактів (голоси людей: крик – «ааа...», сміх – «ха-ха», «хі-хі», спів – «ля-ля», «лю-лю»; звуки музичних інструментів – дудочка – «ду-ду»; реалії індустріального міста: гудіння паровозного гудка – «у-у», шум працюючого автомобільного мотора – «тир-тир-тир» та інші). Ономатопи, що появляються в дитячому мовленні на порозі кризи 1 року, зберігають своє значення і надалі, трохи відходячи в тінь у міру того, як дитина оволодіває основами граматичної структури мови (приблизно до 3 років).

Значно ширше, ніж у дитячому і ранньому віці, звуконаслідування використовуються дитиною на пізніших рівнях онтогенезу, де вони присутні майже у всіх формах його акустичної дійсності. Т. Калужникова зазначає, що,

починаючи з рубежу раннього і дошкільного дитинства аж до молодшого шкільного віку включно в дитячому інтонаційному словнику функціонують 4 типи таких інтонем: а) наслідування голосам живої природи, а також звучних іграшок (ляльок і звірів) – цей тип переважає у дівчаток; б) імітація інструментальних звучань; в) відтворення техногенного і батального акустичного середовища – тип, характерний головним чином для хлопчиків; г) відтворення у звуках різних кінестетичних процесів. На думку дослідниці, важко переоцінити значення різноманітних звукових імітацій у процесі (індивідуальному і культурно-історичному) становлення закономірностей акустичної діяльності людини і творення нею символічного образу звучного світу. Це пов'язано з тим, що звуконаслідування, відтворювальні властивості аудіальних об'єктів не лише вербальними, а й вокально-мелодійними засобами, відіграють роль ланки, що є посередником між дійсністю, з одного боку, та її відображенням в акустичних текстах і ментальній сфері - з другого. Істотно, що зображальними словами/інтонаціями означаються найбільш важливі для дітей того чи іншого віку об'єкти навколишньої реальності і, отже, фіксуються ключові для кожного рівня онтогенезу аспекти уявлень про неї. Дослідниця зауважує, що у віці від 1,5 до 3 років діти оцінюють звукові враження у зв'язку з процесом персоніфікації об'єктів та явищ навколишньої дійсності. Зрозуміло, що в узагальненому образі кожного персонажа присутня і звукова складова, характер якої залежить від усього ансамблю його властивостей. Через це маленькі істоти асоціюються у дитини з високими, легкими звуками, а великі – з низькими, важкими. Характерно, що та ж сама закономірність виявляється і в дитячих звуконаслідуваннях голосам тварин і птахів. Т. Калужникова зазначає, що на цьому рівні онтогенезу намічається первинна диференціація звукових реалій навколишнього світу відповідно до двох ціннісно-афективних полюсів – позитивного і негативного. У комплексі свого, сприятливого, позитивного за асоціацією або схожістю об'єднуються акустичні, просторові образи, персонажі, що наділяються позитивним значенням. Акустичну складову цього комплексу репрезентують поняття тонкий, ніжний, добрий голос і спів, одержуючи у дітей даної вікової групи символічне тлумачення. Домінантою акустико-персонажно-просторового комплексу

чужого є сфера небезпечного, негативного. Її звукову площину репрезентують мовчання, крик, виття, а також грубі, уривчасті, злі голоси. При деякому домінуванні понять, що групуються довкола позитивного вектора, в цілому обидва звукові полюси досить гармонійно збалансовані: звучанню (вокальному й інструментальному) протистоїть мовчання, співові – антиспів, голосам тонким – низькі [242].

Л. Нейман пише, що у 2-3 роки відбувається формування мовлення, уточнення сприйняття звукового складу мови. Діти розрізняють на слух усі звуки мови. Розвиток диференційованого слухового сприйняття звуків мови відбувається у взаємодії з розвитком вимовної сторони мови. Диференційована вимова, що залежить від стану слухової функції та уміння вимовити правильно звук, полегшує розрізнення його на слух. На початок 3-го року життя - розвиток здатності розрізняти на слух звуковий склад мови (мовний слух) закінчується [404].

Розглядаючи слухове сприйняття людини О. Леонт'єв зауважує, що освоєння фонем - це процес також не дуже простий. Наприклад, у французькій мові є три різні звуки, що передаються одним російським звуком «э», а у французькій мові - три різних. І для вуха француза або вуха людини, що вільно говорить французькою мовою, вони теж існують як різні фонемі, а для того, хто вперше опанував мову, вони не помітні. Дослідник звертає увагу на те, що слух людини має дві підсистеми - звуковисотний слух і звукомовленнєвий слух, - які не повністю автономні одна від одної, проте одна з них може бути високо розвиненою, а друга – ні [330]. На думку Д. Кирнарської це положення підтверджується тим фактом, що коли дитина з повноцінним слуховим апаратом розвивається поза звуковою мовою, то мовленнєвий слух її не буде сформований (діти «мауглі»). Однак існує і протилежна ситуація – якщо дитина із самого початку зустрічається у світі звуків перш за все з мовленнєвими звуками, то розвиток мовленнєвого слуху «забиває» розвиток звуковисотного, унаслідок чого людина впізнає мелодію і навіть відтворює її, правда дуже недосконало: не інтонує (не відтворює певну висоту звуків), а «гуде» голосом, промовляючи мелодію так само, як звикла промовляти фрази. Дослідниця

робить висновок, що, як не парадоксально, високий розвиток мовлення може бути причиною низького розвитку музикального слуху [257].

У звуковому пізнанні навколишнього світу важливу інформацію для дитини несуть звуки, характерні в різному природному середовищі. У ранньому віці в дитини формується здатність до первинної диференціації звукових сигналів, до виділення трьох типів пейзажів, запропонованих канадським композитором Мюрреєм Шафером. Змістове тлумачення різних звукових пейзажів передбачає виявлення сенсів, якими ці пейзажі наділяються в процесі сприйняття дитиною.

Так, автор зазначає, що природний звуковий пейзаж діти раннього віку пов'язують з «тишею», звуками стихій, голосами комах, птахів і тварин. У звуковому пейзажі міста діти цієї вікової групи розрізняють звуки будинку, іграшок, шум і сигнали транспорту, пісні й окремі твори професійної музики. Музичні жанри представлені в основному піснями. У тих випадках, коли в рідній домівці постійно звучать твори класичної музики, слуховий досвід і музичні здібності дітей формуються особливо активно.

Дошкільники розпізнають всілякі звучання, характерні для об'єктів та явищ природи. Поступово діти осягають, що село звучить неоднаково в різну пору року і в різний час доби. Осінь і зима, так само, як вечір і ніч, - час тиші, безмовності; весна і літо, ранок і день наповнюють сільський простір дзвінким різноголоссям. Поряд із звучанням природи та сільським пейзажем дитина-дошкільник активно опановує акустичні сфери, породжені культурою, – музичні інструменти й апаратуру, відтворювальну музику. Міський звуковий пейзаж сприймається нею як складна мозаїчна «партитура», перенасичена різнорідними «партіями», що частенько не узгоджуються між собою. Залежно від типу міста, в якому живе дитина, а також пори року або часу доби портрети міст відрізняються один від одного. Проте, незважаючи на відмінності, можна позначити спільне коло елементів, представлене у звукових пейзажах різних міст. До нього входять звуки будинку, іграшок, звуки транспорту і промислових об'єктів, звуки, що линуць від дзвонів, звукова атмосфера масових свят і розваг, а також побутова і класична музика. До схожості можна віднести і те, що,

назваючи на звукову розмаїтість міського пейзажу, як правило, у цій сфері переважають шуми.

Мюррей Шафер, представник «екологічного» напрямку, так формулює основну мету своєї педагогіки: «прилучити дітей різного віку до звуків довкілля; розглядати звукову картину світу як музичний витвір, щоб сприяти його вдосконаленню» [687, с. 202].

В. Єрмаков зазначає що, живучи серед звукової різноманітності і багатства, діти з моменту, коли опановують мову, мало звертають уваги на шуми і звуки навколишньої дійсності, залишаються немов би «глухими». Дослідник застерігає, що звуки, які видають іграшки, предмети, тварини, птахи, а також звуки, пов'язані з працею людини (гудки, дзвінки, свистки тощо), є розпізнавальними орієнтирами, що мають важливе сигнальне значення. Він пояснює: знання птахів, тварин, конструктивних особливостей предметів, принципу дії пристроїв тощо допомагає в опануванні синтезу й аналізу складних звукових сигналів. Слухові враження позначаються словами. Слово закріплює і допомагає усвідомити ці враження. Уміння слухати, прислухатися, давати словесний опис звукам виховує активну спрямованість уваги [194].

Г. Якунін вказує на те, що діти мають добре знати основні характеристики навколишніх предметів, уміти оцінювати складне звукове поле і вичленяти звуки, які несуть корисну інформацію. Широке використання слуху в процесі орієнтування, пізнавальної і трудової діяльності виробляє здатність до тонкої диференціації звукових подразників, локалізації звуку в просторі, удосконалює аналізатори. Добре розвинене слухове сприйняття є необхідною умовою як під час ознайомлення з оточенням, так і під час самостійних пересувань. Чим більшим числом джерел звуків оперуватиме дитина, тим легше їй орієнтуватися в просторі [653].

К. Бютнер вважає, що один із значущих сегментів звукового довкілля для дитини пов'язаний з будинком і подвір'ям, де вона живе. Дослідник пояснює, що кожен будинок і подвір'я має свій акустичний портрет, що складається з домашніх шумів і звуків (цокання годинника, скрип дверей, шуми побутових електроприладів і

так далі), голосів дітей і дорослих, звучань, що долинають з квартир і вулиць, звуків музичних інструментів, а також музики, відтвореної сучасною технікою. Неперіодичність міських шумів, їх інтенсивність нерідко перевищує поріг чутливості людини, посилює негативну дію звукового середовища міста на психіку дитини і культивує зростання дитячої агресивності [80].

За Ю. Бйоркволлом в молодшому дошкільному віці у дитини складається системний механізм просторового орієнтування, об'єднуючи зір, слух, моторику. З цього вікового рубежу починають оформлятися уявлення про віддаленість та місце розташування об'єкта (у тому числі і звукового), а також про напрямок його пересування. У цей період відображення найрізноманітніших явищ і звукові імітації (голоси персонажів гри, тварин, птахів, звуки музичних інструментів, пострілів, машин) корелюють у монологіях та ігрових вокалізах поспівок, у спонтанному співі. Дослідник бачить у спонтанному співі дитини вид спонтанної пісенної творчості, яку називає «текуча (аморфна) пісня». Він пише: «Дитина уявляє себе літаком або іншим видом транспорту. І от вона вся – рух і звук. У цьому звукові є раптові крещендо (наростання сили звуку) і димінуендо (послаблення сили звуку). У ній є паузи, зрозумілі дитині, що додають ритмічного забарвлення звуковому рухові. Особливістю цієї пісні є те, що вона не потребує, аби бути зрозумілою ще комусь. Дитина створює її для себе, тому у неї одиничний унікальний код, потрібний дитині тут і зараз. Залишаючись сам на сам зі своєю піснею, дитина видихає її звуки» [79, с. 43].

Науковий і практичний пошук показує: для кожної дитини має виникнути «зона входження» в музику, своя зона, що відповідає її світовідчуттю та її індивідуальним здібностям. Музика виконує роль ключа, який відкриває світ, об'єднуючи видиме і чутне, розширюючи межі інтелекту і почуттів.

Досліджуючи проблему музичного розвитку дитини дошкільного віку Н. Ветлугіна зазначає, що музичне сприйняття не дається дитині від народження, не є наслідком вікових змін, а потребує цілеспрямованої роботи і дитини, і її оточення. Немовлята, дошкільники і дорослі чують незнайомі

мелодії практично однаково, але сприйняття знайомої музики істотно розрізняється, оскільки дорослі відновлюють з тих же звуків складніші структури, ніж діти [96]. С. Трегуб робить висновок про те, що сприйняття музики розвивається у дитини подібно до того, як розвивається її мовлення. Вона пише: «звуквисотні і ритмічні характеристики музики становлять єдиний психологічний комплекс, який прийнято називати контуром. Виявлено, що діти віддають перевагу тому, що багаторазово прослухали, перед будь-яким новим твором. Це зумовлено психологічною особливістю, згідно з якою гарним стає звичне. Наші близькі здаються нам привабливими саме з цієї причини. Новонароджена дитина не розуміє значення слів, але вона сприймає ритм, тембр, тональність материнського голосу і зникає до нього. Тепер незалежно від музикальності матері для цієї дитини її голос – найпрекрасніший голос у світі» [700, с. 103]. Дитина поступово зникає до того, що в музиці є ритм і метр, симетрія, темп, баланс, стабільність і напруга. Всі ці елементи мають аналоги в переживаннях тіла і рухах, тому можливість рухатися під час прослуховування музики допомагає дитині надавати значення звукам. Рух під музику, відображаючи внутрішній стан дитини, водночас сприяє становленню координації зорових, слухових і пропріоцептивних (таких, що йдуть від власних м'язів дитини) стимул-реакцій, сприяє розвитку музичного слуху, володінню своїм тілом. За механізмом зворотного зв'язку активуються відповідні зони мозку, що сприяє прискоренню їх дозрівання. Рух під музику дає можливість дитині опанувати свої відчуття, оскільки найчастіше у цей час дитина зазнає позитивних емоцій [700, с. 122].

За твердженням І. Куликовської, чуттєвість і категоріальність у сприйнятті нерозривно пов'язані, тому чим зрозуміліший для людини об'єкт сприйняття, тим позитивніше складається до нього ставлення і навпаки [306, с. 27]. В. Дмитрієв зазначає, що музика безпредметна і виражальна, але музичну виражальність треба навчитися відчувати, «бачити», чути і вербалізувати, тобто словесно виражати. Дослідник акцентує увагу на тому, що під час сприйняття музики необхідно визначити мінімальний

словниковий запас дітей, для того, щоб вони могли виразити ставлення до почутого і до відчуттів, які появилися у процесі власної діяльності. Класифікацію слів він визначає за такими ознаками: а) наявність асоціативного моменту (наприклад, дзвінкий, прозорий, політний, незграбний та інше); б) визначення настрою, характеру: безтурботний, задумливий, сумний тощо; в) визначення стану: активний, напружений, відвернутий, неуважний, відчужений та інше [181, с. 29].

С. Казакова розглядає вплив сучасного музичного мистецтва на процес становлення духовно розвиненої особистості. Дослідниця констатує, що підростаюче покоління здебільшого споживає музику низької художньої якості, яка часто далека від природовідповідних і культуровідповідних моделей. Звичка до перебільшено гучного звучання, одноманітної мелодики, агресивного ритму, примітивних текстів збіднює свідомість сучасної людини. Слова в піснях, як і взагалі лексика, що звучить з екранів, інколи не лише порушують загальноприйняті стилістичні й етичні норми, але часто є прямими руйнівними формулами [239, с. 48]. Тому, С. Казакова вводить поняття «аудіальна культура» як культура звукового сприйняття, що дасть змогу особистості не лише адаптуватися до звукового середовища сучасності, а й грамотно організувати свій звуковий простір.

Кажучи про аудіальну культуру особистості як складову частину спільної культури, С. Казакова зазначає, що даний термін почав широко використовуватися в культурології, педагогіці і педагогіці музичної освіти. Досліджуючи сутність, структуру і функції аудіальної культури, С. Казакова розглядає її як у широкому (аудіальна культура суспільства), так і у вузькому (аудіальна культура особистості) значенні. На її думку, аудіальна культура суспільства є сукупністю матеріальних і духовних цінностей, пов'язаних зі сприйняттям, породженням, переробкою і передачею звукової інформації. Аудіальна культура (у вузькому значенні) – інтегрована особистісна якість, в основі якої лежить здатність людини сприймати, інтерпретувати і передавати шумову, звукову, мовну і музичну інформацію.

С. Казакова підкреслює, що з трьох компонентів звукової інформації, яка лежить в основі аудіальної культури особистості, - звук, мова, музика – найбільш значущим є звук, що входить до складу слова й музики і виступає як універсальний засіб спілкування між людьми, спосіб пізнання себе і світу, осягнення звукового довкілля, важливою складовою якого є музичне мистецтво. Дослідниця розкриває важливі функції аудіальної культури: адаптаційна, комунікативна, знаково-семіотична, інформаційно-когнітивна, функція історичної спадкоємності і трансляції соціального досвіду, аксіологічна, світомоделююча, людинотворча [239, с. 53].

Аудіальна культура людини формується в ході її аудіального розвитку. У педагогіці термін «аудіальний розвиток дітей» практично відсутній, проте останнім часом цей напрям починає активно вивчатися як педагогічна проблема в контексті розвитку дітей молодшого шкільного віку професором А. Лобовою [337]. На її думку, аудіальний – це передмузичний розвиток дітей, який базується на умінні слухати, чути і розуміти самого себе, людське оточення, навколишній шумовий, звуковий і музичний світ [656, с. 64]. Дослідниця акцентує увагу на тому, що аудіальна система людини розвивається під впливом не лише облагороджених звуків музичних творів, а й неконтрольованого потоку шумів, звуків навколишнього світу. Дитину оточує постійний шум, крик у групі дитячого садка, на міських вулицях, у залах, де звучить рок-музика, вдома, коли включені телевізор, радіо. Вона втрачає природну, натуральну гостроту слуху. Тому мету аудіального розвитку А. Лобова вбачає у тому, щоб навчити дітей розрізняти позитивний і негативний вплив звукового фону, допомогти зрозуміти, осмислити, а отже, і коригувати цей вплив [337, с. 17].

На необхідність організації педагогічно доцільного музично-звукового середовища для розвитку дитини-дошкільника вказує і М. Корешкова. Дослідницею визначено педагогічно значущі властивості музично-звукового середовища – комплексність, екологічність і естетичність, проаналізовано її педагогічний потенціал. Корешкова підкреслює, що правильно організоване

педагогічне середовище сприяє оздоровленню дітей та естетизації їхньої життєдіяльності, що є одним з актуальних спрямувань у вихованні дітей [283].

Т. Калужникова вказує на специфічну спрямованість онтогенетичної еволюції дитячих уявлень про звучання у минулому і сьогодні. У традиційній культурі головним результатом такої еволюції стає велика диференційованість акустичних образів, що сприймаються і класифікуються дитиною до кінця періоду дитинства, порівняно з його початковою фазою, тоді як сама модель універсуму та її звуковий код залишаються у своїх семантичних підвалинах незмінними. Інша ситуація складається, за дослідженнями вченої, в наші дні, коли на межі молодшого і старшого дошкільного віку у дітей відбувається зміна культурного вектора: панівне до 5 років сприйняття звучної дійсності за законами традиційної культури (невиділеності людини з природи, інакше кажучи тотожності мікро- і макрокосмосу) з її установкою на акустичну гармонію світу в наступній фазі онтогенезу поступається місцем переважно негативній світочутності (неживі, механічні, штучні голоси, народжені техногенним середовищем, а природа поступово зникає з міського «звукового пейзажу»). Дослідниця акцентує увагу на тому, що екологічно значущої гостроти набуває проблема чистоти «звукового пейзажу», адже «сміття», яким наповнений цей пейзаж, неминуче впливає як на психіку дитини, так і на формування її особистісних якостей [242].

В дослідженні П. Стелмахович, Б. Хувер, Д. Левіс, Р. Кортекаас і А. Пітман вивчалось вербальне сприйняття у дітей (5-7 років) і в дорослих на фоні шуму різного рівня, при цьому змінювалась чутність слів залежно від рівня шуму. В результаті було виявлено, що при високому рівні чутності (низькому шумі) всі слова були зрозумілі як дорослим, так і дітям. При низькому рівні чутності (високому шумі) дорослі розуміють, а діти майже нічого не розуміють або розуміють дуже мало [694].

Х. Строщук вивчала вплив шумового чинника в дошкільних навчальних закладах на дітей віком 6-6,5 років. Рівень шуму в місцях перебування досліджуваних коливався у великому діапазоні - від 40 до 75 дБ (А). Автором з'ясовано, що шумове навантаження не байдуже для дитячого організму: впливаючи на формування нервово-психічної сталості, воно призводить до

порушення регуляторних функцій центральної нервової системи. Вона попереджає, що в оточенні неконтрольованого потоку шумів дошкільник втрачає природну гостроту слуху, приглушується його слухова чутливість [546].

На підставі результатів таких досліджень робимо висновок про те, що принципово важливим є уміння дітей слухати і чути. Причому дитині необхідно навчитися слухати і чути насамперед саму себе. А. Яфальян зазначає, що навчитися слухати себе дитині допомагає тиша. Вона пише: «Тиша – це безмовність, точніше тихе звучання, якого не сприймає слух, але на яке реагує наше тіло» [656, с. 83]. Тріаду «тиша – мовчання – пауза» дослідниця виділяє як засіб аудіального розвитку дітей, оскільки мовчання і паузи є виражальним засобом у мовленні та музиці. «Слухаючи паузи, дитина навчається слухати і чути спочатку саму себе, потім оточення і лише потім – музику» [656, с. 84]. А. Яфальян зазначає, що коли діти дошкільного віку не пройшли етап вслуховування у звуковий світ і не усвідомили його, то звукова депривація не дозволить повноцінно сприймати музику. Дитина залишиться «глухою» до світу, людей, до себе, незалежно від наявності музичної освіти.

У науковій літературі поняття «розвиток» визначається як формування психічних структур упродовж усього життя однієї людини (С. Рубінштейн), тобто удосконалення психічних процесів. За В. Давидовим, навчання – це форма психічного розвитку людини, необхідний елемент розвитку. Він зазначає, що навчання і розвиток не можуть виступати як окремі процеси, вони співвідносяться як форма і зміст єдиного процесу розвитку особистості [161].

Аудіальний розвиток кваліфікуємо як здатність дошкільника сприймати, аналізувати, синтезувати, диференціювати та інтерпретувати шуми, звуки, музику, мову; адекватно на них реагувати, конструктивно використовувати у своїй діяльності.

Вимірниками аудіального розвитку дошкільників нами визначено наступні уміння:

- 1) диференціювати звуки як компоненти звукового середовища, володіти аналізом і синтезом складних звукових сигналів, звукового середовища в цілому;
- 2) зосереджувати увагу на звуках, локалізувати і визначати місцезосташування джерела звуку;
- 3) впізнавати і розрізняти властивості звуків (темброве забарвлення, висоту, тривалість, силу звучання), відтворювати їх голосом;
- 4) вербально характеризувати звук;
- 5) елементарно грати на дитячих музичних інструментах, володіти різними способами звуковідтворення, передавати прості музичні образи (тембрально, ритмічно, мелодійно).

Зазначимо, що завдяки інформаційному стрибку дитина сьогодні має доступ практично до всього наявного звукового «генофонду» планети. Саме тому абсолютно необхідно виховувати грамотне поводження з різними звуковими реаліями, навчити її адаптуватися до невидимого світу, захищатися від негативного і шкідливого звукового потоку, навчити її саму створювати сприятливий багатовимірний простір звукового соціального та індивідуального світу, сформулювати власну думку про слухову культуру. Тому нагальним стає наукове та практичне забезпечення цього напрямку роботи з дошкільниками.

2.3. Музикальність як властивість аудіально розвиненої особистості

Традиційно термін «музикальність» використовується в галузі музичної психології. Основною ознакою феномена музикальності, за визначенням Б. Теплової, вважається емоційний відгук на музику, що забезпечується досить розвиненими як загальними, так і спеціальними музичними здібностями. Б. Теплової належить заслуга в обґрунтуванні нерозривного зв'язку між виділеними музичними здібностями, емоційною і слуховою сторонами музикальності. Він стверджував, що повноцінне музичне переживання залежить від уміння розрізняти особливості музичної тканини: висоту, гучність,

забарвлення звуку, при цьому тонкість слуху, його диференційована здатність формуються й удосконалюються залежно від того, наскільки сильно і глибоко переживається музика. Основне, що має цікавити і педагога, і дослідника, на думку вченого, це питання не про те, яка первісна природна музикальність того чи іншого учня, а про те, якими мають бути шляхи її розвитку. В цілому Б. Теплов розробив і обґрунтував систему наукового знання про музикальність як основоположну категорію в музичній освіті [560].

Клекінг розвиває концепцію загальної музикальної компетенції: бути людиною - значить бути здібним до музики. Всі люди від природи музикальні. Середня музикальна здібність настільки ж універсальна, як здібність до мовлення.

А. Готсдінер вважає, що музикальність «виражається в особливій сприйнятливості індивіда до звучної музики і підвищеній вразливості від неї» [150, с. 25]. В. Петрушин розуміє її як здатність «омузыкаленого сприйняття і бачення світу, коли усі враження від навколишньої дійсності у людини, з цією властивістю, мають тенденцію до переживання у формі музичних образів» [150, с. 21].

Г. Ревеш вважав музикальність «значно складнішою, але єдиною і такою властивістю людини, що не підлягає аналізу. Вона, на його думку, включає здатність естетично насолоджуватися музикою, переноситися в її настрій, глибоко розуміти форму і будову фрази, припускає тонке відчуття стилю» [669, с. 7]. Схожої позиції в інтерпретації музикальності як цілісної, єдиної і неподільної властивості дотримувався і С. Надель. З цієї точки зору, музикальність є природженим даром і властивістю індивідуальності, яка або є, або її немає.

К. Сішор, навпаки, розглядав музикальність як сукупність окремих, не пов'язаних між собою «талантів», що зводяться в п'ять великих груп: музичні відчуття і сприйняття; музичне діяння; музична пам'ять і музична уява; музичний інтелект; музичне відчуття. Проте в основі музичної схильності, на думку К. Сішора, лежать сенсорні музичні здібності, які можуть бути

представлені в індивідів різною мірою і точно визначені за допомогою спеціальних тестів [691].

О. Леонтьєв писав про існування здібностей двох видів. Здібності першого виду - це природні, вроджені здібності, які служать біологічною передумовою для утворення здібностей другого виду, що формуються у людини за її життя шляхом присвоєння того, що створено людством в його історичному розвитку [328].

І. Кріс вважав, що музикальність має три головні сторони: інтелектуальну, емоційну і творчу. Інтелектуальна музикальність характеризується почуттям ритму, музичним слухом (тобто здатністю розрізняти висоту, інтенсивність і тембр звуків) і музичною пам'яттю. «Емоційна, або емоційно-естетична, музикальність, що виражається передусім в емоційній сприйнятливості до музики, в любові до музики. Творча музикальність, в якій виявляється діяльність творчої фантазії, вільної винахідливої уяви» [673, с. 58]. На його думку, між окремими ознаками музикальності може існувати функціональний і спадковий зв'язок. Учений підкреслює, що трапляються випадки, коли в комплексі музикальності індивіда має місце неузгодженість названих ознак: відмінні творчі здібності при поганій музичній пам'яті, велика любов до музики при слабкому слухові [673].

С. Анісімов музикальність розглядає як спеціальну здатність особистості, що універсально виявляється в людській діяльності, а саме:

- забезпечує адекватне сприйняття й осмислення аудіальної інформації - інтонаційного мовлення і музичної мови як репродуктивної, так і продуктивної, творчої за характером;
- сприяє розвитку довільної уваги і всіх видів слухової пам'яті;
- стимулює уяву і розвиток образної сфери людини;
- активно сприяє розвитку емоційно-вольових якостей і працездатності особистості, регуляції її поведінкових реакцій;
- бере участь у формуванні ціннісних орієнтацій.

Автор зазначає, що у вивченні музикальності необхідно застосовувати не тільки специфічний (власне музичний), а й загальнопсихологічний інструментарій дослідження властивостей особистості [13].

У дослідженнях Б. Вілеме зроблено спробу виділити провідні здібності (мелодія, гармонія, ритм) і показати динаміку властивостей музикальності під впливом відповідної діяльності. У роботі Є. Сегі «Вивчення музикальності» виділено як компоненти музикальності ритмічний, мелодійний, гармонійний, поліфонічний, тональний і внутрішній слух, а також значення в музичній діяльності інтелекту, музичної пам'яті, емоцій і фантазії [696]. Д. Кирнарська як фундамент музикальності називала здатність до освоєння і досягнення пов'язаних між собою закономірностей організації звуку в їх естетичній цілісності [257, с. 136].

У ракурсі особливого таланту розглядав проблему музикальності М. Римський-Корсаков і поділяв здібності на технічні та слухові. Під технічними малися на увазі специфічні виконавські здібності - до гри на музичному інструменті або співу. Слухові здібності поділялися на елементарні і найвищі. Елементарний музичний слух, на думку М. Римського-Корсакова, виявляється в умінні інтонаційно правильно відтворювати мелодію - вокально або на інструменті (нетемперованому). Його компоненти: гармонійний слух і ритмічний слух. Кожна з цих здібностей має по два різновиди. Гармонійний слух включає слух ладу - здатність розрізняти інтервали, вживані і невживані в музиці, і слух ладу - здатність визначати на слух інтервали, співати їх або відтворювати на інструменті. Ритмічний слух об'єднує в собі почуття темпу - здатність до відчуття рівності руху, і почуття розміру - здатність «знаходити і визначати взаємозв'язки між різними ритмічними одиницями». Найвищі здібності мають на увазі «повний розвиток» позначених елементарних здібностей. До них М. Римський-Корсаков також відносить абсолютний слух, або почуття тональності, і «здатність до уявного сприйняття музичних тонів та їх взаємозв'язків» [501, с. 53-56].

Розглядаючи суть, природу, спосіб формування абсолютного музичного слуху, П. Бережанський робить висновок про те, що суть абсолютного слуху полягає у сприйнятті ладової якості окремого звуку. Абсолютний слух є здатність чути в окремому звуці ладову якість. Дослідник пояснює, що для осіб, які не мають абсолютного слуху, окремий звук сприймається ізольованим від музичного контексту, звуком немuzичним, позоладовим, без ладової якості [39, с. 13], що індивідуалізує його. Автор акцентує увагу на тому, що умовою формування абсолютного слуху є пріоритетний розвиток моноладотонального ступеневого почуття. Поліладотональне інтервальне почуття, яке природним чином формується і розвивається при сприйнятті інтонаційно-інтервальної і поліладотональної природи музики, що оточує нас, неминуче призводить до розвитку відносного слуху та унеможливлення абсолютного сприйняття звуків [39, с. 18].

Розглядаючи музикальність як сукупність музичних здібностей, їх синтез, Г. Ципін зазначає, що прямо протилежним за змістом музикальності є поняття «амузія» (від гр. Amusia - некультурність, неосвіченість, нехудожність) - вкрай низький ступінь музичних здібностей або патологічне їх порушення, відхилення від нормального музичного розвитку людини, відповідного даній культурі. Він підкреслює, що амузія зустрічається приблизно у 2-3% людей. Її слід відрізнити від відставань у музичному розвитку або музичної нерозвиненості (таких людей може бути до 30%), які можуть бути виправлені індивідуальною педагогічною роботою [612, с. 131].

Дослідник пояснює, що нездатність до музики - характеристика людини, якій насамперед притаманні властивості, котрі суперечать музичній діяльності, перешкоджають оволодінню нею (наприклад, сповільненість чи застійність емоційної реакції або підвищена спонтанність реагування, що пригнічує формування «внутрішнього плану дій» - активності внутрішнього слуху та інше). Але при цьому необхідні для музичної діяльності властивості (наприклад, здатність слухового контролю руху або слухова уява) слабо виражені. Нездатність виражається у сталості помилок, в систематичному їх

повторенні без помітного поліпшення якості дій, без видимого розвитку при наполегливій роботі і бажанні домогтися результату. Останнє, на думку дослідника, принципово важливе. Він акцентує увагу на тому, що нездатність не можна діагностувати тільки на підставі того, що учень лінується [604, с. 132].

У сучасному музикознавстві велика увага приділяється музичному мисленню (М. Арановський, А. Сохор). У ньому виділяють два основних компоненти - репродуктивний, пов'язаний розумовими актами, що обслуговують сприйняття вже існуючої музики, і продуктивний, творчий, відповідальний за створення нової музики. Ці компоненти, при всіх їхніх відмінностях, мають базу - «мовний шар» музичного мислення, що лежить в основі всієї музичної діяльності та робить можливими акти музичної комунікації. Музиканти-педагоги Л. Баренбойм і Г. Ципін розглядають музичне мислення як повноправний компонент структури музикальності [26]; [612].

А. Зіміна зазначає, що в дослідженнях останнього часу намітилася тенденція трактування музикальності як комплексу властивостей особистості людини, що виник і розвивається в процесі виникнення, створення та засвоєння музичного мистецтва. Дослідниця акцентує увагу на тому, що під впливом музики у людини поступово виникає особлива слухова й емоційна сприйнятливність, яка в процесі музичного розвитку дедалі більше поглиблюється і диференціюється. На її думку, музикальність характеризується єдністю біологічних і соціальних елементів, оскільки її якість залежить як від поєднання спеціальних здібностей та особливостей особистості даної людини, так і від орієнтації її в музичних явищах даного суспільства. Зіміна робить висновок про те, що музикальність - це своєрідна форма орієнтування в музичних явищах [214, с. 38].

Психологічна антропологія як наука, що вивчає проблеми «людина і культура» з позицій загального та особливого, розглядає музикальність як ядро музичної свідомості [372, с. 56]. Музична свідомість на сучасному етапі антропологічного дослідження трактується як «культурна практика» більш

глибокого шару свідомості - інтонуючої свідомості, яка є мостом між «біологією» людини та її переживаннями і другою реальністю - міжособистісним простором людей: спілкування, культура, соціум, традиції. Зі звукової іпостасі інтонуючої свідомості народжується музична свідомість. Музична свідомість є культурним феноменом на фоні антропологічної сутності «звучного до інтонуючої свідомості» [372, с. 80].

Отже, як ми бачимо, питання про сутність і структуру музикальності залишається дискусійним. За зауваженням А. Торопової, «саме центральне поняття музичної психології та педагогіки - музикальність - не має своєї чіткої психологічної дефініції і тому найчастіше редукується до якоїсь сукупності музичних здібностей» [563, с. 144].

У літературі з музичної психології та музичної педагогіки у визначенні музикальності підкреслюється її комплексність і багатоскладовість, встановлення між окремими компонентами музикальності своєрідних зв'язків.

Структура загальних музичних здібностей (в широкому сенсі - як орієнтація в інтонаційно-образній, емоційній сфері музики):

- а) емоційна чуйність на музику - головна ознака музикальності;
- б) пізнавальні музичні здібності: сенсорні, інтелектуальні, музична пам'ять;
- в) загальні сенсорні музичні здібності: музичний слух (мелодійний, тембровий, динамічний, гармонійний, почуття ритму);
- г) спільні інтелектуальні музичні здібності (в єдності репродуктивного та продуктивного компонентів).

Спеціальні музичні здібності (у вузькому сенсі - як орієнтація в акустичній сфері музики):

- а) почуття висоти;
- б) відчуття ладу;
- г) почуття ритму.

На думку Н. Ветлугіної, визначення структури музикальності допомагає з'ясувати ті музичні здібності, які треба розвивати для успішного виконання дитиною того чи іншого виду музичної діяльності. Дослідниця підкреслює, що

всі здібності характеризуються синтезом емоційного і слухового компонентів. Їх сенсорна основа полягає у впізнаванні, диференціації, зіставленні звуків, різних за висотою, динамікою, ритмом, тембром, та їх відтворенні. Під музичними сенсорними здібностями автор розглядає ті, що розвивають якість сприйняття, а саме: а) розрізнення властивостей музичних звуків; б) розрізнення їх виражальних співвідношень; в) якість обстеження музичних явищ. Обстеження музичних явищ передбачає: вслуховування, впізнавання властивостей музичних звуків, порівняння їх за схожістю і контрастом; виділення з комплексу інших звуків; розрізнення їх виражального звучання; відтворення з одночасним слуховим контролем у співі, на музичному інструменті; комбінування звукових сполучень; зіставлення з прийнятими еталонами. Вітлугіна акцентує увагу на тому, що формування слуху відбувається в процесі встановлення тісних взаємозв'язків між сприйняттям, відтворенням і творчим перетворенням [96].

Вивчаючи проблему психології музики, М. Шоєн робить висновок про те, що музикальність прямо не залежить від сенсорних здібностей, наприклад, від чутливості слуху. Але бідність сенсорних здібностей людини становить серйозну перешкоду для розвитку музикальності [689]. В рамках дослідження цієї ж проблеми І. Марсетт говорить про те, що емоційна реактивність на звуки прямо пов'язана з тонкістю емоційного переживання музики. Разом з тим емоційна реактивність на звуки може виявлятися і без чіткого усвідомлення звукозв'язків. На думку дослідника, така реактивність - психологічний феномен, зумовлений діяльністю вегетативної нервової системи, і тому зустрічається не тільки у людини, а й у вищих тварин [680, с. 323].

Г. Ципін робить висновок, що музикальність піддається розвиткові, але на основі вже проявлених в тій чи іншій формі її ознак. І уточнює, що вона формується і розвивається тільки в конкретній діяльності конкретної людини, тому у різних людей музикальність різна, як розрізняється вона у музикантів різних спеціальностей [612, с. 130].

Останнім часом у західній психології дослідження кола питань природи і факторів розвитку музикальності продовжують у контексті трактування понять «слуховий стиль сприймання», «талант», «обдарованість», «схильність». Отримані нові біологічні і нейропсихологічні свідчення значимості внутрішніх факторів музичного розвитку «врівноважують» результати досліджень ролі соціального оточення й обсягу музичної практики. У рамках гуманістичної парадигми психологічних досліджень (А. Маслоу, К. Роджерс) музичний розвиток постає як один з напрямів самоактуалізації особистості. У процесі музичного виховання відбувається природний поступ від чисто емоційного відгуку на музику, зумовленого впливом звукових подразників, в першу чергу, на фізіологічному рівні, до більш глибокого сприйняття, в якому вже мають місце диференціація й аналіз музичних явищ. У процесі активного сприйняття музики дитиною безперечною є наявність зв'язку креативності з емоційною сферою. Саме невміння реагувати на закладений в музиці образно-емоційний зміст є серйозною перешкодою для розвитку креативності.

Досліджуючи психологію дитячої творчості, О. Ніколаєва пише про те, що у дітей, готових гратися з іншими дітьми, виникають пісні-формули. Перша з них використовується під час гри у хованки: «А-у». Інтоніяція в цій формулі може мінятися залежно від того, з ким грається дитина, і від того, які вимоги ставляться до неї в даному мікросередовищі. Інші пісні-формули збирають дітей для гри, вони унікальні в кожному дитячому товаристві: «Е-ей, і-діть сю-ди!» або «А хто – у фут-бол?!» Співучо виголошуються і дражнилки: «Ленка-пінка, дай полінко: нічим піч розтопити». Вона виголошується співучо: «Лен-ка – пінка, дай по-лі-нко». Отже, музична мова – частина багатогранної здатності дітей до спілкування. Дитяча музикальність, що виявляється в русі і співі, допомагає дитині передати світові ту інформацію, яку вона поки не готова транслювати через словесну мову. Ця мова допомагає дитині увійти у світ однолітків, завести друзів, подати сигнал про допомогу, продемонструвати особливості своєї особистості, виявити свою унікальність, ввести в загальну

мелодійність світу свою індивідуальну мелодію. Все це має велике значення для загального розвитку пізнавальної активності дитини.

Як зазначає дослідниця, ця власна музичність не є значущою для великого мистецтва. Тому, непомічена в частини дітей їхнім оточенням, вона поступово зникає з життя дитини як така, що не сприяє адаптації в дорослому світі. А тій частині дітей, що володіють унікальними здібностями, може загрожувати, навпаки, зайва музична соціалізація в елітарних музичних закладах, що пригнічують дитячу природність і самобутність. Дошкільники починають сприймати музику лише як те, що відповідає дорослому уявленню про неї, припиняють імпровізувати, співають правильніше, з точки зору «великих», і грають так, як треба, внаслідок чого з них виходять професійні виконавці. Оскільки навчання обдарованих дітей будується на умовах, підказаних дорослими, діти рано втягуються в дорослу традицію і втрачають власну музичність, яка часто довго зберігається у менш обдарованих дітей. У той же час становлять максимальний інтерес не музичний розвиток обдарованих дітей, чий рівні вдосконалення приковують увагу фахівців і детально досліджуються, а кроки в музиці звичайних дітей, які входять у цей світ, пізнаючи його, творчо експериментуючи з рухом і звуком. Дослідниця робить висновок, що усі діти від природи музикальні. Про це необхідно знати і пам'ятати кожному дорослому. Від нього і тільки від нього залежить, якою стане надалі дитина, як вона зможе розпорядитися своїм природним хистом [449].

За теорією біогенезу Е. Геккеля, індивідуальний розвиток (онтогенез) уявляє собою скорочений розвиток роду людського (філогенез), тобто у процесі становлення особистості людина (дитина), повторюючи у своєму розвитку історію людства, має пережити всі його етапи. Без пізнання законів розвитку філогенезу, еволюційного розвитку людини не можна глибоко й усебічно пізнати закон індивідуального розвитку дитини, або онтогенез. Розглядаючи музику як вид діяльності, зауважимо, що історично людина творила, виконувала і сприймала музику. Саме в такій послідовності відбувається музична діяльність, бо не можна почути те, що не виконується, і не можна

виконати те, що не написано. Всі ці процеси творчі, хоч і різною мірою. Однак О. Радинова зазначає, що в дошкільника цей процес відбувається у зворотному напрямі: з перших днів життя дитина сприймає музику, потім навчається її відтворювати і тільки потім творити [497].

Л. Виготський вказує, що у дитини творча діяльність виникає не відразу, а дуже повільно і поступово, розвиваючись з найпростіших форм у складніші. Кожному періоду дитинства властива своя форма творчості і свої етапи в розвитку уяви. Перший етап пов'язаний з накопиченням емоційного досвіду. «Чим більше дитина бачила, чула і пережила, чим більше вона знає і засвоїла, чим більшу кількість елементів дійсності вона має в розпорядженні у своєму досвіді, тим значнішою і продуктивнішою за інших рівних умов буде діяльність її уяви» [115, с. 11]. Зі слів Л. Виготського, емоційний досвід є опорними точками для майбутньої творчості. Дитина накопичує матеріал, з якого згодом будуватиметься її фантазія. Другий етап - процес переробки цього матеріалу, найважливішими складовими частинами цього процесу є дисоціації сприйнятих вражень. Третім, завершальним моментом попередньої роботи уяви є комбінація окремих образів, приведення їх у систему.

Як зазначає Д. Сміт, для розвитку дитячої творчості необхідно надати дітям матеріали для занять і можливість працювати з ними, заохочувати творчі інтереси дитини; потрібна також наявність внутрішньої розкнутості і свободи [688]. Аналізуючи сприйняття музики дитиною як творчий процес, О. Ніколаєва дійшла висновку, що способи конструювання музичних звуків, використовувані на одній стадії розвитку дитини, не відкидаються, а накопичуються і використовуються при переході на інший рівень розвитку. Дослідниця зазначає, що чим більше можливостей надають дорослі дітям в організації неоднакових способів сприйняття музики, типових на різних стадіях розвитку слухання, тим вільніше будуть вони фокусувати увагу на неоднакових способах об'єднання звуків у мелодію. Ця здатність міняти фокус сприйняття в поєднанні зі свободою вибору значущого в музиці створить умови для усвідомленого творчого сприйняття «дорослої» музики. Автор також

підкреслює, що не слід забувати, що основою музичного образу є звучний образ реального світу, тому для музичного творчого розвитку дитини також важлива і наявність багатого чуттєвого досвіду реальних звуків навколишнього світу (наприклад, дятел стукає, двері скриплять, струмок дзюрчить і так далі). На її думку, дитина не може повноцінно творчо розвиватися в умовах штучно створених образів, яким немає звукової і ритмічної аналогії в навколишній дійсності (ляльки співають, зайці танцюють і так далі) [449, с. 125].

В рамках дослідження цієї ж проблеми А. Яфальян стверджує, що реалізація низки складових інструментально-творчої діяльності «чую – відчуваю – уявляю – розмірковую – дію» відбувається під час музичного фантазування. За її визначенням музичне фантазування – це спосіб практичної музично-творчої діяльності, в якій звуки виконуються за власним бажанням, з метою створити образ, передати настрій, вигадати мелодію на тему і так далі. Базуючись на виражальних засобах музики (тембр, ритм, мелодія, темп, динаміка) дослідниця запропонувала його види – тембральне, ритмічне, мелодійне, пластичне, графічне [656, с. 117].

Викладене дає змогу зробити висновок про те, що «музикальність» охоплює різні ознаки: від способів диференціації музичних звуків до вищих творчих проявів. В рамках нашого дослідження ми розглядаємо музикальність як властивість аудіально розвиненої особистості.

Висновки до другого розділу

1. Акустичне середовище людини слід розглядати як сукупність об'єктів слухового сприйняття. Звукове середовище є цілісним і комплексним поняттям і складається з шумової, звукової, мовної та музичної інформації. Специфічною ознакою «шумового чуття» є брак точно вираженої висоти; звук має один основний тон; музика – послідовність звуків, організованих за висотою в часі (може видавати лише музичний інструмент і людський голос); до мовленнєвих

звуків належать голосні і приголосні фонемі, що визначають відмінності в значенні слів у кожній окремій мові.

2. Звукові сигнали мають низку властивостей: гучність, висоту, тембр, тривалість. Слід зазначити, що звук не існує у вигляді однієї застиглої точки. Він весь час розміщується відносно просторів зовнішнього світу, а також відносно самого себе, постійно формуючи варіанти можливих розміщень тембру, включаючи і шум, і тишу.

3. Відчуття звуку дають інформацію про те, чи гучний цей звук, чи тихий, високий чи низький, гармонійний чи дисгармонійний. Коли цей комплекс відчуттів переступає поріг свідомості, він стає частиною образу, частиною сприйняття, яке є віддзеркаленням об'єктивного світу у вигляді цілісного образу.

4. Слухові відчуття пов'язані з фізичними характеристиками неоднозначно і нелінійно. У процесі ознайомлення зі звуками навколишньої дійсності відбувається формування і розвиток слухової функції, загострення слухової чутливості, поліпшення звукових диференціювань.

5. Звуки навколишньої дійсності мають особливе значення для психічного розвитку, поведінки і формування особистісних якостей. Вони допомагають людині орієнтуватися у навколишньому світі, служать розпізнаванню реальних подій, правильному реагуванню і поведінці в акустичному просторі.

6. Дитину оточує звуковий світ, тобто звукове середовище, в якому вона живе, розвивається, творить. У ранньому онтогенезі аудіальний розвиток дитини здійснюється в таких звукових пластах як: звуки у пренатальний період, прояви звуку в різних природних середовищах, звукова будова словесних текстів, звукомузична інформація. Отримувані з довкілля аудіальні сигнали за допомогою процесів відчуття, сприйняття та уявлення перетворюються на певні звукові образи, які частково існують у психічній сфері, частково об'єктивувалися дитиною у слові або власних звукових текстах. Важливу роль у виникненні таких образів відіграє механізм асоціації, що має умовно-рефлекторну природу і встановлює зв'язок між

суміжними психічними процесами, при якому поява одного з них спричиняє виникнення іншого.

7. Музикальність трактуємо як поняття, що охоплює різні ознаки: від способів диференціації музичних звуків до вищих творчих проявів. В рамках нашого дослідження музикальність розглядаємо як властивість аудіально розвинутої особистості.

8. Акустичний простір, в який поринає дитина з моменту свого народження, може і має бути спрямований на формування внутрішнього світу дитини, яка дорослішає. Критичне осмислення сучасної теорії та практики дошкільної освіти засвідчує, що аудіальний розвиток дитини ще недостатньо реалізований у педагогічній практиці, необхідним є набір методів, спрямованих на підвищення культури сприйняття дітьми різноголосності довкілля, на вміння відрізнити приємні звуки від неприємних, корисні від шкідливих і небезпечних, уникати їх, надавати перевагу.

РОЗДІЛ 3.

МУЗИКА ЯК ПОЛІФУНКЦІОНАЛЬНИЙ ЗАСІБ АУДІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ

3.1. Про поліфункціональний вплив музики на дитину в процесі її аудіального розвитку

Дитина при народженні є чутливим органом, а точніше, за висловом А. Менегетті, перебуває в голографічному (цілісному) стані. Вона здатна цілісно, нерозчленовано сприймати світ. До природжених властивостей дитини належить і відчуття ритму. На думку дослідника, дитина живе реальністю всього свого тіла, всіх своїх відчуттів, пройнятих різноманітними ритмами [368].

А. Лобова класифікує ритми за декількома напрямками: ритми навколишнього світу - природні (біологічні, фізіологічні), соціальні (побутові, суспільні, художні), космічні (планетарні, галактичні); ритми людини - соматичні (ритми організму), психічні (ритми емоційної сфери), ментальні (ритми суспільної діяльності), духовні (енергетичні); ритми, які залежать від способу сприйняття, - динамічні (часові) і статичні (візуальні). Остання група ритмів становить інтерес для нашого дослідження. Весь освітній процес, спрямований на розвиток дитини і здійснюваний під впливом освітнього середовища, пройнятий і динамічними (все, що чує дитина), і візуальними (все, що вона бачить) ритмами, якщо життя дитини організоване ритмічно, повноцінно й різноманітно. Безперечним є значення ритмів, створюваних педагогом протягом дня. Загальновідомо, як важливо організувати режим дня дітей, навчити їх організації своєї життєдіяльності.

Досліджуючи проблему розвитку відчуття ритму у дітей старшого дошкільного віку в музично-ігровій діяльності, А. Лобова і О. Дрень дійшли висновку, що музичні ритми також здатні змінювати і підсилювати фізичні, психічні та ментальні процеси дитини [338, с. 53]. На думку авторів, ритмічне

фантазування є одним із основних способів збереження та відновлення природних ритмів дитини, освоєння візуальних і аудіальних ритмів, а також оволодіння ритмами розумових процесів. Дослідниці акцентують увагу на тому, що така робота педагога допомагає гармонізувати особистість дитини з навколишнім світом, людьми і, найголовніше, з самою собою [338, с. 57].

За результатами дослідження Н. Самойленко, використання музичного ритму організатором руху допомагає розвинути у дітей увагу, пам'ять, внутрішню зібраність, зняти психоемоційну напругу, стимулювати їх рухливість і зміцнювати силу та витривалість на фізичному і психічному рівні. Дослідниця пропонує музично-ритмічні заняття в дошкільному віці проводити у формі групових ритмічних ігор, хороводів, дихальної гімнастики, з відтворенням заданого ритму в прискорювальному або уповільнювальному темпі, гри на ударних інструментах [515].

Значний внесок у вивчення впливу музики на розвиток дитини мала книга В. Шацької «Музика в дитячому садку», що витримала не одне видання. Автор описує результати дослідження музичних інтересів і схильностей дітей, особливостей їх музичного сприйняття, а також своєрідність виконання. У цій роботі представлено експериментальний матеріал з цінними методичними рекомендаціями, які не втратили своєї актуальності й сьогодні [619].

Аналізуючи досвід своєї роботи, В. Шацька писала, що музична робота з дітьми проводилася в декількох напрямках: відбір змісту музичної освіти для різних вікових груп; систематичне вивчення музичних інтересів дітей (анкетування, спостереження за реакцією аудиторії під час концертів, аналіз відгуків); пропаганда найкращих класичних і сучасних музичних творів; постійна увага до визначення обсягу знань і навичок дітей з теорії музики.

У процесі аналізу праць В. Шацької з проблеми музичного виховання чітко простежується, що вона розглядала музику як засіб формування світогляду, ідейної переконаності і морального образу дитини. В. Шацька вважала за необхідне ретельно добирати твори з погляду художньої цінності.

Важливе місце вона відводила питанням залучення дітей до всіх видів музичної діяльності.

Значущість культури і мистецтва як знаково-символічних форм, завдяки яким у свідомості дитини дошкільного віку конструюється картина світу, досліджувала Р. Чумичова. Вона підкреслює, що культура і мистецтво, які зберігають цінності загальнолюдського досвіду, допоможуть дитині бачити світ не лише на більш високому рівні осмислення, а й «одухотворити» її інтелектуальну сферу, забезпечити гармонію інтелектуального й емоційного [616].

Дослідниця Н. Ветлугіна зазначає, що музичне сприйняття не дається дитині від народження, не є наслідком вікових змін, а потребує цілеспрямованої роботи і дитини, і її оточення [96]. Є. Назайкінський пише, що на ранніх стадіях свого розвитку діти чутливіше реагують на відмінності ситуацій, в яких їм доводиться слухати музику, ніж на характер самої музики. Для них різні види діяльності, які включають в себе ті чи інші музичні компоненти, відрізняються один від одного насамперед за особливостями комунікації. Це природно, адже дитині легше пізнавати саме ситуації спілкування.

Дослідник пояснює, що спочатку всі види музичного звучання поєднуються для малюка в кількох сферах, кожна з яких сама по собі досить широка і надалі поділяється на дедалі більшу кількість галузей:

1 сфера – музика, яка звучить по радіо чи у звукозапису. Зовнішня ознака: люди, які оточують дитину, не створюють цього звучання, воно йде з таємничих надр репродуктора. (Немає ніяких предметних критеріїв для розрізнення жанрів).

2 сфера – спів людей з найближчого оточення. Появляються критерії, диференціація, наприклад, колискова матері, звернена до дитини й пов'язана з пестощами, спів старшого брата. Відмінність між цими ситуаціями велика, навіть якщо виконується одна й та ж сама мелодія, що приводить до вироблення вміння виділяти музичні елементи звучання та виконання (регістр, динаміку, темп, ритм тощо).

3 сфера – музика, яка виконується в присутності дитини на будь-яких інструментах. Яскраві ознаки комунікативної ситуації – дія дорослого з інструментом. За ними дитина відрізняє інструментальну музику від вокальної, виконаної в її присутності. Для неї різниця між тим, хто співає, і тим, хто грає, на початку помітніша, ніж між двома різними мелодіями, виконаними в один і той самий спосіб.

4 сфера – музика, включена в комплексне дійство синтетичного характеру, наприклад, музика, пов'язана з танцем, грою, п'єсою, тобто музика, яка супроводжує зрозумілі для дитини дії.

У розрізненні комунікативних ситуацій мають значення: включеність у певний життєвий контекст, кількість учасників музикування або слухання, просторові особливості. Є. Назайкінський робить висновок: що більше звуків чує малюк з раннього дитинства, що різноманітніші комунікативні ситуації сприйняття музики, тим більше він здатний до контакту з навколишнім світом [397].

О. Леонтьєв зазначає, що якщо людина, слухаючи музику, може їй підспівувати, вона точніше розрізняє висоту звуків, ніж у тому випадку, коли лише чує її. Більше того, під час прослуховування знайомої мелодії можна зафіксувати зміну стану м'язів, які мають брати участь у відтворенні звуків мелодії, хоча людина мовчить і лише слухає. Такі рухи м'язів називають компаруючими (порівнювальними). Подібні компаруючі рухи органів артикуляції заздалегідь надають голосовому апаратові оптимального стану для відтворення почутого звуку. Дослідник робить висновок: щоб краще чути, потрібно більше співати [330].

В історичній науковій суперечці про те, що в онтогенезі формується раніше - мова чи спів, найбільшу переконливість має теорія «одного кореня» Л. Мазеля. Згідно з нею, обидва види діяльності - мова і спів, розвиваються з одного кореня, який може бути названий і прамовою, і праспівом. Л. Мазель писав: «Спорідненість мелодії з мовленнєвою інтонацією не означає, що перша походить від другої, але обидві спираються на схожі передумови і мають

спільні корені» [346, с. 42]. Початки слова і наспіву кореняться в одному джерелі: один із потоків спрямовується до мелодійних тонів, інший - до артикуляційних фонем. Вони зберігають близький зв'язок, породжуючи різні форми мово-співу і співу-мови. Особливо цей зв'язок помітний у співі дітей.

Англійський дослідник Р. Шутер повідомляє, що в музично обдарованих дітей перші спроби спілкування з навколишнім світом пов'язані не з лепетом, а зі співом. Спів виступає для них у вигляді функції мови [690].

Д. Кирнарська зазначає, що мовний слух - одна з основ слуху музичного. Зі свого першого досвіду дитина черпає і вчиться користуватися виражальними засобами, спільними для мови і музики. До них належать: темп (агогіка), ритм, регістр, тембр, звуковисотний рисунок (лінія), артикуляція, штрихи, динаміка, теситура, фактура, фразування, акцентуація, форма. Майже всі виражальні засоби музики виявляються доступними для вивчення і практичного використання в мовленнєвих вправах дітьми раннього віку [257].

Е. Яхніна показала, що цілеспрямоване використання музики в роботі з дітьми сприяє формуванню в них мовної функції, інтонаційного боку усної мови. При декламації пісень, виконанні спеціальних мовних вправ під музику діти легше опановують висотні і динамічні модуляції голосу, темп мовлення, злитість, ритмічну організацію слів, фраз, що зумовлене близькістю певних інтонаційних структур у музиці та мові [657].

Е. Соботович пропонує використовувати музику для емоційного стимулювання мовного розвитку дітей. Вона вказує, що мета стимуляції музикою може бути різною: зняти або зменшити контроль дитини за своєю мовою: при цьому спів, особливо груповий, настільки захоплює дитину, що вона перестає стежити за тим, як вона говорить; стимулювати активність, підняти емоційний і м'язовий тонус; залучити дитину, що не говорить, у процес співу через наслідування дітям і дорослим, які співають [533].

За дослідженнями Г. Гетце, музична діяльність у навчанні дітей дошкільного віку допомагає полегшити й урізноманітнити процеси подання навчальної інформації, активізувати не тільки слухові, а й зорові рецептори,

оптимізує функції мозку, тренує розумові операції, в цілому поліпшує інтелектуальну діяльність та підвищує здібності мозку до навчання. Крім того, музичний вплив допомагає знімати психічне напруження, що виникає від великих навчальних навантажень [136].

У працях Г. Маляренко показано, що регулярне сприйняття дітьми спеціально підібраної музики покращує короткочасну пам'ять, а також підвищує показники вербального і невербального інтелекту. У результаті музичного впливу підвищується чутливість не тільки слухового, а й зорового аналізаторів, в цілому оптимізуються функції мозку, поліпшується регуляція довільних рухів, прискорюється переробка інформації, підвищується розумова працездатність [352].

У дослідженні В. Рилькової також розглянуто вплив музики на розумове виховання дошкільників. Автором з'ясовано, що музика впливає на хід освітнього процесу в різних аспектах. По-перше, вона робить заняття незвичайним, більш цікавим і тим самим вельми привабливим для дитини. По-друге, як взірець художньої творчості музика насичена образами, що є основою наочно-образного мислення, яке домінує на етапі дошкільного віку; і форма подання матеріалу значною мірою сприяє мимовільному й асоціативному запам'ятовуванню, в ході якого відбувається засвоєння нової інформації, необхідної для своєчасного формування розумових процесів. По-третє, музика у взаємодії з навчальним матеріалом робить пізнання ефективним за рахунок цілеспрямованого забезпечення взаємозв'язку інтелектуальних та емоційних компонентів людської психіки. По-четверте, музичний матеріал впливає не тільки на інтелектуальний і художній розвиток дитини, а й на її моральне виховання, оскільки емоційні стани, що викликаються за його допомогою, спонукають дошкільника обережніше ставитися до набутого знання, і як наслідок – до свого «інтелектуального багажу». По-п'яте, вибрана основа проведення занять дає можливість проведення музичних «фізкультхвилинок», які не тільки є гармонійною частиною навчального процесу, а й сприяють реалізації мети фізичного виховання. По-шосте, музична

форма, якої набув зміст знань, будучи привабливою для дошкільників, сприяє появі інтересу до навчальної діяльності (навчальної праці).

Вказаний автор зазначає, що далеко не всі музичні засоби інтенсифікують пізнавальну діяльність дитини, а лише ті, які наповнені адекватним змістом. На думку дослідниці, недоцільно увесь навчальний процес у дошкільних навчальних закладах будувати лише на основі використання музики й відповідної музичної діяльності. Успішність застосування музики у навчанні дітей значною мірою зумовлюється рівнем музичної підготовленості та компетентності самих вихователів.

В. Рилькова розробила основні критерії добору музичних творів для роботи з дошкільниками:

- переважно веселий характер (мажорна тональність твору, хоча для створення відповідного настрою можна використовувати і спокійні, елегійні мелодії);
- не дуже швидкий темп;
- мелодійність;
- яскраві інструментальні тембри;
- високий професіоналізм та академічність виконання.

Дослідниця підкреслює, що, добираючи музичний матеріал як фон занять немuzичного змісту, варто надавати перевагу лише інструментальній музиці. Це пояснюється тим, що, по-перше, в ній відсутня додаткова словесна інформація, а по-друге, за результатами дослідження автора, вокальна музика (якщо навіть звучить іноземною мовою) викликає у дітей надто радісну, бурхливу реакцію. В. Рилькова з'ясувала, що діти 4-7 років віддають перевагу веселій (мажорній) рухливій музиці, де домінують струнні або дерев'яні духові інструменти, а також виконуваний на фортепіано і з яскравою ритмічною основою; найбільш «улюбленими» жанровими напрямками виявилися барокова й естрадно-симфонічна музика [512].

У роботі В. Лаптевої представлена методика використання музичних засобів на заняттях з математики для дітей 4-7 років у дошкільних навчальних

зкладах. Музичний матеріал подано у вигляді математичних пісеньок, він поєднував у собі дві основні функції: 1) зміст пісеньок відповідав певній темі математичного заняття, тобто матеріал уроку засвоювався дітьми шляхом їх розучування; 2) музичний матеріал служив для підтримки уваги й інтересу дітей до матеріалу, що вивчався, і до самої навчальної діяльності. Слід зауважити, що автор не проводив паралелей між математичними і музичними розумовими процесами, проте результати експерименту показали, що використання музичних засобів на заняттях математикою з дошкільниками позитивно впливає на засвоєння дітьми навчальної інформації та сприяє позитивному ставленню до самих занять [320].

Педагогами України створено медико-педагогічну технологію «Гармонія інтелекту і здоров'я - «Піснєзнайка» (автор проекту Н. Яновська). Суть її полягає в тому, що у текстах пісень концентровано міститься навчальний матеріал для набуття знань, необхідних для виховання і розвитку духовного світу дітей. На сьогоднішній день в серії «Піснєзнайка» надруковано навчальні комплекти «Всесвіт», «Чарівний світ чисел» і «Уроки історії». Зазначено, що під час навчання дошкільників за технологією «Піснєзнайка» знижується навантаження на орган зору, динамічні заняття служать профілактикою сколіозу, усувають ефекти гіподинамії, комфортна психологічна атмосфера у навчально-виховному процесі сприяє гармонійному психо-емоційному розвитку дітей за рахунок інтеграції діяльності лівої і правої півкуль мозку, що створює підстави для усунення шкільних неврозів. Технологія «Піснєзнайка» позитивно впливає на виховання і навчання гіперактивних дітей.

Останнім часом отримано біологічні і нейропсихологічні відомості значущості не просто прослуховування музики або її співу, а занять на музичних інструментах. Якщо порівняти скелети людини розумної з її попередниками, то не форма черепа, не розміри його, а розвинена п'ясть руки є характерною ознакою скелета давньої людини. Існує прямий зв'язок між розвитком пальців людини і розвитком її мозку. Ще І.Кант називав людську руку виведеним назовні головним мозком. І чим тоншу роботу виконують

пальці людини, тим активніше відбуваються її розумові процеси. Найбільш ефективні в цьому сенсі заняття на «дворучних» інструментах, тобто на тих, які потребують участі двох рук, наприклад, фортепіано, при цьому рівень професіоналізму ніякої ролі не відіграє. Проте слід зауважити, що, таким чином, не виключаються комплексні механізми впливу - як музики, так і сфери рухових функцій організму в цілому.

У ході експериментів С. Свіннена, Р. Шлауга виявлено, що в музикантів або в людей, які займаються музиченням, менша перевага правої руки порівняно з лівою, оскільки правою рукою управляє ліва півкуля, а лівою рукою – права. Учені трактували свої результати як свідчення меншої мозкової спеціалізації, як демонстрування більшого рівноправ'я мозкових півкуль у музикантів порівняно з немужикантами. Ті ж учені зафіксували, що в музикантів збільшений відділ мозку *corpus callosum*, який відповідає за моторні навички та їх зв'язок з інформацією, що надходить у мозок від органів чуття. Тому позитивний ефект у розвитку дитини можуть мати будь-які імпровізаційні дії на музичному інструменті, а не тільки відтворення ритму і мелодії пісеньок, як це часто вимагають від дитини дорослі. Особливо сприяє розвитку креативності дошкільника власна імпровізація у шумовому оркестрі, в процесі якої дитина здійснює процес синтезу, вчиться слухати інших, працювати спільно, творчо брати участь в одній справі, домовлятися без допомоги мовлення, створюючи одну шумову композицію.

Значний внесок у вивчення можливостей музики в розвитку дітей здійснив В. Бехтерев. У матеріалах своєї доповіді «Значення музики в естетичному вихованні дитини з перших днів її дитинства» він зосередив увагу на використанні музики з метою зміцнення здоров'я дітей, переконливо показавши, наскільки необхідне прилучення малюка до музики в ранньому віці для нормального, здорового розвитку дитячого організму. Дослідник вважав, що, перш за все, музика здатна надати неоціненну допомогу в розвитку слуху дітей: «... не можна забувати, що слух, як сприймаючий орган, для дитини є ще важливіший, ніж зір, бо позбавлена слуху дитина, через глухонімосту, різко

відстає у своєму розвитку, що не спостерігається в такому ж крайньому випадку зі сліпими від народження» [50, с. 4]. Автор нагадував, як позитивно діють на психіку дитини ніжні колискові пісні, зазначав, що музичні мелодії допомагають у боротьбі з підвищеною нервозністю і вередливістю, до яких особливо схильні діти в ранньому віці. В. Бехтерев наводить власні спостереження за вередливою і пустотливою 3-річною дитиною, яка заспокоювалася й забувала про свої примхи при ніжних звуках грамофонного запису дуету з «Пікової дами».

На підставі аналізу практичних спостережень В. Бехтерев робить висновок, що музичні твори здатні викликати яскраво виражені реакції у дітей; він вважав, що перш за все, на дітей впливає ритм музики, пізніше - висота тону і мелодія звуків, і лише в останню чергу діти звикають розрізняти тембр і проявляють індивідуальне ставлення до звучання різних інструментів [50, с. 6].

В. Бехтерев активно пропагував музику як засіб боротьби з перевтомою, посиляючись при цьому на ряд фактів, коли перевтома знімалася лише завдяки спілкуванню з музикою. Ученому належать багато методичних прийомів, пов'язаних із використанням музики з лікувально-профілактичною метою. Так, він рекомендував для виведення людини з того або іншого стану спочатку дати їй прослухати мелодії, відповідні цьому стану, потім поступово змінити характер музики відповідно до бажаного стану в настрої. В. Бехтерев указував, що найсильніший і яскраво виражений ефект дає однорідна за своїм характером музика. Учений вважав, що в складному творі, який передає бурхливу зміну настроїв, його сумарну підсумкову дію, складно, а іноді просто неможливо передбачити, тому з лікувальною метою краще використовувати музичні уривки або твори малих форм [51].

В. Бехтерев уважав, що музика підсилює життєдіяльність дитячого організму, він зазначав, що це відбувається внаслідок її впливу на центральну нервову систему, підкреслюючи при цьому, що встановлення причин і механізмів впливу музики на організм дає знання того, як викликати або послабити збуджений стан дитини.

Турбота про емоційне благополуччя дітей на основі визнання права кожної дитини на індивідуальну своєрідність, у тому числі й емоційних виявлень, проголошується одним з основних завдань гуманістичної й особистісно орієнтованої педагогіки. Але, як відомо, сама по собі емоційна сфера якісно не розвивається. Її необхідно розвивати спеціально, створюючи для цього особливі психологічні умови і використовуючи спеціальні, педагогічно доцільні, ефективні засоби.

Вивчаючи проблему виховання естетичних емоцій дітей дошкільного віку, Н. Карамішева довела, що на первинному етапі взаємодії з музикою дитина пізнає свої емоційні стани, музика виконує роль фону (на першому місці емоційне самопізнання, що відбивається як «я більший за музику»). Для встановлення зв'язків між емоційним змістом музичного твору і своїми відчуттями необхідно вміти диференціювати й оцінювати емоційно-образний зміст (пріоритетним є пізнання музичного твору, його аналіз, що знаходить віддзеркалення як «я менший від музики»). Надалі встановлення цих зв'язків ставить дитину (Я) на рівнозначну позицію взаємодії (відображається як «я дорівнюю музиці»). На основі загального емоційного досвіду у дитини формується й емоційне ставлення до своєї особистості, дитина усвідомлює і збагачує себе як Я. Будь-який досвід має реалізовуватися в практиці. Виразними діями не лише визначається, але і формується чуттєва сфера. Результатом емоційно-естетичного досвіду є уміння емоційно передавати зміст за допомогою виразних рухів, інтонацій, міміки, тобто творчо себе проявляти [248].

Є. Гусева говорить про те, що емоційна сторона музичності пов'язана з природними властивостями нервової організації людського організму. При цьому вона не вичерпується тільки емоційним реагуванням на музику, а виявляється в більш загальних характеристиках особистості, серед яких важливе місце посідають тонкість емоційних переживань, творча уява, фантазія, художнє сприйняття світу. Поряд з цим відомо, що образне сприйняття, фантазія, активна робота уяви - це характерна особливість

дитячого способу пізнання. Елементи образного мислення та уяви виявляються в тому, що в контурах ліній, форм, колірних плямах діти бачать знайомі і незнайомі образи - персонажів казок, пісеньок, тварин і звичайні предмети. Не менш творчими, фантазійними проявами є рухи, які створюють діти під час слухання музики [159].

На думку А. Холмогорової і Н. Гараняна у сучасному суспільстві емоційність є ключовим чинником, що забезпечує життєвий успіх. Від емоцій, яких найчастіше зазнає дитина, залежить успішність її взаємодії з людьми, а значить, - успішність її соціального розвитку. Дослідники зазначають, що світ сучасної дитини, починаючи з середини минулого століття, всіляко захищається й очищається від негативних почуттів, неприємних почувань і переживань. Найбільш здоровим афектом вважається радість і вона всіляко стимулюється шляхом швидкого переключення дитини від сліз на приємніші переживання. Проте А. Холмогорова і Н. Гаранян вважають, що стеничні емоції гніву необхідні людині як для відчуття власної сили і здатності постояти за себе, так і для реального відстоювання своїх інтересів та досягнення мети. В умовах пригнічення і витіснення негативних емоцій останні продовжують виявлятися і накопичуватися, і нерідко «вибух» цього «парового котла» відбувається вже незалежно від волі людини. Саме брак навичок саморозуміння і конструктивного самовираження нерідко служить підставою для страху перед емоціями і переконаності в їх деструктивній для життя та стосунків з людьми ролі. Крім того, агресія, не знаходячи виходу назовні, може повертатися на саму людину, тобто перетворюватися на аутоагресію у вигляді самозвинувачень і самодеструктивних тенденцій, що особливо характерно для хворих на депресію.

Парадокс полягає в тому, що заборона на емоції робить безглуздою й неефективною рефлексію - головний засіб людського самопізнання і саморегуляції, що має інтелектуальну природу. Адже справжній ефективний самоаналіз можливий тільки за умови розуміння своїх реальних відчуттів. Інакше людина все далі відходить від самої себе, від своїх проблем і

суперечностей, які презентуються нам в наших почуттях. В цьому, на думку А. Холмогорової і Н. Гаранян, найяскравіше виявляється єдність афекту й інтелекту, про який писав Л. Виготський [600, с. 61].

З. Матейова, С. Машура, О. Пилипенко визначили перелік музичних класичних творів, здатних впливати на такі психоемоційні стани дітей, як дратівливість, тривожність, емоційна напруженість, депресія, психічна і соматична втома. Дослідження Л. Галігузової, С. Мещерякової, Л. Царгородцевої свідчать, що в період адаптації до нових соціальних умов дошкільники переживають вище перелічені психоемоційні стани. Усувати або знімати їх напруженість допомагає сприйняття певної музики, яка допомагає створювати позитивний емоційний стан дитини в даний період.

В даний часу педагогіці гостро стоїть проблема дитячого здоров'я. Здоров'я – це, передусім, здорові думки і здорові ритми нашого організму. Так вважали стародавні мудреці, до цього приходять і сучасна наука.

М. Хватовою експериментально з'ясовано, що під впливом звуків певної частоти судини людини здатні пропускати більший об'єм крові або лімфи. На цій властивості музики базуються її лікувальні властивості. Високочастотні швидкі мелодії сприяють збільшенню вмісту лімфоцитів у крові, підвищуючи таким чином опірність організму проти хвороб. Музика з частотою ритму не більше 60 ударів за хвилину допомагає дитині синхронізувати дихання, змінює гемодинаміку, обмін речовин, гуморальні реакції. Проте, як виявилось, найпростіший і найефективніший спосіб музичного впливу на клітини організму базується не на простому прослуховуванні музики, а на її відтворенні через спів [597].

За твердженням М. Лазарева, спів сприятливо позначається на здоров'ї дітей, оскільки дозволяє вдосконалювати дихальну функцію організму. С. Шушарджан вважає, що за допомогою співу можливо повністю відновити кровообіг і позбутися застоїв у легенях. Механізм дії такий – за час, поки виконавець співає музичну фразу, не переводячи дихання (фаза видиху під час співу за тривалістю у кілька разів перевищує фазу вдиху), в організмі виникає

легка гіпоксія (брак кисню). Це надзвичайно потужна біостимуляція, схожа на дію розрідженого повітря гірського курорту. Короткий і глибокий вдих у проміжку між рядками пісні миттєво збагачує кров киснем, від чого посилюється діяльність серцево-судинної системи, активізується кровопостачання, поліпшуються показники крові, гемоглобін активніше зв'язує кисень [631].

Існує спеціальна музична зарядка - спів певних звуків. Слід зауважити, що про лікувальні властивості окремих звуків, які вимовляють голосом, знали споконвіку. Особливого значення їм надавали в Індії та Китаї, де за їх допомогою лікували захворювання. Чудодійній силі звука віддавали належне і на Русі. Сучасні дослідження підтверджують цілющі властивості вимовлених звуків, створюються своєрідні реєстри їхньої дії, які багато в чому збігаються з рекомендаціями, розробленими в давнину на Сході. Найчастіше з лікувальною метою використовується спів голосних звуків «а», «у», «о». Це допомагає розслабитися, розкріпачитися і зосередити свої думки на потрібному об'єкті. Саме на цьому базується ефект мантр, виконуючи які, буддійські ченці досягають найвищих ступенів медитативного стану.

Великого значення музики і, зокрема, співу для розвитку дитини надавав музикант і педагог Д. Зарін. Згідно з формулюванням автора, значення це полягає «у виховному впливові: 1) на розумові сили дитини: свідомість, пам'ять, уяву, 2) волю, 3) естетичне почуття, 4) фізіологічну сторону людини. Свідомість, воля, «фізична сторона» розвиваються сильніше за все при власному співі; що ж до естетичного почуття, то виховання його можливе лише шляхом гарної музики і гарного виконання» [209, с. 5].

Здатність музики справляти виражений емоційно-стресовий (в розумінні В. Рожнова) вплив на людину якнайбільше відповідає принципів дитячої психотерапії – лікування радістю [504]. Діапазон захворювань, які можна лікувати за допомогою музичної терапії, великий. Сьогодні музикотерапія – цілий психокорекційний напрям у медицині та психології, в основі якого два аспекти впливу: *психосоматичний* (лікувальний вплив на функції організму) та

психотерапевтичний (корекція відхилень в особистісному розвитку, психоемоційному стані). Катарсистичний (що очищає) вплив музики дає можливість використовувати її в коригувальній роботі, особливо з дітьми, які мають проблеми в розвитку.

Розрізняють пасивну й активну форми музикотерапії. Пасивна (рецептивна) музикотерапія передбачає прослуховування пацієнтами різних музичних творів, що відповідають станові їхнього психологічного здоров'я та ходу лікування. Сприйняття музики може виражатися в різних формах. Наприклад, у формі так званих «музичних снів», що є варіантом недирективної медитації. Після прослуховування різних за характером музичних творів разом з пацієнтом з ним проводиться бесіда про зміст того, що «снилося». Аналіз образів, що виникли у людини (дитини), може показати її стан, а потім динаміку лікування і корекції психоемоційного стану.

Іншою формою музично-коригувального, лікувального сприйняття може бути музично-образна медитація, що базується на благотворній дії на психоемоційний стан пацієнта слухових образів з різним емоційним забарвленням. У цьому разі слухач переносить свої почуття і думки на образ героя, втіленого композитором, за яким можна бачити конкретну людину. При цьому виникає невербальне діалогічне спілкування.

Е. Медведева розглядає різні варіанти використання музики в моделюванні позитивного психоемоційного стану, релаксації дітей із проблемами в розвитку. Автор розглядає такі моделі: «Музичні картинки», які допомагають дитині «зробити» крок із реального життя у світ музичних образів; «Музичне моделювання» сприяє підвищенню емоційного тону або зняттю надмірного збудження, тривожності дітей. Позитивний коригувальний ефект в даному варіанті досягається використанням спеціального набору, складеного з фрагментів класичних музичних творів, слухання яких поступово виводить дитину з несприятливого для неї стану, перемикає на протилежне і бажане; в моделі «Жива музика» дитині пропонується самій увійти в образ виконавця (піаніста, скрипаля, диригента). При цьому важливо, щоб розрядка

внутрішнього переживання виражалася в зовнішньому русі (від легкого похитування рук, тіла, диригування, до «гри» пальцями на уявних клавішах). Автор указує, що 10-12 цілеспрямованих музичних сеансів допомагають забезпечити стабілізацію позитивного емоційного стану дитини, позитивного настрою [363].

У численних дослідженнях та експериментах постійно здійснюється пошук мелодій зі справді сильним терапевтичним ефектом. Н. Михайловська у статті «Музыка вместо... пилюль» доводить, що романтична музика Ф. Шуберта, Р. Шумана, П. Чайковського, Ф. Шопена, Ф. Ліста створює відчуття вільного простору. Вона допомагає зняти стрес, сконцентруватися, ідеально підходить для усамітнення та медитації. Джаз, блюз, диксиленд, соул, каліпсо та реггі, що беруть свій початок від темпераментної африканської музики, підносять настрій, виводять з депресії, розряджають напруження почуттів. Рок-музика у стилі Елвіса Преслі, «Роллінг Стоунз» або Майкла Джексона в невеликих дозах може зняти нервові та м'язові напруження, нейтралізувати вплив інших гучних, неприємних звуків. Релігійна музика дарує відчуття спокою, відновлює душевну рівновагу. Вона анальгетик у світі звуків і допомагає впоратися з болем, полегшує його [383].

Півгодини класичної музики на день обов'язкові для всіх дітей американського штату Флорида – так вказано у законі № 660, інакше названому Beethoven's Babies Bill. Законодавці штату впевнені: музика не тільки допомагає малюкам заснути в «тиху годину», а й сприяє гармонійному розвитку їхньої розумової діяльності.

В. Нікітін зазначає, що кожне покоління малюків, незалежно від нашого і їхнього бажання, прилучається до музичної культури свого часу. Слухаючи постійно диско-, поп-, техно- музику, дитина сприймає ту культуру, в якій живе. Ігнорування цього факту, нав'язування їй класичних музичних творів може призвести не до психотерапевтичного ефекту, а навпаки, посилити її опір. Тому для рецептивного сприйняття дітей слід гнучко підбирати композиції як із класичної, так і з сучасної музики [447].

За тезою Ю. Шевченко найкращим прикладом музики, здатної ефективно впливати на дитину, може бути будь-яка колискова. Дослідник вважає, що власне ці пісні в історіогенезі людини мали початкову психотехнічну спрямованість. Специфічні особливості наспіву колискової – два музичні елементи, які впливають насамперед і допомагають швидше заснути. Це – ритм, який у колісанках близький до ритму дихання уві сні; мелодія, що будується на інтонаційних зворотах, які справляють так званий «маятниковий», заколисувальний ефект [621].

Г. Бутко зазначає сприятливий вплив музики на підвищення якості рухів дитини. Музика, з погляду автора, сприяє виразності, пластичності, чіткості та координації рухів, забезпечує емоційне переживання дитиною музичних образів. У дитини розвивається вміння через рух передавати характер музики. Автор вважає, що рухи під музику розвивають слух, виховують часове орієнтування, викликають злагожену реакцію всього організму дитини (дихальної, серцевої, м'язової діяльності), при цьому емоційно-позитивний стан психіки сприяє загальному оздоровленню організму [77].

Вивчаючи досвід рухової терапії, К. Рудестам виявив, що найефективнішим у роботі з дітьми є метод спонтанного музичного руху. Цей метод допомагає виявити ділянку напруги в тілі та форми її прояву. Дослідником встановлено, що пластичний рух – прекрасний діагностичний матеріал для оцінки психічних, поведінкових розладів і рівня естетичного розвитку, а також засіб зв'язку з оточенням за допомогою невербальних форм спілкування (жестів, поз, рухів) [509].

Олав Скіпе розробив так звану «музичну ванну» – спеціальне середовище, де діти, як у воду, занурювалися у звук, музика при цьому знімає м'язову напруженість і заспокоює дітей. Учений указує, що цей метод особливо ефективний у роботі з дітьми, що мають фізичні і розумові вади.

Проведені дослідження Л. Лебедевої показали, що для використання музики як терапевтичного чинника не потрібні спеціальні медичні знання. Тому в педагогічному середовищі появився такий термін, як *артпедагогіка*, тобто

виховання мистецтвом. Завдяки спільному хоровому чи оркестровому виконанню твору, танцю формуються конструктивні міжособистісні взаємини та зв'язки, що допомагають дитині жити в сучасному суспільстві, вчитися долати суб'єктивні труднощі, які виникають на життєвому шляху людини [324, с. 29].

М. Бурно проводить зв'язок між музикотерапією і культтерапією, пояснюючи це «творчим самовираженням». На думку дослідника, захоплення музикою, участь в ансамблях завдяки задоволенню потреб особистості в самоактуалізації полегшує лікувально-педагогічну корекцію асоціальних форм поведінки, патохарактерологічних реакцій, сприяє викоріненню негативного асоціального досвіду, вихованню естетичних потреб. Самовираження через творчість можливе при створенні комфортного середовища, затишних, спокійних, безпечних умов, що допомагають особистості розкріпачитися, розкритися у творчому плані [75].

Згідно з сучасними системними уявленнями мистецтво поліфункціональне і виступає для задоволення певного комплексу потреб. У мистецтві виділяють *евристичну, комунікативну, соціально-організаторську, виховну, просвітницьку, пізнавальну, прогностичну, оцінну, катарсичну, гедоністичну, розважальну й інші функції*. Кожний автор виділяє свій набір функцій, інколи без чіткого критерію їх визначення. Так, Л. Столович називає 14 функцій мистецтва, Е. Назайкинський – 9, виділяючи в музичному сприйнятті потребу в пізнанні, творчості, естетичній насолоді, а також функції: самовиховання, художнього переживання, розрядку, компенсаторну функцію, функцію стимулювання інших видів діяльності, формування певного тону, стану, настрою. С. Рубінштейн, П. Симонов вбачають головну функцію художньої діяльності в пізнанні; О. Леонт'єв – у потребі очищення, «катарсису».

У рамках нашого дослідження особливий інтерес становить розгляд *виховної функції мистецтва*. Н. Шутова вказує, що стосовно суб'єкта виховна функція музики зумовлена емоційно-звуковою формою кодування і передачі

соціально значущої інформації, духовного досвіду. За визначенням автора, структура етично-виховного впливу музики ієрархічна і здійснюється на *чотирьох рівнях*: 1) емоційної синхронізації; 2) смислового заглиблення; 3) духовної об'єктивності; 4) діяльнісної об'єктивності.

Істотною особливістю *першого рівня* є яскраво виражений психофізіологічний характер впливу, внаслідок чого весь людський організм приходить у рух, виникають емоції, почуття, змінюється настрій. У композиції втілюється ланцюг емоційних станів, які потім моделюються у свідомості слухачів.

Істотною рисою *другого рівня* є стан занурення особистості у зміст музики, сприйняття значення, процесуальної цілісності. Сислове занурення сприяє формуванню особистісно-оцінного ставлення слухача. Емоційна синхронізація як процес впливу музики «ззовні» переростає у внутрішній психологічний стан і викликає реакцію у відповідь. Дослідниця вважає, що цей стан є найважливішим в аспекті етично-виховного впливу на людину. Саме в глибинах свідомості та підсвідомості формується художня істина, яку особистість усвідомлює як специфічний прояв свого духовного взаємозв'язку з музикою і яка виступає в емоційно забарвленому вигляді у формі чуттєвого стимулу, чуттєвої спрямованості до прекрасного.

На *третьому рівні* актуалізуються музично-слухові уявлення, з них починається духовне об'єктивування музичного змісту. На думку Н. Шутової, цей процес супроводжується перетворенням цього змісту, що існує ідеально у свідомості слухача, але пов'язаний з його реальним життям. Найважливіша особливість *духовної об'єктивності* - формування якісно нового рівня внутрішньої напруги, що накопичується в процесі емоційної синхронізації та смислового занурення. Так, фізіологічна напруга (в процесі емоційної синхронізації) і психологічна (при смисловому зануренні) дають узагальнений стан *духовної напруги*, що існує як внутрішній потенціал, котрий забезпечує життєдіяльність.

Четвертий рівень – діяльнісної об'єктивності. Діяльнісна об'єктивізація передбачає практичну реалізацію художнього змісту музики, опосередкованого людиною. Вона найбільш самостійна, оскільки об'єктивує не саме звучання твору, а лише «сліди» його впливу на свідомість. Автор зазначає, що етичний характер цього впливу полягає в тому, що музичний зміст стає стимулом для вираження почуттів, своєрідним емоційним фоном життєдіяльності [629, с. 46-47].

У змісті гуманітарної освіти у вивченні впливу музики на розвиток, виховання та оздоровлення дошкільника актуальним є розгляд дитячого фольклору як специфічного «дидактичного матеріалу». Г. Гачев розглядає фольклор, як невід'ємну складову частину національної духовної культури, яка в концентрованій формі подає одночасно народну філософію, етику й естетику, створюючи неповторний національний образ світу [126].

Специфікою інтонування фольклорного твору є імпровізаційність, зображальність, ритмічність і повчальність. Особливостями народної пісні є: простота і доступність мелодії; змінний лад; часто будується на 3-х, 4-х, 5-ти звуках з яскраво вираженими підвалинами; як правило, співається природно і просто, зберігаючи натуральний тембр голосу, його теплоту, без музичного супроводу.

Близькість мелодій дитячих пісеньок до природної мовленнєвої інтонації ідеально збігається зі специфічними можливостями дитячого слуху і голосу. Слухові здібності до диференціювання музичної тканини у дітей невеликі. Дослідження Г. Новикової показали, що, відтворюючи по пам'яті музичні звуки, інтервали, темп, ритм, діти оперують не точними величинами, а досить широкими зонами, які дають їм значну свободу виконання музичного твору. Отже, у дітей музична висота співвідношень звуків у мелодії ще поглинається тембром. Дошкільники легко схоплюють на слух твори свого репертуару і вільно інтонують їх. Але запозичують діти одне в одного не мелодію в її точкових звуковисотних і ритмочасових параметрах, а лише інтонаційні формули – емоційно смислові звуковираження пісень [452, с. 29].

А. Зиміна виявила, що, виконуючи пісню у своєму дитячому побуті, в ігровій обстановці, дитина інтонує лише ті тони, які зручні для її голосу, і не перевищують даний їй природний діапазон звучання. Під час співу хором голоси дітей вбудовуються в компромісні теситурні рамки, відповідні для зручної інтонації. Появляються усереднені, проміжні регістрові ділянки, в яких і виконується пісня. Отже, самостійний хоровий спів дошкільників дуже близький за своєю природою до фольклорного явища психологічного унісону [214].

Н. Шумада зауважує, що через фольклор здійснюється глибоке засвоєння особистістю значної частини історико-культурних традицій і надбань народу, до якого вона належить. Як важливий елемент етнічного, фольклор орієнтує дитину в навколишньому середовищі, розкриває їй загальні життєві цінності та захищає, створюючи бар'єр для негативних впливів як вербального, так і невербального характеру [627].

Зазначимо, що у вихованні засобами фольклору немає розподілу на суб'єкт та об'єкт виховання, тобто дитина сприймається як особистість, що являє собою цінність, є гідною діалогу і потребує поважливого та дбайливого ставлення до себе. Являючи собою не тільки художнє слово, а й одну зі сфер традиційного народного побуту, фольклор розглядає питання про те, як і під впливом яких саме умов життя й виховання в дітей формуються ті чи інші риси, що в цих умовах є визначальним, головним і як слід організувати життя дитини, аби формування її особистості відбувалося відповідно до мети виховання. Але ж усна народна творчість не тільки відображає народну концепцію виховання, а й сприяє її реалізації, причому в цьому процесі кожному жанрові відводиться певна роль.

М. Мельников зазначає, що музичні жанри дитячого фольклору появляються в житті дитини у певній послідовності, розв'язуючи виховні завдання, актуальні для кожного конкретного вікового етапу. Найбільш відомий психотерапевтичний ефект колискових пісень, який базується на створенні ситуації захищеності й емоційної комфортності для дитини в період

раннього дитинства; пестушки як спосіб ігрового спілкування дорослого з дитиною за допомогою інтонаційних і тактильних взаємодій (період раннього дитинства і дитинство). Головне призначення потішки — вироблення у маляти (період раннього дитинства) ігрових навичок і мовленнєвий розвиток дитини. Розвиток емоційної чуйності, уяви і накопичення дітьми уявлень про навколишній світ відбувається через поетичні образи в музичних іграх на основі загадок і примовок (молодший і середній дошкільний вік). Розвиток навичок спілкування, формування позитивних моделей поведінки відбувається в комунікативних музичних іграх і танцях (старший дошкільний і молодший шкільний вік); емоційно-образне осягнення дітьми правил етичної поведінки в довкіллі у казках та інтонаційно-рухових іграх на основі прислів'їв і приказок (старший дошкільний і молодший шкільний вік); формування у дитини ставлення до природи як до живої через взаємодію з її олюдненими художніми образами у традиційному календарному дійстві [367].

В. Гошовський акцентує увагу на тому, що музично-ігровий, ритмічний компонент відіграє провідну, домінуючу роль у творах дитячого фольклору. Для дитячої психіки благотворне вже саме виконання і звучання фольклорних наспівів. Їх звукові образи, перевірені на багатьох поколіннях дітей, містять ритми й інтонації здоров'я, націлені на позитивний психотерапевтичний ефект. Крім того, вони містять інформацію про світосприйняття і національні особливості певного етносу, що робить їх носіями своєрідного «генетичного коду». Ці інтонації включають, приводять в дію певні механізми у свідомості дитини, що допомагають їй отримувати і засвоювати духовно-ціннісну інформацію про навколишній світ, про його фундаментальні засади. Така інформація необхідна їй для розвитку, орієнтації в навколишньому світі, адаптації до нього, та конструктивного впливу на нього. Основу її становлять любов до свого краю і до свого народу, дбайливе, відповідальне ставлення до живої, одухотвореної природи. Використання в педагогічному процесі регіонального фольклору підвищує інтерес дітей до народної культури рідного краю, сприяє зміцненню зв'язку між поколіннями [151].

На шляху відродження народних традицій у вихованні дітей необхідне розуміння того, що фольклорні твори – не музейні експонати, яких не «можна торкатися руками», в яких не можна нічого міняти. Фольклорні твори – це функціональні витвори, народжені потребами самого життя. Шлях осягнення традицій народної педагогіки – в засвоєнні самих принципів і в грамотній трансформації цих принципів у сучасних умовах.

Таким чином, психолого-педагогічні основи використання фольклору у формуванні особистості базуються, по-перше, на тому, що він, як синкретичне мистецтво, допомагає реалізувати завдання гармонійного розвитку почуттів, оскільки впливає перш за все на емоційно-чуттєву сферу, пропонуючи не логічні схеми поведінки, а психологічні моделі, втілені в художніх образах, отже, вихованець не просто запам'ятовує та логічно розуміє певні суспільні вимоги і цінності, а переживає їх. По-друге, при використанні фольклору в педагогічному процесі реалізуються принципи природовідповідності та культуровідповідності, забезпечується вчасність і безперервність виховання, здійснюється зв'язок родинного і громадського виховання. По-третє, вихованець активно включається в реальну людську діяльність та спілкування. Поєднання у фольклорі творчої та репродуктивної діяльності сприяє формуванню творчої активності особистості.

3.2. Психофізіологічна природа впливу музики на особистість

Серед феноменів, що активно і глибоко впливають на життя людини, музика займає особливе місце. Виступаючи організуючою, упорядкованою першоосновою, створюючи систему і порядок із Хаосу, музика є щонайпотужнішим засобом впливу на особистість. Здатність музики відтворювати цілісні душевні стани людини і моделювати типи її діяльної участі в різних життєвих процесах привела останнім часом до помітного зростання інтересу до застосування музики в різноманітних видах діяльності як засобу поліпшення психоемоційного стану, підвищення працездатності і

зниження стомлюваності. Проте, попри зусилля багатьох дослідників, накопичений науковий досвід у цій галузі є розрізненим і несистематизованим. Фундаментальних узагальнювальних робіт, що розглядають музику в усій повноті її впливу на особистість, на жаль, поки що немає.

Різноманітність рівнів музичного впливу та їх тісний взаємозв'язок в реальному житті свідчать про істотну роль музики в житті людини. За сучасними уявленнями вчених (В. Коновалов, Н. Отмахова), формування цілісних поведінкових реакцій організму на різні зовнішні подразники, в тому числі, на музику, здійснюється за допомогою складної функціональної системи. І, зокрема, на основі специфічних нейрохімічних механізмів підкірки, які внаслідок хімічної спорідненості мобілізують вибірково відповідні утворення головного мозку для виконання тієї чи іншої цілеспрямованої діяльності [275, с. 572].

За В. Петрушиним первинним механізмом, що створює матеріальну основу музичного змісту, є механізм спонтанних підкіркових перемикачів. Вчений дослідив, що у людському мозку зафіксовані різні види електромагнітних коливань, кожному з яких відповідає свій діапазон частот і стан свідомості, при якому вони домінують: альфа-хвилі пов'язані зі станом утихомирення і розслаблення (8-12 коливань за секунду), бета-хвилі, найшвидші, пов'язані з нормальним станом, коли людина не спить (13-30 коливань за секунду), при тета-хвилях стан розслаблення переходить у сонливість (4-7 коливань за секунду), дельта-хвилі викликають стан сну (2-3 коливання за секунду). За даними дослідження В. Петрушина, синхронізуючи діяльність мозку з різними діапазонами частот, музика може викликати в мозку людини певні картини, а водночас із цим і стан свідомості, якому властива ця картина, отже, і змінювати стан свідомості, настрої, емоції. Так, співвідносячи біоритми мозку з ритмічною пульсацією в музиці, дослідник зазначає, що чергування звуків зі швидкістю три звуки за секунду буде схоже з дельта-ритмом. Цей ритм можна почути в «Місячній сонаті» Л. Бетховена, в багатьох ноктюрнах Ф. Шопена. Ритмічна пульсація зі швидкістю 8 звуків за секунду

нагадуватиме альфа-ритм. Таку швидкість руху можна простежити у фіналі Третього концерту для фортепіано Л. Бетховена, в багатьох військових маршах. Швидкість звукового руху, що відповідає ритмічній частоті бета-ритму, можна простежити в багатьох віртуозних п'єсах – етюдах Ф. Шопена, Ф. Ліста, Н. Паганіні. При цьому найсильніші переживання можуть виникнути у момент резонансу – збігу біоритму, що домінує в даній людини з частотою музично-ритмічної пульсації [477, с. 168].

В. М'ясищевим виявлено, що коли людина сприймає музику різних напрямів і стилів у неї міняються частотні характеристики електроенцефалограми [395, с. 55]. В дослідженні Н. Маслової показано підсилення альфа-ритму електроенцефалограми дорослої людини, коли вона відчуває задоволення від прослуханої музики. За результатами експериментальної роботи Н. Фудіна, О. Тараканова, С. Класіної з'ясовано, що класична музика сприяє гармонізації ритмів електроенцефалограми і електрокардіограми, що є хорошим критерієм усунення стресового навантаження. Доведено, що за допомогою електроенцефалограми можна не лише вивчати діяльність вищої нервової системи, але і керувати її процесами.

У ході комп'ютерних досліджень, проведених професором Лондонського університету Джоном Дженкінсом, було з'ясовано, що ритм і висота звуку впливають на ліву півкулю, а тембр і мелодія – на праву. У дослідженнях А. Лебедева і Т. Князевої виявлено, що сприйняття музики в основному впливає на діяльність правої півкулі і пов'язане з появою хвиль «тета»- і «бета» - діапазонів. Прослуховування мелодії супроводиться появою повільних тета-хвиль в електроенцефалограмі тім'яної ділянки кори головного мозку. Для уявного відтворення тієї ж самої мелодії характерна поява тета-хвиль у лобній ділянці. Домінування хвиль «тета» - діапазону відображає процес створення і відтворення музичного образу. Для запам'ятовування раніше пред'явлених музичних образів має критичне значення активізація правої скроневої ділянки. В результаті досліджень учені дійшли висновку, що сприйняття музики забезпечується інтеграцією процесів, які відбуваються в обох півкулях,

викликає посилення міжцентральної і міжпівкульної взаємодії. Причому сприйняття музики може відбуватися як на свідомому, так і на підсвідомому рівні, оскільки аналіз частотно-часових співвідношень акустичних сигналів здійснюється при обох формах сприйняття. Крім того, активне музичне сприйняття стимулює розвиток «лобної площини», розташованої в лобній частці головного мозку і пов'язаної з функцією опрацювання будь-якої інформації, що кодується у мовній формі [323].

Слід зазначити, що реакція нав'язування ритму, за допомогою якої фізіологи досліджують діяльність мозку, має дуже важливу особливість. Так, наприклад, ритм музики частотою близько 130 - 150 ударів за хвилину потрапляє у смугу «шаманських» частот. Цей ритм збігається з частотою «дельта-хвиль» головного мозку, пов'язаних зі станом сну, глибокого трансу, коми. Музика в цьому ритмі, яка часто звучить на дискотеках, за певних умов може стати надзвичайно небезпечною. На відміну від джазу або класичної музики цей ритм акцентований, дуже гучний і майже позбавлений варіацій. На дискотеках до музики додається ритмічний танець і ритмічне мигання яскравого світла в темряві, що становить повний набір психотехнічних прийомів, які викликають домінування дельта-ритму в мозку. Мозок людини, що танцює, на декілька годин поринає в умови, здатні викликати штучний малий епілептичний припадок, або спровокувати застряглий тип мислення з будь-якою нав'язливою думкою, у тому числі і про самогубство. Більше того, систематичні багатогодинні дози такого «шаманського» трансу викликають ефект звикання і зміни структури мозку. Відомі випадки, коли надмір високих або низьких частот серйозно травмував мозок. На рок-концертах нерідкі контузії звуком, звукові опіки, втрата слуху і пам'яті. Як ритм, так і частота «призводять» до залежності від них: у людини появляється потреба у дедалі вищих частотах, що наближаються до ультразвуку. А це вже може викликати летальний результат, і така смертність була зафіксована американськими лікарями [165].

Проте музика з уповільненим ритмом не обов'язково справляє оздоровчий вплив на організм. Скажімо, так звана «медитативна музика», здатна при тривалому й регулярному її прослуховуванні уповільнити біоритми людини і навіть обмін речовин, і кінець кінцем, підвищити навіюваність. Монотонний ритм - своєрідний психотропний наркотик, який вводить людину в транс і навіть змінює підсвідомість. Людині, яка звикла слухати тільки таку музику, легко нав'язати будь-яку інформацію, вона легше піддається навіюванню.

Існує теорія, за якою задоволення від музики, піднесення, викликане її прослуховуванням, є результатом дії ендорфіну – «власного опіуму, що виробляється мозком». Музична стимуляція збільшує виділення ендорфіну, що значно знижує рівень гормонів стресу в крові. Підтвердженням правомірності такої теорії став психоделік-транс – стиль електронної танцювальної музики, який розвинувся в 1990-х роках двадцятого століття. Характерні риси стилю: темп від 130 до 150 ударів за хвилину, бас, що повторюється, плавно змінюється, і ритмічні мелодії, які викликають у слухача трансopodobний стан. Термін психоделічний, що можна перекласти як «такий, що проявляє розум», або «той, що розширює свідомість», було запропоновано Гамфрі Осмондом, піонером дослідження ЛСД у США. Піонерами сучасної психоделічної музики прийнято вважати Пінк Флойд (Pink Floyd), Доз (The Doors), Роллінг Стоунз (Rolling Stones), частково Битлз (The Beatles) та інші колективи, пов'язані з субкультурою хіппі.

Ряд наукових досліджень (А. Попов, Є. Саволей, Л. Новицька) було спеціально присвячено питанню про можливий зв'язок прослуховування музики певного типу зі схильністю дітей та юнаків до суїцидального, агресивного або протиправного поведіння. Найбільш «проблемними» виявилися жанри «реп» і «хеві-метал», що містять велику кількість ударних ритмів, як виявили учені, необоротно руйнують мозкові структури, діють на організм людини подібно до наркотиків, викликаючи наркотичну залежність, а часто і генетичні зміни в клітинах. Проте дослідники підкреслюють, що не всі

твори рок-музики настільки згубні: у невеликих кількостях її дія на підсвідомість здатна зняти нервову і м'язову напругу, нейтралізувати втому, що накопичилася. А деякі видатні твори, що мають високу ідейність сюжету і правильно збудовану музичну форму, воістину володіють гіпнотичною дією в найкращому розумінні цього слова: поринаючи в чергування ритмів і мелодійних тем, людина відривається від навколишньої дійсності і переноситься в інші країни, епохи, культури. Перша у світі рок-опера «Ісус Христос – суперзірка», написана на біблійський сюжет англійським композитором Е. Уеббером, рок-опери «Юнона і Авось», «Зірка і смерть Хоакіна Мур'єтті» російського композитора О. Рибникова, поставлені в сімдесяті роки минулого століття М. Захаровим, справили приголомшливе враження на розум і душі молоді. Не лише радянська преса, а й західні критики відзначали музичність і запам'ятовування мелодій, піднесеність образів і видовищність постановок, прекрасну акторську майстерність виконання. Ці творини стали академічним жанром, класикою рок-музики.

Отже, дані вивчення електрофізіологічної активності головного мозку в процесі сприйняття музики багато в чому суперечливі. Музика справляє поліфункціональний вплив на мозок, процес сприйняття музики динамічний і не може бути приурочений до якоїсь конкретної ділянки кори головного мозку. Об'єктивні характеристики музики є «інформаційною» базою, точкою відліку, яка задає напрям взаємодії людини і музичного твору.

Крім частотних характеристик музики, є ще параметри, які характеризують музику за її впливом на людину. Фізіологічний вплив музики пояснюється здатністю нервової системи засвоювати ритм і утворювати домінантне збудження у певній сукупності нервових центрів. *Домінанта* – це основний принцип взаємодії функціонально-спеціалізованих структур мозку. Основна ознака домінанти – *сумація*, що виявляється в посиленні наявної діяльності за рахунок активації інших структур мозку, які прямо не стосуються домінуючої у цей момент діяльності. А. Ухтомський писав, що таке збудження – основа будь-якої діяльності, але сталість домінанти може порушуватися, тоді

можуть виникнути ознаки лабільності центрів. Музика як ритмічний стимул активізує фізіологічні процеси організму, що відбуваються ритмічно як у руховій, так і вегетативній сферах. Музика здатна прискорити процес засвоєння ритму, відновити порушений рівень засвоєння ритму, що лежить в основі утворення домінанти [579].

С. Шушарджан дослідив, що акустична інформація надходить у кору головного мозку двома шляхами – специфічним і неспецифічним. Перший шлях – специфічний – полягає в перенесенні музичного імпульсу через лімбічну систему у сферу психіки та у викликові емоційної реакції, що супроводжується вегетативними змінами організму – зниженням або підвищенням артеріального тиску, зміною частоти пульсу, дихання.

Другий шлях надходження акустичної інформації в кору головного мозку полягає в тому, що з неспецифічної системи сітьоподібного утворення виникають збуджувальні реакції в соматичній сфері у формі зміни м'язової напруги та підвищення м'язової діяльності. Тому, коли людина сприймає динамічну музику, можна спостерігати у неї мимовільні рухи ніг, вистукування ритму пальцями, кивання головою або рухи всім корпусом тіла [631].

І. Темкін досліджував вегетативні реакції залежно від характеру музики. Мажорна музика швидкого темпу робить частішим пульс, підвищує максимальний артеріальний тиск, збільшує тонус м'язів, підвищує температуру шкірних покривів передпліччя. С. Шушарджан зазначає, що мінорна музика, виражаючи сувору енергію, драматичні переживання, може також сприяти активації фізіологічних процесів і викликати активний стан (наприклад, арія Ріголетто «Куртизани» з опери Дж. Верді). Лікар пояснює це тим, що на слухача істотно впливають темп, ритм і динаміка музичного твору [631, с. 153].

Німецький лікар А. Ноймайр виявив, що пролонгований акустичний сенсорний вплив у вигляді фрагментів спеціально підібраної музики активує дозрівання підкіркових структур і вдосконалення регуляторних механізмів хронотропної діяльності серця [455]. Російський фізіолог І. Тарханов своїми оригінальними дослідженнями показав, що мелодії, які справляють на людину

приємність, уповільнюють пульс, збільшують силу серцевих скорочень, сприяють розширенню судин і нормалізації артеріального тиску, а дратівлива музика дає прямо протилежний ефект. Російський учений І. Догель виявив, що одна і та сама мелодія, зіграна на різних інструментах, і навіть різна висота однієї ноти викликає в однієї і тієї ж людини різні зміни в системі кровообігу. На його думку, найбільший вплив на людину справляє органна музика [183]. Результати І. Догеля, підтверджують європейські фахівці, які також зазначають, що музика діє вибірково, – залежно не лише від її характеру, але і від інструмента, на якому виконується. Наприклад, музика, виконана на кларнеті, за спостереженнями С. Мамулова, впливає переважно на кровообіг, нормалізує роботу серцево-судинної системи. Скрипка і фортепіано краще за все заспокоюють. Загальний розслаблювальний вплив на людський організм має музика, виконана на скрипці [353, с. 152]. Американські фахівці стверджують, що саксофон найточніше передає звуки людського голосу, тому його звуки частіше слухають люди у стані депресії.

Дослідження, проведені С. Шнолем показали, що коротким музичним фразам порядку декількох секунд відповідають швидкі реакції організму на одноразові зовнішні сигнали. Музичні фрази, що звучать 1-3 хвилини викликають тривалу мобілізацію організму, а музичні твори тривалістю 10-30 хвилин, викликають загальну перебудову фізіологічного стану людини. За результатами роботи С. Шушарджана визнано, що уміло підібрана музика позитивно впливає на цілеспрямовану діяльність людини, сприяючи такому ритмічному налаштуванню організму, при якому фізіологічні процеси відбуваються ефективніше [631, с. 166].

Отже, завдяки дослідженням психофізіологічного аспекту впливу музики на організм людини, вважаються твердо встановленими такі факти: музика посилює метаболізм; музика підвищує і знижує м'язовий тонус; музика помітно впливає на хвилинний об'єм крові, частоту пульсу, кров'яний тиск; музика стимулює появу емоцій.

Наступний пласт досліджень присвячено вивченню музичного впливу на психічний стан людини. В більшості з них музика висуває на авансцену *роль сприйняття*. Тому ми хотіли б дещо докладніше спинитися на цьому процесі.

Музичне сприйняття – складний емоційний і сенсорно-інтелектуальний процес. Воно базується на активному пробудженні у слухача емоцій, думок, асоціацій. Одну з перших спроб розв'язати проблему психології емоційного переживання музики зробив Б. Джільмен (1892) [667]. На матеріалі інтроспективних звітів респондентів, отриманих після прослуховування ними тринадцяти музичних творів, автор дійшов висновку, що у слухачів під час сприймання запропонованої музики виникає ідентичний емоційний стан. В експерименті К. Пратта (1931) збіжні емоційні характеристики музики дали понад 90% респондентів [684].

Згодом у багатьох експериментальних дослідженнях було отримано дані, що в деякій мірі суперечать наведеним. Так, Е. Сопчек, вивчаючи емоційний компонент сприйняття музики, знайшов індивідуальні відмінності в емоційних реакціях на один і той же музичний твір. Ці різночитання, на думку автора, дуже малі для того, щоб заперечувати відображувальність реакції, яка виникає під час сприйняття, і дуже великі, щоб знехтувати ними [692].

А. Готсдінер, досліджуючи динаміку музично-перцептивного процесу, виділяє *ряд основних етапів*: формування ладових і жанрових стереотипів, створення установки на сприйняття, переживання музики, активізація підсвідомих процесів, усвідомлення музичного переживання. На думку дослідника, переживання виражається у формі інтегруючого психофізичного стану – залишкове (колишні враження) об'єднується з новим (вторинні емоції від власних дій). Він підкреслює, що у принципі саме переживання музики неусвідомлене. Автор пояснює, що музичне переживання не усвідомлюється доти, доки воно не опредмечене, не співвідноситься з конкретною подією, ситуацією, людиною, минулим опредметненим досвідом. Міра усвідомленості музичного переживання у зв'язку з великими труднощами, а деколи і неможливістю його вербалізації, залежатиме від опосередкованих способів

усвідомлення суб'єктивного ставлення (асоціацій, наочних образів, понять і так далі), яке відбивається в емоціях [150, с. 166].

Л. Виготський зазначає, що переживання – загальна назва для безпосереднього психологічного досвіду; з боку суб'єктивного кожен психічний процес є переживання. У кожному переживанні розрізняють акт і зміст переживання; перший – є діяльність, пов'язана з виникненням даного переживання; другий – зміст, склад, те, що переживається. Дослідник пояснює своєрідність емоційного стану, що викликається дією музики, тим, що під її впливом виникають не «чисті», а змішані стани, зумовлені одночасним переживанням щонайменше двох видів ставлення: до музики в цілому і до її внутрішнього змісту [116, с. 17].

С. Рубінштейн вважає, що музичне переживання виникає при слуханні музики і є «специфічним проявом його індивідуального життя» [507, с. 42] і підкреслює, що усвідомити своє почуття означає не просто відчутти його як переживання, а співвіднести з тим предметом або особою, яка його викликає і на яку воно спрямовується [507, с. 43].

В. Петрушин з'ясував, що необхідними і достатніми для моделювання базових емоцій (смутку, гніву, спокою, радості) є такі два показники як темп (швидкий - повільний) і лад (мажорний - мінорний). Так, різні відтінки смутку передаються повільною мінорною музикою; гнів, хвилювання, тривогу моделює швидка мінорна музика; спокійний, елегантний настрій створює повільна мажорна музика; радість, веселість, торжество викликають швидкі мажорні мелодії. Відзначаючи зв'язок емоційного характеру музики з такими компонентами музичної виразності, як тембр, ритм, динаміка, інструментовка і тому подібне, особливо в сучасній музиці, учений, проте, вважає, що для моделювання різних емоцій вони є, хоча і важливими, але все-таки додатковими моментами. Дослідник вважає, що заспокійливо впливають: середній діапазон гучності звучання; середні за висотою регістри (дуже низькі і дуже високі звуки здебільшого збуджують); спокійні мелодійні поєднання з м'якою, бездисонансовою гармонією; ритмічність. Автор підкреслює, що,

безумовно, твір може не мати якого-небудь з названих змінних, однак перелік фіксованих характеристик дає можливість хоча б приблизно контролювати вибір творів щодо їх впливу. Як моделі цілющого впливу він пропонує використовувати музичні фрагменти з класичних творів [478, с. 173].

Г. Декер-Фойгт виділяє *ерготропну* (стимулюючу, активізуючу) музику і *трофотропну* (заспокійливу, розслабляючу). Автор указує на такі особливості ерготропної та трофотропної музики з погляду психофізіології. *Ерготропна музика* має такі *засоби музичної виражальності*: пунктирний ритм, мажорний лад, дисонанси, підкреслену ударну пульсацію, наявність різких злетів і різких падінь мелодії, штрих стакато, активність, гострі ладові тяжіння; при цьому вона викликає такі *реакції організму* як: підвищення серцево-судинного тиску, пришвидшення дихання і частоти пульсу, спазми мускулатури, розширення зіниць, подразнення шкіри, збудження (схоже зі станом сп'яніння), небезпечно для здоров'я і навіть життя.

Для *трофотропної музики*, на думку автора, характерна: відсутність сильних акцентів, мінорний лад, консонанси, невисока гучність, штрих легато, плавний перебіг мелодії, відсутність гострих ладових тяжінь (наприклад, пентатонічні лади у фольклорі); вона здатна викликати такі *реакції організму*: зниження серцево-судинного тиску, уповільнення дихання і частоти пульсу, розслаблення м'язових затисків, звуження зіниць, зменшення подразнення шкіри, відчуття спокою, умиротворення, задоволення аж до медитативного стану.

У зв'язку з цим Г. Декер-Фойгт робить висновок, що *трофотропна музика* «годує» людину, наповнює її, керує нею зсередини, тоді як *ерготропна музика* підтримує наш мозок у робочому стані, стимулює вироблення ним свіжої енергії та виплескування її назовні; звучання *трофотропної музики* насичує нас, причому її вплив ми сприймаємо як щось нове, як те, чого у нас дотепер не було [165, с. 40].

Значний інтерес становлять висновки Г. Декер-Фойгта про те, що музика будить у слухача спогади про ситуації, простір і особистості. Автор пояснює,

що ми ніколи (або майже ніколи) не можемо, прослухавши музику, не пригадати про ситуації та осіб, яких і раніше пов'язували з цією ж музикою (або аналогічною). І чим краще у той час було наше ставлення до тієї особи, тим з більшим задоволенням ми згадуємо і про ситуацію, тим приємнішою нам здається музика, пов'язана з цими спогадами. Або навпаки: при пережитій негативній ситуації обов'язково згадуються негативні почуття відповідних осіб – і будуть, у свою чергу, перенесені на музику. І чи подобається нам слухати державний гімн і марші, чи неприємно це нам, чи захоплюємося ми хард-роком або музикою для медитації, церковними хоралами чи танцювальною музикою, – ми завжди на несвідомому рівні згадуємо те, що було «раніше», набагато раніше в нашому житті і що можна позначити такими (майже математичними) формулами: М (музика) призводить до Е (емоцій) завдяки А (асоціаціям) про С (ситуації) і О (осіб). (Формула впливу музики на людину за Г. Декер-Фойгтом представлена на рис. 2.1.).

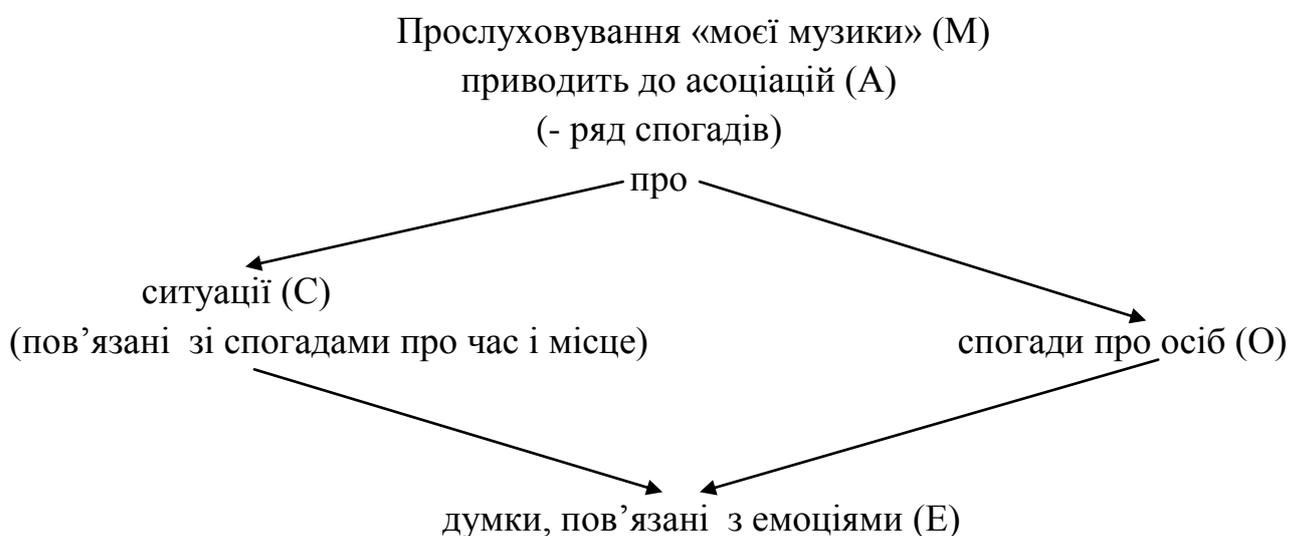


Рис. 2.1. Формула впливу музики на людину (за Г. Декер-Фойгт)

Г. Декер-Фойгт зазначає, що ця формула індивідуальна у кожного, її виробляє сама людина під впливом внутрішніх переживань і зовнішніх обставин, і вона відрізняється від того, як складена або віднесена для особливого випадку музична композиція (наприклад «Марш» Ф. Мендельсона)

нав'язується суспільству і з часом стає візитною карткою події. Почувши такий твір, люди не придумують асоціації, вони запрограмовані, і реакція на музику зумовлена ставленням до самої події. Дослідник вказує, що існує і така реакція людини на музику: ніяких тобї спогадів, ні ситуативних, ні особистісних, ні просторових; ніяких уявних образів, пов'язаних з біографією індивідуума. Пробуджуються лише емоції в чистому вигляді; а причина тих або інших почуттів залишається невідома. Г. Декер-Фойгт вважає, що більшість таких почуттів появляється під час прослуховування медитативної музики східних культур, старовинної музики, музики інших народностей, або музичної імпровізації. Вона постає перед слухачами як музика сьогохвилинна і «зводить з розуму» тим, що миттєво і повністю зникає з пам'яті. Але залишаються емоції, начебто ізольовані, витіснені на периферію свідомості, які постійно непрямо впливають на сприйняття минулого і сучасну індивідуальну ситуацію. Досліди автора показали, що така, вільна від ситуативних, просторових, особистісних спогадів, музика, однак, зможе пробудити спогади про ситуації, простір і людей при повторному її виконанні або ж у тому разі, якщо під час глибшого й уважнішого прослуховування вона стане близькою слухачеві [165].

Х. Кохут стверджує, що людина слухає музику, тому що їй хочеться отримати насолоду [292]. Проте, питання, які саме елементи музики викликають в ній це почуття (бажання) залишається одним із найбільш нез'ясованих, хоча ще в 1912 році Г. Вельд першим досліджував «задоволення від музики». На його думку, це складне почуття, що включає як мінімум *шість компонентів* задоволення від: 1) тембру і тональних нюансів інструментів; 2) ритму; 3) гри уяви, що включає складання історій і драм, передбачення розвитку музичного твору, «самовключення» як учасника в хор і оркестр; 4) приємного ладу, тональності; 5) приємних асоціацій із минулим досвідом особистості; 6) інтелектуальної активності в побудові музичних структур [704, с. 108].

У результаті багаторічної роботи В. Елькін з'ясував, що прослуховування бажаних мелодій, приємних слухові і серцю людини, сприймається з

особливою силою, викликає насолоду, виникнення яскравих відчуттів, образів, що нагадують прояв швидкого сну або творчого натхнення – феномен «катарсису». При невідповідності психологічного настрою слухача і виконуваної музики виникають обтяжливі відчуття байдужості, нудьги, емоційно негативні реакції (кашель, неспокійні рухи і тому подібне). Цей стан дістав назву кесона, за аналогією зі станом водолаза, коли він дуже швидко піднімається з глибини. Дослідник підкреслює, що перехід на чужий психологічний рівень так само шкідливий для самопочуття людини [637].

А. Вуйма вважає, що небезпечною музика сама по собі не буває, такою її роблять люди. Дослідник наводить приклад, що фільми жахів здатні породити у багатьох людей страх і тривогу. Проте він пояснює, що багато в чому їх дія викликана музикою, а не зображенням, оскільки останнє часто сприймається як смішне. Дослідник стверджує, що музика допомагає створювати у людини будь-які емоції, тому в багатьох таких фільмах ефект страху базується на ній. Прослуховування звукових доріжок фільмів жахів дало йому змогу усвідомити методи їх створення. За висновками А. Вуйма зазвичай у цих фільмах використовуються спотворені спеціальними ефектами традиційні музичні твори або мелодії. Найбільш поширені такі спотворення:

1. Будь-який музичний твір виконується на інструменті, який має змінюваний лад. При цьому його звучання не є фальшивим, а лише змінюється за висотою.
2. На запис традиційного музичного твору накладаються дисонуючі суголосся.
3. На запис якого-небудь твору накладається інший, що не збігається з ним за тональністю і темпом.

Дослідник зазначає, що дані три методи руйнують музичні гармонійні зв'язки і ритм. Така музика неприємна, вона може викликати тривогу і зіпсувати самопочуття, тобто вона здатна ввести людину саме в той стан, який і потрібний режисерові фільму жахів [113].

Л. Фахрутдінова вважає, що виникнення емоцій певного знака залежить також від звичної для даної культури або незвичної музики. Звична музика

викликає в основному позитивні емоційні переживання (задоволення, радість, блаженство, щастя), незвична музика – емоційно негативно забарвлені стани (апатію, втому, млявість). Дослідниця радить, щоб краще зрозуміти іншу людину (особливо людину іншої культури), потрібно послухати ту музику, яку вона любить, на її думку, це допоможе настроїтися з цією людиною на схожий емоційний стан [582, с. 56].

Останнім часом інтенсивно розробляються різні аспекти проблеми комплексного віддзеркалення в музиці психічного життя індивіда в усіх його багатоманітних проявах і зв'язках із дійсністю. Музичний твір розглядається як модель цілісних психічних станів, процесів і властивостей особистості. Змістовний план музики є багатолодовою структурою, адекватною багатоплановій структурі психічної діяльності людини.

І. Дергаєва виконала комплексне дослідження сприйняття і психологічного впливу музики. Дослідницею встановлено такий висновок. Музичний досвід кожного індивіда, що полягає в частоті повторень певної музики, наявності або відсутності музичної освіти, в музичному оточенні людини, в сукупності з іншими соціально-психологічними чинниками (професійна і соціальна приналежність, вплив значущих осіб, ставлення до музики) приводить до створення індивідуальних музичних стереотипів. Індивідуальні музичні стереотипи хоча і динамічні, але все ж відрізняються деякою консервативністю, оскільки спираються на минулий досвід. Таким чином, формується установка на сприйняття певної музики, що становить зміст *передкомунікаційного етапу* досліджуваного психологічного явища. Дослідниця уточнює, що установка окреслює коло музичних жанрів і творів, якому віддається перевага, з якого людина вибирає музику для прослуховування, відповідну її емоційному стану й індивідуально-психологічним особливостям особистості. *Комунікаційний етап* включає переживання музики під час її сприйняття. Музичне переживання в більшій мірі відбувається неусвідомлено. І. Дергаєва вважає, що його можна охарактеризувати за *трьома показниками*: змістом, інтенсивністю, емоційною

модальністю. На показники музичного переживання впливають різні чинники. Зміст або якісна характеристика музичного переживання, яка полягає в музичних асоціаціях і створеному музичному образі, визначається ціннісними орієнтаціями й особливостями мотиваційно-потребової сфери. Інтенсивність переживання музики опосередковується, перш за все, музичністю і типом музичного сприйняття індивіда. Емоційний стан слухача забезпечує емоційне забарвлення музичного переживання. Індивідуально-психологічні особливості особистості створюють передумови для суб'єктивного сприйняття об'єктивного емоційного змісту музики. Цілісне музичне переживання досить індивідуальне, формується завдяки сумісній дії всіх названих чинників. Процес сприйняття і психологічного впливу музики завершується оцінюванням музики людиною, в цьому акті слухач намагається узагальнити все те, що відбувалося з ним під час сприйняття музики. Оцінка музики і здійснений нею вплив часто не збігаються, оскільки мають різний рівень усвідомленості. Автор зазначає, що описані в літературі чинники, які визначають перебіг посткомунікативного етапу, можна розділити *на дві групи*: особливості реципієнта і властивості музики.

I. Дергаєва схиляється до думки, що психічний стан реципієнта найбільш впливає на результат взаємодії з музикою. Об'єктивні характеристики музики на даному етапі є «інформаційною базою», точкою відліку, яка задає напрям взаємодії людини і музичного твору. Тому, на її думку, характер впливу музики на людину визначається також самим музичним переживанням. Коректне в художньому і психологічному відношенні музичне переживання, яке здійснює найпозитивніший вплив на фізичний і психологічний стан людини, характеризується вираженою індивідуальністю, багатозначністю, розгортається в позитивній емоційній модальності, не зважаючи на «сумні» і «пасивні» відчуття [169, с. 143-144].

В педагогічному аспекті зустріти дослідження про вплив музики на почуттєву та інтелектуальну сферу особистості досить складно. Найчастіше інформація щодо цього питання обмежується описом конкретних випадків

застосування музики в процесі навчання. Так, дослідниками встановлено, що музика може виступати методом стимуляції, спрямованим на пробудження інтересу до матеріалу, що викладається. Л. Трегубова зазначає, що використання музичного супроводу на шкільному уроці сприяє зосередженості, дає позитивний ефект [566]. І. Трахтенберг, впливаючи за допомогою музики на емоційний стан учнів, усував напругу, нерішучість, самовразливість, занепади настрою, втому і так далі [565]. Н. Шутова використовувала музичний вплив на учнів як психологічний засіб оптимізації його праці. Нею було доведено, що позитивні емоції, викликані музикою, збільшують мотивацію, активізують діяльність викладачів і учнів, стимулюють пізнавальний процес [629]. У дослідженні Л. Новицької наводяться дані, які свідчать про те, що одночасне прослуховування класичної музики і перегляд слайдової репродукції, сприяють сталості уваги випробовуваних. Автор вказує, що класична музика впливає на колірне сприйняття слайда, приносячи з собою відчуття більшої життєвої достовірності, реальності зорового образу [454]. Дослідження В. Петрушина показує, що інструментальна музика різного характеру стимулює уяву слухачів і сприяє створенню перспективних розповідей [478]. Т. Гордєєвою зроблено висновок про те, що музика драматична стимулює сюжетне сприйняття і написання сюжетних розповідей, а музика лірична сприяє актуалізації емоційного сприйняття і образів психічного порядку [146].

Кейті Овері сформулювала аспекти так званих «інтелектуальних вигод» від музики. Автором було визначено низку побічних інтелектуальних ефектів, що виникають в результаті музичних впливів, а саме: підвищення рівня читацьких, мовленнєвих навичок, навичок, необхідних для розв'язання просторових і часових задач; поліпшення вербальних і лічильно-арифметичних здібностей; покращення концентрації уваги, пам'яті, моторної координації [683, с. 227].

У 90-і роки минулого століття значного поширення набуло відкриття так званого «Моцарт-ефекту», яке полягає в тому, що короткочасне прослуховування музики В. Моцарта підвищує показники інтелекту. Відкриття поширювалося засобами масової інформації, викликаючи сенсаційний фурор.

Проте значення «Моцарт-ефекту» перебільшене. Самі автори дослідження – учені Каліфорнійського університету в Ірвіні Френсіс Раушер і Гордон Шоу – спочатку повідомили в 1993 році, що 10 хвилин слухання «Сонати для двох фортепіано (до мажор)» – твору геніального австрійця В. Моцарта – підвищили здатність студентів коледжу розв'язувати просторово-часові проблеми. Ф. Раушер і Г. Шоу ясно вказали, що результат тривав лише 10-15 хвилин і працював лише для просторово-часових завдань, а не для інших аспектів інтелектуальної діяльності [685, с. 37].

На думку англійського ученого Н. Вейнбергера, віра в довготривалий ефект від музики Моцарта на інтелектуальну діяльність виникла «в результаті спрощених повідомлень в носіях, які об'єднані спільною тенденцією отримувати значну перевагу розумових процесів, не витрачаючи при цьому зайвих зусиль». «Моцарт-ефект» важливіший для дослідників, ніж для будь-яких практичних застосувань. У наукових колах дискусія на цю тему не вщухає [703, с. 29].

Немало спорів виникає довкола питання про використання музики в процесі розумової праці. Угорський учений Алмазі категорично стверджує, що під час розумової роботи прослуховування навіть негучної музики недоцільне. Він вважає, що вплив музики сприяє швидшому виснаженню нервових центрів і збільшує витрату «психічної енергії». На думку радянських учених, негучна мелодійна музика трохи підвищує продуктивність розумової роботи. Проте більшість дослідників різних країн дотримуються думки, що музику найкраще використовувати в періоди відпочинку. Крім того, при вирішенні питання про включення музики в процес розумової діяльності доцільно зважати на специфіку майбутньої роботи. Виконання складної роботи вимагає тиші, яка допомагає зосередитися. Якщо ж розумова діяльність простіша, як, наприклад, розв'язання завдань з певного алгоритму, переклад з іноземної мови зі словником, переписування конспекту і тому подібне, то музика може прискорити її. Треба зауважити також, що вплив музики на якість розумової роботи залежить від індивідуальних звичок.

Зазначимо, що видатний чеський педагог Ян Амос Коменський, творець прогресивної й актуальної до цього дня педагогічної системи, ввів музичне мистецтво в число обов'язкових шкільних предметів. Відомий німецький композитор, педагог, творець дитячого музичного інструментарію Карл Орф ще в 1924 році заснував у Мюнхені школу, в якій навчання і виховання дітей проводилося за системою ритмічних рухів (гімнастика, танець, пантоміма), у поєднанні з колективним музиченням. Цю систему і зараз використовують багато зарубіжних шкіл. При цьому коефіцієнт навченості дітей зі шкіл Карла Орфа значно перевершує знання дітей, що навчаються за традиційною програмою, хоча кількість навчальних годин скорочена за рахунок занять музикою. В. Вюнш розглядає музику як центральний предмет викладання, що формує людину і допомагає їй набувати духовного досвіду [118]. Багато педагогів, творців прогресивних музичних методик (Б. Барток, З. Кодай, Д. Кабалевський, Ш. Сузукі та інші) говорили про необхідність навчати всіх дітей музики, незалежно від їхніх природних здібностей. Сьогодні в багатьох країнах існують загальноосвітні школи з розширеним викладанням музики (Англія, Канада, Японія та інші).

За результатами проведеного дослідження М. Спайхігер виявила, що ті діти, які вчилися за програмою, в якій музичне навчання було розширене за рахунок уроків математики і мови, показали найкращі знання в мові і читанні і не гірші в математиці, ніж ті, хто витратив більшу кількість часу на ці предмети без додаткового музичного впливу. Крім того, було зафіксовано музичний ефект переміщення.

Уточнимо, що «ефектом переміщення» або «переміщенням навченості» називають удосконалення однієї пізнавальної здатності або моторного навичку за рахунок попереднього вивчення або практики в іншій сфері. Звичайний приклад переміщення моторного навичку – те, що уміння їздити на велосипеді значно полегшує процес навчання кататися на ковзанах або іншу дію, яка вимагає уміння підтримувати рівновагу під час руху. М. Спайхігер довела, що ефекти переміщення між музикою і навчальними предметами

найбільш вірогідні, оскільки, як і безліч інших відомих ефектів переміщення, базуються на подібності між розумовими й емоційними діями [693].

У роботі Є. Усової музика розглядається як засіб профілактики девіантної поведінки молодших школярів. Автор пропонує декілька музичних програм, покликаних впливати на психоемоційний стан дітей. Кожна з них складається з декількох фрагментів музичних творів, різних за темповими і ладовими характеристиками, при цьому логіка їх чергування побудована від тотожності до контрасту [577].

Можливості музики як засобу реабілітації підлітків спеціальних шкіл у процесі музичної освіти розглянуто О. Фалетровою. Дослідниця довела, що якщо музичний твір має ситуативну визначеність, яка зрозуміла підліткові і близька цілісності його сприйняття, то відчуття дитини можуть стати предметом аналізу, цим і буде забезпечений терапевтичний ефект музичних занять [581, с. 150].

Розглядаючи питання підготовки майбутнього вчителя до використання музики як засобу саморегуляції функціонального стану учнів, Н. Євстігнєєва з'ясувала, що дієвість впливу музики на функціональний стан (який автор розглядає як інтегральний комплекс наявних характеристик таких функцій і якостей людини, який прямо або опосередковано зумовлює виконання діяльності) зумовлена специфікою її природи (звуковою сутністю, ритмічністю, інтонаційністю, процесуальністю, синкретичністю) та особливостями сприймання музики дитиною (безпосередністю, цілісністю, емоційністю). Дослідниця вважає, що регулятивний потенціал музики полягає в узгодженні психофізіологічних процесів, формуванні позитивних емоцій, активізації інтелектуальної діяльності, опосередкованому впливі на соціальну поведінку. За висновками автора використання музики як засобу саморегуляції функціонального стану учнів є специфічною діяльністю вчителя з активізації саморегулятивних процесів молодших школярів з метою оптимізації їхнього функціонального стану шляхом створення музично-комунікативного поля через організацію музичних комунікацій упродовж навчального дня. За результатами

дослідження Н. Євстігнєєвої процедурою даної діяльності є створення системи «музика – учень – навчання» за своєрідними «формулами»: а) *навчання + музика*; б) *учні + музика*; в) *музика + учні*. Ефективність окресленої діяльності забезпечується створенням психолого-педагогічних умов: добір музичного репертуару за прикладним, сугестивним, гедоністичним, естетичним критеріями; урахування періодів розумової працездатності (установчий, напрацювання, максимальної працездатності, прогресивного зниження працездатності, кінцевого прориву); дотримання психогігієнічних вимог щодо звучання музики (гучність, тривалість); аналіз виду навчальної діяльності [190].

Вивчаючи проблему оптимізації психічних станів студентів у навчальній діяльності засобами музичного впливу, І. Волженцева з'ясувала, що використання музики є не тільки допоміжним засобом психологічного впливу й оздоровлення (як музичний супровід інших корекційних прийомів для посилення їхнього впливу і підвищення ефективності), а й особливим психокорекційним методом у розв'язанні особистісних і комунікативних проблем. Дослідницею розроблена програма регуляції психічних станів за допомогою музики, яка складається з двох блоків – зовнішніх і внутрішніх детермінант, що зумовлюють зміни стану. До зовнішніх детермінант автор віднесла такі елементи: жанри, види, властивості музики, особливості організації сеансів музикотерапевтичної регуляції, поєднання музикотерапії і психологічної регуляції. До внутрішніх детермінант І. Волженцева віднесла: психічні особливості (емоційне сприйняття музики; індивідуальне ставлення до музичного твору; показники вегетативного балансу), вікові та особистісні особливості (домінуючі емоційні стани; рівень тривоги; особистісна самооцінка; рівень розумової працездатності).

Дослідниця зауважує, що зміст програми реалізується у чотири етапи: підготовчий, первинної діагностики, власне музикотерапія, вторинної діагностики. Автор визначила критерії добору музичних творів за особливостями їхнього впливу на психічний стан (тонізація, релаксація). Так, ерготропна (стимулююча, активізуюча) музика містить мажорний лад,

пунктирний ритм, дисонанси, середнє і голосне звучання, підкреслену, ударну пульсацію, штрих стакато, гострі ладові тяжіння. Трофотропна (заспокійлива, розслаблююча) музика містить у собі мінорний лад, менш підкреслені ритми, відсутність сильних акцентів, консонанси, невисоку голосність, штрих легато, плавне звучання мелодії, відсутність гострих ладових тяжінь. Дослідниця зауважує, що музика має повести за собою емоційний стан слухача, але не протистояти йому із самого початку (оскільки в останньому випадку можна дістати ефект, протилежний бажаному) [107].

Для нас особливе значення мають роботи, присвячені вивченню особливостей сприйняття музики дітьми дошкільного віку. Так, у дослідженні С. Беляєвої-Екземплярської з проблеми «Музичне переживання в дошкільному віці» представлено емпіричний матеріал, що розкриває загальний характер музичного сприйняття дитини, а саме: сприйняття мелодійної сторони і впізнавання теми твору, мажорного й мінорного ладу, гармонії, а також подано характеристику типів музичного сприйняття. Слід підкреслити, що питання сприйняття висвітлюються автором в аспекті його смислового та інтелектуального значення. Аналіз, зіставлення, розрізнення, запам'ятовування, словесні реакції на музику – все це знаходиться в полі зору дослідниці. Перші ж експерименти, проведені С. Беляєвою-Екземплярською, показали, що діти якнайбільше звертають увагу на темп, мелодію і ритм, причому контрастні відмінності в музиці «схоплюються» ними легше, ніж схожі [37].

А. Маслоу вважає, що музика – найкоротша дорога до найвищих переживань. А найвище переживання – непоганий спосіб «осягнення буття», пізнання платонівської суті, внутрішніх цінностей, що безумовно допомагає як фізичному оздоровленню, так і особистісно зростанню, сприяє рухові людини до самоактуалізації та олюдненості. Безперечно, що музикальна, танцююча людина більш спонтанна, безстрашна, автентична, вона краще відчуває своє тіло, загострюється її сенсорна чутливість і так далі [357, с. 189].

Кожен музичний твір має якусь «чуттєву програму», що розгортається в часі (В. Ражников). За висловом Б. Теплова, музика є «емоційним пізнанням» і

дає ні з чим не порівнянні можливості для розвитку емоційної сфери людини, особливо в дитинстві. У процесі сприйняття музичного твору діє механізм ідентифікації особистості з «ліричним героєм». Це має велике значення для дитини, оскільки діти активно ідентифікують себе з оточенням [560, с. 217].

Музика – це метафора. Метафорична мова близька дітям, зрозуміла незалежно від віку, метафори «безпечні» для дітей, викликають у них інтерес і більшою мірою, ніж звичайне мовлення, відповідають дитячим вимогам та очікуванням.

В. Сухомлинський підкреслював, що без музики важко переконати людину, яка вступає у світ, в тому, що світ прекрасний, а це переконання по суті є основою емоційної, естетичної, моральної культури [549].

3.3. Музика як феномен пізнання і суб'єктивного відображення особистістю навколишнього світу

Музика є складним феноменом культури взагалі та художньо-естетичним зокрема. Починаючи з Платона, Арістотеля, Боеція, Аврелія Августина, і закінчуючи роботами Н. Гартмана, Р. Інгардена, А. Ардо та багатьох інших мислителів, феномен музики осмислювався в контексті найширшого кола явищ і найрізноманітніших світоглядних установок. Спектр трактувань музики умовно можна звести до декількох домінуючих інтерпретацій: *«антропогенних», «натурогенних», «культурогенних», «синтетичних».*

Представники *«антропогенних»* підходів (Д. Ліклайдер, В. Носуленко, Т. Цив'ян) пов'язують музику з іманентними характеристиками людини, з особливостями будови її слухового апарату і з психічними механізмами розпізнавання та конструювання звукоряду. Музика в даному контексті поєднується, перш за все, з суб'єктивними параметрами людської діяльності та сприйняття, виступаючи способом вираження суб'єктивних переживань і засобом гармонізації або зміни емоційного настрою індивіда.

Автори «*натурогенних*» *підходів* (Б. Асаф'єв, М. Аттранет, В. Самохвалова) визначають акустичні детермінанти музики та її об'єктивний характер. Підходи засновані не на принципі гомогенності, а акцентують увагу на природній основі музики в самому звукові, розглядають звучання як субстанціональну основу, що «онтологічно породжує музику». Так, у дослідженнях В. Самохвалової *музика* трактується як структурована певним чином «звукова маса», в процесі перетворення якої з хаотичного у впорядкований стан можна спостерігати загальноприродні «антиентропійні» процеси і закономірності [516]. Слід підкреслити, що цей підхід активно розвивався в музикознавстві ще в 20 - 30-ті роки ХХ століття. Наприклад, Б. Асаф'єв спеціально дослідив «звукову матерію» і трактував *музику* як «речовину, що звучить», пройшла «кристалізацію» і зазнає метаморфози «зростання і росту» [21, с. 144].

Прихильники «*культурогенних*» *підходів* (В. Вахромєєв, А. Карапогов, Є. Назайкінський, С. Рубінштейн) у визначенні природи і сутності музики акцентують увагу на її соціокультурній обумовленості та емоційних формах розвитку. Послідовна зміна рівнів музичного звучання – *фізико-акустичного* (фізичний зріз музичного звучання), *комунікативно-інтонаційного* (природний чи біологічний рівень), *духовно-цілісного* (соціокультурний рівень) – розглядається як еволюція музики взагалі і пов'язується з «*передмузичним*» і «*власне музичним*» етапами розвитку культури.

Виходячи з «*культурогенних*» установок, виділяються внутрішні структурні компоненти музики, які відповідають «*еволюційним рівням звучання*» і пов'язані з «*еволюційним рухом звукової матерії*»: *фізико-акустичному рівню* відповідають ритм, метр, темп, тембр, динаміка; *комунікативно-інтонаційному*, крім вище вказаних, – інтонація; *духовно-ціннісному рівню*, крім всіх вище перелічених, відповідають лад, тональність, мелодія, гармонія. Трьом виділеним рівням звучання музичного твору, за твердженням Є. Назайкінського, відповідає буття музичного звуку як «просто звуку», тону і ноти [397, с. 54].

Варто відзначити, що прихильники *«культурогенного» підходу* під музикою розуміють, перш за все, *«музичний твір»*. Це передбачає введення поняття *«музичного твору»*, а також розв'язання питання про інтерпретативність і відтворюваність музики в рамках певної культурної ситуації або в діахронних і синхронних культурних контекстах. Крім того, *«культурогенні» підходи* допомагають розглядати музику як складну семіотичну систему, всередині якої, за А. Карапоговим, сьогодні виділяються *чотири типи музичної мови*: *«китайська», «африканська», «європейська тональна», «мова сучасної музики»* [249, с. 112].

«Синтетичні» підходи до аналізу музики почали розвиватися тільки останнім часом. Вони пов'язані зі спробою об'єднання всіх вищеперелічених установок і з усвідомленням необхідності побудови загальної теорії музики. У зв'язку з цим музика в другій половині ХХ століття стала предметом вивчення різних наук, що належать не лише до гуманітарного, але й до природничонаукового і технічного знання. Проте, дотепер відсутня загальнонаукова, загальнометодологічна база дослідження музики як цілісного, системного утворення.

Сучасні уявлення про музику формуються в мультикультурному просторі. Рух ціннісної взаємодії в системі *«людина – світ – музика»* Г. Коломієць зображає умовно так: *Музика-сутність (субстанція) – вона завжди є; є число, логос, закони музики. Автор-композитор відтворює сутнісні закони музики, розкриває музичний світ перед людиною і розширює горизонти людського бачення. Музичний твір – форм-ідея (музична ідея, виражена у формі-змісті), коли музика представлена у свідомості автора як жива звукова істота в архітектурній конструкції, як кристалізація форми, що підлягає записові музики (нотний текст). Відтворення записаної музики є «пробудження», оживлення музично-архітектурної побудови, тобто вживання її у свідомість людини, яка сприймає, або вселення людського духу в музично-архітектурну схему (одухотворення нотного запису) виконавцем, слухачем, інтерпретатором.*

Фоном до всього цього процесу музичного становлення є весь звучний і не звучний навколишній світ (природи і культури) у всьому його різноманітті, що сприймається нашою людською свідомістю, зі всіма фантазіями і поняттями. Вся ця низка (зв'язок) музичного оточення, в якому клубочаться і позамузичні уявлення, сприйнята як значущість, уся ця «в'язь» музичного і позамузичного, реального та фонового і є музична ціннісна взаємодія людини зі світом, немислима без людини, музичного твору як реально «звучної речовини» і музики-субстанції [268].

За визначенням Є. Назайкінського *музичний твір* у широкому сенсі це будь-яка музична п'єса, зокрема народна пісня або інструментальна імпровізація [397]. Будь-який музичний твір складається з різних комбінацій звуків, упорядкованих в основні елементи музичної мови. Такі музичні елементи, як лад, ритм, музична структура (форма) виявляють свої виразні й організуючі можливості через мелодію. Зазначимо, що у галузі музичних творів немає якихось стандартів. Ніде не сказано, скільки саме нот або який час звучання можуть вплинути на те, щоб щось вважалось музичним твором. Як приклад можна навести заставки теле- або радіопрограм, що складаються з декількох, але особливим чином аранжованих нот.

Розглядаючи музику як феномен культури, слід зауважити, що музика має «штучне» походження – в природі немає музичних звуків, природне походження мають лише звукові шуми. З *акустичного погляду* звук – це пружні коливання середовища (повітря), що передають інформацію про взаємодію тіл і про самі тіла, що коливаються. З *фізичного погляду* звук – це хвилі, в основі яких лежать механічні коливання атомів, що підкоряються законам класичної механіки. Особливість звуку полягає в тому, що він має один тон і гармонійну комбінацію обертонів. В. Суханцева зазначає, що звук стає музичним лише в тому випадку, якщо він: не один, а взятий у відношенні до іншого (тобто інтонаційний) і поміщений у часовий контекст. Окремо взяті музичні звуки невиразні, але вони стають такими, якщо об'єднані в музичну систему. В. Суханцева довела, що найменшим цілісним утворенням, своєрідною

молекулою музичних систем є ритмо-інтонаційний комплекс (РІК). Він – результат «роботи» колективної, «безіменної» музично-буденної свідомості, що склалася й існує в надрах культури. На думку дослідниці, у такому вигляді він і дається композиторові, який постає перед вимогами певної культурогенної норми яка незалежно від його бажань і намірів регламентує його авторський задум [547].

За Б. Асаф'євим, мистецтвом, яке звучить, музику робить інтонація. Учений розглядає *інтонацію* як виражену думку, а *музичну форму* – як багат шаровий інтонаційний процес. Автор вважає, що інтонація об'єднує всі аспекти музичного звучання (висоту, гучність, тембр, тривалість). Глибинний рівень інтонаційного процесу мелодизований: мелодію можна представити як рух різних інтонацій. Б. Асаф'єв стверджує, що інтонаційний процес в різних видах мистецтва має загальні риси. Перш за все – це питальна й оклична інтонації. Таким чином, робить висновок дослідник, інтонація виступає одним з найважливіших засобів смислової та емоційної виражальності, зосереджуючи в собі історичний досвід. Це робить її частиною естетичної культури людства [19, с. 355].

І. Ашмарін зазначає, що в історії розвитку людства спочатку інтонація виступала засобом спілкування. Первісні люди обмінювалися інформацією за допомогою звукових сигналів, функції яких поступово розділилися на *сигнали, що несуть змістову інформацію* (слово), і *сигнали, що передають стан, переживання людини* (музична інтонація). Називаючи спільні корені музики і мовлення, вчений акцентує увагу на тому, що мовлення і музика досить далеко розійшлися в процесі культурогенезу, оскільки в них появилися різні завдання. Поява мовлення була пов'язана з ускладненням кодування звукової інформації – це був крок «від природи». Проте, на думку автора, створивши музику, людина не зробила наступний крок в тому ж напрямі ускладнення. Дослідник уточнює, що ускладнення і віддалення музики від природи полягало в тому, що:

- 1) був створений гранично антропний алфавіт звуків (рівномірно темперований лад сучасного музичного звукоряду не має жодної схожості в природних

акустичних полях); 2) художньо-тематичний зміст музичних творів та їх часова структура абсолютно неконформні заповненню подіями й часовому впорядкуванню реальної дійсності. Усвідомлення соціобіологічної і соціокультурної спорідненості мовлення і музики та, відповідно, спільності походження їх комунікативних функцій дозволяє вченому зробити висновок, що музика – це щось більше, ніж один із видів мистецтва. Його логіка така: «все мистецтво в цілому має ознаки однієї з форм спілкування, але, оскільки акустична інформація відіграє в людському спілкуванні основну роль, музика виявляється виділеною з усіх невербальних видів мистецтва завдяки підвищеному комунікативному навантаженню» [23].

На думку Д. Кирнарської, музика базується на первинних голосових реакціях – плачу, крику, сміху, фізіологічним механізмом яких є безумовний рефлекс. Проте, зазначає дослідниця, є умовні інтонації, що розвиваються на їх основі, в них більше соціального, узагальненого значення. Такими елементами музичної мови, що передаються із віку у вік, є 4 протоінтонації. Вони простежуються у всіх музичних стилях і напрямках, етнічних музичних культурах. Означені інтонації логічно пов'язані з мовленнєвою інтонацією, незалежно від конкретної мови і містять:

- *Інтонація заклик*. Це коротка енергійна висхідна інтонація із слабкої долі на сильну. Вона пов'язана з героїчною образною сферою, послуговуючись східною філософською термінологією, янською іпостассю, тобто чоловічою, сильною, сонячною, світлою. Ця протоінтонація зустрічається в переважній більшості гімнів.

- *Інтонація благання (lamento)*. Це низхідна інтонація, часто з сильної долі в слабку, асоціюється із зітханням, проханням, вираженням покірливості. Це інський образ, жіночий, слабкий, темний. Така інтонація зустрічається в музиці, яка виражає печаль, тугу, нерозв'язні суперечності.

- *Інтонація медитації*. Це спокійна мелодійна побудова, зосереджена довкола одного центрального звуку або висоти. Мелодія не «йде» до чогось, а «перебуває» у своєрідному звуко-висотному регіоні. Вона позбавлена

емоційної полярності попередніх інтонацій, в ній можуть бути виражені півтони. Ця протоінтонація використовується в колисанках; для музики, що виражає спокій, роздум, споглядання, медитацію, філософствування.

- *Інтонація гри.* Більш за все схожа з інтонацією медитації, але відрізняється від неї рухливим темпом, примхливим і непередбачуваним ритмом [257].

Цікавою є *теорія інтонації* В. Медушевського, в основі якої лежать ідеї нейропсихології про функціональну асиметрію півкуль головного мозку. При складній їх взаємодії для розуміння музики вирішальну роль відіграє права півкуля. Дослідник вважає, що *музична інтонація* сприймається як жива тому, що в ній відображена «жива людина... Внутрішній світ музики розпредмечується таємно від вербального, «лівопівкульного» мислення» [365, с. 184]. Медушевський визначив *провідну властивість музичної інтонації* – її *цілісність*.

А. Гогоберідзе узагальнила поняття інтонації в музиці таким чином:

1. Музична інтонація (навіть така, що складається з двох-трьох звуків), на відміну від мовленнєвої, несе в собі *музичний образ*.

2. У музичній інтонації зосереджений основний зміст музики. Це звукове, матеріальне втілення *музичної ідеї*, задуму художника. Через інтонацію в музиці відображаються людські відчуття, уявлення, явища навколишнього світу.

3. Музична інтонація більш розвинута, ніж мовленнєва, і має *надзвичайно багаті виражальні можливості*, оскільки утворюється в особливій музично-звуковій (ладовій) системі і ритмічній організації, а звуки, з яких вона складається, мають точно фіксовану висоту.

4. У музичній культурі людства існують *узагальнені, типізовані інтонації*, характерні для передачі різних станів і почуттів, стилів і жанрів.

5. Музична інтонація *багатозначна за своїм значенням*. Її значення не може бути точно передане словами. Інтонація створюється спочатку композитором, потім виконавцем і сприймається, нарешті, слухачем музичного

твору. Саме тому музика – мистецтво, що розуміється всіма і кожною людиною по-своєму [140, с. 48].

Розкриваючи питання філософії музики, А. Лосєв дотримується думки, що музика являє собою предметно-соціологічне, історико-суспільне або теоретико-суспільне явище. На його думку, було б вельми дивно і навіть недоречно заперечувати цей факт. Адже і будь-яке мистецтво реалізується лише в суспільстві. І немає і не може бути такого мистецтва, яке б не було пов'язане з певною епохою або моментом історичного розвитку [341, с. 317].

Музика «пізнається» завдяки виконанню. Дж. Пірс зазначає, що останнє не є її компонентом, виконуючи «функцію буттєвої основи й інтенціонального позначення». Для непідготовленого слухача музика – це набір звуків, вибраних не з обмеженого класу вже відомих, а з нескінченної безлічі усіх можливих [481]. Б. Асаф'єв, розкриваючи процес сприйняття музики, пояснює, що під час першого прослуховування будь-яка незвична музика сприймається свідомістю як хаос і безформність. При повторних слуханнях з'ясовуються контури: розуміння музики починається із запам'ятовування співвідношень, більш знайомих свідомості, та їх порівняння з менш знайомими. Відбір призводить до засвоєння форми, при цьому дослідник підкреслює: це зовсім не означає, що слухач повинен знати назву форм-схем і їх розрізняти: справа у засвоєнні розпорядку, закономірності [19]. Дж. Бамбергер додає, що хоча слухання видається швидкоплинним і незрозумілим, фактично воно є конструюванням – активною роботою психіки з порівняння того, що сприймається, з колись уже організованим матеріалом. Те, що людина чує, залежить від того, що вона здатна подумати про почуте, хоча вона і не усвідомлює, що мислення взагалі відбувається [660]. Орієнтованість музики лише на слухове сприйняття підкреслюють і багато вітчизняних музикознавців та учених, наприклад, А. Костюк, у всіх роботах якого наскрізною є така думка: «музика призначена для слухання, й іншим шляхом її зміст і красу (?) досягнути неможливо» [287, с. 341].

Згідно з точкою зору Б. Теплової, змістом музики є почуття, емоції,

настрої. На його думку, недостатньо лише почути музику, потрібно ще й емоційно пережити та відчути її виразність. У дослідженнях автора обґрунтована думка про те, що музичне переживання є різновидом емоційного пізнання. Емоції не лише усвідомлюються суб'єктом, але й переживаються та «привласнюються», і можуть виявитися у вчинках або креативних діях [560, с. 129].

За визначенням В. Бойко, *зміст музики* – це результат ставлення людини до дійсності. Дослідниця вказує моменти, які знаходять відображення в музиці, це:

- життя і смерть, смерть і безсмертя, любов і смерть;
- війна і мир, ненависть і любов;
- людина і природа, художник і суспільство;
- геній і злочинство, геній і натовп;
- людина і Бог, людина і цивілізація ХХ ст. і так інше.

Автор вважає, що ці *класичні антиномії* лежать в основі більшості музичних творів [62].

Відповідно до тези П. Якобсона, в музичному творі людина сприймає не саме життя, а віддзеркалення його, створене в образній формі. Учений вважає, що, крім волі й бажань людини, різноманіття почуттів непомітно перетворює навколишню дійсність на даність, що належить людині й спрямовує її діяльність. Почуття, що виявляються при сприйнятті й оцінці музики, вважає П. Якобсон, визначають мотиви людської діяльності [650].

К. Єжов бачить специфіку музичного мистецтва в тому, що звук як основа музичної образності і виразності позбавлений смислової конкретності слова, не відтворює фіксованих картин дійсності. У зв'язку з цим, указує автор, музичний образ має істотний потенціал індивідуалізованого впливу на людину [192, с. 28].

Першим, хто спробував описати механізм музичного сприйняття, починаючи з коливань повітря до продукту психічного походження, був німецький лікар, дослідник природи Г. Гельмгольц (1863 р.). Його робота під

назвою «Вчення про тональні відчуття як фізіологічна теорія музики» зберегла своє наукове значення до наших днів. Вивчаючи слух і будову внутрішнього вуха людини, учений обґрунтував закони музичної гармонії, розвинув фізичну і фізіологічну теорію музики. За Г. Гельмгольцом, консонанс дає «приємний рід ніжнього і рівномірного збудження слухових нервів». Для гармонії у багатоголосій музиці особливо важливий плавний перехід від дисонансу до консонансу як його вирішення. Пов'язана з цим переходом розрядка напруги дає особливе відчуття задоволеності. Це один з найсильніших виражальних засобів гармонії музики. Періодичне чергування дисонансних піднесень і консонансних спадів гармонійної напруги утворює ніби «гармонійне дихання» музики, почасти аналогічне певним біологічним ритмам: систолі і діастолі у скороченнях серця, вдиху і видиху в процесі дихання і тому подібне. Музично-психологічно консонанс порівняно з дисонансом уявляється вираженням сталості, спокою, відсутності поривання і збудження [128].

Розглядаючи онтогенетичний зріз музичного сприйняття, А. Готсдінер визначив стадії, за якими відбувається розвиток здатності до сприйняття музики. Перша стадія «сенсомоторного научення» має умовнорефлекторний характер і пов'язана з реакцією на новизну. На другій стадії «перцептивних дій» рівень розвитку сприйняття допомагає стежити за елементарним рухом мелодії, розрізняти темброві й динамічні відтінки. На третій стадії – утворення «естетичних моделей» – сприйняття стає більш усвідомленим, виявляється власне оцінне ставлення до музики. Автор підкреслює, що настання цього етапу не пов'язане з віковими рамками. Становлення цієї стадії пов'язане з накопиченням інтонаційного досвіду, впливом музичного середовища, вихованням і навчанням, активністю особистості [150, с. 15].

Згідно з поглядом А. Готсдінера, в процесі сприйняття музики існують первинні і вторинні емоції. Первинні емоції детермінуються змістом музики. Вторинні емоції є суб'єктивним віддзеркаленням ходу перцептивного процесу та його переживання. Вторинні емоції коригують і перенастроюють ставлення індивіда до сприйманої музики [150, с. 77].

Цю думку поділяє і Б. Асаф'єв. За розумінням вченого, перший вид емоцій – власне художні (естетичні, музичні), інтелектуальні емоції, які мають об'єктивний інформаційний характер, тому що пов'язані з аналізом музичного твору з погляду засобів музичної виражальності (мелодії, гармонії, ладу, ритму, структури і таке інше). Емоції другого рівня – емоції особистісні, «емоції для себе», що випливають із прочитання художнього образу даною особистістю, а тому мають оцінну, спонукальну функції. Дослідник вважає, що така двоплановість структури особистісно-сміслового емоційного ставлення в процесі сприйняття має і подвійний характер оцінки музичного явища: як пізнання у формі логічного міркування про формування художнього образу і цінності у формі внутрішнього самопочуття та переживання особистістю цього образу [20, с. 24].

Р. Тельчарова зауважує, що для людини дуже важливо емоційно відгукнутися на музичний твір, проїнятися почуттями автора, адекватно зрозуміти їх, прийняти, тобто усвідомити, оскільки в музиці «кожна інтонація є дзеркалом людських почуттів» [558, с. 9]. А. Ковальов вважає, що почуття характеризують суть суб'єкта, його духовний світ і породжують в людині здатність насолоджуватися музикою, творчістю. Науковець зазначає, що це є «найглибші інтимні утворення особистості» [263, с. 149].

Г. Тарасов звертає увагу на те, що у процесі музичного сприйняття слухач неминуче співінтонує, «проживає» сприйману музику, він не може сприймати її як сторонній для себе об'єкт. Саме процес співінтонування визначає емоційно активну реакцію слухача на музику і його ставлення до неї. Вчений вказує, що почуття співпереживання на відміну від життєвої емоції має керований узагальнений характер. Саме це особливе переживання і є головним, основним, центральним елементом акту взаємодії людини з мистецтвом. Дослідник додає, що нерідко твори мистецтва викликають в людини стан блаженства, високих переживань. Проте слід зауважити, що слухач, сприймаючи музику, здатний переживати лише ті емоції, які вже підготовлені попереднім його життям. «Не можна примусити музику виховувати в людині те, чого не було, немає і не

передбачається реально, хоча б у найближчому майбутньому, в його життєвій історії» [555, с. 78].

До важливого висновку приходять Г. Тарасов, досліджуючи проблему психології музичної потреби. Потребою в музиці він називає бажання індивіда досягти високого особистісного рівня. На його думку, потреба в класичній музиці змінює, розвиває особистість. Музична потреба появляється в людини тоді, коли відбувається взаємозв'язок «ціннісного і звуковиражального досвіду». Вона виникає на основі знання, розуміння смислового змісту музики. На основі музичних потреб починає формуватися емоційно-ціннісне ставлення до музики і музична культура в цілому [556, с. 29].

Як підкреслює Ф. Кондратенко, ціннісне ставлення до музики в людини передбачає розвиток інтересу і здатності до оцінювання в процесі накопичення досвіду сприйняття музики. Музичне сприйняття визначається ставленням до музичного твору. Це процес самовизначення і самоствердження людини, він об'єднує всі її здібності й сили, процес, в якому особистість не лише переживає, а й пізнає, і відповідно до ідеалів, перетворює себе і цей світ [271, с. 170].

Г. Щукіна зазначає, що на основі потреби виникає інтерес, але і потреба є результатом реалізованих інтересів. Автор акцентує увагу на тому, що проблема духовного інтересу є однією з важливих у педагогічній науці, а її успішна реалізація допомагає майбутньому педагогові пізнати навколишню дійсність. Згідно з даними дослідниці, інтереси проймають собою всю систему цінностей особистісної культури. Це дає змогу говорити про те, що вони – багатогранне, складне поняття, найважливіша категорія, що становить активне ставлення людини до життя – ставлення до тих явищ, які мають певне значення для неї [632].

На думку П. Каптерева, музичний інтерес є «усвідомленою потребою», тобто усвідомленим ставленням людини до музичної культури. Це ставлення стає якістю особистості, перетворюється на цінність для людини. Інтереси лежать в основі духовних цінностей людської свідомості. «Інтерес – це

прагнення до певної діяльності. За самою своєю природою він динамічний, активний; відсутність діяльності й інтерес – це повна суперечність» [246].

Аналіз І. Дергаєвою механізмів сприйняття і впливу мистецтва та музики, зокрема, показав, що причини звернення до музики, процес слухання музики і результат її взаємодії з людиною повною мірою не усвідомлюються. Свідомість людини відображає лише невелику частину процесу сприйняття і психологічного впливу музики і фіксує те, що опредметилося у вигляді асоціацій, образів або понятійних категорій. На думку автора, надання людиною переваги певним уподобанням у музиці не є підставою її ефективного й позитивного впливу на психічний стан. Індивідуально-психологічні особливості особистості впливають на протікання усіх етапів, але домінують при сприйнятті й переживанні музики. Під впливом особливостей особистості сприйняття й переживання об'єктивних властивостей музики відбивається у свідомості, чим сильніше виражена особливість особистості, тим більше відображається і проектування суб'єктивних властивостей на музичний матеріал.

І. Дергаєва підкреслює, що порівняння емоційної можливості різних класичних і сучасних музичних жанрів виявило, що відмінності між ними у впливові на людину зумовлені поєднанням об'єктивних властивостей музики і полягають в орієнтації класичної музики на перетворення емоційної сфери, а сучасної музики – на перетворення рухової сфери і функціонального стану. Ці й інші виявлені властивості музичних жанрів, на думку автора, можуть сприяти їх диференційованому застосуванню залежно від необхідності викликати потрібний психологічний ефект [169, с. 146].

В. Лі вважає, що відгук людей на музику буває *двох видів*: «слухачі» і «ті, хто чує». «Слухання» має місце тоді, коли людина спирається на те, що рухається й змінюється, і в людини цей процес викликає складну духовну й інтелектуальну діяльність вищого порядку. «Ті, хто чує», навпаки, схильні марити наяву, і їхня увага лине далеко від музики [676, с. 113].

Г. Ципін у типології слухачів також виділяє два провідні способи

спілкування з музикою, дві стратегії свідомості у ставленні до неї – інтрамузичну, спрямовану на досягнення музично-структурних закономірностей у всій їх цілісності, і екстрамузичну, що спирається на різні позамузичні асоціації, незрозумілі відчуття [612, с. 74].

Про два рівні «взаємовідносин» музичного твору та слухача в процесі сприйняття говорить і Д. Федоров. *Перший рівень*, – зазначає автор, – передбачає досягнення за допомогою музики вищого духовного значення буття, яке досягається трансцендируванням, тобто виходом за межі самого себе, свого обмеженого існування. Він пов'язаний з духовною практикою. *Другий рівень* виникає внаслідок потреби людини в «гармонізації» свого внутрішнього світу. Особистість усвідомлено звертається до музичного мистецтва і розв'язує проблему на раціонально-логічному рівні: задовольняє свою потребу в позитивних емоціях у спілкуванні, в прагненні до пізнання, до розв'язання етичних проблем тощо, тобто естетизує своє буття [584, с. 53].

За М. Каганом, у процесі освоєння і перетворення навколишньої дійсності особистість виявляє ціннісне ставлення до світу, що характеризується єдністю свідомості і діяльності. Учений стверджує, що цінності формуються самостійно людиною, їх не можна набути в готовому вигляді або передати іншому, «бо ціннісна свідомість виробляється людиною як суб'єктом, здатним лише сприймати і засвоювати передану йому інформацію» [237, с. 295]. На думку науковця, оцінна діяльність є «емоційно-інтелектуальне виявлення» цінності людиною [236, с. 68]. М. Казакіна підкреслює, що коли цінність в результаті оцінки переживається, усвідомлюється і сприймається як цінність для людини, вона виконує своє ціннісне призначення для особистості. Відбувається «трансформація об'єктом цінностей у суб'єктивні цінності» [238, с. 9].

Ціннісне ставлення до музики відображає ціннісно-пізнавальну природу мистецтва і має важливе значення в розвитку музичної свідомості. О. Радинова зазначає, що шедеври класичної музики тому значущі в сучасному мистецтві й у житті, що в них представлено узагальнений чуттєвий зміст і загальнолюдські цінності та ідеали. Ці цінності та ідеали, втілені в музичному творі, проникають

у свідомість людини, і під їх впливом змінюється її світовідчуття, світосприймання, ціннісні орієнтації. Звукова тканина твору створюється згідно з тим культурним середовищем, у рамках якого живе людина, виступаючи необхідною частиною цієї культури [497].

За даними дослідження С. Анісімова, духовні цінності є сутністю й умовою буття людини, і характеризуються через емоційну оцінку й осмислення [13]. Є. Назайкінський вважає, що витвір мистецтва є еталон цінності; значення ж появляється тоді, коли людина осягає дану цінність, осмислює її та оцінює [397, с. 92].

Розглядаючи проблему цінності життя і культури, В. Тугаринов доходить висновку, що цінність співвідноситься з ідеалом, оскільки передбачає ціннісне ставлення до дійсності. Автор указує, що *ідеал* має важливе значення в духовному житті людини. Він активізує і спрямовує її діяльність, орієнтує людину в житті, стає однією з її фундаментальних основ. Ідеал виступає критерієм для створення системи ціннісних орієнтацій особистості [569].

С. Анісімов називає ідеал образом майбутнього і ціннісно-нормативною оцінкою теперішнього. Автор підкреслює, що це є особистісна програма, тобто світогляд особистості, система суб'єктивних цінностей, які важливі для людини [13].

Згідно з «принципами фаз» Б. Яворського, кожному історичному періоду притаманний певний спосіб музичного мислення людей. Він передбачає наявність ритмічних, динамічних, ладових стереотипів, що впливають як на творчість композиторів, так і на сприйняття слухачів. Наявність стереотипів допомагає дослідникам музики і слухачам наступних поколінь відновлювати, розшифрувати тип музичної свідомості минулої епохи [647].

Л. Арчажнікова розуміє *музичне мислення* як здатність, що виявляється через музичні дії в уявленнях і поняттях про зміст музичної мови, здатність до «модельовання музичного образу на основі системи музично-слухових уявлень», як особливий вид творчого мислення. Дослідниця робить висновок про те, що процес мислення має творчий характер, оскільки мета його – це нове

пізнання музики на основі вже набутих знань, знаходження нових способів набування цих знань [18, с. 39].

На думку Г. Джулай, визнання *«музичного мислення»* у науковому вживанні стало прогресивним моментом у розвитку наукового осмислення поняття *«музична ментальність»*. Структура музичної ментальності, за її дослідженням, включає в себе велику кількість компонентів, серед яких найбільш значущу роль відіграють музичне сприймання, музичне мислення, особливості музичної мови як засобу художньої виразності, музичні стереотипи та інтонація. Завдяки цим компонентам музичної ментальності особистість може сприйняти потік музичних звучань не як хаотичний, випадковий, а як осмислений, організований, в якому відчувається взаємозв'язок і функціональна взаємозалежність даних структурних компонентів. Музична ментальність, таким чином, є багаторівневим і багатогранним утворенням, яке відображає закономірності музичної системи певної соціальної спільноти, нації, епохи, а також певний тип ставлення до неї [174, с. 8].

Продовжуючи думку, Г. Джулай підкреслює, що утвердження особистості у навколишньому світі може здійснюватися у декількох напрямках. Якщо людина сприймає феноменальну різноманітність навколишнього світу і своє чуттєве буття як цінність, якщо у процесі взаємодії зі світом вона утверджує себе як істоту чуттєву, то в неї формується гедоністичний принцип світосприймання. Якщо ж істинним у собі і у світі, а також спосіб утвердження себе у ньому вона вважає лише запереченням тілесно-почуттєвого, то це виражає її аскетичний світогляд (суспільства, нації, соціальної групи тощо). Ці та інші світоглядні принципи детермінують не тільки загальну ментальність народу, окремої особистості, але й музичну ментальність як невіддільного елемента загальної ментальності [174, с. 9].

Оскільки музичний ефір є природним середовищем існування суспільства, заслуговує на увагу положення А. Юсфіна, який розглядає музичне мистецтво як засіб глобальної екології людини. На думку дослідника, музика існує всюди, всюди проникає, її неможливо знищити, контролювати у глобальному

функціонуванні. Всі соціальні й індивідуальні акти людства існують «під музику» – від народження окремої людини до зникнення цілих цивілізацій. Учений розглядає функціонування музичного мистецтва в контексті глобальної екології людини. Він виділяє такі *типи впливу* музики:

- *індикаторні* – ті, що констатують стан людини і соціуму;
- *каталітичні* – коли музика безпосередньо не бере участі у життєвих процесах, але супроводжує різноманітні трансформації індивіда і суспільства;
- *ініціюючі* – акустичні, інформаційні, естетичні, польові – у разі, коли музичне мистецтво безпосередньо бере участь у формуванні або руйнуванні людини і соціальних зв'язків [645, с. 10].

А. Юсфін вважає музику засобом релаксації; чинником трудотерапії; засобом індикації внутрішнього стану; інструментом контактного або дистантного управління увагою; засобом невербальної і невізуальної комунікації; помічником у боротьбі з шумом, загальною аудіозасміченістю планети; прямою або непрямою зброєю; феноменом посилення (послаблення) фізичних сил і розумових здібностей людини; джерелом додаткової енергетики; засобом самопізнання – відкриття в людині раніше невідомих глибинних духовних структур; універсальним інструментом зв'язку з космосом, що формує «космічне відчуття» [645, с. 15].

За даними досліджень М. Блінової, музика є засобом самоідентифікації людини: «я – той, хто слухає і любить рок (реп, класику, джаз)». А оскільки музичний стиль часто виявляється *ядром субкультури* (за Д. Рісменом, субкультура – це група людей, що навмисно обирають стиль і цінності, яким надається перевага меншості), то, обираючи цей стиль, людина віддає перевагу і всьому, що довкола неї побудоване, адаптуючи під це середовище свій побут, поведінку, розуміння життя. Дослідниця підкреслює, що таке сприйняття музичних творів сприяє зближенню людей незалежно від їхньої національної культури, соціального статусу, віку, релігійних переконань тощо. Створені за

допомогою музики міцні системи відносин позитивно діють на формування думок, почуттів, вчинків особистості протягом багатьох років [56].

О. Васильченко зазначає, що в процесі вивчення інокультурних звукомузичних традицій показова і так звана зворотна реакція свідомості, яка намагається абстрагуватися від умов певної світоглядної системи і вихованих на її базі смакових (у даному випадку – звукових) пріоритетів. Появляється новий погляд на своє особистісне і культурне «я». Дослідниця зазначає, що, наприклад, західна цивілізація, зіткнувшись з музикою інших регіонів, не просто відкрила для себе нові «звукові ландшафти», накопичила величезний фонд звукових матеріалів і збагатилася новими слуховими відчуттями, а й з особливою виразністю усвідомила себе у глобальній системі світової культури, яка пройнята численними внутрішніми зв'язками і функціонує за універсальними закономірностями. В результаті і для західної музичної науки та практики власні звукомузичні традиції виявилися висвітленими новим світлом, багато теоретичних основ, що здавалися непорушними, почали кардинально переглядатися [87].

Розмірковуючи про сутність музики як *феномена культури*, В. Холопова стверджує, що ніякий інтелектуальний прогрес людства, навіть якщо взяти гігантський відрізок в його рухові – від «работизації» до «роботизації», так і не охолодив емоційної температури музики. Маючи не одну, а безліч духовно-життєвих основ, періодично змінюючи свій конкретний вигляд і форми виявлення, музика була і залишається вірною і найнеобхіднішою супутницею людини і людства [602, с. 5].

Висновки до третього розділу

1. У просторі психолого-педагогічних знань є значний пласт досліджень, що розглядають механізми, способи, варіанти впливу музики на особистість дитини дошкільного віку. Серед досліджень можна назвати низку робіт, присвячених вивченню впливу музики на психофізичний стан організму,

організацію психічної діяльності, інтелектуальний і соціально-особистісний розвиток. Ми вважаємо, що розглядаючи проблему впливу музики на розвиток особистості, особливо на ранніх етапах становлення, жодну з цих «домінант» не можна ігнорувати. Такий поліфункціональний підхід, на нашу думку, відкриває нові перспективи, з яких спеціально організований музичний вплив сприяє максимальній реалізації вікових та індивідуальних можливостей дітей дошкільного віку в плані соматичного, психічного і духовного розвитку.

2. Музичний фольклор як частина народної культури акумулює духовно-практичний досвід народу. Картина світу, відтворювана в ньому за допомогою слова, музики, дії, транслює вічні моральні цінності, задає дитині надійні орієнтири в культурному просторі, що оточує її. Народна музика, маючи великий світоглядний, інтелектуальний і творчий потенціал, є надійним засобом виховання наступників традицій, відкритих для діалогу з іншими народами. Ці якості музичного фольклору сьогодні знову затребувані в контексті цілісного розвитку особистості.

3. Акустичну природу музики становить звук. Звук визначає і її матеріальну основу, яка може бути проаналізована за такими параметрами як мелодія, метроритм, динаміка, регістр, тембр, темп, гармонія, фактура. Але усі ці зовнішні характеристики твору не можуть дати самі по собі феномена художнього образу. Такий образ може виникнути тільки у свідомості слухача і виконавця, коли до цих акустичних параметрів він підключає уяву, мислення, забарвлює звучну тканину за допомогою своїх власних почуттів і настроїв. Цілісність художнього образу, який передає задум композитора – головна відмінність музичного твору від звукових і шумових «партитур» звукового світу.

4. Усі виражальні засоби музики – мелодія, ритм, темп, динаміка, пульсація, багатство тембрових барв, ясність і чіткість форми є емоціогенними подразниками, що впливають на людину. З'ясовано, що емоційні зміни, які настають в результаті музичної дії, впливають на важливі фізіологічні процеси людини. Емоції, динаміка яких спричиняє певні гормональні та біохімічні

зміни, впливають також на інтенсивність обмінних процесів, дихальну і серцево-судинну системи, динаміку потенціалів головного мозку, травлення, кровообіг, м'язовий тонус, артеріальний тиск, на шкірно-гальванічний опір.

5. Фізіологічні та психологічні закономірності переходу акустичного коду в образ музичного твору, механізм сприймання музики є спільним для всіх слухачів, оскільки спільними є і шляхи їх формування. Музичні подразнення відбуваються в межах природного нейрофізіологічного і психічного життєвого оптимуму. Тому навіть мимовільне засвоєння основних елементів музичної культури може забезпечити в більш розгорнутій або менш адекватній формі сприйняття музики.

6. Являючи собою складний системний феномен, музика може бути зрозумілою на підставі кількох парадигм, які визначають її позиціонування в онтогносеологічному і власне культурному контекстах: «натурагенної», «антропогенної», «культурогенної», «синтетичної».

7. Музика – продукт культурної діяльності людей, предметом відображення якої виступає світ, що оточує людину (об'єктивна реальність), світ людських емоцій, почуттів, переживань і афектів, сфери мислення, зафіксований розвиненою системою символів (суб'єктивна реальність). Музика, будучи частиною культури, проникає в усі сфери життєдіяльності людини, її мова є універсальним засобом фіксації, збереження і передачі специфічних сигналів між різними поколіннями людей.

8. Музичний твір лише тоді благотворно впливає на людину, коли вона здатна адекватно (відповідно до композиторського задуму) його сприйняти, володіє навичками музичного сприймання, має певний рівень естетичної реакції та розвинені почуття. Тобто для сприймання музичного твору на художньому рівні потрібний вихід особистості на принципово вищий рівень естетичного переживання.

РОЗДІЛ 4.

СТАН АУДІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ В СУЧАСНОМУ ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

4.1. Методика вивчення особливостей аудіального розвитку дітей старшого дошкільного віку

Метою констатувального етапу дослідження було виявлення особливостей сприйняття дітьми старшого дошкільного віку звуків навколишньої дійсності, наявність у них уявлень про предмети, явища, об'єкти навколишнього світу як джерела звуків. Для реалізації мети констатувального дослідження було поставлено такі завдання:

- виділення й обґрунтування компонентів, показників і визначення рівнів аудіального розвитку дітей старшого дошкільного віку;
- добір діагностичних методик;
- розробка й апробація діагностичних завдань.

Основою для виділення компонентів, показників та рівнів аудіального розвитку дітей старшого дошкільного віку, а також діагности щодо виявлення особливостей їх сприйняття стали роботи Н. Ветлугіної, Л. Назарової, А. Яфальян, О. Лебедевої. Зміст завдань розроблявся відповідно до чинних програм для старших дошкільників.

Основними компонентами аудіального середовища, як було сказано в першому параграфі третього розділу, є: шум, звук, музика, мовлення (за Г. Орджонікідзе).

На підставі аналізу перелічених вище авторських робіт, вимірника цього розвитку дошкільників було визначено такі уміння:

- 1) диференціювати звуки як компоненти звукового середовища, володіти аналізом і синтезом складних звукових сигналів, звукового середовища в цілому;

2) зосереджувати увагу на звуках, локалізувати і визначати місцезосташування джерела звуку;

3) впізнавати і розрізняти властивості звуків (темброве забарвлення, висоту, тривалість, силу звучання), відтворювати їх голосом;

4) вербально характеризувати звук;

5) елементарно грати на дитячих музичних інструментах, володіти різними способами звуковідтворення, передавати прості музичні образи (тембрально, ритмічно, мелодійно).

Відповідно до кожного вимірника було розроблено блоки, які включали одне, або серію завдань. Розробляючи зміст методик обстеження, ми прагнули до того, щоб звуковий матеріал, по-перше, було взято зі звукового довкілля, близького і знайомого дитині; по-друге, щоб він відповідав знанням навколишньої дійсності; по-третє, давав можливість судити про сприйняття звуків довкілля, що мають різні властивості (темброве забарвлення, висоту, тривалість, силу звучання).

Перший блок завдань було спрямовано на визначення здатності дитини диференціювати звуки як компоненти звукового середовища, синтезувати й аналізувати складні звукові сигнали.

У завданні «Вгадай, що ти чуєш?» дитині пропонувалося, слухаючи аудіозапис, розрізнити окремо взяті звуки шуму вітру і шуму дощу, гуркотів грому, виділити ці звуки з їх одночасного звучання в різному поєднанні.

Заздалегідь діти знайомилися з окремо взятими звуками шуму вітру, шуму дощу і гуркотами грому. В ході виконання завдання звуки явищ природи пред'являлися дитині без певної послідовності і не менше 3 разів.

Завдання «Вгадай, що це?» було спрямоване на диференціювання звуків води. Дитині в аудіозаписі пред'являлися такі звуки: сплеск води після кинутого каменя в неї; звуки води, що капає з крана; звуки води, що сильно ллється з крана; одночасне звучання шуму струмка і співу птахів.

Кожен звук пред'являється 3 рази у вищепереліченій послідовності.

Другий блок завдань був спрямований на виявлення у дітей уміння зосереджувати увагу на звуках, локалізувати і визначати місцерозташування джерела звуку.

Завдання «Повтори що почув» було спрямоване на виявлення у дітей уміння зосереджувати увагу на звуках. Експериментатор одночасно промовляв фразу («Будь уважний!»), тихо шелестів аркушем паперу і на кожне слово тупав ногою. Дитині пропонувалося повторити те, що вона почула (на столі перед дитиною були різні предмети, у тому числі і аркуш паперу).

У наступному завданні дитині пропонувалося послухати із заплющеними очима звуки у груповій кімнаті, у коридорі, на ділянці дитсадку і розповісти, що було чути.

Третій блок включав завдання, які виявляли здатність дитини упізнавати і розрізняти властивості звуків (темброве забарвлення, висоту, тривалість, силу звучання).

Завдання «Упізнай інструмент» було спрямоване на виявлення уміння дитини визначати за тембром різні дитячі музичні інструменти.

Ударні інструменти, які належать до однієї і тієї ж групи, підбиралися так, щоб вони мали різний тембр: що шарудить (брязкальце), що дзвонить (металофон), що стукає (ложки).

Під час знайомства зі звуками дитячих музичних інструментів на металофоні, піаніно, арфі, акордеоні програвалося мажорне тонічне тризвуччя вниз. Звуки ложок, брязкальця, дудочки пред'являлися в ритмі, що складається з рівних чотирьох коротких тривалостей. Під час знайомства дітей з кожним музичним інструментом звуки пред'являлися в аудіозаписі по 3 рази з невеликою перервою.

Завдання «Вгадай за голосом» проводилося у формі гри і було спрямоване на визначення однолітків за тембром голосу. У грі брали участь 9 осіб. Основна група учасників гри складалася з 8 осіб. Усі діти відвідували одну вікову групу.

Завдання «Спробуй повторити» – на упізнання та розрізнення висоти звуків і вміння відтворювати їх голосом. Експериментатор виконував на металофоні висхідні мелодійні інтервали від квінти до прими по два рази. Після кожного зіграного інтервалу дитину просили повторити на склад «ля» звуки, які вона почула.

Гра «Прогулянка» використовувалася для виявлення уміння дитини розрізняти тривалість і силу звучання. Дитині пропонували вибрати музичний інструмент (молоточок, барабан, бубон, ксилофон, металофон, дзвіночок, музичні тарілки).

Експериментатор пропонував дитині вирушити на прогулянку за допомогою музичного інструмента. Експериментатор придумував події, які відбуваються на «прогулянці» (світить яскраве сонечко, ми зраділи, спускаємося сходами, вийшли на вулицю, раптом появилася хмара, подув вітер, ударив грім, почалася злива, ми злякалися і побігли назад до групи). Дитина за допомогою ритмічного рисунка та динамічних відтінків озвучувала події.

Четвертий блок завдань був спрямований на виявлення уміння дитини вербально охарактеризувати звук.

Дітям пропонувалося назвати шуми і звуки, які вони знають (враховувалися кількість і різноманітність названих звуків).

Далі діти розповідали про шуми і звуки, почуті вранці (враховувалися кількість і різноманітність прикметників).

У завданні «На що схоже?» дітям пропонувалося дати якісну характеристику звуків. При цьому наводилися такі порівняння: «Скрип дверей схожий на...», «Падіння предмета подібне до...».

У наступному завданні дитині пропонувалося послухати музичний твір і розповісти, який він за настроєм (враховувалася кількість, адекватність і різноманітність прикметників).

Музичний твір «Баба Яга» П. Чайковського.

Потім дитині пропонували послухати інструмент (флейта) і розповісти який у нього тембр (голос) за характером. (Оцінювалося вміння знаходити

асоціативні зв'язки та різноманітність тембрових характеристик звуків інструмента).

Музичний фрагмент – тема «Пташки» із симфонічної казки для дітей С. Прокоф'єва «Петрусь і Вовк».

П'ятий блок завдань був спрямований на виявлення у дітей умінь і навичок гри на дитячих музичних інструментах, знання способів звуковідтворення простих музичних образів (тембрально, ритмічно, мелодійно).

Завдання «Маленькі музиканти» було спрямоване на виявлення у дітей умінь гри на дитячих музичних інструментах. Дитині пропонували на вибір мелодійні інструменти (металофон, ксилофон) і просили показати, як можна на них по-різному зіграти (враховувалися способи звукотворення і способи гри на інструменті).

Завдання «Звукові картинки» спрямоване на виявлення уміння дитини звуконаслідувати звуки, які властиві предметів, явищу, іграшці. Експериментатор пропонував дитині розглянути серію картинок і голосом зобразити ті предмети або явища, які на них зображені (враховувалася темброва різноманітність, неповторність способів звуковідтворення).

Пропонувалися такі картинки: «Старий корч у лісі», «Бурхливе море», «Крамниця іграшок».

Гра «Ритмічна луна» пов'язана з виявленням у дитини уміння передавати різні ритмічні рисунки. Дитині пропонувалося проплескати в помірному темпі три ритмічні рисунки: поєднання четвертних і восьмих тривалостей звуків на дві чверті; поєднання четвертних, восьмих тривалостей звуків і синкопи на дві чверті; поєднання четвертних, восьмих тривалості звуків і синкопи на три чверті (оцінювалися точність виконання запропонованих ритмів, здатність перемикатися з одного ритму на інший).

Завдання «Я – композитор» спрямоване на виявлення уміння дитини передавати прості музичні образи мелодійно. Дитині пропонувалося на металофоні зобразити звуками, як дівчинка сміється. Образ заздалегідь

обговорювався: тембр голосу, сила звуку, темп мелодії. Нерішучим дітям пропонувалося спочатку поімпровізувати своїм голосом без інструмента.

При визначенні показників і рівнів аудіального розвитку дітей старшого дошкільного віку додатково враховувалися такі прояви дітей:

- спосіб виконання завдання (здійснення пошуку вирішення, орієнтування в завданні, метод проб, хаотичність виконання);
- особливості дій дитини (самостійність при виконанні завдання, потрібна допомога педагога, концентрація уваги);
- мовний супровід виконуваних дій (є, немає, окремі слова, розгорнуте).

З урахуванням ідей та методик А. Богущ, Н. Ветлугіної, О. Дрень, О. Кононко, А. Лобової, З. Плохій були розроблені рівні аудіального розвитку дітей дошкільного віку: *спонтанний, ситуативний, вибірковий, конструктивний*.

Показники *спонтанного рівня*: дитина, без спеціальної настанови, не звертає уваги на звуки навколишньої дійсності; не вміє вслуховуватися у звучання, акустичний простір не сприймається нею цілісно; запропоновані звуки та їх джерело виділяє випадково; не володіє синтезом і аналізом складних звукових сигналів; не розрізняє близькі за звучанням звуки; може голосом відобразити властивості звуку, проте їй важко дати його вербальну характеристику, опис почутих звуків має звуконаслідувальний характер; з великими труднощами або за умови зорового співвіднесення з предметами (інструментами) відтворює послідовності звукового ряду; володіє одним засвоєним способом звуковідтворення і застосовує його в будь-яких випадках; емоційно, але хаотично виконує ритми, насилу переключається з одного ритму на інший; музичні образи (тембральні, ритмічні, мелодійні) вирізняються наслідуванням і одноманітністю.

Показники *ситуативного рівня*: дитина виділяє звуки як компоненти звукового середовища, самостійно або за допомогою педагога правильно визначає звуки, які яскраво виділяються у звуковому потоці та довго тривають; самостійно характеризує звук за висотою, тривалістю і силою звучання, за

допомогою вихователя може назвати 2-3 ознаки характеристики тембру; зазнає труднощів у передачі звукових властивостей предметів, явищ, об'єктів природи голосом; розрізняє за тембром голоси однолітків і людей з найближчого оточення; вибирає способи звуковідтворення залежно від характеру завдання; емоційно, але не завжди виразно і вільно виконує ритми, ритмічна лише за умови виконання простих завдань, переключається з одного ритму на інший з труднощами; вибір способів музичного фантазування може бути самостійним, але не оригінальним, не адекватним музичному образу.

Показники *вибіркового рівня*: дитина має чуткий слух, але слухова увага не стала, намагається опредмечувати звуки, знаходити аналог з тими звуками, з якими вона колись уже зустрічалася; володіє синтезом і аналізом складних звукових сигналів явищ та предметів, зроблених з різних матеріалів; розрізняє співвіднесення музичних звуків, характеризує їх властивості (самостійно може перелічити 4-5 ознак характеристики тембру переважно відомих знайомих звуків); уміє показати голосом властивості звуку і звуконаслідувати звукам, які властиві предметові, явищу, іграшці; вільно виконує запропоновані ритмічні рисунки, з невеличкими паузами переключається з одного ритму на інший; знаходить різноманітні способи імпровізації з музичними звуками (тембральні, ритмічні, мелодійні).

Показники *конструктивного рівня*: дитина має чуткий слух, сталу слухову увагу, володіє синтезом і аналізом складних звукових сигналів явищ та предметів, зроблених з одного матеріалу, звукового середовища в цілому; розрізняє співвіднесення музичних звуків, характеризує їх властивості (самостійно може перелічити 5-6 ознак характеристики тембру); володіє голосом, способи звуковідтворення різноманітні і виразні; емоційно, виразно і вільно виконує запропоновані ритмічні рисунки, швидко переключається з одного ритму на інший; знаходить оригінальні способи імпровізації з музичними звуками (тембральні, ритмічні, мелодійні).

Обстеження дітей старшого дошкільного віку проводилося у кінці 2007-2008 навчального року, у квітні місяці. У ньому взяли участь 337 дітей.

Констатувальний експеримент був організований на базі дошкільних навчальних закладів Автономної Республіки Крим, м. Севастополь, м. Кременець, м. Почаєва, м. Бердянськ. В експерименті брали участь діти, у яких не було порушень слухового аналізатора і слухової функції.

Обстеження проводилося індивідуально, поетапно (за блоками), за наявності відповідного обладнання, дидактичного матеріалу і технічних засобів навчання. Використовувана наочність мала полегшити сприйняття пред'явлених слухових стимулів і сприяти збільшенню тривалості зберігання еталону в пам'яті. Іграшки були копією натуральних предметів, а картинки зображали реальні предмети. Словесний опис звуків був найбільш конкретизований, що було умовою адекватного сприйняття їх дітьми.

Результати обстеження кожної дитини експериментатор фіксував у протоколі, який містив у собі ряд розділів. Кожен розділ включав декілька показників. У першому розділі фіксувалися відомості про дитину: прізвище, ім'я, вік, а також дата і місце проведення обстеження. У другому розділі фіксувалося: сприйняття завдання дитиною; характер емоційної реакції (чуйність, задоволення або байдужість); якість виконання завдання (правильно, неправильно); спосіб виконання завдання (здійснення пошуку вирішення, орієнтування у завданні, метод проб, хаотичність виконання); поведінка дитини в ході експерименту (адекватна, неадекватна, в чому виражається); особливості дій дитини (стежить за діями педагога, концентрація уваги); мовленнєвий супровід виконуваних дій (є, немає, окремі слова, розгорнутий). У третьому розділі фіксувалися якість виконання пропонованих дітям завдань, їхні висловлювання, дії.

В ході констатувального експерименту у дітей старшого дошкільного віку було виявлено ряд загальних тенденцій у сприйнятті звуків навколишньої дійсності.

4.2. Характеристика стану аудіального розвитку дітей старшого дошкільного віку

Організоване нами дослідження дало змогу виявити особливості сприйняття у дітей старшого дошкільного віку звуків навколишньої дійсності, наявність у них уявлень про предмети, явища, об'єкти як джерела звуків, виявити основні проблеми у навчанні.

Індивідуальні показники сприйняття звуків навколишньої дійсності стали основою для характеристики вікового рівня сформованості сприйняття звуків дітей в умовах їх загального розвитку.

Спинимось детально на описі методики і результатах обстеження дітей.

Перший блок завдань допомагав визначити здатність диференціювати звуки як компоненти звукового середовища, синтезувати й аналізувати складні звукові сигнали.

У завданні «Вгадай, що ти чуєш?» дитині пропонувалося розрізнити окремо взяті звуки шуму вітру і шуму дощу, гуркотів грому і виділити ці звуки з їх одночасного звучання в різному поєднанні.

Це завдання виявилось досить складним для дітей. Порівняльний аналіз результатів показав, що діти швидше і точніше виконали завдання на диференціацію окремих звуків, ніж завдання, пов'язане з аналізом звукового потоку. Зауважимо, що, аналізуючи складні звукові сигнали, дошкільники найчастіше звертали увагу і намагалися визначити лише ті компоненти, які яскраво виділялися у звуковому потоці. Наприклад, шум дощу був гучнішим, ніж шум вітру, тому у відповідях називався тільки цей шум. Диференціацію інших компонентів у звуковому потоці діти починали тільки після спеціальної настанови експериментатора. Деякі дошкільники за звуками намагалися визначити пору року, погоду, говорили: «Осінь», «Весна» або «Дуже холодно».

Слід сказати, що деяким дітям не подобалися звуки грому, а деяких навіть лякали. Це було видно з виразу їхніх облич, широко розплющених і переляканих очей. При звуках грому діти здригалися від несподіванки, відверто

говорили про те, що налякалися і бояться його. У своєму мовленні дошкільники дуже рідко використовували слово «грим». Замість цього слова вони говорили «гроза» або «блискавка», а іноді і те, і друге разом. Деякі діти признавалися, що не люблять вітру, дощу (наприклад, Карп М.: «Взимку вітер не люблю, а влітку не люблю дощ і боюся блискавки»).

Завдання «Вгадай, що це?» було спрямоване на диференціювання звуків води.

Результати показали, що діти краще визначають звуки води в такій послідовності: звуки води, що капає, – звуки води, що сильно ллється, – звуки шуму струмка – звуки сплеску води.

У бесіді з дітьми було виявлено, що багато хто з них ніколи не звертав уваги на те, що вода може видавати різні звуки. Після пояснень педагога вони відразу запам'ятали звуки, їх назви, добре орієнтувалися в завданні і диференціювали звуки по пам'яті. Проте діти плутали звуки між собою. Певної закономірності не простежувалося. Із спостережень за дітьми можна зробити висновок про те, що найменших труднощів вони зазнавали при визначенні звуків води, яка капає.

Дошкільники здійснювали диференціювання звуків без аналізу їхніх властивостей. Вони не змогли виділити і назвати такі відмінності у звуках як те, що звуки води, яка сильно ллється з крана, – гучні, тривалі, а у струмка – тихі і тривалі, у води, яка капає, звуки короткі і дзвінкі, а у сплеску води – короткі і приглушені.

Діти швидше і правильніше визначали звуки, які яскравіше виділялися у звуковому полі. Наприклад, вони швидше визначали спів птахів, ніж тихий і спокійний шум струмка, який був ніби фоном співу птахів. Відповідаючи на запитання педагога, дошкільники могли сказати так: «Там пташки радіють», «Струмок тихо і спокійно шумить», «Пташки, а потім річка» (Оля Д., Віка П., Христина Д.). На уточнення педагога: «Які пташки співають?», дівчатка відповідали, не аналізуючи голосу співочих птахів: «Горобець», «Синиці». Отже, дошкільники не виявили уміння вслуховуватися, вони краще чули

найбільш виразні звуки і не вловлювали малопомітних звукових елементів. Звукове середовище сприймалося ними частково.

Другий блок завдань був спрямований на виявлення у дітей уміння зосереджувати увагу на звуках, локалізувати і визначати місцерозташування джерела звуку.

Завдання «Повтори, що почув» було спрямоване на виявлення у дітей уміння зосереджувати увагу на звуках.

Більша частина дітей, виконуючи це завдання, обмежувалася лише повторенням фрази і не звертала уваги на інші шуми та звуки. Деякі діти повторили фразу і тупнули ногою, але виконали ці дії послідовно, а не одночасно. На шум шелестіння паперу звернули увагу тільки 7 % учасників експерименту.

У наступному завданні дитині пропонували послухати із заплющеними очима звуки у груповій кімнаті, у коридорі, на ділянці дитсадка і розповісти, що було чути.

Результати показали, що більша частина дітей акцентувала свою увагу на мові дітей і дорослих, яка прозвучала в найближчій аудіальній зоні. Звуки, чутні на середній відстані, диференціювалися або як близькі, або як далекі і також в основному фіксувалася мова. Зі звукового потоку за вікном діти частіше виділяли сигнали і шум транспорту, ніж звуки природи. Ранжирування відповідей учасників експерименту показало, що за просторовим положенням джерела звуку діти локалізують звуки в такій спрямованості: попереду – ліворуч або праворуч – зверху. Тільки 10 % дошкільників локалізували звуки, які було чути із-за спини.

Третій блок включав завдання, які виявляли здатність дитини упізнавати і розрізняти властивості звуків (темброве забарвлення, висоту, тривалість, силу звучання).

Завдання «Упізнай інструмент» було спрямоване на виявлення уміння дитини визначати за тембром різні дитячі музичні інструменти.

Аналіз результатів показав, що всі діти правильно визначили звучання металофона, ложок, арфи, акордеона, дудочки і брязкальця. В окремих випадках діти невпевнено, але правильно визначали звучання піаніно.

Отримання високих результатів, на нашу думку, було пов'язане з тим, що упродовж ряду років з дітьми проводилася певна педагогічна робота в цьому напрямі. На музичному занятті дітей знайомили із звучанням інструментів, проводили дидактичні ігри на диференціювання тембрів інструментів різних груп, залучали до виконання на інструментах нескладних музичних творів і до участі в дитячому оркестрі. Проте такий дитячий музичний інструмент як піаніно в роботі з дошкільнятами використовується рідко.

Завдання «Вгадай за голосом» проводилося у формі гри і було спрямоване на визначення однолітків за тембром голосу.

Аналіз отриманих результатів показав, що діти старшого дошкільного віку досить добре впоралися з цим завданням. Дошкільники в 85 % випадків безпомилково визначили своїх однолітків за голосом. Інші 15 % допустили такі помилки: 6 % осіб не визначили за голосом двох однолітків з 8, а 9 % дітей не визначили голосу одного однолітка з тих же 8 осіб. В ході експерименту було виявлено, що гра «Упізнай за голосом» дітям була добре знайома, вона проводилася на музичному занятті упродовж ряду років.

Завдання «Спробуй повтори» на упізнання і розрізнення висоти звуків та уміння відтворювати їх голосом супроводжувалося грою на металофоні. Після кожного зіграного інтервалу дитина повторювала звуки, які почула.

Результати аналізу показали, що старші дошкільники розуміли термін «висота», багато хто з них точно відтворював звуки у межах квінти, кварта, але зазнавали труднощів в інтонації терції та секунди. Слід зазначити, що більшість дітей проспівувала інтервали без вибудовування їх основи. Особливих труднощів дошкільники зазнавали, відтворюючи звуки на одній висоті. Найчастіше останній звук вимовлявся на півтон або тон вище.

Гра «Прогулянка» використовувалася для виявлення уміння дитини розрізняти тривалість і силу звучання.

У цій грі діти брали участь охоче. Звукову картинку виконували вільно, не замислюючись. Темп діти в основному відчували, усі правильно передавали силу звучання, проте ритмічні особливості при передачі різних дій практично не спостерігалися. В усіх дітей в ритмічних рисунках не було пауз.

Четвертий блок завдань був спрямований на виявлення уміння дитини вербально охарактеризувати звук.

Дітям пропонувалося назвати шуми і звуки, які вони знають (враховувалася кількість і різноманітність названих звуків). В ході виконання цього завдання більшість дітей перелічувала шуми і звуки, вказуючи на їх джерело: музика з телевізора; крик дітей у групі; молоток стукає, коли цвях забиває; машини на дорозі сигналять і так далі. При цьому усі перелічені звукові сигнали відносилися до високої або середньої сили звучання.

Далі діти розповідали про шуми і звуки, почуті уранці (враховувалася кількість і різноманітність прикметників). Виконуючи це завдання діти надовго замислювалися. Більшість з них перелічувала домашні звуки, насилу підбираючи по одному прикметнику: тихий скрип ліжка, гучне хропіння татуся, ласкаве муркотання кішки та ін. За рідкісним винятком діти називали до трьох прикметників. Наприклад, Марина А. так охарактеризувала звуки каструлі: дзвінкі, киплячі, апетитні. Федір В. перелічив такі прикметники шуму води з крана: така, що капає, ллється, дзюркотлива.

У завданні «На що схоже?» дітям пропонувалося дати якісну характеристику звуків. Завдання виконувалося дітьми з великими труднощами, вони могли навести здебільшого одне порівняння і найчастіше у зіставленні зі звучанням якогось музичного інструмента. Типовими відповідями були такі: «Скрип дверей схожий на звук скрипки», «Падіння предмета подібне до удару в барабан».

У наступному завданні пропонувалося послухати музичний твір і розповісти, який він за настроєм (Музичний твір «Баба Яга» П. Чайковського).

Це завдання не викликало у дітей труднощів у визначенні характеру музики, проте відповіді склалися з одного або двох прикметників. Найчастіше звучали такі: страшно, жахливо, тривожно, неспокійно.

Потім дитині пропонували послухати інструмент і розповісти, який у нього тембр (голос) за характером. (Музичний фрагмент для слухання – С. Прокоф'єв «Петрусь і Вовк», тема «Пташки»).

Виконання цього завдання для дітей мало певну трудність. У більшості відповідей звучав опис характеру музики (весела, завзята, радісна), а не тембру інструменту. Тільки декілька дітей виділили темброві характеристики якості звуку за яскравістю: дзвінкий.

Такі відповіді дітей ми оцінили як стереотипні, на музичному занятті їм частіше ставилося завдання охарактеризувати почуту мелодію, а не тембр інструмента, що виконує її. Більшість дітей зрозуміла задум композитора і почула у звуках флейти спів пташки та її перельоти з гілки на гілку.

П'ятий блок завдань був спрямований на виявлення у дітей умінь і навичок гри на дитячих музичних інструментах, знання способів звуковідтворення простих музичних образів (тембральний, мелодійно).

Завдання «Маленькі музиканти» було спрямоване на виявлення у дітей умінь гри на дитячих музичних інструментах (металофон, ксилофон), враховувалися способи звукотворення звуків і способи гри на інструменті.

Завдання виконувалося дітьми з бажанням, частіше вибирався інструмент металофон. Усі діти знали, як його правильно розташувати, і те, що звуки утворюються за допомогою молоточка. Більшість дітей починали гру у швидкому темпі, і тому не завжди потрапляли на середину пластини. Багато дітей сильно затискали молоточок у руці, і звук виходив глухим. Частина дітей цю помилку помічала і намагалася виправити, але не за рахунок правильної позиції молоточка в руці, а за рахунок більшої сили удару. Майже усі діти концентрували свою гру на звуках середнього діапазону інструмента, крайні звуки озвучувались рідко, частіше найвищі як закінчення. Типовими для виконання були: стрибкоподібний рух вгору і вниз або поступінний рух угору.

При цьому більшість дітей супроводжувала свою гру поясненням: Едем Б. – немов м'ячик стрибає, Оленка М. – так іде собачка по драбинці. Більшість дітей грала короткими тривалостями, без поєднання з довгими, уривчасто, помірно-голосно або голосно. Інші способи звукотворення не було виявлено.

Завдання «Звукові картинки» було спрямоване на виявлення уміння дитини звуконаслідувати звукам, які властиві предметів, явищу, іграшці. (Враховувалися темброва різноманітність, неповторність способів звуковідтворення). Пропонувалися такі картинки: «Старий корч у лісі», «Бурхливе море», «Крамниця іграшок».

«Озвучування» картинок викликало інтерес у дітей. Деякі з них уявляли, які звуки можуть видавати ті або інші предмети і явища, але не знали, як це можна реалізувати практично, зважаючи на обмежені знання про можливості свого голосу. Тому найчастіше діти використовували не можливості свого голосового апарату (горловий звук, шепіт, вібрація губ, глісандо і тому подібне), а підбирали поєднання мовних звуків: уф-уф, эх-х-х-х, м-м-м-м (корч); шу-у-у-х-шу-у-ух (море), бум-бум (м'ячик), ж-ж-ж-ж (машина) і так далі. Цікавий спосіб озвучування старого корча вибрав Кирило Т.: розімкнувши губи, не розмикаючи зубів, у низькому голосовому діапазоні в швидкому темпі кілька разів підряд промовив склади - ба-бе-би-бо-бу.

Гра «Ритмічна луна» пов'язана з виявленням у дитини уміння передавати різні ритмічні рисунки. Результати показали, що точно відтворити усі запропоновані ритмічні рисунки зуміли тільки 7 % учасників експерименту. Ритмічний рисунок на дві чверті діти відтворювали з меншою кількістю помилок, ніж рисунок на три чверті. На синкопу в кінці ритмічної фрази більшість дітей не звернула уваги і відтворювали її рівною тривалістю.

Завдання «Я – композитор» спрямоване на виявлення уміння дитини передавати прості музичні образи мелодійно. Дитині пропонувалося на металофоні зображувати звуками, як сміється дівчинка. Слід зазначити, що це завдання виявилось найскладнішим для дітей. Вигадуючи музичний фрагмент, багато дітей обмежувалися декількома короткими ударами по інструменту в

середньому діапазоні на одному звукові, при цьому супроводжували звучання, що програвалося, власним проспівуванням складу «ха-ха-ха» на звуках різних за висотою. Тільки у декількох дітей прозвучала весела мелодія на високих двох або трьох звуках.

В результаті аналізу діяльності дітей по всіх блоках діагностики було виявлено, що з 337 дошкільників 12 % показали *спонтанний рівень*, 29 % – *ситуативний рівень*, 52 % – *вибірковий рівень*, 7 % – *конструктивний рівень* аудіального розвитку.

В ході констатувального експерименту у дітей старшого дошкільного віку було виявлено ряд *загальних тенденцій* у сприйнятті звуків навколишньої дійсності, а саме:

- мова є домінантним компонентом у сприйнятті звуків навколишньої дійсності;
- під час аналізу комплексу звуків природи концентрують увагу на звуках, які яскравіше виділяються у звуковому потоці, не володіють аналізом звукового середовища в цілому;
- слухові оцінки відстані до джерела звуку менш точні, ніж оцінки напрямку;
- мають незначний досвід у вербальній характеристиці звуку, за основу як порівняння вибирають звуки знайомих музичних інструментів;
- не мають достатніх уявлень про можливості свого голосу, не володіють прийомами передачі немовленнєвих звуків;
- зазнають труднощів у відтворенні музичних звуків, близьких за звучанням (за висотою і тривалістю).

Отже, виявлений ряд загальних тенденцій у сприйнятті звуків навколишньої дійсності дітьми старшого дошкільного віку вказує на необхідність проведення цілеспрямованої роботи щодо аудіального розвитку дітей і розробки методичних основ щодо її оптимізації.

4.3. Аналіз чинних освітніх програм щодо аудіального розвитку дошкільників

На сьогоднішній день слід визнати, що концепція поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дитини перебуває у стадії становлення, в теорії і практиці дошкільної освіти аудіальний розвиток дітей ведеться обмежено. Причинами такого явища є, по-перше, недостатня вивченість цієї галузі педагогічної діяльності, по-друге, знання про звукову сферу навколишньої дійсності у всьому її різноманітті набуваються й усвідомлюються, в основному, в контексті інших проблем.

Розглянемо освітні програми («Зернятко», «Оберіг», «Дитина», «Дитина в дошкільні роки», «Впевнений старт», «Українське дошкілля», «Соняшник», «Я у Світі» та інші) під кутом зору розвитку у дитини здатності до звукового пізнання світу через сприйняття, диференціацію звуків, чутливість до властивостей звуків, а також оволодіння способами їх передачі.

Програма розвитку та виховання дитини раннього віку «Зернятко» перш за все розглядає звук як засіб пізнавального розвитку немовляти. Програма пропонує з перших днів життя дитини звертатися до неї різною тональністю голосу, створювати сприятливі умови для звукових реакцій малюка (локалізувати звук; прислухатися до побутових звуків, шумів, стуків, дзвінків, мелодій, голосів тварин, звуків людської мови; емоційно на них реагувати; звуконаслідувати та вимовляти). Програма визначає особливе місце музики в художньо-естетичному розвитку дитини раннього віку і пропонує втішати немовля музикою, співом, рухами під музику; стимулювати його відтворювати звуки на шумових, струнних, клавішних музичних інструментах; сприяти запам'ятовуванню та упізнаванню ним дитячих потішок, пісеньок, віршиків [213]. Отже, програма «Зернятко» націлена на соціалізацію дитини і формування у неї звукового образу світу, тобто уявлення про звукові характеристики дійсності, у тому числі і музичні.

У програмі розвитку дітей від пренатального періоду до трьох років «Оберіг» зазначено роль звука у розвитку дитини з пренатального періоду до подальшого формування особистості дитини. В порадах батькам з метою розвитку ще ненародженої дитини матері пропонується слухати музику за власним уподобанням, співати малюкові колискові та пісні свого дитинства. Робота по ознайомленню малюка з різноманітністю звуків довкілля у перші три роки життя пропонується педагогам дошкільної освіти в різних підрозділах програми: «Психосоціальний розвиток дитини», «Розвиток передмовленневих голосових реакцій», «Сенсорно-пізнавальний розвиток», «Мовленнєвий розвиток», «Розвиток музичних задатків» і засерджується, в основному, на формуванні фонематичного і музичного слуху дитини [488].

Програма виховання і навчання дітей дошкільного віку «Дитина» націлена на розвиток фонемного і музичного слуху у дітей з другої молодшої до підготовчої до школи групи. Аналізуючи програму в контексті означеної проблеми, слід зазначити, що в програмі є передумови розвитку у дітей звукорозпізнавальної чутливості, формування слухових уявлень дитини, набуття початкового музичного досвіду. Слід підкреслити, що більший акцент на аудіальний розвиток дошкільника закладено в програмі «Дитина», в її третьому виданні, доопрацьованому та доповненому. Але воно стосується переважно дітей раннього дошкільного віку. Так, у змісті музично-педагогічної роботи з дітьми третього року життя вихователям пропонується започаткувати традиції щоденного використання співаночок (ранішньої й вечірньої); дзвіночка як засобу задоволення і відчуття перебігу часу (легкий дзвін-передзвін кожні 15-30 хв.); коротких імпрровізацій на барабані для зняття напруги й відчуття енергії; співати (вихователь, помічник вихователя) у побуті пісні, за допомогою яких повсякденні повторювані дії (миття рук, вдягання й роздягання, засинання тощо) стають привабливими для дитини ритуалами. У розділі «У світі музичних звуків» вихователям пропонується вчити дітей розрізняти цілісну картину звукової реальності, відтворюючи звукові сигнали іграшок і

людей [179]. Однак цілеспрямованої роботи в даному напрямі в подальших вікових групах дітей у програмі немає.

Програма розвитку, навчання та виховання дітей «Дитина в дошкільні роки» концентрує роботу вихователя з ознайомлення дитини зі звуком під час її сенсорного розвитку. Цілеспрямована робота щодо розвитку слухового аналізатора виконується у процесі виконання дитиною таких завдань: шукати джерело звуку, прислухатися до голосу чи предмета, який звучить; за характером звуку визначати предмети, називати звук словами (за характером і за силою голосу); диференціювати предмети за ознакою: звучить – не звучить; розпізнавати та імітувати голоси тварин і птахів; ознайомитися зі звуками, характерними для комах; асоціювати звуки музики зі звуками навколишнього середовища; під час слухання музики імітувати звуки знайомих образів; розрізняти звучання музичних інструментів симфонічного оркестру і голосів за тембром; розрізняти засоби музичної виразності; точно передавати ритмічний рисунок; співати в діапазоні (до) ре – до (2) (ре2), розрізняти правильний і неправильний спів; відтворювати оплесками кількість на основі рахунку; розрізняти мовлення іноземною і рідною мовами, правильно вимовляти всі звуки іноземної мови [490]. Проаналізувавши програму «Дитина в дошкільні роки» з погляду репрезентації аудіального розвитку дитини, можна сказати, що певні передумови до створення умов для розвитку якостей особистості, що дозволяють проявляти сприйнятливність дошкільника до шумів, звуків, музики, в ній наявні.

Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт» є додатковою програмою, що окреслює той рівень розвитку особистості, загальної компетентності дитини, який визначає її готовність до подальшого шкільного навчання. У програмі представлені всі традиційні види музичної діяльності (спів, слухання музики, гра на дитячих музичних інструментах, музично-ритмічні рухи, музичні ігри та ігри-драматизації) [490]. У рамках аудіального розвитку дитини програма передбачає розвиток звукової культури мовлення, вокальних даних, музичних та акторських здібностей.

Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» націлена на розвиток позитивного інтересу і творчого ставлення до музики, на розвиток музично-сенсорних здібностей, збагачення дитини враженнями, оволодіння елементарними знаннями, уміннями в різних видах музичної діяльності на основі української народної і класичної музики [489]. Аналіз програми показав, що розвиток слухового сприйняття дитини обмежується лише засобами музичного мистецтва, в процесі музичної діяльності, що відповідає меті музичного виховання дітей, але для нашого дослідження є лише однією зі складових процесу ознайомлення дошкільників із різноманіттям звукового світу.

У комплексній програмі розвитку, навчання і виховання дітей дошкільного віку «Соняшник» Л. Калуська закладає спектр роботи педагога щодо розвитку у вихованців чутливості до властивостей звуків, а також оволодіння способами їх передачі. В канву пізнавально-розвивальних завдань автор програми включає: розвиток слухового аналізатора; навчання сприймати та диференціювати звуки у природі, побуті, музичні; розвиток задатків до імітації звуків; ознайомлення з такими елементами музичної грамоти як: властивості звуку, мелодія, сила звучання; навчання розрізняти звучання струнних, клавішних та шумових інструментів; розвиток уміння знаходити зв'язок між засобами музичної виразності та змістом музики; ознайомлення з правилами диригування та розуміння дітьми жестів під час диригування оркестром; сприяння імпровізації на музичних інструментах, відтворення настрою музики та імітування голосів природи; активізація виконання під музику пластичних та пантомімічних рухів за уявою [269]. Отже, за змістом програми створюються очевидні передумови для ознайомлення дошкільників із різноманіттям звукового світу, однак розподіл роботи вихователя з цього напрямку за різними розділами («Розвиток і виховання розуму», «Художньо-естетичний розвиток», «Розвиток і виховання здібностей та творчості», «Розвиток ігрових умінь та навичок»), тобто відсутність принципу цілісності, не забезпечує повноцінного аудіального розвитку дошкільників.

У контексті проблеми дослідження слід звернути увагу на парціальні авторські програми, що стосуються музично-естетичної діяльності дитини. Програма «Музичний розвиток дітей від 2 до 7 років в умовах дошкільного закладу» спрямована на формування сенсорних музичних здібностей дітей та їхньої національної самосвідомості. Напрямами педагогічної діяльності, які створюють основу аудіального розвитку дитини, є: розвиток музичного слуху, почуття ритму, музичного мислення, дитячої творчості, музичної пам'яті. Зміст програми передбачає розвивати мелодичний, гармонійний, тембровий слух; мнемічні здібності; ознайомити дітей з елементами музичної грамоти; виховувати естетичний смак. Програма має методичні рекомендації, орієнтований музичний репертуар, планування педагогічної роботи музичного керівника, приклади педагогічної роботи з обдарованими дітьми. Автор програми Т. Науменко вказує на те, що використання гнучких методів і форм організації музичної діяльності дітей, стимулює їхню творчу й естетичну активність, а створення умов для самовираження дитини в результаті знайомства з творами високого мистецтва сприяє ефективнішому музично-творчому і загальному розвитку дітей [393].

Програма «Музично-естетичне виховання дошкільнят», автор С. Науменко, розглядає музично-естетичну діяльність дитини як цілісну систему, в якій усі види музичної діяльності у поєднанні їх змістовного, мотиваційного та операціонального моментів спрямовані на розвиток і виховання звукообразності музичного сприймання, мислення, уяви і фантазії, творчої активності, ініціативності, сприйнятливості до краси музичного мистецтва, а через неї до краси людських почуттів і стосунків, спрямованості на збереження і творення краси в житті. Зміст програми знайомить вихователів і музичних керівників з теоретичними аспектами музичних здібностей, методами їх діагностики, з програмою музично-естетичного виховання та методичними рекомендаціями до неї. До критеріїв успішності музично-естетичного виховання дошкільників С. Науменко відносить: розвиток сталого інтересу до музики і пізнавальної музичної активності; появу естетичних почуттів,

естетичного та критичного смаку; розвиток музичних здібностей і музикальності кожної дитини, її музичної індивідуальності; усвідомленість і змістовність диригування, виразності диригентського жесту; вільний добір мелодій за слухом на музичних інструментах; любов до народної музики, життя, побуту, природи, рідного міста, в якому живе; розвиток довільності психічних процесів, переключення та розподілу уваги, спритності та пластичності рухової сфери дитини [400]. Отже, програма спрямована на створення музично-звукового оточення дитини, яке складається зі звуків музики і забезпечується виховним процесом, організованим педагогом.

Програма художньо-естетичного розвитку дітей раннього та дошкільного віку «Радість творчості» (автори: Р. Борщ, Д. Самойлик) спрямована на виявлення, збереження і розвиток творчого та особистісного потенціалу кожної дитини, формування її художньо-естетичної компетентності, сприяння подальшій успішній адаптації та творчій самореалізації в нових умовах шкільного та майбутнього дорослого життя. Матеріал у програмі структурований за трьома віковими періодами (ранній вік, молодший і старший дошкільний вік) та сім'ю тематичними розділами («Захопливий світ літератури», «Краса музики», «Малятам про театр, цирк та кіно», «Образотворче мистецтво та архітектура», «Таємниці народних ремесел», «Декоративно-ужиткове мистецтво та дизайн», «Дивовижні відкриття та радість творчості») [492]. Розглядаючи програму з точки зору завдань розвитку у дитини здатності до звукового пізнання світу через сприйняття, диференціацію звуків, чутливість до властивостей звуків, а також оволодіння способами їх передачі зазначимо, що такі завдання у програмі є, вони визначені як завдання загальноосвітнього спрямування і формулюються наступним чином: формування цілісної картини світу, задоволення прагнення до пізнання різноманітних явищ і об'єктів найближчого та віддаленого оточення; виховання сенсорної культури (розрізнення кольорів, форм, розмірів, звуків, рухів та інше). Але в освітніх завданнях художньо-естетичного спрямування вони не висвітлені, не мають вони відображення і в орієнтовних показниках життєвої компетентності дітей раннього і дошкільного віку за визначеним тематичним розділом «Краса музики».

Проаналізувавши сучасні освітні програми в контексті проблеми аудіального розвитку дитини ми дійшли висновку, що в сучасній теорії та практиці процес формування у дошкільників цілісних уявлень про звуки довкілля базується на феномені дитячого слухового сприйняття, що виявляється в загостреній слуховій спостережливості, яка дає змогу дитині «колекціонувати звуки». Однак, завдання відкриття кожною дитиною власних багатств у звуковому середовищі навколишнього життя авторами програм пропонується вирішувати вихователів в окремих напрямках роботи, а саме:

- формування фонематичного і музичного слуху;
- розвиток здібностей і творчості в музичній діяльності;
- розвиток духовної сфери дитини шляхом формування в неї основ музичної культури, у тому числі засобами народного музичного мистецтва;
- формування ціннісного ставлення до світу, екологічної свідомості;
- формування у дітей цілісності знань про довкілля, цілісності свідомості людини, яка здатна брати на себе відповідальність за своє майбутнє і майбутнє довкілля.

Слід зазначити, що практично усі програми тією чи іншою мірою допомагають здійснювати аудіальний розвиток дитини. Проте його не виділено в окремий напрям навчально-виховної роботи, окремі його аспекти розкрито у різних розділах, отже йому бракує цілісності. В контексті досліджуваної проблеми важливою видається ідея формування елементарного дитячого світогляду, цілісної звукової картини світу в ранньому онтогенезі, яка розкрита та конкретизована у новій редакції програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі». В ній акцентовано увагу на процесі виховання емоційно-ціннісного ставлення дитини до звукового довкілля, формуванні потреби в його пізнанні, розвитку допитливості та креативності. У даній програмі уперше заявлено такий важливий напрям освітньої роботи, як аудіальний розвиток особистості. Означений підхід вимагає перегляду підходів до музично-педагогічної підготовки сучасного фахівця у вищому навчальному закладі.

Відповідно до вікових можливостей дітей у програмі визначено такі основні освітні завдання аудіального розвитку особистості:

Вік немовляти: розвивати здатність реагувати на звукові стимули, диференціювати звуки найближчого оточення; залучати до наслідування звуків, навчати співвідносити іграшку у вигляді тварини (птаха) з відповідним звуконаслідуванням; спонукати наслідувати окремі співочі інтонації дорослих, повторювати за ними окремі звуки та склади; надавати можливість відтворювати звуки на музичних іграшках та дитячих музичних інструментах.

Ранній вік: розвивати здатність диференціювати різноманітні звуки, визначати їхнє джерело; формувати вміння зосереджувати увагу на звуках, наслідувати їх – звуки природного довкілля (тварин, птахів, їхніх дитинчат), голоси дорослих; розвивати голос, як засіб самовираження – заохочувати до підспівування і співу, звуконаслідування, відтворення простих інтонацій; ознайомлювати з дитячими музичними інструментами, долучати до тембрового різноманіття звуків, розвивати вміння розрізняти їх звучання (бубон, брязкальця, барабан, дудочка тощо), диференціювати звуки за висотою; відтворювати звуки на музичних іграшках та дитячих ударних музичних інструментах [440].

Молодший дошкільний вік: продовжувати розвивати здатність орієнтуватися у шумах і звуках (природних, побутово-технічних, соціального довкілля); продовжувати навчати локалізувати і визначати розташування джерела звуку в просторі (вгорі, внизу, попереду, ззаду, ліворуч, праворуч); опановувати способи звуконаслідування тварин, птахів, зображення голосом побутових звуків, вчити використовувати «природні інструменти» для створення різноманітних звукових ефектів (кляцання язиком, плескання в долоні, плескання по колінах, притопа та інше); розрізняти за тембром голоси однолітків та дорослих; диференціювати звучання голосів (соло, хор); розвивати чуття музичного ритму, сприяти запам'ятовуванню і відтворенню на слух простого ритмічного рисунка; заохочувати бажання імпровізувати у різних видах музичної діяльності; збагачувати музичні враження, долучати до

музичної культури (музики з мультфільмів, дитячих фільмів, естрадно-симфонічної).

Старший дошкільний вік: розширювати уявлення про те, що звуки предметів, виготовлених з різного і навіть одного й того самого матеріалу, різняться на слух (стук у двері, стук дерев'яних ложок тощо); формувати цілісні уявлення про звуки довкілля, розширювати уявлення про особливості різних звукових середовищ: «близьке» (звуки власного помешкання, групи дитячого садка); «середнє» (вулиці, села, міста), «далеке» (моря, океану, гір, степів); формувати уявлення про виражальну сутність голосу людини, завдяки чому передається її внутрішній стан, почуття, думки; продовжувати збагачувати виражальні можливості голосу; розвивати співочий голос дитини відповідно до індивідуального діапазону; стимулювати пісенну творчість; долучати до тембрального і мелодійного фантазування; розвивати звуковисотний слух (добирати на слух прості мелодії на звуковисотних інструментах); продовжувати розвивати тембральний і динамічний слух під час гри на ударних і звуковисотних дитячих музичних інструментах; розвивати чуття музичного ритму, поступово ускладнюючи ритмічні структури паузами; стимулювати творчу активність, мислення та уяву під час музичної імпровізації (використання звуків, жестів, перкусійних інструментів, шумових інструментів власної конструкції тощо); плекати почуття задоволення від самостійної музичної діяльності [441].

Аналіз чинних програм розвитку, виховання і навчання дітей дошкільного віку в Україні дав змогу зробити висновок, що більшість з них націлені на розвиток музичних і творчих здібностей дитини, напрям аудіального розвитку дітей визначен обмежено. Разом з тим, орієнтована на дитячу особистість сучасна дошкільна освіта передбачає, що вона осягає світ не як ізольовану від неї об'єктивну реальність, а як взаємопов'язаний та взаємозалежний цілісний світ природи, культури, людини та її внутрішнього ества. Цілісні уявлення про довкілля допомагають їй повноцінно орієнтуватися

у ньому, розуміти його та взаємодіяти з ним. Сформовані уявлення про світ закладають основу її світорозуміння та світогляду.

Важливо наголосити, що звуки навколишньої дійсності відіграють значну роль у психічному розвитку, поведінці та формуванні особистісних якостей. Вони допомагають дитині орієнтуватися в навколишньому світі, розпізнавати реальні події, реагувати в акустичному просторі. Необхідно, щоб педагог мав уявлення про аудіальний розвиток своїх вихованців та володів принципово новим підходом до реалізації вимог Базового компонента дошкільної освіти щодо формування у дітей цілісної звукової картини світу та розв'язання завдань музичного виховання й аудіального розвитку.

4.4. Науково-методичне забезпечення процесу аудіального розвитку дошкільників

Відповідно до Базового компонента дошкільної освіти, аудіальний розвиток дитини, на нашу думку, доцільно здійснювати в рамках музичного розвитку у тісній співпраці вихователів та музичних керівників, яким належить вирішувати такі завдання:

вихователі:

- 1) ознайомлення дошкільників зі звуковою різноманітністю світу;
- 2) розвиток емоційної сприйнятливості як базової якості особистості;
- 3) формування слухової уваги дітей;
- 4) забезпечення знаннями про властивості звуків і орієнтування в них;
- 5) активізація самостійної дослідницької діяльності дітей у світі звуків;
- 6) сприяння набуттю дошкільниками початкового музичного досвіду.

музичні керівники:

- 1) сприяння розвитку дитини як суб'єкта музичної діяльності;
- 2) організація музично-звукового середовища у дошкільному навчальному закладі;
- 3) удосконалення набутого дітьми початкового музичного досвіду;

- 4) сприяння розвитку музичної творчості дітей;
- 5) оновлення змісту та форм взаємодії з вихователями та батьками з метою використання музики як засобу розвитку, виховання й оздоровлення зростаючої особистості.

Важливим аспектом формування у дошкільників цілісних уявлень про звуки довкілля та музичних звуків зокрема є організація відповідного середовища, яке має такі складові:

- наявність звукових іграшок, музичних інструментів, картинок, ілюстрацій, яскравих барвистих книжок, дидактичних посібників та ігор з розвитку звукового сприймання для організації самостійної діяльності дітей, предметів з різних матеріалів природного походження;

- постійне спрямування уваги дітей на різні звуки, що сповнюють навколишнє середовище – проведення занять, спрямованих на сприймання й відтворення звуків різного походження (природних, урбаністичних тощо), бесіди, вправи, ігри у приміщеннях та на прогулянках;

- звуковий матеріал – CD, DVD із записами музичних творів (класичних, народних, сучасних), шумів і звуків природного та урбаністичного походження.

Спеціально підібраний музичний супровід – ліричні твори, спокійні мелодії з плавним ритмічним малюнком, неголосним звучанням, з частотою ритму не більше 60 ударів за хвилину – допомагає дитині зосередитися на створюваних в уяві образах, відчути м'язове розслаблення, ритмізувати дихання. Найкраще підходять твори періоду музичного бароко та класицизму, а також східна музика. Наприклад, «Арія із сюїти № 3», повільні частини із Бранденбурзьких концертів Й. Баха; «Аве Марія», 2-га частина 8-ої симфонії Ф. Шуберта; «Каватина Норми» В. Белліні; «Зима» А. Вівальді; другі частини фортепіанних сонат (№№ 8, 14, 23) Л. Бетховена; «Анданте кантабіле» з 5-ої симфонії, «Червень» і «Жовтень» з циклу «Пори року» П. Чайковського та ін. Із сучасних музичних творів можна використати композиції Кітаро, «Спектральну сюїту» Стіва Халперна, композиції Анугама, Джона Кліффорда Уайта.

Записи натуральних, природних звучань навколишньої дійсності допомагають краще зрозуміти і відчувати суть явища, яке вивчається, вводять в атмосферу певного місця і часу, сприяють розкриттю літературного твору. Наприклад, на занятті важливо прослухати промислові звуки, крики та голоси різних тварин і птахів.

Щоб прищепити дітям інтерес до музичної діяльності і постійно підтримувати його, потрібно виділити у груповій кімнаті спеціальне місце й обладнати його різними технічними засобами. Спеціальне обладнання місця для музичної діяльності сприяє виявленню інтересів і нахилів, а також рівня розвитку кожної дитини, допомагає вихователю правильно організувати відповідно до цього індивідуальну роботу з ними. Особливо важливою є взаємодія вихователя й музичного керівника дошкільного навчального закладу, узгодження їхніх позицій щодо змісту, послідовності, ефективних форм організації аудіального розвитку дошкільників.

Робота вихователя зі знайомства дітей зі звуком спрямовується на:

1. привернення уваги до предмета, який звучить, диференціюванням зони аудіального сприйняття (ближня, середня, дальня);
2. визначення напрямку звука (орієнтувально-пошукові дії);
3. розрізнення шумових звуків за гучністю;
4. виділення звучання заданого предмета з низки запропонованих;
5. розрізнення звучання декількох звукових сигналів (немузикальних шумів і музичних інструментів), виділення однакових за звучанням;
6. відтворення послідовності звукового ряду за умови зорового співвіднесення з предметами (інструментами) і без нього.

Важливо, щоб аудіальний розвиток дошкільників починався з актуального рівня сформованості слуху до наростання труднощів. Наростання труднощів виражається:

1. Від слухових сигналів, що сильно відрізняються за звучанням, до ближчих, а потім до таких, що ледь відрізняються. Наприклад, спочатку, діти порівнюють дитячі музичні інструменти, що належать до різних груп: ударні

(барабан) і духові (дудка). Потім порівнюють інструменти, які належать до однієї групи: ударної (барабан-бубон), а в кінці порівнюють інструменти, які ледь відрізняються один від одного (бубон-румба або металофон-трикутник).

2. Розширення обсягу звукового матеріалу, що пред'являється: збільшується кількість предметів, іграшок, інструментів, дій з ними.

3. Засвоєння звуків, що пред'являються, відбувається на різному матеріалі, в новій ситуації:

- від конкретного до абстрактного (наприклад, від сигналу вантажної машини до ідентичних сигналів автобуса, тролейбуса, маршрутного таксі, легкової машини);

- від іграшок, предметів, музичних інструментів до їх зображень на картинках, графічних зображень;

- від сприйняття предметів на зорово-слуховій основі до сприйняття на слухозоровій основі, а потім лише на слух;

- від спільних дій педагога і дитини до виконання завдань дитиною за словесною інструкцією.

4. Від сприйняття одного джерела звуку до одночасного сприйняття декількох джерел звуку.

5. Від визначення звуків безпосередньо після звучання до визначення звуків з відстроченням у часі.

6. Від віддзеркалення в мові лише джерела звуку до віддзеркалення в мові джерела звуку, його точного місцерозташування або напрямку руху, а також переліку усіх властивостей звуку.

Зауважимо, що ефективності сприйняття звукового матеріалу сприяє спільна діяльність двох аналізаторів: зорового і слухового. Зоровий аналізатор допомагає утримати в пам'яті образ предмета (демонстрування предмета, іграшки, дії), а слуховий аналізатор сприяє утриманню в пам'яті аудіального образу, його звучання (звук видається іграшками, предметами, через дії з ними). Тому необхідно поєднувати різні види наочних засобів:

- демонстрування дії, предмета тощо;

- показ картинок, ілюстрацій;
- прослуховування звуку, що видається самим предметом;
- прослуховування звуку в аудіозапису і співвіднесення його з предметом, ілюстрацією;
- слухання звуків навколишньої дійсності, побутових і природних шумів у процесі спостереження за явищами природи, видами транспорту, тваринами, птахами тощо.

На нашу думку, оскільки сучасна дошкільна освіта спрямована на формування у дитини цілісної реалістичної картини світу – образу природного, предметного, соціального довкілля та внутрішнього життя людини, для реалізації поставлених завдань дітей доцільно заглиблювати у різні звукові середовища:

- 1) «близьке» – звуки будинку, природи, села, міста;
- 2) «далеке» – звуки морів та океанів, Космосу;
- 3) звуки, які передають внутрішній стан людини, її почуття й думки.

Роботу з аудіального розвитку дошкільників можна розпочинати з будь-якого віку. Зокрема протягом першого року життя дитині презентують звуки природи, голоси тварин, звуки предметів, звуки, пов'язані з дією і працею людей, голоси людей, музичні звуки. Щоб залучити дитину до слухання, варто використовувати різні комунікативні ситуації сприймання музики, різні джерела відтворення звуку («жива» музика, спів, аудіозаписи). Значущим для музичного розвитку є слухання класичної музики. Добираючи музику для прослуховування, важливо враховувати те, що дитині не подобаються надто сильні, голосні звуки, різкі, динамічні, нав'язливі ритми та жалібні інтонації.

Бажано, щоб від самого народження дитина чула спів щодня (дитячі пісеньки, колискові; зі словами і без них), оскільки навіть найпростіший наспів є сильним психоемоційним стимулом, у відповідь на який у дитини виникає емоційна реакція. Дитині також до вподоби звучання музичних інструментів. Музичні інструменти зі звукорядом мають характерне звучання, надають новизну й виразність тій самій мелодії, яку прослуховує дитина. Музичні

враження дитина отримує й під час самотійних дій з інструментами-іграшками без звукоряду. Завдяки різноманіттю тембрів вони збагачують слуховий досвід дитини.

На другому році життя дитини слід розширювати обсяг її звукового матеріалу, збільшувати кількість озвучених предметів (використовувати предмети побуту: пластикові пляшки, целофанові пакети, папір різної фактури тощо), музичних іграшок, дитячих музичних інструментів, давати можливість дітям діяти з ними.

Твори класичної й сучасної музики, з якими ознайомлюють дітей, мають бути високохудожніми, цікавими, захопливими, завершеними за змістом. Бажано віддавати перевагу слуханню інструментальних музичних творів. Твори з віршованим текстом можуть займати п'яту частину репертуару для слухання. Це зумовлено тим, що бажано змалку розвивати вміння дитини вслухатися в звуковий образ, емоційно відгукуватися на його виражальну сутність. Натомість, коли діти зосереджують увагу лише на тексті, його змісті як більш зрозумілому для себе, музика залишається поза їхньої увагою, а відповідно і сприйманням. Доцільно надавати дитині змогу активно діяти під час прослуховування музики (наприклад, ритмічно пружинити на великому гімнастичному м'ячі, підкидати повітряні кульки тощо), емоційно реагувати.

Для стимулювання інтересу до співу бажано вправляти дітей у співі а капела. Під час таких занять важливо підтримувати в дитини віру в себе, допомагати їй долати невпевненість, напруженість, сором'язливість.

Завдяки використанню дитячих музичних інструментів дитина вчиться утворювати різні шуми, звуки. Імпровізування зі звуками й ритмами є засобом, щоб виразити те, що вона не в змозі сповна передати словами. Завдяки музикуванню на ударних дитячих музичних інструментах дитина усвідомлює, якими може бути звук, захоплюється цим.

Принесе дітям задоволення прослуховування і співучасть у розповіді казок із супроводом гри на дитячих музичних інструментах. Бажано, щоб кожному персонажеві казки відповідав певний інструмент (наприклад, Дід –

барабан, Баба – маракас, Курочка Ряба – тріскачка; Яечко – музичний молоточок; Мишка - металофон).

З молодшими дошкільнятами найкраще почати роботу в момент підвищеного шумового фону в ігровій кімнаті: можна запропонувати їм «знайти, куди сховалася тиша». Малих просять прислухатися до звуків у різних куточках кімнати, віднайти, де найтихіше, – саме там «тиша» і сховалася. Педагог з дітьми ходять кімнатою, прислухаючись. Якщо вказують на якесь місце, педагог видає звук із зазначеного предмета й каже, що він звучить, а, отже, тиші тут немає. Потім пропонує всім сісти й зачaitися. Хто найтихіше сидить? Педагог підходить до прикишклих малят, зазирає за їхні спини, шукає, де ж там заховалася «тиша». Потім розгублено знизує плечима і каже, що напевно, тиша боїться кожного звука, кожного шереху. Шукаючи її, ми рухаємося, створюючи звуки, і вона лякається й тікає від нас. Ось зараз, напевно, вже втекла в іншу групу. Пропонує дізнатися, яких звуків боїться тиша, послухати, що як звучить.

Дітям середнього і старшого дошкільного віку для початку можна розповісти, що звуки – це диво, яке вже давно стало звичним. Звуки не можна взяти в руки, покласти на стіл, розглянути навіть під мікроскопом. Але вони є скрізь і завжди: все, що навколо нас, шарудить, шумить, дзвенить, булькає, скрипить, стогне, а отже, звучить.

Аби визначити обсяг звукової інформації дітей, можна запропонувати їм такі запитання та завдання:

- Чиї голоси чути на вулиці (дитячі або дорослі, чи багато дітей гуляє у дворі тощо)?
- Хто пройшов коридором (дитина, жінка на високих підборах, група дітей, літня людина...)?
- Визначте за звуком, що знаходиться в закритих коробочках (сірники, скріпки, гудзики, пісок, камінчики, гравій, дрібні монети, сіль, рис, попкорн, квасоля тощо).

- Визначте за звуком, що я роблю (з-за ширми чути звук води, що переливається із склянки у склянку; розрізування паперу ножицями; звук ключа, що впав на стіл; стукіт ложечки об стінку склянки; плескання у долоні; постукування кісточками пальців по столу; удар м'яча об підлогу; звуки завідних іграшок, шумових дитячих музичних інструментів тощо).

Для закріплення набутих навичок уважного, цілеспрямованого слухання довкілля, можна запропонувати наступні варіанти ігор:

- прислухатися до серії немовних звуків і запм'ятовувати їх (одне клацання язиком, два плескання в долоні, три притупування ногою; одне плескання по колінах, два плескання в долоні, одне клацання пальцями);
- вгадується звучання не одного предмета, а послідовності звуків від них;
- вгадати звучання серії предметів, схожих за звучанням (скляна пляшка, тарілка, склянка, порцелянова чашка);
- розпізнати одночасне звучання двох-трьох різних звуків (шумів);
- визначити напрям звуку в просторі (із заплющеними очима ловити дитину, яка бігає в колі й калатає дзвоником; із заплющеними очима ловити у колі двох учасників, до чийх ніг прив'язані маленькі дзвіночки).

Під час знайомства зі звуками рідного міста дитині можна запропонувати проаналізувати те, що вона чує у дворі свого будинку, на вулиці і в транспорті, по дорозі до дитячого садка і таке інше. Залежно від географічного положення, кліматичних умов, видів виробництва, від пори року і часу доби можна намалювати «звуковий портрет рідного міста» – столичний чи провінційний, степовий чи морський, промисловий чи курортний, літній чи зимовий (весняний, осінній), ранковий чи вечірній тощо. Для закріплення матеріалу та підтримки інтересу, дітям доцільно запропонувати пофантазувати, як звучатиме місто в майбутньому.

Природне довкілля відіграє значущу роль в дитячому світовідчутті. Важливо навчити дитину розпізнавати різноманітні звуки, характерні для об'єктів та явищ природи (звуки струмка, шелест листя, шурхіт трави,

стрекотіння коників, шум вітру і так далі), ознайомити з музикою природи в різні пори року. Ефективними у цій роботі є такі ігрові завдання:

- стоячи із заплющеними очима, прислухатися до довкілля, описати його;
- діти визначають шуми і звуки лісу (річки, моря, океану) з аудіозапису, наприклад: шурхіт листя, дзюрчання струмочка, каркання ворони, цвірінькання горобця, перестук дятлів, скрекотіння коників, дзижчання джмеля, і т.д.; шум морського прибою, крики чайок, дельфінів;
- пригадати шуми і звуки лісу (річки, моря, океану) самостійно та спробувати зімітувати їх;
- розглянути зображення різних тварин і птахів (зайця, їжака, ведмедя, лисиці, ворони, горобця), для кожної картинки вигадати звуки у формі ритмічного звуконаслідування, у формі гри на шумовому музичному інструменті;
- оскільки людське вухо не вловлює звуків більшості мешканців «підводного царства», дітям запропонувати придумати, якими звуками можуть спілкуватися риби і спробувати озвучити їхній діалог;
- запропонувати дітям порівняти музику природи і музику з аудіозапису.

В доступній формі можна ознайомити дітей, як звучить Всесвіт. Спочатку пояснити, що Всесвіт – це весь світ, який оточує нас, у тому числі і те, що знаходиться за межами землі: космічний простір, планети, зірки. Космос – величезний світ поза Землею. Потім розповісти їм, що ми не чуємо Всесвіту, а лише милуємося зоряним небом, яке вивчає наука радіоастрономія. Особливі апарати, розроблені науковцями, можуть вловлювати звуки і шуми, що линуть з глибини Сонячної системи та інших галактик. Виявляється, Космос наповнений «радіо-шепотом», «радіо-подихами», «радіо-криками». Могутні вихори і звукові потоки оживляють безмовний, таємний світ. Запропонувати дітям пофантазувати на цю тему, спробувати вигадати, як можуть звучати планети: Венера, Марс, Сатурн; як вони перешіптуються одна з одною; які звуки можуть видавати маленькі і великі, далекі і близькі зірки; підібрати і виконати музику

Космосу за допомогою предметів, що звучать; створити музику Космосу на шумових інструментах. Для більшого польоту фантазії дітей можна фоном у цій роботі використовувати музику сучасних композиторів, які намагалися відтворити звучання Космосу. Їх можна знайти в Інтернеті через пошукові сайти за такими словами: «Космічна музика», «Музика Всесвіту», «Музика в Космосі» тощо.

При ознайомленні дітей зі звуками, які передають внутрішній стан людини, її почуття та думки, важливим завданням є навчити дитину використовувати у своїй мові різні інтонації: питальні, прохальні, призовні, стверджувальні, наполегливі та інші. В процесі бесід, читання художньої літератури слід аналізувати, які почуття і настрої людини вони виражають. Серед завдань дітям можуть бути такі:

- кожен із дітей обирає картинку-персонажа (позитивного чи негативного) з казок і мультфільмів (наприклад, Бабу-Ягу, Снігуроньку, Змія-Горинича, Вінні-Пуха та інші), потім обирають одну фразу, яку вони озвучуватимуть від імені свого персонажа. Далі по черзі одна дитина вимовляє обрану фразу, а інші діти мають вгадати, який саме персонаж перед ними (правильність відповіді підтверджується картинкою);
- використовуючи різні регістри голосу, силу звуку, говорячи уривчасто або плавно, ніжно або грубо, хрипко або дзвінко, уповільнюючи або прискорюючи темп, з паузами або без них, питально чи ствердно, по черзі кожен із дітей по-своєму вимовляє одну і ту ж фразу, по закінченні ланцюжка діти відзначають, що одна і та ж фраза, залежно від інтонації, набуває абсолютно іншого значення і що у спілкуванні дуже важливо володіти голосом і добирати відповідні інтонаційні засоби виражальності.

Зауважимо, що тембр голосу дитини формується під впливом дорослих. Опановуючи мову, дитина мимоволі копіює дорослих, наслідуючи інтонації, темброві забарвлення та інші особливості голосу. Спілкуючись з дітьми, педагогу необхідно контролювати свою мову, її звукові якості.

Процес адаптування музично-звукового середовища до віку дітей базується на феномені дитячого слухового сприйняття, що виявляється в загостреній спостережливості, яка дає змогу дитині «колекціонувати звуки». Завдання педагога провести дитину шляхом, який проходить композитор, вигадуючи музичні твори, тобто упорядкувати звуки, які готові стати музикою. Відкриття кожною дитиною власних багатств у звуковому середовищі довколишнього життя, творчість як реалізація неупередженого особистого емоційного і звукового досвіду набувають особливої цінності для становлення індивідуальності, виховання незалежності в думках, уміння визначити і занеобхідності відстоювати власну позицію.

На музичних заняттях у відповідності до тематики шумів і звуків навколишнього середовища, дітям доцільно слухати й аналізувати програмні музичні твори, з відповідним образом, наприклад: «Нова лялька», «Мати» з «Дитячого альбому» Петра Чайковського, «Ранок», «Сміливий вершник» Едварда Гріга, «Політ джмеля», «Море» Миколи Римського-Корсакова і т. ін.

Враховуючи особливості слухової чутливості дітей дошкільного віку, у контексті музичного виховання розвивати чутливість дітей до основних властивостей музичного звуку слід за лінією ускладнення:

- а) сприйняття висоти звуку – від розрізнення виразного звучання «найдалших» звуків на інструменті до найближчих;
- б) розрізнення співвіднесень музичних звуків: таких, що йдуть угору й униз поступінно; таких, що йдуть угору й униз через ступінь; побудованих на одному звукові; таких, що звучать два-три водночас;
- в) розрізнення ритмічного рисунка (певна послідовність поєднання довгих і коротких звуків) – від розрізнення меншої кількості рисунків до розрізнення та ускладнення ритмічних рисунків;
- г) сприйняття тембру та гучності звучання – збільшення пропонованих дітям інструментів і градацій гучності звучання (від трьох до семи) і тонше, диференційоване розрізнення звуків.

Серед завдань дітям можуть бути такі:

- педагог виконує на інструменті кілька звуків, а діти визначають, які звуки чути – однакові чи різні; скільки високих і низьких; який перший звук – високий чи низький; проспівують або повторюють послідовність звуків на склад «ля»;
- створюється ритмічний малюнок на прості вигуки або слова, наприклад: «Оле – оле – оле», «Раз, два, три»; можна використовувати смішні примовки або приказки, промовляючи їх ритмічно організовано;
- відтворити ритм (а, може, й мелодію) дощу на різних дитячих музичних інструментах, визначити, який він: осіння мжичка, злива, «сліпий», «грибний».

Під час вивчення властивостей звуку діти мають не тільки дістати точне уявлення про звук як такий, але і вивчити можливості свого голосу: звуконаслідування, скандування, глісандо і так далі.

З метою вивчення можливостей свого голосу дітям доцільно запропонувати різні варіанти таких ігор:

- вихователь пропонує дитині тягнути нитку з коробки на будь-який голосний звук, пояснюючи, що ниточка рівна, шовковиста і звук теж має бути рівний; якщо ниточка робитиме хвилеподібні рухи, то й звук буде хвилястий; за ниточкою можна проспівати звук згори вниз і навпаки;
- педагог зображує звук сирени, а дитина керує висотою, тривалістю та силою звучання (потім педагог і дитина міняються ролями);
- діти розподіляються на дві підгрупи: одна зображає подорожнього в горах (вимовляють різні звуки, звукосполучення: «Ау-у-у-у», «Тр-р-р-р», «Ге-е-е-ей!»), друга - відлуння.

Розвивальним чинником організації музично-звукового середовища є принцип проблематизації, який виявляється у варіативності творчих завдань, вправ; використанні проблемних ситуацій; створенні пошукового поля дитини для її самореалізації, самовираження, самовизначення. Роботу з музичними звуками доцільно починати із запитання дітям: «А чи можна гармонізувати

шуми, звуки?», «Що таке музика?». Відповіддю буде: «Так. Можна». Це підтверджує ціла група музичних інструментів в оркестрі, призначена для створення шумів у музиці. Це всі ударні інструменти: трикутник, малий барабан, різноманітні види тарілок, великий барабан тощо.

Доцільно розповісти дітям, як же людина прийшла до створення музичних інструментів. Але спочатку запропонувати їм самим пройти цей шлях за допомогою маленьких експериментів. Наприклад, скажімо, спробувати почути, як звучать усі предмети, що навколо нас: у групі – олівці, коли ними малюють; м'ячі, кубики, коли ними граються; мильні бульбашки, коли вони лопаються і так далі; на прогулянці спробувати змусити звучати камінь, дерево тощо, вдаривши чимось по них. Коли діти переконуються, що, власне, всі предмети здатні звучати, можна розповісти, як виникли перші музичні інструменти. Після таких бесід можна запропонувати дітям поекспериментувати з предметами, що звучать, і створити саморобні ударні, струнні, духові інструменти самостійно або за допомогою батьків. Оркестр із таких інструментів обов'язково має зазвучати, а музику нехай діти складуть самі (вільний ритм, мелодії будуються з хаотичних звуків). П'єси можуть називатися: «Народження вітру», «Нічні шерехи», «Жаб'ячий концерт перед дощем», «Чарівний ліс», «Свято на острові Чунга-Чанга» тощо.

Педагогові доцільно не тільки ознайомити вихованців з відомими музичними інструментами, а й запропонувати дітям самим придумати якийсь звуковий прилад і дати йому назву. Наприклад, зв'язка ключів може стати інструментом «ключолою», дрібні предмети в склянці – «шумофоном», набір дитячих цеглинок і паличок – «ритміконом». Гарно звучать назви «віолена» – так можна назвати «струнний» інструмент, гармоніум – інструмент, що звучить музикально.

Зазвичай причиною непопулярності у дітей музичної діяльності є репродуктивний характер подання їм знань, формування умінь і навичок, коли педагог прямо навчає дитину слухання, музичної грамоти, співу, тобто дає їй певні музичні стандарти, формули. Дитині лишається тільки відтворювати

почуте, побачене. Отже, суто професійний і репродуктивний характер навчання музики аж ніяк не спонукає до прояву природності, самобутності.

Розвиткові дитячої творчості засобами музики сприяє *імпровізація*. Вона дає змогу імітувати природність і непередбачуваність самого життя і може застосовуватися у двох напрямках фантазування. Це можуть бути: *імпровізація з музичними звуками* та *імпровізація під музику*.

Особливості імпровізації дітей як творчої діяльності:

- 1) зв'язок з духовним світом дитини;
- 2) реалізація дитячої потреби до самостійної діяльності, пробудження допитливості;
- 3) формування творчого інтересу до музики;
- 4) розвиток інтуїції, музичної уяви і фантазії;
- 5) зв'язок різних умінь і навичок у цілісній творчій діяльності;
- 6) вільне володіння музичним матеріалом і музичними можливостями.

Способи імпровізації різні. У навчально-виховному процесі педагогічна імпровізація залежно від умов виступає як прийом, метод, засіб навчання і виховання. У дошкільному навчанні часто застосовуються педагогічні імпровізації з «домашнім заготовленням». Завдання педагога – зруйнувати стереотипи, що вже склалися, зберегти природну здатність дитини до активності та, спираючись на музичні стандарти, допомогти їй досягнути нові способи творчої діяльності з музичним матеріалом.

У розвитку своєї творчої активності дитина проходить три етапи.

На першому етапі вона ознайомлюється зі способами фантазування (*пошуково-наслідувальний спосіб засвоєння*), спираючись на емпіричний досвід, а також інтуїтивно дотримуючися соціальних законів і настанов педагога.

На другому етапі дитина досягає способи фантазування у співтворчості з тими, хто її оточує, а також в індивідуальному самовираженні (*пошуково-евристичний спосіб засвоєння*).

На третьому етапі опановує способи фантазування, які допомагають їй самостійно створювати уявну дійсність за допомогою музичних звуків (*пошуково-креативний спосіб засвоєння*).

В імпровізації з музичними звуками виділяють такі види фантазування: *тембральне, ритмічне та мелодійне*, в імпровізації під музику *графічний і пластичний* види. Фантазування можна організовувати окремо з кожного виду музичної імпровізації або з кількох водночас залежно від поставленого завдання. Робота може проводитися постійно на будь-якому занятті або поза заняттями по 3–5 хвилин. Можна по-різному називати такий вид діяльності: хвилинка фантазування, музична розминка, мелодійна хвилинка або пластична розминка. Головне – визначити мету, яку можна реалізувати в тому чи іншому разі.

Перелічимо умови, які важливо враховувати у процесі проведення роботи з музичного фантазування (за А. Яфальян):

1. Розкрити дитині поняття «фантазування» – «виконуй за власним бажанням», «як тобі хочеться». Головна вимога до виконання: виконувати гарно, виразно, чітко, м'яко, тобто музично.
2. Проводити цю роботу у вигляді тренінгу, закріплюючи знання за допомогою виконання різних варіантів вправ і від заняття до заняття ускладнюючи завдання.
3. В міру закріплення навички педагог передає право розв'язання поставленої задачі (створити образ, передати настрій, вигадати мелодію на тему і так далі) самим дітям.
4. Допустимі найнеймовірніші версії, асоціації, форми прояву фантазії дітей. Усі запропоновані дітьми варіанти приймаються педагогом.
5. Поступово від групових форм можна переходити до індивідуальних.
6. Робота проводиться систематично [656, с. 117].

З метою зближення взаємодії вихователя і музичного керівника дошкільного навчального закладу всі види музичного фантазування можуть використовуватися на музичному занятті. При цьому сприйняття музики збагачується прийомом графічного фантазування, гра на музичних інструментах – ритмічним і мелодійним, музично-ритмічна діяльність

активізується через пластичний вид фантазування дитини, спів набуває нового змісту за допомогою тембрального фантазування.

Слід зазначити, що непередбачуваність ходу музичного фантазування, відсутність обставин, які повторюються, є часто вельми незручними для вихователя, вихованого на традиційній педагогіці. Згода на ризик у педагогічній роботі вимагає особливих якостей особистості, у тому числі «небоязні» втратити свій авторитет, будучи співучасником в усіх творчих пошуках з дітьми на рівних.

Одним з варіантів ознайомлення з характеристикою музичного звука для самого вихователя може стати своєрідна «водна» вправа. Для цього досить узяти кілька (5-7) склянок або скляних пляшок, однакових за величиною і з нетовстими стінками. Наповнити їх водою на різному рівні та ударами металевої палички (ложки) по склянці (пляшці) перевірити, який звук вона видає (кожна склянка має «звучати» по-своєму). Потім пропонується виконати наступні завдання:

- поставити склянки в ряд у міру підвищення висоти звуків (можна орієнтуватися й на рівень води);
- вибираючи будь-які з ряду склянки, створити свій ритмічний малюнок (ускладнюючи його паузами);
- увімкнути будь-яку музику й створити імпровізацію на склянках як доповнення до звучання цього музичного твору;
- проспівати будь-яку пісню і дібрати до неї музичний супровід на склянках.

Слід звернути увагу на те, що здатність осягнути через власний дотик до предмета, яким може бути звук від удару по ньому, від поглажування, постукування одним пальцем або усіма чи долонею, розрізнення видобутих звуків, милування ними – все це вкрай важливо для розвитку тембрового слуху дитини.

Успішне розв'язання майбутніми вихователями системи професійних завдань, пов'язаних з проектуванням і реалізацією процесу аудіального розвитку дошкільників, передбачає оволодіння ними основних вихідних положень теорії навчання. Останні впливають з її закономірностей і окреслюють загальну спрямованість навчального процесу, вимоги до

організації його змісту, методики. Оскільки кожна фахова методика скеровується відповідною групою принципів, які забезпечують результативність навчання, було розроблено принципи і для методики аудіального розвитку дошкільників, а саме:

- *принцип гуманітаризації*, що передбачає ставлення до дитини як самоцінної особистості і забезпечує розкриття різноманітних гармонійних взаємозв'язків людини і звуків довкілля на духовній основі;
- *принцип культуровідповідності* означає прилучення особистості до всіх проявів культури сучасності і соціального простору;
- *принцип інтеграції* спрямований на формування цілісної звукової картини світу в усіх сферах життєдіяльності;
- *принцип єдності онто- і філогенезу*, який розглядає пізнавальний розвиток дитини як такий, що повторює у згорнутому вигляді процес осягнення звукового світу в логіці культурно-історичного процесу, а також розкриває побудову процесу освіти в дошкільному навчальному закладі в такій самій логіці;
- *принцип цілісності*, який враховує, що вплив звуку (музики) на людину здійснюється на всіх рівнях: соматичному, психічному, ментальному і духовному;
- *принцип емоційності*, який виконує функцію забезпечення внутрішнього комфорту, гармонію зі світом звуків;
- *принцип активності* – спрямованість уваги і зусиль дитини на самостійне пізнання та конструктивне використання звуків довкілля.

Отже, освітній процес моделюється нами відповідно до логіки пізнання дитиною навколишнього середовища: від цілого – до окремого і знову до пізнання цілісності. Реалізація представленого змісту аудіального розвитку дошкільників дає змогу вихователеві, на нашу думку, забезпечити розвиток як предметних умінь – уміння диференціювати шуми і звуки, уміння «слухати» і «чути» навколишній світ у музиці, так і надпредметних умінь – уміння

спостерігати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, робити висновки й узагальнення.

Висновки до четвертого розділу

1. Авторську методику вивчення особливостей аудіального розвитку дітей старшого дошкільного віку розроблено відповідно до вимірників цього розвитку дошкільників і структуровано за блоками, які включають одне, або серію завдань. Перший блок завдань спрямовано на визначення здатності дитини диференціювати звуки як компоненти звукового середовища, синтезувати й аналізувати складні звукові сигнали. Другий блок завдань спрямований на виявлення у дітей уміння зосереджувати увагу на звуках, локалізувати і визначати місце розташування джерела звуку. Третій блок включає завдання, які виявляють здатність дитини упізнавати і розрізняти властивості звуків (темброве забарвлення, висоту, тривалість, силу звучання). Четвертий блок завдань спрямований на виявлення уміння дитини вербально охарактеризувати звук. П'ятий блок – на виявлення у дітей умінь і навичок гри на дитячих музичних інструментах, знання способів звуковідтворення простих музичних образів (тембрально, ритмічно, мелодійно).

2. Індивідуальні результати діяльності дітей у всіх блоках авторської методики послужили основою для характеристики рівнів аудіального розвитку дітей дошкільного віку: *спонтанний, ситуативний, вибірковий, конструктивний*.

3. Здійснений якісний аналіз характеристики рівнів аудіального розвитку дітей дошкільного віку дав змогу виявити низку загальних тенденцій у сприйнятті ними звуків навколишньої дійсності, а саме: мовлення є домінантним компонентом у сприйнятті звуків навколишньої дійсності; під час аналізу комплексу звуків природи концентрують увагу на звуках, які яскравіше виділяються у звуковому потоці, не володіють аналізом звукового середовища в цілому; слухові оцінки відстані до джерела звуку менш точні, ніж оцінки

напрямку; мають незначний досвід у вербальній характеристиці звуку, за основу як порівняння вибирають звуки знайомих музичних інструментів; не мають достатніх уявлень про можливості свого голосу, не володіють прийомами передачі немовленнєвих звуків; зазнають труднощів у відтворенні музичних звуків, близьких за звучанням (за висотою і тривалістю).

4. Проведене дослідження підтвердило припущення про те, що аудіальний розвиток дошкільників має бути цілеспрямованого характеру, розкривати значущість звуків навколишнього світу в житті людини; проводиться не тільки засобами музики, а також і різноманітними звуковими засобами навколишньої дійсності через розвиток у дитини психічних процесів відчуття, сприймання, елементарного аналізу та синтезу, що сприяють диференціюванню й інтерпретуванню шумів, звуків, музичних звуків, здатності адекватно на них реагувати, конструктивно використовувати у своїй діяльності.

5. Аналіз чинних програм навчання і виховання дітей дошкільного віку в контексті проблеми аудіального розвитку дитини показав, що ідея формування елементарного дитячого світогляду, цілісної звукової картини світу в ранньому онтогенезі докладніше висвітлена у новій редакції програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі». Це дає підстави стверджувати, що проблема аудіального розвитку дошкільників тільки починає бути предметом детального вивчення.

6. На підставі аналізу та узагальнення наукової інформації розроблено науково-методичне забезпечення щодо оптимізації діяльності вихователів і музичних керівників аудіального розвитку дошкільників. Реалізація поданого змісту аудіального розвитку дошкільників дає змогу вихователеві, на нашу думку, забезпечити розвиток як предметних умінь – уміння диференціювати шуми і звуки, уміння «слухати» і «чути» навколишній світ у музиці, так і надпредметних умінь – уміння спостерігати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, робити висновки й узагальнення. Провідним методом аудіального розвитку дошкільників визначено метод музичного фантазування (тембральне, ритмічне, мелодійне, пластичне, графічне).

7. Розроблено принципи методики аудіального розвитку дошкільників, а саме: *принцип гуманітаризації*, що передбачає ставлення до дитини як самоцінної особистості і забезпечує розкриття різноманітних гармонійних взаємозв'язків людини і звуків довкілля на духовній основі; *принцип культуровідповідності* означає прилучення особистості до всіх проявів культури сучасності і соціального простору; *принцип інтеграції* спрямований на формування цілісної звукової картини світу в усіх сферах життєдіяльності; *принцип єдності онто- і філогенезу*, який розглядає пізнавальний розвиток дитини як такий, що повторює у згорнутому вигляді процес осягнення звукового світу в логіці культурно-історичного процесу, а також розкриває побудову процесу освіти в дошкільному навчальному закладі в такій самій логіці; *принцип цілісності*, який враховує, що вплив звуку (музики) на людину здійснюється на всіх рівнях: соматичному, психічному, ментальному і духовному; *принцип емоційності*, який виконує функцію забезпечення внутрішнього комфорту, гармонію зі світом звуків; *принцип активності* – спрямованість уваги і зусиль дитини на самостійне пізнання та конструктивне використання звуків довкілля.

РОЗДІЛ 5.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ПОЛІФУНКЦІОНАЛЬНОГО ЗАСТОСУВАННЯ МУЗИКИ В АУДІАЛЬНОМУ РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ

5.1. Обґрунтування критеріально-діагностичного апарату дослідження

Результати теоретичного аналізу, узагальнення даних, представлених у літературних джерелах, дали змогу розробити авторську програму діагностики стану готовності майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників. Досягнення мети потребувало вирішення таких завдань:

- визначити критерії та показники сформованості готовності майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників;

- розробити методику діагностики особливостей прояву сформованості готовності майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників, що забезпечує одержання надійних і достовірних даних в умовах експериментальної роботи;

- виявити чинники впливу на формування у майбутніх вихователів готовності до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників.

Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури вітчизняних і зарубіжних авторів свідчить про відсутність загальновизнаних критеріїв, способів визначення якості готовності майбутніх вихователів до музично-педагогічної діяльності, показників результативності кожного з її компонентів. На думку Т. Танько, музично-педагогічна підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у педагогічних університетатх включає такі структурні компоненти та їх показники:

- ціннісно-мотиваційний компонент, провідним мотивом якого є інтерес до педагогічної діяльності й музичного мистецтва як комплексне вираження інтелектуальних, емоційних і вольових якостей фахівця;

- когнітивний компонент становлять теоретичні знання, завдяки яким відбувається формування важливих умінь і професійних якостей особистості вихователя: відповідальність за свою працю, вміння її організувати, критично осмислювати й оцінювати, прагнення віднайти можливості вдосконалення результатів своєї праці, використовуючи для цього раціональні, науково обґрунтовані засоби;

- процесуальний компонент передбачає сформованість умінь майбутнього вихователя, які забезпечують ефективність його музично-естетичної діяльності (музично-естетичні, психолого-педагогічні та методичні);

- особистісний компонент включає сукупність якостей вихователя (музично-естетичних, моральних, вольових, естетичних, інтелектуально-творчих) та здібностей (педагогічних і музичних) [552, с. 32].

Наведені компоненти варіюються і доповнюються дослідниками з урахуванням інших складових підготовки майбутніх вихователів до музично-педагогічної діяльності, які виокремлюються відповідно до мети дослідження та його предмета. Так, М. Корешкова, розглядаючи питання підготовки майбутніх вихователів до організації музично-звукового середовища в роботі з дітьми 6-7 років, виділяє такі компоненти готовності майбутнього педагога до реалізації завдань музичного виховання дітей: психолого-педагогічна мотивація, науково-теоретична і практична готовність. Для визначення рівня готовності студентів до організації музично-звукового середовища вона виділяє такі критерії:

1. Мотиваційний (розуміння важливості роботи з організації музично-звукового середовища, уявлення про можливості використання звуків різного характеру в різноманітних видах діяльності дітей, захопленість, інтерес до організації сприятливого для дітей звукового простору, здатність до рефлексії).

2. Когнітивний (знання про можливості звукового поля, критерії добору музичних творів і звукових засобів для використання в роботі з дітьми, знання особливостей психофізичних засобів розвитку дітей, їхніх здібностей, рівня опанування слухової культури).
3. Практичний (ступінь оволодіння уміннями і навичками як необхідними компонентами готовності до організації музично-звукового середовища).
4. Творчий (застосування творчого підходу до розв'язання завдань виховання дітей засобами навколишньої звукової дійсності; прояв самостійності, ініціативи; засвоєння передового досвіду аудіального виховання дітей) [283].

Не заперечуючи доцільності та інформативності означених критеріїв у цілому, ми вважаємо, що вони мають або загальний характер (Т. Танько), або окреслюють коло лише окремих критеріїв сформованості у майбутніх вихователів готовності до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників (М. Корешкова), аніж їх цілісний прояв, тобто не констатують їх наявності та рівня розвитку.

З метою виявлення та моніторингу динаміки готовності майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників у роботі представлено власну характеристику критеріїв та показників, які є оптимальними межовими точками сформованості особистісного і професійного компонентів готовності та на які орієнтується авторська модель, представлена у формульованому експерименті. У повному обсязі зміст критеріїв особистісного і професійного компонентів готовності майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників систематизовано у схемі на рис. 2.1.

Особистісний компонент включає сукупність якостей вихователя, необхідних для оптимізації аудіального розвитку дошкільників взагалі та з використанням поліфункціональних властивостей музики зокрема.

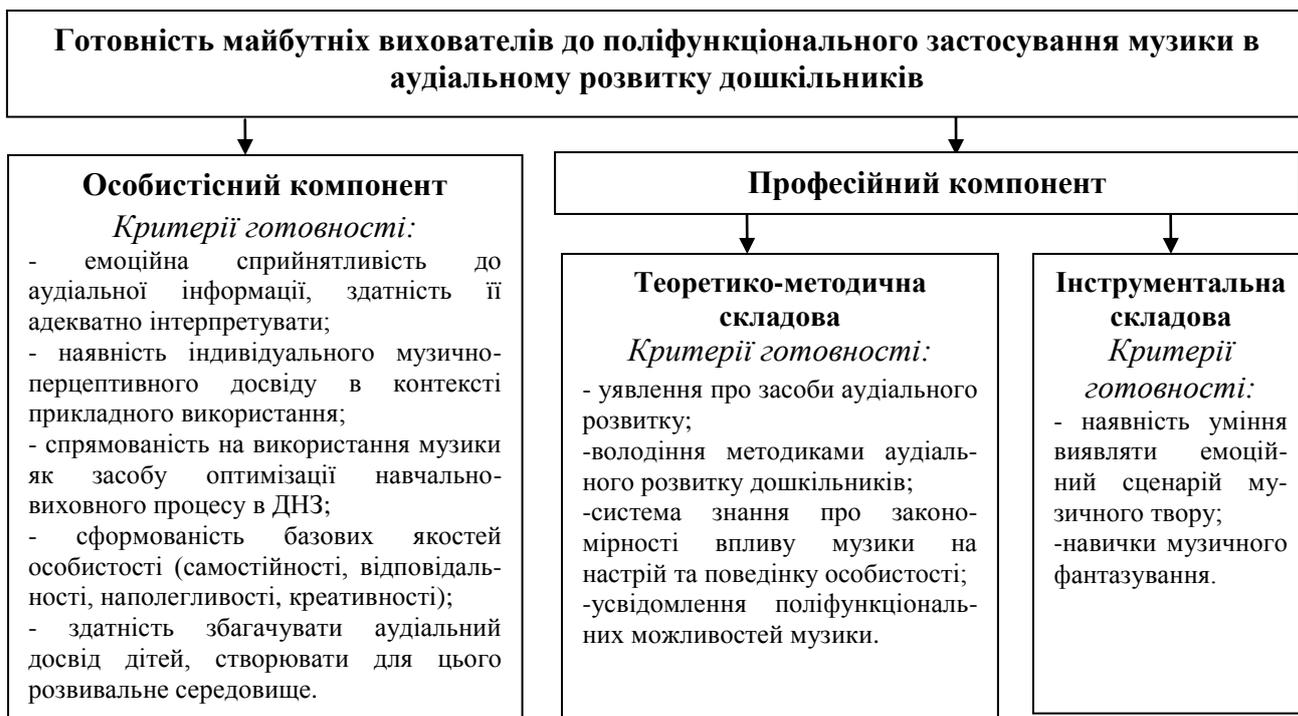


Рис. 5.1 Схеми оцінки готовності майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників

Професійний компонент передбачає наявність системи знань, що забезпечують проектування і реалізацію процесу аудіального розвитку дошкільників, використання музики як засобу педагогічного впливу на дитину у професійній діяльності та умінь практичного використання поліфункціональних властивостей музики в аудіальному розвитку дошкільників.

На констатувальному етапі експериментальної роботи для кожного з означених на рисунку 5.1. компонентів готовності майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників використовувалися спеціально розроблені методи дослідження. Основними були методи письмового опитування (анкетування), тестування і творчі завдання.

Вивчення індивідуальних та врахування загальних психологічних особливостей студентів у навчально-виховному процесі педагогічного вищого

навчального закладу виступає однією з умов успішного формування їх готовності до фахової діяльності. Нами було здійснено часткове вивчення психологічних особливостей студентів. Насамперед це стосувалось вивчення наявності базових якостей особистості, зокрема емоційної сприйнятливості, самостійності, креативності. Діагностика стану сформованості особистісного компонента готовності майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників проводилася за допомогою серії тестових завдань і трьох авторських анкет.

Стан сформованості емоційної сприйнятливості до аудіальної інформації, здатності майбутніх вихователів її адекватно інтерпретувати виявлявся за допомогою серії тестових завдань (серія I завдань 5). Зміст тестових завдань для майбутніх вихователів дошкільного навчального закладу перекликався зі змістом методики обстеження особливостей сприйняття звуків навколишньої дійсності дітьми старшого дошкільного віку, але враховував їхній досвід оцінки акустичної події. Нагадаємо, що вимірниками аудіального розвитку дошкільників було визначено такі уміння і навички: диференціювати звуки як компоненти звукового середовища, володіти синтезом і аналізом складних звукових сигналів, звукового середовища в цілому; зосереджувати увагу на звуках, локалізувати і визначати місцезорозташування джерела звуку; упізнавати і розрізняти властивості звуків, відтворювати їх голосом; вербально охарактеризувати звук; елементарної гри на музичних інструментах і знання різних способів звуковідтворення, що допомагають передати прості музичні образи. Завдання пред'являлися респондентам поступово, у вигляді тестових карток, відповіді в яких фіксувалися письмово.

Визначити здатність майбутніх вихователів до ідентифікації об'єктів за такими фізичними характеристиками звуків як інтенсивність і спектр допомагало перше завдання (на прикладі диференціювання звуків води). Студентам в аудіозаписі пред'являлися такі звуки: водоспад, злива, душ, фонтан. Кожен звук пред'являвся двічі у вищепереліченій послідовності.

На визначення обсягу звукової інформації майбутніх вихователів було спрямоване друге завдання. Пропонувалося назвати шуми і звуки, які вони знають. (Враховувалася кількість і різноманітність названих звуків).

Сукупність сприйманих властивостей звукового поля виявляло третє завдання. У ньому респондентам пропонували розповісти про шуми і звуки, почуті вранці.

Дати якісну характеристику звуків пропонували майбутнім вихователям дошкільного навчального закладу у четвертому завданні. При цьому використати порівняння: «скрип дверей схожий на...», «падіння предмета подібне до...».

Сприйняття складного звуку що є звучанням музичного уривка, уміння майбутніх вихователів знаходити асоціативні зв'язки і різноманітність тембрових характеристик звуків, що видаються інструментом досліджувалося у п'ятому завданні. Для цього випробовуваним пропонували прослухати тему «Пташки» із симфонічної казки для дітей С. Прокоф'єва «Петрусь і Вовк» та проаналізувати її.

Результати тестових завдань оцінювались у балах. У шкалі оцінок тестових завдань кожна відповідь оцінювалася за глибиною, правильністю, повнотою, усвідомленістю. Так, за кожну правильну, повну відповідь ми виставляли 2 бали; відповідь частково правильна або не повна оцінювалася в 1 бал; неправильна відповідь не оцінювалася зовсім.

Вивчення наявності індивідуального музично-перцептивного досвіду майбутніх педагогів дошкільної освіти у контексті його прикладного використання здійснювалося методом анкетування. Анкета складалася з чотирьох запитань (з них два закритого і два відкритого типу) і спрямовувалася на виявлення: наявних знань про різні типи слухачів музики; як саме та у яких ситуаціях студенти спілкуються з музичним мистецтвом (слухають музику, грають на музичному інструменті, співають, виконують під музику фіззарядку, танцюють, домашні справи); чи використовують вони музику для відпочинку, супроводу для роботи, спілкування з друзями, підготовки до лекції, семінарів;

якому напрямові віддають перевагу у спілкуванні з музичним мистецтвом. В аналізі відповідей звертали увагу на вибір видів музичної комунікації студентів (рецептивна й активна).

Виявлення у майбутніх вихователів спрямованості на використання музики як засобу оптимізації навчально-виховного процесу в дошкільному навчальному закладі здійснювалося також методом анкетування. Друга анкета складалася з чотирьох запитань (з них три відкритого і одне закритого типу), які дали змогу виявити: яку роль відводять респонденти музиці у розвитку дитини-дошкільника; як, на їхню думку, можливо використовувати музику у діяльності вихователя за рамками музичного виховання дітей; які види музичної діяльності можливо використовувати в роботі вихователя як засіб зміцнення здоров'я, корекції психоемоційного стану, підвищення ефективності освітньої діяльності, оптимізації процесу життєдіяльності у групі; чи набувають вони в процесі навчання у вищому навчальному закладі необхідних знань та умінь для поліфункціонального використання музики у роботі з дітьми.

З метою виявлення у майбутніх вихователів здатності збагачувати аудіальний досвід дітей, створювати для цього розвивальне середовище їм було запропоновано третю анкету. Вона включала 6 запитань (з них п'ять відкритого і одне закритого типу) і з'ясовувала, що, на думку досліджуваних, включає поняття «аудіальний розвиток дитини»; з яких компонентів, на їхню думку, складається аудіальне середовище; як вони вважають, чи рівноцінна увага приділяється розвитку зорового і слухового сприйняття в роботі з дітьми в дошкільному навчальному закладі; чи набувають вони в процесі навчання у ВНЗ необхідних знань та умінь щодо ознайомлення дітей з різними аудіальними середовищами («близьке», «далеке», звуки, які передають внутрішній стан людини, її почуття й думки); чи вважають вони, що до їхніх професійних обов'язків входить робота з ознайомлення дітей з властивостями музичного звуку; на що треба приділити особливу увагу під час ознайомлення дітей зі звуками навколишньої дійсності.

Обробка письмових анкетних даних здійснювалася шляхом аналізу відповідей і умовно поділялася на частини, відповідно до рівнів сформованості особистісного компонента готовності.

Отримані результати дослідження допомогли розподілити досліджуваних за такими рівнями готовності майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників:

- *конструктивно-творчий* (самостійна творча діяльність на основі вироблення нових рішень і власної стратегії поведінки);
- *адаптивно-перетворювальний* (діяльність на основі адаптації і перетворення відомих і нових знань, удосконалення моделей поведінки);
- *аналітико-синтетичний* (діяльність на основі аналізу і синтезу відомих знань і моделей поведінки);
- *нормативно-репродуктивний рівень* (діяльність за нормативною схемою на основі копіювання відомих знань і моделей поведінки) (див. табл. 5.1).

Таблиця 5.1

**Якісна характеристика рівнів сформованості
особистісного компонента готовності майбутніх вихователів
до поліфункціонального застосування музики
в аудіальному розвитку дошкільників**

Рівні	Якісні показники	Бали
Конструктивно-творчий	Виявляє сприйнятливості до всіх компонентів аудіального середовища; здатність диференціювати й інтерпретувати їх; відчуває красу звуку, вказує на відмінності відтінків, використовує асоціації; має значний індивідуальний музично-перцептивний досвід в контексті прикладного використання; переконання, що музика може використовуватись як засіб оптимізації навчально-виховного процесу в дошкільному навчальному закладі, пропонує свої креативні вирішення; усвідомлює мету і зміст діяльності з аудіального розвитку дошкільників.	10-8
Адаптивно-перетворювальний	Виявляє сприйнятливості до всіх компонентів аудіального середовища; здатність диференціювати й інтерпретувати їх; відчуває красу звуку, вказує на відмінності відтінків,	7-6

	але не використовує асоціації; має достатній індивідуальний музично-перцептивний досвід у контексті прикладного використання; усвідомлює, що музика може використовуватися як засіб оптимізації навчально-виховного процесу в дошкільному навчальному закладі, перетворює відомі знання в розв'язанні цього питання; намагається визначити мету аудіального розвитку дошкільників.	
Аналітико-синтетичний	Виявляє сприйнятливості до всіх компонентів аудіального середовища; здатність диференціювати їх, але відчуває труднощі в інтерпретуванні і визначенні відмінності відтінків; має обмежений індивідуальний музично-перцептивний досвід у контексті прикладного використання; виявляє інтерес до педагогічного потенціалу музики, синтезує відомі знання в прикладах використання музики у професійній діяльності вихователя за рамками музичного виховання дітей; відчуває труднощі у визначенні мети аудіального розвитку дошкільників.	5-3
Нормативно-репродуктивний	Виявляє сприйнятливості до всіх компонентів аудіального середовища; здатність диференціювати їх, але має помилки в інтерпретуванні і визначенні відмінності відтінків; недостатній індивідуальний музично-перцептивний досвід у контексті прикладного використання; відчуває значні труднощі у визначенні мети, з якою можливо використовувати музику в професійній діяльності вихователя за рамками музичного виховання дітей; не намагається визначити мету аудіального розвитку дошкільників.	2-0

Наведена деталізація допомогла встановити чітку відповідність результатів досліджуваних з визначеними рівнями сформованості особистісного компонента готовності майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників.

За даними проведеного напряму дослідження визначено особистісно значущі якості майбутнього вихователя, які потребують розвитку і вдосконалення для роботи в означеному виді професійної діяльності.

Діагностика рівня сформованості професійного компонента готовності майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в

аудіальному розвитку дошкільників здійснювалася методом тестових завдань комбінованого характеру (теоретичні запитання, розробка плану-конспекту бесіди, завдання на упорядкування, звукова анкета, творче завдання на створення свого продукту інструментального музикування).

З метою виявлення знань студентів про закономірності впливу музики на настрої та поведінку особистості їм пропонували письмово відповісти на чотири запитання (серія II завдання № 1), а саме: які позитивні зміни ймовірні в організмі людини під впливом музики? Які негативні реакції у стані людини можуть зумовлювати звуки музики? Які мелодії мають терапевтичний вплив? Яка, на Ваш погляд, музика є «шкідливою» для здоров'я людини? Чому?

За кожен правильну, повну, аргументовану відповідь виставлялися 2 бали; відповідь частково правильна, не повна або не аргументована оцінювалася в 1 бал; неправильна відповідь не отримувала балів. Максимально можлива кількість за виконання завдання – 8 балів.

З метою визначення міри усвідомлення майбутніми вихователями поліфункціональних можливостей музики досліджувані пропонували завдання № 1 серії III. Картка-завдання містила перелік видів музичного матеріалу (музичні програми для прослуховування, пісеньки-поспівки, музично-ритмічні вправи, дитячі музичні інструменти) з інструкцією: вказати, з якою метою може бути використаний кожен вид музичного матеріалу під час занять немусичного змісту.

Кожна правильна відповідь оцінювалася в 1 бал. Максимально можлива кількість за виконання завдання – 4 бали.

Виявлення особливостей уявлень майбутніх вихователів про засоби аудіального розвитку здійснювалося за допомогою тестового завдання (серія II завдання № 2). В інструкції студентам пропонували упорядкувати за групами (шум, звук, музика) такі фізичні явища: скрип, барабанний дріб, шелестіння листя, спів птахів, звучання роялю, звуки іграшок, що звучать, спів дитячого хору, стогін, стук.

Кількість правильних відповідей відповідала кількості балів. Максимально можлива кількість за виконання завдання – 9 балів.

Щоб визначити ступінь володіння майбутніми вихователями методиками аудіального розвитку дошкільників, зокрема, варіативною формою побудови занять з аудіального розвитку дітей, студентам пропонувалося розробити план-конспект бесіди з дітьми про звукову різноманітність довкілля (серія III завдання № 2).

У зв'язку з тим, що завдання мало творчий характер, а отже, не мало готової відповіді-еталону, оцінка рівнів готовності випробовуваних проводилася на підставі комплексу критеріїв (за Є. Коротаєвою), за якими зверталася увага на:

- повідомляються нові факти, явища з відсиланням до тих, що вже є;
- створюються умови для зіставлення, порівняння, виявлення спільного й особливого;
- відбувається верифікація отримуваної інформації;
- інтегруються різні погляди і позиції.

Розроблені плани-конспекти студентів з урахуванням усіх перелічених вище позицій оцінювалися як такі, що відповідають *конструктивно-творчому рівневі (8-7 балів)*; плани-конспекти, які розроблялися з урахуванням двох-трьох перелічених позицій, оцінювалися як такі, що відповідають *адаптивно-перетворювальному рівню (6-5 балів)*; плани-конспекти, в яких весь зміст будувався на якійсь одній позиції, оцінювалися як *аналітико-синтетичний рівень (4-3 бали)*; плани-конспекти, в яких зміст не будувався на жодній позиції, оцінювалися як *нормативно-репродуктивний рівень (2-1 бал)*.

Наведена якісна характеристика рівнів сформованості теоретико-методичної складової професійного компонента готовності майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників дала змогу чітко розподілити результати обізнаності студентів щодо визначеного виду музично-професійної діяльності (див. таблицю 5.2).

Таблиця 5.2

**Якісна характеристика рівнів сформованості
професійного компонента готовності майбутніх вихователів
до поліфункціонального застосування музики
в аудіальному розвитку дошкільників
(теоретико-методична складова)**

Рівні	Якісні показники	Бали
Конструктивно-творчий	Володіє системою знань про закономірності впливу музики на настрій та поведінку особистості; усвідомлює поліфункціональні можливості музики; має чітке уявлення про те, за якими характерними ознаками на рівні сприйняття відрізняються шум, звук, музика; володіє спектром методичних прийомів, методично грамотно, самостійно і творчо вибирає систему дій в аудіальному розвитку дошкільників.	29-23
Адаптивно-перетворювальний	Володіє знаннями про ряд закономірностей впливу музики на настрій та поведінку особистості; їх використання в професійно-педагогічній діяльності; має уявлення про компоненти аудіального середовища, але відчуває труднощі у визначенні, за якими характерними ознаками на рівні сприйняття відрізняються шум, звук, музика; орієнтується в завданнях аудіального розвитку дошкільників, комбінує відомі і нові системи дій для їх успішного розв'язання.	22-16
Аналітико-синтетичний	Знає загальні закономірності впливу музики на настрій та поведінку особистості; не завжди правильно визначає мету її використання у професійно-педагогічній діяльності; має уявлення про засоби аудіального розвитку, але має труднощі у визначенні, за якими характерними ознаками на рівні сприйняття відрізняються шум, звук, музика; відчуває труднощі в доборі методичних прийомів аудіального розвитку дошкільників, в аналогічній ситуації діє за зразком, варіює відомі системи дій, але з труднощами застосовує їх у нестандартних ситуаціях.	15-9
Нормативно-репродуктивний	Знає загальні закономірності впливу музики на настрій та поведінку особистості; відчуває значні труднощі у визначенні мети її використання у професійно-педагогічній діяльності; не має чіткої уяви про засоби аудіального розвитку і про те, за якими характерними ознаками на рівні	8-0

	сприйняття вони відрізняються; не обізнаний з методичними прийомами аудіального розвитку дошкільників, відтворює дії за зразком, застосування їх у нестандартних ситуаціях відсутнє.	
--	--	--

Для визначення наявності умінь студентів виявляти емоційний сценарій музичного твору була розроблена звукова анкета (серія IV завдання № 1). До неї увійшли чотири музичні твори з «Дитячого альбома» П. Чайковського: «В церкві», «Хвороба ляльки», «Баба-Яга», «Камаринська». Студентам пропонувалося прослухати ці музичні твори і за допомогою стрілок установити відповідність між номером, за яким звучав той, чи інший твір і характеристиками емоційних станів, вказаних у тестовій картці (смуток, гнів, радість, спокій). (Ці музичні твори належать до програмної музики, пропонуються в музичному репертуарі для прослуховування дітям старшого дошкільного віку).

Кожна правильна відповідь оцінювалася в 1 бал. Максимально можлива кількість за виконання завдання – 4 бали.

Для визначення у майбутніх вихователів навичок гри та музичного фантазування на дитячих музичних інструментах їм пропонувалося навести приклади: а) ритмічного озвучення казки «Теремок»; б) імпровізації на дитячих музичних інструментах на доповнення до звуків виконуваного музичного твору (серія IV завдання № 2). Студенти мали змогу обрати на вибір: Танець Феї Драже з балету «Лускунчик» П. Чайковського, «Чунга-Чанга» В. Шайнського, «На городі цап, цап» - укр. нар. пісня. Запропоновані твори були різними за напрямом, жанрами, формою.

У зв'язку з тим, що еталонного рівня музичного фантазування не існує, то оцінювання результатів завдання № 2 серії IV здійснювалося на підставі показників творчої музичної продуктивної діяльності, розроблених А. Лобовою і модифікованих нами.

Кількісна та якісна обробка й інтерпретація зібраної і систематизованої інформації здійснювалася за допомогою методів математичної статистики.

Наведена якісна характеристика рівнів сформованості інструментальної складової професійного компонента готовності майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників дала змогу проаналізувати і розподілити результати практичної готовності студентів до окресленого виду професійної діяльності вихователя (див. таблицю 5.3).

Таблиця 5.3

**Якісна характеристика рівнів сформованості
професійного компонента готовності майбутніх вихователів
до поліфункціонального застосування музики
в аудіальному розвитку дошкільників
(інструментальна складова)**

Рівні	Якісні показники	Бали
Конструктивно-творчий	Студент відчуває емоційний сценарій музичного твору, використовує нові оригінальні способи ритмічного і мелодійного фантазування, адекватних музичному образу.	12-11
Адаптивно-перетворювальний	Студент відчуває емоційний сценарій музичного твору, ритмічне та мелодійне фантазування оригінальне, але не адекватне музичному образу.	9-8
Аналітико-синтетичний	Зазнає труднощів у визначенні емоційного сценарію музичного твору, ритмічне та мелодійне фантазування вирізняється одноманітністю і відсутністю новизни.	6-5
Нормативно-репродуктивний	Помиляється у визначенні емоційного сценарію музичного твору, у ритмічному та мелодійному фантазуванні використовує метод алеаторики.	3-2

Загальна готовність студентів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників вираховувалася за середнім арифметичним суми балів за всіма компонентами та їх складовими.

Отже, визначені схема оцінки готовності майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників, програма та методика дослідно-експериментальної роботи

дозволили отримати усебічне уявлення про досліджувану проблему та сприяли виконанню основних вимог дослідження.

5.2. Характеристика рівнів готовності майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників

Застосування комплексної методики дослідження дало змогу зафіксувати у майбутніх вихователів якісні та кількісні показники рівнів сформованості готовності майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників. Констатувальний експеримент було проведено на базі з кількох вищих навчальних закладів: Республіканського вищого навчального закладу «Кримський інженерно-педагогічний університет», Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка, Бердянського державного педагогічного університету, Ніжинського державного педагогічного університету імені Миколи Гоголя, Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Для виявлення міри того, наскільки спостережувані явища становлять тенденцію, наскільки є достовірними й типовими, констатувальний експеримент охоплював студентів 4-5 курсів очної і заочної форми навчання, які вже пройшли повний курс підготовки з теорії і практики музичного виховання дошкільників (КГ 1 (160 студентів) і КГ 2 (164 студенти)), а також студентів 3-4 курсів очної форми навчання, які розпочинали вивчати дисципліни музично-педагогічного циклу, але вже мали диплом молодшого спеціаліста (КГ 3 (162 студенти)). Загалом було охоплено 486 студентів. Нижче наводимо одержані на констатувальному етапі дослідження кількісні дані та їх якісний аналіз (див. таблицю 5.4).

Аналіз результатів *загальної готовності* майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників свідчить про приблизно рівні стартові умови усіх груп.

Найбільше представництво студентів з *аналітико-синтетичним рівнем* особистісного та професійного компонентів готовності у всіх досліджуваних засвідчує, що такий напрям як поліфункціональне застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників не потрапляє в поле їхніх професійних завдань. Це актуалізує необхідність організації спеціальної підготовки у вищому навчальному закладі у вказаному напрямі.

Таблиця 5.4

**Рівні сформованості компонентів готовності майбутніх вихователів
до поліфункціонального застосування музики
в аудіальному розвитку дошкільників (%)**

Компоненти готовності	Рівні сформованості											
	Конструктивно- творчий			Адаптивно- перетворювальний			Аналітико- синтетичний			Нормативно- репродуктивний		
	КГ1	КГ2	КГ3	КГ1	КГ2	КГ3	КГ1	КГ2	КГ3	КГ1	КГ2	КГ3
Особистісний	4	6	8	15	17	11	49	43	46	32	34	35
Професійний (теоретико- методична складова)	6	9	6	16	18	17	41	39	41	37	34	36
Професійний (інструмен- тальна складова)	8	9	12	26	28	25	50	52	49	16	11	14
Загальна готовність	6	8	8	19	21	18	47	45	46	28	26	28

Наведемо аналіз кількісних і якісних результатів експериментальної роботи з групою КГ3. Результати тестових завдань свідчать, що всі майбутні вихователі, які брали участь в експерименті, здатні правильно ідентифікувати об'єкти і явища природи за звуком.

Однак лише 9 % з них перелічили шуми і звуки всіх пластів аудіального середовища (за Г. Орджонікідзе). Значна частина досліджуваних (46 %) розділили звуковий потік на два види шумів і звуків – природні та створені людиною, перерахували їх у синонімічному порядку. 10 % майбутніх

вихователів один і той самий звуковий феномен вказували і як звук, і як шум (наприклад, гомін птахів – шум, щебетання птахів – звук). 35 % майбутніх вихователів вказали на різноманітність і різнохарактерність навколишніх шумів і звуків (шерех, дзюрчання, дзвін, скрип, стогін, сміх, плач, звуки музичного інструмента тощо), проте не диференціювали їх.

Результати третього завдання засвідчили, що в сукупності сприйнятих звуків майбутні вихователі вказали на усі компоненти аудіального середовища. Ранжирування відповідей виявило, що більшою мірою фіксувалися механічні звуки, створені техногенним середовищем. Друге місце посіли звуки комунікативних ситуацій. Ще рідше фіксувалися молоддю звуки об'єктів та явищ природи і, на жаль, в найменшій мірі – звукова атмосфера музичного мистецтва.

Аналіз результатів четвертого завдання показав, що більше половини майбутніх вихователів (53 %) для порівняння акустичних подій («скрип дверей схожий на...», «падіння предмета подібне до...») використали звуки, сформовані в результаті цілеспрямованої діяльності людини (звук працюючої пили, скрегіт металу). 40 % респондентів вказали на звуки явищ природи (рипіння снігу під ногами, звуки, що видає журавель, тріск дерева, звуки грому) і 7 % студентів звуки запропонованих акустичних подій порівнювали з музичними звуками (звуки скрипки, удар в барабан).

У п'ятому завданні досліджувалися особливості сприйняття студентами складного звуку через аналіз музичного уривка. Нас цікавило їхнє уміння знаходити асоціативні зв'язки і розмаїття тембрових характеристик звуків інструмента. Слід зазначити, що виконання цього завдання для студентів містило певну трудність: для багатьох первинним виявився ефект емоційного переживання, внаслідок чого вони нерідко плутали тембр і характер почутого, тобто якість - забарвлення і виражений емоційний стан.

Незважаючи на те, що всі учасники експерименту правильно ідентифікували музичний інструмент, характеризуючи забарвлення звуку, майбутні вихователі частіше використовували прикметники, характеризували

ними настрій (ласкавий, радісний, задиристий), або передавали своє емоційне ставлення до звуку (приємний). Менша частина респондентів виділила темброві характеристики якості звуку за яскравістю, світлістю: блискучий, сріблястий, дзвінкий. Зазначимо, що, оцінюючи красу звуку, жоден з учасників експерименту не вказав на відмінності відтінків, не використав образні порівняння і поетичне слово про музику. Це свідчить про їхній не досить високий рівень музичної ерудиції та прогнозує ускладнення у поданні дітям музичного твору в доступній та привабливій формі.

Результати анкети, спрямованої на вивчення наявності індивідуального музично-перцептивного досвіду майбутніх педагогів у контексті його прикладного використання, виявилися оптимістичнішими. Незважаючи на те, що всі студенти, які брали участь в анкетуванні, вказали, що не знають, на які типи поділяються слухачі музики, у той же час зауважили, що усі люблять слухати музику на дозвіллі; з них також 60 % – танцюють на вечірках; 50 % – співають у клубах «караоке» і «для себе». Однак лише 24 % студентів іноді включають музику для надання певного темпу роботі під час виготовлення дидактичного матеріалу, 8 % – зрідка під час виконання одноманітної роботи (зі словником, переписуванні тексту).

Серед труднощів, що заважають спілкуванню з музикою, було названо: брак часу, відсутність музичної освіти, недостатність знань про форми спілкування з музичним мистецтвом, відсутність компетентних орієнтацій у музичній літературі. Це підтверджують такі відповіді: «завантаженість справами», «не вмію грати на музичному інструменті»; «не маю гарних музичних записів і не знаю, які насправді гарні»; «ніщо не заважає, окрім матеріальної неспроможності, придбати дорогі квитки на музичні концерти». Усі досліджувані вказали, що у спілкуванні з музичним мистецтвом надають перевагу такому напрямку музики як «популярна».

Специфічними виявилися відповіді респондентів на запитання другої анкети, спрямованої на вияв у майбутніх вихователів здатності застосовувати

музику як засіб оптимізації навчально-виховного процесу в дошкільному навчальному закладі (див. таблицю 5.5).

Таблиця 5.5

**Характеристика відповідей майбутніх вихователів на запитання анкети
«Використання музики як засобу оптимізації навчально-виховного
процесу в дошкільному навчальному закладі»**

№	Запитання анкети	Варіанти відповіді	Кількісний розподіл досліджуваних (%)	
1.	Яку роль Ви відводите музиці у розвитку дитини-дошкільника?	Значна («позитивно впливає на загальний розвиток дітей», «здійснює комплексний розвиток дитини», «сприяє розумовому й емоційному розвитку дошкільників», «здійснює духовний розвиток дитини»).	87,5	
		Другорядна (-)	12,5	
2.	Як, на Вашу думку, чи можна використовувати музику у професійній діяльності вихователя за рамками музичного виховання дітей?	Засіб підвищення емоційного життя дитини.	73,75	
		Засіб розрядки, відпочинку	14	
		Фон під час будь-якої діяльності дитини	10	
		Фон (використання пісень) під час розповіді народних казок.	2,25	
3.	Які види музичної діяльності можливо використовувати у професійній діяльності вихователя як засіб:			
		а) зміцнення здоров'я;	Танці	12
			Танці і спів	
		б) корекції психоемоційного стану;	Слухання (сприйняття)	100
		в) підвищення ефективності освітньої діяльності;	Слухання (сприйняття)	9
г) оптимізації процесу життєдіяльності у групі?	-	-		
4.	Чи набуваєте Ви в процесі навчання у ВНЗ необхідних знань та умінь для поліфункціонального використання музики у роботі з дітьми?	Ні	87	
		Дуже мало, недостатньо.	13	

Деталізація даних таблиці 5.5 свідчить про вузькість поглядів майбутніх вихователів на педагогічний потенціал музики, на багатоплановість її впливу на людину (дитину). Це актуалізує необхідність включення відомостей про поліфункціональні можливості музики, різнобічний і природний її вплив на розвиток дитини, до змісту музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів та перепідготовку педагогічних кадрів.

Важливим для дослідження було виявлення у майбутніх вихователів здатності збагачувати аудіальний досвід дітей, створювати розвивальне середовище для їх аудіального розвитку (третя анкета) (див. таблицю 5.6).

Таблиця 5.6

**Характеристика відповідей майбутніх вихователів на запитання анкети
«Здатність збагачувати аудіальний досвід дітей,
створювати розвивальне середовище для їх аудіального розвитку»**

№	Запитання анкети	Варіанти відповіді	Кількісний розподіл досліджуваних (%)
1.	Що, на Вашу думку, включає поняття «аудіальний розвиток дитини»?	Розвиток слуху дитини чи розвиток дитини за допомогою звуків.	65,7
		Не знаю.	34,3
2.	З яких компонентів, на Вашу думку, складається аудіальне середовище?	Звуки природи, мовлення, музики.	65,5
		Звуки природи, мовлення, музики і звуки, які пов'язані з діяльністю людини.	34,5
3.	Як Ви вважаєте, чи рівноцінна увага приділяється розвитку зорового і слухового сприйняття в роботі з дітьми в дошкільному навчальному закладі?	Розвиткові зорового аналізатора приділяється більше уваги.	65,5
		Вихователі у професійній діяльності не розділяють ці види сприйняття, все залежить від виду самої сприйнятої інформації – слухової чи зорової.	34,5
4.	Чи набуваєте Ви в процесі навчання у ВНЗ необхідних знань та умінь щодо ознайомлення дітей з різними аудіальними середовищами («близь-	Курс «Теорія і методика розвитку рідного мовлення дітей» містить декілька тем, спрямованих на виховання звукової культури мовлення. Це сприяє оволодінню	100

	ке», «далеке», звуки, які передають внутрішній стан людини, її почуття й думки)?	необхідними знаннями й уміннями з ознайомлення дітей з темою «Звуки, які виражають почуття і думки людини». Однак є необхідність більш поглибленого вивчення нового напрямку роботи вихователя – аудіального розвитку дитини.	
5.	Чи вважаєте Ви, що до Ваших професійних обов'язків входить робота щодо ознайомлення дітей з властивостями музичного звуку?	Входить	56,3
		Ні («обов'язки музичного керівника»)	40,7
		Це питання розв'язується в педагогічній співпраці вихователя і музичного керівника, проте не впевнена у своїх можливостях через власний низький рівень музичної грамотності.	3
6.	На чому треба зосередити особливу увагу при ознайомленні дітей зі звуками навколишньої дійсності?	Не знаю	100

Результати анкетування засвідчили, що більшість респондентів (46 %) показали аналітико-синтетичний рівень особистісної готовності до аудіального розвитку дошкільників.

Якісний аналіз наведених у таблиці 5.6 кількісних даних допомагає зробити важливі висновки: більшість майбутніх вихователів не надають значення звукам у пізнанні дитиною цілісної картини світу; жоден з учасників анкетування не зміг правильно назвати компоненти аудіального середовища.

Отримані результати опитування щодо готовності майбутніх вихователів до аудіального розвитку дошкільників свідчать, що сучасні студенти не мають належної мотивації до його свідомого і цілеспрямованого використання у своїй професійній діяльності. Отже, сучасна музично-педагогічна підготовка майбутніх вихователів у тому вигляді, як вона здійснюється зараз, недостатньо ефективна у досягненні *особистісного компонента готовності* студентів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників.

Наступним етапом констатувального експерименту дослідження було визначення рівнів сформованості *теоретико-методичної складової професійного компонента готовності* студентів педагогічних вишів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників. Дослідження здійснювалося на основі виконання студентами тестових завдань комбінованого характеру (теоретичні запитання, розробка плану-конспекту бесіди, завдання на упорядкування).

За результатами, представленими у таблиці 5.4, особливості прояву теоретично-методичної складової професійного компонента готовності майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників близькі до прояву особистісної готовності, а саме: найбільша кількість студентів показала *аналітико-синтетичний рівень* сформованості означеного компонента.

Вияв міри знань майбутніх вихователів про закономірності впливу музики на настрій та поведінку особистості здійснювався за результатами аналізу письмових відповідей на чотири запитання. Результати виконання досліджуваними завдання засвідчили, що тільки 6 % студентів змогли показати конструктивно-творчий рівень. В більшості відповідей (94 %) студентів перелічувалися лише зміни в почуттях і психічному стані, водночас не зазначався вплив музики на соматичне здоров'я людини. Наприклад, у відповідях на запитання «Які позитивні зміни ймовірні в організмі людини під впливом музики?», типовими були: «почуття радості (щастя)», «заспокійливо впливає», «підносить настрій», «підвищує творчу активність». При цьому пояснення такому феноменові не дав ніхто. Відповідаючи на запитання про те, які негативні реакції в організмі людини можуть спричиняти звуки музики, більшість студентів відповіла: «депресію», «смуток», «дратівливість». У коментарях респонденти зазначали, що негативну реакцію на людей справляє музика, яка не подобається (40 %), будь-яка музика, що звучить дуже голосно та упродовж тривалого часу (25 %). До «шкідливої» було віднесено важкий рок, в якому переважають низькі частоти і хаотичний ритм (35 %).

Всі студенти однотипово відповіли на третє запитання: «Які мелодії мають терапевтичний вплив?» 75 % респондентів обмежилися вказівкою на напрям музики – «Класична». Усі інші зовсім не дали відповіді, що засвідчує низький рівень знань майбутніми вихователями особливостей дії феномена музики у психокорекційному контексті.

Виявлення міри усвідомлення майбутніми вихователями поліфункціональних можливостей музики, її педагогічного потенціалу здійснювалося за результатами виконаного завдання, в якому пропонувалося вказати, з якою метою може бути використаний кожен вид музичного матеріалу (музичні програми для прослуховування, пісеньки-поспівки, музично-ритмічні вправи, дитячі музичні інструменти) під час занять немусичного змісту. Якісно-кількісний аналіз результатів цього завдання засвідчив, що логічно й оптимально планувати цю роботу можуть лише 6 % студентів. 80 % респондентів зазнали труднощів у встановленні мети використання того чи іншого виду музичної діяльності.

Слід зазначити, що лише в окремих випадках, коли мета була визначена, вона не мала педагогічної доцільності. Наприклад, з метою мобілізації уваги дітей використовувати музичні програми для слухання як фон для повідомлення нових знань. Найскладнішим виявилось визначення мети використання поза музичною діяльністю дитячих музичних інструментів. Лише 6 % учасників експерименту вказали, що струнні та клавішні інструменти можна використовувати для розвитку у дітей дрібної моторики рук, а духові інструменти – для дихальних вправ. Усі інші 94 % респондентів співвідносили види музичного матеріалу з розв'язанням завдань суто музичної освіти дошкільників.

Виявлення наявності у майбутніх вихователів уявлень про засоби аудіального розвитку здійснювалося за допомогою тестового завдання, в інструкції якого пропонувалося упорядкувати за групами (шум, звук, музика) перелічені фізичні явища. Якісний аналіз результатів виконаного завдання показав, що більшість студентів (91 %) не мають чіткого уявлення про те, за

якими характерними ознаками відрізняються шум, звук і музика. Серед типових помилок були зафіксовані такі: шелестіння листя, барабанний дріб диференціювалися як звук, спів птахів – як музика, звуки іграшок, що звучать, і стогін – як шум.

Визначення ступеня оволодіння майбутніми вихователями методиками аудіального розвитку дошкільників, зокрема варіативною формою побудови занять вказаного напрямку здійснювалося за результатами аналізу розроблених студентами планів-конспектів бесіди з дітьми про звукову різноманітність довкілля. Аналіз результатів виконаного завдання засвідчив, що воно виявилось найскладнішим для них. Усі студенти зазнали труднощів під час його виконання, виявили здебільшого аналітико-синтетичний (44 %) і нормативно-репродуктивний (36 %) рівні. Лише у 3 % майбутніх вихователів було зафіксовано конструктивно-творчий рівень теоретико-методичної складової професійного компонента готовності до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників.

Під час оцінювання плану-конспекту бесіди з дітьми про звукову різноманітність навколишнього світу, зверталася увага на те, чи повідомляються нові факти з відсиланням до вже наявних; чи створюються умови для зіставлення, порівняння, виявлення загального й особливого; чи відбувається верифікація отриманої інформації; чи інтегруються різні точки зору і позиції. Під час аналізу розроблених студентами планів-конспектів з урахуванням усіх перелічених позицій було виявлено, що більшість з них запропонувала серію репродуктивно-мнемічних запитань, часто неконкретних, не в логічній послідовності, без кінцевого результату.

Отже, можна констатувати, що сучасні студенти не володіють належною системою знань в галузі методики аудіального розвитку дошкільників. Емпіричними даними підтверджується існування соціального запиту на розробку ефективної системи підготовки майбутніх фахівців до використання педагогічного потенціалу музики у професійній діяльності в дошкільному навчальному закладі.

Наступний етап констатувального експерименту був присвячений визначенню рівнів сформованості *інструментальної складової професійного компонента* готовності майбутнього вихователя до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників. Дослідження проводилося на основі виконання студентами тестових завдань комбінованого характеру (звукова анкета, творче завдання на створення свого продукту інструментального музикування).

Визначення наявності уміння майбутніх вихователів виявляти емоційний сценарій музичного твору здійснювалося за результатами звукової анкети, в якій пропонувалося прослухати музичні твори «В церкві», «Хвороба ляльки», «Баба-Яга», «Камаринська» (П. Чайковського) і за допомогою стрілок установити відповідність між номером, за яким звучав той, чи інший твір і названих емоційних станів, указаних у тестовій картці (смуток, гнів, радість, спокій). За результатами виконаного завдання з'ясувалося, що більшість (86 %) студентів інтуїтивно відчуває характер музичних фрагментів і визначає відповідність характеру музичного твору характеристикам емоційних станів. Тільки 14 % респондентів відчули в музичному творі «У церкві» смуток, а у творі «Хвороба ляльки» – спокій. Потрібно зазначити, що найбільшу кількість правильних відповідей було набрано саме за звукову анкету.

Виявлення у майбутніх вихователів навичок гри та музичного фантазування на дитячих музичних інструментах здійснювалося за аналізом їхніх прикладів ритмічного озвучення казки «Теремок» та імпровізації на дитячих музичних інструментах на доповнення до звуків виконуваного музичного твору (на вибір: Танець Феї Драже з балету «Лускунчик» П. Чайковського, «Чунга-Чанга» В. Шайнського, «На городі цап, цап» – укр. нар. пісня). Аналіз продуктивного інструментального музикування студентів показав, що найлегшим для студентів було імпровізувати на доповнення до звуків виконуваного музичного твору. У більшості випадків імпровізації поділялися на два напрями: виконання на інструменті метричного супроводу музичного твору, або його ритмічного рисунка. У виборі інструментів

більшість студентів (88 %) обмежувалась іграшками-інструментами зі звуком невизначеної висоти: бубони, барабани, маракаси, кастаньєти, трикутники.

12 % учасників експерименту виявили певну фантазію в музичній імпровізації на дитячих музичних інструментах. Наприклад, до фрагмента Танець Феї Драже як супровід було запропоновано такі музичні композиції: глісандо на дзвіночку, ритмічна «перекличка» на флейті, глісандо і пунктирні щипки струн гусел. До пісні «Чунга-Чанга» як супровід було запропоновано по дві тріолі, що виконуються на саксофоні, в кінці кожної фрази заспіву; пунктирний ритм, що виконується на маракасах, у приспіві пісні.

Під час виконання завдання на ритмічне озвучування казки «Теремок» ця ж група студентів за кожним казковим персонажем закріплювала той або інший інструмент, наприклад, теремок зображувався ксилофоном, мишка зображувалася шерхотінням брязкальця, жаба – реблером або жалійкою, зайчик – коробочками, лисичка – лірою або гусями, вовк – тарілками, ведмідь – тріскачками, гонгом або великим барабаном. Лисичку озвучували частіше в танцювальному, тридольному розмірі (трикутник і бубон) у швидкому темпі і весело, а вовка – пунктирним ритмом (удар металевими пензликами по тарілках).

У той же час 88 % студентів для ритмічного озвучування героїв казки з набору дитячих музичних інструментів оркестру обирали тільки один інструмент, завжди ударний (трикутник, малий барабан, кастаньєти). В ході виконання завдання типовими ритмічними «портретами» тварин були відмічені такі герої: мишка – тихі *non legato* шістнадцяті; заєць – тихі *staccato* восьмі; ведмідь – гучні *legato* половинні тривалості. Ритмічне озвучування таких героїв як жаба, лисиця і вовк часто викликало труднощі (студенти не могли визначити, який саме ритмічний рисунок відповідає характерові персонажу). Слід підкреслити, що під час фантазування більше половини студентів (63 %) у своїх ритмічних рисунках не використали паузу. Це свідчить про низький рівень у них винахідливості й оригінальності самостійної музично-творчої

діяльності, про необхідність організації диференційованого навчання студентів, що опановують навички музичного фантазування.

Домінування аналітико-синтетичного рівня (49 %) інструментальної складової професійного компонента готовності майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників свідчить про те, що умови традиційної моделі музично-педагогічної підготовки не сприяють формуванню у студентів навичок музичного фантазування на дитячих музичних інструментах, котрі необхідні їм для успішного виконання подібних дій в майбутній професійній діяльності – педагога дошкільного навчального закладу.

Кількісні дані щодо загального рівня готовності майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників свідчать, що на *конструктивно-творчому рівні* готовності в КГЗ перебувають 8 % студентів, *адаптивно-перетворювальний рівень* готовності виявлено у 18 % студентів, 46 % досліджуваних віднесено до *аналітико-синтетичного рівня* готовності. У 28 % студентів виявлено *нормативно-репродуктивний рівень* (за середньоарифметичними розрахунками суми балів за всіма компонентами та їх складовими).

Отже, кількісні дані аналітико-синтетичного (46 %) та нормативно-репродуктивного (28 %) рівнів загальної готовності майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників свідчать про розмитість у свідомості досліджуваних мети застосування музики в навчально-виховному процесі, знижену увагу до розвитку слухового аналізатора дитини, обмежений обсяг уявлень про властивості компонентів звукового середовища. Це доводить необхідність спеціальної підготовки майбутніх вихователів, яка має сприяти оптимізації поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників, позитивно впливати на ефективність педагогічної діяльності загалом.

5.3. Аналіз змісту та процесу підготовки майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників у вищих навчальних закладах

Відповідно до завдань дослідження в констатувальному експерименті було визначено чинники і те, якою мірою вони впливають на формування готовності майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників. У ході вимірів і за допомогою математичного опрацювання з'ясовано, що в усіх досліджуваних особистісний компонент готовності відповідає аналітико-синтетичному рівню. Нагадаємо, що особистісний компонент готовності визначався за такими проявами: наявність емоційної сприйнятливості до аудіальної інформації, здатності її адекватно інтерпретувати; наявність індивідуального музично-перцептивного досвіду в контексті прикладного використання; спрямованість на використання музики як засобу оптимізації навчально-виховного процесу в дошкільному навчальному закладі; сформованість базових якостей особистості (самостійності, відповідальності, наполегливості, креативності); здатність збагачувати аудіальний досвід дітей, створювати для цього розвивальне середовище.

Ефективність процесу поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників багато в чому залежить від наявності інтересу до музичного мистецтва, ціннісного ставлення до музики, рівня музично-естетичної свідомості вихователів. За результатами констатувального експерименту з'ясовано, що переваги майбутніх вихователів замикаються рамками естрадної розважальної музики, її звучання може супроводжувати багато інших, немuzичних видів їхньої діяльності.

Розвиваючись особистість перебуває під впливом величезної кількості музичної інформації різної якості та спрямованості, яка надходить ззовні. Можна говорити про два аспекти формування мотивів музичної діяльності майбутнього вихователя: *стихийний*, що здійснюється в ході усієї

життєдіяльності особистості, і *регульований*, використовуваний в умовах педагогічного вищого навчального закладу. Формування мотивів поліфункціонального застосування музики майбутнім вихователем в професійній діяльності – це проблема його суб'єктивного ставлення не лише до музичної дисципліни у вузькому сенсі, а й до галузі усього музичного мистецтва в цілому.

Відсутність позанавчальної музичної діяльності студентів за традиційною моделлю музично-педагогічної підготовки, відсутність нових організаційних форм навчання (відвідування на вибір одного або декількох концертів класичної музики з подальшим письмовим відгуком про справлене враження; прослуховування в домашніх умовах спеціального переліку творів класичної інструментальної музики з метою самоосвіти і виробити самоцінні судження й оцінку творів, які найбільш і найменш сподобалися), це є *першим* чинником, що впливає на ефективність формування особистісного компонента готовності майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників.

Зазначимо, що основний засіб, за допомогою якого формується музично-естетична свідомість і музична культура взагалі, це сама музика. Оцінка музики – це свідоме ставлення до своїх музичних запитів, змісту музичного зазнання, настанов, смаку, суджень. В основі традиційної моделі музично-педагогічної підготовки домінуючим напрямом в освітньому процесі педагогічного вищого навчального закладу залишається предметно-пізнавальний підхід до музичних занять, який здебільшого базується на «інформаційному», монологічному методі роботи викладача зі студентами, що перешкоджає розвитку музично-творчих здібностей майбутнього вихователя, мінімізує художнє спілкування. В результаті підготовки до аудіального розвитку дошкільників майбутній вихователі повинен вміти сформувати вміння не просто чути, а прислухатися, зосереджуватися на звукові, виділяти його характерні особливості, тобто людську властивість, завдяки якій відбувається пізнання навколишньої дійсності.

Встановлено, що усі досліджувані не мали належного досвіду аналізу звучання музичного уривка. Аналіз сприйняття ними складного звуку мав розрізнений характер, не утворював належної системи цілісного аналізу із залученням слів-характеристик, що відображають той або інший елемент музики. У студентів зафіксовано дефіцит знань про діапазон синтетичних характеристик забарвлення музики, що робило процес оцінювання ними якості основного звуку й обертонів за яскравістю, світлістю, різкістю, холодністю утрудненим або неможливим. Зазначимо, що відсутність досвіду вербальної характеристики звуку було виявлено у ряді загальних тенденцій у сприйнятті звуків навколишньої дійсності в процесі констатувального експерименту у дітей старшого дошкільного віку. Ці дані засвідчили існування зв'язку між рівнем музично-естетичної свідомості вихователів дошкільного навчального закладу і рівнем музично-естетичної свідомості їх вихованців. Отже, *обмеженість словникового запасу характеристик емоційного образу музичних творів майбутніх вихователів є другим чинником, що впливає на якість їх готовності до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників.*

У цьому зв'язку педагогічно доцільно розширення сфери художнього спілкування із застосуванням персонального комп'ютера, оснащеного усім необхідним для створення й обробки музики, що відкриває колосальні можливості здійснювати найрізноманітніші операції зі звуком кожному студентові. Крім того, можливості комп'ютерних технологій як інструменту людської діяльності і принципово нового засобу навчання відкривають перед педагогами широкі перспективи у *створенні нових методів навчання*, які в музичній педагогіці не мінялися десятиліттями і це є *третьим* чинником, що впливає на ефективність формування особистісного компонента готовності майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників.

У формуванні готовності майбутніх вихователів до означеного напрямку професійної діяльності основоположною ідеєю для розуміння музичного

мистецтва є інтерпретація музики як віддзеркалення моделі світу. Послідовна зміна рівнів музичного звучання – фізико-акустичного, комунікативно-інтонаційного, духовно-ціннісного – розглядається в її рамках як еволюція музики взагалі і пов'язується з «предмузичним» і «музичним» етапами розвитку культури. У цьому сенсі музичне виховання дошкільників треба розглядати не як підготовку їх до вивчення шкільної програми з музики, а як важливий період входження у світ звуків, у тому числі музично організованих. Таке розуміння музичного виховання дитини потребує *нового вектора – аудіального розвитку дитини*. Його відсутність в традиційній моделі музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів є *четвертим* чинником, що впливає на якість їх готовності до реалізації вимог Базового компонента дошкільної освіти щодо формування у дітей цілісної звукової картини світу і розв'язання завдань музичного виховання та розвитку.

Аналіз програм факультету підготовки вихователів дітей дошкільного віку дозволив дійти висновку, що деякі теоретико-методичні аспекти поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників вивчаються майбутніми вихователями. Так, курс «Педагогіка дошкільна» є профілюючим у підготовці студентів до роботи з дошкільниками і покликаний забезпечити основну наукову і практичну підготовку студентів до виконання їхніх фахових обов'язків. У модулі «Розумове виховання» є тема «Сенсорне виховання», яка передбачає виклад психолого-педагогічних засад, завдань сенсорного виховання дошкільників, знайомить з особливостями сенсорного розвитку дітей цього віку, змістом і методикою виховання. Однак, незважаючи на твердження, що зміст сенсорного виховання має охоплювати все різноманіття сенсорних характеристик навколишнього світу, розвиток слухового сприйняття обмежується поняттями «музичний слух» і «фонематичний слух». Відповідно робота у цьому напрямі зводиться до розвитку у дітей здатності розрізнення характеристик музичних звуків та опанування норм звуковимови. Отже, зміст цієї теми курсу «Педагогіка дошкільна» орієнтує на організацію роботи щодо аудіального розвитку дітей,

але у той же час не сприяє формуванню у студентів уявлення про все розмаїття звукових засобів розв'язання завдань цього виду педагогічної діяльності.

З метою педагогічно грамотного здійснення роботи з аудіального розвитку дитини дошкільного віку майбутньому вихователю необхідно мати уявлення про характеристику найважливіших закономірностей психологічної діяльності. На реалізацію цього завдання спрямований курс «Загальна психологія». У ході освоєння тем «Відчуття і сприйняття», «Увага», «Уява», «Почуття», «Здібності» студенти набувають знань про особливості слухового сприйняття дошкільників. Поглиблення і конкретизація цих знань відбуваються у процесі вивчення таких тем курсу як: «Психологія дитяча»: «Розвиток почуттів у дошкільному віці», «Сенсорний розвиток дошкільника і психологічні проблеми сенсорного виховання», «Розвиток мислення в дошкільному віці і психологія розумового виховання», «Розвиток уваги в дошкільному віці», «Розвиток пам'яті», «Розвиток уяви».

Тема «Аналізатори» курсу «Фізіологія (ВНД та вікова) з основами генетики» спрямована на розкриття сенсорних систем дитини, у тому числі слухової: механізмів процесу слухового сприйняття, будови слухового аналізатора та особливостей його розвитку у дітей, значення слуху у формуванні мовлення, регуляції голосу і розвитку співочих здібностей.

Курс «Теорія та методика розвитку рідної мови дітей» містить декілька тем, що становлять інтерес для нашого дослідження. Так, у темі «Завдання, зміст і методи роботи щодо розвитку мовлення дітей в дошкільному навчальному закладі» серед завдань розвитку мовлення називається: виховання звукової культури мовлення, що передбачає поряд з іншими мікрозавданнями, – опанування засобів звукової виразності мовлення (тон мовлення, тембр голосу, темп, наголос, сила голосу, інтонація).

Безпосередньо стосується проблеми нашого дослідження навчальний курс «Методика музичного виховання». Проте в ньому концептуальним «ядром» є знання про специфіку музики як інтонаційне мистецтво, домінують

завдання формування слухацької культури, що не повною мірою відповідає сучасним вимогам до професійної підготовки майбутнього вихователя.

Слід зауважити, що даний курс, розрахований на підготовку педагогів з дошкільної освіти, за своїм змістом і структурою фактично не відрізняється від підготовки студентів на музичних відділеннях (факультетах) і на дошкільних факультетах за спеціалізацією «музичний керівник». Розбіжності мають місце тільки у підготовці студентів до виконавської музичної діяльності.

Педагогічна практика є складовою і обов'язковою частиною професійної підготовки фахівців. Вона покликана поглиблювати і підсилювати зв'язок з майбутнім об'єктом діяльності, що дає можливість осмислити особливості професійної педагогічної роботи. Стосовно нашого дослідження практика є свого роду індикатором вияву цікавості студентів до музичного розвитку дітей, подолання психолого-педагогічного бар'єра. Відповідно до цього було проаналізовано зміст програми педагогічної практики з метою визначення завдань, які надають можливість перевірити готовність майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників в умовах реального педагогічного процесу дошкільного навчального закладу. Слід зауважити, що на сьогодні фактично відсутні єдині програми з педагогічної практики, затверджені Міністерством освіти і науки України і рекомендовані для впровадження всім вищим навчальним закладам. Тому нами були проаналізовані програми вищих навчальних закладів, де проводився педагогічний експеримент.

За результатами аналізу з'ясовано, що усі програми педагогічної практики мають спільні завдання, але вони є авторськими (розробляються викладачами вишів), базуються на різних навчально-методичних посібниках і тому в них різний підхід до її змісту. Так, в авторських програмах педагогічної практики, що базуються на навчально-методичному посібнику «Дошкольное образование: Психолого-педагогическая практика» (автори-укладачі А. Козлова, О. Никифорова, Н. Скопинова) основний зміст практики зосереджено на музичному занятті: спостереження музичних занять, самостійне

проведення музичного заняття. У авторських програмах, що базуються на навчальному посібнику «Практикум по методике музикального виховання дошкільників» (автори О. Радинова, І. Груздова, Л. Комісарова), навпаки, дано зміст практики за всіма формами організації музичної діяльності дітей, включено, окрім музичного заняття, музично-ігрову діяльність поза заняттями, театралізовану діяльність, проведення розваг, свят.

Як бачимо навчально-методичні розробки щодо проведення педагогічної практики майбутніх вихователів, які були виконані й опубліковані за часів радянської системи освіти та педагогіки не містять завдань, спрямованих на формування у майбутніх вихователів готовності до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників. Більш детальне ознайомлення зі змістом програм педагогічної практики дозволяє констатувати, що ним не передбачено диференціація завдань відповідно до специфіки професійних функцій майбутніх музичних працівників і вихователів у здійсненні музичного виховання дошкільників. Зазначимо, що професійними функціями музичного керівника є: музично-конструктивна, музично-виконавська, музично-комунікативна, музично-організаторська і дослідницька. Проте більшість педагогів дошкільних навчальних закладів не є фахівцями в галузі музичного мистецтва. Їхня роль в музичному вихованні дошкільників полягає у допомозі музичному керівникові.

На нашу думку, до питання музичної підготовки майбутніх музичних працівників і вихователів слід підходити диференційовано, з урахуванням специфіки професійної діяльності кожного. Отже, *забезпечення міжпредметних зв'язків дисциплін загальнокультурного, психолого-педагогічного та спеціального циклів і диференційований підхід* є чинниками, які допомагають максимально наблизити студентів до майбутньої професійної діяльності, прискорюють їхнє професійне становлення як вихователів, сприяють усвідомленій і методично грамотній взаємодії з музичним керівником у розв'язанні завдань музичного виховання й аудіального розвитку дітей дошкільного віку.

Інструментальна складова професійного компонента готовності майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників у дослідженні визначалася за наявністю уміння виявляти емоційний сценарій музичного твору і навичок музичного фантазування. За результатами констатувального експерименту з'ясувано, що більшість (86 %) студентів інтуїтивно відчуває характер музичних фрагментів і визначає відповідність характеру музичного твору характеристикам емоційних станів. Ці дані підтверджують тезу Г. Ципіна, що наявність спільних основ у сприйнятті нескладних музично-стильових систем можна вважати реальністю, доведеною всією сучасною художньою і науково-психологічною практикою [612, с. 73]. Корисним для інтерпретації одержаних нами даних виявилось положення В. Петрушина: якщо виявляється дуже сильна розбіжність між сприйманим і накопиченим досвідом, то музика ризикує бути незрозумілою [477]. Отже, *збагачення перцептивного та емоційного досвіду особистості, формування розвиненої емоційної чутливості до музики* виступає важливим чинником в організації роботи з формування готовності майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики у професійній діяльності.

За результатами констатувального етапу експеримента виявлено, що 88 % майбутніх вихователів під час продуктивного інструментального музикування у виборі інструментів обмежувалися іграшками-інструментами зі звуком невизначеної висоти; у той же кількості учасників експерименту імпровізації поділялися на два напрями: виконання на інструменті метричного супроводу музичного твору, або його ритмічного рисунка; 63 % досліджуваних в процесі музичного фантазування не використали паузу. Ці показники свідчать про низький рівень у студентів винахідливості й оригінальності самостійної музично-творчої діяльності.

Слід зазначити, що непередбачуваність ходу музичного фантазування, відсутність обставин, які повторюються, є часто вельми незручними для педагога, вихованого на традиційній освітній парадигмі. Згода на ризик у

педагогічній роботі вимагає особливих якостей особистості, у тому числі «небоязні» втратити свій авторитет, будучи співучасником усіх творчих пошуків з дітьми на рівних. Позитивним для нашого дослідження виявився той факт, що в процесі імпровізації на дитячих музичних інструментах на доповнення до звуків виконуваного музичного твору усі досліджувані не боялися ризикувати своїм авторитетом у присутності групи, розкриваючи перед нею хід своїх творчих пошуків.

Одним з базових положень дослідження слугувала теза про те, що музична творчість є невід'ємною частиною змісту аудіального розвитку дітей. Інтерпретація й імпровізація є основою музичної творчості. У навчально-виховному процесі педагогічна імпровізація залежно від умов виступає прийомом, методом, засобом навчання і виховання. Завдання педагога – зруйнувати стереотипи, що вже склалися, зберегти природну здатність дитини до активності та, спираючись на музичні стандарти, допомогти їй досягнути нові способи творчої діяльності з музичним матеріалом. Тому, досвід власного продукту музичної діяльності набуває особливої цінності для вихователя, який розв'язує завдання аудіального розвитку дошкільників. Отже, *оволодіння студентами різними видами фантазування* (ритмічне, тембральне, мелодійне, пластичне, графічне) є тими прийомами, які допоможуть їм створити для дітей реальні ситуації для прояву ними природного прагнення до свободи у світі звуків, сприятливих умов для творчого й соціально схвалюваного самовираження, ефективного аудіального розвитку дошкільників.

Висновки до п'ятого розділу

1. Діагностувальний етап експериментального дослідження було спрямовано на з'ясування рівня готовності майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників. Критеріями готовності майбутніх вихователів до означеного напрямку роботи у професійній діяльності стали особистісний компонент із

показниками – сформованість чіткої світоглядної позиції, ціннісне ставлення до музики, емоційна сприйнятливість до аудіальної інформації, здатність її адекватно інтерпретувати; наявність індивідуального музично-перцептивного досвіду в контексті прикладного використання; спрямованість на використання музики як засобу оптимізації навчально-виховного процесу в дошкільному навчальному закладі; сформованість базових якостей особистості (самостійності, відповідальності, наполегливості, креативності); здатність збагачувати аудіальний досвід дітей, створювати для цього розвивальне середовище; теоретико-методична складова професійного компонента із показниками – система знань про закономірності впливу музики на настрій та поведінку особистості; усвідомлення поліфункціональних можливостей музики, її педагогічного потенціалу; уявлення про засоби аудіального розвитку; володіння методиками аудіального розвитку дошкільників; інструментальна складова професійного компонента – наявність уміння виявляти емоційний сценарій музичного твору; навички музичного фантазування.

2. У дослідженні було розроблено методику діагностики готовності майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників, яка містила спеціально розроблені завдання до кожного критерію (письмове опитування (анкетування, тестування), серію тестових завдань комбінованого характеру, творчі завдання).

3. Індивідуальні результати виконання студентами діагностичних завдань дали змогу визначити чотири рівні сформованості їхньої готовності до аудіального розвитку дошкільників: конструктивно-творчий, адаптивно-перетворювальний, аналітико-синтетичний, нормативно-репродуктивний.

4. За результатами діагностувального етапу експерименту виявилось, що у всіх досліджуваних найбільше представництво студентів з аналітико-синтетичним рівнем особистісного та професійного компонентів готовності до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників. Це засвідчує, що сучасна музично-педагогічна підготовка

майбутніх вихователів у тому вигляді, як вона здійснюється зараз, недостатньо ефективна у досягненні загальної готовності студентів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників.

5. Кількісні дані аналітико-синтетичного (46 %) та нормативно-репродуктивного (28 %) рівнів загальної готовності майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників свідчать про розмитість у свідомості досліджуваних мети застосування музики в навчально-виховному процесі, знижену увагу до розвитку слухового аналізатора дитини, обмежений обсяг уявлень про властивості компонентів звукового середовища і доводять необхідність організації спеціальної підготовки студентів у вищому навчальному закладі, яка має сприяти оптимізації аудіального розвитку дошкільників, поліфункціонального застосування музики в цьому процесі, позитивно впливати на ефективність педагогічної діяльності загалом.

6. Аналіз змісту та процесу підготовки майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників у вищих навчальних закладах допоміг виявити зовнішні та внутрішні чинники, які ускладнюють повноцінне розв'язання цього завдання. До першої групи належать чинники, які пов'язані з організацією освітнього процесу за традиційною моделлю музично-педагогічної підготовки, а саме: концепція підготовки не відображає вимоги Базового компонента дошкільної освіти до формування у дітей цілісної картини світу та специфіку музично-педагогічних завдань професійної діяльності вихователя у розв'язанні завдань музичного виховання і розвитку дітей, не забезпечується міжпредметний зв'язок дисциплін загальнокультурного, психолого-педагогічного та спеціального циклів, що допомагає майбутньому вихователеві зорієнтуватися у проблемах аудіального розвитку дошкільників; відсутність нових організаційних форм навчання та позанавчальної музичної діяльності студентів з метою самоосвіти і розвитку. До другої групи належать чинники, що стосуються особистості майбутнього вихователя: перевага інтересу до

естрадної розважальної музики, обмеженість словникового запасу характеристик емоційного образу музичних творів, не володіння необхідним «словником» інструментальної діяльності, який могли б використати в процесі різних видів музичного фантазування.

7. Виділені недоліки в організації музично-педагогічної підготовки студентів факультетів дошкільної освіти та недостатня міра розвитку особистісних якостей студентів, необхідних для поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників визначили необхідність розробки моделі підготовки майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників.

РОЗДІЛ 6.

МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ПОЛІФУНКЦІОНАЛЬНОГО ЗАСТОСУВАННЯ МУЗИКИ В АУДІАЛЬНОМУ РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ

6.1. Обґрунтування моделі підготовки майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників

В моделі підготовка майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників розглядається як динамічний процес, метою якого є спеціально організоване передання студенту певної сукупності знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій, за результатами освоєння яких він буде готовим стати суб'єктом цієї діяльності.

Теоретико-методичними орієнтирами моделі слугували положення дослідження Т. Танько, згідно з якими музично-педагогічна підготовка вихователів дошкільних навчальних закладів є цілісною динамічною педагогічною системою, яка передбачає спеціально організовану, керовану з боку викладачів освітню діяльність студентів, що відображає специфіку педагогічної праці, тих типових професійних завдань, які необхідно розв'язати випускникові педагогічного університету. Така система є єдністю теоретичної, методичної, практичної підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності [552].

Ми базувалися на висновках М. Корешкової, що розробка методики формування готовності студентів до організації музично-звукового середовища має передбачати: забезпечення студентів інформацією, необхідною для організації музично-звукового середовища у роботі з дітьми; стимулювання пізнавального інтересу майбутніх вихователів до організації музично-звукового середовища в роботі з дітьми 6-7 років; діяльнісну активність студентів у цьому напрямі, сформоване прагнення до самоосвіти; включення студентів у

дослідницьку, практичну і рефлексивну діяльність з організації музично-звукового середовища в роботі з дітьми [283].

Створюючи свою модель, ми виходили з тези М. Лещенко, що запорукою ефективної підготовки вчителів до естетичного виховання є інтеграційний принцип викладання мистецтвознавчих і академічних дисциплін. Отже, підготовка майбутніх вчителів до вивчення класичних культурних цінностей має органічно поєднуватися з технологією визначення естетичних характеристик сучасного інформаційного потоку і різновидами масової культури. Таким чином педагогічна діяльність вважатиметься результативною за умови виховання полікультурної особистості гуманістичної спрямованості [332].

Засадовими для нас слугували визначені Т. Зотеевою та експериментально перевірені умови, що забезпечують формування готовності студентів до естетичного виховання дошкільників, а саме: наявність установки на оволодіння готовністю здійснювати естетичне виховання дошкільників; актуалізація естетичної спрямованості навчальних дисциплін та видів навчальної діяльності; залучення студентів до різноманітних видів творчої діяльності; забезпечення диференційованого підходу до майбутніх вихователів на основі вивчення динаміки формування готовності до здійснення естетичного виховання дітей [219].

У розробці моделі взято до уваги наукову новізну дисертаційного дослідження О. Федій, яка вивчала педагогічний потенціал української народної дитячої пісні, зокрема її синкретичної природи та синтетично-інтонаційних властивостей літературної та музичної мови цього жанру [583].

На рисунку 6.1 деталізовано компоненти моделі підготовки майбутніх вихователів до аудіального розвитку дошкільників.

Мета моделі – підготовка майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників.



Рис. 6.1. Модель підготовки майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників

Ефективність процесу підготовки майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників забезпечують спеціально створені педагогічні умови. При виділенні педагогічних умов до означеної діяльності, ми керувалися ідеями Н. Яковлевої [644], яка вважає, що успішність виділення умов залежить:

- 1) від чіткості визначення кінцевого результату, якого має бути досягнуто;
- 2) врахування того факту, що на певних етапах педагогічного процесу умови можуть виступати результатом, досягнутим у процесі їх реалізації;
- 3) розуміння того, що будь-який педагогічний процес може успішно функціонувати тільки при забезпеченні комплексу умов.

Враховуючи визначені нами особистісний та професійний компоненти готовності до досліджуваного напрямку роботи, було виділено два вектори умов – умови, що сприяють формуванню *особистісної* та *професійної готовності* майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників.

Ефективність розв'язання завдань формування особистісного компонента готовності майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників залежить від рівня розвитку мотиваційно-ціннісного ставлення студентів до цієї діяльності. Мотиваційна сфера, на думку В. Сластьоніна, є логічним центром і основою особистості педагога, визначає її професійно-педагогічну і пізнавальну спрямованість [526]. Виходячи з цього, до умов, що сприяють формуванню особистісного компонента готовності, було віднесено:

- збагачення перцептивного та емоційного досвіду студента, формування у нього розвиненої емоційної чутливості до музики як базової якості особистості, результатом розвитку якої є прояв ціннісного ставлення до музики;
- розвиток у студентів педагогічної рефлексії як механізму особистісного самовдосканалення;
- надання студентам права на вибір та самостійне прийняття рішень в

освітньому процесі, формування готовності й здатності до креативно-перетворювальної діяльності, суб'єктної активності в процесі музично-педагогічної діяльності.

Першою педагогічною умовою формування особистісного компонента готовності є збагачення перцептивного та емоційного досвіду студента, формування у нього розвиненої емоційної чутливості до музики як базової якості особистості, результатом розвитку якої є прояв ціннісного ставлення до музики. Важливим способом пізнання навколишньої дійсності особистістю є емоційне переживання. Згідно з психологічними дослідженнями Т. Овчинникової, права, емоційна, півкуля, старша від лівої, логічно-понятійної. Саме поняття «емоційне переживання» ми визначили як особливий спосіб пізнання світу, «живе, безпосереднє, інтуїтивно-чуттєве, позапонятійне осягнення реальності» [459, с. 22]. Сприйняття музики як явища й осягнення її художньо-ідейного змісту неможливе поза переживанням, поза проживанням.

Аналізуючи музику як цінність та образ людського світу В. Бойко акцентує увагу на тому, що при сприйнятті творів мистецтва, зокрема музичного, переважають позараціональні механізми пізнання й освоєння. Ширший спектр музичних переживань розвиває емоційний світ особистості. Емоційне переживання музики лежить в основі музичного образу і складається на підставі комплексу відчуттів різних модальностей, тобто чуттєвих «вражень» різних органів чуття [62, с. 47].

Дослідниця підкреслює, що опора на ту чи іншу модальність у процесі сприйняття музики внаслідок індивідуальних особливостей чуттєвого досвіду особистості приводить до залучення прийомів і образів, що активізують ту чи іншу модальність, для найглибшого розуміння змісту, закладеного в музиці тієї чи іншої культури, який сприяє розвиткові емоційного переживання. Вербалізація емоційних переживань, розширення емоційного «тезауруса» прояснює і розширює межі переживаних почуттів, сприяє їх усвідомленню [62, с. 51]. Отже, особливо важливою в рамках цього дослідження підкреслюється визначальна роль розвиненої емоційної чуйності на музику у педагога як

соціально-психологічної якості особистості, результатом розвитку якої є прояв ціннісного ставлення до музики.

Другою педагогічною умовою формування особистісного компонента готовності майбутніх вихователів до аудіального розвитку дошкільників є розвиток у студентів педагогічної рефлексії як механізму особистісного самовдосканалення. Як зазначають фахівці, рефлексія в педагогічній діяльності – це процес розумового аналізу професійної проблеми, в результаті якого виникають особистісно забарвлене осмислення суті проблеми і нові перспективи її розв’язання. Педагогічна рефлексія є самоаналізом здійсненої діяльності, оцінка отриманих результатів. Важливо, щоб вихователь виробляв у собі здатність розмірковувати над причинами своїх успіхів і невдач, помилок і труднощів в освітньому процесі, щоб внести зміни в подальшу діяльність, домагатися кращих результатів.

Як зазначає К. Абульханова-Славська, у студентському віці найефективніше розвивається здатність до «конструктивної рефлексивної роботи з проблемами» [1]. Професійна індивідуальність педагога дошкільної освіти передбачає конструктивно-перетворювальне ставлення до професійної діяльності й реалізується через досягнення суб’єктивно й об’єктивно значущих результатів праці, що вирізняються оригінальністю, доцільними змінами у змістових і технологічних компонентах освітньої роботи з дошкільниками.

Третя педагогічна умова, репрезентована моделлю, – надання студентам права на вибір та самостійне прийняття рішень в освітньому процесі, формування готовності й здатності до креативно-перетворювальної діяльності, суб’єктної активності в процесі музично-педагогічної діяльності. Суб’єктність педагога передбачає його системну цілісність. А. Брушлинський констатував: «Людина як суб’єкт – це найвища системна цілісність усіх його складних і суперечливих якостей, у першу чергу психічних станів й властивостей його свідомого та несвідомого» [73, с. 27]. Суб’єктність педагога передбачає його творчість, формування власного стилю педагогічного мислення. «Стати суб’єктом визначеної діяльності (навчальної, трудової та іншої) – означає

В. Слободчиков, – означає освоїти цю діяльність, оволодіти нею, бути здатним до її здійснення і творчого перетворення» [527, с. 250]. Готовність і здатність майбутніх вихователів до креативно-перетворювальної діяльності становлять «ядро» особистісної інтегративної характеристики майбутнього педагога дошкільного навчального закладу.

Другий вектор педагогічних умов – це умови, що сприяють формуванню професійного компонента готовності майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників. До них належать:

- засвоєння студентом фахових знань щодо аудіального розвитку дошкільників завдяки забезпеченню міжпредметних зв'язків дисциплін загальнокультурного, психолого-педагогічного та спеціального циклів;
- оволодіння студентською молоддю фаховими вміннями створювати для повноцінного аудіального розвитку дошкільників розвивальне середовище;
- опанування студентами широкого кола новітніх музично-педагогічних технологій у межах професійної діяльності вихователя з метою поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників;
- індивідуалізація освітнього процесу, що створює простір і можливість коригування навчання студентів у ВНЗ відповідно до їхнього попереднього рівня музично-освітньої підготовки і розвитку.

Вибір першої педагогічної умови другого вектору – засвоєння студентом фахових знань щодо аудіального розвитку дошкільників завдяки забезпеченню міжпредметних зв'язків дисциплін загальнокультурного, психолого-педагогічного та спеціального циклів. На жаль у педагогічній науці не розкрито належним чином питання формування у дошкільників цілісного світовідчуття. Концепція аудіального розвитку дитини перебуває у стадії становлення. Побудова загальної теорії звуку є широкою і глобальною проблемою, яка потребує

об'єднання зусиль фахівців різних галузей наукового знання, що так або інакше виходять на проблеми звуку.

Проблемою вивчення звуку як фізичного об'єкта та об'єкта слухового сприйняття займаються різні науки: акустика розглядає основні фізичні параметри звуку; біоакустика займається проблемою сприйняття звуків та їх значенням у світі тварин; психоакустика досліджує закони звукового впливу на людину; психологія вивчає особливості звукового сприйняття; музична психологія розглядає специфіку музичного сприйняття. Значення звуку у складі слова розглядає лінгвістика. Проблему звукового сприйняття й інтерпретації звуку різних цивілізацій, країн і народностей вивчає мистецтвознавство, і зокрема музикознавство. Таким чином, комплексний підхід до феномена звуку дає змогу досліджувати його властивості як моделюючого механізму, що відображає багатоманітні процеси, що відбуваються в еволюції природи, розвитку людських суспільств. Він дозволяє акцентувати увагу на цінності звуку для життя людини.

У зв'язку з тим, що процес аудіального розвитку дитини – частина цілісного процесу дошкільного навчального закладу, методика аудіального розвитку дошкільників, безсумнівно, мусить базуватися на міжпредметних зв'язках, зокрема між дитячою психологією, дошкільною педагогікою, іншими художніми методиками, основами валеології, основами педагогічної майстерності, змістом педагогічного процесу.

Педагогічна умова – оволодіння студентською молоддю фаховими вміннями створювати для повноцінного аудіального розвитку дошкільників розвивальне середовище зумовлена гострою проблемою збереження здоров'я дитини на усіх рівнях: соматичному, психічному, ментальному, духовному. Засновник аудіального розвитку дітей як педагогічної проблеми А. Лобова акцентує увагу на тому, що аудіальна система дошкільників розвивається під впливом не лише облагороджених звуків музичних творів, а й неконтрольованого потоку шумів, звуків навколишнього світу. Дитину оточує постійний шум, галас в дошкільному навчальному закладі, на міських вулицях,

у залах, де звучить рок-музика, удома, коли включені телевізор, радіо. Вона втрачає природну, натуральну гостроту слуху [337].

На необхідність організації педагогічно доцільного музично-звукового середовища для розвитку дитини-дошкільника вказує і М. Корешкова. Дослідницею визначено педагогічно значущі властивості музично-звукового середовища – комплексність, екологічність і естетичність; проаналізовано його педагогічний потенціал. М. Корешкова підкреслює, що правильно організоване педагогічне середовище сприяє оздоровленню дітей та естетизації їхньої життєдіяльності, що є одним з актуальних аспектів у вихованні дітей [283, с. 56]. Тому в рамках нашого дослідження ця педагогічна умова є пріоритетною серед умов особистісно-професійного становлення майбутнього вихователя.

Педагогічна умова – опанування студентами широкого кола новітніх музично-педагогічних технологій у межах професійної діяльності вихователя з метою поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників пов'язане з сучасними реаліями. Сьогодні будь-який дошкільний навчальний заклад відповідно до принципу варіативності має право вибрати свою модель освіти і конструювати педагогічний процес на підставі відповідних ідей і технологій. Нині в освітньому процесі на перший план висувається ідея саморозвитку особистості, її готовності до самостійної діяльності. Вікові особливості психологічного і соціального розвитку дошкільника, гнучкість, рухливість і сензитивність розвитку його соматки, фізіології, вимагають пошуку і використання нестандартних способів супроводу цього процесу.

Свідоме використання різноманітних засобів педагогічного супроводу розвитку сучасної дитини з урахуванням в навчально-виховному процесі новітніх даних науки, допомагає вихователю проектувати і реалізовувати індивідуальні лінії його становлення як суб'єкта життєдіяльності й особистості. У цьому контексті особливий інтерес становлять можливості музики. На думку М. Лещенко, мистецтво взагалі, а музика зокрема, мають посісти особливе місце у навчальних закладах. Дослідниця вважає, що саме мистецтво, завдяки

притаманній йому властивості підвищувати енергетичний потенціал пізнавально-активного поля, уможлиблює створення казкової, фантастичної атмосфери навчально-пізнавальної реальності, виступає дієвим засобом залучення навчальної інформації до внутрішнього світу дітей [332, с. 24].

Функціональна різноманітність музичних творів відображається у складній системі музичних жанрів і стилів музичної культури. Певні музичні твори не потребують зусиль і підготовки до сприймання, бо переважно виконують прикладні та психогігієнічні функції. Інші взірці музичного мистецтва потребують ґрунтовної підготовленості реципієнта, його високого рівня музичної культури. За визначенням Н. Євстігнєєвої, врахування психолого-педагогічного потенціалу музики дозволить вихователеві здійснити своєрідний «музикотерапевтичний» аналіз музичного твору, проаналізувати засоби його музичної виражальності в контексті впливу на фізіологічний, психічний стан та поведінку особистості [191, с. 77]. Недарма провідні фахівці наголошують на доречності його використання як засобу психічного, інтелектуального, соматичного і духовного розвитку дитини.

Наступною педагогічною умовою визначено індивідуалізація освітнього процесу, що створює простір і можливість коригування навчання студентів у ВНЗ відповідно до їхнього попереднього рівня музично-освітньої підготовки і розвитку. Особистісно орієнтована педагогіка виводить на перший план студента, його цінності, особисту свободу, уміння прогнозувати і контролювати себе. На думку Т. Кононенко, продуктивні форми діалогу з педагогом підсилюють мотиваційну сферу, інтенсифікують процес навчання [277]. Водночас потребує розв'язання проблема підвищення ефективності освітнього процесу в умовах різнорівневої базової музично-естетичної підготовки молоді.

Окремі сторони цієї проблеми розглядаються в ряді дисертаційних досліджень з розробки технологій підготовки студентів музичного відділення факультету дошкільного виховання, зокрема в роботах О. Германової [132], А. Трудкова [568]. Слід зазначити, що ця проблема особливо характерна для регіональних вищих навчальних закладів, де від 30 % до 50 % становлять

студенти, які не мають базової попередньої музичної підготовки. Це пояснюється недостатньою укомплектованістю кваліфікованими педагогами музично-освітніх закладів початкової ланки у багатьох периферійних населених пунктах, у тому числі і вчителів музики загальноосвітньої школи, професійна діяльність яких значною мірою забезпечує реалізацію соціокультурних програм.

У той же час чинні на факультеті дошкільного виховання навчальні плани, розроблені відповідно до вимог галузевого стандарту вищої освіти за спеціальністю 6.010101 «Дошкільне виховання», передбачають вивчення нормативних дисциплін «Методика музичного виховання» та «Співи і музична література», орієнтованих на склад студентів з наявністю елементарної музичної підготовки, що призводить до деформацій в оволодінні ними певним програмним мінімумом.

Невідповідність навчальних програм рівневі попередньої музичної підготовки студентів призводить до того, що представники цього контингенту молоді негативно ставляться до предметів музично-педагогічного циклу, вважаючи, що вони їм не знадобляться. Найчастіше студенти не мають необхідного й достатнього рівня готовності для успішного здійснення музично-педагогічної діяльності, не усвідомлюють значущості музичного розвитку та виховання в цілісному процесі формування особистості. Щоб уникнути такої ситуації, вважаємо за необхідне враховувати рівень музично-освітньої підготовки і розвитку студентів під час формування їхньої готовності до професійної музично-педагогічної діяльності.

Названі педагогічні умови другого вектора сприяють формуванню теоретико-методичної та інструментальної складових професійної готовності майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників.

Практична реалізація всіх педагогічних умов здійснювалася поетапно. Усього було визначено п'ять основних, схарактеризованих нижче.

На етапі *омузикалювання* вдосконалювалася слухова культура студентів, здійснювався розвиток їхнього емоційно-ціннісного ставлення до використання різних звукових засобів виховання дітей за педагогічної умови – індивідуалізації освітнього процесу, коригування навчання студентів відповідно до їхнього попереднього рівня музично-освітньої підготовки і розвитку.

На *музично-теоретичному* етапі засвоювалася навчальна інформація та розв'язувався комплекс завдань, що забезпечували теоретичну готовність до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників за умови забезпечення міжпредметних зв'язків дисциплін загальнокультурного, психолого-педагогічного та спеціального циклів.

Музично-практичний етап спрямовувався на розвиток у студентів умінь проектувати та здійснювати процес поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників при використанні з цією метою широкого кола новітніх музично-педагогічних технологій у межах професійної діяльності вихователя.

На *музично-творчому* етапі здійснювалося формування у студентів імпровізаційно-творчих умінь музикування на елементарних музичних інструментах. Кожен студент створював свій продукт у процесі різних видів музичного фантазування, які сприяли їх самостійному створенню уявної дійсності за допомогою музичних звуків. Тобто, вони вправлялися в умінні створювати умови для повноцінного аудіального розвитку дошкільників.

Етап *педагогічної практики* надавав можливість практично застосувати набуті знання та уміння, перевірити готовність майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників в умовах реального педагогічного процесу дошкільного навчального закладу, набуті досвіду музично-педагогічної діяльності.

Педагогічна практика виступала своєрідним підтвердженням ефективності попередніх етапів підготовки майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку

дошкільників. Як зазначає Ю. Кулюткін, критерієм істинності засвоєних знань є саме практика, яка водночас виступає і джерелом нових знань, і стимулом для нових пошуків [308].

Запорукою ефективності підготовки майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників було застосування комплексу методів, їх варіювання. Методи навчання і виховання прямо стосувалися процесів розвитку загальних і спеціальних здібностей студентів, їхнього емоційно-вольового потенціалу, професійно-розумових якостей і властивостей. Поступове і послідовне ускладнення прийомів і способів освітньої роботи, насичення її різними творчими компонентами відбилися на динаміці розвитку здібностей студентів, їхніх професійно-інтелектуальних ресурсах.

Основними методами формування особистісного компонента готовності майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників виступали методи організації діяльності й поведінки студентів: діалоговий і самоконтролю.

Діалоговий метод спрямовувався на створення в освітньому середовищі вищого навчального закладу атмосфери відкритих взаємовідносин, спілкування, інтерактивної діяльності як між експериментатором і студентами, так і між самими студентами. Використання цього методу має орієнтувати студентів на можливість коригування своїх музично-етичних уявлень, звичок, оцінок, а також включення механізмів самоідентифікації особистості студентів як представників тієї чи іншої культури для вступу в рівноправний діалог з іншими культурами. Реалізація відкритого діалогу передбачала:

- шанобливе ставлення до особистості студента, його інтересів, думок, побажань;
- підтримку й розвиток ініціативи студентів за допомогою сприяння умов успішній результативності діяльності, відповідного емоційно-психологічного настрою;

- співпрацю із студентами з метою їх повноцінного соціального становлення.

Ми виходили з розуміння, що в процесі діалогу розвиваються комунікативні здібності, уміння розв'язувати проблеми колективно, забезпечення емоційного комфорту.

В моделі використання діалогового методу націлене також на навчання студентів встановленню безконфліктного зв'язку між партнерами. Такий зв'язок встановлюється, якщо порівнюються типи поведінки партнерів. Це можливо за виконання деяких правил:

1) темп мовлення має відповідати можливостям темпо-ритмічних проявів співрозмовника (зв'язок не встановлюється, якщо темп мовлення швидший, ніж можливості аудіального сприйняття партнера);

2) зв'язок має встановлюватися в одних і тих самих репрезентативних системах (зв'язок не встановлюється, якщо, наприклад, ви говорите про відчуття, а ваш партнер бачить зорові образи);

3) лінгвістична структура інформації має відповідати емоційному досвідові співрозмовника.

Перелічені правила особливо значущі в педагогічній діяльності. Враховуючи їх, педагоги легше встановити контакт з аудиторією і працювати з нею «на одному диханні». У таких аудиторіях навчання відбувається ефективніше, а емоційна обстановка не лише легко контролюється, а й своєчасно коригується, що допомагає педагогові працювати з найменшим коефіцієнтом емоційного згоряння.

Метод *самоконтролю* базувався на визнанні єдності свідомості та діяльності, ролі самосвідомості в освітній діяльності. Ефективною формою реалізації даної наукової тези було ведення «Щоденника слухача», в якому студенти фіксували свої враження від того або іншого музичного твору.

Формування професійного компонента готовності майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників в нашій моделі базувалося на комплексі методів. Для розв'язання

конкретного музично-педагогічного завдання використовувалася сукупність методів з метою досягнення певної мети музичної освіти відповідно до специфіки музики та її закономірностей. Комплекс методів в моделі складався з числа загальних методів музично-педагогічної діяльності та у професійній підготовці студентів, а також спеціальних методів теорії та практики формування музикальності учнів і в професійній підготовці педагога-музиканта.

За класифікацією Н. Козлова, загальнопедагогічні методи музичної освіти відображають зовнішню або вербально-поведінкову сторону діяльності, яка пов'язана з виявленням знань про музику, композиторів, виконавців тощо. Спеціальні методи зумовлюють мотиваційну спрямованість музичної діяльності на формування комплексу музичних здібностей, музичності в цілому. На думку дослідника, спеціальні методи музичної освіти підвищують увагу до співвідношень звуку й змісту, розв'язуючи завдання «заглиблення» в інтонаційну суб'єктивність твору. Саме використання цих методів призводить до загострення слухових вражень, до збагачення життєвого досвіду і знання про світ через слух, сприяє активності відтворення музики. Загальними ж методами домогтися в цьому процесі хоча б незначних успіхів неможливо [265, с. 235].

Викладене допомогло використати такі загальнопедагогічні методи музичної освіти в навчальному процесі, як пояснювально-ілюстративний; спостереження-роздуми; «естетичної ситуації»; репродуктивний; проблемний; «кейс-метод».

Пояснювально-ілюстративний метод полягає в тому, що викладач повідомляє готову інформацію, а студенти її сприймають, осмислюють і запам'ятовують. Це дуже економічний за часом спосіб передавання інформації. Проте його застосування не формує умінь користуватися набутими знаннями. Цей метод досить типовий для читання лекцій, коли викладач спочатку викладає теорію, формулює поняття, а потім наводить ілюстрації або приклади їх використання для психологічного аналізу повсякденної життєвої реальності або емпіричних досліджень. Обираючи способи пояснення музикознавчих

знань викладачеві важливо передбачити, яким чином нові знання вбудовуватимуться в систему минулого досвіду студентів.

Важливу роль у процесі формування професійної готовності відігравав метод *спостереження-роздуму*. Долучення до музичного мистецтва, засвоєння його духовного, соціального змісту буде дієвішим не стільки в ході навчання, скільки за умови прослуховування, роздуму над ним. Це – метод осмисленого почуття, відчуті думки. Важливо не просто знайомити студентів з тим або іншим музичним твором, а стимулювати їхні відчуття, співпереживання, вживання в образ. Це здійснювалося нами через виявлення стосунків, світовідчуття, закладених в музичному образі, передачу цікавих фактів, пов'язаних з написанням твору, життям і творчістю автора.

Метод створення *«естетичної ситуації»* ставив за мету розвиток у студентів емоційної сприйнятливості, набуття ними досвіду естетичних оцінок, смакових позицій. Використання в процесі освоєння дисципліни різноманітних поєднань різних видів мистецтв, художніх накладень допомагало студентам глибше перейнятися музичним образом, осмислити його зміст, розмірковувати над ним і переживати. Одночасне звучання класичної музики, ілюстрації оригінальних живописних полотен, уривків з віршів, фотоетюдів, об'єднаних за принципом єдності образно-емоційного, ідейного змісту, створювали атмосферу високого і прекрасного. Таким чином, досягалася єдність усвідомлення та емоційного переживання.

Репродуктивний метод полягав у тому, що експериментатор просив студента повторити певну навчальну дію. Студент виконував дії за зразком, заданим експериментатором, і у такий спосіб засвоював уміння і навички. Цей метод використовувався на практичних заняттях з метою закріплення базових знань та умінь.

Проблемний метод полягав в тому, що експериментатор ставив перед студентами проблему і далі сам показував шлях її розв'язання. У іншому випадку відповідь на поставлене проблемне запитання, аналіз проблемної ситуації і пошук відповідних засобів здійснювали самі студенти в процесі

індивідуальної або групової навчальної роботи під керівництвом експериментатора. У такий спосіб демонструвалися зразки наукового розв'язання проблем, зразки логіки наукового мислення, а також способи застосування музично-педагогічних знань у практичній діяльності.

Використання проблемних ситуацій мало значний мотиваційний ефект при вивченні дисциплін музично-педагогічного циклу. В усіх випадках, коли студенти самі розв'язували проблеми, процес навчання ставав захоплюючим і вивчення дисциплін музично-педагогічного циклу усвідомлювалося як практично корисне.

Природно, в реальних умовах музично-педагогічної діяльності методи використовуються в певних комбінаціях, поєднаннях, взаємодоповнюють один одного, що припускає використання, наприклад, *кейс-методу*. І. Медведева підкреслює, що сам по собі кейс-метод припускає застосування у навчанні різних методів та організаційних форм навчання залежно від поставлених завдань. Крім того, кейс-метод відображає особливості мислення педагога, його методологічні настанови, парадигми, які допомагають інакше думати, діяти, активізувати творчий потенціал усіх учасників навчального процесу. Педагогічний потенціал кейс-методу значно вищий, ніж у традиційних методів навчання. Викладач і студент тут постійно взаємодіють, обирають форми поведінки, розв'язання завдань, мотивуючи свої дії, аргументуючи їх [363].

Використання кейс-методу під час реалізації такої навчальної дисципліни як «Поліфункціональне застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників» створювало обстановку співпраці, сприяло організації дискусій, суперечок, аргументації при дотриманні особистісної свободи та емоційної відкритості усіх учасників освітнього процесу. При цьому відбувався процес не лише аналізу досягнень педагогічної, психологічної, музикознавчої науки, а й процес «усмоктування в себе» цих досягнень, що перетворювало застосування кейс-методу на індивідуально неповторний творчий продукт.

Взаємозв'язок суті методу і природи предмета, що вивчається, припускало використання в моделі спеціальних методів музичної освіти:

музичної імпровізації; музичного фантазування (мелодійного, ритмічного, тембрового, пластичного, графічного).

Музична імпровізація – це творення музики під час виконання. Мета музичної імпровізації – реалізація творчого потенціалу особистості на рівні творення музики, у тому числі зміни, доповнення авторського тексту або створення нового. Основним механізмом імпровізації є творче перетворення або нове трактування заданого (авторського) тексту чи початкової ідеї (теми), їх зміна, доповнення, розшифровка (у старовинній музиці), а також творення власних фрагментів тексту. Уточнимо, що дослівно імпровізація перекладається як «раптовий», «несподіваний», іншими словами, імпровізувати – це творити відразу, під час музикування. Імпровізації можуть бути не лише мелодійними, а й ритмічними, а також змінювати характер, темп, динаміку виконання. Такого роду прийоми досить корисні і вельми поширені.

Специфіка нашого дослідження полягає у зверненні до інструментального музикування як найбільш ефективного способу освоєння творчої природи музики. Музичні інструменти уможливають вільне витворення потрібних у звуковисотному відношенні співзвучень, оперування ними, зміну за своїм бажанням. Метод інструментальної імпровізації полягає в частковому або повному відновленні музичного тексту в процесі його виконання.

За твердженням А. Яфальян, в аудіальному розвитку імпровізація допомагає імітувати природність і непередбачуваність самого життя [656, с. 120]. Реалізація низки складових інструментально-творчої діяльності: «чую – відчуваю – уявляю – розмірковую – дію» сприяє усвідомленню студентами особистісної значущості, позитивного самовідчуття, стимулює активне, творче ставлення до навколишнього світу. Домінантним методом формування професійного компонента готовності визначається *метод музичного фантазування*, який є способом практичної музично-творчої діяльності, в якій звуки виконуються за власним бажанням, з метою створити образ, передати настрій, вигадати мелодію на тему і так далі. Базуючись на

виражальних засобах музики (тембр, ритм, мелодія, темп, динаміка) пропонуються його види – тембральне, ритмічне, мелодійне, пластичне, графічне.

Розробляючи модель підготовки майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників, ми виходили з розуміння, що успішне здійснення роботи майбутнього вихователя у вказаному вище напрямі залежить від того, наскільки він сам виявиться здатним до різних видів музичного фантазування.

Модель реалізувалася через:

- удосконалення змісту дисциплін музично-педагогічного циклу, наповнення його навчальною інформацією та комплексом завдань, що забезпечують поліфункціональне застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників;
- активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів засобами інтерактивних форм і методів навчання (тренінги і вправи, круглі столи, дискусії тощо), проблемними завданнями, що спонукають їх до критичного аналізу, рефлексії та самовизначення відносно усвідомлюваних артефактів музично-педагогічної діяльності вихователя та аудіального розвитку дошкільників;
- оптимізацію програми педагогічної практики, наповнення її завданнями, що вимагають від студентів практичного використання поліфункціональних властивостей музики в аудіальному розвитку дошкільників, обґрунтування доцільності вибору форм, методів та прийомів, обґрунтуванні їх відповідності поставленій педагогічній меті.

Очікуваним результатом підготовки майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників було забезпечення готовності до розв'язання системи професійних завдань, пов'язаних з проектуванням і реалізацією процесу аудіального розвитку дітей.

Засобами ефективної реалізації моделі музично-педагогічної підготовки слугували:

- авторський навчально-методичний посібник «Музика розвиває, виховує, оздоровлює» для фахівців у галузі дошкільної освіти: вихователям, психологам, музичним керівникам, методистам, а також батькам дошкільнят;
- авторська програма аудіального розвитку дітей раннього та дошкільного віку в дошкільному навчальному закладі;
- плани-схеми (на тиждень) використання музики упродовж дня із зазначенням конкретного музичного матеріалу, приклади конспектів сценаріїв музично-театралізованих розваг і свят, навчальні завдання і тести для самоконтролю та інші;
- інтерактивний комплекс слайдів до окремих тем (виконання у програмі Microsoft Power Point);
- аудіо- та відеоапаратура, аудіозаписи програмних музичних творів, відеозаписи форм організації музичної діяльності дітей;
- репертуарні збірники з програмними творами для дітей, сценаріями розваг і свят;
- наочний матеріал для демонстрації видів дитячої музичної діяльності (музично-дидактичні ігри для дітей, окремі музичні іграшки і дитячі музичні інструменти, елементи дитячих костюмів, національного вбрання тощо);
- ілюстративно-наочний матеріал для презентації майбутнім вихователям умілого використання музики у створенні умов для формування оптимістичного життєствердного світовідчуття дитини, психологічної рівноваги, підвищення опірності організму проти хворіб, поліпшення короткочасної пам'яті, показників вербального і невербального інтелекту, вироблення різноманітних комунікативних навичок, позбавлення

комплексів, а також можливості будувати «Я-концепцію» в музично-творчому прояві.

Розробка моделі музично-педагогічної підготовки педагогів системи дошкільної освіти передбачала, що уміння вихователя планувати і забезпечувати навчально-виховний процес із включенням до нього музики як засобу педагогічного впливу на розвиток дитини сприятиме оптимізації аудіального розвитку дошкільників, істотно підвищить ефективність педагогічної діяльності загалом, позитивно вплине на атмосферу педагогічного спілкування.

6.2. Реалізація моделі підготовки майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників на різних етапах експерименту

Опис методики формування готовності майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників передбачає розкриття змісту навчальних курсів, які заміняють традиційні курси музично-педагогічної підготовки фахівців дошкільного профілю в педагогічних університетах:

1) курс «Поліфункціональне застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників» уведено до навчальної програми з метою формування готовності майбутнього вихователя до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дітей і професійної взаємодії з музичним керівником;

2) курс «Інформаційні технології в аудіальному розвитку дітей» розроблено з метою оволодіння майбутніми вихователями рецептивною та активною музичною комунікацією.

Нові навчальні дисципліни «Поліфункціональне застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників» та «Інформаційні технології в аудіальному розвитку дітей» вивчалися відповідно до затвердженого

навчального плану фахової підготовки університету в межах нормативної кількості навчальних годин.

Модульний підхід до складання навчальних програм забезпечував системність в організації диференційованого навчання та гнучкість структури освітнього процесу у вищому навчальному закладі; передбачав досягнення кожним студентом обов'язкового рівня підготовки на основі заданого стандарту освіти, сприяв усвідомленню студентами перспектив навчальної діяльності.

Навчальний матеріал дисципліни «Поліфункціональне застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників» складався з 6 навчальних змістовних модулів: «Музика як феномен культури і суб'єктивного відображення особистістю навколишнього світу», «Аудіальний розвиток дітей», «Дитяча музична діяльність», «Поліфункціональні властивості музики», «Методика використання поліфункціональних властивостей музики у практиці роботи вихователя», «Педагог і музичний керівник: питання співпраці і співтворчості».

Модуль 1 «Музика як феномен культури і суб'єктивного відображення особистістю навколишнього світу» розкривав студентам поняття «музика» як складний феномен культури взагалі та художньо-естетичний зокрема, як вид діяльності; розкривав поняття про музичний твір, знайомив студентів зі стилевою і жанровою своєрідністю музики.

Модуль 2 «Аудіальний розвиток дітей» як основні розглядав поняття: «звукове середовище», «шуми», «звуки», «музика», «слухове сприйняття», «аудіальний розвиток». Розгляд цих понять передбачав інтеграцію відомостей з галузі психології, фізіології, педагогіки. Залучення психології було необхідне для розгляду процесу слухового сприйняття, врахування впливу його на інші психічні процеси. Залучення відомостей з фізіології допомагало зрозуміти вплив звуків різного походження та різної інтенсивності на перебіг фізіологічних процесів організму людини взагалі, дитини зокрема. Підкреслювався вплив звукового оточення на аудіальний розвиток дитини,

важливість створення сприятливого і розвивального звукового середовища. У педагогічному аспекті розглядалися методи і прийоми ознайомлення дітей з властивостями звуку, напрями заглиблення дошкільників у звукове середовище: 1) «близьке» - звуки будинку, природи, села, міста; 2) «далеке» - звуки морів та океанів, Космосу; 3) звуки, які передають внутрішній стан людини, її почуття й думки.

Темами даного модуля були: «Аудіальна система сприйняття», «Музично-звукове середовище і його значення в житті дітей», «Суть аудіального розвитку дітей дошкільного віку, завдання, зміст, принципи і методика роботи вихователя».

Модуль 3 «Дитяча музична діяльність» знайомив студентів з видами музичної діяльності дошкільників (слухання, спів, музично-ритмічні рухи, гра на дитячих музичних інструментах, музично-ігрова діяльність); зі своєрідністю кожного виду діяльності в дошкільному дитинстві; з характерними проявами дитини-слухача, з характеристикою базових і спеціальних виконавських умінь, з провідними характеристиками дитячої музичної творчості і характерними проявами дитини-творця; з технологіями організації самостійної музичної діяльності дошкільників, які ініціюють і розвивають їхні суб'єктивні прояви (ігрова педагогічна технологія комплексного розвитку спільних музично-виконавських умінь дошкільників; імпровізація з музичними звуками: темброве, ритмічне і мелодійне фантазування та імпровізація під музику: графічне і пластичне фантазування).

Модуль 4 «Поліфункціональні властивості музики» розкривав нові можливості використання музики у практиці дошкільної освіти. Вони базувалися на результатах сучасних досліджень у галузі медицини, психології та педагогіки, які розкривають педагогічний потенціал музики, багатоплановість її впливу на людину (дитину).

Зміст модуля складався з таких тем: «Музика як засіб природовідповідного цілісного розвитку дитини», «Музика як засіб оздоровлення організму дитини», «Роль музики в оптимізації функцій

головного мозку», «Вплив музики на якість розумової праці дитини», «Вплив музики на психоемоційний стан дитини», «Лікувально-коригувальний ефект музики», «Музика в розвитку мовлення дитини», «Музика як чинник міжособистісного спілкування», «Вплив музики на здатність змінювати відчуття часу», «Розвиток естетичного почуття дитини засобами музики».

Модуль 5 «Методика використання поліфункціональних властивостей музики у практиці роботи вихователя» містив методичні матеріали (інструкції, практичні вправи, ігри), опис різноманітних підходів і зміст роботи педагога у здійсненні педагогічного супроводу розвитку дитини засобами музики, які розкривалися такими темами: «Використання музики з метою оздоровлення дітей», «Використання музики в навчанні дітей», «Музичний фольклор у вихованні особистості дитини».

Модуль 6 «Педагог і музичний керівник: питання співпраці і співтворчості» був спрямований на становлення у майбутнього вихователя педагогічної позиції доцільної, усвідомленої та методично грамотної взаємодії з музичним керівником у розв'язанні завдань музичного виховання і розвитку дітей дошкільного віку. Теми модуля знайомили студентів зі спільними й диференційованими завданнями професійної діяльності музичного керівника і вихователя у розв'язанні завдань музичного виховання та розвитку дітей; з формами професійної співпраці і співтворчості педагогів з дошкільної освіти в дошкільному навчальному закладі; з формами взаємодії музичного керівника, вихователя і батьків у контексті розв'язання завдань музичного виховання і розвитку дітей.

Під час вивчення курсу майбутні вихователі виконували комплекс завдань, що забезпечують вміння:

- самостійно виявляти зміну настрою в музичному творі, визначати виражальні засоби, що формують музичний образ;
- орієнтуватися у видах і жанрах музичного мистецтва;
- здійснювати аудіальний розвиток дітей;

- створювати умови для повноцінного розвитку слухового сприйняття (музично-звукове середовище);
- грати на дитячих музичних інструментах;
- добирати методичні прийоми залучення дітей до самостійної музичної діяльності (сприймання, виконавства), музичного фантазування (тембрового, ритмічного, пластичного, мелодійного, графічного);
- визначати засоби музичного виховання (музичні твори, ігри, хороводи, танці, колискові, пісні в аудіозапису), доцільні для оптимізації режимних процесів у групі;
- розробляти зміст і структуру музичної розваги, музично-театралізованого свята;
- оптимально поєднувати різні види оздоровчої роботи з дітьми з використанням музики протягом дня (релаксація, медитація, пробудження після сну, пальчикові ігри, фізкультурні хвилинки, спонтанний рух під музику, дихальна арт-педагогіка, етюди психогімнастики, вправи та ігри для стабілізації емоційного стану);
- логічно й оптимально планувати і здійснювати процес навчання дітей з використанням музичної діяльності (музичні програми для прослуховування, музичні ігри, пісеньки-поспівки, ритмічні вправи і тому подібне);
- використовувати дитячий музичний фольклор як універсальну дидактичну систему виховання особистості дитини;
- творчо використовувати музичний матеріал в досягненні поставленої педагогічної мети;
- співпрацювати з музичним керівником і батьками у здійсненні процесу аудіального розвитку дітей.

Завдання курсу «Інформаційні технології в аудіальному розвитку дітей» полягали у створенні сприятливих умов для:

- усвідомлення студентами феномена «музика» як фізичного явища та виду діяльності, поняття про музичний твір, засвоєння основних параметрів музики та їх вплив на психофізіологію людини, опанування вмінь виявляти емоційний сценарій музичного твору;
- опанування основи вокалізації, розширення власного досвіду знаннями народного і сучасного дитячого пісенного репертуару;
- оволодіння навичками використання арсеналу сучасних технічних звуковідтворювальних засобів.

Курс мав один модуль «Музика у цифровому вимірі», який складався з таких тем: «Феномен «музика» як фізичне явище», «Цифрові технології і звук», «Музичні програми», «Музика в Internet-е». Теми модуля поділялися на навчальні елементи, зміст яких не був остаточним, а варіювався, перероблявся, оновлювався з урахуванням індивідуальних схильностей і здібностей студентів, глибини їх мотивації та рівня активності у самостійній пізнавальній діяльності, спрямованості на досягнення кінцевого результату – оволодіння рецептивною та активною музичною комунікацією.

Тема *«Феномен «музика» як фізичне явище»* знайомила студентів з фізичною основою звуку, з властивостями музичного звуку (висота, гучність, тембр, тривалість), з поняттям «музичний твір», з музикою як видом діяльності (творення, виконання і слухання (сприйняття)); оснащувала теоретичними знаннями психофізіологічної природи впливу музики на людину, розглядаючи такі питання: механізми впливу музики на фізіологічний стан людини; музика є гамою частот, що впливає на фізіологічний стан людини; музика – це ритмічний подразник, який стимулює фізіологічні процеси організму людини; вплив музики на почуття і психічний стан людини; музика існує як музичне враження; музика збуджує спогади про ситуації, простір і людей; музика є регулятором поведінки особистості.

Зауважимо, що теоретичні знання постійно пов'язувалися з живою музикою. Під час вивчення теми створювались умови, за яких студенти на власному досвіді відчували: емоціогенні впливи музики; з'ясовували

залежність впливу музики на свій організм від інструменту, на якому вона виконується; визначали, яка музика викликає у них стан катарсису.

Під час реалізації теми «*Цифрові технології і звук*» створювались умови, які уможлилювали оволодіння студентами навичками використання арсеналу сучасних технічних звуковідтворювальних засобів (музичний центр на комп'ютері, система «домашнього театру», домашній музичний центр, MP3-плеєр, MP3-CD-плеєр, флеш-плеєр, цифровий диктофон). Майбутні вихователі виконували на цих звуковідтворювальних засобах усі аспекти роботи з музикою у форматі Mp3: створення, відтворення, редагування, запис, управління Mp3-колекцією.

Вході розкриття теми «*Музичні програми*» створювались умови, за яких студенти знайомилися з програмами роботи з музикою на комп'ютері:

- музичні програвачі – Windows Media Player, WinAmp (для створення своєї мультимедіа-бібліотеки, запису аудіо-компакт-дисків з музичних файлів);
- програми для співу караоке – VocalJam, KarMaker, GALAKAR, VANBASCO'SKARAOKEPLAYER (дають змогу студентові значно збагатити і розширити власний досвід народного і сучасного дитячого пісенного репертуару, а також дають можливість викладачеві контролювати якість виконання кожним студентом);
- музичні енциклопедії – «Шедеври музики», «Енциклопедія класичної музики» (Комінфо), «Велика енциклопедія Кирила і Мефодія», «Енциклопедія популярної музики Кирила і Мефодія» тощо. Гідністю цих програм є великий обсяг пропонованої інформації. Наприклад, «Енциклопедія класичної музики» включає 278 статей про композиторів усіх країн, 209 музичних фрагментів найбільш відомих творів та опис їх змісту, показано в анімації 44 музичних інструменти і дано зразки їх звучання, 121 стаття познайомить з найбільш знаними виконавцями усього світу. У програмах є національна музика багатьох народів, екскурсії, пов'язані зі стилями і напрямками, словник різних термінів і

музичних інструментів, що допомагає студентам систематично нагромаджувати інтонаційний досвід сприйняття музики і водночас засвоювати основні параметри музики, практикуватися у вияві емоційного сценарію музичного твору;

- музичні конструктори – Ibiza Summer Session, Dance (дають можливість «конструювати» музику з окремих блоків, можуть стати базою для формування художнього смаку);
- навчальні програми – «Dolce», «Yaripano!», «Музичний екзаменатор» та інші (знайомлять з основами музичної грамотності), а також група програм для імпровізації, колективного музичення і написання музики - Do Re Mix, DRGN, Microsoft Music Producer, Magix Music Maker (допомагають опанувати основи імпровізації, створити своєрідний «оркестр» з групи студентів).

Працюючи з програмами, студенти оволодівали щонайширшими можливостями формування професійно спрямованої компетентності у творчому освоєнні простору музики як на рівні професійного мистецтва, так і аматорської творчості.

Реалізація теми «Музика в Internet-e» створювала умови, за яких студенти знайомилися з додатковими програмами, які допомагали їм працювати з музичним матеріалом з Мережі (наприклад, 7-Zip або Win Rar, Flash Get або Re Get, Download Master та інші); із законодавством про авторські права і мірою відповідальності користувача за дотримання авторських прав творців інформаційних матеріалів; з адресами інтернет-магазинів, де музику можна купити на цілком «законних» підставах (MP3Sale.Ru, Recordings.Ru, MusicMp3.Ru, CDONPC.Ru).

Зміст програм курсів, спрямованих на формування у студентів готовності до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників передбачав використання різних базових форм організації навчальної взаємодії: інтерактивні лекції, колективне розв'язання креативних завдань, проектні лабораторії, майстерні з моделювання занять, проведення

модельних занять, групові дискусії, проблемні семінари, тренінги та їх елементи, що органічно вносяться до інших форм роботи зі студентами, процесуальне консультування, аналіз відеоматеріалів, конструювання разом з тьютором індивідуального навчального плану, вибір продуктів для підсумкової атестації. Роль викладача при цьому полягала в орієнтуванні та контролі студентів стосовно процесу набуття знань.

Зацікавленість студентів у процесі музично-педагогічної підготовки забезпечувалася через організацію їхньої самостійної роботи. В авторській моделі самостійна діяльність виступала важливим чинником професійного становлення майбутнього педагога. На її організацію відводилося 30 % навчального часу. Цей час витрачався на підготовку до занять з навчальних курсів, що вивчалися, а також на виконання власної дослідницької і практичної роботи, а саме:

- ведення «Щоденника слухача» (в якому студенти фіксували основні параметри та емоційний склад прослуханих музичних творів за схемою: визначити характер музичного фрагмента; зобразити у вигляді графічної моделі характер музичного фрагмента; описати настрій, який викликає цей уривок; дати характеристику ритму, темпу, мелодійної лінії; підібрати відеоряд картин (ілюстрацій), які асоціюються з музичним твором (уривком));
- опанування способів створення звуків, прийомів гри на дитячих музичних інструментах;
- виготовлення саморобних музичних інструментів для шумового оркестру і створення імпровізацій на доповнення до звуків виконуваного музичного твору;
- підготовка атрибутів ігор, спрямованих на вивчення властивостей звуку;
- виконання проекту «Тематична розробка» – розробка сценаріїв музично-театралізованих свят та розваг з дітьми, складання сценарію сімейного музичного свята або дозвілля, варіювання їх змісту для дітей певного віку; збір фонотек для різних вікових груп дошкільників шляхом добору

музичних творів відповідно до критеріїв за силою їх дії, складання аудіо-програми з урахуванням цілющої психофізіологічної дії музики;

- збір регіонального дитячого фольклорного репертуару.

Результатом самостійної роботи студентів була «педагогічна скарбничка» – набір устаткування і матеріалів для подальшої самостійної роботи вихователем в дошкільному навчальному закладі.

Педагогічна практика виступала своєрідним підтвердженням ефективності підготовки майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників. Загальною метою педагогічної практики було практичне застосування набутих знань та умінь, перевірка готовності майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників в умовах реального педагогічного процесу дошкільного навчального закладу.

Опис процесу підготовки майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників передбачає розкриття методики формування особистісного та професійного компонентів в освітньому процесі вищого навчального закладу. Окремо розглянемо зміст і методику формування особистісного компонента досліджуваної готовності.

Перша педагогічна умова реалізовувалася на етапі *омузикалювання* методом відкритого діалогу під час серії *занять-тренінгів*. У ході першого тренінгу на основі рефлексивного підходу студентам пропонувалося відчутти різні дії музичного звучання (класична і релігійна музика, джаз, диксиленд, соул, каліпсо, реггі, важкий рок, материнський фольклор), описати свій стан від прослуханого, проаналізувати засоби музичної виражальності у контексті оптимізації внутрішнього стану людини, зробити висновки про регулятивний потенціал музичного мистецтва, основну мету включення музики в освітній процес дошкільного навчального закладу.

Порівнюючи вплив різних музичних жанрів на собі, студенти приходили до висновку про те, що «класична музика вимагає уваги, її треба слухати», «класична музика – справжня музика, вона очищує людину»; «естрадну музику

легше слухати і танцювати під неї», «під естрадну музику добре робити фіззарядку».

Реалізація роботи щодо *формування у студентів емоційної сприйнятливості до аудіальної інформації, здатності її адекватно інтерпретувати* здійснювалася під час другого заняття-тренінгу. На ньому використовувалися фрагменти музичних творів різного змісту і відповідно різних засобів музичного вираження; звукова інформація різної висоти, динаміки, темпу, ритму (шум листя, шум реактивного літака, гуркіт грому, танцювальна музика з оперети «Летюча миша» Й. Штрауса, пісня «Свинцевий дирижабль» групи «Лед Зеппелін»). У процесі тренінгу студенти мали відчутти на собі негативний або позитивний вплив певного звукового потоку, зробити висновки про звукові характеристики доквілля, описати свій стан від прослуханого (відчуття, образи, почуття, емоції), усвідомити, що звук повертає людину до її інтуїтивної сфери, до сфери надпочування світу отже, є потужним засобом впливу.

В процесі третього тренінгу на тему «Музично-звукове середовище і його значення в житті дітей» включався різний звуковий матеріал (М. Равель «Болеро», К. Сен-Санс «Лебідь», Г. Доницетті *Una kurtiva lacrima*, шумо-звукові композиції зі звуками природи). Характеризуючи різні якості звуків, їх вплив на людину, студентів схиляли до висновку про необхідність організації звукового середовища, виділення з навколишнього інформаційного поля дитини тих звукових орієнтирів, які б сприяли вільному самовизначенню у звуковому середовищі, активності дитини у прояві здатності до власної організації звукового простору.

З метою *накопичення студентами індивідуального музично-перцептивного досвіду в контексті прикладного використання музики у професійній діяльності* в четвертому занятті-тренінгу їм пропонувалося чотири мікроеанси музикотерапії за такою схемою:

а) музика + рух (виконання фізичних, дихальних, ритмічних вправ, вільних рухів під музику, пластичного інтонування, інсценізації пісень);

б) музика + малюнок (музикомалювання, спонтанне малювання, малювання символів настрою); музика + колір (споглядання картин (репродукцій картин), послідовності певних кольорів);

г) музика + спів (вокалотерапія): «караоке», хоровий спів, спів в ансамблі, сольний спів, підспівування іншим виконавцям або інструментальному супроводу;

д) музика + гра на музичних інструментах (шумові, дитячі музичні інструменти К. Орфа).

Мета мікроеансів музикотерапії полягала в тому, щоб кожен студент оцінював свій функціональний стан під впливом музичного мистецтва, поглиблював професійний інтерес до використання музики як засобу оптимізації навчально-виховного процесу в дошкільному навчальному закладі. З метою актуалізації власних вражень майбутніх вихователів щодо впливу музики використовувався *метод самоконтролю*. Наприклад, після виконання циклу музика + спів студенти у процесі самоконтролю робили висновок про те, що головною вимогою до музичного репертуару для використання його у вокалотерапії з дітьми дошкільного віку має бути доступність для непрофесійного виконання, що передбачає такі характеристики пісні: проста мелодія, невеликий діапазон, короткі вокальні фрази.

Для *формування умінь самостійного прийняття рішень в освітньому процесі, готовності й здатності до креативно-перетворювальної діяльності* студентам пропонувалося взяти участь у двох практичних заняттях, під час яких вони мали самостійно скласти каталог функціональної музики (одного з музичних жанрів – естрадного, народного, класичного) для рецептивних музичних комунікацій дітей у такій послідовності:

а) діяльність + музика (з установкою на оптимізацію виконуваної роботи);

б) «Я» + музика (усвідомлення свого внутрішнього стану під час активного прослуховування музики, музичної релаксації);

в) музика + «Я» (співчуття тому, що відбувається в музиці; «проникнення» і «переймання» настрою музики).

Провідним методом організації діяльності й поведінки студентів виступав *діалоговий* метод. Використання цього методу ініціювало емоційне саморозкриття майбутніх вихователів, встановлення продуктивного емоційного контакту й адекватне емоційне налаштування у спілкуванні. З його допомогою створювався сприятливий психологічний клімат, студенти здійснювали перехід з формально-рольового спілкування на суб'єкт-суб'єктне, відмовляючись від «Ти-висловлювань» на користь «Я-висловлювань», будували паритетні стосунки на основі емоційної відкритості. Оцінка виконання завдання відбувалася не на рівні «погано-добре» чи «правильно-неправильно», а на рівні опису себе, своїх відчуттів з приводу запропонованої ситуації. Цей метод допоміг нам спрямувати увагу студентів на інтерпретацію своїх емоційних реакцій і станів. Особливу увагу було звернено на самостійність суджень, розвиток толерантності, свободу і відсутність категоричності, свідоме ставлення до поведінки.

Отже, прослуховування звукової інформації різної висоти, динаміки, темпу, ритму, а також музичних творів різного змісту і відповідно різних засобів музичного вираження з подальшим «музикотерапевтичним аналізом», безпосередня участь студентів у музичних тренінгах, виконання творчих завдань мали сприяти формуванню особистісного компонента готовності майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників, закріплювати мотиваційно-ціннісне ставлення студентів до окресленої діяльності.

Потрібно зазначити, що відокремлення опису технології формування особистісного і професійного компонентів готовності у певному значенні умовні, оскільки протягом усієї підготовки відбувалося їх формування тією чи іншою мірою. Так, на етапі *омузикалювання* паралельно розпочалася робота із навчання студентів самостійному вияву зміни настроїв у музичному творі, визначення виражальних засобів, що формують музичний образ. Студенти вчилися орієнтуватися в музиці, висловлюватися про характер музичного твору за допомогою слів-образів. Було використано словник емоцій (характеристика

емоційно-образного змісту музики), розроблений О. Радиноюю. Так, наприклад, слухаючи музику Х. Глюка, Й. Баха, А. Дворжака, В. Моцарта, Р. Щедріна, студенти коментували зміну настроїв у творі. Висловлюючи враження про прослухану музику, студенти виявляли своє ставлення до неї, показували, наскільки вони перейнялися змістом музики, усвідомили в ній те цінне, що потім увійде до системи їхніх власних ціннісних орієнтацій.

У рамках модуля *«Музика як феномен культури і суб'єктивного відображення особистістю навколишнього світу»* студенти знайомилися з музикою різних епох, жанрів, стилів. Як ефективні методи застосовувалися загальнопедагогічні методи музичної освіти в навчальному процесі: *пояснювально-ілюстративний, співвіднесення історико-стильового контексту, екстатичний*. Наприклад, пояснювально-ілюстративний метод використовувався в процесі ознайомлення студентів з особливостями музичного мистецтва епохи класицизму, яке традиційно пов'язують із творчістю таких великих композиторів як Й. Гайдн, В. Моцарт, Л. Бетховен, що називаються «віденськими класиками» й утворюють віденську класичну школу як стильовий напрям. В їхніх творах органічно поєднується трагічне і комічне, точний розрахунок і природність, почуття й інтелект, невимушеність висловлювання.

Щоб зробити слухання музики осмисленим і цікавішим, студентам розповідалися історії життя композиторів, про їхній неповторний характер і звички. Так, розповідаючи про історію життя Людвіга ван Бетховена експериментатор звертав увагу студентів на те, що і сам композитор, і його музика були запальними, імпульсивними та поривчастими. Але трапилося нещастя, яке змінило життя композитора назавжди. У 27 років він відчув, що поступово втрачає слух, у 48 – втратив його остаточно. Проте композитор продовжував творити музику до самої смерті. Під час прослуховування творів композитора увага майбутніх вихователів спинялася на таких шедеврах: Симфонії № 9, Сонаті для фортепіано № 14 до-дієз мінор («Місячній»), тв.27, Сонаті для фортепіано № 23 фа мінор («Апасіонаті»), тв. 57.

Характеризуючи музику певної епохи, студенти склали таблицю. Усі прослухані твори заносилися в такому порядку: композитор, назва твору, жанр, епоха, настрій. Метод співвіднесення історико-стильового контексту надавав етапові омузикалювання деяку ґрунтовність, можливість розібратися в жанрово-стильових напрямках музичного мистецтва.

Застосування *культурологічного підходу* припускало постановку питання про роль літературного або іншого «першоджерела» в народженні того чи іншого музичного образу, про генезис засобів музичної виражальності, що склалися в різний час. Їх поєднання мало на меті сприяти народженню різноманітних інтонацій, форм, жанрів, стилів музичного мистецтва. Виявлення цих зв'язків, орієнтувало майбутнього вихователя на історико-теоретичне осмислення музичного образу, на включення музичних явищ в контекст широких і глибоких загальнокультурних зв'язків, що допомагають глибше відчутти й усвідомити зміст твору.

Враховуючи, що курс викладався студентам, які не мали музичної освіти, експериментатор звертав увагу на те, що емоція в музиці синтезується з певних семантичних значень, основою диференціації яких є рух, спрямованість, забарвлення і напруження музичного переживання, зв'язок з інтонацією. Разом зі студентами з'ясовувалося, за допомогою чого в музиці фіксуються позитивні і негативні емоції. Так, наприклад, внаслідок обговорення студенти дійшли висновку, що світло (мажор) у людини асоціюється з радістю, темрява (мінор) – зі смутком.

Із перелічених експериментатором засобів музичної виражальності (мелодія, темп, лад, ритм, тембр) студенти звертали увагу на більш значущі для вираження характерного забарвлення музичного твору засоби музичної виражальності. Для наочного уявлення взаємозв'язку засобів музичної виразності та життєвих емоцій розглядалася матриця В. Петрушина. Наводились приклади аудіозаписів музичних творів. Внаслідок організованого спілкування з музичним мистецтвом студенти усвідомлювали, що в основі життєвих, так і музичних емоцій лежить категорія руху. Наприклад, окриленій

радості властиві швидкі, поривчасті і легкі рухи; про людину, яка радіє, можна сказати, що вона летить, мов на крилах; скорботна пригніченість виявляється у важких кроках; боязливість супроводять скуті рухи; впевнені жести завершуються на «акценті» (в музиці – на сильній долі). Отже, разом зі студентами було зроблено висновок, що засоби музичного вираження відіграють величезну роль у моделюванні емоцій.

У темі «Музичні програми», після ознайомлення студентів з музичними енциклопедіями, майбутні вихователі прослуховували невідомі їм твори симфонічної музики, відчували на собі, що і твори класичної музики можуть негативно впливати на функціональний стан людини, спричинити емоційне напруження у випадку, коли вони не сприймаються слухачем через надмірну складність, непідготовленість до прийняття (естетичне неприйняття), а також тривалість звучання.

Для самостійного ознайомлення з впливом рок-музики студентам було запропоновано *екстатичний метод*: участь у рок-дискотечі. Після відвідування дискотеки майбутні вихователі зазначили, що музика викликала у них «приплив енергії», «бажання інтенсивно рухатися, стрибати, кричати», «хотілося їхати кудись швидко-швидко». Розмірковували, що музичні твори такого сучасного жанру музики як рок-музика при правильному дотриманні режиму звучання можуть виступати засобом активізації внутрішнього стану людини. Загальним висновком стало те, що музика взагалі здатна програмувати настрій людини, тому її використання є ефективним засобом моделювання і корекції внутрішнього стану реципієнта.

На *музично-теоретичному* етапі відбувалося засвоєння навчальної інформації та розв'язання комплексу завдань, що сприяють забезпеченню теоретичної готовності майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників. Основною формою навчання була *лекція-дискусія*, в процесі якої експериментатор формулював проблему, заохочував студентів до висловлювання, порівнянь, зіставлень і врешті-решт сам розв'язував її, показуючи різні шляхи досягнення мети. У цей

час студенти стежили за ходом міркувань, ставили запитання. Наприклад, на вступній лекції експериментатором окреслювалась проблема про поліфункціональні властивості музики, які базуються на результатах сучасних досліджень у галузі медицини, психології та педагогіки. Знаючи про позитивні можливості музики, студенти висловлювали думки про використання її з терапевтичною і виховною метою, характеризували музикотерапію як цікавий і перспективний напрям застосування музики в дошкільному навчальному закладі.

Використання проблемних ситуацій застосовувалося і під час поглиблення знань студентів про поліфункціональні можливості музики. Так, наступна лекція відбувалася в формі обговорення таких запитань експериментатора як: «У чому полягають лікувальні властивості музики?»; «Як можна відновити стабільну частоту роботи органів дитини, порушену через хвороби?»; «У чому полягає оздоровча дія співу?»; «Як впливає сприйняття музики на процеси головного мозку дитини?»; «Як впливає музика на якість розумової діяльності дошкільників?»; «Яких соціальних навичок набуває дитина, яка захоплюється музикою?»; «Яким чином музика допомагає дитині усвідомити своє «Я»?»

Усвідомлення студентами *педагогічного потенціалу музики* будувалося на основі міжпредметних зв'язків. Під час викладання цієї теми студентам надавалася інформація про: основні параметри музики та їх вплив на психофізіологію дитини в різних сферах її діяльності; психофізіологічні особливості сприйняття музики дошкільниками; види оздоровчої роботи з дітьми з використанням музики; критерії добору музичного матеріалу відповідно до виду інтелектуальної діяльності дошкільників; правила конструювання процесу навчання дітей з використанням музичної діяльності.

В ході музично-теоретичного етапу експериментатор пропонував на розгляд студентам такі запитання: «Як можна відтворити музику?», «Що об'єднує музику, природні звуки і шуми?», «За якими характеристиками можна відрізнити звуки від шумів?». Під час аналізу фізичних, фізіологічних,

психологічних, філософських, культурологічних, естетичних процесів у студентів формувалися уявлення про компоненти аудіального середовища: «шум–звук–музика–мовлення»; засоби аудіального розвитку дітей, які можна об'єднати в тріади, залежно від підпорядкованості і поетапного освоєння: «шум–звук–музика», «хаос–ритм–гармонія», «тиша–мовчання–пауза», «голос–інтонація–тембр», «жест–мовлення–спів» (А. Яфальян [653 с. 67]).

Вивчення теми *«Аудіальна система сприйняття»* спрямовувалося на формування у студентів уявлення про будову системи слухового сприйняття, її взаємозв'язки з іншими системами організму людини, про властивості людського слуху; про особливості слухового сприйняття дітей і необхідність пильнішої уваги до створення сприятливих звукових умов для життя та діяльності дітей. Під час викладу цієї теми ми спиралися на знання, набуті студентами з курсів психології, анатомії та фізіології дитини.

В процесі обговорення теми *«Суть аудіального розвитку дітей дошкільного віку, зміст і принципи роботи вихователя»* студенти визначали сутність понять: «аудіальний розвиток дитини», «аудіальна культура»; знайомилися з етапами розвитку слухового сприйняття; принципами роботи вихователя щодо аудіального розвитку дошкільників; методами і прийомами ознайомлення дітей з властивостями звука, напрямками поринання дошкільників у звукове середовище; завданнями педагога в кожному окремо взятому напрямі та формами роботи (гра, концерт, спектакль, екскурсія, КВК та інші).

Викладення навчального матеріалу базувалося на прикладах бесід з дітьми про властивості звуків, особливості людського голосу і музичних інструментів, про звукові джерела. Як приклади, наводилися також конспекти інтегрованих занять із ознайомлення дітей з навколишнім звуковим світом, властивостями та якостями звуків навколишньої дійсності і з використанням їх дітьми у своїй ігровій і творчій діяльності.

В рамках теми *«Використання розмаїття звукового світу у творчій діяльності дітей»*, студентам давалися відомості про природу дитячої творчості, здатність дітей до інтегрованого сприйняття та реалізації художнього

образу. У викладі цієї теми увага акцентувалася на тому, що творчий процес характеризується варіативністю та імпровізаційністю. Імпровізація дає змогу імітувати природність і непередбачуваність самого життя і може застосовуватися у двох напрямках фантазування – імпровізація з музичними звуками та імпровізація під музику.

Формування у студентів знань про *види музичної діяльності дітей* здійснювалося на основі диференційованого підходу, враховуючи рівень їхньої музичності та функціональні обов'язки вихователя в процесі музичного виховання дітей. Так, визначаючи методи і прийоми розвитку музичного сприйняття дошкільників, ми помічали, що музичне виконання на основі аксіальної (безпосередньої) форми спілкування, «друге творче відтворення твору» (Ю. Алієв [8]) – важливий елемент музичного мистецтва, складний і багатогранний процес, який під силу музикантові – фахівцеві. Але і при ретиальній (опосередкованій) формі музичного спілкування, що реалізується через прослуховування аудіозаписів, радіо і музичних телепередач, виявляється зв'язок слухачів-дошкільників з музикантом-виконавцем. У зв'язку з тим бажано, щоб майбутні фахівці дошкільної освіти мали практичні уміння добору музичних творів, записаних на сучасних звуконосіях. Під час ознайомлення студентів зі співочою діяльністю дошкільників особлива увага приділялася таким її видам як спів без супроводу і спів з рухом, оскільки вони вносять радісне пожвавлення в побуті дітей і не потребують від вихователя спеціальної музичної освіти. У вивченні музично-ритмічної діяльності дошкільників увага акцентувалася на методиці розучування вправ, музично-рухливих ігор. В ознайомленні студентів з таким видом дитячої музичної діяльності, як гра на дитячих музичних інструментах, наголошувалося на тому, що процес формування у старших дошкільників цілісних уявлень про звуки довкілля базується на феномені дитячого слухового сприйняття, що виявляється в загостреній слуховій спостережливості.

Навчання студентів музикуванню на дитячих музичних інструментах здійснювалося відповідно до методики формування умінь музикувати на

елементарних музичних інструментах у майбутніх вчителів початкових класів у процесі музично-педагогічної підготовки у вищому навчальному закладі, розробленої І. Дяченко [188] і модифікованої нами (скорочення термінів навчання, кількості виконуваних завдань, етапів роботи, використання нових типів завдань: виконання ритмічних рисунків з паузами, завдань пошукового, евристичного характеру, спрямованих на активізацію розумових здібностей студентів, їх аналітико-синтезуючої діяльності). Спочатку студенти дізналися про те, що дитячі музичні інструменти зобов'язані своєю появою німецькому музикантові й педагогові Карлу Орфу. Потім вони знайомилися з назвами інструментів, вчилися розрізняти на слух тембри інструментів і усвідомлювати їх виражальні можливості. Майбутні вихователі опановували прийоми і способи гри на кожному інструменті, розуміючи виражальні особливості звуковидавання.

Під час пояснень використовувався відеоматеріал, який містив записи занять з елементарного музикування з дітьми дошкільного віку, що проводяться як в Україні, так і за кордоном. Це демонстрування мало на меті розширення уявлень студентів про можливості музикування. Візуальна інформація істотно доповнювала викладений на лекціях матеріал, сприяла закріпленню теоретичних знань. Після перегляду майбутні вихователі аналізували заняття, вільно висловлюючи свої думки стосовно способів музикування дорослих і дітей. У процесі вивчення теми велике значення мала самостійна діяльність студентів. Для закріплення набутих знань їм було запропоновано скласти класифікацію сучасних дитячих музичних інструментів-іграшок, представлених у відеопоказі.

Вивчення теми *«Педагог і музичний керівник: питання співпраці і співтворчості»* почалося з розкриття теоретичних основ педагогічної взаємодії вихователя і музичного керівника, яке базувалося на таких положеннях: 1) дитина-дошкільник – суб'єкт музичної діяльності, що актуалізує необхідність визнання пріоритету її інтересів у взаємодії вихователя і музичного керівника; 2) доцільне спільне планування вихователем і музичним керівником діяльності, спрямованої на музичний розвиток дошкільників,

усвідомлення глибокого взаємозв'язку завдань музичного і загального розвитку дитини; 3) безпосередня взаємодія вихователя і музичного керівника є основою формування блоків спеціально організованого навчання; блок самостійної діяльності дітей передбачає опосередковану взаємодію цих суб'єктів педагогічного процесу; 4) основними принципами оптимізації взаємодії вихователя і музичного керівника в дошкільному навчальному закладі – принципи паритетності, індивідуалізації, діалогізації.

З метою сприяння взаємодії суб'єктів педагогічного процесу у розв'язанні завдань музичного виховання і розвитку дітей студентам демонструвалася локальна модель взаємодії вихователя і музичного керівника. Матеріалом для схеми обиралися твори для середньої вікової групи дітей, календарний час – вересень-жовтень. Для кожного виду музичної діяльності дошкільників було визначено програмний зміст, музичний репертуар, вказано блоки педагогічного процесу і зони діяльності педагогів у цих блоках.

Під час теоретичного викладу матеріалу, студентам пропонувалося відповісти на запитання: «Які умови необхідно створювати для повноцінного розвитку слухового сприйняття?» Узагальнюючи висловлювання, студенти самостійно робили висновок про те, що збереження природного звукового середовища, наближення соціального звукового фону до природного є необхідним для фізичного і душевно-духовного здоров'я дитини.

Музично-практичний етап спрямовувався на розвиток умінь досліджуваних проектувати та реалізовувати процес поліфункціонального використання музики в аудіальному розвитку дошкільників, застосовуючи музично-педагогічні технології. Реалізація цього етапу роботи розпочиналася семінаром на тему «Ідеї розвивальної освіти в музичній педагогіці», який відбувався у формі заздалегідь підготовлених усних виступів студентів. Їх змістом були короткі повідомлення щодо поглядів на проблему здатності дітей до самонавчання і саморозвитку в процесі організації дорослим музично-творчої діяльності. Під час виступів майбутніх вихователів були розкриті зарубіжні і вітчизняні авторські концепції музичного виховання дітей Н. Ветлугіної,

Е. Віллемса, О. Гогоберідзе, Е. Далькроза, З. Кодая, М. Корнеля, М. Мартено, Л. Масол, М. Монтессорі, Т. Науменко, К. Орфа, Т. Тютюнникової, М. Шафера, А. Яфальян.

Далі семінар проводився у формі «круглого столу», під час якого студенти аналізували зазначені музично-педагогічні концепції та розподіляли їх на дві альтернативні групи: концепції активної педагогіки (програмове навчання) і концепції педагогіки пробудження (спонтанне навчання). Активна музична педагогіка детермінована інструментальною спрямованістю навчання, розвитком музичних здібностей через активну музичну діяльність – як інструментів пізнання музичного мистецтва. «Педагогіка пробудження» належить до напрямку експериментальної музичної педагогіки і орієнтована на загострення слухової спостережливості дитини, на пробудження її природних сил творчої самореалізації.

Обговорення теми семінару здійснювалося в атмосфері ділового спілкування всіх учасників, включаючи експериментатора, що надавало можливість моделювати майбутню професійну діяльність з поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників, використовуючи музично-педагогічні технології, мотивувало студентів до самостійних пошуків.

Єдність складових професійного компоненту готовності майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників зумовила збіг тем практичних і лабораторних занять з раніше прочитаними лекціями. Так, з метою набуття умінь використовувати музику як терапевтичний засіб в оздоровчій роботі з вихованцями, майбутні вихователі протягом шістьох навчальних годин практикувалися у проведенні таких видів діяльності: релаксація, медитація, пальчикові ігри, спонтанний рух під музику, дихальна арт-педагогіка (інтонування звуків і вокалотерапія), етюди психогімнастики, вправи та ігри для стабілізації емоційного стану. З метою набуття умінь використовувати музику в навчально-виховному процесі

студенти протягом чотирьох навчальних годин розробляли календарні плани з використанням різних видів музичної діяльності та фольклору.

Для відтворення або повторення вивченого матеріалу також застосовувався *репродуктивний метод*. Залежно від навчальних завдань цей метод містив різну міру проблемності, а саме: завдання, в яких відпрацьовувалися способи застосування знань за зразком (наприклад, розробити музичну програму, щоб з'ясувати музичні вподобання дітей однієї вікової групи та опрацювати отримані результати), а також варіативні завдання, що вимагали усвідомлення і творчого застосування зосвоєних знань (наприклад, скласти програму десятихвилинної композиції для музично-рефлекторного пробудження дітей після денного сну; добрати музичні твори для супроводження процесу образотворчої діяльності дітей, читання художніх творів та інше).

Практичне засвоєння теми «*Дитяча музична діяльність*» студентами здійснювалося протягом восьми годин лабораторної роботи, до змісту якої входило: відвідування музичних занять у кожній віковій групі дошкільного навчального закладу, їх аналіз щодо використання різних видів музичної діяльності, визначення позиції вихователя в кожному виді музичної діяльності дітей залежно від їхнього віку й етапу розучування музичного матеріалу, виявлення видів взаємодії вихователя з музичним керівником; проведення спостереження за дошкільниками у процесі їхньої самостійної музичної діяльності (у різних вікових групах), виявлення чинників, що забезпечують самостійну музичну активність дітей.

Формування у майбутніх педагогів дошкільної освіти умінь музикування на елементарних музичних інструментах супроводжувало роботу над вправами. Пропонувалися завдання на передачу рівномірної пульсації метричних доль маршевої музики на ритмічних інструментах (спочатку твори, що мають однаковий темп, потім – п'єси з контрастними темпами); вправи на розрізнення чергування сильних і слабких доль. Використовувалися вправи, завдяки яким студенти відпрацьовували на металофоні і ксилофоні прийоми гри мелодії на

одному звукові, на двох ближніх звуках, на трьох звуках, на всьому звукоряді поступенево і через ступені.

Досліджувані оволодівали навичками гри на сопілці; вчилися відтворювати у спільному музикуванні (ансамбль, оркестр) на дитячих музичних інструментах (металофон, ксилофон, сопілка, дзвіночки, музичні трикутники, бубни, маракаси та інших) загальний характер, настрої музичного твору, темброві й динамічні відтінки, ритмічну і мелодичну структуру. В процесі навчання студентів експериментатор від репродуктивного методу поступово переходив до пошукового (наприклад, майбутні вихователі самостійно вибирали інструменти для оркестровки запропонованого музичного твору). В міру оволодіння різними способами музикування на елементарних музичних інструментах підвищувався рівень інтересу студентів до активної самостійної творчої діяльності – музикування на різних інструментах.

Упродовж шести навчальних годин практичного заняття з теми *«Педагог і музичний керівник: питання співпраці і співтворчості»* студенти, працюючи групами у проектній лабораторії, моделювали схеми процесу взаємодії вихователя і музичного керівника; музичного керівника, вихователя і батьків (календарний час – 2-3 місяці); складалі сценарії розваг для дітей усіх вікових груп («В гостях у феї Музики», «Веселі хвилинки», «Музичні фантазери» тощо), варіанти сценаріїв родинного музичного свята або дозвілля («День іменинника», «Наше маля у світі музики», «Всією сім'єю на зустріч з музикою» тощо), розробляли тематичний план музично-розважальних і театралізованих програм (на навчальний рік) в одній з вікових груп дошкільного навчального закладу; оформляли альбом музичних відкриттів і досягнень сім'ї в цілому і персонально дитини; були учасниками майстерні з розігрування ігор-драматизацій, фольклорних композицій, музичних казок, поспівок, потішок, примовок з використанням іграшок, ляльок бібабо і пальчикового театру.

Робота в малих групах надавала можливість студентам практикувати навички співробітництва, міжособистісного спілкування (зокрема, володіння

прийомами активного слухання, прийняття спільного рішення, розв'язання розбіжностей, суперечок).

В ході практичних занять студенти, працюючи в командах, створювали проекти музично-звукового середовища в групі для дітей молодшого і старшого дошкільного віку. Під час лабораторної роботи майбутні вихователі проводили з дітьми колективні та індивідуальні ігри, спрямовані на їхню адаптацію до звукового довкілля і набуття початкового музичного досвіду. Оцінювання роботи студентів здійснювалося за результатами самоаналізу й аналізу студентів у ході перегляду відеозапису лабораторної роботи. Використовуючи «кейс-метод» студенти добирали, складали, вигадували, описували й аналізували ситуацій з практики педагогічного супроводу розвитку дитини засобами музики.

Рефлексія теоретичних знань, умінь, навичок, особистісних якостей, досвіду вирішення ситуативних проблем надавала можливості майбутнім вихователям накопичити «банк» рефлексивних уявлень, способів вирішення проблем, які допомагали оперативно і безпомилково діяти перевіреним способом у мінливому перебігу педагогічної взаємодії з дітьми.

У наступних трьох практичних заняттях, володіючи арсеналом сучасних технічних звуковідтворювальних засобів, студенти самостійно розробляли зміст фонотек для різних вікових груп дошкільників, добираючи музичні твори відповідно до критеріїв за силою їхньої дії, складали аудіо-програми з урахуванням цілющої психофізіологічної дії музики. Без знання азів музичної грамоти за допомогою комп'ютерної програми досліджувані озвучували казку для малюків, вмикали караоке і розучували народний та сучасний дитячий пісенний репертуар. Таким чином майбутні вихователі усвідомлювали, які вміння необхідні для поліфункціонального використання музики в професійній діяльності. Ігрові компоненти, включені в мультимедіа програми, активізували пізнавальну діяльність студентів, підсилювали засвоєння матеріалу.

В ході третього практичного заняття увага студентів зверталася на те, що важливою характеристикою звуків є темброве забарвлення. Тембр у поєднанні з

інтонацією додають мові особливої змістової виразності, яка може дати характеристику людині. Спокійна плавна мова свідчить про упевненість, розсудливість людини і, навпаки, криком виражається агресивність, відчай, дратівливість мовця. Голос передає внутрішній стан людини, який інші можуть не лише чути, а й осмислювати. Тембровий розвиток є умовою управління внутрішнім станом, емоційними процесами людини.

Для визначення міри впливу мови, різних її характеристик на стан і відчуття людини студентам пропонувалося «погратися в ситуації» виконання ролі «дитини» і «дорослого». Наприклад: дитина зламала іграшку, зіштовхнула товариша з гойдалок, зірвала квіти, які щойно розквітли на клумбі. Кожна з цих ситуацій обігривалася з різних позицій «дорослого» стосовно вчинку «дитини».

- Перша позиція дорослого – позиція «згори»: дорослий відчитує дитину за вчинену провину.
- Друга позиція – позиція «знизу»: дорослий «умовляє» дитину, просить її зрозуміти й усвідомити свою провину.
- Третя позиція – позиція «нарівні»: спокійно і докладно дорослий разом з дитиною аналізують цю ситуацію, знаходять вихід з неї і роблять відповідні висновки.

Студентам, що побували в «ролі» дитини, пропонувалося описати свій стан від таких педагогічних дій. Так, наприклад, «дитина», яку лаяли, почувалася приниженою. У неї збиралася злість, страх бути покараною, позбавленою чогось, дуже сильним було відчуття провини, безвихідності.

«Дитина», якій читали нотації, намагалися «нав'язати» почуття розкаяння, – відчувала роздратування, нетерпіння від нецікавого, нудного спілкування з дорослими, нерозуміння, чому її так довго затримують, відривають від цікавої справи. Хотілося швидше позбавитися від нав'язливого дорослого і втекти.

У третій позиції, коли «дитину» схилили до висновку, що вона зробила негарний вчинок і що необхідно його виправити, у дитини появлялася усвідомленість своєї провини і бажання реабілітувати себе у власних очах і в

очах інших – посадити нові квіти, вибачитися і пошкодувати товариша, полагодити іграшку тощо.

І в першому, і в другому випадку «діти» не чули що саме їм говорять – вони відчували лише тон голосу, інтонацію, але не зміст сказаного. У третьому ж випадку студенти згадували всю послідовність бесіди.

Так студентів підводили до висновку, що величезний вплив на людину має звукова сторона мови. І від того, як ми спілкуємося з дитиною: з яким настроєм, яким тоном, в якій позиції дорослого («згори», «знизу», «нарівні») – залежить і її самопочуття, і її благополуччя і ставлення до всього, що відбувається поряд з нею. Педагоги, дорослі мають не просто стежити за своєю мовою, а й використовувати всі її звукові характеристики. Це сприяє і створенню спокійної довірчої атмосфери спілкування з дитиною, і організації комфортного благополучного середовища розвитку.

Після цього студентам пропонувалася робота з набуття навичок проговорювання текстів в різних голосових режимах і модуляціях, у такий спосіб, що один і той же текст набував абсолютно іншого значення:

- Перший голосовий режим – це найбільш м'який спосіб вимови, негучний задумливий голос з невеликим діапазоном модуляції звучить трохи відчужено і навіть сумно. Ефективність донесення інформації в даному голосовому режимі зростає, якщо голос звучить зовсім тихо, буквально на порозі слухового сприйняття.
- Другий голосовий режим – стримано авторитарний. Педагог говорить неголосно, але вагомо, з повною переконаністю, як би виразно і дуже упевнено.
- Третій голосовий режим – відверто авторитарний. Це так звана педагогічна сугестія. Слова вимовляються голосно, виразно і дуже упевнено.
- Четвертий голосовий режим – це звуковий удар, різкий і оглушливо гучний, немов постріл.

- П'ятий голосовий режим – неголосно і злегка уповільнена мова в нижньому регістрі специфічним голосом з хрипотою. Автоматично стимулює відчуття провини в того, кому вона адресована.

За обговоренням різних голосових режимів студенти зазначали, що головним був не зміст сказаного, не змістове сприйняття, а інтонаційність, ритм, швидкість, динаміка вимови, а також жести і міміка мовця. Робили висновок про те, що спілкуючись з дітьми, необхідно контролювати свою мову, її звукові якості.

З метою *формування уміння виявляти характер музичного твору*, дотримуючись методу *«естетичної ситуації»* студентам пропонувалося «озвучити» відеоряд запропонованих фотоетюдів, підібрати до кожного музичний твір. Останній мав відображати міру розуміння студентом настрою фотоетюду, об'єднувати образно-емоційний та ідейний зміст.

Для *поглиблення емоційного переживання образного змісту музики* майбутнім вихователям пропонувалося взяти участь у музичному тренінгу «Музичний театр» з подальшим обговоренням вражень. Тренінг складався з ряду етапів і проводився в умовах надання студентам права на вибір та самостійне прийняття рішень у креативно-перетворювальній діяльності. Так, на першому етапі досліджувані прослуховували музичний твір тривалістю 10-15 хвилин. Головним їхнім завданням було відчутти, побачити, пережити образ музики. Група розподілялася на підгрупи по 4-6 осіб. Кожна підгрупа самостійно обговорювала почуте, вигадувала сюжет до музики, створювала сценарій і розподіляла ролі. Після цього знову звучала музика, кожна підгрупа по черзі розігрувала створену пантоміму або сиділа в «залі для глядачів». Завершувало роботу загальне обговорення, яке передбачало відповіді на такі запитання: «Які образи виникали у Вас спочатку? Чи змінювалося ставлення до них під час створення сценарію? Чи відповідав сценарій образам, які у Вас виникали? Чи зуміли Ви добре увійти у Вашу роль?». Експертами виступали студенти – «глядачі». Вони мали визначити, наскільки інтерпретація відповідає їхньому власному сприйняттю музики, задуму «акторів», наскільки

несподіваним виявилось побачене. У результаті таких обговорень було сформульовано поради щодо визначення емоційного сценарію музичного твору.

На *музично-творчому* етапі створювалися сприятливі умови для розвитку у майбутніх вихователів імпровізаційно-творчих умінь музикування на елементарних музичних інструментах, створення кожним студентом свого продукту у процесі різних видів музичного фантазування, які допомагають їм самостійно уявляти дійсність за допомогою музичних звуків.

Метод *музичної імпровізації* застосовувався в процесі виконання майбутніми вихователями таких творчих завдань:

- складання вправи на ритмічну імпровізацію, коли всі студенти відзначають плесканням один і той самий повторюваний, незмінний ритм (остинато), на фоні якого один з них імпровізує плесканням свій власний ритм;

- поперемінна імпровізація плесканням того чи іншого ритму, коли спочатку імпровізує один студент (один або два такти), потім другий, третій і так далі. Ця ж вправа виконувалася не лише плесканням, а й на елементарних музичних інструментах;

- доповнення двотактового мотиву (ритмічний або мелодійний), запропонованого експериментатором, використовуючи металофон, ксилофон або дерев'яні інструменти (клавеси, бруски, коробочки, ложки);

- підбір музичного супроводу для звичайних дитячих ігор, від чого такі ігри ставали іграми музичними;

- самостійний задум та озвучення музичних загадок, невеликих поспівок;

- спрямування дій на створення власних варіантів озвучування віршів, творів дитячого фольклору.

При доборі творчих завдань враховувалось, що досліджувані мають різний рівень музичних здібностей, музичної підготовки та різний рівень інструментальної складової професійного компонента готовності до аудіального розвитку дошкільників. Відповідно до цього використовувалася

колективна імпрровізація, що допомагало кожному учасникові музикування проявити себе креативно. В процесі цієї колективної музичної імпрровізації *студентам з нормативно-репродуктивним рівнем готовності* надавалася можливість допридумувати мелодію або ритмічний рисунок музичного фрагмента, виконаний іншим студентом. Для цього використовувався особливий тип імпрровізації – «імпрровізація по колу» (Л. Виноградов). Кожен *студент з конструктивно-творчим рівнем готовності* демонстрував свою ідею. Його підтримував інший студент, демонструючи свою ідею. Таким чином, кожен студент групи був задіяний у демонстрації своїх творчих починань. Педагог при цьому був лише організатором навчального середовища та забезпечення умов для реалізації педагогічного процесу. Це допомагало реалізувати у процесі музикування *суб'єкт-суб'єктний підхід*.

Крім того, використовувалися музично-ритмічні, звуковисотні імпрровізації, в яких *студентам з нормативно-репродуктивним та аналітико-синтетичним рівнями готовності* спочатку пропонувалося придумати «перестановку» почутого ритмічного мотиву, а потім шляхом зміни елементів вихідного ритмічного рисунка побудувати його подальший рух, змінити закінчення музичної фрази. *Студенти з адаптивно-перетворювальним рівнем готовності* у творчому завданні «музичні перевертні» мали виконати вихідний звуковисотний мотив, а за ним – його змінений варіант. При цьому необхідно було першу частину фрази супроводжувати на інструментах однієї групи, а «перевертень» – іншої групи.

У роботі над творчими завданнями застосовувалися аудіо- і відеозаписи. В процесі занять записувалися варіанти виконаних музичних фрагментів. Ці фрагменти вигадувалися як найбільш підготовленими студентами, так і всіма іншими, об'єднаними у творчі групи. Деякі записані фрагменти відрізнялися чіткістю звучання, виразністю, що відзначали самі досліджувані під час їх прослуховування і подальшого аналізу. Такий аналіз допомагав оцінити якість і менш вдало виконаних фрагментів. При цьому студенти звертали увагу на відчуття ансамблю і стилю, уміння слухати одне одного під час гри на

елементарних музичних інструментах. Так за допомогою методу музичної імпровізації у майбутніх вихователів збагачувався самостійний творчий досвід. В результаті вони усвідомили, що для розвитку здатності до імпровізації потрібне виховання таких навичок: розуміти, аналізувати і вербалізувати почуте; подумки уявляти і внутрішньо чути різні елементи музичної мови й активно ними оперувати; оцінювати сприйняту музику, її якість.

У вправлянні студентів в умінні створювати умови для повноцінного аудіального розвитку дошкільників виступав спеціальний метод *ритмічного, тембрового, пластичного, мелодійного, графічного фантазування*.

Ритмічне фантазування передбачало відтворення плесканням у долоні ритму власного імені, імені друга, враховуючи його характер (за його бажанням); придумування «розмови рук» у парі з педагогом чи одногрупником; добір ритмічного акомпанементу до ілюстрацій («Що я чув у лісі?», «Музична розмова», «Пташині пісеньки», «Звучні картинки»); вигадування ритмічного інструментального супроводу до авторського сюжету розповіді або до розповіді про власний твір.

Під час ритмічного фантазування увагу студентів було звернуто на те, що ритмічний рисунок може утворюватися не тільки різним поєднанням довгих, дуже довгих, коротких і дуже коротких звуків, а й уведенням пауз – перерв, зупинок, тиші, мовчання. Щоб слухачі не сприйняли паузу за тривалість попереднього звуку, пропонувалося зобразити її виразом обличчя і промовленням звуків «ш-ш-ш». Руки у цей час не рухалися. Через виконання ритмічних фігур, студенти отримували і закріплювали уявлення про засоби музичної виражальності, про гармонійне їх використання відповідно до художнього образу.

Під час практичних занять студенти проходили шумову і звукову «школу», зображуючи голосом звуки світу (наприклад, шелестіння сторінок книг, легке хвилювання моря), відтворюючи різні голоси (тварин, птахів, інших людей). В результаті тембрового фантазування студенти доходили висновку,

що перелік звуків нескінченний, образи звуків неповторні, а можливості голосу необмежені.

Під час пластичного фантазування студенти виконували пальчиковий пантомімічний та імпровізаційний тіньовий театр; розігрували за допомогою рухових імпровізацій музичні твори (Р. Щедрін «Пустотливі частівки», С. Прокоф'єв «Казочка», окремі п'єси К. Сен-Санса з «Карнавалу тварин», М. Мусоргського з «Картинок з виставки»), співали «власну» мелодію свого тіла. Під час виконання рухів майбутні вихователі мали уникати рухових стереотипів, проявляти нестандартне мислення. В ході аналізу власної рухової імпровізації студенти сходилися на думці, що педагогічний потенціал пластичного фантазування значний і різноманітний.

Мелодійне фантазування включало імпровізацію на дитячих музичних інструментах коротких фраз; варіанти наспіву колисанки, закличного звучання сурми, святого дзвона тощо; створення мелодій до різних образів (тварин, людей, явищ природи) з використанням різноманітних штрихів: висоти та сили звуку, темпу мелодії. Наведемо приклади коротеньких мелодій-образів, що придумали студенти. Наприклад, заєць – мелодія жвава, уривчаста, звуки короткі, ритм чіткий; дівчинка сміється – мелодія бадьоро ллється на високих звуках; поривчастий вітер – мелодія починається з низьких звуків і, пришвидшуючись, піднімається до високих, звучить голосно, уривчасто. Зазначимо, що мелодійне фантазування найбільш музичне, тому в деяких досліджуваних викликало труднощі. На основі *диференційованого підходу* їм пропонувалося завдання «Озвучені картинки». Спочатку студенти знайомилися зі змістом картинок. На них були зображені такі сюжети як, наприклад, солдатики під час маршу, танцювальна пара, схід сонця в лісі, весняний капіж, кіннота, що скаче, та інше. Потім кожен студент вибирав картинку, вигадував мелодію на змальований сюжет, виконував її на тому чи іншому музичному інструменті. Згодом вони з іншими одногрупниками склали імпровізаційно-розповіді на інструменті про себе, про свого друга, про те, як провели вихідні щось інше.

Уміння студентів фантазувати на елементарних музичних інструментах оцінювалося за продуктом, створеним кожним з них у процесі музикування. Зверталася увага на відповідність творчого продукту задуманому художньому образу. Студенти групи аналізували творчий продукт кожного, висували власні пропозиції щодо їх поліпшення.

Завдання на графічне фантазування мало на меті оволодіння студентами умінням встановлювати асоціативні зв'язки між кресленням і звуком, звуком і рухом. Треба зазначити, що у більшості студентів моторний імпульс ритму визначав розмах і силу графічного руху. Так, під музику зі швидким темпом і чітким ритмом студенти частіше зображали ламані лінії, під спокійну і плавну мелодію – рівні і хвилеподібні лінії, під ритмічну енергійну музику – різні види штрихування. На початку роботи не всі студенти змогли відійти від стереотипного вираження образу в малюнках (квіти, або метелики, або картини природи (пейзажі з деревами, галявинами, озерами, річками). Проте в ході цілеспрямованої роботи з графічного фантазування образи, зафіксовані в малюнках, ставали менш конкретними – красиві плями і розводи, безладні лінії та мазки, але більш «співзвучними» з прослуханими музичними творами.

В ході аналізу набутих особистісних імпрровізаційно-творчих умінь студенти дійшли висновку, що імпрровізацією вважається все, що народжується в процесі творчої діяльності, в якій збігаються і процес, і продукт, тобто імпрровізація є процесом створення продукту без попередньої підготовки.

На запитання педагога, навіщо з дітьми дошкільного віку займатися музичним фантазуванням як видом творчої діяльності, студенти відповідали: «Для того, щоб розвинути такі якості як художнє мислення, творча фантазія, уява, інтуїція, естетичне сприйняття, творча воля, творчий захват, вільний прояв духовних і фізичних сил, щоб відчувати світ природи і себе у цьому світі. А ці якості є основними і необхідними для успішного розвитку особистості дитини та її імпрровізаційних здібностей».

На творчому етапі реалізації моделі в процесі практичних занять студенти були учасниками майстерні з моделювання плану-конспекту проведення

тематичних блоків формування основ аудіальної культури дошкільників; моделювали ситуації майбутньої професійної діяльності з презентацією дидактичних ігор і вправ, спрямованих на розвиток чутливості дітей до локалізації та диференціації різного роду акустичних впливів, а також розрізнення співвідношень музичних звуків та їх основних властивостей. Оцінювання роботи у процесі практичних занять відбувалося в колективному обговоренні групи студентів та експериментатора.

На занятті з теми *«Використання розмаїття звукового світу у творчій діяльності дітей»* апробувалися ігри та вправи з дітьми. Для цього домашнє завдання попереднього заняття включало:

- придумування ігор і вправ для дітей з використанням звуків, шумів і музики, опис методики їх проведення;
- складання конспектів інтегрованих занять, що включають різні ігри з використанням звуків, шумів, музики.

Зазначимо, що не всі студенти впоралися із завданням. Більшість з них використовувала музичний матеріал або шумові дитячі музичні інструменти. Були і «відписки» – ігри, переписані з рекомендованої літератури, або зачитані студентам як зразок у ході творчих занять. Але були і такі, які підійшли до цього завдання креативно, з цікавістю, відповідально. Наприклад, з метою привернення уваги дітей до звуків речей та предметів, що їх оточують, студентка Таня М. придумала гру «Послухай, як я можу звучати». Мета: розвивати вміння прислухатися до витворених звуків, вербально охарактеризувати їх, розширювати уявлення дітей про розмаїття шумів і звуків. Хід гри: діти оглядають предмети і меблі у груповій кімнаті, пробують постукати по них, аналізують, який звук почули: стіл і стілець звучать дзвінко, дерев'яні скриньки – глухо, порожня шафа – гучно; черепашки у банці – шиплять, каштани – гримлять, камінчики – торохтять. На закінчення гри кожен дошкільник вибирає той предмет, звучання якого йому найбільше сподобалося, і пояснює чому, який у нього звук. У варіанті ускладнення гри студентка

пропонувала послухати й упізнати різноманітні шуми і звуки в аудіозапису (наприклад, скрипіння дверей, шум ліфта, що піднімається, тощо).

Обговорення самостійно створених ігр і вправ для дітей, розроблених конспектів інтегрованих занять засвідчило, що ці види діяльності є дійовим засобом у розвитку творчої активності студентів.

Відповідно до авторської моделі музично-педагогічної підготовки педагогів дошкільної освіти на етапі ідентифікації з професією вихователя завданнями *педагогічної практики* були: закріплення фахових знань та умінь стосовно аудіального розвитку дошкільників; навчання використання музики в освітньому процесі з метою його оптимізації; поповнення педагогічного арсеналу форм, методів та прийомів майбутніх вихователів; поглиблення професійного інтересу до використання музики у педагогічному супроводі розвитку дитини.

Під час впровадження музичних комунікацій в навчально-виховний процес дошкільного навчального закладу протягом дня від студентів вимагалось використовувати високохудожні музичні твори різних музичних жанрів; враховувати їх функціональні домінанти згідно з метою зміцнення фізичного, психічного та духовного здоров'я дитини; включати такі музичні комунікації, які б відповідали віковим особливостям сприймання музики дітьми дошкільного віку, аналізувати навчально-виховний процес щодо доцільності використання музичних фрагментів тощо.

Отже, у процесі формувального експерименту були реалізовані педагогічні умови, визначені для особистісного та професійного компонентів готовності майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників. Запропонована модель музично-педагогічної підготовки педагогів системи дошкільної освіти передбачала гармонійне поєднання лекційних, практичних, лабораторних занять, застосування різноманітних методів навчання, самостійної творчої роботи студентів. Ефективність розробленої моделі підготовки підтверджувалась результатами проведення контрольного експерименту.

6.3. Аналіз результатів експериментальної роботи

Оцінка готовності майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників потребувала співвіднесення результатів констатувального та контрольного експериментів. Зазначимо, що на етапі формувального експерименту експериментальна група студентів (КГ3) навчалася за авторською моделлю (ЕГ), учасниками контрольної групи стали студенти, які навчалися за традиційною моделлю (КГ4).

Нагадаємо, що в моделі робота з підготовки майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників здійснювалася цілеспрямовано, з урахуванням змін, внесених до програми з предметів музично-педагогічного циклу, а також індивідуально, виходячи з різних рівнів музично-освітньої підготовки та розвитку студентів, міри їх готовності до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників. У контрольній групі формування готовності майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників здійснювалося традиційно на лекціях, практичних і семінарських заняттях, передбачених типовими програмами для факультету дошкільної освіти, без внесення якихось істотних змін.

Кількісні показники сформованості компонентів готовності студентів експериментальної та контрольної груп (ЕГ та КГ4) до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників були отримані на основі обробки результатів виконання студентами тестових завдань комбінованого характеру, творчих завдань і відповідей на запитання анкет, що застосовувалися в констатувальному експерименті.

Отримані дані порівнювалися на основі визначених раніше критеріїв і показників, що характеризують чотири рівні сформованості готовності майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в

аудіальному розвитку дошкільників (див. підрозділ 5.1). Для цього в контрольній та експериментальній групах здійснювались контрольні зрізи.

Кількісні та якісні зміни у рівнях сформованості в майбутніх вихователів готовності до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників з'ясовувалися на підставі порівняльного аналізу результатів контрольного етапу експерименту (ЕГ та КГ4) із результатами констатувального (КГ3) (див. таблицю 6.1).

Таблиця 6.1

Порівняльні дані рівнів сформованості компонентів готовності майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників на констатувальному і контрольному етапах (%)

Компоненти готовності	Рівні сформованості											
	Конструктивно-творчий			Адаптивно-перетворювальний			Аналітико-синтетичний			Нормативно-репродуктивний		
	КГ3	ЕГ	КГ4	КГ3	ЕГ	КГ4	КГ3	ЕГ	КГ4	КГ3	ЕГ	КГ4
Особистісний	8	23	9	11	49	13	46	16	44	35	12	34
Професійний (теоретико-методична складова)	6	32	5	17	44	16	41	15	46	36	9	33
Професійний (інструментальна складова)	12	67	11	25	16	23	49	11	51	14	6	15
Загальна готовність	8	41	8	18	36	17	46	14	47	28	9	28

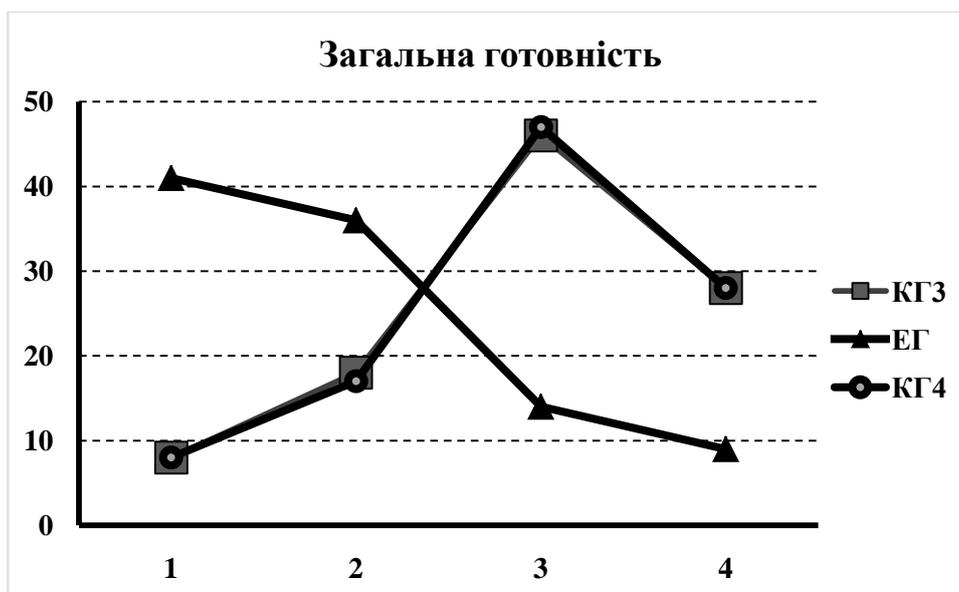
Як засвідчують кількісні дані, подані у таблиці 6.1, в експериментальній групі (ЕГ) на контрольному етапі експерименту *конструктивно-творчий рівень* сформованості загальної готовності до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників зафіксовано у 41 % студентів (на констатувальному етапі в КГ3 було 8 %); *адаптивно-перетворювального рівня* досягли 36 % студентів (в КГ3 було 18 %). На *аналітико-синтетичному рівні* сформованості загальної готовності до аудіального розвитку дошкільників перебували 14 % студентів (КГ3 – 46 %); на *нормативно-репродуктивному* –

9 % студентів (на констатувальному етапі кількість студентів цього рівня становила 28 %).

На жаль, не вдалося ліквідувати нормативно-репродуктивний рівень сформованості загальної готовності, оскільки у 9 % студентів не виявили емоційної сприйнятливості до аудіальної інформації взагалі, яка зумовлює висхідну мотивацію звернення до музики як засобу педагогічного впливу на розвиток дитини.

У контрольній групі (КГ4) відбулися незначні зміни. Так, за даними таблиці 6.1, показники *конструктивно-творчого рівня* сформованості загальної готовності до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників залишилися без змін – 8 % студентів, на *адаптивно-перетворювальному рівні* перебували 17 % студентів (в КГ3 – 18 %). *Аналітико-синтетичного рівня* досягли 48 % студентів (КГ3 – 46 %). На *нормативно-репродуктивному рівні* сформованості загальної готовності до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників було зафіксовано 26 % студентів (КГ3 – 28 %). Різниця в показниках КГ3 та КГ4 на нуль-два відсотки не є статистично вагомою і зумовлюється загальними закономірностями, притаманними музично-педагогічній підготовці студентів факультетів дошкільної освіти за традиційною моделлю. Це переконує в необхідності переосмислення мети, завдань і змісту традиційній моделі музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів з позиції ефективнішого використання музики у вихованні та розвитку дошкільників.

Кількісні порівняльні дані рівнів сформованості загальної готовності майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників подано в діаграмі 6.1.



Діаграма 6.1. Рівні сформованості загальної готовності майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників на контрольному етапі (%)

Враховуючи те, що визначення ефективності процесу загальної готовності пов'язане з характеристикою міри сформованості компонентів готовності студентів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників, розглянемо результати дослідно-експериментальної роботи відповідно до виділених компонентів.

Дослідження *особистісного компонента* готовності майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників відбувалося на підставі наявності у студентів емоційної сприйнятливості до аудіальної інформації, здатності її адекватно інтерпретувати; сформованості індивідуального музично-перцептивного досвіду в контексті прикладного використання; спрямованості на використання музики як засобу оптимізації навчально-виховного процесу в дошкільному навчальному закладі; розвитку базових якостей особистості (самостійності, відповідальності, наполегливості, креативності); здатності збагачувати аудіальний досвід дітей, створювати для цього розвивальне середовище.

Основними методами вивчення стану сформованості особистісної готовності студентів (ЕГ та КГ4) були п'ять тестових завдань на виявлення

здатності до ідентифікації об'єктів за такими фізичними характеристиками звуків, як інтенсивність і спектр; визначення обсягу звукової інформації; виявлення сукупності сприйманих властивостей звукового поля; уміння якісно характеризувати звуки, використовуючи порівняння: «скрип дверей схожий на ...», «падіння предмета подібне до ...»; уміння знаходити асоціативні зв'язки і різноманітність тембрових характеристик звуків, що видаються інструментом; а також три авторські анкети на виявлення у майбутніх вихователів наявності індивідуального музично-перцептивного досвіду, спрямованості на використання музики як засобу оптимізації навчально-виховного процесу в дошкільному навчальному закладі, здатності створювати розвивальне середовище для аудіального розвитку дошкільників (див. таблицю 6.2).

Таблиця 6.2

**Порівняльні дані рівнів сформованості особистісного компонента
готовності майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування
музики в аудіальному розвитку дошкільників
на констатувальному і контрольному етапах (%)**

Показники та їх ознаки	Бали	Рівні сформованості											
		Конструктивно-творчий			Адаптивно-перетворювальний			Аналітико-синтетичний			Нормативно-репродуктивний		
		КГ3	ЕГ	КГ4	КГ3	ЕГ	КГ4	КГ3	ЕГ	КГ4	КГ3	ЕГ	КГ4
Емоційна сприйнятливості до аудіальної інформації, здатність її адекватно інтерпретувати	50-1	7	23	9	10	52	12	48	14	45	35	11	34
Наявність індивідуального музично-перцептивного досвіду в контексті його прикладного використання	10-1	14	26	12	18	55	19	27	13	27	41	6	42

Спрямованість на використання музики як засобу оптимізації навчально-виховного процесу в ДНЗ	7-1	5	21	6	8	49	10	71	16	72	16	14	12
Здатність збагачувати аудіальний досвід дітей, створювати розвивальне середовище для їх аудіального розвитку	8-1	5	23	7	7	42	9	37	15	33	49	20	51
Середнє арифметичне, %		8	23	9	11	49	13	46	16	44	35	12	34
Розподіл кількості балів за рівнями особистісного компонента готовності		75-58			57-39			38-19			18-0		

У порівнянні кількісних показників сформованості особистісного компонента готовності студентів експериментальної групи (ЕГ) виявилося, що цей компонент сформовано у більшості студентів на *адаптивно-перетворювальному* (49 %) і *конструктивно-творчому* (23 %) рівнях (16 % студентів на *аналітико-синтетичному рівні* та 12 % – на *нормативно-репродуктивному*). Зафіксовані нами зміни в представленості відсоткових показників відбулися за рахунок збільшення усіх показників, що відповідали особистісному компоненту готовності майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників.

Так, якість відповідей студентів експериментальної групи зазнали значних змін за критерієм емоційній сприйнятливості до аудіальної інформації, здатності її адекватно інтерпретувати.

Результати тестового завдання засвідчили, що 89 % майбутніх вихователів, які брали участь у формуальному експерименті, правильно

ідентифікували об'єкти за такими фізичними характеристиками звуків як інтенсивність і спектр.

За результатами завдання, спрямованого на визначення обсягу звукової інформації, встановлено, що в сукупності сприйнятих звуків учасниками формувального експерименту присутні всі компоненти аудіального середовища, 23 % студентів без помилок диференціювали різноманіття і різнохарактерність інформації звукового поля за ознаками – шум, звук, музика, 52 % студентів відповіли на тестове завдання або неповно, або з однією помилкою.

Ранжирування відповідей студентів експериментальної групи, отриманих за результатами завдання на виявлення сукупності сприйманих властивостей звукового поля виявило, що після цілеспрямованої роботи у них загострилася слухова спостережливість, у звуковій палітрі навколишнього світу було виділено такі звукові феномени як звуки рухів людини і звуки будь-якого предмета.

Аналіз результатів завдання на виявлення уміння якісно характеризувати звуки, показав, що 23 % майбутніх вихователів експериментальної групи у порівнянні акустичних подій («скрип дверей схожий на ...», «падіння предмета подібне до ...») використали приклади музичних тембрів, 52 % студентів - звукові прояви емоційного реагування людини (стогін, крик тощо).

Враховуючи, що людський голос умовно вважається музичним інструментом, важливим результатом дослідження виявився факт, що у створених педагогічних умовах досліджувані змогли навчитися необхідній стратегії аналізу звуків (сенсорне завдання у формувальному експерименті полягало в оцінці певного тону звуку, що пред'являвся).

Уміння знаходити асоціативні зв'язки і різноманітність тембрових характеристик звуків аналізувалися у досліджуваних за результатами опису відмінностей звучань флейти. Слід зазначити, що виконання цього завдання для студентів як КГЗ, так і КГ4 становило певну трудність – у багатьох первинним виявлявся ефект емоційного переживання, тому у відповідях вони нерідко

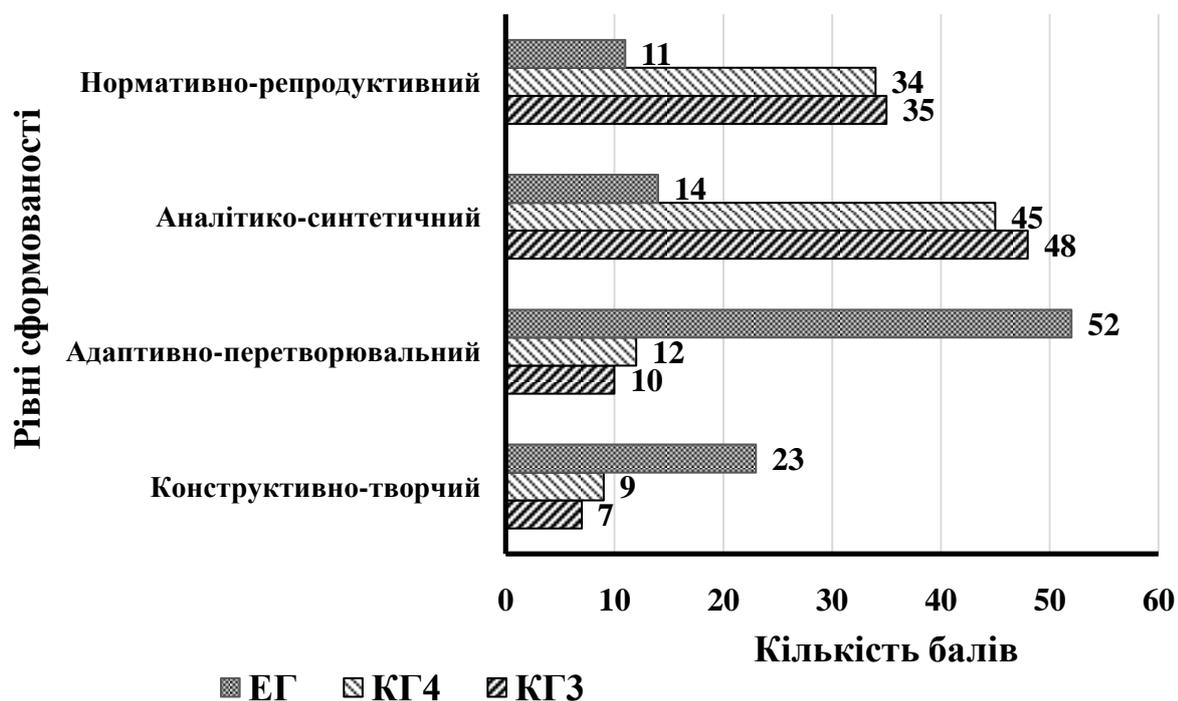
плутали тембр і характер почутого, тобто якість – забарвлення і виражений емоційний стан.

При вербальному описі звучань флейти в темі «Пташка» із симфонічної казки для дітей С. Прокоф'єва «Петрусь і Вовк» 89 % студентів експериментальної групи тембральну специфіку звуку порівнювали з органолептичними відчуттями від тих або інших предметів і явищ, наприклад: м'який, різкий, насичений, густий, соковитий, співучий і так далі. Названі вербальні одиниці, що стосуються окремих параметрів тембру, класифікувалися відповідно до чотирьох груп акустичних параметрів: просторових («об'ємний», «далекий», «з різних точок»), часових («короткий звук», звук, що «змінюється»), інтенсивнісних («прозорий», «повітряний») і спектральних («широкий спектр», «друга і третя октави»).

Привертає увагу той факт, що за результатами виконаного завдання завдяки формувальним впливам у студентів експериментальної групи змінювалася система звукових параметрів, пов'язана з просторовими характеристиками слухового образу. Більше того, попри те, що разом з просторовими характеристиками змінювалися й інші (спектр, динаміка звуку тощо), просторові властивості виявилися найбільш значущими для сприйняття. У вербальних описах тембру звуку система просторових ознак була найпоширенішою. Зазначимо, що, оцінюючи красу звуку, всі учасники експериментальної групи вказували на відмінності відтінків, використовували асоціації (грайливий, політний, моторний, верткий). Цей результат показує, що вербалізації відповідають як об'єктивні, так і суб'єктивні оцінки тембру звуку.

Кількісні дані щодо прояву емоційної сприйнятливості майбутніх вихователів до аудіальної інформації, здатності її адекватно інтерпретувати на контрольному етапі подано в діаграмі 6.2.

Емоційна сприйнятливість до аудіальної інформації, здатність її адекватно інтерпретувати

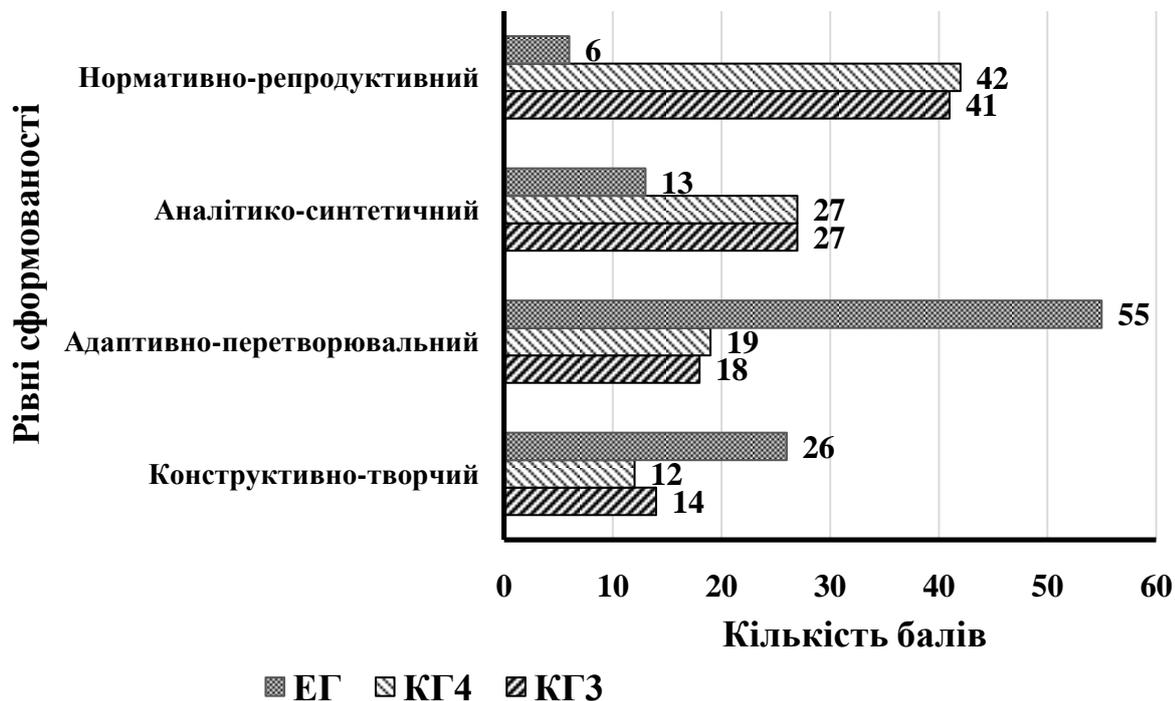


Діаграма 6.2. Кількісні дані щодо прояву емоційної сприйнятливості майбутніх вихователів до аудіальної інформації, здатності її адекватно інтерпретувати на контрольному етапі

Результати анкетування, спрямованого на виявлення у майбутніх вихователів наявності індивідуального музично-перцептивного досвіду, засвідчили про наявність ціннісного ставлення студентів до звуку в житті людини взагалі, їхню особистісну потребу слухати музику для відпочинку, зняття емоційного напруження, мобілізації сил (55 % студентів на *адаптивно-перетворювальному рівні* та 26 % – на *конструктивно-творчому*).

Кількісні дані щодо наявності у майбутніх вихователів індивідуального музично-перцептивного досвіду в контексті його прикладного використання на контрольному етапі подано в діаграмі 6.3.

Наявність індивідуального музично-перцептивного досвіду в контексті його прикладного використання



Діаграма 6.3. Кількісні дані щодо наявності у майбутніх вихователів індивідуального музично-перцептивного досвіду в контексті його прикладного використання на контрольному етапі

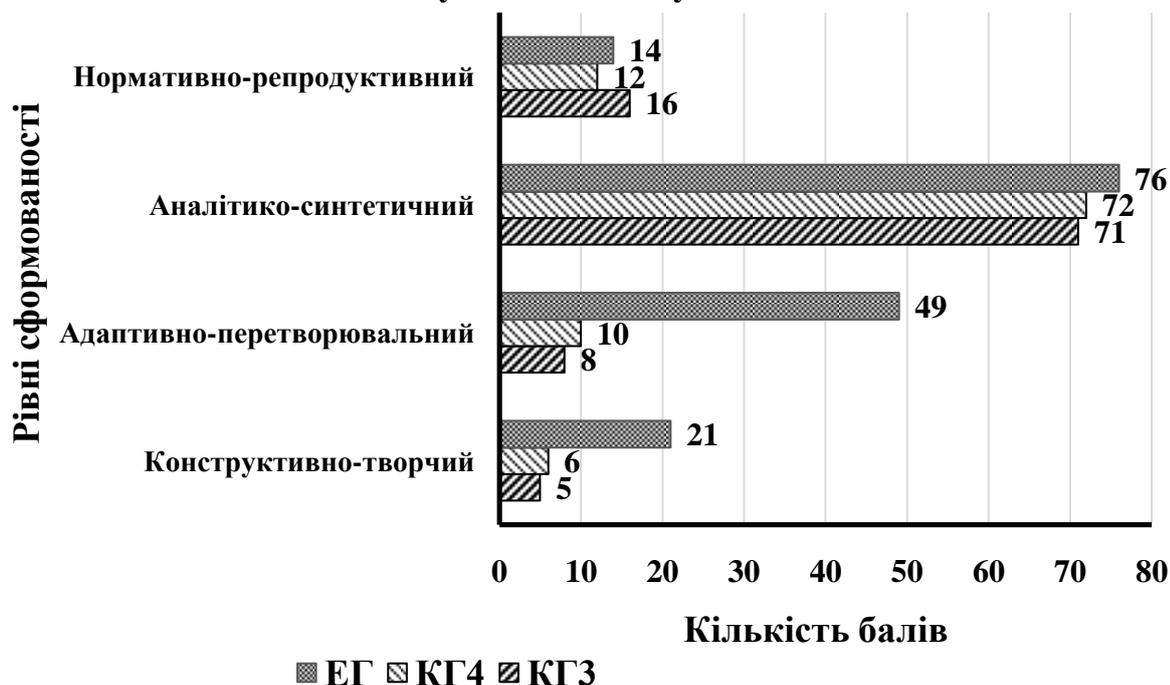
Фіксація відносно високої міри спрямованості студентів на використання музики як засобу оптимізації навчально-виховного процесу в дошкільному навчальному закладі (49 % студентів на *адаптивно-перетворювальному рівні* та 21 % – на *конструктивно-творчому рівні*) в контексті нашого дослідження є позитивним наслідком, що створює передумови для ефективного формування умінь з актуалізації педагогічного потенціалу музики як у своїй майбутній педагогічній діяльності, так і в життєдіяльності взагалі.

Кількісні дані щодо міри спрямованості майбутніх вихователів на використання музики як засобу оптимізації навчально-виховного процесу в дошкільному навчальному закладі на контрольному етапі подано в діаграмі 6.4.

Отримані дані аналізу відповідей на запитання анкети щодо виявлення у майбутніх вихователів здатності збагачувати аудіальний досвід дітей, створювати розвивальне середовище для їх аудіального розвитку свідчать про

перевагу студентів ЕГ з *адаптивно-перетворювальним рівнем* (в КГЗ було 7 % студентів, в ЕГ – 42 %), про значне зниження кількості осіб з *нормативно-репродуктивним* (в КГЗ було 49 % студентів, в ЕГ – 20 % студентів) та *аналітико-синтетичним рівнями* (в КГЗ було 37 % студентів, в ЕГ – 15 %).

**Спрямованість на використання музики як засобу
оптимізації навчально-виховного процесу
в дошкільному навчальному закладі**



Діаграма 6.4. Кількісні дані щодо міри спрямованості майбутніх вихователів на використання музики як засобу оптимізації навчально-виховного процесу в дошкільному навчальному закладі на контрольному етапі

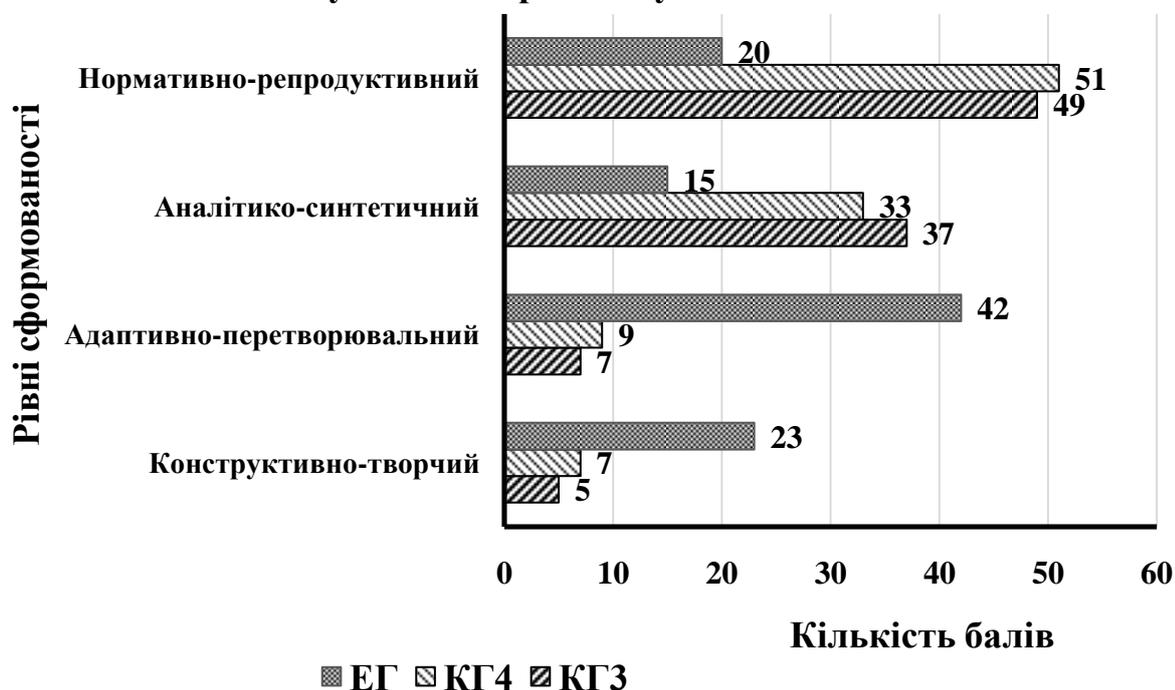
Якісний аналіз результатів даної анкети засвідчив, що прочитаний лекційний матеріал курсу «Поліфункціональне застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників» сприяв засвоєнню студентами експериментальної групи концептуальних положень та методичних засад аудіального розвитку дошкільників, забезпечив можливість трансформувати ідею аудіального розвитку дошкільників з теоретичної площини в практичну.

На запитання анкети про те, на чому треба зосередити особливу увагу в процесі ознайомлення дітей зі звуками навколишньої дійсності, більшість

респондентів відповіли: «слухом можливо сприйняти багато невидимих предметів, процесів, явищ і подій»; «важливо навчити дітей розрізняти позитивний і негативний вплив звукового фону, допомогти зрозуміти, осмислити і навчити коригувати цей вплив». Доказом ефективності музично-педагогічної підготовки кадрів за запропонованою моделлю слід вважати, на нашу думку, той факт, що у відповідях на запитання анкети всі майбутні вихователі експериментальної групи вказали, що надають значення звукам у пізнанні дитиною цілісної картини світу, визнають феномен звуку як засіб розвитку дитини на соматичному, психічному і духовному рівнях.

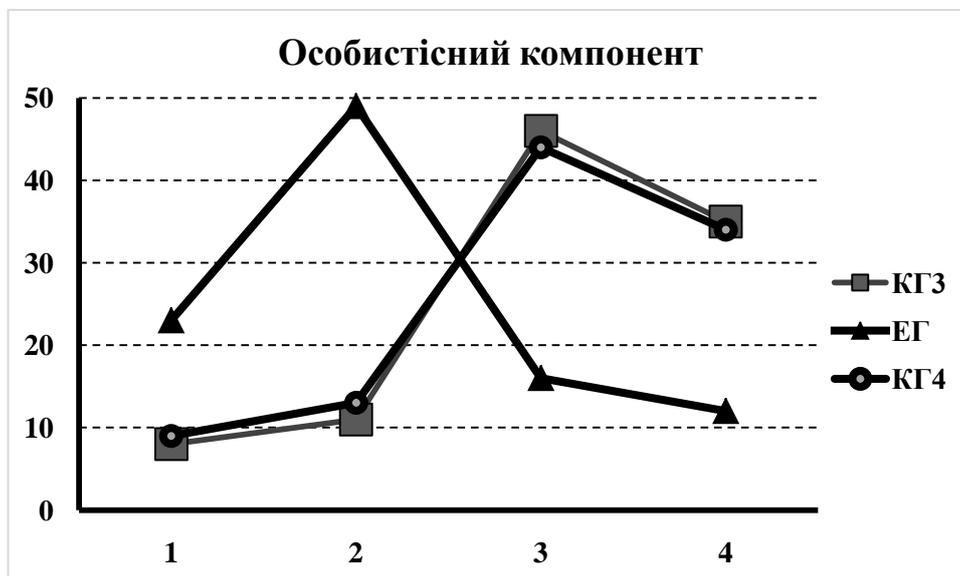
Кількісні дані щодо прояву здатності майбутніх вихователів збагачувати аудіальний досвід дітей, створювати розвивальне середовище для їх аудіального розвитку на контрольному етапі подано в діаграмі 6.5.

**Здатність збагачувати аудіальний досвід дітей,
створювати розвивальне середовище для їхнього
аудіального розвитку**



Діаграма 6.5. Кількісні дані щодо прояву здатності майбутніх вихователів збагачувати аудіальний досвід дітей, створювати розвивальне середовище для їх аудіального розвитку на контрольному етапі.

Показники середнього арифметичного результату рівнів сформованості особистісного компонента готовності майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників на контрольному етапі подано в діаграмі 6.6.



Діаграма 6.6. Показники середнього арифметичного результату рівнів сформованості особистісного компонента готовності майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників на контрольному етапі (%)

Як видно з діаграми 6.6, отримані результати щодо динаміки змін у рівнях сформованості особистісного компонента готовності студентів контрольної групи до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників на контрольному етапі (КГ4) виявилася незначною порівняно з результатами діагностики студентів на етапі констатувального експерименту (КГ3). Ми пояснюємо це низкою чинників: 1) в освітній музично-педагогічній діяльності студентів за традиційною моделлю не збагачувався перцептивний та емоційний досвід особистості, не формувалася розвинена емоційна чутливість до музики як соціально-психологічної якості особистості (результатом її розвитку є прояв ціннісного ставлення до музики); 2) не забезпечувався розвиток педагогічної рефлексії як механізму особистісного самовдосконалення; 3) в реалізації музично-педагогічної діяльності не

надавалося студентам право на вибір та самостійне прийняття рішень в освітньому процесі, не здійснювалося формування готовності і здатності до креативно-перетворювальної діяльності, суб'єктної активності.

Аналізуючи результати контрольного зрізу, ми помітили найбільш значні зміни за всіма критеріями в експериментальній групі. Це дає змогу зробити висновок, що реалізація визначених вище педагогічних умов підготовки майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників дала позитивні результати у сфері особистісної готовності до цього напрямку професійної діяльності.

Наступним етапом нашого дослідження було визначення динаміки змін у рівнях сформованості професійного компонента готовності студентів педагогічних вишів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників. Нагадаємо, що в авторській моделі цей компонент готовності поділяється на дві складові – теоретико-методичну та інструментальну. Розглянемо підсумкові зрізи кожної з них.

Дослідження *теоретико-методичної* складової професійного компонента готовності майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників відбувалося на підставі характеристики системи знань студентів про закономірності впливу музики на настрій та поведінку особистості, системи знань про засоби аудіального розвитку, усвідомлення педагогічного потенціалу музики та володіння методикою аудіального розвитку дошкільників (див. таблицю 6.3.).

Основними методами вивчення знань студентів (ЕГ та КГ4) були тестові завдання комбінованого характеру (теоретичні питання, розробка плану-конспекту бесіди, завдання на упорядкування) (див. параграф 5.1).

Порівняно з іншими складовими професійного компонента готовності майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників у *теоретичній складовій* в експериментальній групі виявлено найбільш позитивні зміни в системі знань про закономірності впливу музики на настрій та поведінку особистості.

Таблиця 6.3

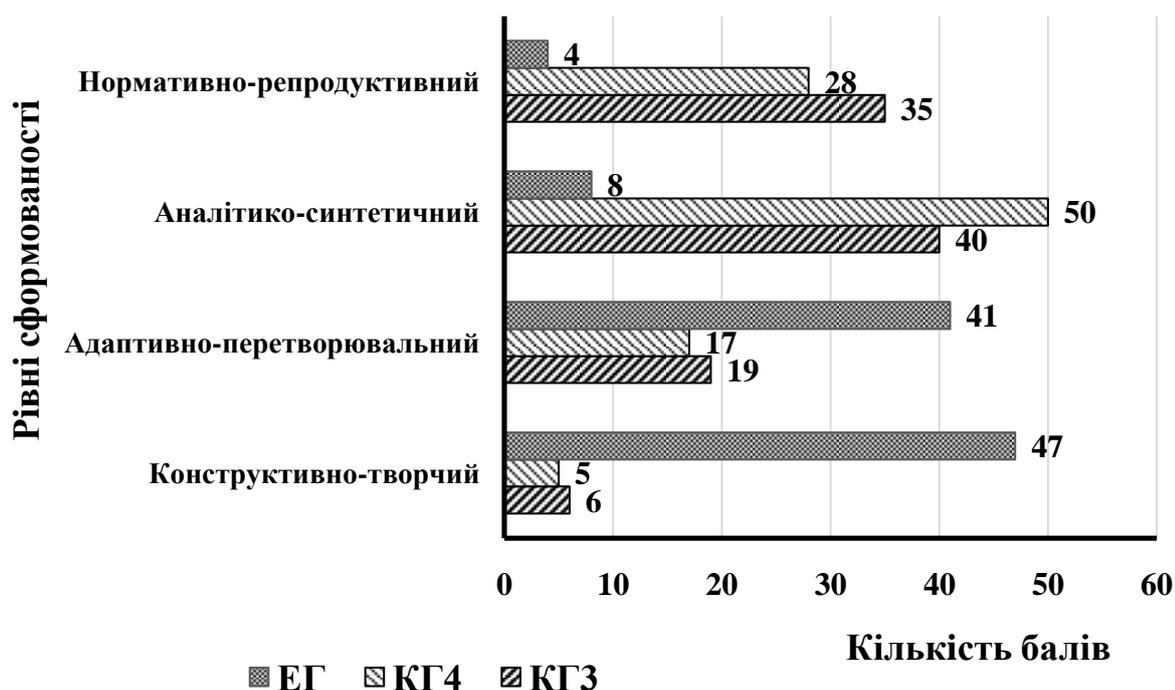
Порівняльні дані рівнів сформованості теоретико-методичної складової професійного компонента готовності майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників на констатувальному і контрольному етапах (%)

Показники та їх ознаки	Бали	Рівні сформованості											
		Конструктивно-творчий			Адаптивно-перетворювальний			Аналітико-синтетичний			Нормативно-репродуктивний		
		КГ3	ЕГ	КГ4	КГ3	ЕГ	КГ4	КГ3	ЕГ	КГ4	КГ3	ЕГ	КГ4
Система знань про закономірності впливу музики на настрій та поведінку особистості	8-1	6	47	5	19	41	17	40	8	50	35	4	28
Усвідомлення поліфункціональних можливостей музики, її педагогічного потенціалу	4-1	6	49	7	22	36	24	34	9	38	38	6	31
Уявлення про засоби аудіального розвитку	9-1	9	19	6	10	51	8	46	18	49	35	12	37
Володіння методикою аудіального розвитку дошкільників	8-1	3	13	2	17	48	15	44	25	47	36	14	36
Середнє арифметичне, %		6	32	5	17	44	16	41	15	46	36	9	33
Розподіл кількості балів за рівнями теоретико-методичної складової професійного компонента готовності		29-22			21-15			14-7			6-1		

Так, порівняно з КГЗ в ЕГ *конструктивно-творчий рівень* зріс на 41 %, *адаптивно-перетворювальний* – на 22 %. *Аналітико-синтетичний рівень* зменшився на 32 %, а *нормативно-репродуктивний* – на 31 %. Отже, майбутні вихователі після формувального експерименту продемонстрували здатність до використання результатів досліджень в галузі медицини, психології, музикознавства і педагогіки стосовно поліфункціональних властивостей музики у процесі виховання дошкільників.

Кількісні дані щодо обсягу знань майбутніх вихователів про закономірності впливу музики на настрій та поведінку особистості на контрольному етапі подано в діаграмі 6.7.

Система знань про закономірності впливу музики на настрій та поведінку особистості

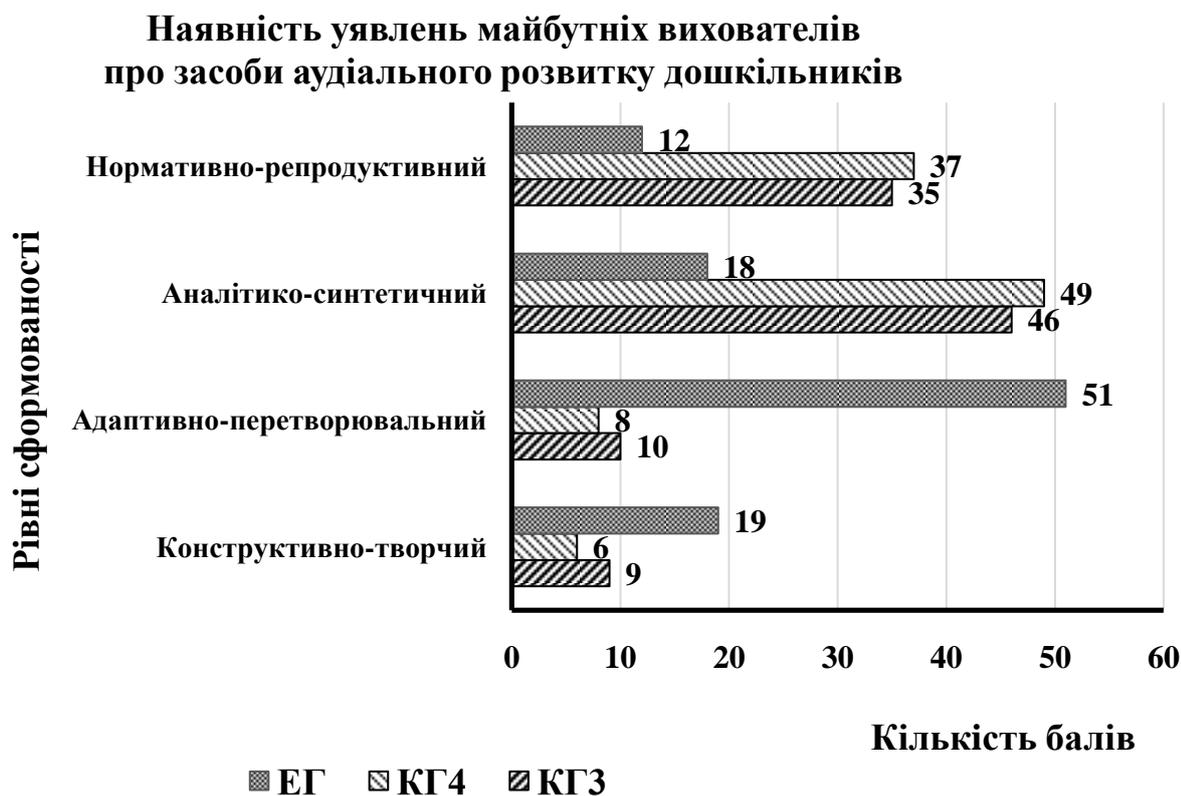


Діаграма 6.7. Кількісні дані щодо обсягу знань майбутніх вихователів про закономірності впливу музики на настрій та поведінку особистості на контрольному етапі

Якісний аналіз результатів виконання завдання на виявлення наявності уявлень про засоби аудіального розвитку дошкільників засвідчив, що більшість студентів (88 %), які брали участь у формувальному експерименті, мають чітке

уявлення про те, за якими характерними ознаками на рівні сприйняття відрізняються шум, звук, музика, і можуть перелічити шуми і звуки більшості пластів аудіального середовища. Первинні дослідження уявлень студентів про засоби аудіального розвитку дошкільників показали переважання аналітико-синтетичного (КГЗ – 46 %) та нормативно-репродуктивного (КГЗ – 35 %) рівнів, конструктивно-творчий рівень становив 9 % студентів, що відображає недоліки в їхній готовності до музичного і ширше – до аудіального розвитку дітей у дошкільному навчальному закладі.

Кількісні дані щодо наявності уявлень майбутніх вихователів про засоби аудіального розвитку дошкільників на контрольному етапі подано в діаграмі 6.8.



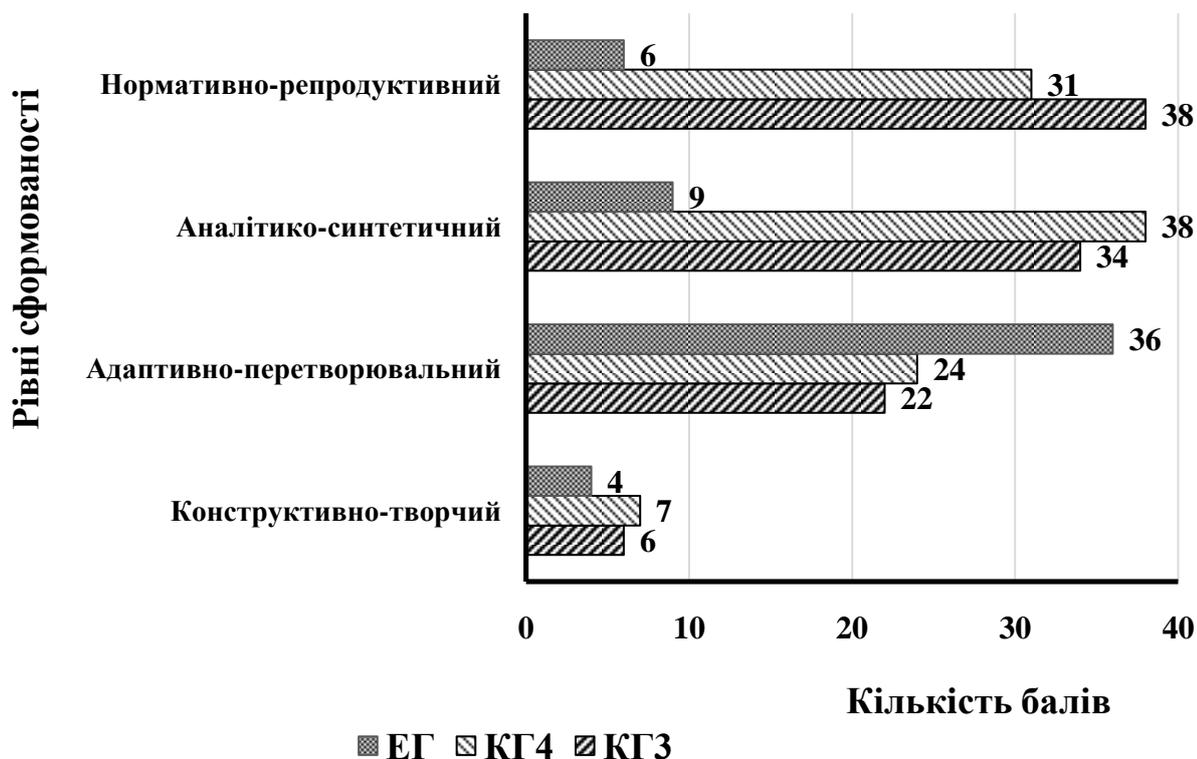
Діаграма 6.8. Кількісні дані щодо наявності уявлень майбутніх вихователів про засоби аудіального розвитку дошкільників на контрольному етапі

Порівняно з контрольною групою (КГ4) студентів експериментальної групи (ЕГ) на *конструктивно-творчому рівні* більше на 13 % студентів (КГ4 – 6 % студентів), на *адаптивно-перетворювальному* – на 43 % студентів (в КГ4 він становив 8 %). На *аналітико-синтетичному рівні* готовності в ЕГ залишилося 18 % студентів (в КГ4 – 49 %), на *нормативно-репродуктивному рівні* – 12 % студентів (в КГ4 – 37 % студентів). Це дозволяє зробити висновок про те, що курси «Поліфункціональне застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників» та «Інформаційні технології в аудіальному розвитку дітей» спонукали зростання потреби студентів в інформації про компоненти аудіального середовища як засобів аудіального розвитку дитини, усвідомлення необхідності її у формуванні готовності до поліфункціонального використання музики в аудіальному розвитку дошкільників.

Порівняння результатів виконання студентами ЕГ і КГ4 завдань на визначення міри усвідомлення педагогічного потенціалу музики та ступені володіння методикою аудіального розвитку дошкільників дає змогу зробити висновок, що після здійснення спеціальної підготовки студенти експериментальної групи досягають вищих показників *конструктивно-творчого рівня* методичної складової професійного компонента готовності до аудіального розвитку дошкільників. Так, внаслідок практичного освоєння технології використання поліфункціональних властивостей музики у практиці роботи вихователя студенти експериментальної групи на «відмінно» (49 %) та «добре» (36 %) виконали творче завдання на визначення, з якою метою може бути використано кожен вид музичного матеріалу під час занять немuzичного змісту (у контрольній групі студентів відповідні показники становлять 7 % і 24 %).

Кількісні дані щодо міри усвідомлення майбутніми вихователями поліфункціональних можливостей музики на контрольному етапі подано в діаграмі 6.9.

**Усвідомлення майбутніми вихователями
поліфункціональних можливостей музики,
її педагогічного потенціалу**



Діаграма 6.9. Кількісні дані щодо міри усвідомлення майбутніми вихователями поліфункціональних можливостей музики, її педагогічного потенціалу на контрольному етапі

Як приклад відмінного виконання творчого завдання наведемо письмову відповідь студентки експериментальної групи Олени Р., яка дала додаткову відповідь до анкети про використання музики під час формування у дітей графічних навичок.

Мета: формувати у дітей графічні навички (володіння образотворчим інструментом, уміння передавати форму предметів, ліній, штрихувати за контуром).

Обладнання: магнітофон, аудіозапис музичних творів з різним ритмом, аркуші для малювання, набори кольорових олівців (фарб).

Х і д

Дітям пропонують прослухати музичний фрагмент. Обговорюється, який вид ліній можна зобразити під музику. Потім пропонують спробувати намалювати обрані

лінії під звучання музики (на першому етапі можна малювати в повітрі). Наприклад, виконання колових рухів (рухів по спіралі), не відриваючи руки від аркуша паперу, буде ефективнішим під музику М. Римського-Корсакова «Політ джмеля» (музичний фрагмент з «Казки про царя Салтана»), а також під музику Ф. Шопена «Ноктюрн № 9» і В. Моцарта «Концерт № 1».

Учитися проводити прямі лінії допомагає музичний твір С. Майкапара «Намистини». Ритм цієї мелодії «регулює» не лише рух руки дитини, а й довжину штриха: музична фраза – лінія, пауза у звучанні – зупинка в русі, відрив руки від аркуша (можна також перехрещувати лінії під різними кутами).

Хвилясті лінії відповідним рухом руки добре виходять у дошкільників під музику П. Чайковського «Старовинна французька пісенька». Малюючи хвилі, діти виводять вигин угору на підвищення звуків і опускають униз на зниження. Звучання музики в ході малювання дає змогу зобразити певну кількість хвиль. З цією ж метою використовується музика В. Моцарта «Концерт для фортепіано з оркестром №1» (andante), Ф. Шопена «Ноктюрн № 9» (2-га частина).

Засвоєнню дітьми написання основних елементів письма – рисок із заокругленням, сприяє музика Ф. Шопена, а похилих ліній – вальси Й. Штрауса.

Техніку правильного тримання олівця та регулювання сили натиску варто відпрацьовувати під музику з контрастною силою звучання (динамікою), наприклад А. Вівальді «Концерт № 3» (allegro). Гучне звучання – сильний натиск на олівець, тихе звучання – слабкий натиск.

Інший варіант. Дітям роздають кольорові олівці, лінійки-лекала з отворами у вигляді геометричних фігур різного розміру (кругів, квадратів, прямокутників, овалів, трапецій тощо) та пропонують заштрихувати фігури під ритмічну музику (А. Вівальді «Концерт № 5») – кожен у свій колір.

Потрібно зазначити, що студентка до прослуховування курсу «Інформаційні технології в аудіальному розвитку дітей» була ознайомена з класичною музикою дуже поверхово. Однак на занятті з теми «Музичні

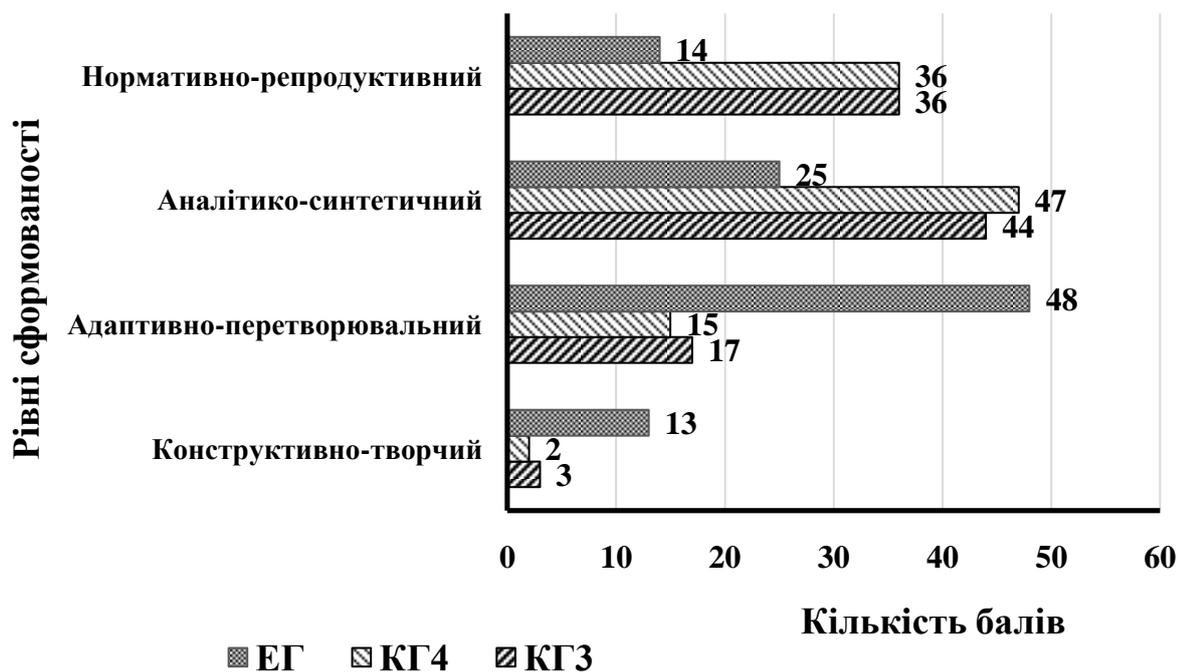
програми», прослухані Оленою Р. музичні твори А. Вівальді, В. Моцарта, М. Римського-Корсакова, Ф. Шопена, Й. Штрауса з музичної енциклопедії «Енциклопедія класичної музики» (Комінфо) справили на неї величезне враження, після чого багато творів означених композиторів увійшли до розряду «улюблених».

Порівняно з контрольною (КГ4) студенти експериментальної групи (ЕГ) проявили більше творчого ставлення до розв'язання завдань аудіального розвитку дошкільників. У розробці плану-конспекту бесіди з дітьми про звукову різноманітність довкілля студенти експериментальної групи після підготовки акцентували увагу дітей на тому, що за допомогою звуків, які більшою чи меншою мірою відрізняються один від одного, можна упізнати не тільки предмет (скажімо, що саме впало зі столу в сусідній кімнаті – книжка чи ніж?), а й окремі властивості предметів, наприклад, величина (ми здатні розпізнати, чи була книжка, що впала, великою чи малою, і чи був то столовий чи ж складаний ніж?), матеріал, з якого вироблено той чи інший предмет (картон, дерево, метал, скло тощо); визначили нову тематику – про нечутні вухом шуми і звуки, які наповнюють наш світ – під назвою «Куди сховалася тиша?».

Позитивним моментом, про який, на нашу думку, необхідно вказати, є те, що студенти експериментальної групи розробили план-конспект бесіди з цієї теми для дітей різних вікових груп. Студенти контрольної групи (КГ4) свою роботу планували тільки з дітьми старшого дошкільного віку, темами бесід переважно були шуми і звуки природи («Чарівний ліс», «У бабусі на подвір'ї», «Звуки літа» тощо), а основною метою бесід було сформувати уміння дітей диференціювати звуки природи, порівнювати їх, виявляти спільне й особливе.

Кількісні дані щодо рівня володіння майбутніми вихователями методикою аудіального розвитку дошкільників на контрольному етапі подано в діаграмі 6.10.

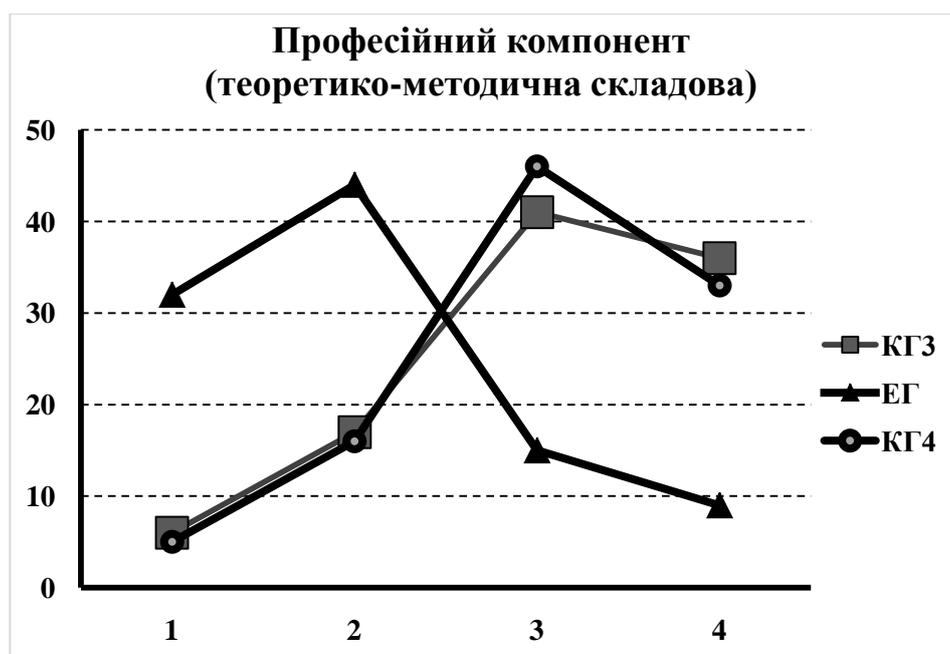
**Володіння майбутніми вихователями
методикою аудіального розвитку дошкільників**



Діаграма 6.10. Кількісні дані щодо рівня володіння майбутніми вихователями методикою аудіального розвитку дошкільників на контрольному етапі

Незначний приріст кількості студентів ЕГ на *конструктивно-творчому рівні* володіння методикою аудіального розвитку дошкільників (10 %) ми пояснюємо тим, що у зв'язку з незначною кількістю методичних розробок і наукової літератури в цьому напрямі роботи вихователя, під час реалізації авторської моделі нам в основному доводилося розраховувати на власну креативно-перетворювальну діяльність, а також на творчі здібності, фантазію та уяву усіх учасників педагогічного експерименту.

Показники середнього арифметичного результату рівнів сформованості теоретико-методичної складової професійного компонента готовності майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників на контрольному етапі подано в діаграмі 6.11.



Діаграма 6. 11. Показники середнього арифметичного результату рівнів сформованості теоретико-методичної складової професійного компонента готовності майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників на контрольному етапі (%)

На завершальному етапі експериментальної роботи перевірялася ефективність сформованої *інструментальної складової* професійного компонента готовності майбутніх вихователів. З цією метою студенти виконували два тестових завдання. Перше завдання: прослухати чотири музичні твори з «Дитячого альбома» П. Чайковського: «У церкві», «Хвороба ляльки», «Баба-Яга», «Камаринська» і за допомогою стрілок установити відповідність між номером, за яким звучав той, чи інший твір, і характеристиками емоційних станів, указаних в тестовій картці (смуток, гнів, радість, спокій).

У другому завданні студентам пропонувалося навести приклади а) ритмічного озвучення казки «Теремок»; б) імпровізації на дитячих музичних інструментах на доповнення до звуків виконуваного музичного твору (на вибір: Танець Феї Драже з балету «Лускунчик» П. Чайковського, «Чунга-Чанга» В. Шаїнського, «На городі цап, цап» - укр. нар. пісня) (див. таблицю 6.4).

Таблиця 6.4

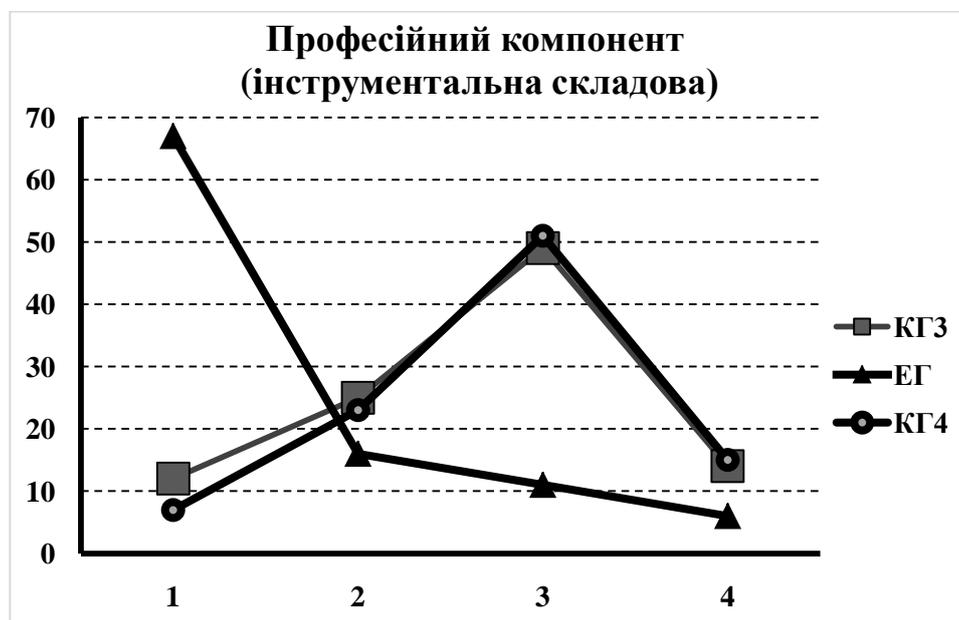
Порівняльні дані рівнів сформованості інструментальної складової професійного компонента готовності майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників на констатувальному і контрольному етапах (%)

Показники та їх ознаки	Бали	Рівні сформованості											
		Конструктивно-творчий			Адаптивно-перетворювальний			Аналітико-синтетичний			Нормативно-репродуктивний		
		КГ3	ЕГ	КГ4	КГ3	ЕГ	КГ4	КГ3	ЕГ	КГ4	КГ3	ЕГ	КГ4
Наявність умінь виявляти емоційний сценарій музичного твору	4-1	12	100	13	41	-	38	47	-	49	-	-	-
Навички музичного фантазування	8-1	12	34	9	9	32	8	51	22	53	28	12	30
Середнє арифметичне, %		12	67	11	25	16	23	49	11	51	14	6	15
Розподіл кількості балів за рівнями інструментальної складової професійного компонента готовності		12-10			9-7			6-4			3-1		

Як видно з таблиці 6.4, в експериментальній групі на контрольному етапі експерименту *конструктивно-творчий рівень* сформованості умінь поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників зафіксовано у 67 % студентів (в КГ3 було 12 % студентів); *адаптивно-перетворювального рівня* досягли 16 % студентів (в КГ3 було 25 % студентів). На *адаптивно-синтетичному рівні* сформованості умінь аудіального розвитку дошкільників виявилось 11 % студентів (в КГ3 було 49 % студентів), на *нормативно-репродуктивному рівні* – 6 % студентів (в КГ3 було 14 % студентів).

Сформованість інструментальної складової професійного компонента готовності майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників у студентів контрольної групи (КГ4) порівняно з результатами студентів констатувальної групи (КГ3) виявилася такою: *нормативно-репродуктивний рівень* зріс на 1 відсоток і становив 15 % студентів; *аналітико-синтетичний рівень* зріс на 2 відсотки і становив 51 % студентів. За експериментальними даними, в КГ4 порівняно з КГ3 зменшилась на 2 відсотки кількість студентів, які перебували на *адаптивно-перетворювальному рівні* володіння навичками практичної діяльності аудіального розвитку дошкільників і зменшилась на один відсоток студентів, які перебували на *конструктивно-творчому рівні*.

Показники середнього арифметичного результату рівнів сформованості інструментальної складової професійного компонента готовності майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників на контрольному етапі подано в діаграмі 6.12.



Діаграма 6.12. Показники середнього арифметичного результату рівнів сформованості інструментальної складової професійного компонента готовності майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників на контрольному етапі (%)

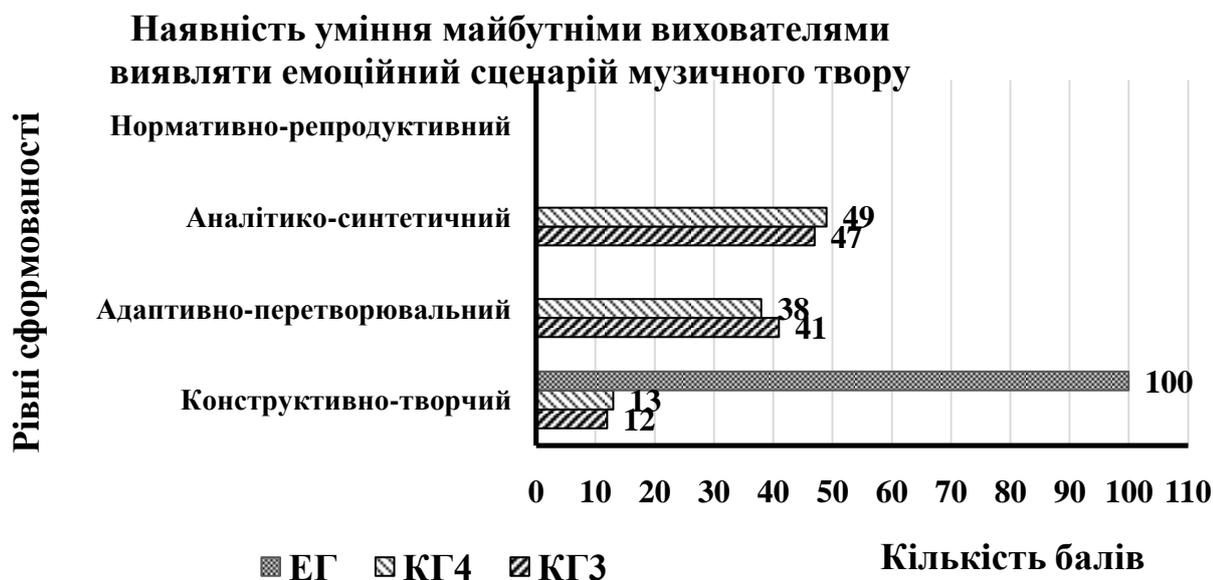
Як засвідчують наведені дані в діаграмі 6.12, у студентів КГ4 кількісні показники виявилися менш результативними, ніж в КГ3. Ми пов'язуємо це з тим, що нині у більшості педагогічних вищих навчальних закладів музично-педагогічна підготовка майбутніх вихователів в основному націлена на поглиблення теоретичної і методичної підготовки. Практична ж складова підготовки на сьогодні має мінімальну кількість годин, а отже, спонтанна творчість, навчання студентів творчій імпровізації не стають базовими елементами навчання.

Порівняно з контрольною групою студенти експериментальної групи показали вищий рівень сформованості вміння визначати емоційний сценарій музичного твору. На нашу думку, такий результат забезпечувався, по-перше, тим, що на констатувальному етапі було з'ясовано, що більшість (86 % в КГ3) студентів інтуїтивно відчуває характер музичних фрагментів і визначає відповідність між характером музичного твору та особливостями емоційних станів людини; по-друге, у процесі музично-педагогічної підготовки за авторською моделлю майбутні вихователі виконували комплекс завдань, які забезпечували вміння самостійно виявляти зміну настрою в музичному творі та визначати виражальні засоби, що формують музичний образ.

Кількісні дані щодо наявності вміння майбутніми вихователями виявляти емоційний сценарій музичного твору на контрольному етапі подано в діаграмі 6.13.

Порівняльний аналіз виконання студентами завдання на виявлення навичок музичного фантазування засвідчив, що *метод мелодійного, ритмічного, тембрового, пластичного, графічного фантазування* сприяв надбанню студентами експериментальної групи здатності: усвідомлювати і виражати власний творчий задум, виявляючи при цьому самостійність і логічність; виявляти винахідливість і оригінальність у виборі засобів втілення свого творчого задуму; доцільно використовувати набутий музичний досвід; упевнено діяти за схемою: «чую – відчуваю – уявляю – розмірковую – дію». Більшість студентів (34 % – на *конструктивно-творчому рівні* та 32 % – на

адаптивно-перетворювальному рівні) досить легко придумали лейттебр і лейтмотив до усіх персонажів казки «Теремок»; створили звукову картинку природи у вступі і закінченні казки. Інша частина студентів експериментальної групи (22 % – на *аналітико-синтетичному рівні* та 12 % – на *нормативно-репродуктивному рівні*), використовуючи ритмічні, мелодійні і гармонійні «шаблони», якими «озброїлися» в процесі практичних занять, комбінаторним шляхом змогла створити на різному рівні успішності свій варіант озвучування казки. Під час виконання студентами експериментальної групи прикладів імпровізації на доповнення звуків виконуваного музичного твору стали очевидними підвищення у них винахідливості й оригінальності самостійної музично-творчої діяльності.



Діаграма 6.13. Кількісні дані щодо наявності уміння майбутніми вихователями виявляти емоційний сценарій музичного твору на контрольному етапі

Аналіз продуктивного інструментального музикування студентів контрольної групи (КГ4) показав, що представники цієї групи не володіли необхідним словником інструментальної діяльності («запасом» ритмічних і мелодійних інтонацій, художньо-образних вражень), який могли б використати в процесі імпровізації. В озвучуванні казки 81 % досліджуваних у творчому

інструментальному вирішенні обмежувалися створенням на одному інструменті (ударному) ритмічного супроводу для кожного персонажа. Ті, хто обирав кожному героєві свій інструмент (9 % студентів), потім також виконували на них лише придумані варіанти ритмічного рисунка (без яких-небудь мелодійних ліній). У виконанні прикладів імпровізації на доповнення до звуків виконуваного музичного твору ті ж 81 % студентів контрольної групи частіше придумували остінатний акомпанемент, доповнення до закінчення.

Кількісні дані щодо рівня сформованості у майбутніх вихователів навичок музичного фантазування на контрольному етапі подано в діаграмі 6.14.



Діаграма 6. 14. Кількісні дані щодо рівня сформованості у майбутніх вихователів навичок музичного фантазування на контрольному етапі

Відтак, вважаємо, що розроблені педагогічні умови – збагачення перцептивного та емоційного досвіду студента, формування у нього розвиненої емоційної чутливості до музики як базової якості особистості, результатом розвитку якої є прояв ціннісного ставлення до музики; розвиток у студентів педагогічної рефлексії як механізму особистісного самовдосканалення; надання

студентам права на вибір та самостійне прийняття рішень в освітньому процесі, формування готовності й здатності до креативно-перетворювальної діяльності, суб'єктної активності в процесі музично-педагогічної діяльності; засвоєння студентом фахових знань щодо аудіального розвитку дошкільників завдяки забезпеченню міжпредметних зв'язків дисциплін загальнокультурного, психолого-педагогічного та спеціального циклів; оволодіння студентською молоддю фаховими вміннями створювати для повноцінного аудіального розвитку дошкільників розвивальне середовище; опанування студентами широкого кола новітніх музично-педагогічних технологій у межах професійної діяльності вихователя з метою поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників; індивідуалізація освітнього процесу, що створює простір і можливість коригування навчання студентів у ВНЗ відповідно до їхнього попереднього рівня музично-освітньої підготовки і розвитку – сприяли формуванню в майбутніх вихователів особистісного та професійного компонентів готовності до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників. Отже, завдання дослідження реалізовані.

В результаті первинної статистичної обробки даних, отриманих в ході проведення експерименту, були знайдені характеристики вибірок, наведених в таблиці 6.5.

Таблиця 6.5

		Група 1	Група 2
Число елементів	n	168	168
Середнє арифметичне	M	51,8	32,9
Стандартне відхилення	σ	18,2	11,4

Відомо, що коли вибірки є дуже великими ($n > 100$), то вибіркові середні підпорядковуються нормальному закону, навіть якщо вихідна змінна не є нормальною або виміряна з похибкою. Зважаючи на це, для проведення спільного аналізу двох вибірок з метою визначення відмінностей між ними

можуть бути використані параметричні критерії, які мають більшу статистичну потужність (більш чутливі), ніж їх непараметричні конкуренти. У нашому випадку аналізуються дві незалежні, незв'язні вибірки, тому для визначення статистичної значущості відмінностей середніх був обраний двовибірний t-критерій Стюдента [405].

Статистика критерію для випадку незв'язних, незалежних, рівних за чисельністю вибірок визначається за формулою:

$$t = \frac{|M_1 - M_2|}{\sqrt{\frac{\sigma_1^2}{n_1} + \frac{\sigma_2^2}{n_2}}}$$

У нашому випадку спостережуване значення критерію дорівнює:

$$t = \frac{|51,8 - 32,9|}{\sqrt{\frac{18,2^2}{168} + \frac{11,4^2}{168}}} = 4,671$$

Число ступенів свободи при чисельному рівності вибірок

$$k = 2n - 2 = 2 \times 168 - 2 = 334$$

По таблиці критичних значень для даного числа ступенів свободи знаходимо:

$$t_{\text{кр}} = \begin{cases} 1,967 \text{ для } P \leq 0,050 \\ 2,590 \text{ для } P \leq 0,010 \\ 3,319 \text{ для } P \leq 0,001 \end{cases}$$

Будуємо «вісь значущості»:



Таким чином, виявлені відмінності між експериментальною і контрольною групами значущі більш ніж на 0,1 % рівні, або, інакше кажучи, загальна готовність майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників, які навчалися за авторською моделлю істотно вище, ніж в групі студентів, які навчалися за традиційною моделлю.

В термінах статистичних гіпотез це твердження звучить так: гіпотеза H_0 про подібність відхиляється і на 0,1 % рівні значущості приймається альтернативна гіпотеза H_1 – про відмінності між експериментальною і контрольною групами.

Отже, запропонована модель виявилася ефективною для підготовки майбутніх вихователів до розв'язання системи професійних завдань, пов'язаних з проектуванням і реалізацією процесу аудіального розвитку дошкільників, використання музики як засобу педагогічного впливу на дитину у професійній діяльності.

Розроблена й запроваджена модель підготовки майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників була перевірена на ефективність у вигляді рубіжного і підсумкового контролю. Формою рубіжного контролю вивчення курсів «Поліфункціональне застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників», «Інформаційні технології в аудіальному розвитку дітей» був залік. Залік проводився у формі «круглого столу», під час якого студенти виконували ролі філософа, історика, музикознавця, практичного психолога, музикотерапевта, гігієніста, фізіолога, медика, тобто репрезентували різні спеціальності. Кожний з «представників» відстоював свою думку з приводу обґрунтування музичного впливу на людину (дитину) і перспектив його практичного використання у фаховій діяльності вихователя.

Основою підсумкового контролю були тестові завдання різних рівнів: на рівні розрізнення (завдання множинного вибору), на рівні запам'ятовування (завдання з короткою відповіддю і завдання на доповнення), на рівні розуміння

(завдання альтернативної форми, парні завдання і завдання з обмеженою розгорненою відповіддю), на рівні застосування (завдання з обмеженою розгорненою відповіддю) і на рівні перенесення (завдання з розгорненою відповіддю) (запропоновані В. Симоновим). Наведемо приклади таких завдань.

1. Завдання з короткою відповіддю для виміру простих знань, що потребують короткої відповіді:

Що об'єднує між собою шуми, звуки і музику? Відповідь _____

2. Завдання з обмеженою розгорненою відповіддю відрізняються від завдань з короткою відповіддю наявністю невеликого обґрунтування.

Що ми можемо вважати музичним твором? Відповідь _____

3. Завдання з розгорненою відповіддю передбачають відповідь, обсяг якої не обмежений.

Що є головним елементом у процесі взаємодії людини з музичним мистецтвом? Відповідь _____

4. Завдання на доповнення є зв'язним текстом з пропущеними словами.

Аудіальний розвиток дитини – здатність дошкільника шуми, звуки, музику, мову; адекватно на них реагувати, конструктивно

5. Завдання множинного вибору складаються з основи, що становить проблемну ситуацію, і декількох альтернатив, задавши можливе розв'язання проблеми.

Що таке субсенсорність?

З наведених відповідей виберіть правильну.

А. Здатність розпізнавати якість, спрямованість, корисність, лікувальний або руйнівний ефект звуку.

Б. Надчутливість і підвищена здатність до концентрації на об'єкті сприйняття.

В. Рівень розуміння духовності музики.

Г. Здатність сприймати навколишній світ нерозчленовано, об'ємно і гармонійно, повністю поринувши в те, що відбувається.

6. Завдання альтернативної форми складаються з основи, що становить проблемну ситуацію, і двох альтернатив, що задають можливе розв'язання проблеми: «так-ні», «правильно-неправильно», «істинно-хибно».

Визначите, правильний чи неправильний вислів.

В.Н. 1. Характерною ознакою джазової музики є чіткість форм і гармонії.

В.Н. 2. Характерною ознакою джазової музики є імпровізація.

В.Н. 3. Характерною ознакою джазової музики є одноманітний, спрощений, такий, що повторюється упродовж всього твору, ритм.

7. Парні завдання або завдання перехресного вибору, чи завдання на встановлення відповідності складаються з декількох основ і одного й того ж набору альтернатив.

За допомогою стрілок установіть відповідність між основними параметрами музики (темп і лад) та основним емоційним складом музичного твору (за В. Петрушиним):

- | | |
|---------------------|------------|
| 1) повільна мажорна | а) гнів |
| 2) повільна мінорна | б) печаль |
| 3) швидка мінорна | в) спокій |
| 4) швидка мажорна | г) радість |

Аналіз результатів рубіжного і підсумкового контролю засвідчив високу результативність та ефективність лекційних, семінарських, практичних занять з курсів «Поліфункціональне застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників», «Інформаційні технології в аудіальному розвитку дітей», певних педагогічних умов та комплексу методів, спрямованих на підготовку майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників. Отже, реалізація у навчальному процесі студентів спеціальності «Дошкільна освіта» розробленої моделі сприяла підвищенню рівнів готовності майбутніх вихователів до розв'язання системи професійних завдань, пов'язаних з проектуванням і реалізацією процесу аудіального розвитку дошкільників, поліфункціонального застосування музики у професійної діяльності.

Висновки до шостого розділу

1. Модель підготовки майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників органічно взаємопов'язана з усією системою підготовки студентів спеціальності «Дошкільна освіта» у вищому навчальному закладі, і передбачає єдність мети, змісту, педагогічних умов, методів, етапів формування, результату сформованості особистісного і професійного компонентів означеної готовності на основі системного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, аксіологічного і культурологічного підходів. З'ясовано, що очікуваним результатом є сформованість готовності майбутніх вихователів до розв'язання системи професійних завдань, пов'язаних з проектуванням і реалізацією процесу аудіального розвитку дошкільників, застосування музики як засобу педагогічного впливу на дитину у професійній діяльності. Саме ці методичні положення становили основу запропонованої моделі.

2. Змістова частина моделі підготовки майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників забезпечується новими навчальними дисциплінами «Поліфункціональне застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників» та «Інформаційні технології в аудіальному розвитку дітей», які вивчаються відповідно до фахової підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в педагогічному вищому навчальному закладі. Модульний підхід навчальних програм забезпечує системність в організації диференційованого навчання і гнучкість структури навчального процесу у вищому навчальному закладі; передбачає досягнення кожним студентом обов'язкового рівня підготовки на основі заданого стандарту освіти, сприяє усвідомленню студентами перспектив навчальної діяльності.

3. Визначено педагогічні умови оптимізації освітнього процесу у вищому навчальному закладі з метою підготовки майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку

дошкільників. До умов формування особистісного компонента готовності віднесено: збагачення перцептивного та емоційного досвіду студента, формування у нього розвиненої емоційної чутливості до музики як базової якості особистості, результатом розвитку якої є прояв ціннісного ставлення до музики; розвиток у студентів педагогічної рефлексії як механізму особистісного самовдосканалення; надання студентам права на вибір та самостійне прийняття рішень в освітньому процесі, формування готовності й здатності до креативно-перетворювальної діяльності, суб'єктної активності в процесі музично-педагогічної діяльності.

До умов, що сприяють формуванню професійного компонента готовності майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників належать: засвоєння студентом фахових знань щодо аудіального розвитку дошкільників завдяки забезпеченню міжпредметних зв'язків дисциплін загальнокультурного, психолого-педагогічного та спеціального циклів; оволодіння студентською молоддю фаховими вміннями створювати для повноцінного аудіального розвитку дошкільників розвивальне середовище; опанування студентами широкого кола новітніх музично-педагогічних технологій у межах професійної діяльності вихователя з метою поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників; індивідуалізація освітнього процесу, що створює простір і можливість коригування навчання студентів у ВНЗ відповідно до їхнього попереднього рівня музично-освітньої підготовки і розвитку.

4. Методика поетапної підготовки майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників полягає у забезпеченні послідовного проходження студентами етапів: вдосконалювання слухової культури, розвитку їхнього емоційно-ціннісного ставлення до використання різних звукових засобів виховання дітей; засвоєння навчальної інформації та розв'язання комплексу завдань, що забезпечують поліфункціональне застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників; оволодіння вміннями проектувати та здійснювати процес

поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників; оволодіння імпровізаційно-творчими вміннями музикування на елементарних музичних інструментах; можливості практично застосувати набуті знання та вміння, перевірити готовність до означеного виду професійної діяльності в умовах реального педагогічного процесу ДНЗ.

5. У формуванні особистісного компонента готовності майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників, закріпленні мотиваційно-ціннісного ставлення студентів до окресленої діяльності пріоритет надається безпосередній участі майбутніх вихователів у музичних тренінгах, виконанні творчих завдань, а також прослуховуванні звукової інформації різної висоти, динаміки, темпу, ритму, музичних творів різного змісту і засобів музичного вираження з подальшим «музикотерапевтичним аналізом».

6. Технологічний процес формування професійного компонента готовності здійснювався в узгодженні з особистісним компонентом, містив перелічені етапи. Провідним методом формування професійного компонента готовності визначено музичне фантазування – спосіб практичної музичної діяльності, в процесі якої звуки виконуються за власним бажанням, з метою створення образу, передачі настрою, вигадкування мелодії. Він сприяв надбанню студентами здатності: усвідомлювати і виражати власний творчий задум, виявляти самостійність і логічність; проявляти винахідливість і оригінальність у виборі засобів втілення творчого задуму; використовувати набутий музичний досвід; упевнено діяти за схемою: «чую–відчуваю–уявляю–розмірковую–дію».

7. Діагностування студентів на контрольному етапі педагогічного експерименту засвідчило, що в експериментальній групі (ЕГ) конструктивно-творчий рівень сформованості готовності до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників становив у 41 % студентів (на констатувальному етапі в КГЗ було 8 %); адаптивно-перетворювального рівня досягли 36% студентів (в КГЗ було 18 %). На аналітико-синтетичному рівні сформованості готовності до поліфункціонального застосування музики в

аудіальному розвитку дошкільників перебували 14 % студентів (КГЗ – 46 %); на нормативно-репродуктивному – 9 % студентів (на констатувальному етапі кількість студентів цього рівня становила 28 %). В ході дослідження встановлено, що характеристики представників нормативно-репродуктивного рівня виявилися консервативними, і це негативно позначилося на динаміці змін.

ВИСНОВКИ

У дисертації науково обґрунтовано модель підготовки майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників; представлено новий аспект професійної діяльності вихователя, який враховує вимоги Базового компонента дошкільної освіти до формування у дітей цілісної картини світу та специфіку музично-педагогічної діяльності вихователя у розв'язанні завдань музичного виховання і розвитку дошкільників.

1. Музично-педагогічна підготовка майбутніх вихователів у вищому навчальному закладі є складовою професійної підготовки фахівців системи дошкільної освіти. На підставі аналізу психолого-педагогічної та науково-методичної літератури зафіксовано існування прямої залежності між загальним розвитком педагогічної освіти і розвитком музично-педагогічної підготовки фахівців. Визначено суттєві відмінності у змісті, методах та формах організації освітнього процесу впродовж останніх десятиліть. Зміни в музично-педагогічній підготовці фахівців дошкільного профілю пов'язані з підвищенням значення підготовки фахівців з вищою освітою для суспільства; розробці й апробації нових програм і спецкурсів, спрямованих на розширення змісту музично-педагогічної підготовки фахівців у вищому навчальному закладі. На сучасному етапі розвитку музично-педагогічна підготовка має специфічні особливості, зумовлені низкою об'єктивних і суб'єктивних чинників. Цей процес ускладнюється різнорівневою загальномузичною освітою абітурієнтів, відсутністю специфіки у змісті й технології підготовки музичного керівника і вихователя дошкільного навчального закладу.

Структурно модель підготовки майбутніх вихователів до музично-педагогічної діяльності є цілісним утворенням, комплексом особистісного та професійного компонентів. Особистісний компонент визначає міру внутрішньої готовності студента до цього виду діяльності, міру розвитку його особистісних якостей, необхідних для її практичної реалізації. Професійний компонент

підготовки майбутніх вихователів до музично-педагогічної діяльності відображає міру зовнішньої процесуально-діяльнісної форми прояву відповідних характеристик у комплексі та окремо, інтегрує теоретико-методичну та інструментальну складові. До теоретико-методичної складової віднесено систему загальних, спеціально-музичних педагогічних і частково-методичних знань; до інструментальної - спеціальні операційні уміння і досвід музично-педагогічної діяльності.

2. Узагальнення різних підходів до визначення понять «підготовка» і «готовність» дало змогу з'ясувати, що вони взаємозалежні, характеризують різні аспекти одного явища. Оперуючи поняттям «підготовка», маємо на увазі процес професійного формування майбутнього фахівця; використовуючи поняття «готовність», кваліфікуємо його як результат професійної підготовки студента.

Готовність майбутніх вихователів дошкільного навчального закладу до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників є інтегративною характеристикою особистості, основними компонентами якої виступають: потребово-мотиваційні установки, прагнення і здатність до музично-педагогічної діяльності, система музично-теоретичних і спеціальних знань в галузі методики музичного виховання й аудіального розвитку дошкільників, сформованості умінь поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників.

Під поняттям «поліфункціональне застосування музики» розуміємо спеціально організований музичний вплив, сприятливий для реалізації вікових та індивідуальних можливостей дітей, різнобічного розвитку їх особистості. «Аудіальний розвиток дошкільників» кваліфікуємо як здатність дошкільника сприймати, аналізувати, синтезувати, диференціювати та інтерпретувати шуми, звуки, музику, мову; адекватно на них реагувати, конструктивно використовувати у своїй життєдіяльності.

3. Визначено й обґрунтовано методологічні засади підготовки майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному

розвитку дошкільників. До них віднесено: системний, діяльнісний, особистісно орієнтований, аксіологічний, культурологічний підходи.

Системний підхід дав змогу розглядати музично-педагогічну підготовку майбутніх вихователів як складник професійної освіти, сприяв структуризації змісту музично-педагогічної підготовки в процесі вивчення спеціальної навчальної дисципліни на основі блочно-модульної технології; актуалізував необхідність забезпечення міждисциплінарних інтегративних зв'язків (філософії, естетики, медицини, психології, педагогіки, спеціальних навчальних дисциплін).

Діяльнісний підхід застосовувався в організації освітнього процесу вищого навчального закладу, переведенні студента у позицію активного суб'єкта. Це, у свою чергу, передбачало навчання майбутнього вихователя свідомому вибору мети, обгрунтованому плануванню діяльності, вдосконаленню умінь аналізувати, доцільно регулювати, контролювати, адекватно оцінювати результати своїх дій.

Особистісно орієнтований підхід передбачав таку організацію процесу підготовки майбутнього фахівця до професійної діяльності, за якої студент набував особистого досвіду, оволодівав адекватними особистісними властивостями та особистісними характеристиками - творчою ініціативою, здатністю вільно обирати форми і способи діяльності, умінням проявляти ціннісне ставлення до неї, надавати художні переваги, виявляти рефлексію. Застосування ідей особистісно орієнтованого підходу в методичному управлінні музично-педагогічною підготовкою сприяло розробці та впровадженню технології моделюючого навчання, яка забезпечувала суб'єкт-суб'єктну педагогічну взаємодію учасників освітнього процесу, сприяла розвивальному навчанню, підвищувала самооцінку особистості.

Аксіологічний підхід розкрив такі грані цінності музики як: погляд на неї з позиції її універсального значення в житті людини; розуміння світогляду як системи поглядів особистості на мистецтво, навколишній світ та саму себе; розуміння музики і музично-педагогічної освіти як динамічного явища.

Культурологічний підхід сприяв формуванню художньої культури особистості через спілкування з мистецтвом, поглиблення теоретичних уявлень про генезис засобів музичної виражальності, про природу стилів музики, їх ієрархію і характерні особливості; осмислення музичного образу, включення музичних явищ у контекст широких і глибоких загальнокультурних зв'язків, що допомогли глибше відчувати й усвідомити зміст твору.

4. У дослідженні визначено критерії до усіх компонентів готовності майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників та їх складових. Критеріями *особистісного компонента* визначено: сформованість чіткої світоглядної позиції, ціннісне ставлення до музики, емоційну сприйнятливість до аудіальної інформації, здатність її адекватно інтерпретувати; наявність індивідуального музично-перцептивного досвіду, використання музики як засобу оптимізації навчально-виховного процесу в дошкільному навчальному закладі; сформованість базових якостей особистості (самостійності, відповідальності, наполегливості, креативності); здатність збагачувати аудіальний досвід дітей, створювати для цього розвивальне середовище.

Критеріями *теоретико-методичної складової* професійного компонента виступили: система знань про закономірності впливу музики на настрій та поведінку особистості; усвідомлення поліфункціональних можливостей музики; уявлення про засоби аудіального розвитку; володіння методиками аудіального розвитку дошкільників. Критеріями *інструментальної складової* професійного компонента визначено уміння виявляти емоційний сценарій музичного твору та навички музичного фантазування.

Показниками готовності визначено якісні характеристики виконання студентами запропонованих завдань до кожного критерію, що оцінювалися за бальною системою. Відповідно до визначених критеріїв та показників діагностовано рівні загальної готовності майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників: до конструктивно-творчого рівня віднесено 8 %, адаптивно-

перетворювальний рівень становили 18 % студентів, до аналітико-синтетичного рівня увійшло 46 % майбутніх вихователів, нормативно-репродуктивний рівень склали 28 % студентів. Кількісні дані аналітико-синтетичного та нормативно-репродуктивного рівнів загальної готовності засвідчили про розмитість у свідомості досліджуваних мети застосування музики в навчально-виховному процесі дошкільного навчального закладу, знижену увагу до розвитку слухового аналізатора дошкільників, обмежений обсяг уявлень про властивості засобів їхнього аудіального розвитку.

5. Виділено й обгрунтовано вимірники аудіального розвитку дошкільників, якими визначено такі уміння: 1) диференціювати звуки як компоненти звукового середовища, володіти аналізом і синтезом складних звукових сигналів, звукового середовища в цілому; 2) зосереджувати увагу на звуках, локалізувати і визначати місцезрештування джерела звуку; 3) впізнавати і розрізняти властивості звуків (темброве забарвлення, висоту, тривалість, силу звучання), відтворювати їх голосом; 4) вербально характеризувати звук; 5) елементарно грати на дитячих музичних інструментах, володіти різними способами звуковідтворення, передавати прості музичні образи (тембрально, ритмічно, мелодійно).

Діагностовано рівні аудіального розвитку сучасних дошкільників відповідно до визначених вимірників та умінь: досліджуваних, віднесених до спонтанного рівня налічувалося 12 %, дошкільників ситуативного рівня було виявлено 29 %, вибіркового рівня склали 52 % дітей експериментальної групи, конструктивного рівня - 7 % дошкільників.

6. Визначено тенденції аудіального розвитку дітей дошкільного віку. З'ясовано, що мова є домінантним компонентом сприйняття дітьми дошкільного віку звуків довкілля. Аналізуючи комплекс звуків природи, вони концентрують увагу переважно на яскравих звуках. Більшість з них не володіє аналізом звукового середовища в цілому. Слухові оцінки відстані до джерела звуку дошкільників менш точні, ніж оцінки напрямку. Здебільшого діти мають обмежений досвід вербальної характеристики звуків, за основу як порівняння

беруть звуки знайомих музичних інструментів. Вони не володіють достатніми уявленнями про можливості свого голосу, прийомами передачі немовленнєвих звуків; зазнають труднощів у відтворенні музичних звуків, близьких за звучанням (за висотою і тривалістю).

Розроблено завдання аудіального розвитку дошкільників, які розв'язувалися у тісній співпраці вихователів та музичного керівника дошкільного навчального закладу відповідно до специфіки діяльності кожного. Реалізація поставлених завдань передбачала заглиблення дітей у різні звукові середовища - «близьке», «далеке», звуки, які передають внутрішній стан людини, її почуття й думки. Аудіальний розвиток дошкільників базувався на актуальному рівні сформованості слуху та наростанні труднощів, пов'язаних із зміною якості, інтенсивності, місця звучання, відстані до джерела звуку, відстроченням у часі тощо.

7. Теоретично обґрунтовано педагогічні умови, зміст і методи підготовки майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників.

Враховуючи, що підготовка майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників є цілісним, керованим, компонентним утворенням, відкритим для впливу зовнішнього середовища, яке функціонує за умови узгодження його особистісного та професійного компонентів, було визначено умови для кожного з них.

До умов формування особистісного компонента готовності віднесено: збагачення перцептивного та емоційного досвіду студента, формування у нього ціннісного ставлення до музики; розвиток у майбутнього вихователя педагогічної рефлексії як механізму особистісного самовдосканалення; формування готовності й здатності до креативно-перетворювальної діяльності, суб'єктної активності в процесі музично-педагогічної діяльності.

До умов, що сприяли формуванню професійного компонента готовності, належать: засвоєння студентами знань щодо аудіального розвитку

дошкільників завдяки забезпеченню міжпредметних зв'язків дисциплін загальнокультурного, психолого-педагогічного та спеціального циклів; оволодіння ними уміннями створювати розвивальне середовище; опанування новітніх музично-педагогічних технологій у межах професійної діяльності вихователя; індивідуалізація освітнього процесу, створення простору і можливості для корекції освітнього процесу відповідно до попереднього рівня музично-освітньої підготовки студентської молоді.

Запорукою ефективності підготовки майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників виступило варіювання комплексу методів. Основними методами формування особистісного компонента готовності виступали діалоговий та самоконтролю. Формування професійного компонента готовності базувалося на комплексі загальнопедагогічних і спеціальних методів музичної освіти.

Змістова частина підготовки забезпечувалася новими навчальними дисциплінами «Поліфункціональне застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників» та «Інформаційні технології в аудіальному розвитку дітей». Модульний підхід навчальних програм забезпечив системність в організації диференційованого навчання і гнучкість структури навчального процесу. Ним передбачалося досягнення кожним студентом обов'язкового рівня підготовки на основі стандарту освіти, усвідомлення перспектив навчальної діяльності.

8. Доведено, що підготовка майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників згідно розробленої моделі виявилася ефективною.

Практична реалізація моделі здійснювалася поетапно. На етапі омузикалювання вдосконалювалася слухова культура студентів, здійснювався розвиток їхнього емоційно-ціннісного ставлення до використання різних звукових засобів виховання дітей; на музично-теоретичному етапі ними засвоювалася навчальна інформація та розв'язувався комплекс завдань, що забезпечували теоретичну готовність до поліфункціонального застосування

музики в аудіальному розвитку дошкільників; музично-практичний етап спрямовувався на розвиток у студентів умінь проектувати та здійснювати процес аудіального розвитку дошкільників; на музично-творчому етапі здійснювалося формування у студентів імпровізаційно-творчих умінь музикування на елементарних музичних інструментах; етап педагогічної практики виступав своєрідним підтвердженням ефективності попередніх етапів підготовки, критерієм істинності засвоєних знань і водночас виступав джерелом нових знань, стимулом для нових пошуків.

У формуванні особистісного компонента готовності майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників, закріпленні мотиваційно-ціннісного ставлення студентів до окресленої діяльності пріоритет надавався безпосередній участі майбутніх вихователів у музичних тренінгах, виконанні творчих завдань, прослуховуванні звукової інформації різної характеристики (висоти, динаміки, темпу, ритму), музичних творів різного змісту і засобів музичного вираження з подальшим «музикотерапевтичним аналізом».

Технологічний процес формування професійного компонента готовності узгоджувався з особистісним компонентом, здійснювався згідно перелічених етапів. Провідним методом формування професійного компонента готовності визначено музичне фантазування. Він сприяв надбанню студентами здатності: усвідомлювати і виражати власний творчий задум, виявляти самостійність і логічність; проявляти винахідливість і оригінальність у виборі засобів втілення творчого задуму; використовувати набутий музичний досвід; упевнено діяти за схемою: «чую – відчуваю – уявляю – розмірковую – дію».

9. Ефективність розробленої моделі визначала ступінь відповідності: досягнутих результатів цілям та завданням дослідження; набутих майбутніми вихователями знань, умінь, навичок, особистісних якостей вимогам їхньої професійної діяльності; здатності майбутніх вихователів до розв'язання системи професійних завдань, пов'язаних з проектуванням і реалізацією

процесу аудіального розвитку дошкільників, використання музики як засобу педагогічного впливу на дитину в професійній діяльності.

Контрольний етап педагогічного експерименту засвідчив, що в експериментальній групі (ЕГ) конструктивно-творчий рівень сформованості готовності до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників становив у 41 % студентів (на констатувальному етапі в КГЗ було 8 %); адаптивно-перетворювального рівня досягли 36 % студентів (в КГЗ було 18 %). На аналітико-синтетичному рівні сформованості готовності до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників перебувало 14 % студентів (КГЗ – 46 %); на нормативно-репродуктивному – 9 % студентів (на констатувальному етапі кількість студентів цього рівня становила 28 %). В процесі дослідження встановлено, що характеристики представників нормативно-репродуктивного рівня виявилися консервативними, і це негативно позначилося на динаміці змін.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 336 с.
2. Агаджанян Н. А. Человек и биосфера (Медико-биологические аспекты) / Агаджанян Николай Александрович. – М. : Знание, 1987. – 96 с.
3. Адаменко О. В. Українська педагогічна наука в другій половині ХХ століття: Монографія. – Луганськ: Альма-матер, 2005. – 704 с.
4. Алдошина И. А. Основы психоакустики / Алдошина И. А. – Москва: Оборонгиз, 2000. – 154 с.
5. Алексеев П. В. Теория познания и диалектика / П. В. Алексеев, А. В. Панин. – М. : Высшая школа, 1991 г. – 384 с.
6. Алексеев Э. Е. Раннефольклорное интонирование: звуковысотный аспект / Э. Е. Алексеев. – М. : Сов. Композитор, 1986. – 240 с.
7. Алексеева С. В. Формування готовності майбутніх фахівців до реалізації професійної кар'єри / С. В. Алексеева // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Збірник наукових праць. – Вип. 16, книга 2. – Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2012. – 344 с.
8. Алиев Ю. Б. Методика музыкального воспитания детей от детского сада до начальной школы / Ю. Б. Алиев. – Воронеж : МОДЭК, 1998. - 350 с.
9. Альтман Я. А. Руководство по аудиологии. / Альтман Я. А., Таварткиладзе Г. А. – М. : ДМК-Пресс, 2003. – 360 с.
10. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Амонашвили Ш. А. – М. : Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1995. – 496 с.
11. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: в 2-х т. Т.1. / Борис Герасимович Ананьев – М. : Педагогика, 1980. – 230 с.
12. Андрищенко В. П. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів до музично-естетичної діяльності: автореф. дис... на здобуття

- наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / Віктор Павлович Андрущенко. – О., 2000. – 20 с.
13. Анисимов С. Ф. Духовные ценности: производство и потребление / С. Ф. Анисимов – М. : Мысль, 1988. – 253 с.
14. Антология педагогической мысли Украинской ССР / Сост. Н. Калиниченко. – М. : Педагогика, 1988. – 640 с.
15. Аристотель. Собрание сочинений : в 4-х т. Т. 4. / Аристотель. – М. , 1975.
16. Арнхейм Р. Новые очерки по психологии искусства / Арнхейм Рудольф ; [пер. с англ.; науч. ред. и вступ. ст. В. П. Шестакова]. – М. : Прометей, 1994. – 352 с.
17. Артемова Л. В. Історія педагогіки України. Частина І. // Програми педагогічних інститутів. Дошкільна педагогіка. Історія загальної та дошкільної педагогіки / Артемова Л.В.– К. : Либідь, 2006. – 105 с.
18. Арчажникова Л. Г. Профессия - учитель музыки / Л. Г. Арчажникова. – М. : Просвещение, 1984. – 111с.
19. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс / Борис Владимирович Асафьев. – Л. : „Музыка”, 1971. – 376 с.
20. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Борис Владимирович Асафьев. – М. : Просвещение, 1965. – 240 с.
21. Асафьев Б. Процесс оформления звучащего вещества // Demusica. Пг., 1923. – С. 144 – 164.
22. Асов А. И. Русские Веды: Песни птицы Гамаюн, Велесова книга / Александр Игоревич Асов. – М. : Наука и религия, 1992. – 336 с.
23. Ашмарин И. И. Музыкальность как культурогенный феномен / Ашмарин Игорь Иванович // Мир психологии. – 2000. – № 3. – С. 133–142.
24. Базовий компонент дошкільної освіти ; Науковий керівник: А. М. Богуш. – К. : Видавництво, 2012. – 26 с.

25. Баренбойм Л. А. О музыкальном воспитании в Венгрии // Музыкальное воспитание в Венгрии / Сост. и общ. ред: Л. А. Баренбойм. – М. : Сов. композитор, 1983. – 400 с.
26. Баренбойм Л. А. Об основных тенденциях музыкальной педагогики XX века / Л. А. Баренбойм // Советская музыка. – 1971. – №8. – С. 96 – 111.
27. Батлина Л. Становление и развитие общественного дошкольного воспитания в Украинской ССР (1917–1941): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Л. Батлина. – К., 1983. – 19 с.
28. Батчаева Н. А. Содержание и методика формирования общепедагогической готовности студентов музыкального колледжа к педагогической деятельности : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания” / Н. А. Батчаева. – М., 2006. – 28 с.
29. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / Михаил Михайлович Бахтин. – М. : Художественная литература, 1979. – 412 с.
30. Бахтияров Б.И. Магия звуков / Б.И. Бахтияров. – Минск : Нар. асвета, 1984. – 141 с.
31. Бекетова Ю. В. Теорія і практика музично-педагогічної підготовки учнів педагогічних училищ України (1945-1985 рр.) : дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Бекетова Юлія Вячеславна – Х., 2005. – 194 с.
32. Беленька Г. В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання : Моногр. / Г. В. Беленька; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Ін-т педагогіки і психології. – К. : Світич, 2006. – 304 с.
33. Беленька Г. В. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах ступеневої підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.08 “Дошкіна педагогіка ” / Г. В. Беленька. – К., 2012. – 38 с.

34. Белкин А. С. Диссертационный совет по педагогике (опыт, проблемы, перспективы) / А. С. Белкин, Е. В. Ткаченко. – Екатеринбург : УрГПУ; РГПУ, 2005. – 298 с.
35. Белкин Б. Г. Заметки о стереофонии / Б. Г. Белкин // Труды НИКФИ. – 1970. – Вып. 56. – С.5 – 27.
36. Белобородова В. К. О методах развития музыкального слуха учащихся первых классов : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук. / В. К. Белобородова. – М., 1954. – 15 с.
37. Беляева-Экземплярская С. Н. Музыкальное переживание в дошкольном возрасте / С. Н. Беляева-Экземплярская // Сборники работ физиолого-психологической секции ГИМН. М., 1925. – Вып. 1. – С. 3 – 29.
38. Бердяев Н. А. Философия творчества, культуры и искусства : в 2 т. / Николай Александрович Бердяев [сост. Р. А. Гальцева]. – М. : Искусство, Т. 1. – 1994 – 541 с.; Т. 2. – 1994 – 508 с.
39. Бережанский П. Н. Абсолютный музыкальный слух (сущность, природа, генезис, способ формирования и развития) / Павел Николаевич Бережанский. – М., 2000. – 101 с.
40. Берестенко О. Г. Формування музично-естетичних смаків студентів педагогічних університетів у художньо-творчій діяльності: Дис... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Берестенко Олена Григорівна – Л., 2008. – 196 с.
41. Беркман Т. Л. О подготовке учителей по пению в педагогических училищах / Беркман Т. Л. – М. : Учпедгиз, 1954. – 68 с.
42. Бернштейн А. Н. Мир звуков как объект восприятия мысли / Александр Николаевич Бернштейн // Вопросы философии и психологии. – М., 1996 – Кн. 2 – С.102 – 130.
43. Берхин Н. Б. Специфика искусства (психологический аспект) / Н. Б. Берхин. – М. : Знание, 1984. – 64 с.
44. Беспалова Н. В. Особенности подготовки педагогических кадров в университете : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук :

- спец.13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / Н. В. Беспалова. – Саранск, 2003. – 16 с.
45. Беспалько В. П. Элементы теории управления процессом обучения / Владимир Павлович Беспалько. – Ч. II. Измерение качества процесса обучения. – М. : Знание, 1971. – 72 с.
46. Беспалько В. П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалиста / В. П. Беспалько, Ю. Г. Мажур. – М. : Высшая школа, 1989. – 144 с.
47. Бех І. Д. Виховання особистості: Сходження до духовності / Іван Дмитрович Бех. – К. : Либідь, 2006. – 272 с.
48. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. / І. Д. Бех. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід : науково-практичні засади. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.
49. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : Наук.-метод. посіб. / І. Д. Бех; Ін-т змісту і методів навчання. – К., 1998. – 204 с.
50. Бехтерев В. М. Значение музыки в эстетическом воспитании ребенка с первых дней его детства. / В.М. Бехтерев. – М. 1916. – 16 с.
51. Бехтерев В. М. Мозг: структура, функция, патология, психика: Избр. труды: в 2 т. / Бехтерев В. М. – М. : Поматур, 1994. – Т. 1. – 750 с. – Т. 2. – 795 с.
52. Бёме Я . О тройственной жизни человека / Якоб Бёме (нем. Jakob Böhme). – СПб.: Издательский дом “Миръ”, 2007. – 428 с.
53. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры / Владимир Соломонович Библер. – М. : 1991. – 403 с.
54. Блауберг И. В., Юдина Э. Г. Становление и сущность системного подхода. / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдина. – М. : Наука, 1973. – 270 с.
55. Блауэрт Й. Пространственный слух / Й. Блауэрт. – М. : Энергия, 1979. – 222 с.

56. Блинова М. П. Музыкальное творчество и закономерности высшей нервной деятельности / М. П. Блинова – Л. : Музыка. Ленингр. отд-ние, 1974. – 144 с.
57. Блонский П. П. Избранные педагогические произведения : В 2-х т. / П. П. Блонский Т.1. – М. : Педагогика, 1979. – 312 с.
58. Богущ А. М. Методика ознайомлення дітей з докільням у дошкільньому закладі / Богущ А.М. – К. : Вища школа, 2008. – 538 с.
59. Богущ А. М. Творче самовираження дошкільників у художньо-мовленнєвій діяльності: монографія / А. М. Богущ, Л. І. Березовська. – Одеса : М. П. Черкасов, 2008. - 203 с.
60. Богущ А. М. Культурологічний підхід до організації розвивального середовища у вищому навчальному закладі в аспекті спадщини В. Сухомлинського / А. М. Богущ // Наука і освіта, 2010. т. № 7. – С. 8 – 11.
61. Боднарук І. М. Педагогічні умови оптимізації методичної підготовки майбутніх вчителів музики в процесі педагогічної практики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія та методика навчання” / І. М. Боднарук. – К., 2006. – 19 с.
62. Бойко В. Л. Музыка как ценность и образ человеческого мира: дис. ... кандидата философ. наук : 09.00.01 / Бойко Валентина Леонидовна. – Красноярск, 2001. – 143 с.
63. Большаков В. П. Культура как форма человечности. / В. П. Большаков. – Великий Новгород : НовГУ имени Ярослава Мудрого, 2000. – 92 с.
64. Большой толковый психологический словарь: основные термины и понятия по психологии и психиатрии: [в 2-х т.] / Артур Ребер. – М. –Т. 2 : П-Я. – 2003. – 560 с.
65. Большой психологический словарь [сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко]. – Спб. : Прайм - ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с.
66. Бондар В. І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів / В. І. Бондар. – К. : Нові інформаційні технології, 1996. – 67 с.

67. Борисова З. Н. Історія дошкільної педагогіки. / Борисова З. Н., Смаль В. З. – К. : Вища школа, 1990.– 423 с.
68. Боровков А. Б. Готовность студентов педагогических вузов к применению в педагогической технологии длительного отслеживания развития учащихся в ходе образовательного процесса : автореф. дисс. на соискание науч. степени кандидата пед. наук: спец. 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / А. Б. Боровков. – Калуга, 2003. – 20 с.
69. Ботякова Л. В. Краткий словарь понятий и терминов по профориентации / Л. В. Ботякова., С. Н. Чистякова. – М. : АПН СССР, 1991. – 124 с.
70. Бозций А. М. Утешение философией / А. М. Бозций. – М. : Наука, 1990. - 415 с.
71. Брунер Д. Психология познания. / Д.Брунер – М. : Прогресс, 1977. — 412 с.
72. Брусиловский Л. С. Музыкалотерапия / Л. С. Брусиловский // Руководство по психотерапии / под ред. проф. В. Е. Рожнова. – Ташкент : Медицина УзССР, 1979. – 275 с.
73. Брушлинский А. В. Зона ближайшего развития и проблема субъекта деятельности / А. В. Брушлинский // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15. – № 3. – С. 17 – 27.
74. Брюсова Н. Я. Задачи народного музыкального образования / Надежда Яковлевна Брюсова – М. : Музгиз. – 1919. – 34 с.
75. Бурно М. Е. Терапия творческим самовыражением / М. Е. Бурно – М., Изд. : Академ. проект, Деловая книга, 1989. – 184 с.
76. Бутківська Т. В. Ціннісний вимір соціалізації учнів / Т. В. Бутківська // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 130–137.
77. Бутко Г. А. Особенности формирования двигательных навыков у дошкольников с задержкой психического развития: автореф. дис. на соискание науч. степени кандидата психол. наук : спец. 13.00.03 “Коррекционная педагогика” / Г. А. Бутко. – М., 2002. – 28 с.

78. Бычков В. В. Эстетика Аврелия Августина / Бычков В. В. – М. : Искусство, 1984. – 264 с.
79. Бьёркволл Ю.- Р. С музой в душе: Ребенок и песня, игра и обучение на всех этапах жизни. Пер. с норвежского. / Бьёркволл Ю.- Р. – СПб. : Русско-Балтийский информ. центр “Блиц”, 2001. – 376 с.
80. Бютнер К. Жить с агрессивными детьми / Кристиан Бютнер. – М. : 1991. – с. 76.
81. Бюхер К. Работа и ритм. – М. : Изд-во О.П.Поповой, 1899. – 112 с.
82. Вайчене А. И. Роль поэтапного программирования занятий и учета его результатов в повышении эффективности музыкального воспитания детей 6-7 лет: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 “Теория и история педагогики” / А. И. Вайчене. – М., 1977. – 18 с.
83. Валлон А. Психическое развитие ребенка / Анри Валлон; [пер. с франц. Л. И. Анцыферовой]. – М. : Просвещение, 1967. – 196 с.
84. Ванслов В. В. Всестороннее развитие личности и виды искусства / Ванслов Виктор Владимирович. – М. : Советский художник, 1966. – 118 с.
85. Вартовский М. Модели. Репрезентация и научное понимание / Вартовский М. – М. : Издательство Прогресс, 1988. – 507 с.
86. Василенко В. А. Ценность и ценностные отношения [Текст] / В. А. Василенко // Проблема ценности в философии / под ред. А. Г. Харчева. – Ленинград : Наука, 1966. – 244 с.
87. Васильченко Е. В. Культура звука в традициях восточных цивилизаций: Ближний и Средний Восток, Южная Азия, Дальний Восток, Юго-Восточная Азия : дис. ... доктора культурол. наук : 24.00.01 / Васильченко Елена Викторовна. – М., 1997. – 445 с.
88. Васютинский Н. А. Золотая пропорция / Николай Александрович Васютинский. – М. : Диля, 2006. – 368 с.

89. Вахромеев В. А. Элементарная теория музыки / Вахромеев Варфоломей Александрович. – М. : Музыка, 1967. – 251 с.
90. Вахтеров В. П. О новой педагогике / Вахтеров Василий Порфирьевич. – М. : Карапуз, 2008. – 224 с.
91. Великие мыслители Востока : Выдающиеся мыслители, философские и религиозные произведения Китая, Индии, Японии, Кореи, исламского мира : пер. с англ. / Ред. Я. Мак-Грил . – М. : КРОН-ПРЕСС, 1999 . – 656 с.
92. Вернадский В. И. Философские мысли натуралиста / Вернадский Владимир Иванович – М. : Наука, 1988. – 520 с.
93. Верхола А. П. Дидактические основы оптимизации процесса обучения дисциплинам вуза : автореф. дис. на соискание науч. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / А. П. Верхола. – К., 1989. – 49 с.
94. Вершинина Г. Б. Детское слово о музыке: теория и практика обучения на уроке развития речи / Г. Б. Вершинина. – Новокузнецк, 1995. – 230 с.
95. Веселовський Н. С. Биофізика одиночного синапса : монографія / Н. С. Веселовський, С. А. Федулова, П. Г. Костюк. – К. : Наук. думка, 2004. –118 с.
96. Ветлугина Н. А. Музыкальное развитие ребенка / Ветлугина Н. А. – М. : Просвещение, 1968. – 415 с.
97. Ветлугина Н. А. Общие вопросы художественного творчества ребенка. Художественное творчество и ребенок / Наталья Александровна Ветлугина [под ред. Н. А. Ветлугиной]. – М. : Педагогика, 1972. – 274 с.
98. Викат М. Ю. Индивидуально-дифференцированный подход к певческой деятельности детей (6-7 лет) в процессе коллективных занятий в детском саду: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук / М. Ю. Викат – М., 1980. – 21 с.
99. Винагородський А. М. Особливості рефлексивної організації мислення при сприйманні музики підлітками : автореф. дис. на здобуття наук.

- ступеня канд. психол. наук: спец.19.00.07 “Педагогическая психология” / А. М. Винагородський. – К., 1998. – 19 с.
100. Винарская Е. Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: Периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения языка / Винарская Е. Н. – М. : Просвещение, 1987. – 160 с.
101. Витт Н. В. Эмоциональная регуляция речемышлительных процессов / Н. В. Витт // Психологические и психофизиологические исследования речи. – М. : Наука, 1985. – С. 123–136.
102. Вишнякова Н. Ф. Музыкальная импровизация / Наталья Федоровна Вишнякова. – Минск : БелНИИ образования, 1992. – 99 с.
103. Вовк Л. П. Історія освіти дорослих в Україні: Нариси / Вовк Л. П. – К. : УДПУ, 1994. – 228 с.
104. Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся: Сб. ст. / Под ред. И.С. Якиманской. – М. : “Педагогика”, 1989. – 221 с.
105. Войнова А. Д. Развитие чистоты интонации в пении дошкольников / А. Д. Войнова – М. : Изд-во Акад. Пед. наук РСФСР, 1960. – 139 с.
106. Волгин В. Н. Вживання музичного фону на лекціях / Волгин В. Н. // Вісник Вищої школи. – 1970. – № 3. – С. 82–84.
107. Волженцева І. В. Оптимізація психічних станів студентів у навчальній діяльності засобами музичного впливу : автореф. дис. на здобуття наук ступеня канд. психол. наук: спец.19.00.07 “Педагогическая психология” / І. В. Волженцева. – К., 2006. – 20 с.
108. Ворожцова О. А. Музыка и игра в детской психотерапии / Ворожцова Ольга Анатольевна. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2004. – 90 с.
109. Воронин С. В. Основы фоносемантики / С. В. Воронин. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1982. – С. 137–139.
110. Воронова С. В. Теоретичні аспекти підготовки студентів педагогічних коледжів до музично-творчої діяльності. / Воронова С. В. – Вісник

- Луганського національного університету ім. Т. Шевченка. Педагогічні науки 2009 № 09 (172) – Луганськ : ЛНУ, 2009. – 299 с.
111. Восприятие музыки: Сборник статей / под ред. В. Н. Максимова. – М. : Музыка, 1980. – 256 с.
112. Вудвортс Р. Экспериментальная психология / Р. Вудвортс. – М. : Изд-во иностр. лит., 1950. – 798 с.
113. Вуйма А. Ю. Коммуникативные функции музыки в рекламе: дис. ... кандидата культурологии : 24.00.01 “Теория культуры” / Вуйма Антон Юрьевич. – Санкт-Петербург, 2000. – 204 с.
114. Вундт В. Психология душевных волнений // Психология эмоций. Тексты / под ред. В.К.Вилюнаса. / В. Вундт. – М. : Изд-во МГУ, 1993. – С. 48–65.
115. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. / Выготский Л.С. – СПб. : Союз, 1997. – 224 с.
116. Выготский Л. С. Психология искусства / Выготский Лев Семёнович. – М. : Педагогика, 1987. – 345 с.
117. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / Выготский Л. С.; [гл. ред. А. В. Запорожец]. – М. : Педагогика. – Т. 2. – 1982. – 504 с.
118. Вюнш В. Формирование человека посредством музыки: Преподавание музыки в вальдорфской школе / Пер. с нем. Н. Т. Григорьевой. – М. : Московский центр Вальдорфской педагогики «Парсифаль», 2007. – 159 с.
119. Гавриш Н. В. Интегровані заняття: методика проведення / Н. Гавриш, О. Ліннік – К. : Шк. світ, 2007. – 128 с.
120. Галаманжук Л. Л. Підготовка майбутніх дошкільних педагогів до комплексного використання творів пластичного мистецтва у вихованні старших дошкільників : дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04 / Галаманжук Леся Людвігівна. – Т., 2007. – 240 с.
121. Галигузова Л. Н. Педагогика детей раннего возраста / Галигузова Л. Н., Мещерякова С. Ю. – М. : ВЛАДОС, 2006. – 301с.

122. Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра за спеціальністю 6. 010101 Дошкільне виховання. – К. : МОН України, 2006. – 258 с.
123. Ганслик Э. О музыкально-прекрасном. Перевод Г. А. Лароша. – М., 1895. – 181 с.
124. Гапійчук І. М. Педагогічні умови емоційної взаємодії “викладач-студент” у процесі навчання у класичному університеті : дис... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Гапійчук Інна Миколаївна. – Одеса, 2003. – 187 с.
125. Гаркуша Г. В. Дитина і навколишній світ. Розробки занять для дітей 3–6 років / Г. В. Гаркуша, Ю. М. Черкасова. – Х. : Вид. група “Основа”, 2008. – 202 с.
126. Гачев Г. Д. Музыка и световая цивилизация / Георгий Дмитриевич Гачев. – М. : Вузовская книга, 1999. – 200 с.
127. Гегель Г. Ф. Эстетика: собр. соч.: в 3 т. / Г. Ф. Гегель. – М. : Мысль, 1968. – Т.3. – 621 с.
128. Гельмгольц Г. Учение о слуховых ощущениях как физиологическая основа для теории музыки / Гельмгольц Герман Людвиг Фердинанд. – СПб. : Общественная польза, 1875. – 594 с.
129. Гельфанд С. А. Слух. Введение в психологическую и физиологическую акустику / С. А. Гельфанд – М. : Медицина, 1984. – 352 с.
130. Герасименко Л. В. Організація дидактичного вибору в навчально-пізнавальній діяльності студентів вищих педагогічних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Л. В. Герасименко. – Харків, 1998. – 24 с.
131. Гербарт И. Ф. Избранные педагогические сочинения / И. Ф. Гербарт. Т. 1; ред. и прим. Г. П. Вейсберга. – М. : Учпедгиз, 1940. – 290 с.
132. Германова О. В. Педагогические условия совершенствования подготовки учителей музыки и музыкальных руководителей в системе среднего профессионального образования : автореф. дис. на соискание

- науч. степени канд. пед. наук : спец.13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / О. В. Германова. – Чебоксары, 2006. – 24 с.
133. Гермес Трисмегист. Книга двадцати четырёх философов / Вступительная статья, пер. с лат. В. Н. Морозова, М. В. Семиколенных, А. А. Элкера // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина (2) – (2011), т. 2, С. 35–40.
134. Гершкович Т. Б. Формирование готовности к педагогической деятельности и ее связь с индивидуальными стратегиями адаптации (на примере молодых преподавателей высшей школы) : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07 / Гершкович Тамара Борисовна. – Екатеринбург, 2002. – 218 с.
135. Гершунский Б. С. Философия образования / Б. С. Гершунский. – М. : Педагогика, 1998. – 427 с.
136. Гетце Г. (Отв. ред.) Музыка и математика / Беседы о музыке под председательством Герберта фон Караяна: Зальцбург. – М., 1994. – С. 5–6.
137. Гирц К. Интерпретация культур Пер. с англ. / Гирц Клиффорд – М. : Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2004. – 560 с.
138. Глузман А. В. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета: теория и опыт исследования / А. В. Глузман. – К. : Вища школа, 1998. – 256 с.
139. Гогоберидзе А. Г. Музыкальное воспитание и развитие ребенка в детском саду: современный взгляд на проблему Текст. / А. Г. Гогоберидзе, В. А. Деркунская // Развитие научных идей кафедры дошкольной педагогики РГПУ им. А. И. Герцена. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена. 2010. – 571 с. – С. 149–160.
140. Гогоберидзе А. Г. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений

- /А. Г. Гогоберидзе, В. А. Деркунская. – М. : Издательский центр “Академия”, 2005. – 320 с.
141. Годфруа Ж. Что такое психология : в 2 т. / Ж. Годфруа; Пер. с фр. Н. Н. Алипова, В. В. Свечникова. – Москва : Мир, 1992 – Т. 1. – 1992. – 491 с.
142. Головинский Г. Л. Книга о музыке / Головинский Г. Л., Ротерштейн М. И. – М. : Советский композитор, 1988. – 225 с.
143. Голубева Л. Г. Развитие и воспитание детей раннего возраста / Голубева Л. Г., Лещенко М. В., Печора К. Л. – М. : Академия, 2002. – 192 с.
144. Голубева Н. В. Музыкальное воспитание как компонент “лечебной педагогики” в условиях детского реабилитационного учреждения: дис. ... кандидат пед. наук : 13.00.01 / Голубева Наталья Викторовна. – Тюмень, 2000. – 152 с.
145. Гончаренко С. У. Методика як наука / С. У. Гончаренко. – Хмельницький : ХГПК, 2000. – 356 с.
146. Гордеева Т. О. Психология мотивации достижения / Гордеева Т. О. – М. : Смысл, 2006 – 332 с.
147. Горев А. С. Динамика изменений параметров ЭЭГ подростков при изменении функционального состояния ЦНС (релаксация) под влиянием ритмической звуковой стимуляции / Горев А. С. // Физиология человека. – №1 – 2001. – С. 36–42.
148. Горев А. С. Динамика ритмических составляющих альфа-диапазона энцефалограммы детей 7-8 лет в условиях релаксации / Горев А. С. // Физиол. чел. 1998. – Т. 24. – № I. – С. 21–26.
149. Горлинский В. И. Модернизация системы музыкального образования и воспитания в современной России : автореф. дис. на соискание науч. степени докт. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания” : спец. 17.00.02 “Музыкальное искусство” / Горлинский Вячеслав Иванович. – М., 1999. – 58 с.

150. Готсдинер А. Л. Музыкальная психология / Готсдинер Арнольд Львович; Междунар. акад. пед. наук, Моск. гуманит. актер. лицей. – М. : NB Магистр, 1993. – 190 с.
151. Гошовский В. Л. У истоков народной музыки славян / Владимир Леонидович Гошовский. – М. : “Сов. композитор”, 1971. – 304 с.
152. Граф В. Г. Музыка как средство интенсификации обучения русской произносительной культуре: дис. ... кандидата. пед. наук: спец. 13.00.01 “Общая педагогика” / Граф Вера Георгиевна. – Санкт-Петербург, 1994. – 191 с.
153. Гринер В. А. Логопедическая ритмика для дошкольников / В. А. Гринер, Н. С. Самойленко – М., 1958. – 341 с.
154. Гришанович Н. Н. Модель специалиста (выпускника педагогического института по специальности 2119 “Музыка и пение”) : науч.- метод. разработка / Н. Н. Гришанович. – Минск : МГПИ им. А. М. Горького, 1985. – 47 с.
155. Грищенко Т. А. Становлення і розвиток музично-естетичного виховання в гімназіях України (XIX – поч. XX ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Т. А. Грищенко – 1998. – 18 с.
156. Громкова М. Т. Педагогика высшей школы : [учебное пособие для дополнительного ... педагогических вузов] / М. Т. Громкова. – Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2012. – 448 с.
157. Груббер Р. И. Всеобщая история музыки / Грубер Роман Ильич; Моск. гос. консерватория им. П. И. Чайковского, каф. всеобщ. ист. музыки. – М. : Музгиз, 1956. – 416 с.
158. Груздова И. В. Глава IV Теоретические предпосылки готовности будущего педагога к формированию основ музыкально-эстетической культуры у детей дошкольного возраста. Полиаспектная подготовка современного педагога: монография / Галина Васильевна Ахметжанова,

- Инна Викторовна Груздова, Екатерина Николаевна Дрыгина. – М., “Академия Естествознания”, 2011. – 173 с.
159. Гусева Е. П. Эмоциональные аспекты музыкальности / Гусева Е. П., Лавочкина И. А., Печенков В. В., Тихомирова. // Художественный тип человека. Комплексные исследования. – М., 1994. – С. 122–138.
160. Гусева Е. П. Психофизиологическое изучение музыкальных способностей / Гусева Е. П. // Способности. – Дубна, 1997. – С. 231–258.
161. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 544 с.
162. Давыдова М. А. Клиповость сознания как механизм формирования деструктивного индивидуализма : (Избранные материалы X Международного конгресса молодых ученых “Перспектива”). [Электронный ресурс] / М. А. Давыдова. – Нальчик, 2007. Режим доступа до журн. : <http://mith.ru/caucas/pers25.htm>
163. Данилова В. И. Дидактическое структурирование процесса обучения студентов в педагогическом вузе: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Данилова Вера Ильинична. – Пермь, 2004. – 204 с.
164. Декарт Р. Сочинения в двух томах. / Декарт Рене. – М. : Мысль, 1994. – 1291 с.
165. Декер - Фойгт Г-Г. Введение в музыкотерапию / Декер - Фойгт Ганс-Гельмут [пер. с нем. О. Гофман]. – СПб. : Питер, 2003. – 208 с.
166. Демлинг Л. Интестиноскопия. В кн.: Актуальные вопросы гастроэнтерологии (Материалы докладов научной сессии 10-12 марта 1971 г.) / Демлинг Л., Классен М., Дейле П. – М. : 1974. – №4. – С. 467–470.
167. Дем’яненко Н. М. Історія вищої жіночої освіти в Україні: Київський Фребелівський педагогічний інститут (1907–1920 рр.) : монографія / Н. М. Дем’яненко І. І. Прудченко ; М-во освіти і науки України, НПУ ім. М. П. Драгоманова. – Київ : Б.в., 2005. – 492 с.

168. Денисова М. П. Этапы развития поведения детей в возрасте от рождения до одного года / Фигурин Н. Л., Денисова М. П. – М. : 1949. – 101 с.
169. Дергаева И. А. Комплексное исследование восприятия и психологического воздействия музыки : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.01 / Дергаева Ирина Анатольевна. – Ярославль, 2005. – 197 с.
170. Державна цільова соціальна програма розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/629-2011-п>
171. Деркач А. А. Педагогика и психология деятельности организатора детского спорта: учеб. пособие / А. А. Деркач, А. А. Исаев. – М. : Просвещение, 1985. – 335 с.
172. Деятельность и взаимоотношение дошкольников / под. ред. Т. А. Репиной. – М. : Педагогика, 1987. – 192 с.
173. Дёмин В. Н. Загадки света и гравитации / Дёмин В. Н., Селезнев В. П. – М. : Либриком, 2010. – 206 с.
174. Джулай Г. А. Музична ментальність: соціально-філософський аналіз: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук: спец. 09.00.03 “Соціальна філософія” / Г. А. Джулай. – О., 2003. – 24 с.
175. Дзвінка Р. І. Естетичне виховання студентів педвузу засобами українського музичного фольклору : дис. ...кандидата пед. наук : 13.00.01 / Дзвінка Роман Іванович. – Бердянськ, 1995. – 182 с.
176. Дикке Р. Гравитация и вселення / Дикке Р. – М. : Мир, 1972. – 102 с.
177. Диодор Сицилийский - Историческая библиотека / сост. Строгоцкий В. М. – М. : Директмедиа Паблшинг, 2008. – 755 с.
178. Дионисий Ареопагит. О небесной иерархии. / [под редакцией И. П. Медведева и В. М. Лурье.]– Санкт- Петербург: Византинороссика, 1997. – 480 с.

179. Дитина: Програма виховання і навчання дітей від двох до семи років / автор. колектив; наук. керівництво О. В. Проскура та інші. – [3-є вид.]. – К. : Київський ун-т імені Бориса Грінченка, 2012. – 492 с.
180. Діти і соціум: особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку / [А. М. Богуш, Л. О. Варяниця, Н. В. Гавриш та ін.]; наук. ред. А. М. Богуш; заг. ред. Н. В. Гавриш. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 368 с.
181. Дмитриев В. А. Развитие творческой направленности у детей в процессе различных видов музыкальной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Дмитриев В. А. – Екатеринбург, 2002. – 184 с.
182. Добровецкая Э. В. Формирование музыкально-аналитических умений у учащихся средних специальных учебных заведений (на материале курса музыкальной литературы): автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания” / Э. В. Добровецкая. – М., 1989. – 17 с.
183. Догель И. М. Влияние музыки на человека и животных / И. М. Догель. – Казань, 1888.
184. Дорфман Л. Я. Эмоции в искусстве. / Дорфман Л. Я. – М. : Российский гуманитарный фонд, 1997. – 401 с.
185. Дубровская Е. А. Эстетическое воспитание и развитие детей дошкольного возраста: Учебное пособие для ВУЗов / Е. А. Дубровская, Т. Г. Казакова, Н. Н. Юрина и др. ; Под ред. Е. А. Дубровской, С. А. Козловой. – М. : Издательский центр “Академия”, 2002. – 256 с.
186. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: автореф. дис. на соискание науч. степени докт. пед. наук : спец: 13.00.01 “Общая педагогика история педагогики и образования” / К. М. Дурай-Новакова. – М., 1983. – 32 с.
187. Дьюи Дж. Школа и ребенок. 2-е изд. – М.; Петроград : Госиздат, 1923. – 60 с.

188. Дьяченко И. Ю. Формирование у будущих учителей начальных классов умений музицировать на элементарных музыкальных инструментах в процессе музыкально-педагогической подготовки в вузе: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Дьяченко Ирина Юрьевна. – Екатеринбург, 2009. – 148 с.
189. Дьяченко М. И. Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Изд-во БГУ, 1981. – 383 с.
190. Євдокимов О. В. Нові педагогічні технології навчання студентів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / О. В. Євдокимов. – Харків, 1997. – 24 с.
191. Євстігнєєва Н. І. Підготовка майбутнього вчителя до використання музики як засобу саморегуляції функціонального стану учнів : дис... кандидата пед. наук: 13.00.04 / Євстігнєєва Наталія Іванівна. – К., 2005. – 251 с.
192. Ежов К. А. Формирование профессионально-личностной готовности у будущих специалистов по музыкальной звукорежиссуре: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Ежов Константин Анатольевич. – Нижний Новгород, 2009. – 223 с.
193. Езикеева В. А. Иллюстративный материал для детского изобразительного творчества / В. А. Езикеева. – М., 1973. – 115 с.
194. Ермаков В. П. Основы тифлопедагогтики. Коррекционная педагогика / В. П. Ермаков, Г. А. Якунин – М. : Владос, 2000. – 119 с.
195. Естетичне виховання дітей молодшого дошкільного віку засобами арт-терапії: навчально-методичний посібник / Федій О. А., Мартазіна Г. В. – Полтава : ПНПУ, 2012. – 68 с.
196. Жак-Далькроз Э. Ритм и его воспитательное значение для жизни и искусства Текст. : 6 лекций / Э. Жак-Далькроз; пер. Н. Гнесиной. М. : Театр и искусство, 1922. – 68 с.

197. Жизненная компетентность личности: научно-методическое пособие / под ред. Л. В. Сохань, И. И. Ермакова, Г. М. Несен. – К. : Богдана, 2003. – 520 с.
198. Жинкин Н. И. Язык речь - творчество: Избр. тр. : Исследования по семиотике, психолингвистике, поэтике / Н. И. Жинкин.; сост. и науч. ред. С. И. Гиндина. – М. : Лабиринт, 1998. – 364 с.
199. Житная И. В. Эмоция как знак и символ внутреннего мира ребенка / Житная Инна Викторовна // Ребенок в мире культуры / Под ред. Р. М. Чумичевой. – Ставрополь, 1998. – С. 226–254.
200. Жмудь Л. Я. Зарождение истории науки в античности / Жмудь Л. Я. – Санкт-Петербург : Изд-во РХГИ, 2002. – 424 с.
201. Загвязинский В. И. Теория обучения. Современная интерпретация. / В. И. Загвязинский. – М. : 2001. – 192 с.
202. Загитова Л. Ч. Феномен музыки в контексте бытия человека: опыт философского анализа : автореф. дис. на соискание ученой степени кандидата философских наук : спец. 09.00.01 “Онтология и теория познания” / Л. Ч. Загитова – Магнитогорск, 2006. – 21 с.
203. Зайцева Л. І. Формування готовності майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу до організації індивідуалізованого навчання в процесі фахової підготовки // Науковий журнал ДВНЗ “Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника” Освітній простір України. – Івано-Франківськ : ДВНЗ “Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника”. – 2014. – С. 57–64.
204. Закон України «Про дошкільну освіту» // Урядовий кур’єр. – 2001. – № 144. – С. 1–9.
205. Закс Л. А. К исследованию онтологии художественной вневходимости / Закс Лев Абрамович // Онтология искусства: Сборник научных статей. – Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2005. – С. 218–266.

206. Закувала зозуленька. Антологія української народної творчості: пісні, прислів'я, загадки, скоромовки / [упор. Н. С. Шумада]. – К. : Веселка, 1989. – 606 с.
207. Залкинд А. Б. Жизнь организма и внушение / А. Б. Залкинд. — Москва-Ленинград, 1927. – 175 с.
208. Запорожец А. В. Избранные психологические труды. В 2-х томах. Психологическое развитие ребенка / Запорожец Александр Владимирович. – М. : Педагогика, 1986. Т.1. – 320 с.
209. Зарин Д. И. Методика школьного хорового пения в связи с практическим курсом. Год 1-й. / Д. И. Зарин. – М., 1907. – 152 с.
210. Захарова Н. Н. Функціональні зміни ЦНС при сприйнятті музики / Захарова Н. Н., Авдєєва В. М. // Вища нервова діяльність, Т. 32. – М., 1982. – С. 915–924.
211. Здравомыслов А. Г. Поле социологии в современном мире. / А. Г. Здравомыслов. – М. : Логос, 2010. – 410 с.
212. Земцовский И. И. Славянский музыкальный фольклор: статьи и материалы. / Изалий Иосифович Земцовский. – Л. : “Музыка”, 1972. – 444 с.
213. “Зернятко”. Програма розвитку дітей раннього віку / Наук. кер. Кононко О. Л. – К. : Освіта, 2004. – 192 с.
214. Зимина А. Н. Основы музыкального воспитания и развития детей младшего возраста / Зимина А. Н. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 304 с.
215. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов. / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2002. – 384 с.
216. Зинич-Слепова Р. Т. Развитие музыкального слуха и певческого голоса у нечисто интонирующих дошкольников : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Р. Т. Зинич-Слепова. – М., 1968. – 20 с.
217. Зиновьев А. А. Логическая социология / Александр Александрович Зиновьев. – М. : Социум, 2006. – 260 с.

218. Зинченко Т. П. Когнитивная и прикладная психология / Зинченко Татьяна Петровна – М. : МПИ; Воронеж, НПО “МОДЭК”, 2000. – 207 с.
219. Зотеева Т. А. Формирование готовности студентов пединститутов к эстетическому воспитанию дошкольников : дис... кандидата пед. наук: 13.00.01 / Т. А. Зотеева. – Киев, 1992. – 202 с.
220. Зотова О. Н. Формирование музыкальной творческой активности у будущих воспитателей дошкольного учебного учреждения в педагогическом колледже: автореф. дис. на соискание науч. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.07 “Теория и методика дошкольного образования” / О. Н. Зотова. – М., 2003. – 21 с.
221. Зязюн І. А. Особливості становлення і розвитку естетичного сприймання людини : дис. ... кандидата філос. наук : / Зязюн Іван Андрійович. – К., 1968. – 201 с.
222. Зязюн И. А. Формирование и сферы проявления эстетического опыта личности: дис. ... доктора филос. наук. / Зязюн Иван Андреевич. – Киев, 1976. – 285 с.
223. Иванова Т. Н. Педагогическое руководство формированием эстетических чувств у младших школьников в процессе обучения интегрированному курсу искусств (изобразительному искусству, литературе, музыке). : Дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Т. Н. Иванова – М., 1995. – 147 с.
224. Иванченко Г. В. Психология восприятия музыки: подходы, проблемы, перспективы / Г. В. Иванченко. – М. : Смысл, 2001. – 264 с.
225. Ильин В. В. Философия и история науки / Виктор Васильевич Ильин. – М. : Изд-во МГУ, 2005. – 432 с.
226. Ильенков Э. В. Философия и культура. / Ильенков Э. В. – М. : Политиздат, 1991. – 462 с.
227. Ильин Е. П. Эмоции и чувства / Ильин Е. П. – СПб. : Питер, 2001. – 752 с.

228. Ингарден Р. Исследования по эстетике / Роман Ингарден. – Москва: Издательство иностранной литературы, 1962. – 572 с.
229. Иова Е. П. Песни и игры для детей младшего возраста : [Учебное пособие по муз. воспитанию] / Сост. Е. Иова и В. Литвинова. – Л. : Музгиз, 1956. – 80 с.
230. Иорданский Н. Н. Эволюция жизни / Иорданский Николай Николаевич – М. : Академия, 2001. – 425 с.
231. Ирисов А. С. Звук и музыка / Ирисов А. С. – М. - Л. : Гос. изд - во, 1926. – 137 с.
232. Ищук В. В. Игра на детских музыкальных инструментах / Владимир Васильевич Ищук // Дошкольное воспитание. – 1994. – № 4. – С.68–72.
233. Иванюк Г. Реалізація виховного ідеалу: спрямованість у майбутнє: [Діалог культур у системі нац. виховання забезпечує формув. нац. та планетар. свідомості] // Рід. шк. – 1999. – №1. – С.12–15.
234. Кабалевский Д. Б. Педагогические размышления / Дмитрий Борисович Кабалевский. – М. : Педагогика, 1986. – 189 с.
235. Кабкова Е. П. Стихийная музыкальная среда и вербальная составляющая молодежных сообществ : (Материалы международного интерактивного сетевого семинара “Воспитание искусством как фактор социализации личности”). [Электронный ресурс] / Кабкова Елена Павловна. – 2008. – Режим доступа до журн. [:http://www.art-education.ru/project/seminar-2008/kabkova.htm](http://www.art-education.ru/project/seminar-2008/kabkova.htm)
236. Каган М. С. Морфология искусства : историко-теоретическое исследование внутреннего строения мира искусств / М.С. Каган. – Л. : Искусство, 1972. – 440 с.
237. Каган М. С. Философия культуры. Становление и развитие. / Каган Моисей Самойлович. – СПб. : изд-во “Лань”, 1998, – 448 с.
238. Казакина М. Г. Ценностные ориентации школьников и их формирование в коллективе / М. Г. Казакина. – Л. : Изд-во ЛГПИ, 1989. – 84 с.

239. Казакова С. В. Аудиальная культура: сущность, структура, функции / С. В. Казакова // Известия Уральского государственного университета. Проблемы образования, науки и культуры, 2010. – С. 43–54.
240. Калашников А. Г. Проблемы политехнического образования: Избранные труды / Калашников Алексей Георгиевич. – М. : Педагогика, 1990. – 368 с.
241. Калинин А. Т. Эстетический идеал, искусство, познание / Калинин А.Т. – М. : МГУ, 1983. – 119 с.
242. Калужникова Т. И. Акустический Текст ребенка : По материалам, записанным от современных российских городских детей : дис. ... доктора искусствоведения : 17.00.02 / Калужникова Татьяна Ивановна. – М., 2005. – 396 с.
243. Камка С. В. Сущность и структура понятия “стилевая компетентность учителя мировой художественной культуры” [Электронный ресурс] / С. В. Камка // Педагогика искусства – 2010. – № 4. Режим доступа : <http://www.art-education.ru/AE-magazine/new-magazine-4-2010.htm>
244. Кан-Калик В. А. Педагогическая деятельность как творческий процесс : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Кан-Калик Виктор Абрамович. – Грозный, 1985. – 487 с.
245. Кант И. Трактаты и письма / И. Кант. – М. : Наука, 1980. – 709 с.
246. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев. – М. : Педагогика, 1982. – 704 с.
247. Караковский В. А. Грани воспитания / Караковский Владимир Абрамович. – Челябинск: Юж.- Урал. Кн. Изд-во, 1974. – 129 с.
248. Карамышева Н. Д. Воспитание эстетических эмоций детей 5–7 лет: дис. ... кандидата пед. наук : спец. 13.00.01 / Карамышева Наталья Дмитриевна – Волгоград, 2006. – 163 с.
249. Карапогов А. С. Языки музыки в контексте культуры. / А. С. Карапогов. – М., 2004. – С. 112–114.

250. Карась Г. В. Формування естетичного досвіду старшокласників у фольклорних колективах : дис... кандидата пед. наук: 13.00.01 / Карась Ганна Василівна. – Івано-Франківськ ; К., 1996. – 234 с.
251. Каратыгина М. И. Теория музыкальных культур мира в творчестве Дж. К. Михайлова / М. И. Каратыгина // Вопросы философии. – 1999. – N 9. – С. 106–109.
252. Карпова Э. Э. Формирование системности знаний студентов педвузов в процессе музыкально-теоретической подготовки: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук / Э. Э. Карпова. – Алма-Ата, 1982 – 24 с.
253. Карпова Э. Э. Категория качества в теории и практике подготовки учителя к профессиональной деятельности : дис... доктора пед. наук : 13.00.01 / Карпова Элла Эдуардовна. – Одесса, 1994. – 260 с.
254. Карягина Г. В. Основы музыкальной грамоты : учеб. пособие к спецкурсу для студентов фак. педагогики и методики нач. образования / Г. В. Карягина ; Оренбург, гос. пед. ун-т. – Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2003. – 48 с.
255. Касаткин Н. И. Очерк развития высшей нервной деятельности у ребенка раннего возраста / Касаткин Н.И. – М. : Медгиз, 1951. – 92 с.
256. Кедров Б . М. Единство диалектики , логики и теории познания / Бонифатий Михайлович Кедров. – М., 1963. – 161 с.
257. Кирнарская Д. К. Музыкальные способности. Психология специальных способностей / Кирнарская Д. К. – М. : “Таланты- XXI век”, 2004 . – 496 с.
258. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса. Психологическая антропология стресса / Китаев-Смык Л. А. – М. : Издательство “Академический Проект”, 2009. – 943 с.
259. Климов М. Г. Первоначальное сольфеджио: Интервалы и простейшие виды ритма / Михайл Георгієвич Клімов . – М. : Музсектор Госиздата, 1924. – 43 с.

260. Кловак Г. Т. Традиції української етнопедагогіки як фактор формування національної самосвідомості молодших школярів : Дис... кандидата пед. наук: 13.00.01 / Кловак Галина Тихонівна.– К., 1996. – 198 с.
261. Князева Т. С. Сущность и степень «музыкальности» человека в «объективе» ЭЭГ-диагностики / Т. С. Князева, А. В. Торопова // Мир психологии. Научно-методический журнал. – 2003, № 4 (36). – С. 202–10.
262. Коберник А. Формирование у студентов готовности к внедрению инновационных педагогических технологий / А. Коберник // Педагогика и психология профессионального образования. – 2002. – № 2. – С. 134 –138.
263. Ковалев А. Г. Психология личности / А. Г. Ковалев. – М. : Просвещение, 1970. – 390 с.
264. Кодай З. Избранные статьи / З. Кодай. – М. : Сов. композитор., 1982 – 288 с.
265. Козлов Н. И. Теоретическая и методическая профессиональная подготовка студентов педагогических вузов к формированию музыкальности учащихся : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Козлов Николай Иванович. – М., 2005. – 427 с.
266. Козлова С. А. Дошкольная педагогика: учебник для студ. сред. проф. учеб. заведений / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. – 10-е изд. – М. : Издательский центр «Академия», 2009. – 416 с.
267. Кок У. Е. Видимый звук. (Seeing sound.) Перевод с английского Г. И. Кузнецова. Под редакцией и с послесловием С. Б. Гуревича / Кок Уинстон Е. – М. : Мир. 1974. – 124 с.
268. Коломиец Г. Г. Ценность музыки: философский аспект. Изд. 2-е. / Коломиец Г. Г. – М. : Изд-во ЛКИ, 2007. – 536 с.
269. Комплексна програма розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного віку «Соняшник» / Л. В. Калуська. – Тернопіль : Мандрівець, 2014. – 144 с.
270. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / [Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина та ін.]. – К. :

- “К.І.С.”, 2004. – 111 с.
271. Кондратенко Ф. Д. Эстетическое отношение и эстетическая оценка: / Ф. Д. Кондратенко // Сб. Эстетическое сознание и процесс его формирования. – М. : Искусство, 1981. – 255 с.
272. Кондратов А. М. Звуки и знаки / Александр Михайлович Кондратов – М. : Знание, 1978. – 208 с.
273. Кондратов В. А. Новейший философский словарь / В. А. Кондратов, Д. А. Чекалов, В. Н. Копорошка, А. П. Ярещенко. – Ростов н/Д : Феникс, 2008. – 668 с.
274. Кондрашова Л. В. Сборник педагогических задач. / Л. В. Кондрашова. – М. : Просвещение, 1987. – 142 с.
275. Коновалов В. Ф. О влиянии степени эмоционального напряжения на динамику доминирования полушарий головного мозга / Коновалов В. Ф., Соболев В. Н., Соболева С. И. // Психологический журнал. – 1987. – Т. 8. – № 5. – С. 137–141.
276. Коновалов В. Ф. ЭЭГ-показатели проявления функциональной асимметрии коры больших полушарий головного мозга человека при восприятии слов и музыки / Коновалов В. Ф., Отмахова Н. А. // Физиология человека, Т. 9, № 4. – 1983. – С. 568–575.
277. Кононенко Т. С. Проблема педагогического общения в процессе занятия музыкой (на материале работы музыкально-исполнительских классов на музыкально-педагогических факультетах): автореф. дис. на соискание науч. степени доктора пед. наук : спец.13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания” / Т. С. Кононенко. – М., 1989. – 20 с.
278. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (системний підхід) : [монографія] / Олена Леонтіївна Кононко. – К. : Стилос, 2000. – 336 с.
279. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника / Кононко Олена Леонтіївна. – К. : Стилос, 2002. – 144 с.

280. Конорова Е. В. Эстетическое воспитание средствами хореографического искусства / Конорова Е. В. – М. : изд-во АПН РСФСР, 1953. – 60 с.
281. Константинов А. И. Звуки в жизни зверей / А. И. Константинов, В. Н. Мовчан. – Л. : “Изд-во Ленинградского университета”, 1985. – 304 с.
282. Концепція державної цільової програми розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року // Дитячий садок: управління. – 2010. – № 3 (17). – С. 6–7.
283. Корешкова М. Н. Формирование готовности студентов к организации музыкально-звуковой среды в работе с детьми 6-7 лет: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Корешкова Мария Николаевна. – М., 2003. – 136 с.
284. Кормин Н. А. Онтология эстетического / Н. А. Кормин. — АН СССР. Ин-т философии. – М. : Наука, 1992. – 117 с.
285. Корнещук В. В. Теорія і практика формування професійної надійності майбутніх спеціалістів соціономічної сфери діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец.13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / В. В. Корнещук. – О., 2010. – 44 с.
286. Костюк О. Г. Сприймання музики і культура слухача / Костюк Олександр Григорович. – К. : 1965. – 265 с.
287. Костюк А. Г. Культура музыкального восприятия. / А. Г. Костюк // Художественное восприятие / Под ред. Б. С. Мейлаха. – Л. : Наука, 1971, – Т.1. – С. 334–347.
288. Костюк Г. С. Избранные психологические труды. / Григорий Силович Костюк; под ред. Л. Н. Прокошенко АПН СССР. – М., 1998. – 301 с.
289. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / [Г. С. Костюк, В. В. Андрієвська, Г. О. Балл, О. Т. Губко, О. В. Проскура] ; заг. ред. Л. М. Проколієнко . – К. : Рад. шк., 1989. – 608 с.

290. Котик М. А. Психология и безопасность. / М. А. Котик. – Таллин : Валгус, 1989. – 449 с.
291. Коул М. Культурно-историческая психология: наука будущего / М. Коул. – М. : “Когито-Центр”, Изд-во “Институт психологии РАН”, 1997. – 432 с.
292. Кохут Х. Восстановление Самости. / Х. Кохут ; [Пер. с англ. и научная редакция Боковой А. М.]. – М. : Когито-центр, 2002. – 316 с.
293. Красникова Е. И. Обзор зарубежных работ по проблеме восприятия музыки // Вопросы психологии. – 1981. – № 2 – С. 150–155.
294. Краснорядцева О. М. Психологические механизмы возникновения и регуляции мышления в реальной жизнедеятельности (на материале педагогического труда): Дис... доктора психол. наук : 19.00.01 / Краснорядцева Ольга Михайловна. – М., 1997. – 341 с.
295. Краснощекова И. В. Развитие ощущений и восприятия у детей от младенчества до младшего школьного возраста: игры, упражнения, тексты / Краснощекова И. В. – Ростов н/Д, Феникс, 2007. – 319 с.
296. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2003. – 215 с.
297. Крупник Е. П. Психологические механизмы воздействия искусства на личность / Е. П. Крупник. – М. : Изд-во “Ин-та псих. РАН”, 1999. – С. 44 – 50.
298. Крутецкий В. А. Психология: Психология: Учебник для учащихся пед. училищ / В. А. Крутецкий. – М. : Просвещение, 1980. – 352 с.
299. Ксепзова Г. Ю. Оценочная деятельность учителя / Г. Ю. Ксепзова. – М., 1999. – 136 с.
300. Кудрявцев В. Т. Идея историзма в психологии развития : Теорет.-методол. исслед: дис. ... доктора психол. наук : 19.00.01 / Кудрявцев Владимир Товиевич. – М., 1997. – 336 с.
301. Кудрявцев В. Т. Личностный рост ребенка в дошкольном образовании / Владимир Товиевич Кудрявцев. – М., 2005. – 189 с.

302. Кузнецов Л. А. Акустика музыкальных инструментов / Л. А. Кузнецов. – М. : ЛП, 1989. – 368 с.
303. Кузьменко В. В. Формування наукової картини світу учнів: від витоків до сьогодення : Монографія / В. В. Кузьменко. – Херсон : РІПО, 2007. – 600 с.
304. Кузьмина Н. В. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности: автореф. дис. на соискание науч. степени доктора психол. наук. / Н. В. Кузьмина. – Л., 1965. – 39 с.
305. Кузьмічова В. А. Музична освіта студентів педагогічних навчальних закладів України (1917-1933 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец.13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / В. А. Кузьмічова. – Х., 2000. – 20 с.
306. Куликовская И. Э. Эволюция мировидения детей дошкольного возраста и её педагогическое сопровождение: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.07 / Куликовская Ирина Эдуардовна. – Ростов-на-Дону, 2002. – 450 с.
307. Куликовская И. Э. Педагогические условия становления целостной картины мира у дошкольников / Куликовская Ирина Эдуардовна. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 224 с.
308. Кулюткин Ю. Н. Педагогическая задача / Ю. Н. Кулюткин // Творческая направленность деятельности педагогов. – М., 1987. – С. 11–18.
309. Куприна Н. Г. Экология музыкально-звуковой сферы современного ребенка : [монография] / Н. Г. Куприна. – М. : Academia, 2007. – 447 с.
310. Куприна Н. Г. Стилевой подход как путь ценностного освоения содержания произведений искусства студентами педагогического вуза / Куприна Надежда Григорьевна // Педагогическое образование в России. – № 4. – 2011. – С. 254–261.
311. Куракин А. Т. Использование фотографии, кино, телевидения и звукозаписи в педагогическом исследовании / Куракин Александр

- Тимофеевич. – Москва: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1962. – 103 с.
312. Куриленко Л. В. Формирование единства эмоционального и интеллектуального на уроках музыки и чтения как фактор гармоничного развития младшего школьника : дис. ... кандидата пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика” / Л. В. Куриленко. – М., 1994. – 168 с.
313. Курінна С. М. Система соціально-педагогічної роботи з дітьми-сиротами в процесі трансформації дитячих будинків : монографія / Світлана Миколаївна Курінна – Слов’янськ : Видавництво “Друкарський двір”, 2012. – 324 с.
314. Кушнір В. А. Теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу вищої школи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / В.А. Кушнір. – К., 2003. – 39 с.
315. Куш В. С. Предмет “ритмика” в музыкальном воспитании (к истокам и теории) / Куш В. С., Фролкин В. // Художественное воспитание подрастающего поколения: Проблемы и перспективы. – Новосибирск, 1989. – С. 197–205.
316. Лаврова О. В. Глубинная топологическая психотерапия: Идеи о трансформации / Лаврова О. В. – СПб. : Изд-во ДНК, 2001. – 424 с.
317. Ладивір С. О. Виховання гуманних почуттів у дітей / Ладивір Світлана Олексіївна, Долинна Ольга Петрівна – К. : Дошкілля, 2010. – 168 с.
318. Лазарев М. Л. Мамалыш, или Рождение до рождения / М. Л. Лазарев. – М. : Кодекс, 2009. – 386 с.
319. Лазутина Т. В. Язык музыки: монография / Т. В. Лазутина. – Екатеринбург: Изд-во Банк культурной информации, 2008. – 192 с.
320. Лаптева В. А. Музыкальная математика для детей 4–7 лет. / Лаптева В. А. – М. : ТЦ Сфера, 2003. – 48 с.
321. Ларина И. А. Содержание музыкально - педагогической подготовки дошкольных работников на Украине (20-е - начало 30-х г. г. XX ст.) :

- автореф. дис. на соискание науч. степени доктора пед. наук : 13.00.01
“Загальна педагогіка та історія педагогіки” / И. А. Ларина. – Х., 1996. –
19 с.
322. Ларионова Г. П. Проблема общественного дошкольного воспитания в
русских педагогических журналах начала XX века: автореф. дис. на
соискание науч. степени канд. пед. наук : спец 13.00.01 “Общая
педагогика, история педагогики и образования” / Г. П. Ларионова. – Л.,
1980, –19 с.
323. Лебедев А. Н. Электрофизиологические предикаторы субъективных
оценок музыки разных композиторов / Лебедев А. Н., Князева Т. С. //
Психологический журнал. – Т. 20 – № 6 – 1999. – С. 72–79.
324. Лебедева Л. Д. Педагогические аспекты арттерапии / Лебедева Л. Д. //
Дидактика . – 2000. – № 1 (34) . – С. 29.
325. Ледняк Ю. В. Педагогічний потенціал фольклору Східного регіону
України: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ледняк Юлія Владленівна.
Слов’янський держ. педагогічний ун-т. –Слов’янськ, 2002. – 213 с.
326. Леонова А. Б. Психопрофилактика стрессов. / Леонова А. Б.,
Кузнецова А. С. – М. : Изд-во МГУ, 1993. – 124 с.
327. Леонтьев А. А. Избранные психологические труды : в 2-х Т. - Т 1. – М. :
Педагогика, 1983. – 485 с.
328. Леонтьев А. Н. Философия психологии: Из научного наследия /
Леонтьев Алексей Николаевич. Под ред. А. А. Леонтьева,
Д. А. Леонтьева. – М. : МГУ, 1994. – 228 с.
329. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Леонтьев Алексей
Николаевич. – 2-е изд. – Москва : Политиздат, 1977. – 303, [1] с.
330. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии : Учеб. пособие для
вузов по спец. “Психология” / Под ред. Д. А. Леонтьева, Е. Е. Соколовой
/ Леонтьев Алексей Николаевич. – М. : Смысл, 2000. – 509 с.
331. Лесгафт П. Ф. Собр. пед. соч. Т. 3 / Лесгафт Пётр Францевич. – М. :
1956. – 384 с.

332. Лещенко М. П. Технології підготовки вчителів до естетичного виховання за рубежом: (На матеріалах Великобританії, Канади, США). : дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Лещенко Марія Петрівна. – К., 1997. – 382 с.
333. Ливанова Т. Н. История европейского искусствознания. От Античности до конца XVIII века / Ливанова Тамара Николаевна – М. : Академия наук СССР, 1963. – 436 с.
334. Ликлайдер Дж. Основные корреляты слухового стимула. // Экспериментальная психология / Составитель С.Стивенс. – М. : ИЛ, 1963. – т. 2. – С. 580–642.
335. Лисицин Ю. П. Союз медицины и искусства / Лисицин Ю. П., Жилыева Е. П. – М. : Медицина, 1985. – 191 с.
336. Лобова А. Ф. Теория и практика формирования у детей эстетического отношения к человеку: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Лобова Алла Федоровна – М. : 2001. – 347 с.
337. Лобова А. Ф. Аудиальное развитие детей / Лобова Алла Фёдоровна. – Екатеринбург : “Урал. гос. пед. ун-т”, 1999 . – 160 с.
338. Лобова А. Ф. Развитие чувства ритма у детей в музыкально - игровой деятельности / А.Ф. Лобова, О. Е. Дрень. Монография для методистов, воспитателей, музыкальных работников ДОУ / Уральский государственный университет. – Екатеринбург, 2003. – 156 с.
339. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. : Монография / Ломов Б. Ф. – М. : Наука, 1984. – 444 с.
340. Лосев А. Ф. Античная музыкальная эстетика / Лосев А. Ф. – М. : Музгиз, 1960. – 304 с.
341. Лосев А. Ф. Основной вопрос философии музыки / А.Ф.Лосев //Философия. Мифология. Культура. – М. : Политиздат, 1991. – С. 215–35.
342. Лосев А. Ф. Философия. Мифология. Культура. / Алексей Федорович Лосев; [редкол. : Т. И. Айзерман, П. П. Гайденко, Л. И. Греков и др.]. – М., 1991. – С. 21–186.

343. Лоуэн А. Терапия, которая работает с телом Текст. / А. Лоуэн. – СПб. : Речь, 2000. – 272 с.
344. Луценко І. О. Забезпечення міжпредметних зв'язків та інтеграції змісту навчання у професійній підготовці майбутнього вихователя / Луценко І. О. // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського (збірник наукових праць). – Випуск 1. – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2012. – С. 254–257.
345. Луценко І. О. Емоційно-ціннісне ставлення вихователя до дитини як пріоритетний чинник забезпечення її психологічного благополуччя / Ірина Олексіївна Луценко // Вісник Інституту розвитку дитини. Вип. 37. серія : Філософія, педагогіка, психологія: Збірник наукових праць. – Київ, 2015. – С. 70–75.
346. Мазель Л. А. Вопросы анализа музыки / Л. А. Мазель. – М. : Искусство, 1991. – 368 с.
347. Мазель Л. А. О природе и средствах музыки (Теоретический очерк об основах музыкального искусства и его эволюции) / Л. А. Мазель. – М. : Музыка, 1991. – 80 с.
348. Майборода В. К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917-1985) [Текст] : монографія / В. К. Майборода; за ред. В. І. Лугового. – К. : Либідь, 1992. – 196 с.
349. Максакова В. И. Педагогическая антропология. / В. И. Максакова. – М. : Издательский центр “Академия”, 2001. – 208 с.
350. Маленицька О. А. Формування естетичного смаку старшокласників засобами народних звичаїв та обрядів : дис... кандидата пед. наук: 13.00.01 / О. А. Маленицька. – К., 1995. – 180 с.
351. Малюков А. Н. Психология переживания и художественное развитие личности: Научно-методическое пособие. / А. Н. Малюков. – Дубна : Феникс, 1999. – 256 с.
352. Маляренко Г. Ю. Музыка и мозг ребенка / Г. Ю. Маляренко. – Тамбов : ТГУ, 1998. – 97 с.

353. Мамулов С. С. Эта многоликая и чарующая музыка / Сергей Сергеевич Мамулов. – М. : Интервал, 1998. – 176 с.
354. Манакова И. П. Формирование первоначальной ориентировки в музыке у детей дошкольного возраста: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец 13.00.01 “Общая педагогика история педагогики и образования” / И. П. Манакова. – М., 1991. – 17 с.
355. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Мануйлов Юрий Степанович. – М., 1997. – 193 с.
356. Мартынов В. И. Время и пространство как факторы музыкального формообразования. / В. И. Мартынов // В кн. : Ритм, пространство и время в литературе и искусстве. – Л. : Наука, 1974. – С. 238–247.
357. Маслоу А. Х. Мотивация и личность / Маслоу Абрахам Харольд. – СПб. : Питер, 2008. – 352 с.
358. Масол Л. М. Духовно-творча константа художнього виховання (методологічний аспект) / Л. М. Масол // Морально-духовний розвиток особистості в сучасних умовах (Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді). – Збірник наукових праць. – Київ : Пед. думка, 2000. – Кн. I. – 340 с., С. 29–36.
359. Матейова З. Музикотерапія при заикании / Златица Матейова, Сильвестр Машура [Пер. с чешского]. – Киев : Вища шк., 1984. – 303 с.
360. Матонис В. П. Музыкально - эстетическое воспитание личности / В. П. Матонис. – Л. : Музыка, 1988. – 88 с.
361. Мацейків Т. Освітньо-виховний аспект української етнополітики (20-і роки ХХ ст.) / Т. Мацейків // Наукові записки. – Т. : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2008. – № 2. – С. 62–66.
362. Медведева Е. А. Образовательное пространство «полихудожественная среда» как условие социокультурного становления личности ребенка с легкими формами психического недоразвития / Е. А. Медведева // Коррекционная педагогика. – 2007. – № 4. – С. 9–15.
363. Медведева И. А. Формирование профессионального художественного

- мышления будущего учителя музыки: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.08 /
Медведева Ирина Александровна. – М., 2002. – 327 с.
364. Медушевский В. В. Интонационная форма музыки: Исследование /
В. В. Медушевский. – М. : Композитор, 1993. – 262 с.
365. Медушевский В. В. Двойственность музыкальной формы и восприятие
музыки / В. В. Медушевский // Восприятие музыки. – М. : Музыка, 1980.
– С. 184.
366. Мейман Е. Очерк экспериментальной педагогики / Е. Мейман / пер. с
нем. А. П. Болтунова. – М. : Изд-е Т-ва “Мир”, 1922. – 237 с.
367. Мельников М. Н. Русский детский фольклор / М. Н. Мельников. – М. :
Просвещение, 1987. – 240 с.
368. Менегетти А. Введение в онтопсихологию / Антонио Менегетти. –
Пермь : Хортон Лимитед, 1993. – 64 с.
369. Менон Рагхава. Звуки индийской музыки. Путь к rare / М. Рагхава. – М.
: Музыка, 1982. – 80 с.
370. Менчинская Н. А. Проблемы обучения, воспитания и психического
развития ребёнка : Избранные психологические труды. /
Н. А. Менчинская; Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. – М. :
Изд-во МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2004. – 511 с.
371. Мережковский. Д. С. Собр. соч. в 4 т. / Мережковский Дмитрий
Сергеевич. – М. : 1990.
372. Мерриам А. Антропология музыки: физическое и вербальное поведение
/ А. Мерриам // *Нотто musicus*: Альманах музыкальной психологии. –
2001. – № 34. – С. 55 – 82.
373. Метлов Н. А. Музыка - детям / Н. А. Метлов – М. : Просвещение 1985.
– 142 с.
374. Методика музыкального воспитания в детском саду. Учебник для
учащихся пед. училищ по специальности “Дошкольное воспитание” / Под
ред. Н. А. Ветлугиной. – М. : “Просвещение”, 1976. – 272 с.

375. Методы системного педагогического исследования / Под редакцией Н. В. Кузьминой. Л. : Издательство ЛГУ, 1980. – 170 с.
376. Мизнер Ч., Торн К., Уиллер Дж. Гравитация. Перевод под ред. Брагинского В. Б. и Новикова И.Д. – М. : “Мир”, 1977 г. Т. 1 – 480 с., т. 2 – 527 с., т. 3 – 512 с.
377. Мильто И. П. Поговорим о музыке. / И. П. Мильто. – Минск : Беларусь, 1989. – 80 с.
378. Миропольська Н. Є. Формування художньої культури учнів загальноосвітньої школи засобами мистецтва слова : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Миропольська Наталія Євгенівна. – К., 2003. – 425 с.
379. Мирошниченко В. І. Підготовка вчителів до естетичного виховання школярів у сучасному інформаційному просторі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец.13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / В. І. Мирошниченко. – К., 2001. – 20 с.
380. Мистецтво у розвитку особистості : Монографія / За ред., передмова та післямова Н. Г. Ничкало. – Чернівці : Зелена. Буковина, 2006. – 225 с.
381. Михайлов Дж. К. О возможности и необходимости универсальной терминологии в музыке / Дж.К. Михайлов // Вопросы философии. – 1999. – № 9. – С. 109–120.
382. Михайлова Е. С. Эмоциональная реактивность больных депрессией / Михайлова Е. С., Моносова А. Ф., Беляев Б. С. // Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С.Корсакова. – Т. 90. – вып. 4. – 1990. – С. 86–91.
383. Михайловская Н. Музыка вместо пилюль / Н. Михайловская // Здоровье, – 1998. – № 10 – С. 18–21.
384. Мищенко А. И. Формирование профессиональной готовности учителя к реализации целостного педагогического процесса : автореф. дис. на соискание науч. степени докт. пед. наук : спец 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / А. И. Мищенко. – М., 1992. – 38 с.

385. Мовчан В. Н. Экология человека / В.Н. Мовчан. – С-Пб. : Издательство Санкт-Петербургского университета, 2006. – 292 с.
386. Мозгот В. Г. К проблеме социокультурной детерминации музыкально-художественного вкуса / Мозгот В. Г. // Вопросы психологии. – 1991. – №1 – С. 64–71.
387. Моль А. Теория информации и эстетическое восприятие / Моль Абрам. – М. : Мир, 1966. – 352 с.
388. Морозов В. В. Формування готовності студентів вищих педагогічних закладів до діалогічного навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / В. В. Морозов. – Кривий Ріг, 2000. – 18 с.
389. Морозов В. П. Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники / Морозов Владимир Петрович. – М. : Издат. отдел Института психологии РАН, 2002. – 496 с.
390. Музыка в единой трудовой школе – Петроград, Музыкальный отдел НКП. Учебная и просветительская ассоциация, 1919, № 1 – С. 50–55.
391. Музыка и математика: Зальцбург. беседы о музыке 1984 / Под ред. Гетце Г., Вилле Р. – М. : Наука, 1994. – 126 с.
392. Музыкально-педагогическая подготовка учителей начальных классов / Методические рекомендации под редакцией Т. Л. Беркмана. – 1955.
393. Музичний розвиток дітей від 2 до 7 років в умовах дошкільного закладу : програма, метод. рекомендації / МО України. ІЗМН. Ін-т проблем виховання АПН України; Укл.Т. І. Науменко. – Київ : ІЗМН, 1997. – 104 с.
394. Мухина Т. К. Зависимость возрастных и индивидуальных показателей звуковысотного дифференцирования от характера деятельности детей в преддошкольном возрасте / Мухина Т. К., Лисина М. И. // Развитие восприятия в раннем и дошкольном детстве. – М., 1966. – С. 49–73.

395. Мясищев В. Н. Влияние музыки на человека по данным электроэнцефалографических и психологических показателей // Вопросы психологии. – 1975. № 1. – С. 54–67.
396. Назайкинский Е. В. Звуковой мир музыки / Назайкинский Евгений Владимирович. – М. : Музыка, 1988. – 254 с.
397. Назайкинский Е. В. Музыкальное восприятие как проблема музыкознания / Е. В. Назайкинский // Восприятие музыки. : сб. ст. / ред. – сост. В. Н. Максимов. – М. : Музыка, 1980. – С. 91–111.
398. Назарова Л. П. Методика слуховой работы в школе слабослышащих / Назарова Л. П. – М. : Просвещение, – 1981. – 120 с.
399. Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР: (1917-1967): моногр. / А. Г. Бондар, О. Г. Дзевєрін, Б. С. Кобзар [та ін.]. – К. : Рад. шк., 1967. – 482 с.
400. Науменко С. І. Музично-естетичне виховання дошкільнят : програма та метод. реком. / С. І. Науменко; Творча спілка вчителів України ; Відпов. за вип. О. П. Долинна. – К. : Магістр–S, 1996. – 96 с.
401. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012 - 2021 роки [Текст] // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2011. – № 6. – С. 25–43.
402. Неvejeина И. И. Обучение иностранному языку детей 5-8 лет на музыкально-ритмической основе (На материале английского языка) : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания” / И. И. Неvejeина. – Москва, 2000. – 197 с.
403. Неверович Я. З. Роль эмоций в просоциальной мотивации поведения у детей / Неверович Я. З. – М. : Знание, 1976. – 198 с.
404. Нейман Л. В. Анатомия, физиология и патология органов слуха и речи / Нейман Л. В., Богомилский М. Р. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 224 с.
405. Немов Р.С. Психология. Книга 3. Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической

- статистики / Р. С. Немов. – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 640 с.
406. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І. А. Зязюна. – Київ: Вид-во “Віпол”, 2000. – 636 с.
407. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: монографія / В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень [та ін.] ; за ред. В. Г. Кременя. – К. : Наукова думка, 2003. – 853 с.
408. Непрерывность образования: дидактическая система деятельностного метода. М. : УМЦ “Школа 2000”, 2005. – Вып. 5. – 384 с.
409. Нерсесян Л. С. Психологическая структура готовности оператора к экстремальным действиям / Л. С. Нерсесян, В. Н. Пушкин // Вопросы психологии. – 1969. – № 5. – С. 24–31.
410. Нечай С. П. Музыка розвиває ... інтелект // Щомісячний науково-методичний журнал Міністерства освіти і науки України для педагогів і батьків “Дошкільне виховання” – 2007. – № 11. – С. 24–27.
411. Нечай С. П. Актуальне проблеми системи професійної підготовки педагогів дошкільного образования // Психолого-педагогические аспекты развития личности ребенка. – Сборник статей. – Симферополь, мсп “НАТА” – 2007. – 316 с., С.95 – 104.
412. Нечай С. П. Потенциал музыкального искусства в формировании личности // Крымские диалоги: культура, искусство, образование. Выпуск 1. – Симферополь: Оджакъ, 2007. – 204 с., С. 173 – 176.
413. Нечай С. П. Особистісно-орієнтований підхід у вихованні дошкільників і готовність вихователів до його реалізації // Розвиток освіти в умовах поліетнічного регіону: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, 10-11 квітня 2008 р., м. Ялта. – Зб. Статей. Вип. 4. Ч.2. – Ялта : РВВ КГУ, 2008. – 180 с., С. 66–73.
414. Нечай С. П. Проблема ефективності професійної діяльності педагога дошкільного навчального закладу і шляхи її розв’язання // Науково-

- практичний журнал Південного наукового центру АПН України. – 2008. – №№ 4 – 5. – С. 96–101.
415. Нечай С. П. Методичні особливості формування професіоналізму майбутніх вихователів у питаннях музичного виховання дітей дошкільного віку // Науково-практичне видання “Вища школа”. – 2008. - № 10. – С. 66 – 72.
416. Нечай С. П. Новий підхід до використання музики у професійній діяльності вихователя як засобу розвитку емоційної сфери дитини // Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”: Науково-теоретичний збірник. – Переяслав-Хмельницький, 2008. – Вип. 14. – 354 с., С. 181–184.
417. Нечай С. П. Підготовка студентів до розвитку емоційної сфери дитини як складова професійної діяльності вихователя // Науковий вісник Миколаївського державного університету: Збірник наукових праць. – Спецвипуск : Педагогічні науки. – У 2-х т. – Т.2 : Проблеми передшкільної освіти в сучасних умовах / За заг. ред. В. Д. Будака, О. М. Пехоти. – Миколаїв : МДУ, 2008. – 276 с., С. 185–194.
418. Нечай С. П. Особистісно-орієнтований підхід у вихованні дошкільників і готовність вихователів до його реалізації // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – Зб. Статей : Вип. 17. – Ялта : РВВ КГУ, 2008. – Ч. 2. – 260 с., С. 70–77.
419. Нечай С. П. Підготовка фахівців дошкільної освіти та шляхи її удосконалення // Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції “Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України”, 18 – 20 вересня 2008 р., м. Ялта. – Зб. статей. – Ялта : РВВ КГУ, 2008. – Ч.2. – 206 с., С. 42– 44.

420. Нечай С. П. Вводимо дитину у світ звуків // Щомісячний науково-методичний журнал Міністерства освіти і науки України для педагогів і батьків “Дошкільне виховання” – 2009. – № 6. – С. 22–26.
421. Нечай С. П. Новые ориентиры использования музыки в практике дошкольного воспитания // Цивилизация – культура – образование: из прошлого в будущее: Материалы Международной научно-практической конференции 30 марта 2009 г. : в 2 ч. / Урал. гос. пед. ун-т; отв. ред. А. Ф. Яфальян. – Екатеринбург, 2009. Ч. 1. 327 с., С. 202–210.
422. Нечай С. П. Нові орієнтири використання музики як засобу педагогічного впливу у професійній діяльності вихователя дошкільного закладу // Вісник Інституту розвитку дитини. Вип. 5. Серія: Філософія, педагогіка, психологія: Збірник наукових праць. – Київ: Видавництво Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова, 2009. – 198 с., С. 130–137.
423. Нечай С. П. Музично-педагогічна підготовка педагогів системи дошкільної освіти: сучасний погляд на проблему // Вісник Інституту розвитку дитини. Вип. 11. Серія: Філософія, педагогіка, психологія: Збірник наукових праць. – Київ : Видавництво Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова, 2010. – 177 с., С. 91–98.
424. Нечай С. П. Оновлення моделі музично-педагогічної підготовки педагогів дошкільної освіти // Науково-практичний журнал Південного наукового центру АПН України. – 2010. – № 7 – С. 180–184.
425. Нечай С. П. О поиске новых подходов к содержанию музыкально-педагогической подготовки специалистов дошкольного образования // Развитие идей научной школы кафедры дошкольной педагогики Герценовского университета»: Сборник научных статей. (По материалам международной научно-практической конференции “Кафедра дошкольной педагогики Герценовского университета: 85 лет подготовки

- педагога – традиции и инновации” 26-28 мая 2010 г.). – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2010. – 571 с., С. 556–564.
426. Нечай С. П. Нові пріоритети моделі музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів // Наука, освіта, суспільство очима молодих: Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції студентів, педагогів, психологів та молодих науковців. Частина 1. Психолого-педагогічний напрям. – Рівне, 2010. – 200 с., С. 98–100.
427. Нечай С. П. Музыка для інтелекту // Щомісячний науково-методичний журнал Міністерства освіти і науки України для педагогів і батьків “Дошкільне виховання” – 2010. – № 4. – С. 4–8.
428. Нечай С. П. Музыка зміцнює здоров’я // Щомісячний науково-методичний журнал Міністерства освіти і науки України для педагогів і батьків “Дошкільне виховання” – 2010. – № 6. – С. 13–17.
429. Нечай С. П. Музичні фантазери. Методичні рекомендації з розвитку креативності для вихователів і музкерівників // Щомісячний науково-методичний журнал Міністерства освіти і науки України для педагогів і батьків “Дошкільне виховання” – 2010. – № 11. – С. 10–12.
430. Нечай С. П. Новые направления использования полифункциональных свойств музыки в профессиональной деятельности педагогов дошкольного образования // Психолого-педагогические аспекты развития личности ребенка в детские годы: ребенок дошкольного возраста в контексте современной педагогической реальности. / Сборник статей. – Симферополь: ИТ “АРИАЛ”, 2010. – 218 с., С. 18–24.
431. Нечай С. П. Дитина і звуки світу. Аудіальний розвиток дітей як напрямок діяльності вихователя // Щомісячний науково-методичний журнал Міністерства освіти і науки України для педагогів і батьків “Дошкільне виховання” – 2011. – № 7. – С. 16–20.
432. Нечай С. П. Про підготовку майбутніх педагогів до музичного виховання дошкільників в умовах сучасної вищої освіти // Вісник

- Інституту розвитку дитини. Вип. 17. Серія: Філософія, педагогіка, психологія: Збірник наукових праць. – Київ: Видавництво Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова, 2011. – 170 с., С. 80–87.
433. Нечай С. П. Забезпечення аудіального розвитку дітей як складова професійної діяльності вихователя // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Зб. наук. праць. – Вип. 15, книга 2. – Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2011. – 528 с., С. 403–412.
434. Нечай С. П. Феномен звука як важливий засіб пізнання дитиною світу // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського (збірник наукових праць) № 9-10. – Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2011. – 248 с., С. 149–155.
435. Нечай С. П. Аудіальний розвиток дошкільників як наукова проблема // Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал: матеріали звіт. наук.- практ. конф. Ін-ту проблем виховання НАПН України за 2012 рік / [За ред. О. В. Сухомлинської, І. Д. Бега, Г. П. Пустовіта, О. В. Мельника ; літ. ред. І. П. Білоцерківець]. – Івано-Франківськ : НАІР, 2013. – Вип. 3. – 468 с., С. 78–81.
436. Нечай С. П. Про аудіальний розвиток дитини в сучасному акустичному просторі //Розвиток особистостів сучасному медіа-просторі : колективна монографія / А. Богуш, О. Істоміна, Л. Калмикова, С. Коростова, К. Крутій та ін. ; за заг. ред. В. Курила. – Луганськ : Вид-во ДЗ “ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2013. – 444 с., С. 196–208.
437. Нечай С.П. Музика розвиває, виховує, оздоровлює :навч.-метод. посіб. / Світлана Нечай – К. : Світич, 2012. – 144 с.
438. Нечай С. П. Формування у старших дошкільників цілісних уявлень про звуки довкілля // Формуємо у старших дошкільників цілісне світобачення: навчально-методичний посібник / Авт. кол-в: Кононко О. Л., Луценко В. О., Нечай С. П., Плохій З. П.,

- Сидельникова О. Д., Старченко В. А., Терещенко О. П., Шелестова Л. В., Якименко Л. Ю. – К. : “Імекс - ЛТД”. – 260 с., С. 206–230.
439. Нечай С. П. Музика у нашому житті // Щомісячний науково-методичний журнал Міністерства освіти і науки України для педагогів і батьків “Дошкільне виховання” – 2014. – № 5. – С. 23–26.
440. Нечай С. П., Оніщук І. А. Світ музичного мистецтва. Програма розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” (нова редакція). У 2 ч. Ч. І. Від народження до трьох років / О. П. Аксьонова, А. М. Аніщук, Л. В. Артемова [та ін.]; наук. кер. О. Л. Кононко. - Київ: ТОВ “МЦФЕР – Україна”, 2014. – 204 с., С. 57–62; С. 144–149.
441. Нечай С. П., Оніщук І. А. Світ музичного мистецтва. Програма розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” (нова редакція). У 2 ч. Ч. II. Від трьох до шести (семи) років / Аксьонова О. П., Аніщук А. М., Артемова Л. В. [та ін.]; наук. кер. О. Л. Кононко. - Київ: ТОВ “МЦФЕР - Україна”, 2014. – 452 с., С. 96–103; С. 241–249.
442. Нечай С. П. Результаты исследования особенностей восприятия звуков окружающей действительности детьми старшего дошкольного возраста / С. П. Нечай // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. Научный журнал. – 2014. – №1 (28) . – С. 114–121.
443. Нечай С. П. О готовности будущих воспитателей к аудиальному развитию дошкольников / С. П. Нечай // Revista de științe socioumane (Научный журнал) Кишинёвский Государственный Педагогический Университет им. Ион Крянгэ. – 2014. – № 2 (27). – С. 96–106.
444. Нечай С. П. О готовности будущих воспитателей к полифункциональному использованию музыки в профессиональной деятельности / С. П. Нечай // Вестник Сургутский государственный педагогический университет – 2014. – № 6 (33). – С. 167–173.
445. Нечай С. П. О формировании готовности будущих воспитателей к полифункциональному использованию музыки в профессиональной

- деятельности / С. П. Нечай // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки – 2014. – № 12. – С. 67–74.
446. Нечай С. П. Підготовка майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників: теорія і практика : монографія / С. П. Нечай. Видання 2-ге, доопрацьоване. – Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2015. – 460 с.
447. Никитин В. Н. Телесно-ориентированная и арт-терапия в работе с детьми и подростками (главы из монографии) / В. Н. Никитин // Таврический журнал психиатрии. – 1999. – Т. 3. – № 2. – С. 231–234.
448. Николаева А. И. Категория художественного стиля в теории и практике преподавания музыки: дис....доктора пед. наук. : 13.00.02 / Николаева Анна Ивановна. – М., 2005. – 455 с.
449. Николаева Е. И. Психология детского творчества / Елена Ивановна Николаева. – СПб. : Речь, 2006. – 220 с.
450. Новейший философский словарь: / [авт. Сведенборг Эммануил]. – Мн. : Книжный Дом. 2003. – 1280 с.
451. Новиков Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) / Новиков Д. А. – М. : МЗ-Пресс, 2004. – 67 с.
452. Новикова Г. П. Музыкальное воспитание дошкольников / Г. П. Новикова. М. : АРКТИ, 2000. – 202 с.
453. Новикова Л. П. Формирование мотивов музыкально-педагогической деятельности будущих учителей начальных классов : Дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Новикова Любовь Павловна. – Ярославль, 1997. – 473 с.
454. Новицкая Л. П. Влияние различных музыкальных жанров на психическое состояние человека / Л. П. Новицкая // Психологический журнал. – 1984. – Т. 5. – № 6. – С. 79–85.
455. Ноймайр А. Музыка і медицина / Пер. з нім. Т. І. Колобової, Н. Н. Позднишева. – Ростов н/Д: “Фенікс”, 1997. – 475 с.

456. Носуленко В. Н. Психофизика восприятия естественной среды : дис. ... доктора психологических наук : 19.00.01 / Носуленко Валерий Николаевич. – М., 2004. – 324 с.
457. Обухова Л. Ф. Вікова психологія / Л. Ф. Обухова. – 3-е видавництво – М. : Пед. об-во Росії, 2003. – 448 с.
458. Обуховский К. Психология влечений человека. / К. Обуховский ; пер. с польского / Под ред. Б. М. Сегала. – М. : Прогресс, 1972. – 247 с.
459. Овчинникова Т. С. Дифференцированное использование музыки в коррекционном воздействии на детей дошкольного возраста с нарушениями речи : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Овчинникова Татьяна Сергеевна. – Санкт-Петербург, 1999.– 224 с.
460. Оганджян Р. В. Развитие музыкальности у детей первого года жизни: дисс... кандидата псих. наук : 19.00.07 / Оганджян Рузанна Владимировна. – М., 1985. – 156 с.
461. Олійник С. В. Формування музично-творчого потенціалу майбутнього вчителя початкових класів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 “Теорія та методика навчання” / С. В. Олійник. – Житомир, 2004. – 18 с.
462. Опыт системного исследования психики ребенка / под. ред. Н. И. Непомнящей. – М. : Педагогика, 1975. – 231 с.
463. Орджоникидзе Г. Ш. Звуковая среда современности / Орджоникидзе Гиви Шиоевич // Музыкальный современник: Сб. ст. / Сост. С.С. Зив. – М. : Советский композитор, – 1983. – Вып. 4. – С. 272–304.
464. Орлов Г. А. Древо музыки / Генрих Александрович Орлов. – Санкт-Петербург : “Советский композитор”, 1992. – 410 с.
465. Орлова Н. Ф. Совершенствование устной речи студентов старших курсов с использованием музыкальной наглядности. / Орлова Н.Ф. – М. : Просвещение, 1991. – 370 с.
466. Освіта в Україні. Нормативна база. – К. : КНТ, АТІКА, 2004. – 492 с.

467. Остроменский В. Д. Восприятие музыки как педагогическая проблема / В. Д. Остроменский. – Киев : Муз. Украина, 1975. – 186 с.
468. Отич О. М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Отич Олена Миколаївна. – К., 2009. – 456 с.
469. Пабат В. В. Формування естетичних почуттів дітей дошкільного віку засобами народної казки: дис. ... кандидат пед. наук: 13.00.01 / Пабат Вікторія Вікторівна. – К., 1997. – 216 с.
470. Павлов И. П. Мозг и психика // Павлов И. П. Избранные психологические труды. – М. – Воронеж : Модэк, 1996. – С. 47 – 123.
471. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) [Текст] / Г. М. Падалка // Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ : Освіта України, 2008. – 274 с.
472. Палавандишвили М. Л. Формирование чувства ритма у детей 5-7 лет (на занятиях по ритмике в Детском саду) / М. Л. Палавандишвили: дис. канд. пед. наук. – М., 1973. – 216 с.
473. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія / С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик [та ін.] ; за ред. С. О. Сисоєвої. – К. : ВПОЛ, 2001. – 572 с.
474. Петелин А. С. Профессионально-личностное становление учителя музыки : монография / А. С. Петелин. – Воронеж : ВГПУ, 2005. – 320 с.
475. Петрова Е. В. Формирование музыкальной культуры у будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений в педагогическом вузе : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец 13.00.07 “Теория и методика дошкольного образования” / Е. В. Петрова. – Москва, 2003. – 16 с.
476. Петровский А. В. История и теория психологии / Петровский А. В., Ярошевский М. Г. – Ростов н/Д. : Феникс, 1996. – Т.1. – 416 с.

477. Петрушин В. И. Музыкальная психология / Петрушин Валентин Иванович. – М. : Академический Проект, 2006. – 400 с.
478. Петрушин В. И. Моделирование эмоций средствами музыки / Петрушин В. И. // Вопросы психологии. – 1988. – № 5. – С. 173–174.
479. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. – СПб. : Союз, 1997. – 256 с.
480. Пинчук Н. В. Психоакустика и воздействие шума (психолого-педагогические аспекты) / Пинчук Н. В. – СПб. : Речь, 2007. – 128 с.
481. Пирс Дж. Символы, сигналы, шумы. Закономерности и процессы передачи информации / Джон Пирс. – М. : Мир, 1967. – 338 с.
482. Подрезов В. А. Формування духовної культури майбутнього вчителя засобами музичного мистецтва: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / В. А. Подрезов. – Луганськ, 2003. – 20 с.
483. Поздняков В. М. Психологические аспекты повышения готовности слушателей и курсантов учебных заведений МВД СССР к службе в исправительно-трудовых учреждениях: автореф. дис. на соискание науч. степени кандидата психол. наук / В. М. Поздняков – М., 1985. – 25 с.
484. Позин Н. В. Элементы теории биологических анализаторов. / Позин Никита Владимирович. – М. : Наука, 1978. – 360 с.
485. Поляков А. В. Практическое применение методов стилевого подхода в процессе работы над произведениями венских классиков в классе фортепиано / А. В. Поляков // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 3. – С. 108–113.
486. Поліщук О. В. Підготовка студентів до естетичного виховання дошкільників засобами українського народного декоративно-прикладного мистецтва : дис... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Поліщук Олена Василівна. – Умань, 1996. – 246 с.

487. Попиченко С. С. Розвиток теорії і практики дошкільного виховання в Україні (кінець XIX- початок XX ст.) : дис... кандидата пед. наук: 13.00.01 / Попиченко Світлана Сергіївна. – Умань, 1998. – 197 с.
488. Програма розвитку дітей від пренатального періоду до трьох років “Оберіг”. – Тернопіль : Мандрівець, 2014. – 106 с.
489. Програма розвитку дитини дошкільного віку “Українське дошкілля” / О. І. Білан, Л. В. Возна, О. Л. Максименко [та ін.]. – Тернопіль : Мандрівець, 2013. – 264 с.
490. Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку “Впевнений старт” / кер. проекту Б. М. Жебровський. – Тернопіль : Мандрівець, 2012. – 104 с.
491. Програма розвитку, навчання та виховання дітей “Дитина в дошкільні роки” / К. Л. Крутий. – Запоріжжя : ТОВ “ЛПС” ЛТД, 2012. – 268 с.
492. Програма художньо-естетичного розвитку дітей раннього та дошкільного віку “Радість творчості” / Р. М. Борщ, Д. В. Самойлик. – Тернопіль : Мандрівець, 2013. – 72 с.
493. Проскура Е. В. Развитие познавательных способностей дошкольника. – К. : Рад. школа, 1985. – 125 с.
494. Профілактика і терапія засобами мистецтва. Науково-методичний посібник / [Під заг. ред. О.І. Пилипенка]. – К. : Вища школа, 1996. – 56 с.
495. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів : близько 3000 слів / [ред. В. Б. Шапар та ін.]. – Х. : Прапор, 2009. – 672 с.
496. Радынова О. П. Музыкальное развитие детей [Текст] : В 2 частях / О. П. Радынова. – М. : Гуманитарный изд. центр “Владос”, 1997. – Ч. 1. – 608 с., Ч. 2 – 523 с.
497. Радынова О. П. Профессиональная направленность фортепианного обучения студентов факультетов дошкольного воспитания пединститутков (на материале музыкальной специализации) : дис. ... кандидат пед. наук : 13.00.01 / Радынова Ольга Петровна. – М., 1984. – 219 с.

498. Райчєва Т. Д. Аксиологїчний пїдхїд в системї професїйної пїдготовки майбутнїх вихователїв // Науковий вїсник Пївденноукраїнського національного педагогїчного унїверситету їм. К. Д. Ушинського (збїрник наукових праць) № 9-10. – Одеса : ПНПУ їм. К. Д. Ушинського, 2011. – 248 с., С. 236–240.
499. Рапацкая Л. А. Формирование художественной культуры учителя музыки в условиях высшего музыкально-педагогического образования: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02, 13.00.01 / Рапацкая Людмила Александровна. – М., 1991. – 450 с.
500. Ратанова Т. А. Психофизическое шкалирование. Сила ощущений, сила нервной системы и чувствительность. Монография / Тамара Анатольевна Ратанова – М. : МПСИ. – 2008. – 320 с.
501. Римский-Корсаков Н. А. Музыкальные статьи и заметки (1869-1907). О музыкальном образовании / Н. А. Римский-Корсаков. – С.-Петербург, П. Юргенсон, 1911. – С. 53–56.
502. Рихтерман Т. Д. Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста : кн. для воспитателя дет. сада / Тамара Давидовна Рихтерман. – 2-е изд., дораб. – Москва : Просвещение, 1991. – 45 с.
503. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. / Роджерс Карл – М. : Издательская группа “Прогресс”, “Универс”, 1994. – 480 с.
504. Рожнов В. Е. Руководство по психотерапии / В. Е. Рожнов. – Ташкент : Медицина, 1985. – 719 с.
505. Романовський О. Г. Пїдготовка майбутнїх їнженерїв до управлїнської дїяльностї : Монографїя / Романовський О. Г. – Харкїв : Основа, 2001. – 312 с.
506. Ростовский О. Я. Педагогїка музичного сприйманнїя / Ростовський Олександр Якович. – К., 1997. – 248 с.
507. Рубинштейн С. Л. Избранные психологические труды / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М. : Наука, 1997. – 463 с.

508. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Рубинштейн, Сергей Леонидович. – СПб. : Питер Ком, 1998. – 705 с.
509. Рудестам К. Групповая психотерапия / К. Рудестам. – СПб. : Издательство “Питер”, 2000. – 384 с.
510. Рудик П. А. Психология / П. А. Рудик. – М. : Гос. учебно-пед. изд. Министерства просвещения РСФСР, 1955. – 420 с.
511. Рудницька О. П. Основи викладання мистецьких дисциплін / О. П. Рудницька. – К. : АПН України, 1998. – 183 с.
512. Рылькова В. А. Дидактические основы использования музыкальной деятельности при обучении детей 4-7 лет чтению, письму и математике. дисс....кандидата пед. наук : 13.00.01 / Рылькова Виктория Анатольевна. – М., 2004. – 200 с.
513. Савинцева Л. С. Авторское право на музыкальное произведение в Российской Федерации и Великобритании : дис. ... кандидата юрид. наук : спец. 12.00.03 / Савинцева Л. А. – М. , 2005. – 200 с.
514. Савицька О.В. Формування готовності студентів до входження у професійне середовище / О. В. Савицька // Збірник наукових праць “Педагогічний процес: теорія і практика”. Випуск 5. – К. : “Екмо”, 2006. – С. 242–247.
515. Самойленко Н. С. Логопедическая ритмика для дошкольников. / Н. С. Самойленко. – М., Учпедгиз, 1941. – 134 с.
516. Самохвалова В. И. Красота против энтропии : введение в область мегаэстетики / В.И. Самохвалова, К. М. Долгов. – Москва : Наука , 1990. – 176 с.
517. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
518. Сеченов И. М. Элементы мысли. Избр. произв / Сеченов И. М. – М. : Учпедгиз, 1958. – 413 с.

519. Сидельникова В. Ю. Середня педагогічна освіта в УРСР в період 1917 – 39 рр. / В. Ю. Сидельникова // Наукові записки ХДПІ ім. Г. С. Сковороди. – т. XXVII. – Харків, 1958. – С. 3–28.
520. Сидорчук Н. Г. Обґрунтування системного підходу у дослідженні проблеми підготовки майбутніх учителів до науково-дослідної діяльності / Н. Г. Сидорчук // Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки. – зб. наук. праць. – Вип. 30. – Запоріжжя, 2004. – С. 100–105.
521. Сизова Л. С. Теоретические основы методики музыкального воспитания в школе. / Л. С. Сизова. – М. : Институт практической психологии, 1997. – 104 с.
522. Симонов П. В. Эмоциональный мозг: Физиология. Нейрофизиология. Психология эмоций / П. В. Симонов. – М. : Наука, 1981. – 214 с.
523. Сичивица О. М. Сложные формы интеграции наук / О. М. Сичивица. – М. : Высш. шк., 1983. – 152 с.
524. Сікорський П. І. Теорія і методика диференційованого навчання / П. І. Сікорський. – Львів : СПОЛОМ, 2000. – 421 с.
525. Сластенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию. / Виталий Александрович Сластенин. – М. : Издательский центр “Академия”, 2003. – 192 с.
526. Сластенин В. А. Педагогический процесс как система. / Виталий Александрович Сластенин. – М. : Издательский дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. – 488 с.
527. Слободчиков В. И. Психология человека. Введение в психологию субъективности. / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
528. Слободянюк Т. Б. Становлення та розвиток професійної підготовки фахівців з дошкільного виховання в Україні (кінець XIX - початок XX-го століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук :

- спец.13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Т. Б. Слободянюк. – К., 2000. – 20 с.
529. Словарь-справочник педагогических инноваций в образовательном процессе / сост. Л. В. Трубайчук. – М. : Восток, 2001. – 81 с.
530. Словник сучасних психолого-педагогічних термінів / [Н. В. Бухлаво та ін.] ; ред. О. І. Чернишов. – Донецьк : Калина, 2008. – 162 с.
531. Смирнова Е. Э. Профессиональная деятельность : структура, функции, динамика : дис. ... доктора соц. наук в форме науч. доклада : 22.00.04 / Смирнова Елена Эмильевна. – СПб., 1993. – 170 с.
532. Смолюк І. О. Розвиток педагогічних технологій у вищих закладах освіти України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец.13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / І. О. Смолюк. – К., 1999. – 35 с.
533. Соботович Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции / Е. Ф. Соботович. – М. : Классикс стиль, 2003. – 160 с.
534. Совершенствование профессиональной подготовки специалистов дошкольного воспитания : межвузовский сб. науч. трудов / [ред. кол. : В. И. Ядешко; (отв. ред) О. П. Радынова и др.]. – М. : МГПИ им. В. И. Ленина, 1986.– 148 с.
535. Современное состояние и перспективы развития дошкольного образования : сб. научн. статей / рецензенты В. Т. Кудрявцев, В. И. Казаренков. – М : Институт психолого-педагогических проблем детства РАО; Российский университет дружбы народов, 2010. – 252 с.
536. Сокальский П. П. О механизме музыкальных впечатлений / Сокальский П. П. // Музыка и психология. – Одесса, 1987. – № 1 – С. 3–25.
537. Соколова Е. Т. Мотивация и восприятие в норме и патологии / Соколова Елена Теодоровна – М. : МГУ, 1976. – 128 с.
538. Сокурєнко О. О. Формуємо світогляд дитини в ігровій та дослідницькій діяльності / О. О. Сокурєнко. – Миколаїв : МОІППО, 2008. – 124 с.

539. Сокурєнко О. О. Метод проектїв як засїб формування знань про навколишній свїт / О. О. Сокурєнко. – Миколаїв : МОППО, 2006. – 86 с.
540. Сохор А. Н. Воспитательная роль музыки / Арнольд Наумович Сохор. – Л. : Музыка, 1975. – 64 с.
541. Социологический энциклопедический словарь / Под ред. Г. В. Осипова. – М. : ИНФРА-М-НОРМА, 1998. – 448 с.
542. Способин И. В. Элементарная теория музыки / И. В. Способин. – М. : “Музыка”, 1979. – 199 с.
543. Старинная музыка в контексте современной культуры: проблемы интерпретации и источниковедения. Материалы музыковедческого конгресса (Московский конгресс 27 сентября – 1 октября 1989 г.) – М., 1989. – 322 с.
544. Стратегія реформування освіти в Україні : Рекомендації з освітньої політики. – К. : К.І.С., 2003. – 296 с.
545. Стрєха Е. Личностно ориентированный подход как условие и содержание подготовки будущих педагогов в высшей школе / Е. Стрєха // Вісник інституту розвитку дитини. Серія : Фїлософія. Педагогіка. Психологія. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – Вип. 17. – С. 107 – 110.
546. Строщук Х. В. Влияние шума на функциональное состояние нервной системы детей дошкольного возраста / Строщук Х. В. // Гигиена и санитария. – 1966. – №1. – С. 44–48.
547. Суханцева В. К. Музыка как мир человека. От идеи вселенной – к философии музыки / Суханцева Виктория Константиновна. – К. : Факт, 2000. – 176 с.
548. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К. : А.П.Н., 2003. – 68 с.
549. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину / Сухомлинський В. О. // Вибрані твори: У 5–ти т . – К. : Рад. школа, 1977. – Т. 2. – С. 149–416.

550. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: В 5-ти тт. – Т. 1. / Сухомлинський В. О. – Київ: Радянська школа, 1976. – 654 с.
551. Танкелевич Е. Л. Теоретические основы светомузыки: синтез природного и культурно-исторического. Функциональная светомузыка на производстве, в медицине и в педагогике. / Танкелевич Е. Л., Червякова Н. В., Семенов С. Н. – Казань : КАИ, 1988. – 216 с.
552. Танько Т. П. Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / Т. П. Танько. – Х., 2004. – 41 с.
553. Танько Т. П. Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах: дис... доктора пед. наук : 13.00.04 / Танько Тетяна Петрівна. – Х., 2004. – 507 с.
554. Таранова Т. Н. Подготовка воспитателей в дошкольных педагогических училищах к музыкально-эстетическому воспитанию детей: Дис. . кандидата пед. наук: 13.00.07 / Таранова Татьяна Николаевна. – М., 1992. – 207 с.
555. Тарасов Г. С. Проблема духовной потребности (на материале музыкального восприятия) / Г. С. Тарасов. – М. : Наука, 1979. – 191 с.
556. Тарасов Г. С. Психология музыкальных потребностей: автореф. дисс. на соискание уч. степени доктора искусствоведения: спец. 17.00.02 “Музыкальное искусство” / Г.С. Тарасов.– М., 1991. – 47 с.
557. Тарасова К. В. Онтогенез музыкальных способностей (дошкольный возраст) : автореф. дис. на соискание науч. степени докт. психол. наук : спец 19.00.07 “Педагогическая психология” / К. В. Тарасова. – М., 1987. – 58 с.

558. Тельчарова Р. А. Музыкальный вкус как объект эстетического анализа: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : / Р. А. Тельчарова. – М., 1979. – 16 с.
559. Теплов Б. М. Избранные труды / Борис Михайлович Теплов. – М. : Педагогика. – Т. 1. – 1985. – 329 с.
560. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Борис Михайлович Теплов. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1947. – 335 с.
561. Ткачова Н. О. Аксіологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі: монографія / Н.О. Ткачова. – Луганськ : ЛНПУ імені Т. Г. Шевченка; Вид-во “Каравела”, 2006. – 300 с.
562. Тойч Ч. К. Духовность и самосознание личности / Чемпион К. Тойч. – М. : Когито-Центр, 2009. – 176 с.
563. Торопова А. В. Феномен музыкального сознания: методология исследования и развитие: Дис. ... доктора пед. наук: 13.00.08, 19.00.01 / Торопова Алла Владимировна. – М., 2009. – 455 с.
564. Торяник Т. Ю. Формирование у будущих воспитателей готовности к деловому сотрудничеству с музыкальным руководителем дошкольного образовательного учреждения : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / Т.Ю. Торяник. – Москва, 2008. – 23 с.
565. Трахтенберг И. М. Гигиена умственного труда студентов : монография / И. М. Трахтенберг, С. М. Рашман. – К. : Здоров’я, 1973. – 171 с.
566. Трегубова Л. П. Функциональная музыка как средство преодоления утомления у учащихся в процессе обучения / Трегубова Л. П. // Психическая саморегуляция в педагогическом процессе. – Пермь, 1977. – С. 36–45.
567. Трофимов О. Є Підготовка майбутніх учителів до використання аудіовізуальних і комп’ютерних технологій навчання : автореф. дис. на

- здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / О. Є. Трофимов. – Х., 2002. – 19 с.
568. Трудков А. М. Професійно-педагогічна підготовка музикального керівника в класі баяна в умовах диференційованого навчання на факультеті дошкільного виховання : дис... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Трудков Анатолій Михайлович. – Мурманск, 1997. – 144 с.
569. Тугаринов В. П. О цінностях життя і культури / В.П. Тугаринов – Л. : Изд-во Ленінградського університету, 1960. – 156 с.
570. Тютюнникова Т. Э. Видіти музику і танцювати вірші. Творчість музичування, імпровізація і закони буття: монографія / Т. Э. Тютюнникова. – М. : Едиториал УРСС, 2003. – 264 с.
571. Тейлор Р. Шум. / Р. Тейлор; [Пер. с англ. Д. И. Арнольда. Под ред. М. А. Исаковича]. – М. : Мир, 1978. – 308 с.
572. Узнадзе Д. Н. Психологічні дослідження / Дмитрій Николаевич Узнадзе. – М. : Наука, 1966. – 431 с.
573. Уколова Л. И. Педагогічно організована музикальна середина як засіб становлення духовної культури ростучого чоловіка: автореф. дис. на соискание науч. степени докт. пед. наук : спец. 13.00.08 “Теорія і методика професійного навчання” / Л. И. Уколова. – М., 2008. – 54 с.
574. Українське дошкільня: програма виховання дітей в дитячому садку / Г. П. Соколовська, Н. М. Міськів, О. І. Білан, Н. І. Романюк, Г. І. Недочитана, та ін. В II ч. – Ч. I. – Львів, 2010. – 92 с.
575. Улюкаєва І. Г. Становлення і розвиток дошкільної педагогічної освіти в Україні (1905–1941 рр.) : дис... кандидата пед. наук: 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Улюкаєва Ірина Гереевна – К. : ДПУ, 1993. – 280 с.
576. Усачева О. В. Стилевої підхід до змісту і організації слухання музики в школі: на матеріалі вузовської підготовки вчителя музики:

- дисс. кандидата. пед. наук : 13.00.02 / Усачева Ольга Викторовна. – М., 2006. – 174 с.
577. Усова Е. Б. Психология девиантного поведения / Е. Б. Усова. – Минск : Изд-во МИУ, 2010. – 180 с.
578. Устюгова Е. Н. Культура и стили / Е. Н. Устюгова // Метафизические исследования. Вып. 5. – СПб. : СПГУ, 1998. – С. 32 – 45.
579. Ухтомский А. А. Учение о доминанте // Избр. тр. / Под ред. Е. М. Крепса. – Л., 1978. – С. 7 – 106.
580. “Учебник гармонии”: Учебное пособие / И. Дубовский, С. Евсеев, И. Способин, В. Соколов. – М. : Музыка, 1965. – 439 с.
581. Фалетрова О. М. Развитие эмоциональной сферы учащихся специальных школ в процессе музыкального образования : дис... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Фалетрова Ольга Михайловна. – Ярославль, 2005. – 191 с.
582. Фахрутдинова Л. Р. О влиянии эмоциональных процессов на психические состояния при восприятии музыкальных произведений / Фахрутдинова Л. Р. (Казань) // Практическая психология в школе. Цель и средства. Всероссийская конференция : тезисы доклада. – СПб., 1996. – С. 56–57.
583. Федій О. А. Підготовка студентів педагогічних інститутів до естетичного виховання дітей 6-7 років: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / Федій Ольга Андріївна. – К., 1996. – 24 с.
584. Федоров Д. В. Смысл музыки : Его анализ на основе эстетики П. А. Флоренского и русской философско-религиозной традиции: Дис. ... кандидата искусствоведения : спец. 17.00.02 “Музыкальное искусство” / Федоров Денис Винцентрович. – М., 1999. – 151 с.
585. Фергюсон Ч. Автономная детская речь в шести языках. Пер. с англ. // Новое в лингвистике: Сб. тр. / Общ. ред. Н.С. Чемоданова. – М., 1975. – Вып. VII. – С. 422 – 440.

586. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – М. : Политиздат, 1987. – 590 с.
587. Формирование восприятия у дошкольников / под ред. А. Запорожца, Л. Венгера. – М. : Просвещение, 1968. – 241 с.
588. Формирование личности в онтогенезе: сб. науч. тр. / НИМ общей и пед. психологи; [науч. ред. И. В. Дубровина]. – М., 1991. – 159 с.
589. Формирование научного мировоззрения в учебном процессе : межвуз. сб. науч. тр. / ред. А. С. Кравец. – Воронеж : Изд-во Воронеж ун-та, 1984. – 132 с.
590. Формирование учебной деятельности студентов / [В. Я. Ляудис, Х. Вариске, И. И. Ильясов и др.] ; под ред. В. Я. Ляудиса. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 240 с.
591. Фромм Эрих Зелигманн. Человек для самого себя. Исследование психологических проблем этики Man for Himself: An Inquiry Into the Psychology of Ethics (1947) / Перевод Э. М. Спириной. – Москва : АСТ, 2010. – 352 с.
592. Формування соціально-педагогічних умов розвитку різнорівневої фахової підготовки у вищих закладах освіти : [метод. рекомендації] / уклад. А. О. Лігоцький. – К. : Райдуга, 1994. – 116 с.
593. Федій О. А. Естетотерапія : навч. посіб. / О. А. Федій. – К. : Вид-во “Центр учбової літератури”, 2012. – 304 с.
594. Фунтікова О. О. Майбутньому педагогу про динамічні моделі розвитку дитини дошкільного віку / Ольга Олександрівна Фунтікова // Вісник Дніпровського університету імені Альфреда Нобеля.-Сер. Педагогіка і психологія. – № 2 (2). – 2011.– С. 36–43.
595. Хайдеггер М. Ницше и пустота / Мартин Хайдеггер ; [сост. О. В. Селин]. – М. : Алгоритм; Эксмо, 2006. – 302 с.
596. Хакен Г. Тайны восприятия / Герман Хакен, Мария Хакен-Крелль ; [пер. с нем. А. Р. Логунова]. – М. : Институт компьютерных исследований, 2002. – 272 с.

597. Хватова М. В. Влияние пролангированного музыкального воздействия на развитие функций мозга ребенка: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. биол. наук: спец. 03.00.13 “Физиология (по биологическим наукам)” / Хватова М. В. – Тамбов, 1996. – 23 с.
598. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность : в 2 т. : [пер. с нем.] / Х. Хекхаузен. – Москва : Педагогика, 1986. Т. 1, Т. 2. – 1986. – 408 с.
599. Ходькова А. И. Формирование песенного творческого процесса у детей 6-7 лет : автореф. дис. . канд. пед. наук / А. И. Ходькова. М., 1974. – 18 с.
600. Холмогорова А. Б. Культура, эмоции и психическое здоровье / Холмогорова А. Б., Гаранян Н. Г. // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 61–74.
601. Холопова В. Н. Музыка как вид искусства / Холопова Валентина Николаевна. – Санкт-Петербург : Лань, 2000. – 320 с.
602. Холопова В. Н. Музыкальный ритм. / Холопова Валентина Николаевна. – М. : Музыка, 1980. – 72 с.
603. Холопов Ю. Н. О сущности музыки / Юрий Николаевич Холопов. – М. : МГК, 2004 . – С. 6–17.
604. Хотинская Г. А. Художественное время как эстетический феномен : (Опыт эстетической хронологии) / Г. А. Хотинская ; под ред. Я. Ф. Аскина ; Сарат. гос. техн. ун-т (Саратов). – Саратов : СПИ, 1992. – 308 с.
605. Хрущ-Ріпська О. В. Психологічні засади формування у студентів педвузу готовності до майбутньої професійної діяльності (на матеріалі музвиховання): автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 [Електронний ресурс] “Педагогічна та вікова психологія” / О. В. Хрущ-Ріпська. – К., 1998. – 17 с.
606. Хуторской А. В. Системно-деятельностный подход в обучении : Научно-методическое пособие / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во “Эйдос”; изд-во Института образования человека, 2012. – 63 с.

607. Цагарелли Ю. А. Психология музыкально-исполнительской деятельности / Ю. А. Цагарелли. – СПб. : Композитор, 2008. – 367 с.
608. Царегородцева Л. М. Исследование контактов между младенцами // Экспериментальные исследования по проблемам педагогической психологии / Под ред. М. И. Лисиной. – М., 1979. С. 83–102.
609. Цатурян В. С. Музыкальная пирамида шахмат / Валерий Суренович Цатурян. – М. : Сфера, 2006 – 272 с.
610. Цвикер Э. Ухо как приемник информации: Пер. с нем. / Под ред. Б. Г. Белкина / Цвикер Э., Фельдкеллер Р.(Zwicker,Feldtkeller). – М. : Связь, 1971. – 256 с.
611. Цивьян Т. В. Звуковой пейзаж и его словесное изображение / Т. В. Цивьян // Музыка и незвучащее : сб.ст. / под ред. Е. В. Пермякова. – М. : Наука, 2000. – 327 с.
612. Цыпин Г. М. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика. / Г. М. Цыпин. – М. : изд. центр “Академия”, 2003. – 368 с.
613. Чапаев Н. К. Теоретико-методологические основы педагогической интеграции / Н. К. Чапаев. – М. : Ваклер, 1998. – 160 с.
614. Черкасов В. Ф. Розвиток музично-педагогічної освіти в Україні (друга половина ХХ - початок ХХІ століття): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра. пед. наук : спец 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / В. Ф. Черкасов. – К., 2009. – 36 с.
615. Чижевский А. И. Космический пульс жизни / А. И. Чижевский. – М., 1995. – 508 с.
616. Чумичева Р. М. Взаимодействие искусств в развитии личности старшего дошкольника: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Чумичева Раиса Михайловна. – Ростов-на-Дону, 1995. – 448 с.
617. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способностей человека / В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 1996. – 320 с.
618. Шахназарова Н. Г. Музыка Востока и музыка Запада / Н. Г. Шахназарова – М. : Советский композитор, 1983. – 153 с.

619. Шацкая В. Н. Музыка в детском саду / Валентина Николаевна Шацкая. – М.-Пг.: Гос. изд-во, 1923. –118 с.
620. Шевченко А. К. Проблема понимания в эстетике / А. К. Шевченко. – Киев, 1989. – 164 с.
621. Шевченко Ю. С. Музыкотерапия детей и подростков / Ю. С. Шевченко. В кн. : Психокоррекция: теория и практика. – М., 1995. – С. 155–163.
622. Шевчук А. С. Теорія і методика музичного виховання дітей дошкільного віку. Програми вищих педагогічних навчальних закладів / Шевчук Антоніна Семенівна. – К. : Шкільний Світ, 2006. – 36 с.
623. Шеллинг Ф. В. Й. Философия искусства / Шеллинг Фридрих Вильгельм Йозеф фон. – М. : Мысль, 1966. – 496 с.
624. Шипулин Г. Ф. Терапевтическое влияние музыки / Г. П. Шипулин // Вопросы современной психоневрологии. – 1966. – № 5. – С. 28–39.
625. Шноль С. Э. Музыка, молекулы, биология / Шноль С. Э., Замятнин А. А., Сервазян А. // Знание – сила, 1968. – № 9. – С. 44–62.
626. Шостак Г. В. Музыка массовых жанров как фактор формирования музыкальной культуры подростков : автореф. дис. на соискание науч. степени докт. пед. наук : спец. / Шостак Г.В. – Киев : Национальный пед. ун-т им. М.П. Драгоманова, 1996 ; [Электронный ресурс]. Режим доступа до журн. –: <http://shostak.iatp.by/doc/article/AUTOREF.htm>
627. Шумада Н. С. Закувала зозуленька. Антологія української народної творчості: пісні, прислів'я, загадки, скоромовки / [упор. Н. С. Шумада]. – К. : Веселка, 1989. – 606 с.
628. Шутова Н. В. Музыкальное влияние на субъект учебной деятельности как психологический способ оптимизации его работы : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогическая психология” / Шутова Н. В. – Н. Новгород, 1995. – 24 с.
629. Шутова Н. В. Интегрированное психическое развитие проблемных детей старшего дошкольного возраста средствами музыкального

- воздействия : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.10 / Шутова Наталья Вадимовна.– Новгород, 2009. – 453 с.
630. Шушарджан С. В. Здоровье по нотам организма / Шушарджан Сергей Ваганович. – М. : изд-во “Перспектива”, 2004. – 190 с.
631. Шушарджан С. В. Музыкотерапия и резервы человеческого организма / Шушарджан Сергей Ваганович. – М. : Антидор, 1998. – 363 с.
632. Щукина Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г. И. Щукина. – М. : Педагогика, 1971. – 352 с.
633. Експериментальна діяльність у ДНЗ / Л. А. Швайка, І. В. Молодушкіна – Х. : Вид. група Основа, 2009. – 192 с.
634. Электроника, музыка, свет : Материалы междунар. науч.-практ. конф., Казань, 10-14 дек. 1996 г. : (К 100-летию со дня рождения Л. С. Термена) / [Редкол.: Галеев Б. М. (отв. ред.) и др.] – Казань : ФЭН, 1996. – 299 с.
635. Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа. / Ред.-сост. Л. Баренбойм. – М. : Сов. Композитор, 1978. – 368 с.
636. Эллнеби И. Право детей на развитие / Ильва Эллнеби [Пер. со шведск. Роббинг]. – К. : “Технопринт”, 2004. – 124 с.
637. Элькин М. В. Индивидуальная арттерапия шедеврами искусства // Психологическая газета. – № 6 – 1997. – С. 2.
638. Эльконин Д. Б. Введение в психологию развития. – М : Тризоло, 1994. – 168 с.
639. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах : избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин ; [под ред. Д. И. Фельдштейна]. – М. ; Воронеж : Институт практической психологии; Модэк, 1997. – 416 с.
640. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; [головний ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
641. Естетичне виховання у вищих навчальних закладах / Авт. кол.: І.А.Зязюн та ін.; Редкол.: В.Ф.Передерій (відп. ред.), В.О.Кудін ... І.А.Зязюн та ін. – К. : Вища шк., 1976. – 207 с.

642. Юденко Ю. Р. Активизация аудиальных форм работы при изучении орфографии в начальных классах (на примере изучения глагольных орфограмм) : монография / Юденко Ю. Р. – Красноярск : КГПУ им. В. П. Астафьева, 2006. – 149 с.
643. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности / Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1978. – 391 с.
644. Юнг К.-Г., Нойманн Э. Психоанализ и искусство. Пер. с англ. М. : “REFL-book”; “ВАКЛЕР”, 1996. – 304 с.
645. Юсфин А. Г. Музыка и проблемы глобальной экологии человека / Юсфин А. Г. // Советская музыка. – 1990. – № 8. – С. 10–15.
646. Юцевич Ю. Е. Педагогическое обоснование содержания вокальной подготовки учащихся педучилищ: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / Юцевич Юрий Евгеньевич – Киев, 1985. – 23 с.
647. Яворский Б. Л. Принципы фаз (поездка 1927 год). – Архив ГЦММК им. Глинки, Ф. 146, № 406. – 26 с.
648. Ядэшко В. И. Совершенствование специалистов дошкольного профиля (задачи, поиски, проблемы) / В. И. Ядэшко // Совершенствование профессиональной подготовки специалистов дошкольного воспитания; под редакцией В. И. Ядэшко, О. П. Радыновой. – М. : 1986. – С. 3–14.
649. Якобсон П. М. Психология чувств и мотивации: изб психол. тр. / Якобсон П. М.; Под ред. Е. М. Борисовой. – М. : Изд-во “Ин-т практ. Психологии” ; Воронеж : МОДЭК, 1998. – 304 с.
650. Якобсон П. М. Психология художественного восприятия. / П. М. Якобсон – М. : Искусство, 1964. – 86 с.
651. Яковенко Л. П. Формування художнього мислення студентів педагогічного факультету засобами музики : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / Яковенко Лариса Петрівна. – К., 1996. – 24 с.

652. Яковлев Е. В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева. – М. : ВЛАДОС, 2006. – 239 с.
653. Якунин В. А. Обучение как процесс управления. Психологические аспекты / В. А. Якунин. – Л. : ЛГУ, 1988. – 160 с.
654. Яновская М. Г. Эмоциональные аспекты нравственного воспитания / М. Г. Яновская – М : Просвещение, 1986. – 371 с.
655. Ясвин В. А. Исследование структурных характеристик личностного отношения к природе / В. А. Ясвин // Психологический журнал. – 1995 – №3. – С. 70–73.
656. Яфальян А. Ф. Теория и методика музыкального воспитания в начальной школе / Алла Фёдоровна Яфальян. – Ростов н/Д : Феникс, 2008. – 380 с.
657. Яхнина Е. З. Методика музыкально-ритмических занятий с детьми / Яхнина Е. З. – М. : Владос, 2003. – 272 с.
658. Algom, D. (1992c). Memory psychophysics: An examination of its perceptual and cognitive prospects. In D. Algom (Ed.), *Psychophysical approaches to cognition* (pp. 441–513). Amsterdam: Elsevier. 1992.
659. Attranet M. *Evolution de l'art musicale*. P., 1999. P. 109.
660. Bamberger J. *Mind behind the Musical Ear*. N.Y., 1991.
661. Brackbill Y., Adams G., Crowell D. H. and Gray M. L. (1966) Arousal level in neonates and older infants under continuous auditory stimulation, *Journal of Experimental Child Psychology*, 4:178 –188.
662. Cassity M. D. The influence of a music therapy activity upon peer acceptance, group cohesiveness, and interpersonal relationship of adult psychiatric patients. – *J. of Music Therapy*, 1976, v. 13(2), p. 66–76.
663. Evans J.-R., Clynes M. *Rhythm in psychological, linguistic and musical processes*. Springfield: Charles C. Thomas, 1986. 431 p.
664. Folkerts M., Gericke H. Die Alkuin zugeschriebenen «Propositiones ad acuendos iuvenes» (Ausgaben zur Schärfung des Geistes der Jugend) //

- Science in Western and Eastern Civilization in Carolingian Times. Basel, 1993. P. 283–362.
665. Gabriëlsson A. Music-psychology-a survey of problems and current research activities II Basic musical functions and musical ability: Publ. Poy. Swed. Acad. Music. 1981 N32, p. 1–80.
666. Gay A., Lecours E. Musicotherapy applied to alcoholic patients. – *Vie medicale au Canada française*, 1976, v. 5 (10), 105 –1052.
667. Gilman B. Report on an Experimental Test of Musical Expressiveness.- *Amer.J.Physch.*, 1892. – № 4 – 5.
668. Goolsby Th. M., Frary R. B., Rogers M. M. Observational techniques in determination of the effects of background music upon verbalization of disadvantaged kindergarten children. – *J. of Music Therapy*, 1974, v. 11 (1), p. 22–32.
669. Dr.G. Revesz. *Talent und Genie*. – Bern, 1952. – 164 P.
670. Gulick W. L. *Hearing: Physiology and Psychophysics*. N.Y. : Oxford Univ. Press.1971.
671. Jones B., Alexander R., Developmental trends in auditory-visual cross-modal matching of spatial-temporal patterns II *Develop. Psychol* 1971 vol. 10 p. 354.
672. Kalmar M. The effect of music education based on Kodaly's directives in primary school children: from a psychologist's point of view. *Psychology of Music, Spec, Issue*, (1982), pp.. 63–68.
673. Kries J. *Wer ist Musikalisch* & Berlin, 1926.
674. Kuhl, P.K., Williams, K.A., Lacerda, F., Stevens, K.N., & Lindblom, B. (1992). Linguistic experience alters phonetic perception in infants by 6 months of age. *Science*, 255, 606–608.
675. Le Gall A. *Pierre Corneille en son temps et en son oeuvre : enquête sur un poète de théâtre au XVIIIe siècle* . – Paris, 2006.
676. Lee V. *Music and its lovers*. – London, 1932. – P. 113.
677. Leng X., Shaw G. Toward a neural theory of higher brain function using music as a window // *Concepts in Neuroscience* № 2, 1991. – P. 229–258.

678. Lynch M., Short L., Chua R. Contributions of experience to the development of musical processing in infancy // *Developmental Psychobiology*, 1995, v.28, P. 377–398.
679. Mc. Adams S., Bregman A.S. Hearing musical streams // *Сорп. Mus. J.* 1979 vol. 3 N 4, p. 26–43.
680. Mursett I. L. *The Psychology of Music*. – New York, 1937. – P. 323.
681. Myskja A., Lindbaek M. Examples the use of music in clinical medicine // *Tidsskr Nor Laegeforen*. – V.120. №10. – 2000., P. 1186–1190.
682. Natanson T. *Introduction to music therapy*. Wroclaw: Ossolineum, 1979.
683. Overy K. Dyslexia, Temporal Processing and Music; The potential of music as an early learning aid for dyslexic children // *Psychology of Music* (2000), vol. 28, no.2, P. 218–229.
684. Pratt C. *The meaning of music. A study in psychological aesthetics*. – NewYork-London: McGraw-Hill, 1931.
685. Rausher F., Shaw G., Ky K. Music and spatial task performans // *Monthly Nature*, V.1 № 10, 1993. – P. – 37.
686. Rausher F.H., Shaw G.L. Key components of the Mozart effect // *Percept. Mot. Skills*, 1998.
687. Schafer R. Murray. *The Tuning of the World*. New York: Knopf, 1977.– 301 p.
688. Schmidt D. C, Franclin R., Edwards J. S. Reinforcement of autistic children's responses to music. – *Psychol. Reports*, 1976, v. 39 (2), p. 571–577.
689. Schoen Max. *The Psychology of Music: A Survey for Teacher and Musician*. – New York: Ronald Press, 1940. – 276 pages.
690. Shuter R. *The Psychology of Musical Ability*. L., 1968.
691. Seashore C. E. *Psychology of music*. – NY, London: McGraw-Hill book company, inc., 1938.
692. Sopchak A. L. Individual Difference in Responses to Different Type's of Music in Relation to Sex, Mood and Other Variables // *Psychological monographs: General and Applied*. 1955. – Vol.69. – N11. – P. 369–387.

693. Spighhiger M. The Nonmusical Outcomes of Music Education // *British J. of Music Therapy*. V.II, Issue 2, Fall 1995.
694. Stelmachowicz P., Hoover B. M., Lewis D. E., Kortekaas R., & Pittman A. L. The relation between stimulus context, speech audibility, and perception for normal- hearing and hearing-impaired children // *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 2000. – 43, P. 902–914.
695. Stevens S. S. The psychophysics of sensory function. *American Scientist*, 1960. – 48, P. 226–253.
696. Szeghy, E. *A Musikalitas vizsgalata*. Sreged. 1957.
697. Taylor L-J., Gandy L-J., Dark G. Linguistic description and auditory perception. *Percept and Mot. Skills*. 1974. – vol. 38, N.3. – P. 703–707.
698. Tembrock G., 1977. *Tierstimmenforschung. Eine Einfuhrung in die Bioakustik*. Die Neue Brehm-Biicherei. 250. Wittenberg Lutherstadt: A Zienssen Verlag. – S. 1–240.
699. Terhardt E. Pitch, consonance and harmony// *J. Acoust. Soc. Amer.*1974.– vol.55. – P.1061–1069.
700. Trehub Sandra; Schellenberg E. Glenn; Hill David S. (1997) The origins of music per coption and cognition: A developmental perspective. Deliege, Irene (Ed); Sloboil.i, John (Ed); et al. *Perception and cognition of music*, (pp. 103-128).
701. Varese E. *The Liberation of Sound // Perspectives of New Music*. 1966.– Vol. 5.– № 1.– P. 11–19.
702. Von Bismark G. Timbre of steady sounds: a factorial investigation of its verbal attributes II *Ibid*. 1974.– vol. 30.– P. 146–159.
703. Weinberger N. M. *Brain Anatomy and Music // British J. of Music Therapy* V.VI, Issue 2, Spring 1999. – P. 25–30.
704. Weld, 1912 – цит. по: Shoen M. *The Psychology of Music*. New York: Free Press, 1940. – P. 108.
705. Willems E. *Les bases psychologiques de reeducation musicale*.- Paris.: PUF, 1956.

ДОДАТКИ

Додаток А

Матеріал для ознайомлення дітей з властивостями звуку

Гра «Визнач, що чуєш»

Мета: вчити прислухатися до видобутих звуків й визначати їх джерела.

Обладнання: ширма, різні предмети.

Х і д

Педагог пропонує дітям визначити, що вони чують. З-за ширми чути різні звуки, наприклад: звук води, що переливається із склянки у склянку; шарудіння паперу – тонкого і цупкого; розрізування паперу ножицями; звук ключа, що впав на стіл; свисток судді; дзвінок будильника; стукіт ложечки об стінки склянки; дзвін келихів; плескання у долоні; стукіт дерев'яними або металевими ложками одна об одну; постукування кісточками пальців по столу; удар м'ячем по підлозі; звуки заводних іграшок, шумових дитячих музичних інструментів тощо.

Варіанти:

- дитина відгадує методом спроб – сама виконує дію з кожним предметом, доки не почує потрібне звучання;
- використовується серія предметів, схожих за звучанням (скляна пляшка, тарілка, склянка, порцелянова чашка);
- вгадувати звучання не одного предмета, а послідовності звуків від них;
- можливе одночасне звучання двох-трьох різних звуків (шумів).

Гра «Що чути?»

Мета: розвивати вміння прислухатися до видобутих звуків і визначати їх походження, диференціювати зони аудіального сприйняття (ближня, середня, дальня); розширювати уявлення дітей про розмаїття шумів і звуків.

Х і д

Педагог привертає увагу дітей то до дверей, то до вікна, пропонує послухати й запам'ятати, що за ними відбувається. Потім кожна дитина має

розповісти, що було чути за дверима й за вікном (далеко чи близько: кроки людей, рипіння дверей, шум вітру, розмови дітей, телефонний дзвінок і т.д.).

Варіанти:

- запропонувати послухати в магнітофонному записі різні шуми, звуки (наприклад, шум ліфта, що піднімається; рипіння снігу в морозяну погоду під час ходьби, шелест листя тощо);
- дітям пропонують описати певні звуки, вживаючи порівняння: «Рипіння дверей схоже на хрипкий голос старої людини», «Звук падіння предмета подібний до різкого пострілу з рушниці»;
- розповісти про шуми та звуки, почуті вранці або ввечері: брязкіт, вищання, стогін, рипіння, стукіт, шум дощу, вітру, гудіння мотору машини («Шуми і звуки нашого будинку: скрип ліжка, човгання капців, дзюрчання води з-під крана, свист чайника, що закипає»; «Жива звучна природа: шелестіння листя, шерех трави, спів птахів, сюрчання коників»; «Голос міста: звуконаслідування – трамвай – дзень-дзень-дзень, машина – р-р-р, гойдалки – жих-жих» і т.д.).

Гра «Музика дощу»

(проводиться у дощову погоду)

Мета: вчити прислухатися до звуків і визначати їхній характер, знаходити порівняння; розвивати фантазію дітей.

Обладнання: предмети побуту, дитячі музичні інструменти.

Х і д

Педагог пропонує дітям прислухатися до шуму дощу в цілковитій тиші, уявивши себе, наприклад, крапелькою дощу або калюжею. Вони мають:

- визначити який він: осіння мжичка, злива, «сліпий», «грибний»;
- його характер: монотонний, сумний, тужливий, грайливий, лінивий, привітний, докучливий, заколисливий;
- знайти порівняння: як сльозинки; як розсипний бісер; як душ; докучливий, як муха; ллє, як з відра і т. д.;

- відтворити його ритм, а, може, й мелодію.

Гра «Визнач, звідки звук»

Мета: визначити напрям звука в просторі.

Обладнання: дзвоник.

Х і д

Дитина заплющує очі. Педагог ходить у різних напрямках, калатаючи дзвоником. Дитина має показати й пояснити, звідки чуто його звуки (спереду, ззаду, зліва, справа тощо).

Варіанти:

- ведучий стоїть у колі із заплющеними очима, а хтось із дітей калатає дзвоником. Ведучий має відгадати, хто це робить;
- ведучий із заплющеними очима ловить дитину, яка бігає в колі й калатає дзвоником;
- ведучий із заплющеними очима ловить у колі двох учасників, до чиїх ніг прив'язані маленькі дзвіночки.

Гра «Далеко – близько»

Мета: визначати відстань звучання.

Х і д

Комусь з дітей пропонують заплющити очі. Педагог називає його ім'я то наближаючись до нього, то віддаляючись. Гравець має визначити, близько чи далеко від нього педагог.

Гра «Шумливі коробочки»

Мета: розвивати вміння прислухатися й розрізняти шуми за гучністю.

Обладнання: набір коробочок, заповнених різними предметами (сірниками, скріпками, камінчиками, монетами тощо), які під час струшування видають звуки (шуми) різної сили – від тихих до гучних.

Х і д

Педагог пропонує дитині потрусити кожен коробочку й вибрати ту, яка видає шум, голосніший (тихіший) за інші.

Гра «Спочатку – потім»

Мета: виділяти звучання якогось предмета з ряду інших.

Х і д

Педагог пропонує дитині прослухати звучання двох іграшок (або музичних інструментів). Кожну дію з ними він супроводжує фразою: «Спочатку я пограюся брязкальцем, потім – подму у свисток» (інтонаційно виділяє при цьому слова «спочатку», «потім»). Після цього пропонує дитині відповісти на запитання або показати, яку іграшку вона узяла спочатку (потім); відтворити звучання іграшок: «Пограйся, як я» (дитина повторює дії дорослого з іграшками).

Ускладнення:

- а) кількість іграшок, що звучать, збільшується (від 3 до 5);
- б) дії з іграшками проводяться за ширмою (без опори на зорове сприйняття);
- в) до вже знайомих іграшок додається нова, звучання якої треба виділити;
- г) гра з попереднім плануванням дій: «Спочатку я покалатаю дзвоником, потім пограю на барабані». Дитина має співвіднести поданий план із виконуваними діями (план можна порушити, щоб активізувати її увагу).

Гра «Звукові збіги»

Мета: розрізнити звучання кількох звукових сигналів (немузикальних шумів), виділяти однакові за звучанням.

Обладнання: близько десяти порожніх контейнерів (від кіндер-сюрпризів або фотоплівки, коробочки тощо), попарно заповнених дрібними предметами. Наприклад, у два контейнери насипано сіль, у два – рис, у два – попкорн і так далі. Знадобляться також гудзики, квасоля, гравій, пісок, дрібні монети.

Х і д

Педагог дає дитині по одному контейнеру кожного типу і по одному залишає собі. Трясе будь-який контейнер і просить дитину знайти у себе контейнер, що видає такий самий звук. Потім дитина потрясе один зі своїх контейнерів, а педагог має знайти в себе аналогічний. У правильності відповіді переконуються, відкривши контейнери.

Варіант: коробочки, що звучать, довільно розташовані на столі. Дорослий пропонує дібрати пари, що однаково звучать.

Гра «Повтори»

Мета: вчити прислухатися до серії звуків і запам'ятовувати їх.

Х і д

Педагог видає серію немовних звуків, наприклад: одне клацання язиком, два плескання в долоні, три притупування ногою; одне плескання по колінах, два плескання в долоні, одне клацання пальцями. Дитина має запам'ятати й повторити почуті звуки в тій самій послідовності.

Гра «Угадай за голосом»

Мета: відтворити послідовність звукового ряду без зорового співвіднесення.

Обладнання: іграшки, що звучать.

Х і д

Дитині пропонують по черзі прослухати, яка іграшка, який звук видає, а потім, відвернувшись, вгадати їх за «голосом» у певній послідовності.

Варіанти:

- збільшується кількість іграшок у звуковій послідовності;
- добираються іграшки, схожі за звучанням;
- вгадує одна дитина;
- вгадують кілька дітей, хто швидше (і т. д.).

Гра «Розташуй за порядком»

Мета: відтворити послідовність звукового ряду без зорового співвіднесення з предметами.

Х і д

Педагог демонструє різне звучання й виставляє коробочки з різними наповнювачами (монетами, сірниками, горохом) у заданій послідовності, вживаючи слова: «спочатку», «потім», і пропонує дитині зробити те саме з її набором коробочок (кількість коробочок варіюється від 2–3 до 4–6 у кожному наборі).

Гра «Дзвоники»

Мета: розрізнити висоту звуків.

Обладнання: набір дзвінків різного звучання.

Х і д

На столі набір дзвоників. Дитині пропонують поставити їх у ряд, починаючи з дзвоника, в якого найвищий або найнижчий звук.

Ускладнення: кількість дзвоників збільшується від 3 до 6.

Гра «Вгадай, скільки звуків зіграю»

Мета: закріпити уявлення про високий і низький звуки.

Обладнання: дитячі музичні інструменти.

Х і д

Педагог виконує на інструменті кілька звуків, а діти лічать їх подумки. Один з них каже, що зіграли, наприклад, тричі один і той самий звук, проспівує його, промовляючи: «один, два, три». Діти повторюють це.

Звуки можуть іти в різній послідовності, скажімо: кілька разів високий звук, потім по черзі то низький, то високий; три звуки через ступінь угору або вниз (і т. д.). Діти визначають, які звуки чути – однакові чи різні; скільки високих і низьких; який перший звук – високий чи низький (і т. д.). Проспівують відповідь або повторюють послідовність звуків на склад «ля».

Гра «Хто це був?»

Мета: вчити розрізняти висоту і кількість звуків.

Обладнання: 3–4 однакові за тембром дудки.

Х і д

Діти, які грають на дудках, мають вибрати один зі звуків, які можна добути певною комбінацією натисків пальців. Дитина, яка відгадує, прослуховує все, запам'ятовує звучання й відвертається. Хтось із «музикантів» за мовчазною домовленістю грає свій заявлений звук, а той, хто вгадує, називає його ім'я (при цьому всі виконавці стоять максимально близько один до одного).

Ускладнення: одночасно звучать два-три звуки (двоє-троє «музикантів» грають разом); той, хто вгадує, має назвати кількість звуків, які він чує, а також тих, хто грає.

Гра «Прогулянка»

Мета: розвивати відчуття ритму.

Обладнання: музичні інструменти за кількістю виконавців (молоточки, барабан, бубон, ксилофон, металофон, дзвіночок, музичні тарілки).

Х і д

Педагог. А тепер, діти, вирушимо з вами на прогулянку, але вона буде незвичайною. Допомогатимуть нам музичні інструменти. Ось ми спускаємося сходами (повільно стукає молоточком по столу), а тепер вийшли на вулицю. Світить яскраве сонечко, ми зраділи, побігли (часто б'є по барабану або стукає молоточками по столу). Ми гуляли, веселилися, аж раптом з'явилася хмара, подув вітер, ударив грім, заблиснула блискавка й пішов дощ. Спочатку це були нечасті краплі, а потім почалася злива (ритм пришвидшується, діти можуть бити в барабан, бубон, молоточками по металофону, вдаряти у тарілки, передавати дзвоником крапання дощу; використовуються всі інструменти для передачі стану погоди; крапання дощу й сильну зливу діти відтворюють у певному ритмі, закріплюючи цим знання про тривалість звуків (нот). Злякалися діти такої погоди й побігли назад до групи (знову швидкі й ритмічні удари).

Ускладнення: діти з допомогою педагога придумують нові події, які відбуваються на «прогулянці», і щоразу ритмічні малюнки стають різноманітнішими й складнішими.

Варіант: ритмічний малюнок озвучується немовними звуками (клацанням язиком, пальцями; плесканням у долоні, по колінах; притупуванням ногами тощо).

Гра «Оплески»

Мета: створювати й запам'ятовувати ритмічний малюнок.

Х і д

Діти стоять у колі. Один з учасників придумує простий ритм і проплескує його в долоні. Наступний має точно й безпомилково повторити його й придумати вже інший ритм, який він так само передасть по колу. Педагог і всі діти стежать за правильністю відтворюваного ритму. Якщо дитині, яка повторює ритмічний малюнок, важко відтворити його, «автор» повторює свій ритм ще раз. При цьому ритм має бути складним настільки, наскільки сам «автор» може чітко запам'ятати й відтворити його.

Ускладнення: у ритмічний малюнок вводяться прості вигуки або слова, наприклад: «Раз!», «Оле-оле-оле», «Раз, два, три». Можна використовувати смішні примовки або приказки, промовляючи їх ритмічно організовано.

Гра «Гроза»

Мета: розрізнити тембр і динамічні відтінки.

Обладнання: дудка, трикутник, маракаси, брязкальця, барабан, тарілки, кастаньєти.

Х і д

Педагог ознайомлює дітей з музичними інструментами, які можуть відтворювати ритм дощу (трикутник), подув вітру (маракаси, брязкальця), удар блискавки (удар металевими паличками по тарілках, кастаньєти), гуркіт грому (барабан), гру пастушка (дудка).

Потім розробляється «сценарій»: дощ, починається з рідких крапель (грати тихо на трикутнику), посилюється й поступово припиняється (можна зобразити також раптовий дощ). За цим – подув вітру, який дужчає (динамічний розвиток із тихого до гучного звучання всіх інструментів, що беруть участь у «картині»), та поступове стихання. Здалеку чути гуркіт грому (барабани); поступово він наближається (звук стає голоснішим); краплі дощу (трикутник) почастишали й перетворилися на зливу. Вітер посилюється (до маракасів приєднуються тарілки та бубон – пальцями обох рук ударяти по черзі по мембрані – від тихого звучання до гучного). Нарешті спалахує блискавка (тарілки, кастаньети). Після кульмінації гроза поступово стихає. Знову сяє сонце, пастушок грає на дудці.

Створивши «сценарій», діти за бажанням вибирають собі музичний інструмент та сідають в оркестр. Педагог знову повторює «сценарій», а діти озвучують його. Тут важливо дотриматися міри, щоб картинка не перетворилася на хаотичний шум. Тому дорослий диригує розвитком сюжету, показуючи кожній дитині вступ, зміну ритму, темпу й динаміки.

Варіанти: збільшується кількість пропонованих дітям інструментів та динамічних відтінків (від трьох до семи) і стає тоншою, більш диференційованою їх відмінність.

Гра «Чарівна коробочка»

Мета: вивчити можливості свого голосу.

Обладнання: коробочка, довга нитка.

Х і д

Вихователь пропонує дітям витягнути ниточку з коробочки. Пояснює, що ми не бачимо звука, але він схожий на ниточку: тягнеться, як вона, і так само має початок і кінець. Далі знову вкладає нитку в коробочку і пропонує дітям тягнути її на будь-який голосний звук, пояснюючи, що ниточка рівна, шовковиста, і звук теж має бути рівний. Якщо ниточка робитиме хвилеподібні

рухи, то й звук буде хвилястий; за ниточкою можна проспівати звук згори вниз і навпаки.

Гра «Сирена»

Мета: вивчити можливості свого голосу.

Х і д

Педагог зображає звук сирени, тобто на одному диханні спускається до нижньої межі своєї теситури, а потім піднімається до верхньої. З-поміж дітей вибирають ведучого, який керує педагогом: коли дитина піднімає руку, він підвищує голос, а коли опускає, – знижує. Потім педагог і дитина міняються ролями.

Варіанти:

- наслідування пожежної сирени, міліцейської машин тощо;
- звук сирени зображають усі діти, а педагог керує висотою, тривалістю та силою звучання.

Гра «Луна»

Мета: розвивати вміння диференціювати на слух і відтворювати голосом звукосполучення.

Х і д

Учасники розподіляються на дві підгрупи: одна зображає подорожнього в горах, друга – луну. Гравці першої групи один за одним (слід у слід), «подорожуючи» по кімнаті й по черзі дотримуючись паузи, вимовляють різні звуки, звукосполучення («Ау-у-у-у» або «Тр-р-р-р»). Педагог регулює черговість вимовляння звуків, тобто показує, хто і коли має вимовити свій звук.

Друга група, сховавшись у кутках кімнати, намагається якомога точніше відтворити почуте. Не має значення, якщо звуки відтворюються несинхронно. Головне – точно відтворювати звукосполучення.

Методика залучення дітей до музичного фантазування

Імпровізація з музичними звуками

Темброве фантазування

Звуконаслідування найближче дошкільникам, тож саме з нього й варто розпочинати темброве фантазування. Нехай дитина придумує і виконує за допомогою голосу музично-шумові картинки до будь-яких сюжетів, близьких і зрозумілих їй. Наприклад: «Пташиний двір», «Ми в лісі», «Відпочиваємо біля моря», «Ми в зоопарку» тощо.

Тембровому збагаченню звуконаслідування допомагають спостереження за тваринами і птахами: слухання й відтворення цвірінькання горобців, гуління голубів, криків чайок, кумкання жаб, дзижчання джмелів, писку комарів, шуму машин тощо.

Опанувавши способи звуконаслідування тварин і птахів, можна переходити до зображення голосом звуків, що їх видають навколишні предмети, відтворення різних побутових звуків: як тече вода з крана, риплять двері, шелестять сторінки книги, дзенькає посуд тощо. А вже потім малі озвучують вигаданих ними персонажів: мову мешканців інших планет, старого корча, сонячного зайчика тощо.

Світ звуків навколо нескінченний, уявні образи – завжди унікальні й неповторні, й можливості голосу також необмежені. І це дитина зрозуміє лише тоді, коли сама пройде шумову й звукову «школу», що поліпшить її слух, виразність тембру голосу у співі та мовленні.

Ритмічне фантазування

Відчути ритмічність навколишнього світу дитина зможе, лише отримуючи м'язові відчуття, тому ритмічне фантазування має злитися з пластичним. Відповідну роботу доцільно розпочинати з фантазування на тему власного імені кожного. Так, ритм імені можна озвучити однаковим за

кількістю складів плесканням у долоні, з довшим звуком на ударному складі або з коротшим – на останньому.

Ускладнення: придумати комусь (за бажанням) ритмічне ім'я, враховуючи його характер. Спочатку діти разом обговорюють характер обраної дитини, проте лише з позитивного боку. Скажімо, про занадто активного краще сказати, що він упевнений, наполегливий. Далі діти придумують певний ритм і за мить подають варіанти його ритмічних імен. Ритм імені, визнаний найкращим, виконують усі виразно й музично.

Можна також запропонувати малятам добирати ритм до різних фраз та віршованих рядків, заздалегідь обговоривши з ними характер, настрій, зміст, образи та їхній розвиток. Можливі й зупинки – паузи – та інші особливості вірша.

Ритмічними фантазування можуть бути «ритми-діалоги», коли дитина має продовжити виконаний педагогом ритмічний мотив, «підхопити» перше або завершальне відбиття, проплескавши почутий ритм, і створити власний мотив; або придумати «розмову рук» у парі з педагогом чи однолітком. При цьому важливо, щоб діти відчували спільність ритмічної пульсації, розуміли, що кожний створений ними ритмічний уривок є частиною загальної ритмічної картини. Надалі різноманітні «ритми-діалоги» можна виконувати на шумових та ударних дитячих музичних інструментах.

Оскільки центр відчуття ритму міститься в лівій, «логічній», півкулі, то ритмічне фантазування сприяє розвитку розумової активності дітей.

Мелодійне фантазування

Мелодійне фантазування – найбільш музичне, тому й найскладніше для дітей. Це передусім спів. Дітям пропонують придумати мелодійне вітання або прощання, наприклад часто й ритмічно повторюючи слова: «Добрий ранок», «Привіт, привіт, усім привіт», «Здрастуйте, діти».

Ускладнення: придумати варіанти наспіву колисанки, закличного звучання труби, святкового дзвону тощо.

Власне фантазуванням стануть мелодії, придумані дітьми до різних образів з використанням різноманітних штрихів: тембру голосу, сили звука, темпу мелодії. Уявлюваними можуть бути тварини, люди, явища. Водночас образ обов'язково обговорюється, і мелодія придумується відповідно до його характеру, зовнішнього вигляду, стану, розвитку. Наприклад, заєць – мелодія жвава, уривчаста, звуки короткі, ритм чіткий; дівчинка сміється – мелодія бадьоро ллється на високих звуках; поривчастий вітер – мелодія починається з низьких звуків і, пришвидшуючись, піднімається до високих, звучить голосно, уривчасто.

Спочатку діти імпровізують лише голосом без жодного музичного інструмента. Згодом, щоб прикрасити мелодію, варто підіграти на чомусь на власний вибір. Ускладнення – імпровізація-розповіді дітей про себе, про свого друга, про те, як провели вихідні абощо.

Музичне фантазування може бути найрізноманітнішим. Якщо таку роботу проводити систематично, залучаючи дітей до творчості й співтворчості, можна досягнути досить високих результатів. Діти складатимуть коротенькі мелодії, охоче й виразно виконуватимуть їх голосом та на інструменті.

Імпровізація під музику

Графічне фантазування

Несвідомі процеси, які відбуваються під впливом навколишніх звуків, мовлення, не керуються людиною, але їх можна виразити графічно. Слухаючи когось по телефону або лекцію, ми мимоволі починаємо щось креслити, тобто графічно передаємо наше неусвідомлене ставлення до отримуваної інформації. Те саме може відбуватися під впливом музики.

Спонтанне малювання

Дітям дають олівці, фарби, крейду тощо і пропонують малювати все, що їм хочеться, поки звучить музика. Музичний фрагмент має бути яскравий, емоційно багатий, але не гучний, не надто швидкий (не більше 60–65 ударів за

хвилину), а також нетривалий – 2–4 хвилини, якщо діти малюватимуть по завершенні музики, і 7–10 хвилин, якщо малюватимуть під неї.

На завершення дати всім дітям можливість висловитися. Може, хтось розповість якусь історію, а можливо, це будуть своєрідні одкровення, породжені почуттями, що несподівано виникли. Наприкінці бажано повідомити, як називається твір і хто його автор. Рекомендовані музичні твори: «Прелюдія № 8» Й. Баха, «Прелюдія № 4» Ф. Шопена, «Баркарола» П. Чайковського, «Пастораль» Ж. Бізе, «Лебідь» К. Сен-Санса, «Сентиментальний вальс» П. Чайковського.

Пластичне фантазування

Чим молодша дитина, тим природніші, пластичніші її рухи. Мимовільна реакція на випадкові або постійні жести, міміку, рухи дорослих викликає у неї появу рухових стереотипів. Відтак пластичне фантазування відновлює природну тілесну гнучкість та виразність.

Вправи під музику варто розпочинати з рухів усього тіла, корпусу, ніг, рук, голови. Рухова амплітуда має бути велика та повна, щоб працював кожний суглоб. Це створює у дитини відчуття краси, гнучкості, виразності, пластичності свого тіла. Можливі, скажімо, такі варіанти різноманітних рухів рук: до себе, від себе, в сторони, вгору, вниз, назад, хвилеподібно, гвинтоподібно, з легкими вигинами в суглобах, як це роблять танцівниці.

Такими ж різноманітними можуть бути рухи для ніг: повільні присідання, розведення ніг у сторони, виразні рухи на пальцях, пружинні кроки тощо; для корпусу: повороти, «закрутка» тулуба, підняття плечей, рухи в талії, прогинання назад, уперед, у сторони, розтягнення бічних м'язів тулуба тощо.

Бажано дати різним рухам, позам, жестам образні назви. Наприклад, долоні, повернуті досередини, заведені назад руки, витягнута шия і розслаблений корпус є позою, яку можна назвати «Добрий пінгвін». Цей етюд найкраще виконувати під «Вальс-жарт» Д. Шостаковича.

Після виконання крупних рухів доцільно запропонувати дітям вправи на розминку дрібної мускулатури. Це може бути пальчиковий пантомімічний театр, де діти розігруватимуть коротенькі сценки без звука. Таким сценкам також варто дати назви: наприклад, швидким рухам пальців – «Пурхання метеликів»; обертанню передпліччями з нерухомими ліктьовими суглобами – «Кумедний Арлекін»; хапальним рухам пальців ніг – «Курка на сідалі».

Одним з етапів роботи може бути імпровізаційний тіньовий театр. Тут потрібна ширма з білої тканини (або двоє тримають простирadlo), за якою встановлюють досить яскраву лампу. Діти-виконавці по черзі імпровізують рухами під музику у просторі між тканиною і лампою, показуючи свою «виставу» глядачам. Музичним тлом можуть слугувати «Скороминущості», «Сарказми» С. Прокоф'єва або прелюдії Д. Шостаковича.

За умови систематичної роботи дітям добре вдається розігрування за допомогою рухових імпровізацій музичних творів Р. Щедріна «Пустотливі частівки», С. Прокоф'єва «Казочка», окремих п'єс К. Сен-Санса з «Карнавалу тварин», П. Мусоргського з «Картинок з виставки».

Додаток В**Матеріал щодо застосування музики з метою оздоровлення дітей****Релаксація під музику**

Тривалість релаксації становить 15–20 хв. При цьому діти можуть лягти на килимок, набравши будь-якої зручної пози, корисними будуть нахили й потягування тіла. Тут варто використати спеціальні дитячі вправи із системи йоги. Наприклад, комплекс гімнастичних вправ «Бєбі-йога», в якому вправи «Зустріч Сонця» і «Подяка» є обов'язковими, а інші добираються на розсуд педагога; дозування і темп залежать від віку та настрою дітей у даний момент.

Комплекс гімнастичних вправ*«Бєбі-йога»*

Діти виконують усе так, як говорить і показує педагог.

Вихователь. А тепер займемося гімнастикою. Ляжте на підлогу. Покладіть руки вздовж тіла долонями догори, пальці напівзігнуті, носки ніг розведені. Голову поверніть набік. Рот трохи відкрийте, язичок притисніть до верхнього ряду зубів, ніби вимовляєте звук [т]. Очі заплющіть. Полежте трохи, послухайте музику, постарайтеся ні про що не думати, рівно дихайте: вдих – видих, вдих – видих, вдих – видих (звучить музика 1 хвилину). Уявіть собі чисте блакитне небо, по якому пливуть білі хмаринки. Вам тепло, приємно, затишно. А тепер розплющіть очі.

Давайте привітаємо Сонце – яскраве, золоте. Станьте на коліна, випряміть спину, опустіть руки, підніміть голову, ніби дивитеся на Сонечко. Дихайте рівно й глибоко.

Вдих – прогніть спину і підніміть руки вгору. Видих – опустіть руки на підлогу. Вдих – праву ногу відведіть назад. Видих – знову станьте на обидва коліна. Вдих – ліву ногу відведіть назад. Видих – поверніться у вихідне положення. Прогнули спину – вдих, випрямили – видих. Лягли на живіт. Праву ногу підняли – вдих, опустили – видих. Прогнули спину – вдих, випрямили – видих.

Встали, протягнули руки до Сонечка. Здрастуй, Сонце! Скажемо всі разом: «Здрастуй, Сонце!».

А тепер ляжемо на спину. Будемо глибоко дихати. Вдих – видих, вдих – видих. Ні про що не думаємо, відпочиваємо (музика звучить 30 секунд). Повернулися на бік, підібгали ноги під груди, обхопили їх руками. Лежимо, дихаємо, думаємо тільки про приємне: про зелену травичку, сонечко, метелика, що сів на ромашку... Дихаємо рівно, спокійно...

Повільно підніміться й сядьте у позу «лотос». Ви стали схожі на гарну квітку лотос – білу, струнку, ніжну: спину випрямили, голову підняли, тягніться до сонечка. Добре, молодці, рівно, плавно дихайте, уявіть, що нюхаєте цю квітку...

А зараз перетворимося на рибок. Ляжемо на спину, випнемо груди, руки – під спину, вигнемося, дихаємо глибоко, рівно, спокійно (30 секунд). Уявіть, що довколо вас безмежний океан, і вам, рибкам, так хороше у ньому.

Час знову ставати дітками, тож ляжте рівно, закладіть руки за голову, повільно сядьте. Підніміть руки вгору – вдих, нахиліться вперед – видих, підніміться – вдих, нахиліться вперед – видих, вдих – видих... Дякуємо! Усі разом скажемо: «Дякуємо!».

Рекомендації щодо музичного супроводу

Музика є емоційно-звуковим тлом для виконання вправ. Спеціально дібраний музичний супровід – ліричні твори, спокійні мелодії з плавним ритмічним малюнком, неголосним звучанням, з частотою ритму не більше 60 ударів за хвилину – допомагає дитині зосередитися на створюваних в уяві образах, відчути м'язове розслаблення, ритмізувати дихання. Найкраще підходять твори періоду музичного бароко та класицизму, а також східна музика. Наприклад, «Арія із сюїти № 3», повільні частини із Бранденбурзьких концертів Й. Баха; «Аве Марія», 2-га частина 8-ої симфонії Ф. Шуберта; «Каватина Норми» В. Белліні; «Зима» А. Вівальді; другі частини фортепіанних сонат (№№ 8, 14, 23) Л. Бетховена; «Анданте кантабіле» з 5-ої симфонії, «Червень» і «Жовтень» з циклу «Пори року» П. Чайковського та ін. Із сучасних

музичних творів можна використати композиції Кітаро, «Спектральну сюїту» Стіва Халперна, композиції Анугама, Джона Кліффорда Уайта.

Окрім музики, добре заспокоюють і відновлюють внутрішню рівновагу, різноманітні звуки природи. Для прослуховування добирають скомпоновані фрагменти записів реальних голосів птахів, тварин, які викликають приємні асоціативні відчуття, відтворюють у свідомості зорові, слухові, ароматичні образи природи. Ефективно діють на релаксацію вранішній спів птахів у лісі, звуки морського прибою, голоси дельфінів, чайок тощо.

Слухання музики доцільно поєднувати з демонстрацією картин, слайдів, що сприяє яскравішому відтворенню потрібного образу. Розслабившись, дитина з допомогою вихователя вибудовує в уяві приємні їй образи, оживлює приємні спогади, які допоможуть їй подолати напруження, з якого б приводу воно не виникло.

Рекомендовані музичні твори:

- при перевтомі — «Ранок» Е. Гріга, «Полонез» М. Огінського;
- при поганому настрої — «Ода радості» Л. Бетховена, «Аве Марія» Ф. Шуберта;
- при вираженій дратівливості — «Хор пілігримів» Р. Вагнера, «Сентиментальний вальс» П. Чайковського;
- при зниженні уваги — «Пори року» П. Чайковського, «Місячне світло» К. Дебюссі, «Мрії» Р. Шумана.

Релаксація може проводитися як самостійний вид оздоровчої роботи з усією групою дітей, у різних індивідуальних та підгрупових формах, а також як завершальна частина заняття з фізкультури, спортивного змагання або розваги з високою руховою активністю, що супроводжуються підвищеним емоційним збудженням дітей.

Медитація під музику

Мета: допомогти дитині розслабитися, дати можливість відчувати себе персонажем казки.

Матеріал: м'які пастельні або олійні олівці, аркуш паперу.

Тривалість медитації – 15-20 хвилин.

Важлива умова для початку медитації – урівноважений, спокійний емоційний стан педагога. Дітей затишно вкладають, приглушують світло, вмикають музику і починають у спокійному темпі розповідати казку. Наприклад, таку: «Це було дуже давно. У далекій країні жила собі мама Сонце і народився у неї синочок Промінець. Вона віддавала йому всю свою любов. Синочок ріс швидко, зігрівав усіх своїм теплом і дарував радість тим, хто був поряд. Його навчали найкращі мудреці, і Промінець почав розуміти мову звірів і птахів, вітру та хвиль. Підрісши, він вирішив почати подорожувати, щоб знайти собі нових друзів і допомагати тим, кому це потрібно. Під час мандрів Промінець опинився біля чудового будинку, в якому звучала музика. Зайшовши туди, він побачив те, що так довго шукав... Любі мої, уявіть собі, що й ви зараз перебуваєте в цьому чудовому будинку. Походіть по ньому. Знайдіть те, що вам дуже потрібне і що зберігається там лише для вас. Не поспішайте, уважно все огляньте, щоб нічого не пропустити».

Дітям дають якийсь час (3-5 хвилин) спокійно полежати і, коли вони почнуть ворухитися, їм пропонують намалювати, що побачив Промінець і що знайшли вони самі. Якщо хтось із дітей не захоче малювати, нехай просто розповість.

Рекомендації щодо музичного супроводу

Велике значення має вибір музичних творів. У них не повинно бути тривожних, важких інтонацій. Музика має бути спокійною, прозорою і радісною.

Рекомендовані музичні твори: композиції Кітаро, «Спектральна сюїта» Стіва Халперна, «Вечірня серенада» Ф. Шуберта, «Пісня Сольвейг» Е. Гріга, композиції Анугама, Джона Кліффорда Уайта.

Медитація, власне, слугує тій самій меті, що й релаксація, тому ці види оздоровчої роботи не варто поєднувати протягом одного дня. Слід обов'язково дотримуватися принципу добровільної участі дитини в діяльності (не змушувати дітей до дій, а давати змогу освоїтися, захотіти взяти участь).

Музично-рефлекторне пробудження дітей після денного сну

Пробудження – процес індивідуальний і триває різний відтинок часу для дітей з різним типом нервової системи (від 3 до 10 хвилин).

Щоб пробудження було м'яким, добрим і бажаним, використовується відповідна музика: досить тиха, ніжна, легка, така, що обіцяє радість.

Використовують десятихвилинну музичну композицію, яку тривалий час не замінюють, оскільки у дітей має виробитися рефлекс пробудження на певну музику. Почувши звучання звичної мелодії, малюки легше й ефективніше переходять від стану повного спокою та розслаблення до активної діяльності. Через 1–2 місяці музична композиція замінюється на іншу, аналогічну, яка незабаром стає для дітей такою ж звичною, як і перша.

Доцільно проводити цей вид оздоровчої роботи щодня.

Музичні пальчикові ігри

Мета: розвивати координацію рухів обох рук, дрібну моторику. Активізувати міжпівкульну взаємодію, синхронізувати роботу півкуль головного мозку. Розвивати увагу. Вчити розуміти й виконувати інструкції.

Педагог проводить пальчикові ігри, створивши музичне тло. Характер музики добирається відповідно до темпу виконання рухів, твір має звучати лише в інструментальному виконанні (щоб діти краще сприймали словесну інструкцію вихователя).

Комплекс вправ № 1

- «Долоні на столі» (на «раз» – пальці нарізно, на «два» – разом).
- «Долоня – кулачок – ребро» (на рахунок «раз-два-три»).
- «Пальчики вітаються» (на рахунок «раз-два-три-чотири-п'ять» по чергово з'єднуються пальці обох рук: великий з великим, вказівний з вказівним і т.д.).
- «Чоловічок» (вказівний і середній пальці правої, а потім і лівої руки бігають по столу).
- «Діти біжать наввипередки» (рухи, як і в четвертій вправі, але виконують обома руками одночасно).

Комплекс вправ № 2

- «Пограли на піаніно» («побігати» пальчиками по столу).
- «Побігли-побігли» (поворухити пальцями розчепірених долонь).
- «Впіймали муху» (різко стиснути кулак).
- «Відпустили муху» (різко розтулити кулак).
- «Дерево захиталося» (похитали над собою розслабленими п'ястями) і т. д.

Вправи проводяться щодня під час організованої діяльності дітей та й у вільний час.

Музичні фізкультурні хвилинки

Вільні рухи під ритмічну музику, які ми називаємо «Музичні фізкультурні хвилинки», забезпечують дітям належну рухову активність, знімають фізичне і психічне напруження й активізують інтелектуальну діяльність на занятті.

Як музичний супровід можна використовувати пісні дитячих композиторів, наприклад, «Вихо-хо-хо-ховання» (Н. Пєскова), «Чунга-Чанга» (В. Шаїнського), «Хто ж такі пташки?» (О. Журбіна).

Спонтанний рух під музику

Мета: розвивати емоційно-чуттєву сферу дитини; стимулювати моторне й емоційне самовираження, знімати м'язові затиски, розвивати пластику, гнучкість, легкість рухів тіла. Розвивати пам'ять, мислення, уяву, мовлення.

Матеріал: відрізки шифону або шовку різних кольорів (можна взяти будь-яку прозору або напівпрозору тканину, легкі хустини або шарфи) у кількості більшій, ніж учасників.

Х і д

Педагог дає дітям вказівку: «Я зараз увімкну музику. Рухаючись під неї, ви візьмете будь-яку хустину (тканину) і можете робити з нею все, що захочете: накинути на голову, обв'язати навколо тіла або просто взяти в руки. Отже, слухайте музику».

Завдання вихователя – взяти участь у русі разом з дітьми, якщо в них виникнуть труднощі. Стежити за тим, яку тканину вибирають діти, які рухи виконують, чи прислухаються до мелодії, яка звучить, чи рухаються, дотримуючись музичного ритму.

Діти довільно рухаються стільки часу, скільки захочуть, і можуть змінювати вибір тканини під час рухів.

На завершення вправи педагог запитує в дітей: «Чи легко було вам рухатися? Чи вдалося створити свій танець? Вам доводилося керувати своїм тілом, руками і ногами, чи вони самі рухалися без будь-яких зусиль? Які частини тіла найбільше допомагали танцювати? Покажіть, як танцювали ваші ноги (руки, голова)? Чи можна придумати назву такому танцю? Чи уявляли ви себе якимись казковими персонажами, коли рухалися?».

Рекомендовані музичні твори: мелодії у виконанні Томатіто (гітара-фламенко), кельтська танцювальна музика Карунеша, «Настрої» М. Таривердієва, фрагменти з балету «Лебедине озеро» П. Чайковського, «Політ джмеля», «Іспанське капрічіо» і «Шехерезада» М. Римського-Корсакова.

Спонтанний рух під музику можна розглядати не лише як вид оздоровчої діяльності дітей, а також і як розвагу. Радимо проводити його в другій половині дня не рідше як раз на тиждень.

Дихальна арт-педагогіка

До дихальної арт-педагогіки входять гра на духових музичних інструментах, дихальна гімнастика під музику та різні вправи для розвитку співацького дихання (інтонування, вокалотерапія). При цьому діти оздоровлюються, не помічаючи процесу лікування.

Правильне дихання – найважливіший чинник довгого й здорового життя. Для зміцнення та оздоровлення дихальної функції можна використовувати духові інструменти (глиняні свищики, сопілки, іграшкові дудочки, губні гармонії, блок-флейти тощо). Регулювати силу й тривалість вдиху та видиху

чудово допомагає видування повітря через соломинку в склянку з водою у ритм виконуваного музичного твору.

Інтонування звуків (їх проспівування) не тільки навчає малюків керувати своїм голосом, а й сприяє їх оздоровленню.

Вправа «Металофон»

Мета: вчити змінювати висоту основного тону голосу.

Х і д

Педагог грає на металофоні гаму, послідовно вдаряючи по кожній пластині інструмента (до – ре – мі – фа – соль – ля – сі – до) й спонукаючи дитину синхронно проспівувати звук [а]. Звучання голосного звука коротке, з підвищенням та зниженням висоти тону. Аналогічно відпрацьовуються всі голосні звуки.

Вправа «Звуки-лікарі»

Вимовляння «ч - ч - ч» поліпшити дихання.

Вимовляння «з - з - з» (летить комар) полегшує біль у горлі.

Вимовляння «ж - ж - ж» (летить жук) сприяє швидкому одужанню від кашлю.

Вимовляння «н - н-н» (покласти руку на маківку голови й дуже високим голосом вимовляти) допомагає знімати головний і зубний болі.

Вимовляння «м - м - м » (мукає корова) після їди сприяє кращому засвоєнню їжі і знімає стрес.

Вимовляння «е - е - е» поліпшує роботу головного мозку.

Вимовляння протягом 3–5 хв «і - і - і» стимулює роботу мозку, підвищує активність організму.

Вимовляння «а - а-а», «ш - ш - ш», «с - с - с» сприяє розслабленню організму.

Вимовлення «р - р - р» (не в усіх відразу виходить) наприкінці дня, допомагає зняти втоми (Ось гнівається лев, напружився всім тілом: «ар - р - р - р»).

Звукові вправи слід виконувати помірно й потроху. Кожен може співати, як йому хочеться: уривчасто, на одній ноті або що, знаходячи свої тон і частоту.

Вокалотерапія – лікування співом. Ключ до розуміння справжньої музики – пісня. Дітям, як і дорослим, корисний будь-який спів, оскільки розспівуються голосні звуки, які є цілющими, додають органам нових сил та гармонізують їхню діяльність.

Активна вокалізація спрямована на формування позитивного настрою: виконуються життєствердні, оптимістичні дитячі пісні, які можна співати разом з аудіозаписом, під караоке або фонограму, без музичного супроводу. Пісні можуть виконуватися щодня: на прогулянці (в літню пору), у процесі самостійної художньої діяльності або спонтанно за бажанням дітей.

Вихованню доброти, товарищкості, заряджанню позитивними емоціями психологічному розвантаженню сприяють такі рекомендовані пісні: «Всі ми хочемо жити у мирі» (сл. А. Майданюк, муз. В. Коваленко-Степечевої), «Дружби добрий знак» (сл. і муз. З. Еманової), «Бажаємо добра» (сл. Г. Лисенко, муз. В. Лисенко), «Усмішка» (сл. В. Гвозд'їй, муз. Н. Рубальської) та ін.

Етюди з психогімнастики

Мета: зберігати психічне здоров'я дитини, коригувати її психоемоційні порушення.

Варіанти етюдів для прояву дитиною індивідуальності у вираженні емоцій (з відповідним музичним супроводом):

«Нова лялька» (етюд на вираження радості) – однойменна музика з «Дитячого альбому» П. Чайковського. Дівчинці подарували нову ляльку. Вона радіє, весело стрибає, кружляє, грається з лялькою.

«Баба Яга» (етюд на вираження гніву) – однойменна музика з «Дитячого альбому» П. Чайковського. Баба Яга спіймала Оленку, звеліла їй затопити піч, щоб потім з'їсти дівчинку, а сама заснула. Прокинулася, а Оленки немає – втекла. Розсердилася Баба Яга, що без вечері залишилася, бігає по хаті, ногами тупає, кулаками розмахує.

«Фокус» (етюд на вираження здивування) – «Жарт» Й. С. Баха. Хлопчик дуже здивувався, побачивши, як фокусник посадив у порожню валізу кішку й закрив її, а коли відкрив, кішки там не було. З валізи вистрибнув собака.

«Попелюшка» (етюд на вираження смутку) – «Мелодія флейти» з опери Х. В. Глюка «Орфей і Евридіка». Попелюшка повертається з балу дуже сумна: вона більше не побачить Принца, до того ж дівчина загубила свою туфельку.

Оскільки психогімнастичні етюди обов'язково використовує у роботі з дітьми психолог дитячого садка, цей вид діяльності вихователі не проводять у дні, коли він працює з вихованцями.

Вправи та ігри для стабілізації психічного стану

Ігри для стабілізації психічного стану проводяться з дітьми індивідуально, в моменти втрати ними психічної стабільності.

Загальна мета: допомогти дитині, яка роздратована чи гнівається, краще усвідомити природу і зміст цих почуттів, опанувати ефективні способи їх вираження і звільнення від цих емоцій. Учити дітей самостійно долати неприємні відчуття та формувати здатність до саморегуляції.

Вправа на опосередковане вираження емоційного стану

Х і д

Кожній дитині дають п'ять карток із зображеннями облич у різних емоційних станах (піктограми): радість, смуток, страх, гнів, спокій. Звучать різнохарактерні музичні твори. Прослухавши кожний, дитина має підняти відповідну картку, а потім описати почуття, викликані контрастними музичними творами, і співвіднести їх з емоціями на картках. Засвоюючи образні позначення характеру музичного твору, дошкільнята легко переносять їх на узагальнені характеристики емоційних станів.

Щоб навчити дітей характеризувати музичні образи та свої почуття, їм пропонують набір контрастних означень. Складаючи «характеристику», вони об'єднують в одну групу визначення близького емоційно-образного змісту.

Музика				
Весела	Сумна	Спокійна	Страшна	Зла
Радісна	Журлива	Добра	Жахлива	Грізна
Жартівлива	Смутна	М'яка	Груба	Сердита
Жвава	Невесела	Привітна	Тривожна	Гостра
Сонячна	Похмура	Ясна	Неспокійна	Незадоволена
Грайлива	Жалібна	Плавна	Насторожена	Темна
Запальна	Тужлива	Ніжна	Таємнича	Стрімка

Рекомендовані музичні твори:

- «Хвороба ляльки» (смуток) П. Чайковського;
- «Веселий селянин» – «Альбом для юнацтва» (радість) Р. Шумана;
- «Баба Яга» (гнів) П. Чайковського;
- «У печері гірського короля» (страх) Е. Гріга;
- «Ave Maria» (спокій) Ф. Шуберта.

Вправа на формування образу «Я»

Х і д

Дитині пропонують вибрати з музичних інструментів та предметів, ті, звучання яких вона вважає найбільш відповідним їй самій. Усі вибрані предмети й інструменти розкладаються навколо неї. Потім дитина складає з них свій звуковий автопортрет, тобто створює образ свого «Я» з допомогою звуків. Їй допомагають і навідні запитання: «Зіграй, як ти звучиш у цей момент. Як ти звучиш, коли сердишся, радієш?» і т. д.

Вправа «Звуковий автопортрет» сприяє експресії та самоідентифікації. Звуковий портрет можна змінювати за бажанням дитини (змінювати інструменти, спосіб видобування звука, його силу тощо). Ці зміни може робити сама дитина, а також дорослий у ході спільного обговорення. Неодмінна умова:

дитина має чути результат цієї зміни і разом з педагогом проаналізувати, чи на краще змінився її звуковий образ.

Інший варіант: дитині пропонують створити свій портрет за допомогою ритму, використовуючи все, з чого можна видобути звук.

Гра «Випусти пару»

Обладнання: ударні музичні інструменти, побутові предмети.

Х і д

Педагог пропонує дитині вдарити щосили в барабан, гонг, металеві тарілки, а також об гучнозвучні предмети – металеву бочку, таз, підвішену металеву пластину. Дитина вдаряє стільки разів, скільки захоче. Вона має відчутти, що заспокоїлася, що почуття злості й роздратування виходять з її тіла через пальці рук, а потім через музичний інструмент або предмет.

Гра «Послухай свій гнів»

Х і д

Ця гра є продовженням гри «Випусти пару». Педагог звертає увагу дитини на те, що сильне почуття гніву звучить голосно, різко й неприємно, – так звучить велика металева бочка. У ній багато повітря (гніву), тому й звучить вона гучно й не дуже приємно – так само, як і розгнівана людина. Поступово ємкості предметів, що видають звуки, або музичних інструментів зменшуються, звук стає тихішим, приємнішим для слуху. Менший об'єм, менше гніву – приємніший звук. У китайському дзвонику ховається «чарівний вітер», у його трубочках зовсім мало повітря (гніву), тому й звучить він так само приємно, як добра, спокійна людина. Отже, дитині наочно показують, що чим менше в людини гніву й роздратування, тим вона приємніша, тим приємніше з нею спілкуватися.

Гра «Хто сильніше кине»

Обладнання: гучнозвучні предмети, торбинка з бобами або горіхами.

Х і д

Дитина з різною силою кидає торбинку, наприклад у бочку або в гонг. Педагог бере участь у грі разом з дитиною, звертаючи її увагу на взаємозалежність сили кидка та гучності звука – чим сильніший гнів, тим голосніший і неприємніший звук.

Вправа «Простукай свій настрій»

Х і д

Ударяючи в барабан, тарілки тощо, дитина називає свої почуття словами: «Я відчуваю сильну злість, коли...». Чим більший гнів, тим сильніший удар – тим гучнішим буде виданий дитиною звук. Переживання вібрацій цього звука підсилюватиме емоції дитини, отже, регулювання гніву й роздратування буде значно ефективнішим.

Педагог допомагає дитині відчувати, що часті й гучні удари відповідають сильному почуттю гніву, нечасті й гучні – менш сильному, а часті й тихі (тремоло) – передають слабке роздратування і т. д.

Додаток Г

Матеріал щодо використання музики у навчанні дошкільників**Вправа «Звук, що стихає»**

Мета: розвивати у дітей вміння концентрувати увагу й зосереджуватися.

Обладнання: дзвоник або будь-який інший музичний інструмент зі звучанням, що поступово затихає (фортепіано, гітара, монохорд, гонг, трикутник, китайський дзвоник «Чарівний вітер» та ін.).

Х і д

Педагог просить дітей (дитину) прислухатися до дзвоника (струни, клавіші, гонгу) доти, доки його звук зовсім не стихне.

Варіант: можна використовувати парасольку, до якої підвішені металеві пластинки, дзвіночки, що мають приємний неголосний звук. Парасолька обертається – дзвіночки дзвенять, зупиняється – дзвіночки затихають. Діти (дитина) вслухаються доти, доки звук не ущухне зовсім, показуючи руками затихання.

Гра «Скільки звуків у акорді?»

Мета: ознайомлювати дітей з десятком, учити орієнтуватися на числовій прямій, порівнювати числа.

Обладнання: будь-який клавішний інструмент (фортепіано, дитячий музичний інструмент – іоніка тощо), картки із зображеннями крапок від 1 до 10.

Х і д

Педагог демонструє дітям першу картку, на якій зображено одну крапку, програючи при цьому на фортепіано один звук, і повідомляє, що це «один». Далі – дві крапки: програє одночасно два звуки. Дітям пропонують зіграти на фортепіано (іоніці) стільки звуків, скільки намальовано крапок. Картки демонструються послідовно від 1 до 10. При цьому педагог запитує: «Скільки тут крапок ти бачиш? Скільки звуків треба зіграти? Скільки клавіш ти натиснув? Скільки пальчиків грало? Скільки ноток прозвучало? Скільки звуків ти почув?».

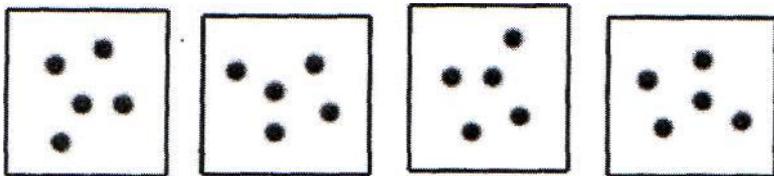
Таким чином, діти сприймають кількість за допомогою і зору, і відчуттів, і на слух. Ознайомлення з десятком відбувається відразу, малі бачать, як на кожній

наступній картці додається ще одна крапка, на клавіатурі додається ще одна клавіша, акорд (одночасне звучання кількох звуків) стає насиченішим – адже кількість звуків збільшується.

Потім картки пропонують у зворотному порядку – аналогічно по одному в акорді забираються звуки. Так діти автоматично засвоюють, що наступне число утворюється додаванням одиниці до попереднього, а також те, що кожне наступне число більше, а попереднє менше. Вони легко починають орієнтуватися на числовій прямій, порівнювати числа.

Важливо показати дошкільнятам, що вибір клавіш може бути довільним, головне – щоб правильною лишалася кількість звуків; наприклад, число «три» можна уявити у вигляді акорду, де звуки звучать одночасно на поряд розташованих клавішах, або у вигляді тризвуччя, де клавіші розташовані через одну, або як завгодно по-іншому.

Отже, демонструється і рівність чисел. Дітям пропонують жартівливе завдання – перевернути картку із зображеннями крапок і зіграти свій варіант акорду.



Як не клади картку, кількість звуків не зміниться.

Щоб акорд лишався милозвучним і щоб легше було сприймати кількість звуків на слух, педагог ілюструє кількість звуків, додаючи через одну клавішу (звуки грає не послідовно, а одночасно). Отже, кількість «десять» ілюструється двома акордами по п'ять звуків. Проте дитяча рука не може охопити таку відстань на клавіатурі, тому «зіграти десять» дитина може, натискаючи клавіші підряд (п'ять – лівою рукою і п'ять – правою), а разом і закріплює, що 10 – це 5 і 5.

Гра «Музичний рахунок»

Мета: закріплювати знання дітей про числа в межах 20.

Обладнання: дитячі музичні інструменти (металофони або маракаси, бубни, трикутники).

Дошкільникам роздають дитячі музичні інструменти. Спочатку звук програє одна дитина, повідомляє й запам'ятовує своє число «один»; потім до неї приєднується друга, граючи той самий звук на своєму інструменті – «два»; потім третя – і так далі до двадцяти. Потім педагог пропонує: «зіграйте 15». Це означає, що всі, хто був 16-м, 17-м, 18-м, 19-м і 20-м не грають, а перші п'ятнадцять під «диригуванням» педагога виконують 15 звуків одночасно.

«Музична лічба» дає змогу наочно простежити не лише порядок чисел у межах 20, а й установити взаємозв'язок: як від збільшення кількості виконавців зростає насиченість звучання і навпаки.

Гру можна *варіювати*, «призначаючи» кожну дитину іншим числом (послідовно один за одним або врозкид) – так ненав'язливо повторюється місце числа в числовому ряді – «після», «перед», «між».

Гра «Музичне Сонечко»

Мета: ознайомлювати дітей з голосними звуками та відповідними літерами. Формувати вміння читати злиті склади (приголосний + голосний).

Обладнання: два диски однакового діаметра з цупкого паперу або картону, скріплені болтом з гайкою так, щоб нижній диск вільно обертався. На верхньому диску намальоване усміхнене сонце, до нижнього прикріплено 10 промінців; на кожному промінці – велика червона літера, що позначає голосний звук: по лівому півколу – И, Е, А, О, У; по правому півколу – І, Є, Я, Ю, які пом'якшують приголосні.

Х і д

Педагог повідомляє, що сьогодні до дітей у гості прийшло веселе Сонечко, яке дуже любить співати: «Кожен промінець співає свій звук. Спробуймо проспівати разом із Сонечком усі ці звуки». Проспіває кожний голосний звук, показуючи відповідну літеру на промінці, діти повторюють. Проспівування голосних звуків допомагає їм зрозуміти відмінність між голосними і приголосними звуками (на відмінність від приголосних звуків голосні можна співати). Проспівувати голосні звуки можна по-різному.

Наприклад, «а», «о», «е», «и», «у» – на одній ноті внизу; «я», «є», «і», «ю» – на цій самій ноті через октаву вгору. Або: «а», «о», «е», «и», «у» – ступінним рухом мелодії вгору, «я», «є», «і», «ю» – вниз. Так діти навчаться безпомилково поєднувати голосні звуки з приголосними й визначати твердість або м'якість приголосного звука.

Можуть бути й інші варіанти проспівування голосних звуків, а потім і злитих складів, наприклад, «ми» – «ме» – «ма» – весело (за мажорним тризвуччям), а «мі» – «ме» – «мя» – сумно (за мінорним). Цей прийом також допомагає швидко досягнути відмінності між твердими і м'якими приголосними звуками. Читаючи злиті склади, можна за вказівкою педагога співати разом із Сонечком знайомі мелодії на якийсь певний склад або на різні склади. Наприклад, заспівати «Ой є в лісі калина» (укр. нар. пісня) на «пи-пи-пи».

При ознайомленні з новим приголосним звуком або при читанні складів літера розташовується ліворуч від Сонечка, і діти проспівують склад, прокручуючи диск із промінцями. Педагог розповідає, що кожен промінець освітлює приголосний звук по-своєму. «Подивіться: якщо промінець Е посвітить на приголосний В вийшло «ве» (співаємо внизу), а якщо на В посвітить промінець Є – вийде «ве» (співаємо вгорі)». Придумуючи різні способи проспівування злитих складів (голосно-тихо, внизу-вгорі, весело-сумно, у мажорі – в мінорі), педагог може в ігровій невимушеній формі ознайомити дітей з твердими та м'якими приголосними.

Гра «Караоке»

Мета: формувати у дітей вміння читати слова і словосполучення (виконувати знайому пісню із зоровою опорою на текст).

Обладнання: телевізор, відеомагнітофон або комп'ютер. Можна обійтися й підручними засобами – написати великими літерами по складах текст пісні на довгих смужках паперу (фразами) і перегортати їх, як календар.

Починати «Караоке» краще з добре знайомих дітям пісень. Спочатку їм пропонують прослухати пісеньку, потім усі разом читають текст, а далі вже співають, стежачи очима за текстом. Можна поділити групу дітей на кілька підгруп (за рівнями читання) і співати пісеньку підгрупами – спочатку діти, які добре читають, потім слабкіші.

Якщо пісня дітям добре знайома і вони знають слова напам'ять, це не означає, що читання-караоке марне. Навпаки, в цьому разі маємо ще простіше порівнювати звучання слова з його написанням, а це допомагає швидше опанувати техніку читання. Головне – домагатися того, щоб діти стежили очима за текстом.

Інший варіант гри – спів за вказівкою – співати рядок, який показує педагог. У цій грі діти охоче виконують пісні, непомітно для себе прочитують досить великий текст, вправляються у читанні цілими словами.

Вправа «Галановиті пальчики»

Мета: формувати у дітей графічні навички (володіння образотворчим інструментом, уміння передавати форму предметів, ліній, штрихувати за контуром).

Обладнання: магнітофон, аудіозапис музичних творів з різним ритмом, аркуші для малювання, набори кольорових олівців (фарб).

Х і д

Дітям пропонують прослухати музичний фрагмент. Обговорюється, який вид ліній можна зобразити під музику. Потім пропонують спробувати намалювати обрані лінії під звучання музики (на першому етапі можна малювати в повітрі). Наприклад, виконання колових рухів (рухів по спіралі), не відриваючи руки від аркуша паперу, буде ефективнішим під музику М. А. Римського-Корсакова «Політ джмеля» (музичний фрагмент з «Казки про царя Салтана»), а також під музику Ф. Шопена «Ноктюрн № 9» і В. А. Моцарта «Концерт № 1».

Учитися проводити прямі лінії допомагає музичний твір С. Майкапара «Намистини». Ритм цієї мелодії «регулює» не лише рух руки дитини, а й

довжину штриха: музична фраза – лінія, пауза у звучанні – зупинка в русі, відрив руки від аркуша (можна також перехрещувати лінії під різними кутами).

Хвилясті лінії відповідним рухом руки добре виходять у малюків під музику П. І. Чайковського «Старовинна французька пісенька». Малюючи хвилі, діти виводять вигин угору на підвищення звуків і опускають униз на зниження. Звучання музики в ході малювання дає змогу зобразити певну кількість хвиль. З цією ж метою можна використати музику В. А. Моцарта «Концерт для фортепіано з оркестром №1» (andante), Ф. Шопена «Ноктюрн № 9» (2-га частина).

Засвоєнню дітьми написання основних елементів письма – рисок із заокругленням, сприяє музика Ф. Шопена, а похилих ліній – вальси Й. Штрауса.

Техніку правильного тримання олівця та регулювання сили натиску варто відпрацьовувати під музику з контрастною силою звучання (динамікою), наприклад А. Вівальді «Концерт № 3» (allegro). Гучне звучання – сильний натиск на олівець, тихе звучання – слабкий натиск.

Інший варіант. Дітям роздають кольорові олівці, лінійки-лекала з отворами у вигляді геометричних фігур різного розміру (кругів, квадратів, прямокутників, овалів, трапецій тощо) та пропонують заштрихувати фігури під ритмічну музику (А. Вівальді «Концерт № 5») — кожен в свій колір.

На початку виконання завдання слід звертати увагу дитини на правильне положення руки при штрихуванні, в ході роботи його контролює педагог. Коли завдання виконано, дітям пропонують зняти лінійки й визначити, які у них вийшли форми. Особлива увага аналізу контурів отриманих форм, педагог підкреслює, що завдяки використанню лінійки краї у них рівненькі, без виступів, і що саме так слід заштриховувати фігури. Після кількох повторень вправи, коли діти навчилися визначати краї форми, їм пропонують заштриховувати готові форми (з чітким контуром) уже без лінійки-лекала.

**Музичні твори, рекомендовані для роботи з дошкільниками
(список дано із зазначенням виконавців).**

Класична музика

1. І. Альбеніс, «Іспанська сюїта» № 5, виконує Н. Ієпес (гітара). 6.24
2. Б. Барток, Концерт № 2 для скрипки з оркестром, ч. 2 (фрагмент), виконує Симфонічний Оркестр Угорської Опери, диригент Я. Ференчик. 2.33
3. Й.-С. Бах, Концерт для клавiру фа мiнор, ч. 2, виконує ансамбль «Концертино». 3.26
4. Й.-С. Бах, «Добре темперованийий клавiр», ч. 1. – Прелюдія і fuga № 1 до мажор, виконує В. Кліберн (фортепіано).
5. Й.-С. Бах, Триголосні інвенції, виконує Глен Гульд (фортепіано).
6. Й.-С. Бах, Жарт з оркестрової сюїти сі мiнор, виконує ансамбль «Концертино». 1.25
7. Й.-С. Бах, Прелюдія № 1, виконує Крістіан Джаккоттет. 2.04
8. Й.-С. Бах, Концерт № 5, ларго, виконує Мюнхенський оркестр під керуванням К. Ределя, соліст Є. Краусс (клавесин). 2.55
9. Й.-С. Бах, Partita ре мiнор, Аллеманда 4.13 Сарабанда 3.40 Жига 3.47, виконує Н. Халл (гітара).
10. Ю. Бах-Гоунод, «Аве Марія», виконує камерний ансамбль Празької консерваторії. 2.49
11. Л. Бетховен, «До Елізи», виконує Д. Шведов (фортепіано). 3.55
12. Л. Бетховен, Соната для фортепіано № 8 «Патетична» (адажіо кантабіле), виконує Д. Томсик. 5.39
13. Л. Бетховен, Соната № 14 («Місячна»), виконує Д. Томсик (фортепіано). 6.06
14. Ж. Бізе, «Тореадор» з опери «Кармен», виконує Римський Симфонічний Оркестр, диригент Л. Берtrand. 2.16
15. Ж. Бізе, фрагмент з опери «Кармен», виконує Римський Симфонічний Оркестр, диригент Л. Берtrand. 2.09
16. Бізе-Борн, Фантазія на теми опери «Кармен», виконує ансамбль «Концертино», (гол. партія – флейта). 7.59
17. О. Бородин, фрагмент з опери «Князь Ігор», виконує Берлінський Фестивальний

- Оркестр, диригент В. Петрошов. 2.19
18. Л. Боччеріні, «Менует», виконує камерний ансамбль Празької консерваторії. 3.49
 19. Й. Брамс, Угорський танець № 1, виконує Лондонський Фестивальний Оркестр, диригент Дж. Армстронг. 3.29
 20. Й. Брамс, Симфонія №3, ч. 3 (фрагмент), виконує Лейпцигський симфонічний оркестр, диригент Р. Абендрат. 2.53
 21. Р. Вагнер, Прелюдія до 3 акту з опери «Лоенгрін», виконує Словацький Національний Філармонічний Оркестр, диригент Б. Рецуха. 3.40
 22. А. Вівальді, Концерт тв. 3/8 (алегро), виконує камерний оркестр «Загребські солісти». 4.01
 23. А. Вівальді, «Пори року», Весна, ч. 1, виконує ансамбль «Концертино». 3.08
 24. А. Вівальді, «Пори року», Зима, ч. 2, виконує ансамбль «Концертино». 1.56
 25. А. Вівальді, Симфонія до мажор (алегро мольто), виконує камерний оркестр «Загребські солісти». 1.34
 26. А. Вівальді, Концерт ля мінор для скрипки зі струнним оркестром (фрагмент), виконують солісти Академічного симфонічного оркестру Московської державної філармонії, диригент Л. Маркіз. 3.11
 27. А. Вівальді, Концерт для віолончелі з оркестром соль мажор (переклад Ж. Дандело), виконує камерний оркестр «Загребські солісти», соліст А. Янгіро.
1. Allegro 2. Largetto.
 28. А. Вівальді, Концерт для двох гітар соль мажор, виконують Д. Уільямс і К. Бонелл. 1. allegro 4.00 2. andante 4.41 3. allegro 3.21
 29. Й. Гайдн, Дивертисмент № 1 сі-бемоль мажор «Хорал св. Антонія», виконує ансамбль «Musici di san Marco», диригент А. Ліцціо. 10.20
 30. Г. Гендель, Fireworks Music (алегро), виконує Берлінський Фестивальний Оркестр, диригент В. Петрошов. 2.27
 31. Г. Гендель, Сонати для клавіру (фрагменти), виконують С. Ріхтер і А. Гаврилов.
 32. Г. Гендель, Сюїта «Музика на воді», редакція Р. Харті, виконує ансамбль солістів Симфонічного оркестру Московської державної філармонії, диригент Д. Ойстрах, соліст А. Гофман (флейта).

33. Е. Гріг, «Танець Анітри», виконує ансамбль «Концертино», (гол. партія — скрипки). 3.28
34. Е. Гріг, «Ранок», виконує камерний ансамбль Празької консерваторії. 3.42
35. А. Дворжак, Серенада мі мажор для струнного оркестру, тв. 22, виконує Оркестр солістів Празької консерваторії, диригент В. Таліх.
36. К. Дебюссі, «Маленька сюїта» (для фортепіано в 4 руки), виконують С. Величко і Н. Куликова. 4.20
37. Л. Деліб, Піцicato з балету «Сільвія», виконує Європейський Філармонічний Оркестр. 2.34
38. Дініку, Хора стакато, виконує ансамбль «Концертино». 2.27
39. Вілла Лобос, Арія з бразильської бахіани № 5, виконує ансамбль «Концертино». 5.32
40. Ф. Ліст, Ноктюрн №3, виконує Х. Гал (фортепіано). 4.28
41. Марчелло, Концерт для гобоя, ч. 2, виконує ансамбль «Концертино». 4.16
42. В. А. Моцарт, «Маленька нічна серенада», ч. 1, виконує ансамбль «Концертино». 3.33
43. В. А. Моцарт, «Турецький марш», виконує ансамбль «Концертино». 2.59
44. В. А. Моцарт, «Турецький марш», виконує Х. Гал (фортепіано). 3.35
45. В. А. Моцарт, Симфонія № 40 соль мінор, ч. 1, виконує Симфонічний оркестр під керуванням Г. Черкасова. 7.38
46. В. А. Моцарт, увертюра до опери «Весілля Фігаро», виконує симфонічний оркестр під керуванням Г. Черкасова. 12.30
47. В. А. Моцарт, «Маленька нічна серенада», виконує Симфонічний оркестр під керуванням Г. Черкасова. 6.15
48. В. А. Моцарт, Концерт № 21 до мажор для фортепіано з оркестром, ч. 2 (фрагмент), виконує Державний Симфонічний оркестр, соліст М. Плетньов. 2.55
49. В. А. Моцарт, Сонати: № 15, до мажор; № 16 сі-бемоль мажор, виконує М. Плетньов (фортепіано).
50. В. А. Моцарт, Три дивертисменти для струнного оркестру: Дивертисмент

- ре мажор; Дивертисмент фа мажор; Дивертисмент сі-бемоль мажор, виконує Камерний оркестр «Віртуози Москви», диригент В. Співаков.
51. В. А. Моцарт, Симфонія № 30 ре мажор, виконує Московський камерний оркестр, диригент Р. Баршай.
52. М. Мусоргський, Світанок на Москві-річці, вступ до опери «Хованщина» (редакція М. Римського-Корсакова), виконує Державний академічний симфонічний оркестр СРСР, диригент Є. Светланов. 6.11
53. М. Мусоргський, Вступ до опери «Сорочинський ярмарок», виконує Державний академічний симфонічний оркестр СРСР, диригент Є. Светланов. 4.42
54. М. Мусоргський, Скерцо сі-бемоль мажор, виконує Державний академічний симфонічний оркестр СРСР, диригент Є. Светланов. 4.00
55. Оффенбах, «Баркарола», виконує Лондонський Королівський Філармонічний Оркестр, диригент Ф. Шипвей. 3.20
56. Н. Паганіні, «Кантабіле», виконує ансамбль «Концертино». 3.29
57. Н. Паганіні, Твори для скрипки і гітари: Концертна соната ля мажор; Cantabile і вальс мі мажор; Соната ля мажор, тв. 2; Романс з великої сонати для гітари і скрипки ля мажор; Cantabile ре мажор, тв. 17; Соната ля мажор, тв. 3; Соната ре мажор, тв. 3; виконують Р. Річчі, Е. Бітетті.
58. Н. Паганіні, Каприз тв.1 № 24, виконує Н. Халл (гітара). 4.42
59. С. Прокоф'єв, Симфонія № 1 «Класична», ч. 2 (фрагмент), виконує Державний симфонічний оркестр Міністерства культури СРСР, диригент Г. Рождественський. 2.41
60. М. Равель, Соната для скрипки і фортепіано соль мажор, виконує Давид Ойстрах (скрипка), партія ф-но Ф. Бауер. 9.44
61. М. Равель, Концерт для фортепіано з оркестром ре мажор (для лівої руки), виконують Л. Гаврилова і Лондонський симфонічний оркестр, диригент З. Ретт.
62. С. В. Рахманінов, «Італійська полька», виконує ансамбль «Концертино». 1.79
63. С. В. Рахманінов, Італійська полька для двох фортепіано, виконують М. Джонс і Р. Макмахон. 2.01
64. С. В. Рахманінов, Концерт № 2 для фортепіано з оркестром, ч. 1 (фрагмент),

- виконує Державний симфонічний оркестр СРСР, диригент Н. Аносов, партія фортепіано – Г. Нейгауз. 3.59
65. С. В. Рахманінов, Салонні п'єси: Ноктюрн; Вальс; Баркарола; Мелодії; Гумореска; Романс; Мазурка; виконує М. Воскресенський (фортепіано).
66. М. Римський-Корсаков, «Політ джмеля», виконує оркестр під керуванням Дж. Велдона. 1.26
67. М. Римський-Корсаков, Симфонічна сюїта «Шехерезада», тв. 35, виконує Оркестр Великого театру, диригент А. Мелік-Пашаєв, соліст С. Калиновський (скрипка).
68. Дж. Россіні, увертюра до опери «Севільський цирульник», виконує Філармонічний оркестр, диригент Х. Адольф. 2.59
69. Дж. Россіні, Увертюра до опери «Вільгельм Телль», виконує Філармонічний Оркестр Болгарії, диригент Р. Райчев. 3.32
70. Саппе, Вальс, виконує ансамбль С. Кцеха. 2.08
71. Г. Свиридов, «Відгомін вальсу», виконує ансамбль «Концертино». 1.47
72. К. Сен-Санс, «Лебідь», виконує ансамбль «Концертино». (гол. партія – альт) 2.59
73. К. Сен-Санс, «Лебідь», виконує Європейський Філармонічний Оркестр. 2.36
74. Д. Скарлатті, Соната соль мажор, виконує А. Артцт (гітара). 2.45
75. Д. Скарлатті, Соната мі мінор, виконує Н. Ієпес (гітара). 3.15
76. Б. Сметана, Полька з опери «Продана наречена», виконує Лондонський Філармонічний Оркестр, диригент А. Шольтц. 4.33
77. М. де Фалла «Танець La vida breve», виконує Н. Халл (гітара). 3.41
78. П. І. Чайковський, «Пори року», «На трійці», виконує ансамбль «Концертино». 2.59
79. П. І. Чайковський, «Пори року», виконує В. Ашкеназі (ф-но).
80. П. І. Чайковський, Концерт № 1 для ф-но з оркестром, ч. 2, виконує Симфонічний Оркестр Болгарського радіо, партія ф-но М. Моллова. 7.01
81. П. І. Чайковський, Тема кохання з балету «Ромео і Джульєтта», виконує Королівський Філармонічний Оркестр, диригент М. Саргент. 3.08

82. П. І. Чайковський, Серенада для скрипок до мажор, ч. 3, вальс, виконують солісти Софійського оркестру, диригент В. Казандієв. 3.42
83. П. І. Чайковський, Скрипковий концерт ре мажор, тв. 35, ч. 1, виконує Оркестр Софійської Філармонії, диригент Д. Манолов. 18.14
84. П. І. Чайковський, увертюра до балету «Лускунчик», виконує Лондонський Фестивальний Оркестр, диригент Г. Адольф. 3.17
85. П. І. Чайковський, Марш з балету «Лускунчик», виконує Лондонський Фестивальний Оркестр, диригент Г. Адольф. 2.47
86. П. І. Чайковський, Танець Феї Драже з балету «Лускунчик», виконує Лондонський Фестивальний Оркестр, диригент Г. Адольф. 2.09
87. П. І. Чайковський, Dance of the Reeds з балету «Лускунчик», виконує Лондонський Фестивальний Оркестр, диригент Г. Адольф. 2.40
88. П. І. Чайковський, вальс Квітів з балету «Лускунчик», виконує Лондонський Фестивальний Оркестр, диригент Г. Адольф. 7.10
89. П. І. Чайковський, вальс з балету «Лебедине озеро», виконує Лондонський Фестивальний Оркестр, диригент Г. Адольф. 7.43
90. П. І. Чайковський, Симфонія № 6, ч. 2, виконує Віденський Симфонічний Оркестр, диригент Г. фон Караян. 7.49
91. П. І. Чайковський, Симфонія №6, ч.3, виконує Віденський Симфонічний Оркестр, диригент Р. фон Караян. 8.10
92. П. І. Чайковський, Танець флейт з балету «Лускунчик», виконує Берлінський Фестивальний Оркестр, диригент В. Петрошов. 2.13
93. П. І. Чайковський, вальс з балету «Спляча красуня», виконує Берлінський Фестивальний Оркестр. 4.27
94. П. І. Чайковський, Дитячий альбом: «Зимовий ранок»; «Мама»; «Гра в конячки»; «Марш дерев'яних солдатиків»; «Пісня жайворонка»; «Вальс»; «Полька»; «Мазурка»; «Російська пісня»; «Неаполітанська пісенька»; «Солодка мрія», виконує М. Плетньов (фортепіано).
95. Ф. Шопен, Ноктюрн № 2, фрагмент, виконує Т. Шебанова (фортепіано). 2.57
96. Ф. Шопен, Вальс, тв. 70, виконує П. Шмалфусс (фортепіано). 2.22

97. Ф. Шопен, Великий блискучий вальс мі-бемоль мажор, тв. 18, виконує С. Бунін (фортепіано).
98. Ф. Шопен, Експромт ля-бемоль мажор, тв. 29, виконує Т. Шебанова (фортепіано).
99. Ф. Шопен, Мазурки, ре-бемоль мажор, тв. 30; до мажор, тв. 56; сі мажор, тв. 63; виконує П. Кисні (фортепіано).
100. Й. Штраус, «Радецький марш», виконує Оркестр Віденської Опери, диригент К. Михальський. 2.55
101. Й. Штраус, Полька «Трік-трак», виконує ансамбль «Концертино». 2.32
102. Й. Штраус, Полька «Трік-трак», виконує оркестр Віденської Опери, диригент К. Михальський. 2.40
103. Й. Штраус, вальс «На прекрасному блакитному Дунаї», тв. 314, виконує Віденський Філармонічний Оркестр, диригент Л. Маазель. 9.37
104. Й. Штраус, вальс «На прекрасному блакитному Дунаї», виконує Берлінський Філармонічний Оркестр, диригент Г. фон Караян.
105. Р. Штраус, Симфонічна поема «Дон Жуан», фрагмент, виконує Симфонічний оркестр Всесоюзного радіо, диригент Г. Рождественський. 3.52
106. Ф. Шуберт, «Фореллен квінтет», ч. 4, виконує ансамбль «Концертино». 7.03
107. Ф. Шуберт, «Аве Марія», виконує камерний ансамбль Празької консерваторії. 4.51
108. Р. Шуман, Reverie, виконує Х. Гал (фортепіано). 2.40
та інші...

**Рекомендовані музичні твори
естрадно-джазової спрямованості**

1. Buttons & Bows, «Inisheen», кельтська музика (ф-но, волинка). 2.43
2. Count Basie і його оркестр: «Slow but sure» (альбом «Count Basie plays the blues», 1952). 3.43
3. C. Basie і його оркестр: The Beatles «Do you want to know a secret» (альбом «Basie's beetle bag», 1966). 2.58
4. C. Basie і його оркестр: «Sweet Lorraine» (альбом «Basic Basie», 1969). 3.24
5. C. Basie і його оркестр: «Teach me tonight», партія фортепіано – Oscar Peterson (альбом «Yessir that's my baby», 1978). 3.54
6. C. Basie і його оркестр: «Tea for two», партія фортепіано – Oscar Peterson (альбом «Yessir that's my baby», 1978). 5.46
7. C. Basie і його оркестр: «Poor butterfly», партія фортепіано – Oscar Peterson (альбом «Yessir that's my baby», 1978). 5.12
8. George Benson (гітара): «Dinorah, Dinorah» (альбом «Give me the night», 1980). 3.41
9. G. Benson (гітара): «Prelude to fall» (альбом «Livin' inside your love», 1977). 6.30
10. G. Benson (гітара): «You never too far from me» (альбом «Livin' inside your love», 1977). 6.44
11. G. Benson (гітара): «Before you go» (альбом «Livin' inside your love», 1977). 6.27
12. G. Benson (гітара): «My heart is dancing» (альбом «Love remembers», 1993). 5.16
13. G. Benson (гітара): «Lost in love» (альбом «Love remembers», 1993). 5.09
14. G. Benson (гітара): «From now on» (альбом «This is jazz», 1965). 2.20
15. G. Benson (гітара): Theme from «Summer of '42» (альбом «White rabbit», 1971). 5.07
16. G. Benson (гітара): «Mimosa» (альбом with Earl Klugh «Collaboration», 1987). 6.53
17. G. Benson (гітара): Love theme from «Romeo & Juliet» (альбом with Earl Klugh «Collaboration», 1987). 5.49

18. Dave Brubeck і його кuartет: «Georgia on my mind» (альбом «Gone with the wind», 1959). 6.35
19. D. Brubeck і його кuartет: «Soliloquy» (альбом «Brubek alamode», 1960). 3.21
20. D. Brubeck і його кuartет: «Yesterdays» (альбом «Back home», 1979) фрагмент.
21. D. Brubeck і його кuartет: «I thought about you» (альбом «Paper moon», 1981). 5.17
22. D. Brubeck і його кuartет: «Michael, my second son» (альбом «In their own sweet way», 1997). 4.18
23. D. Brubeck і його кuartет: «The things you never remember» (альбом «So what's new?», 1998). 7.56
24. D. Brubeck і його кuartет: «Her name is Nancy» (альбом «So what's new?», 1998). 2.34
25. D. Brubeck і його кuartет: «Five for ten little fingers» (альбом «So what's new?», 1998). 2.56
26. В. Eckstine, «I want to talk about you», виконує кuartет Джона Колтрейна (тенор-саксофон). 10.48
27. G. Gershwin, «Porgy and Bess», «Summer time», виконують Оскар Пітерсон (клавикорди) і Джо Пасс (акустична гітара). 4.27
28. G. Gershwin, «Porgy and Bess», «My man's gone now», виконують Оскар Пітерсон (клавикорди) і Джо Пасс (акустична гітара). 3.07
29. G. Gershwin, «Porgy and Bess», «I love you, Porgy», виконують Оскар Пітерсон (клавикорди) і Джо Пасс (акустична гітара). 6.26
30. G. Gershwin, «Porgy and Bess», «Strawberry woman», виконують Оскар Пітерсон (клавикорди) і Джо Пасс (акустична гітара). 5.40
31. Antonio Carlos Jobim (альбом «Stone flower»), «Tereza my love», solo U. Green (trombone), H. Laws (flute). 4.24
32. A. C. Jobim (альбом «Stone flower»), «Choro», A. C. Jobim (piano). 2.08
33. A. C. Jobim (альбом «Stone flower»), «Amparo», A. C. Jobim (piano), H. Lookofsky (violin). 3.41
34. A. C. Jobim (альбом «Stone flower»), «Andorinha», A. C. Jobim (piano). 3.32

- 35.A. C. Jobim (альбом «Night so quiet stars»), «Amor empaz» («Once I loved»), solo H. Lookofsky (violin). 3.35
- 36.A. C. Jobim (альбом «Nights of quiet stars»), «O morrow nao tern vez», solo J. Farrell (soprano sax), E. Deodato (guitar). 6.52
- 37.A. C. Jobim (альбом «Nights of quiet stars»), «Anos dourados» («Looks like December»), solo A. C. Jobim (piano), H. Lookofsky (violin). 3.15
- 38.A. C. Jobim, «Valsa de porto das caixas», solo H. Lookofsky (violin), H. Laws (flute). 3.20
- 39.A. C. Jobim, «Wave», solo A. C. Jobim (piano), U. Green (trombone), J. Singer (french horn), J. Richardson (flute). 2.54
- 40.A. C. Jobim, «Corcovado», S. Getz (tenor sax), L. Almeida (guitar). 5.15
- 41.A. C. Jobim-V. de Moraes, «Once I loved», solo L. Wright (flute). 3.38
- 42.A. C. Jobim-Newton Mendonca, «Desafinado», solo J. Cleveland (trombone), L. Wright (flute), A.C. Jobim (piano). 2.46
- 43.L. Almeida-P. Nelson, «Winter moon», solo S. Getz (tenor sax), L. Almeida (guitar). 5.20
- 44.A. C. Jobim-V. de Moraes, «How insensitive», solo A. C. Jobim (piano), L. Wright (flute). 2.56
- 45.A. C. Jobim-V. de Moraes, «The girl from Ipanema», solo L. Wright (flute), A. C. Jobim (piano). 2.42
- 46.A.C. Jobim, «Water to drink» («Aqua de beber»), solo L. Ritenour (guitar), D. Grusin (piano). 5.05
- 47.A. C. Jobim, «Captain Bacardi», solo E. Marienthal (alto sax), D. Grusin (piano), L. Ritenour (guitar). 5.05
- 48.Tom Jobim-R. Gilbert, «Bonita», solo D. Grusin (piano). 4.04
- 49.A. C. Jobim-V. de Moraes, «Favela», solo L. Ritenour (guitar), E. Marienthal (tenor sax). 4.46
- 50.A. C. Jobim, «Children's games», solo A. Pasqua (piano), E. Watts (tenor sax). 3.51

- 51.A. C. Jobim-V. de Moraes, «Lamento», solo E. Watts (tenor sax), C. McBride (bass). 6.26
- 52.A. C. Jobim, «Mojave», виконує «The Yellow jackets» & L. Ritenour (guitar), solo B. Mintzer (tenor sax). 5.22
- 53.P. Kilbride, «The boy in the gar», кельтська музика (гітара). 3.18
- 54.P. Kirtley, «Finn Mac Cool's reel», кельтська музика (гітара). 2.40
- 55.F. Lacey, «Theme for Ernie», виконує квартет Джона Колтрейна (тенор-саксофон). 4.53
- 56.Fausto Papetti (тенор-саксофон): S.Wonder, «I just called to say I love you». 3.10
- 57.F. Papetti (тенор-саксофон): R.Grano Jr.-Pisano, «A blue shadow». 2.30
- 58.F. Papetti (тенор-саксофон): P.Cetera, «If you leave me now». 3.54
- 59.F. Papetti (тенор-саксофон): Rachelbel-Bergman, «Rain and tears».3.10
- 60.F. Papetti (тенор-саксофон): Turk-Handman, «Are you lonesome tonight». 3.10
- 61.F. Papetti (тенор-саксофон): M. Cioriolini-G. Olivero- R. Ortolani, «More». 2.17
- 62.F. Papetti (тенор-саксофон): Jordan-Kosma, «Reality». 4.15
- 63.F. Papetti (тенор-саксофон): Miller-Masser, «Touch me in the morning». 3.20
- 64.F. Papetti (тенор-саксофон): Artie Kaplan, «Harmony». 2.56
- 65.D. Spillane, «Promised rain», кельтська музика (флейта-волинка). 3.30
- 66.D. Spillane, «Callow lake», кельтська музика (флейта-волинка). 2.47
- 67.Stockton's Wing, «The sliabh (slieve) lucan polkas», кельтська музика. 3.30
- на інші...

Приклад складання аудіопрограми для дошкільників

1. Й. С. Бах, «Добре темперованийий клавір», ч. 1. – Прелюдія і фуга № 1 до мажор, виконує В. Кліберн (фортепіано). 2.45
2. А. Вівальді, «Пори року», Весна, ч. 1, виконує ансамбль «Концертино». 3.08
3. G. Gershwin, «Porgy and Bess», «My man's gone now», виконують Оскар Пітерсон (клавікорди) і Джо Пасс (акустична гітара). 2.52
4. А. С. Jobim, «Corcovado», S. Getz (tenor sax), L. Almeida (guitar). 3.02
5. К. Дебюссі, «Маленька сюїта» (для фортепіано в 4 руки), виконують С. Величко і Н. Куликова. 4.20
6. В. Eckstine, «I want to talk about you», виконує квартет Джона Колтрейна (тенор-саксофон). 4.27
7. Л.Боччеріні, «Менует», виконує камерний ансамбль Празької консерваторії. 3.49
8. П. І. Чайковський, Танець Феї Драже з балету «Лускунчик», виконує Лондонський Фестивальний Оркестр, диригент Г. Адольф. 2.09
9. С. Basie і його оркестр: «Poor butterfly», партія фортепіано – Oscar Peterson (альбом «Yes sir that's my baby», 1978). 5.12
10. Й. Штраус, вальс «На прекрасному блакитному Дунаї», тв. 314, виконує Віденський Філармонічний Оркестр, диригент Л. Маазель. 9.37