

Національний педагогічний університет  
імені М.П. Драгоманова

На правах рукопису

**МИКОЛІНСЬКА СВІТЛАНА ІВАНІВНА**

УДК 373.3.016:781.22(043.3)

**МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ СЛУХОВОЇ УВАГИ МОЛОДШИХ  
ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МУЗИКИ**

13.00.02 – “Теорія та методика музичного навчання”

Дисертація  
на здобуття наукового ступеня  
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник  
Падалка Галина Микитівна  
доктор педагогічних наук,  
професор

Київ – 2013

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	3
<b>РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ФЕНОМЕНУ СЛУХОВОЇ УВАГИ</b> .....	9
1.1. Феноменологія уваги у психолого-фізіологічному та педагогічному аспектах .....	9
1.2. Сутність, структура та функції слухової уваги молодших школярів у музичній діяльності.....	31
1.3. Аналіз дослідження проблеми активізації слухової уваги в теорії і практиці музичного навчання .....	48
Висновки до першого розділу.....	64
<b>РОЗДІЛ II. МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ СЛУХОВОЇ УВАГИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МУЗИКИ</b> .....	67
2.1. Педагогічні умови формування слухової уваги молодших школярів.....	67
2.2. Методи і прийоми формування слухової уваги учнів у різних видах музичної діяльності та особливості їх поетапного впровадження.....	93
Висновки до другого розділу.....	136
<b>РОЗДІЛ III. ЗМІСТ І ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ СЛУХОВОЇ УВАГИ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ МУЗИКИ</b> .....	139
3.1. Стан сформованості слухової уваги учнів молодших класів (констатувальний експеримент).....	139
3.2. Умови, організація та хід формувального експерименту.....	163
3.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи.....	182
Висновки до третього розділу.....	195
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	198
<b>ДОДАТКИ</b> .....	201
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....	235

## ВСТУП

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

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

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

Проблема слухової уваги досліджувалася психофізіологами (А. Бару, М. Безруких, І. Вартанян, Н. Дубровинська, І. Лебедева, О. Лурія, Є. Хомська, Д. Фарбер та ін.), психоакустиками (Я. Альтман, І. Вартанян, В. Шупляков та ін.). Дослідження сенсорних функцій психіки і, зокрема, уваги до звукових подразників, пов'язаної з роботою слухового аналізатора людини, проводилися у психології (Д. Бродбент, В. Вундт, Р. Вудвордс, У. Джеймс, Д. Дойч та Дж. Дойч, М. Ланге, Н. Морей, Е. Тітченер, А. Трейсман, К. Черрі та ін.).

Вченими, що досліджували питання вікового розвитку уваги, виокремлюється молодший шкільний вік як сензитивний період для її розвитку (І.Ахтам'янова, І.Баскакова, Т.Бетелева, Л.Виготський, Ф.Гоноболін, Т.Дубовицька, Н.Дубровинська, О.Леонт'єв, С.Лукомська, К.Мішанова, Є.Рибалко, С.Спічак, Г.Угарова та ін.).

У працях науковців та видатних діячів мистецтва (Б.Асаф'єв, Л.Баренбойм, Л.Бочкар'єв, Д.Кірнарська, Г.Коган, В.Петрушин, Г.Прокоф'єв, З.Софроній, М.Старчеус, Д.Юник та ін.) підкреслюється суттєва роль слухової уваги в музичній діяльності. Фахівці з музичного навчання засвідчують значний вплив слухової уваги на процес та результати діяльності учнів на уроці музики (Ю.Алієв, С.Брандель, Н.Гродзенська, Д.Кабалевський, Т.Овчинникова, О.Ростовський, Г.Стулова, В.Тевліна, Л.Хлебникова, В.Шацька та ін.).

У теорії та методиці музичного навчання питання слухової уваги спеціально не досліджувалося. Отже, склалися суперечності:

- між значенням слухової уваги у становленні музичної культури особистості та недостатньою увагою у практиці музичного навчання до розвитку слухової уваги учнів початкової школи;
- між потребами практики музичного навчання та нерозробленістю проблеми формування слухової уваги в теорії музичного навчання.

Недостатність розв'язання цих суперечностей зумовили вибір теми нашого дисертаційного дослідження *“Методика формування слухової уваги молодших школярів на уроках музики”*.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційне дослідження виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова з проблеми *“Музична освіта, виховання та творчий розвиток учнів загальноосвітніх навчальних закладів: теорія, історія, методика”*. Тему дисертації затверджено Вченою радою Національного педагогічного

університету імені М.П. Драгоманова (протокол № 3 від 25.12.2003 року) та узгоджено у Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології НАПН України (протокол № 10 від 26.12.2006 р.).

**Мета дослідження** полягає у розробці, теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці методики формування слухової уваги учнів молодших класів на уроках музики загальноосвітніх навчальних закладів.

*Об'єкт дослідження* – процес музичного навчання молодших школярів на уроках музики.

*Предмет дослідження* – методика формування слухової уваги учнів молодших класів на уроках музики.

Реалізація мети дослідження передбачала вирішення таких **завдань**:

- проаналізувати стан дослідження проблеми в теорії та практиці музичного навчання;
- виявити сутність та структуру слухової уваги молодших школярів у музичній діяльності, окреслити її функції;
- визначити критерії, показники та рівні сформованості слухової уваги учнів молодших класів;
- розробити та теоретично обґрунтувати методику формування слухової уваги молодших школярів на уроках музики;
- експериментально перевірити ефективність розробленої методики.

**Методологічною та теоретичною основою дослідження** стали: державні документи про стратегію розвитку мистецької освіти в Україні; положення загальної психології про взаємозалежний розвиток психіки та діяльності особистості (Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, Б.Теплов та ін.); фізіологічні, психофізіологічні та нейрофізіологічні основи процесів уваги (Н. Дубровинська, О. Єрмолаєв, Д. Ліндслі, Р. Наатанен, М. Познер, Г. Уолтер, Г. Хомич, Є. Хомська, Д. Фарбер та ін.); провідні позиції психології та педагогіки щодо сутності феномену уваги (Ю. Дормашев, Ю. Гіппенрейтер, В. Романов, В. Страхов, І. Страхов, М. Фалікман, Н. Чуприкова та ін.), розвитку уваги у навчальній діяльності (Н. Андріяшина,

І. Баскакова, М. Лила, С. Максименко, Т. Марютіна, Л. Малашинська, Л. Панушкіна, І. Страхов, Г. Угарова, Л. Тарасова та ін.); результати психолого-педагогічних досліджень у галузі розвивального навчання молодших школярів (Л. Божович, П. Гальперін, Д. Ельконін, М. Задесенець, С. Занюк, Е. Кикоїн, І. Кулагіна, Н. Менчинська, О. Савченко, М. Чаркова та ін.); дидактичні та методичні засади педагогіки мистецтва (Л. Масол, Г. Падалка, О. Олексюк, О. Рудницька та ін.); провідні аспекти проблематики уваги в музичній діяльності (Л. Бочкарьов, М. Жижина, В. Пустовіт, В. Петрушин, З. Софроній, О. Старчеус, О. Тішечкіна, Д. Юник); концептуальні положення музичного навчання та виховання (Н. Гузій, Н. Гуральник, А. Козир, Л. Куненко, О. Лобова, О. Ростовський, Н. Сегеда, О. Хижна, В. Шульгіна, О. Щолокова та ін.).

Для розв'язання поставлених завдань застосовувалися: *теоретичні методи дослідження* – аналітичний, системно-структурний для вивчення теоретичних аспектів проблеми, порівняння, аналогії, моделювання педагогічного експерименту, логічні методи узагальнення отриманих емпіричним шляхом даних; *емпіричні методи* – діагностичні (цілеспрямоване педагогічне спостереження, бесіди, анкетування, тестові та творчі завдання), педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний) з метою перевірки ефективності розробленої методики, кількісний і якісний аналіз результатів дослідження; *методи математичної статистики*, що дозволили здійснити кількісний аналіз результатів експериментального дослідження.

**Наукова новизна дослідження** полягає в тому, що:

- *уперше* актуалізовано проблему формування слухової уваги молодших школярів на уроках музики; розроблено цілісну поетапну методику формування слухової уваги учнів молодших класів; визначено критерії, показники та рівні сформованості слухової уваги учнів початкової школи; створено діагностичний комплекс завдань для визначення стану сформованості слухової уваги молодших школярів;

- *конкретизовано* сутність, зміст та структуру слухової уваги молодших школярів у музичній діяльності;
- *уточнено* функції слухової уваги в музичній діяльності молодших школярів;
- *подальшого розвитку набули* методи активізації музичної діяльності учнів на уроках музики; методика організації музичного сприймання, вокально-хорової роботи та застосування дитячих музичних інструментів на уроках музики.

**Практичне значення отриманих результатів** дослідження визначається можливістю використання його матеріалів у процесі навчання молодших школярів на уроках музики загальноосвітніх навчальних закладів та впровадженні поетапної методики зазначеного напрямку роботи, подальшого урізноманітнення методів навчання, застосування методичних рекомендацій з формування слухової уваги для вчителів музики загальноосвітніх навчальних закладів. Матеріали дослідження також можуть бути використані викладачами вокально-хорових дисциплін дитячих музичних шкіл, керівниками дитячих хорових колективів. Висновки дослідження можуть слугувати підставою для оновлення змісту таких навчальних дисциплін з підготовки учителів музики, як “Методика музичного навчання”, “Музична психологія”.

Результати дослідження *впроваджено* у навчально-виховний процес середньої загальноосвітньої школи I-III ступенів № 11 міста Києва (довідка № 44 від 4.03.2013 р.); спеціалізованої школи імені Івана Огієнка № 115 міста Києва (довідка № 242 від 16.05.2013 р.); Білоцерківської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 3 імені Т.Г. Шевченка (довідка № 67 від 22.04.2013 р.) та Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (довідка № 07-10/1223 від 20.05.2013 р.).

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення та результати дисертаційного дослідження обговорювались на щорічних звітних наукових конференціях аспірантів та викладачів НПУ імені М.П. Драгоманова (Київ, 2008 – 2012 рр.); *міжнародних* науково-практичних конференціях: VII

Міжнародні педагогічно-мистецькі читання пам'яті професора О.П. Рудницької (Київ, 2010), “Хорове мистецтво України та його подвижники” (Дрогобич, 2011; Дрогобич, 2012); “Гуманістичні орієнтири мистецької освіти” (Київ, 2011); “Освоение и внедрение современных образовательных технологий в учебный процесс” (Таганрог, 2013); на *всеукраїнських* науково-практичних конференціях: V мистецько-педагогічні читання пам'яті професора О.П. Рудницької (Київ, 2007); “Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість в умовах європейської інтеграції” (Київ, 2009); “Культура і суспільство XXI століття: духовні, культурологічні, соціальні виміри” (Київ, 2010); “Формула творчості: теорія і методика мистецької освіти” (Луганськ, 2011); XI Педагогічно-мистецькі читання пам'яті професора О.П. Рудницької (Київ, 2013).

**Публікації.** Результати дослідження знайшли відображення в 12 одноосібних публікаціях автора, з них: 7 – у спеціалізованих фахових виданнях України з педагогіки, 1 – у міжнародних наукових виданнях та в методичних рекомендаціях для вчителів музики та студентів ВНЗ музично-педагогічного профілю.

**Структура та обсяг дисертації.** Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу та загальних висновків, списку використаних джерел (255 найменувань, з них 9 іноземними мовами). Загальний обсяг тексту дисертації – 258 сторінок, з них – 189 сторінок основного тексту. Робота містить 22 таблиці, 5 рисунків, що разом з додатками становить 45 сторінок.



## РОЗДІЛ I

### ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ФЕНОМЕНУ СЛУХОВОЇ УВАГИ

#### 1.1 Феноменологія уваги у психофізіологічному та педагогічному аспектах

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

Аналіз досліджень феномену уваги свідчить, що увага, на відміну від інших психічних процесів, не має власного продукту, тому не існує ізольовано, а завжди пов'язана з іншою діяльністю як її сторона чи характеристика (П. Гальперін, Ю. Гіппенрейтер, М. Добринін, С. Рубінштейн, І. Страхов та ін). Підтвердженням цього твердження є визначення вчених, зокрема:

- «увага не дає окремого продукту, а тільки покращує процес і результат тієї діяльності, до якої вона приєднується» [44, 34];

- «увага невід'ємна від інших психічних процесів і станів» [205, 4];

- «увага – це особливий вид психічної діяльності, який виражається у виборі та підтримці тих чи інших процесів цієї діяльності. Цей вибір супроводжується зосередженням уваги, роблячи ясною і чіткою вибрану діяльність» [62, 79] тощо.

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

Н. Чуприкова та ін.). Її змістом є зміст тієї психічної діяльності, в яку вона включена [64; 67; 116; 228; 237].

Аналіз наукових досліджень психологів з проблеми уваги засвідчив, що, попри велику кількість визначень поняття уваги, відсутнє загальноприйняте. У той же час, визначення, які даються різними авторами – «вкрай різноманітні і практично не піддаються систематизації» [237, 16]. Низкою сучасних російських науковців-психологів (Ю. Дормашев, В. Романов, М. Фалікман, Н. Чуприкова) вбачається кризовий стан дослідження проблеми уваги в зв'язку з тим, що не створено єдиної та загальноприйнятої теорії уваги [64, 37]. Така різноманітність частково пояснюється тим, що наукові дослідження феномену уваги проводилися у різних концептуальних напрямках.

Психологічні дослідження проблеми уваги проводилися в класичній психології свідомості, яка представлена роботами Р. Вудвордса, В. Вундта, У. Джеймса, М. Ланге, Т. Рібо, Е. Тітченера та ін. Вчені цього напрямку пов'язують увагу з рівнями свідомості, досліджуючи роль уваги у різноманітних співвідношеннях із нею [39; 40; 59; 93].

Представники психології діяльності, серед яких П. Гальперін, Ю. Гіппенрейтер, М. Добринін, Ю. Дормашев, В. Романов, пояснюють увагу з позиції психологічної теорії діяльності О. Леонтьєва, згідно якої природа уваги може бути розкрита тільки через аналіз діяльності, оскільки вона є наслідком, виявом головного рівня її організації. Вчені підкреслюють, що увага – лише відображення у свідомості внутрішньої роботи організації діяльності [44; 48; 62; 64].

Представники когнітивної психології (Д. Андерсон, Д. Бродбент, Д. Канеман, У. Найссер, Д. Навон, Р. Солсо, К. Черрі та ін.) розглядають увагу як акт концентрації розумових зусиль, «пульт управління» процесами, якщо спрямування уваги є усвідомленим [6; 29; 46; 248; 250; 252].

Отже, поняття уваги різними вченими трактується як:

- доцільна реакція організму, що моментально покращує умови сприймання та пізнання (М. Ланге);

- процес аперцепції та його результат – ясність та чіткість відповідних елементів свідомості (В. Вундт, У. Джеймс);
- сенсорна ясність (Е. Тітченер);
- механізм селекції (фільтр) в системі переробки інформації, який спроможний відкинути чи послабити непотрібну інформацію на основі аналізу її фізичних ознак (Д. Бродбент, Е. Трейсман) чи смислового змісту (Д. Дойч, Е. Дойч, Д. Норманн);
- механізм поєднання окремих ознак в образі цілісного об'єкту (Е. Трейсман);
- «розумове зусилля» чи ресурси переробки інформації, що наділені механізмом їх розподілу (Д. Канеман);
- модель мультипроцесорної переробки інформації (А. Оллпорт),
- механізм встановлення взаємної відповідності між інформацією, що надходить, та поведінковими актами суб'єкта, який пізнає інформацію (О. Нойманн);
- розподіл аналізуючих механізмів на обмежену ділянку поля (У. Найсер);
- розподіл когнітивних ресурсів між процесами, що проходять (Дж. Андерсон);
- стан психологічної концентрації, зосередження на якомусь об'єкті (Р. Немов);
- спрямованість та зосередженість психічної діяльності (М. Добринін);
- спрямованість і зосередженість свідомості на об'єкті, що має стійку чи ситуативну значимість для людини (О. Єрмолаєв, Т. Марютіна, Т. Мешкова);
- феноменальний чи продуктивний вияв головного рівня організації діяльності (О. Леонт'єв, Ю. Гіппенрейтер);
- функція розумового контролю (П. Гальперін);
- об'єктивація головного рівня свідомості (Д. Узнадзе).

Наведені визначення підтверджують існування розбіжності у поглядах вчених стосовно визначення поняття «увага». Ми погоджуємося з Н. Чуприковою [237] в тому, що: а) експерименти з визначення обсягу

довільної уваги можуть також мати назву експериментів з визначення обсягу свідомого вибіркового сприймання, а також експериментів з визначення короткочасної пам'яті у випадку, якщо від досліджуваної особи вимагається відтворити чи точно впізнати сприйняті напередодні об'єкти; б) стійка спрямованість свідомості та діяльності суб'єкта на певні об'єкти чи здійснення певних дій можуть трактуватися і як характеристика чи функція уваги, і як вияв установки. Це є наслідком того, що межі між поняттями уваги та установки дуже хиткі, невизначені та суб'єктивні.

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

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

За даними Н. Чуприкової, саме увага є тим процесом, який і надає активаційне та енергетико-метаболічне забезпечення процесам відчуття, сприймання, пам'яті, мовлення, мислення, тому увага належить не до психічних, а до фізіологічних процесів. Увага, на відміну від відчуття, сприймання, пам'яті, мовлення, мислення, не має власного продукту, але вона є обов'язковою умовою отримання цих продуктів у когнітивних підсистемах психіки [237, 27].

Згідно висновків вченої, результатом синтезу та інтеграції психічних процесів мозку, які здійснюють пізнання, та фізіологічних процесів їх

активаційного та енергетико-метаболичного забезпечення, є так звані ефекти уваги – ясність, чіткість, деталізація, вибірковість сприймання та мислення, зосередженість пізнання на визначених об'єктах. «Це не ефекти уваги у прямому розумінні, оскільки те, які саме об'єкти будуть вибірково виділені на фоні інших і будуть сприйматися ясно, розбірливо та деталізовано, визначається не увагою, а завданням, яке стоїть перед людиною...», «увага – це завжди увага до чогось конкретного в конкретних умовах вирішення конкретних завдань» [237, 28].

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

Таким чином, модальність стимулу – місцезнаходження об'єкта, який виступає в якості предмету зосередження особистості, визначає модально-специфічні види уваги: сенсорну, моторну, інтелектуальну, емоційну [144; 195]. Згідно з дослідженнями психофізіологів А. Бару, І. Вартанян, Є. Хомської, О. Лурія, сенсорна, моторна, інтелектуальна чи емоційна увага пов'язується з роботою окремих мозкових структур, зокрема, різних аналізаторних систем мозку та відмінних нейрофізіологічних механізмів [31; 109; 144; 150; 234]. Серед зазначених модально-специфічних видів уваги слід виокремити сенсорну увагу, в межах якої розрізняють зорову, слухову, дотикову, які забезпечують

налаштування та діяльність різних систем – слуху, зору, моторики тощо (Є. Хомська, О. Лурія, Н. Данилова та ін.).

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

Наукові результати, отримані вченими у фізіології та психофізіології, свідчать, що існують особливі фізіологічні закономірності, характерні для різновидів уваги, зокрема, слухової. Слухова зосередженість має фізіологічну основу, яка виражена певним функціональним станом головного мозку. В межах нашого дослідження вважаємо за потрібне означити фізіологічні особливості слухової уваги.

Підґрунтям у вивченні фізіологічних процесів, що відбуваються під час слухового зосередження, стали вчення І. Павлова та О. Ухтомського. Так, вченим І. Павловим був описаний орієнтовний рефлекс під назвою «що таке», який забезпечує налаштування аналізатора на чітке сприйняття будь-якого нового подразника та одночасно гальмує інші подразники. Вчений встановив закон індукції нервових процесів, за яким процеси збудження, що виникають в одних ділянках мозку під дією певних подразників – слухових, зорових, дотикових, – спричиняють процеси гальмування в інших ділянках [144; 150].

О. Ухтомським був розроблений принцип доміанти – утворення більш чи менш стійкого осередку підвищеної збудливості центрів у нервовій системі. Вчений вважав, що домінантний осередок може підсилюватися за рахунок інших, отже, додаткові стимули будуть підсилювати увагу, концентрувати її. Утворення такого осередку залежить не тільки від сили об'єктивних подразників, а й від потреб організму, від інтересу та досвіду, закріпленого в пам'яті [144; 150].

Вчення про активність певних ділянок кори головного мозку під дією подразників сенсорних систем знайшло своє продовження у дослідженнях

багатьох вчених. Серед них – праці Г. Джаспера та Г. Уолтера, в яких вчені вказують на існування «клітин уваги» або «нейронів новизни» – груп нейронів, які реагують на будь-які подразники різних сенсорних систем та їх зміни, чим модифікують стан активності кори головного мозку та регулюють її готовність до дії.

Збільшення мозкового кровообігу в сенсорних ділянках кори під впливом уваги до стимулу описане в дослідженнях П. Роланда. На його думку, кровообіг збільшується у певних ділянках мозку в залежності від дії стимулу тієї чи іншої модальності, що привернув увагу. Зазначені процеси можуть здійснюватися як довільно, так і мимовільно [144].

Вченими Н. Даниловою, Н. Дубровинською, О. Лурія, Є. Соколовим, К. Хомською встановлено, що стан уваги пов'язаний із включенням діяльності цілої системи пов'язаних між собою мозкових структур, при цьому психофізіологічні механізми довільної та мимовільної уваги – різні [67; 57; 150; 234]. Як вважають Д. Фарбер, Н. Данилова, стан довільної уваги пов'язаний з механізмами локальної активації. Н. Данилова вказує, що увагу з фізіологічної точки зору можна розглядати як «реакцію активації», сутність якої виявляється у збільшенні збудження і реактивності тих мозкових структур, в яких вона проходить [57, 183].

Для нашого дослідження зазначені висновки фізіологів щодо довільної та мимовільної уваги є науковим підґрунтям визначення чинників, які можуть зумовлювати довільне чи мимовільне слухове зосередження.

Вчені А. Бару, І. Вартамян, О. Лурія, Є. Хомська зазначають, що вибірковий характер перебігу уваги людини, зокрема, уваги до звукових стимулів, залежить від стану активності кори головного мозку, що зумовлюється вищими формами вибіркової активації і пов'язано із складними завданнями свідомої діяльності [31; 109; 144; 150; 234].

Вченими досліджувалися питання, пов'язані з найбільш сприятливим фізіологічним станом готовності організму до певної діяльності, що має тісний зв'язок з питанням уваги. М. Безруких, Т. Бетельова, Д. Фарбер аналізують

взаємозв'язок фізіологічних процесів уваги та сприйняття і визначають, що увага, активуючи певні ділянки кори великих півкуль, оптимізує сприйняття, створює умови для вибіркового включення різних областей кори в цей процес [23]. Попередня інформація про модальність подразника, яка стає відомою безпосередньо перед перцептивною діяльністю, приводить до формування у лівій півкулі кори головного мозку певних функціональних об'єднань. Очікування інформації за допомогою слуху утворює центр інтеграції у скроневій ділянці кори [23; 67].

Процеси обробки інформації досліджувалися Р. Наатаненом, який виявив «спеціальну мозкову хвилю», що характеризує процеси передуваги. На думку вченого, між спеціальною мозковою хвилею (тобто процесами передуваги) і здатністю суб'єкта розрізняти сенсорні стимули існує тісний взаємозв'язок [139]. Спеціальна мозкова хвиля розглядається вченим як початкова фаза обробки інформації, що може супроводжуватися фазою мимовільної уваги. Г. Уолтер назвав такий електрофізіологічний показник готовності кори головного мозку до очікуваної діяльності «хвилею очікування». На думку Г. Уолтера, існує тісний взаємозв'язок процесів уваги та цього електрофізіологічного феномену. Вченим отримані дані про залежність «хвилі очікування» від сили мотивації.

У працях нейрофізіолога Д. Ліндслі стан активації тих ділянок мозку, які забезпечують реалізацію певної психічної діяльності, отримав назву «оптимального функціонального стану», при якому діяльність є максимально продуктивна [99, 21]. Вищезазначене положення дає можливість зробити висновок, що досягнення «оптимального функціонального стану» є найбільш сприятливим в діяльності, пов'язаній з довільним слуханням, оскільки сприяє максимальній її продуктивності.

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



на ці стимули [31; 195]. Ще І. Павловим було встановлено, що слухова діяльність здійснюється при безпосередній участі слухового аналізатора – складного нервового апарату, що сприймає і аналізує звукові подразнення. Як відомо, звук має два полярних значення: з одного боку, звук – це об'єктивне фізичне явище, процес коливання, який породжує в пружному середовищі хвилі, що швидко поширюються. З іншого, як зазначає Є. Назайкінський, – суб'єктивне психологічне значення: те, що сприйняте слухом та відображається у свідомості у вигляді особливого психічного образу [140, 16].

Вченими Я. Альтманом, А. Бару, Г. Бекєши, І. Вартанян, О. Нейманом та ін. в результаті досліджень окремих ланок функції слухової системи встановлено закономірності перетворення звукових сигналів в структурах слухового аналізатора на енергію нервового збудження. Було виявлено, що стимул, отриманий ззовні, викликає певні зміни енергії в слуховому рецепторі, після чого трансформується в нервові імпульси, передаючи інформацію тим структурам головного мозку, які відповідають за її інтерпретацію [31; 195; 253]. У зв'язку з цим набуває важливості питання інтерпретації звукових сигналів, а також урахування індивідуальних особливостей суб'єкта, який сприймає.

У контексті даного питання І. Вартанян зазначає, що існує співвідношення між зовнішнім звуковим подразником і можливістю сприймання його суб'єктом: пропускна здатність слухових «вхідних воріт інформації» визначається станом здоров'я суб'єкта, його потребами, емоціями, мотивацією, спрямовується *увагою* і розширюється попереднім досвідом. Таким чином, результативність діяльності слухової системи зумовлена спільною діяльністю таких систем, як слухова сприймаюча, мозкова аналізуюча та інтегруюча [31, 6].

Не тільки у фізіології, а й у психології проводились дослідження сенсорних функцій психіки. У працях Р. Вудвордса, В. Вундта, У. Джеймса, Є. Тітченера, М. Ланге та інших зазначаються об'єктивні та суб'єктивні фактори спрямування уваги до звукових подразників [39; 40; 59; 93]. Так, С. Кравков підкреслював, що увага до слухових об'єктів зумовлює

прискорений вплив на процеси відчуття та сприймання. Крім цього, вчений зазначав, що в умовах, коли на людину діють одночасно два подразники – зоровий і слуховий, то усвідомлюються вони не одночасно: першим буде усвідомлюватися той об'єкт, на який була спрямована увага, а другий об'єкт усвідомиться з деяким запізненням [90, 24].

На думку М. Ланге, факторами спрямування уваги є дія сильних подразників, сила емоційного впливу об'єкта, очікування об'єкта, характеристики якого відомі з набутого раніше досвіду [93, 20]. В. Вундт вважав, що сприйматися чітко будуть ті об'єкти, які за силою інтенсивніші за інші. Але це стосується тільки мимовільного слухання, а стосовно вслуховування в звукові об'єкти з визначеною метою, тобто довільного вслуховування, то визначальну роль відіграють очікування слухача: «внаслідок суб'єктивних умов сприймання сильніший об'єкт може бути в той же час темним і нечітким, а слабкий – ясным та виразним. Можна, наприклад, ясно і розбірливо чути дуже слабкий обертон звука, а більш сильний основний тон менш розбірливо і, нарешті, сильний побічний шум зовсім неясно» [40, 165]. Р. Вудвордс зазначав, що слід очікувати яснішого сприймання більш слабких подразників на фоні більш інтенсивних (як зорових, так і звукових) за умови, якщо увага безпосередньо спрямовується на подразник, тобто при актуалізації її довільної форми [39, 131].

В експериментальних дослідженнях Д. Бродбента, Д. Дойч та Дж. Дойч, Н. Морея, А. Трейсман, К. Черрі увага досліджувалася як функція, що впливає на результат експериментів. Вченими представлені результати експериментів на «дихотичне прослуховування», сутність якого полягає в тому, що реципієнту пропонується слухати одну з двох звукових ліній, які звучать одночасно [29; 46; 255; 248]. Результати досліджень свідчили про те, що відбір, якість, швидкість виконання інструкцій експериментатора залежить від слухового зосередження на тих звукових об'єктах, параметри яких були зазначені перед експериментом (відбір повідомлення за певною фізичною характеристикою, змістом чи лінгвістичними особливостями). Таким чином, на відбір інформації за умови

одночасного звучання двох звукових ліній впливають очікування слухача та його свідомий вибір.

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

На думку У. Найссера, людина, що слухає, постійно формує специфічні стани готовності відносно того, що повинно звучати, виходячи з вже сприйнятої інформації. Такі стани готовності існують у часових структурах і керують тим, що буде виокремлено в наступний момент, і в свою чергу модифікуються сприйнятим. За відсутності стану готовності людина чула б тільки безглузде, хаотичне змішування звуків [141, 646].

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

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

про тісний зв'язок процесів розвитку уваги з процесами навчання та виховання [5; 20; 33; 41; 72; 75; 151; 205].

Формування функцій уваги в дитячому віці досліджували вчені М. Безруких, Н. Дубровинська, І. Корнієнко, С. Лукомська, А. Лурія, В. Сонькін, Є. Хомська, Д. Фарбер та ін. Вони зазначили, що увага в онтогенезі зазнає суттєвих змін, що зумовлено високою пластичністю мозкової організації та перебудови структурно-функціональних систем у процесі навчання і розвитку дітей [67; 68; 109; 228; 234].

Одним з вагомих факторів, які впливають на процеси уваги в дітей молодшого шкільного віку, є дозрівання нейрофізіологічних регуляторних механізмів мозку (Є. Гусєва, Н. Дубровинська, І. Корнієнко, І. Львовичина, В. Сонькін, І. Тихомирова, Д. Фарбер та ін.). Разом з тим вчені підкреслюють, що розвиток основних нейропсихологічних функцій складає тільки основу для розвитку уваги школярів, а розвивається вона у процесі навчальної діяльності [55; 68; 228].

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

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

інший, чим і пояснюється нестійкість їхньої уваги (Н. Дубровинська, Т. Бетелева, І. Корнієнко, В. Сонькин).

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

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

Довільна увага, що активно формується, забезпечує підвищення ефективності вирішення різних завдань, що відображається на здійсненні контролю за діями, які відбуваються одночасно (розподіл уваги). Емоційно нейтральні подразники вперше стають ефективними збудниками уваги у порівнянні з емоційно значимими стимулами [68].

Згідно з дослідженнями Г. Хомич, в учнів молодшого шкільного віку, особливо до 8-річного віку, здатність керувати процесом слухової уваги (уваги до слухових стимулів, але не музичних) та напружувати її в залежності від складності завдання сформована недостатньо [233, 6]. Для привертання спрямованої уваги школярів до 10-річного віку, на думку вченої, важливо та необхідно наділяти слухову інформацію більш значимими якостями, ніж це вимагається для організації уваги людей дорослого віку [233, 25].

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

Основними властивостями уваги виділяються концентрація (інтенсивність), обсяг, розподіл, стійкість, переключення, вибірковість. Концентрація уваги характеризує міру зосередженості на одному й тому ж

предметі, об'єкті діяльності; стійкість уваги виявляється в тривалому зосередженні на одному предметі; переключення розглядається як здатність швидко переходити від однієї діяльності до іншої. Обсяг уваги характеризується кількістю окремих об'єктів, які людина може в даний момент сприйняти одночасно; розподіл – розглядається як здатність виконувати два чи більше види діяльності; вибірковість уваги виявляється у свідомому налаштуванні на сприйняття певної інформації [166, 368-369; 238, 551].

В учнів 6 – 7 років відмічається незначний розподіл уваги, який розвивається протягом перших років навчання. Стійкість уваги школярів підвищується в умовах поєднання значимості та емоційності змісту роботи (С. Каліннікова). Науковці відмічають достатньо інтенсивну концентрацію уваги молодших школярів під час виконання цікавих завдань. І навпаки, чим менш цікавий об'єкт, на якому необхідно сконцентрувати увагу, тим більше відволікань спостерігається педагогами, відмічається загальна нестійкість уваги учнів. Незначний подразник зовнішнього середовища також призводить до відволікання уваги, оскільки її стійкість ще недостатньо розвинута (Т. Бетелева, Н. Дубровинська, І. Корнієнко, В. Сонькин).

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

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

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

діяльності. Р. Лаптієва виявила тісний зв'язок переключення уваги зі стійкістю і розподілом.

Деякі вчені підкреслюють важливість та першорядність в діяльності окремих властивостей уваги. Так, найбільш важливими властивостями довільної уваги Б. Ананьєв, М. Гоноболін, М. Добринін, С. Рубінштейн вважають стійкість та концентрацію [5; 49; 62; 180]. На думку М. Добриніна, в загальній структурі уваги провідну роль відіграє така властивість, як стійкість – тривалість зосередження на значимому об'єкті [62, 68].

І. Страхов вважає, що важливе значення для продуктивної психічної діяльності мають інтенсивність та тривалість зосередження, вміль розподіл та переключення уваги [205, 22]. Для «загальної уважності», згідно з дослідженнями А. Тамбієва та С. Медведева, першорядними зі всіх властивостей є стійкість, переключення і розподіл уваги [216, 78]. Р. Мачинська, М. Джонсон, М. Познер найбільш вагомими вважають інтенсивність (концентрацію), стійкість, переключення. Н. Васильєва до найбільш значимих властивостей уваги відносить стійкість, концентрацію, переключення та обсяг [24, 181].

У дослідженнях О. Єрмолаєва, Т. Марютіної, Т. Мешкової зазначається: якщо людина у власній діяльності може адекватно використовувати властивості уваги, застосовуючи їх на різних етапах виконання завдань, то в цьому випадку можна говорити про хорошу організованість уваги. Організованість уваги розглядається вченими як навичка своєчасного, адекватного та ефективного застосування властивостей уваги, яка поступово формується. Вияв властивостей уваги вчені розглядають як результат взаємодії трьох відносно незалежних складових:

- фізіологічних передумов, які визначаються індивідуальними особливостями вищої нервової діяльності;

- навченості чи натренованості у навичках підтримки уваги, її переключення та розподілу;

- індивідуальних особливостей мотиваційно-потребової сфери людини [70, 30].

Низка вчених (І. Баскакова, Ф. Гоноболін, М. Добринін, О. Єрмолаєв, М. Лила, С. Лукомська, Т. Марютіна, С. Максименко, Т. Мешкова, К. Мішанова, С. Рубінштейн, Л. Черемошкіна та ін.) вважають, що взаємозв'язок основних властивостей уваги утворює її внутрішньо-функціональну цілісність, а шлях становлення основних властивостей уваги і складає розвиток уваги [20; 49; 70; 98; 108; 133; 180; 236].

І.Л.Баскакова зазначає, що розвиток уваги буде успішним за умови, коли буде враховуватися конкретна змістовна структура навчальної діяльності, в яку включена увага [19, 16].

Про розвинені властивості уваги як умову успішності засвоєння знань учнями вказували науковці та педагоги І. Баскакова, І. Гавриш, О. Єрмолаєв, С. Каліннікова, С. Лукомська, Т. Марютіна, Г. Понарядова, Е. Рутман та ін. [19; 20; 83; 108; 112; 163; 183]. А. Кличев підкреслює, що важливо поєднувати всі властивості уваги та працювати над вищим ступенем їх розвитку для досягнення успішності у навчанні. І. Страхов вказує, що гармонічність та врівноваженість властивостей уваги є одним з основних показників вихованості уваги [207, 12]. Л. Черемошкіна підкреслює, що «високий рівень розвитку основних властивостей уваги зумовлює появу довільної уваги» [236, 7].

На те, що зосередженню уваги сприяє достатній розвиток розумової сфери, вказували Л. Виготський, А. Лазурський, О. Солодухова та ін. Дослідники І. Кулагіна, В. Ель-Бєблєві зазначали, що розвиток уваги в молодшому шкільному віці залежить від інтелекту [92, 127]. На думку І. Страхова, значний вплив на увагу та її регуляцію має мислення: у працях вченого увага виступає як єдність зосередження і мислення.

Ми погоджуємося з думкою І. Страхова про те, що фактично не завжди легко розділити сферу дії різних властивостей уваги і та їх значення під час включення в певну діяльність в кожному окремому випадку, їх співвідношення дуже рухливі та змінні [205, 18].



Психологами також виявлено, що порушення певних характеристик (властивостей) уваги зумовлює різноманітні труднощі у навчанні. На їх думку, тренування уваги треба проводити таким чином, щоб охопити всі можливі її характеристики, що в цілому приведе до виникнення та розширення стану уважності [21, 137].

Виховання уваги здійснюється через засвоєння учнями знань та вмінь на уроках та під час виконання домашніх завдань. І. Страхов підкреслює, що навички та вміння, набуті учнями і доведені до рівня розумових звичок, значно підвищують увагу учнів. Опорою зосередження учня у навчанні виступають зовнішня мова (мова вчителя) та внутрішня мова самого учня, які набувають таким чином регулюючого значення у виникненні та розвитку зосередженості [205; 173].

Продуктивна увага неможлива без інтересу до об'єкту. Інтерес до навчального матеріалу виступає умовою стійкості уваги, усвідомлення учнями його необхідності, значущості [49]. Мотиваційна сила міститься в стійкому інтересі, що відіграє вирішальну роль у переборенні перешкод і втриманні уваги [115; 205]. Загалом мотиваційний фактор відіграє вирішальну роль у процесах уваги, втримуючи її [70; 186] та впливаючи на розвиток її властивостей [235; 236]. Дослідження М. Чаркової виявили, що учні з високим рівнем мотиваційної сфери мають високий рівень розвитку властивостей уваги. За даними вченої, під впливом мотиваційної сфери у молодших школярів покращуються такі властивості уваги, як стійкість, розподіл та переключення [235, 33].

Згідно даних М. Безруких, Н. Дубровинської, Д. Фарбер, сфера потреб може виступати як збудник уваги. В такому випадку увага є довільною, вона спрямовується згідно з намірами, цілями особистості та полегшує пошук, оброблення та аналіз об'єктів чи завдань, що слугують досягненню цілей, задоволенню потреб [68]. Цієї думки дотримуються В. Шадриков, П. Симонов, зазначаючи, що динаміку уваги в значній мірі визначає динаміка станів потреб: «домінуюча потреба слугує провідним фактором в організації уваги» [192, 60].

На основі домінуючої потреби і проаналізованої інформації здійснюється вибірковість і спрямованість уваги [109].

І. Баскакова, Є. Кикоїн, І. Кулагіна, С. Максименко виділяють таку особливість уваги молодших школярів, як здатність легше зосереджуватися на предметах зовнішнього світу, ніж на власних думках та уявленнях [19; 85; 92; 223].

Особливості вияву уваги молодших школярів зумовлюються емоційністю сприймання нового навчального матеріалу. Підтримка допитливості, емоційно «забарвленого» інтересу до навчальних завдань є важливою умовою виховання стійкого зосередження [205, 33].

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

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

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

характерні яскраво виражена зовнішня форма уваги, різноманітність та виразність рухів. У флегматиків та меланхоліків спостерігається невиразність зовнішнього вияву уваги, цим групам властива загальна малорухливість, і вчителю здається, що вони пасивні на уроці і неухважні [19, 39]. За спостереженнями вчителів, у стриманих врівноважених дітей стійкість уваги в 1,5 – 2 рази вища, ніж у збудливих [20, 6].

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

Окрім цього, І. Баскаковою, Е. Рутман, Л. Тарасовою відмічено: чим молодша дитина, тим яскравіше виявляються у неї зовнішні ознаки уваги [19; 20; 183; 218; 219]. Дані висновки важливо враховувати у процесі дослідження уваги учнів і, зокрема, під час формування слухової уваги школярів на уроках музики.

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

Г. Угарова вважає, що саме сукупність властивостей уваги, які є взаємопов'язаними та взаємозумовленими, утворює структуру даного феномену. На її думку, кожна властивість уваги має певну кількість зв'язків з

іншими властивостями. Від кількості та стійкості зв'язків властивостей одна з одною залежить успішність функціонування всієї системи уваги [224, 7-14].

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

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

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

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

- 1 – поступове поглиблення зосередження в процесі сприйняття і розвитку думки;
- 2 – хвилеподібні процеси зосередження – вплив зовнішніх і внутрішніх намірів;
- 3 – стійка «тверда» структура уваги, в якій зосередження втримується, незважаючи на зовнішні перешкоди; розподіл уваги широкий [206, 10].

С. Лукомською у дослідженні уваги, і, зокрема, її вербальної форми, визначено ядром її структури такі властивості, як стійкість та концентрацію [108, 7].

К. Самущенко вважає, що властивості уваги складають функціональну єдність, яка виявляється у загальному стані уважності суб'єкта. До структури уваги входить підструктура з суб'єктивною та об'єктивною складовими. Показниками суб'єктивної складової можуть бути суб'єктивні переживання, суб'єктивна оцінка уважності, що ясно відображається у свідомості особистості. Показником об'єктивної складової можуть виступати результати діяльності суб'єкта [187, 10].

Зіставлення суб'єктивних оцінок якості уваги та оцінок ставлення до завдань, що виконувались, дало можливість відзначити, що інтерес до діяльності є тією енергетичною компонентою, яка заміняє вольове зусилля або доповнює його і тим самим перетворює довільну увагу в післядовільну. Проводячи порівняльний аналіз суб'єктивних оцінок уваги та об'єктивних результатів діяльності, вченою виявлено, що частина респондентів, які підтримували відповідну міру зосередження, можуть досягати однакових показників результативності, але при різних рівнях енергетичних затрат. Для іншої частини респондентів характерним є однаковий рівень уваги, що актуалізується в діяльності, але при цьому – досягнення різних результатів, що, на думку дослідниці, свідчить про недостатню міру розвитку відповідних властивостей уваги [187].

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

Мимовільна увага може зумовлюватися інтенсивністю, новизною, динамічністю, контрастністю, незвичайністю чи різкою зміною об'єктів. Людина попередньо не готується до сприйняття таких об'єктів. Довільна увага

спрямовується і коректується цілями та завданнями діяльності, вона завжди цілеспрямована, виступає як орієнтація людини на кінцевий результат діяльності [70, 11], звідси – джерелом довільної уваги людини є цілепокладання. Післядовільна увага характеризується активним, цілеспрямованим зосередженням свідомості, що не потребує вольових зусиль внаслідок високого інтересу до діяльності.

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

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

За спостереженнями С. Рубінштейна, у педагогічному процесі необхідно вміти використовувати мимовільну увагу, щоб предмет мимовільного зосередження став предметом свідомого зосередження, тим самим сприяти розвитку довільної уваги [180].

Отже, увага – це особливий вид психічної діяльності, який виражається у виборі та підтримці тих чи інших процесів цієї діяльності. Цей вибір супроводжується зосередженням уваги, роблячи ясною і чіткою вибрану діяльність. Увага виявляється системно, через характеристики інших психічних процесів чи способів їх організації. Модальність стимулу – місцезнаходження об'єкта, який виступає в якості предмету зосередження особистості, визначає модально-специфічні види уваги: сенсорну (зорову, слухову, дотикову), моторну, інтелектуальну, емоційну.

Слухова увага є видом модально-специфічної уваги та визначається як процес і стан налаштування особистості на вибіркоче сприймання звукової інформації, що полягає у відборі джерел звукової природи та зосередженні на вибраних об'єктах. Активізація слухової уваги впливає на виконання завдань, пов'язаних із виявленням та розпізнаванням звукових образів, забезпечуючи вибіркоче слухове спостереження.

Дослідження особливостей перебігу процесів слухової уваги школярів потребує врахування психофізіологічних особливостей, адже увага в онтогенезі зазнає суттєвих змін, що зумовлено високою пластичністю мозкової організації та перебудови структурно-функціональних систем у процесі навчання і розвитку дітей. Розвиток основних нейропсихологічних функцій складає тільки основу для розвитку уваги школярів, зокрема, слухової, а розвивається вона у процесі навчальної діяльності.

Розгляд слухової уваги молодших школярів в музичній діяльності, зокрема, її сутність, структура та функції буде подано у наступному підрозділі.

## **1.2. Сутність, структура та функції слухової уваги в музичній діяльності**

Слухова увага в музичній діяльності включена у різні її види – сприймання, виконання, творення, засвоєння музичних знань. Музика є специфічною звуковою формою художнього вислову, музичне розгортання – «теперішнє, що триває» [184, 106], музичний час, в умовах якого звучить і може бути почутим твір. Особливістю музичного звучання є процесуальна часова незворотність, і умовою його усвідомлення, розуміння музики як інтонаційно-образної мови (змістовного мистецтва) та її переживання є вчасне слухове спостереження за процесом музичного руху та музичного розвитку.

Науковцями та видатними діячами мистецтва зазначається суттєва роль уваги у різних видах музичної діяльності: у працях музично-педагогічного та музикознавчого спрямування набули сталого використання терміни «увага

музиканта-виконавця» та «увага слухача». Поряд з розумінням та переживанням музики, виконавськими вміннями, виконавською технікою увага музиканта впливає на результат сприймання та виконання музики. Таким чином, підкреслюється необхідність уважного вслуховування в музичне звучання, що свідчить про важливість проблеми слухової уваги.

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

- музична підготовленість слухача, зокрема володіння навичками слухового зосередження (Б. Асаф'єв, Д. Кабалевський, О. Раввінов, О. Ростовський);

- характер перебігу процесів музичного мислення (Л. Арчажникова, Ф. Блуменфельд, О. Рудницька);

- рівень складності музичної мови та відповідність музики інтересам слухача (О. Апраксина, Н. Гродзенська, В. Шацька, О. Раввінов);

- володіння навичками слухового самоконтролю під час виконання (Ю. Алієв, Л. Баренбойм, Н. Боголюбова, С. Брандель, К. Ігумнов, Г. Коган, А. Менабені, Г. Нейзауз, Т. Овчинникова, Г. Прокоф'єв, Г. Стулова, Г. Фрейдлінг);

- рівень сформованості виконавських навичок (М. Жижина, В. Муцмахер, О. Тішечкіна, З. Софроній, Г. Прокоф'єв, В. Пустовіт, Д. Юник);

- мотивація та потреби особистості, спрямованість на певні цілі (Л. Бочкар'єв, В. Муцмахер);

- роль внутрішньої установки перед слуханням музики – очікування окремих компонентів музичного звучання (Л. Бочкар'єв, В. Петрушин, М. Старчеус, М. Субота, К. Тарасова).

Питання впливу слухової уваги на результати виконавської діяльності музикантів-інструменталістів акцентується у працях російських музикознавців [27; 52; 158; 168]. Зазначимо, що А. Готсдінер, Д. Кірнарська, В. Петрушин не використовують термін «слухова увага», а застосовують такі, як «зосереджене



вслуховування», «сфокусована увага», «слухова активність», «слухове зосередження», «слухова напруга» і як протиположні цим термінам – «слухова бездіяльність», тим самим підкреслюючи важливість та необхідність активізації слухової уваги виконавця.

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

Питання важливості уваги і, зокрема, слухового зосередження в діяльності музиканта-виконавця порушує В. Петрушин. Досліджуючи психологічну складову творчості музикантів, учений робить висновок, що видатні майстри найрізноманітніших музичних напрямків у порівнянні з рядовими музикантами відрізняються «не тільки вищим рівнем розвитку музичних здібностей, таких, як слух, пам'ять, уява, але й вищим рівнем розвитку в них уваги» [158, 114]. Ґрунтуючись на психологічній теорії П. Гальперина про увагу як функцію розумового контролю, В. Петрушин наголошує на важливості слухового контролю, який лежить в основі довільної уваги і стає власне увагою, коли досягає автоматизованості дій. Вміння чути власне виконання, на думку вченого, є головним ключем до формування уваги музиканта-виконавця [158, 113 - 114].

Л. Бочкар'єв, розкриваючи психологічні особливості діяльності музиканта-виконавця, зазначає, що в основі слухової уваги лежить внутрішній та зовнішній контроль за музичним звучанням: «...кожен музикант, виконуючи навіть одноголосну мелодію, завжди слідкує за партією акомпанементу, оркестровими лініями, чуючи фактуру всього твору,

оцінюючи і коригуючи своє виконання на основі внутрішнього та зовнішнього контролю, який є основою слухової уваги» [27, 81].

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

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

2) здатність концентрувати слухову увагу є другою (поряд з гострим слухом) найважливішою основою професійного слуху музиканта [201, 96].

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

На думку М. Старчеус, для досягнення результативності в музично-творчій діяльності музиканту протипоказана вузько сфокусована, вкрай концентрована увага, тому вчена вважає доцільним оптимально розподілену увагу, яка здатна гнучко переключатися [201, 100]. Стосовно стійкості уваги вчена зазначає, що увага стає більш стійкою за умови активного включення у вирішення конкретного завдання, розкриття в предметі нових сторін чи зв'язків. Показником стійкості уваги визначається точність роботи і мала кількість помилок. Недостатня стійкість слухової уваги музиканта призводить до неритмічності, порушення ансамблю, нестійкості темпу тощо.

Напрацювання індивідуальної техніки концентрації уваги М. Старчеус вбачає у знаходженні оптимального темпу та у визначенні необхідного та достатнього обсягу роботи: «здатність концентрації краще розвивається в учня, коли він активно діє в живому темпі, засвоює матеріал «порціями», що не перевищують обсяг його уваги» [201, 100]. Стосовно розподілу уваги М. Старчеус дотримується думки багатьох психологів про те, що покращення розподілу уваги можливе за умови автоматизації навичок. Також вчена

зазначає, що розподіл уваги залежить від того, наскільки об'єкти пов'язані між собою [201, 98].

Обсяг слухової уваги, згідно наукових поглядів М. Старчеус, залежить від кількості музичного матеріалу та його характеристик. Вчена припускає, що середній для всіх людей обсяг музичної уваги відповідає простому музичному періоду в розмірі 2/4 чи одному реченню більш складного за структурою періоду. Але обсяг музично-слухової уваги більшою мірою залежить не від кількості одиниць як таких, а від обсягу самої музичної одиниці, яка зумовлена досвідом. Остання, на думку вченої, може дорівнювати не тільки окремому тону, але і мотиву, фразі, реченню (зберігаючи загальний обсяг в 16 одиниць – за В. Вундтом), і таким чином обсяг музичної уваги може багаторазово розширюватися [201, 97].

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

Згідно науковим розвідкам Л. Бочкарьова, Д. Кирнарської, В. Петрушина, М. Старчеус, М. Суботи, К. Тарасової, увага в музично-слуховій діяльності стимулюється мотивацією, потребами особистості, спрямованістю на певні цілі. В залежності від внутрішньої установки та спрямованості слухової уваги слухача окремі компоненти музичного звучання можуть ставати більш чіткими [27; 158; 168; 200; 211].

Важливо відзначити, що слухова увага в музичній діяльності невіддільно пов'язана з музичним слухом. Сутність поняття «музичний слух» визначається як здатність розрізняти музичні звуки, сприймати, розуміти та переживати зміст музичних творів [52; 111; 118; 172]. Очевидним є те, що необхідним процесом для функціонування музичного слуху є обробка музичної інформації, яка

включає відбір музичних об'єктів, наявність зосередження на них тощо. Таким чином, слухову увагу можна вважати невід'ємною складовою музичного слуху.

У працях музикантів-дослідників увага розглядається як необхідна складова вдосконалення виконавської майстерності під час гри на музичних інструментах. Так, Л. Баренбойм, А. Гольденвейзер, К. Ігумнов, Г. Коган, М. Курбатов, В. Муцмахер, Г. Нейзауз, Г. Прокоф'єв та ін. відносять увагу до тих психологічних передумов, від яких залежить успіх у роботі кожного музиканта-виконавця [17; 80; 86; 136; 137; 143; 164]. Здатність активно вслуховуватись в музику визначається Ф. Блуменфельдом однією з найважливіших для музиканта-виконавця [18, 83]. «Вчити безкінечному вслуховуванню в музику» вважав за необхідне К. Ігумнов.

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

Г. Коган підкреслює необхідність стану уваги як однієї із складових «психологічного налаштування» виконавця, підкреслюючи роль таких властивостей уваги, як спрямованість, зосередження та розподілення. Музикант-педагог зазначає, що зосередженість та спрямування уваги на ціль є однією з умов успіху учня у досягненні виконавської майстерності. На певних етапах роботи музиканта-виконавця вирішальна роль належить розподілу уваги, на деяких головним залишається зосередження. Зосередження зрілого майстра, як вважає Г. Коган, значною мірою ґрунтується на досягнуту автоматизацію і є початком розподілу уваги: «Шлях до розподілу уваги лежить

через виховання культури зосередження: щоб навчитися бачити більшість, треба спочатку навчитися добре бачити одне» [86, 80]. І стан зосередженості, і розподіл уваги доповнюють одне одного.

Про значення основних властивостей уваги підкреслює В. Муцмахер, досліджуючи шляхи ефективності роботи над музичним твором в інструментально-виконавському класі музично-педагогічного факультету. На його думку, активне функціонування таких властивостей уваги, як спрямованість, переключення, розподіл та стійкість, сприяють успішному засвоєнню музичного твору, адже особливо важливим є:

- 1) спрямування уваги на емоційну передачу художнього образу відповідно авторському задуму;
- 2) переключення уваги як здатність мобільно орієнтуватися у різноманітних текстових вказівках;
- 3) розподілення уваги, що передбачає одночасне прочитання декількох рядків нотного тексту з відповідними авторськими вказівками;
- 4) підтримання стійкості уваги як здатність швидко та міцно запам'ятовувати музичний матеріал [137, 28].

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

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

застосовуючи при цьому переключення уваги. Завданням педагога є формування єдності «що» і «як» у виконавській діяльності учня.

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

Таким чином Г. Прокоф'єв наголошує на поширеному в педагогічній практиці навчання явищі, коли спостерігається недостатня увага учнів до реального музичного звучання під час гри на музичному інструменті. Здатність сприймати реальний результат діяльності в самому процесі дії не є вродженою здатністю та не зумовлюється певним типом нервової діяльності, а є вмінням, виробленню якого допомагають впливи педагога [164, 425]. Виконавець вчиться бути уважним у процесі набуття ним виконавської майстерності, «він вчиться на реальному досвіді своїх вдач, які фактично підвищують його увагу, тобто на досвіді, що є для нього найпереконливішим» [164, 433].

Г. Фрейдлінг зазначає, що спеціальне і тривале тренування слухової уваги пов'язане з активним вслуховуванням виконавця у кожний відтворюваний звук і визначенням його якості. Робота щодо виховання слухової уваги, на думку Г. Фрейдлінг, має спрямовувати учнів на активне вслуховування у звуковий потік [231, 30].

З. Софроній трактує слухову увагу як один із видів, що разом із зоровою, моторною, мимовільною, довідною, післядовільною увагою та специфічно-фаховими її видами розкривають специфіку виконавської уваги майбутнього вчителя музики [198, 50]. Дослідниця визначає виконавську увагу вчителя музики як форму психічної діяльності, що передбачає зосередженість на процесі виконання музики, спрямованість на його організацію, контроль та регулювання.

Досліджуючи особливості розподілу уваги майбутніх учителів музики, В. Пустовіт визначила структуру розподілу уваги в музично-виконавській та музично-педагогічній діяльності студентів, яку складають:

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

На думку вченої, в різних видах діяльності та у виконанні різних завдань однієї діяльності мають місце різні структури розподілу уваги [170].

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

Вироблення вміння зосередитися підкреслюється як одна з найважливіших передумов досягнення результативності під час сприймання музики. А. Сохор розглядав процес сприймання як складний багаторівневий процес, в якому можна виділити кілька стадій:

- слухання як фізичний і фізіологічний процес;
- розуміння і переживання музики;
- її інтерпретація та оцінка [199, 100].

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

У контексті нашого дослідження важливими є наукові висновки Н. Уейнбергера [255], згідно з якими навіть короткострокове музичне навчання збільшує число нейронів, які реагують на звук, а довготривале – посилює реакції нервових клітин, перенастроюючи їх таким чином, що деякі з нейронів стають надчутливими до звуків. Н. Уейнбергер стверджує, що у процесі набуття музично-слухового досвіду відбувається перенастроювання первинної слухової кори, яка бере участь у початкових процесах сприймання музики: в ній збільшується кількість клітин, наділених максимальною реактивністю до особистісно значущих музичних звуків, що впливає на подальше перероблення музичної інформації у вторинних слухових ділянках кори та слухових асоціативних зонах, у яких відбувається перероблення більш складних характеристик (гармонії, мелодії, ритму). Таким чином музичне навчання здатне змінити характер роботи нервових клітин, які беруть участь у початкових процесах музичного сприймання, – так званих «музичних входів» – та перероблення мозком музичної інформації [255; 208]. Отже, готовність слухача до сприймання, очікування певного музичного об'єкту в музичній діяльності може виступати однією з умов актуалізації слухової уваги.

Підтвердженням цьому є дослідження вчених про те, що реакції головного мозку професійних музикантів суттєво відрізняються від реакцій немусикантів, у яких певні ділянки їхнього мозку особливо розвинені. Різні аспекти переробки музичної інформації пов'язані з діяльністю багаточисленних мозкових структур, одні з яких забезпечують сприймання музичних характеристик (наприклад, мелодії), а інші опосередковують розвиток емоційних реакцій. Розміри активних ділянок з переробки музики варіюються в залежності від індивідуального досвіду та музичної підготовки людини [255].

Як засвідчив аналіз літератури, функціонування слухової уваги залежить від специфіки діяльності, в яку вона включена.

Провідними педагогами-методистами та вченими, що досліджували шляхи ефективного музичного навчання та розвитку школярів у загальноосвітніх навчальних закладах, підкреслюється необхідність такої



роботи з учнями, яка б охоплювала три грані музичної освіти: розвиток здатності сприймати та переживати музику, розвиток музичних здібностей та вмінь, необхідних для сприймання та відтворення, засвоєння спеціальних музичних знань для того, щоб величезний світ думок, музичних образів став надбанням кожного учня.

Відповідно до вимог Державного стандарту початкової загальної освіти в освітній галузі «Мистецтво» учнів молодших класів на уроках музики слід вчити розуміти виражальні засоби музики, інтерпретувати зміст музичних творів (засобами слова, малюнка, пластики), сприяти набуттю учнями уявлень про основні музичні жанри, мову музики та прийоми її розвитку, засоби виконання, сприяти розширенню досвіду творчого музичного самовираження. Учні молодших класів повинні вміти висловлювати естетичне ставлення до музичних творів, втілювати свої почуття та думки у практичній музичній діяльності, застосовувати вокально-хорові навички відповідно до правил співу, тощо [58]. Це, беззаперечно, вимагає «спеціальної організації засвоєння музичного змісту, формування «музичного вуха» у процесі музичних занять» [54, 9], на яких відбувається залучення учнів до основних видів музичної діяльності – сприймання, виконання музики, елементарної творчості, вивчення музичної грамоти. Отже, слухова увага виступає стрижнем всіх видів музичної діяльності, що застосовуються на уроках музики, її наявність є обов'язковою умовою досягнення результативності, і це, беззаперечно, потребує цілеспрямованого її розвитку.

Аналіз праць музикантів-педагогів засвідчив про те, що сутність і зміст поняття «слухова увага молодших школярів в музичній діяльності» не розкриті у повній мірі. У результаті аналізу психолого-педагогічних праць, узагальнення теоретичного і практичного досвіду в галузі музичного навчання, можемо запропонувати таке його визначення.

*Слухова увага молодших школярів в музичній діяльності розглядається нами як процес та результат налаштування на сприймання музичних явищ, що виявляється у здатності до зосередження на їх звучанні та образному змісті.*

Слухова увага виявляється у слуханні, виконанні музики та елементарній творчості, що сприяє аналізу звукової інформації, контролю та регуляції музичної діяльності в цілому.

Як було нами зазначено у підрозділі 1.1, структура уваги розглядається низкою психологів як сукупність всіх її властивостей, взаємозумовлених та взаємопов'язаних між собою. Ґрунтуючись на наукових висновках психологів та практичних здобутках педагогів-музикантів, ми вважаємо доцільним визначити **структуру** слухової уваги молодших школярів як єдність наступних властивостей – *концентрації, стійкості, вибірковості, розподілу, переключення, обсягу*, які розкривають сутність процесів слухової уваги. Компоненти слухової уваги у молодших школярів мають наступне змістове наповнення:

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

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

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

- *Розподіл* – свідчить про здатність учнів до диференційованості сприймання музичного звучання та контролю власного виконання у групових формах (контроль співу в унісон, дотримання різних видів ансамблю – ритмічного, динамічного, темпового, тембрального тощо).

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

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

молодших школярів об'єктами слухового зосередження є склад виконавців музики.

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

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

Ґрунтуючись на наукових та практичних здобутках педагогів-музикантів, нами визначено *функції* слухової уваги в різних видах музичної діяльності учнів: мотиваційно-пошукову, контрольню-оцінну, регулятивно-коригуючу.

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

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

- зіставлення результатів музично-виконавської діяльності з еталоном;
- оцінювання відповідності пошуку музичних об'єктів до цілей завдання;

– оцінювання результатів музично-виконавської діяльності (доцільність вибору засобів музичної виразності, досягнення ансамблю – інтонаційного, ритмічного тощо).

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

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

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

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

– здійснення саморегуляції слухової активності;

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

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

Ми погоджуємося з думкою І. Страхова про те, що «у вихованій увазі у вищих її інтелектуально-вольових формах гармонічно розвинений комплекс функцій уваги» [206, 10]. Таким чином, у молодших школярів важливо розвивати всі функції їхньої слухової уваги, що виявляються в музичній діяльності на уроках музики.

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

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

- *довільна слухова увага* в музичній діяльності – усвідомлене вслуховування в звучання для вирішення поставленої мети, спрямованість на свідомо обраний музичний об'єкт з допомогою вольових зусиль. Поява довільної слухової уваги може виступати як продовження втримання слухачем стану слухового зосередження відразу після викликаного музичним звучанням мимовільної слухової уваги;

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

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

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

Мимовільну слухову увагу може зумовити звучання окремих засобів музичної виразності – динаміки, темпу, ритму, тембру тощо, особливо їх різка

зміна, коли звучання «захоплює» свідомість слухача незалежно від попередньої мети діяльності. Підтримує стан мимовільної слухової уваги емоційне збудження, новизна вражень, яка виникає під впливом музичного звучання.

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

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

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

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

На уроках музики у початковій школі слухацька діяльність учнів молодших класів має ґрунтуватися на актуалізації довільної та післядовільної слухової уваги, сприяючи переходу від довільного до післядовільного її стану.

Враховуючи важливе методологічне положення про те, що умовою розвитку уваги є засвоєння учнями знань, умінь та навичок та наявність у них інтересу до діяльності [205, 31], на уроках музики слухова увага виступатиме у тісному взаємозв'язку з опануванням школярами музичних знань, слухових умінь та навичок. У зв'язку з цим доречно буде зазначити основні стадії, завдяки яким формується навчальна діяльність у молодшому шкільному віці.

Так, В. Рєпкін стверджує, що перша стадія характеризується оволодінням окремими навчальними діями: на цій основі виникає ситуативний інтерес і формується механізм прийняття часткових учбових цілей. На цій стадії провідна роль належить вчителю, який ставить цілі навчальної діяльності, організовує навчальні дії школярів, здійснює їх контроль та оцінку. Розвиток стійкого пізнавального інтересу зумовлює перехід до другої стадії, коли механізми цілепокладання забезпечують розгортання кінцевої мети в систему проміжних цілей. На другій стадії формується внутрішній план дій і рефлексія, учні інтенсивно оволодівають діями контролю та оцінювання, і весь акт навчальної діяльності, що запланований вчителем, здійснюється учнями. На третій стадії узагальнений, вибірковий інтерес стає спонукаючим мотивом; учень сам визначає навчальні цілі, планує і реалізує способи їх досягнення. Взаємодія з учителем на цій стадії набуває характеру обміну діяльностями [175, 50].

Зазначені стадії формування навчальної діяльності доцільно враховувати на уроках музики у процесі реалізації методики формування слухової уваги у молодших школярів.

Отже, розгляд проблеми слухової уваги в теорії музичної освіти свідчить про її ключову роль у всіх видах музичної діяльності. Слухова увага взаємопов'язана з іншими психічними процесами, що включені в музичне сприймання, виконання, творчість.

Розгляд слухової уваги молодших школярів в музичній діяльності дозволив нам визначити її як процес та результат налаштування на сприймання музичних явищ, що виявляється у здатності до зосередження на їх звучанні та

художньо-змістовній сутності. Забезпечуючи вчасне слухове спостереження за музичним звучанням, слухова увага сприяє здійсненню контролю та регуляції музичної діяльності, що впливає на її результат.

Цілісність та повнота слухової уваги виявляється у взаємозв'язку її властивостей (концентрації, стійкості, вибірковості, розподілу, переключення, обсягу), які виступають компонентами досліджуваного феномену і утворюють її структуру. Збільшення кількості розвинутих властивостей слухової уваги учнів та наявності між ними стійких зв'язків сприяє актуалізації довільної уваги школярів на уроках музики.

Визначено функції слухової уваги в різних видах музичної діяльності учнів: мотиваційно-пошукову, контрольню-оцінну, регулятивно-коригуючу; розглянуто особливості мимовільної, довільної, післядовільної слухової уваги та слухової передувати; визначено чинники, які зумовлюють їх актуалізацію.

Подальшого розгляду потребує питання дослідження напрацьованих у теорії і практиці музичного навчання шляхів розвитку уваги слухачів і виконавців музики і, зокрема, активізації слухової уваги молодших школярів в умовах загальноосвітніх навчальних закладів.

### **1.3. Аналіз дослідження проблеми активізації слухової уваги в теорії і практиці музичного навчання**

У теорії і практиці музичного навчання до проблеми уваги і, зокрема, уважного вслуховування в музичне звучання, неодноразово зверталися вчителі-практики. В музично-педагогічній літературі проблема активізації слухової уваги частково знаходить відображення в дослідженнях питань, пов'язаних із сприйманням музики, розвитком та вдосконаленням виконавської майстерності музикантів-інструменталістів, розвитком вокально-хорових навичок у співаків. З метою підвищення в учнів рівня продуктивності засвоєння знань, вмінь та навичок, пов'язаних з певним видом музичної діяльності, педагогами-



музикантами використовувалися різні форми та методи, спрямовані на активізацію слухової уваги слухачів та виконавців музики.

Проаналізуємо форми та методи, які використовують педагогічні музиканти для активізації слухової уваги у виконавській діяльності, у процесі набуття та вдосконалення навичок співу та гри на музичних інструментах.

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

В. Муцмахером була розроблена методика роботи учнів над музичним твором, основу якої склала теорія уваги П. Гальперіна. Процес організації спрямованості уваги під час вивчення музичного твору вчений-музикант поділяє на три етапи: на *першому* етапі здійснюється формування спрямованості уваги на цілісне емоційне сприймання твору; на *другому* етапі відбувається виділення структурних одиниць, що складають цілісний художній образ, та характеристика їх відношень у взаємозв'язку з цілим; на *третьому* етапі роботи музичний твір постає перед виконавцем як завершене ціле, що

з'явилося в результаті синтезу елементів, проаналізованих, емоційно пережитих і тепер об'єднаних на більш високому якісному рівні. При цьому, зберігається провідна установка – спрямованість уваги на емоційну передачу художнього образу [137, 28]. Таким чином, В. Муцмахером підкреслюється важливість на початку навчання спонукати учнів до втримання концентрації та стійкості уваги, поступово до них підключати вибірковість та розподіл.

Думку про те, що виконавець вчиться бути уважним у процесі набуття ним виконавської майстерності, підтримує Г. Прокоф'єв. Шлях для успішної роботи, як зазначено музикантом-педагогом, пролягає через звуковий показ, що виконується педагогом, через його словесні вказівки – яскраві, емоційні, що поступово ускладнюються, через спрямування уваги на те чи інше завдання, загострення уваги на контроль, а також інтерес учня до своєї виконавської діяльності тощо [164, 425].

Особливості уваги музиканта-виконавця зумовлені специфікою музично-виконавської діяльності, яка передбачає тісний взаємозв'язок уваги з формуванням технічних та музично-творчих вмінь та навичок. О. Тішечкіна досліджувала особливості розвитку уваги учнів у процесі навчання гри на акордеоні. Експериментальна методика дослідниці ґрунтується на активізації інтелектуальної, слухової, емоційно-чуттєвої сфер та вольових якостей учнів. О. Тішечкіна переконана в тому, що опора на зорову, слухову та вольову увагу, а також активізація слухових відчуттів, уявлень та сприймання учнів, накопичення слухового досвіду, формування в учнів навичок аналізу та самоаналізу процесу та результатів роботи сприятимуть формуванню уваги музиканта-виконавця [222, 8].

Особливості формування уваги у майбутніх учителів музики досліджували М. Жижина, В. Пустовіт, З. Софроній, Д. Юник. Так, М. Жижина досліджувала питання виконавської уваги студентів-музикантів. На її думку, формування виконавської уваги – це тривалий, багатоетапний, цілеспрямований, організований та мотивований процес професіоналізації уваги, у результаті якого формуються професійно-значимі якості уваги

музиканта-виконавця. Специфічні особливості виконавської уваги зумовлюються об'єктивними умовами музичної діяльності та змістом її завдань і виявляються у поєднанні видових її характеристик – передуваги, післяопераційної, емоційної, вольової, інтелектуальної, самоспрямовуючої уваги [71, 8].

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

Питання уваги як фактору виконавської надійності студентів-баяністів досліджував Д. Юник. На його думку, такі властивості уваги, як концентрація, розподіл, обсяг та переключення, піддаються свідомому регулюванню баяністом у процесі музично-виконавської діяльності, а стійкість та коливання – не піддаються цьому регулюванню, хоч є важливими для виконавства [242, 15]. Свідоме застосування властивостей уваги має відбуватися відповідно до змісту роботи над музичними творами на кожному етапі їх опрацювання, а у процесі публічного їх виконання важливою є здатність до розподілу уваги на запрограмовану кількість об'єктів її обсягу та миттєва концентрація на намічені їх початкові «пункти» [242, 6].

Питання формування виконавської уваги майбутніх учителів музики як керівників дитячих хорових колективів досліджувалося З. Софроній. Шляхи

формування виконавської уваги, на думку дослідниці, лежать через формування відповідних її властивостей та характеристик – емоційної, логічної, вольової, творчої, ансамблевої, саморегулюючої уваги; передувати, операційної та післяопераційної уваги. Вченою зазначається необхідність у процесі формування виконавської уваги студентів систематичної активізації психологічної установки на організацію їх уваги у процесі досягнення музичних творів; про важливість урахування індивідуальних особливостей виконавської уваги студентів; необхідність стимулювання їх самостійно-вольових зусиль на всіх етапах виконавської підготовки тощо [198, 132-135].

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

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

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

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

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

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

Спрямування слухової уваги хористів, особливо під час роботи над багатоголоссям, на практиці відбувається таким чином: керівник хору ставить

хористам запитання про зміст поетичного тексту, характер музики, про кількість куплетів, наявність соло, особливості голосоведіння тощо. Далі слідує короткий аналіз твору після його першого прослуховування, а повторне слухання твору стає особливо цілеспрямованим, оскільки чи підтверджує, чи спростовує відповіді учнів, дає можливість більш глибоко вслухатися в музичну сутність твору [3; 4; 77; 78; 220; 232].

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

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

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

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

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

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

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

- 1) виконання пісні двома групами (всього п'ять груп, поділених за якістю інтонування), решта учнів вистукують ритм пісні;
- 2) слідкування учнями за графічним зображенням всієї мелодії на дошці, коли ними виконується тільки окремий епізод;
- 3) мобілізація уваги учнів з допомогою коротких зауважень вчителя до учнів, які не уважно слухають;
- 4) оцінювання якості співу учнями певної групи співаків з іншої групи;
- 5) бесіди з учнями про важливість та необхідність активного слухання у процесі виконання завдань: «Діти завжди повинні знати, що їх невдачі тимчасові, що при увазі, бажанні, вони можуть досягнути більш високого рівня» [28, 77].

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

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

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

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

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

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

На питанні розвитку слухової уваги учнів на заняттях з теорії музики в музичній школі зупинявся О. Єлісеєв. Його практичний досвід виявив, що у більшості учнів в організації їх уваги переважає зорова домінанта, і це у низці випадків може перешкоджати формуванню власне слухової уваги. На думку вченого, розвиток слухової уваги учнів доцільно починати з відокремлення об'єктів зорового та слухового спрямування та зосередження уваги учнів на них відокремлено один від одного (наприклад, спонукати учнів до спостереження за звуковисотною структурою окремо від метроритму тощо). Також дослідник використовував метроном, звук якого слугував і для виключно слухового зосередження, і для поєднання зорового та слухового



сприйняття. Педагогом застосовувалися завдання з відтворенням ритмічних рисунків під метроном, рух стрілки якого спочатку спостерігалися учнями, пізніше завдання виконувалися тільки під звук метроному, без зорового споглядання [69]. Отже, результат застосування таких завдань свідчить, що для включення вибіркової слухової уваги важливо на початку навчання підключати зоровий аналізатор.

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

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

Визначаючи важливість слухової уваги у процесі музичного сприймання, Б. Асаф'єв зазначав, що «найважливішим музичним педагогічним завданням є розвиток звукових (слухових) навичок, які допомагають вільно орієнтуватися і в чисто музичній природі слухових образів (ритм, відстань, динаміка, хода або темп, колорит або тембр), і в емоційному змісті (насиченості) їх, і в символіці вираження і зображення (звукозапис)» [9, 61]. Таким чином, Б. Асаф'єв наголошує: щоб розуміти музичну мову у всій її змістовності, необхідно володіти цією «мовою». Беззаперечно, що набуття вміння сприймати, переживати та оцінювати музичні твори неможливо без довільного включення властивостей слухової уваги.

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

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

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

Так, О. Ростовський зазначає, що уважне чи неуважне прослуховування твору залежить від музичної підготовки слухача. Л. Арчажникова свідчить, що музично-слухові дії лежать в основі музичного мислення [13, 20]. Отже, на роботу слухової уваги значний вплив має попередньо набутий музично-слуховий досвід, зокрема характер перебігу процесів музичного мислення.

У працях вчених-педагогів підкреслюється особливе значення вміння уважно слухати музику. Як зазначав Б. Асаф'єв, у загальноосвітній школі музику слід розглядати як явище, яке потрібно спостерігати, на відміну від інших предметів, які вивчають для набуття суми конкретних знань. Звідси постає питання: як саме спостерігати музичний твір, щоб він викликав у школярів світ переживань та почуттів? Навчити дітей чути музику як змістовне

мистецтво, наповнене почуттями та думками людини, життєвими образами, прагнули провідні педагоги В. Шацька, Д. Кабалевський, Н. Гродзенська та ін.

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

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

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

поставлені перед слуханням музики [239, 80]. Отже, важливо спрямовувати слухову увагу учнів ще перед початком музичного звучання.

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

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

- повідомлення учням перед слуханням про певне музичне явище, бесіда про засоби музичної виразності, і завдання учням підняти руки, коли вони його почують під час звучання твору;

- застосування прийому порівняння;

- проведення концертів-загадок, коли учням пропонується впізнати твір, назвати його назву [53].

Щодо специфіки роботи з учнями 6 – 7 років О. Апраксіна підкреслює, що існує необхідність постійної активізації уваги школярів. Одним з її шляхів є переключення уваги учнів на різні об'єкти – завдання, види діяльності, індивідуальні та колективні форми роботи тощо.

На думку О. Раввінова, виховати стійку довільну слухову увагу можливо через захоплюючі, яскраві музичні враження, що викликають в учнів інтерес і любов до музики: «Чим більше учень захоплюватиметься музикою, тим легше мобілізувати його слухову увагу, розвинути здібності до слухового аналізу,

вміння правильно інтонувати, і, навпаки, чим більше розвиватимуться музичні здібності, тим глибше діти розумітимуть музику» [171, 4]. Крім цього, активізації слухової уваги учнів на занятті сприяє проведення бесіди, побудованої на запитаннях, підбір зрозумілих школярам порівнянь, постановка конкретної мети, яка є доступною та зрозумілою дітям.

Як вважає О. Ростовський, організація слухової уваги є передусім організацією діяльності сприймання музики [178, 189]. Вчений підтримує думку Б. Асаф'єва про те, що на початковому етапі музичних занять слід спрямовувати увагу слухачів не на окремі якості музичного твору, а на сам процес руху, його організацію та динаміку.

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

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

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

- виникненню уваги, бажанню слухати музику сприяє не лише те, що говорить вчитель, а й як він говорить. Якщо його розповідь емоційна, виразна і захоплююча, то музика обов'язково знайде гарячий відгук у серці учнів [179].

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

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

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

- 3) застосування ігрових моментів, пошукових ситуацій;
- 4) пластичне інтонування (застосування ритмічних рухів) під час слухання творів, багатих алогічними змінами, динамічними відтінками;
- 5) заохочення найменших успіхів учнів у їхній слуховій діяльності [177; 178; 179].

Серед причин, які послаблюють слухову увагу, О. Ростовський виділяє слухову стомленість учнів внаслідок виконання нецікавих для них чи одноманітних, а також надто легких завдань [177, 48].

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

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

Грунтуючись на наукових та практичних здобутках у методиці музичного навчання учнів загальноосвітньої школи, на уроках музики важливими є наступні положення, які слід враховувати у процесі формування слухової уваги учнів:

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

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

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

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

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

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

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

Серед засобів активізації слухової уваги на уроках музики у початковій школі учителями-практиками застосовуються: постановка конкретних запитань, що спрямовують учнів вслухатися в музичний твір і самостійно розбиратися в ньому, застосування ігрових моментів, пошукових ситуацій,

пластичне інтонування під час слухання творів; завдання порівняти і знайти краще за якістю звучання із двох варіантів, заохочення найменших успіхів учнів у їхній слуховій діяльності.

Аналіз літератури в галузі теорії та методики музичного навчання засвідчує недостатність цілеспрямованих досліджень і відповідної цілісної методики формування слухової уваги молодших школярів в умовах загальноосвітніх навчальних закладів. Подальшого вирішення потребують визначення критеріїв, показників досліджуваного феномену та розроблення методичного забезпечення формування слухової уваги молодших школярів на уроках музики.

### **Висновки до першого розділу**

У результаті теоретичного аналізу наукових джерел виявлено, що слухова увага – це складний, неоднозначний фізіологічний, психологічний, педагогічний феномен, який пов'язаний з розпізнаванням, сприйманням звукової інформації та підтримкою процесів діяльності, яка передбачає оперування нею.

Теоретико-методологічну основу формування слухової уваги молодших школярів складають такі положення:

- увага є невід'ємним компонентом інших психічних процесів, інтегрованою з такими підсистемами психіки, як відчуття, сприймання, пам'ять, мовлення, мислення. Її слід розглядати як фізіологічний процес активаційного та енергетичного їх забезпечення (Н. Чуприкова), як обов'язкову умову для психологічних продуктів у зазначених підсистемах;

- молодших шкільний вік є сензитивним до формування слухової уваги, що зумовлено високою пластичністю мозкової організації та перебудови її структурно-функціональних систем під впливом навчання і розвитку у цей віковий період (М. Безруких, Н. Дубровинська, Д. Фарбер та ін.);



- музичне навчання може змінити характер роботи «музичних входів», оскільки сприяє перенастройці нервових клітин, збільшенню кількості нейронів, які реагують на звук (Н. Уэйнбергер), таким чином впливаючи на роботу слухової уваги;

- найбільш сприятливим для довільного вслуховування є стан налаштування на активне слухання музики (стан готовності), який можливо зумовити, використовуючи низку чинників (мотивацію, інтерес, особливості музичного явища, застосування різних спонук тощо).

Огляд досліджень виявив наукову та методичну складові проблеми слухової уваги в музичній діяльності. У педагогіці та методиці музичного навчання підкреслюється важливість питання слухової уваги, зазначається вплив досліджуваного феномену на процес і результат сприймання музики, розвиток та вдосконалення музично-виконавської майстерності, вивчення елементарної теорії музики, музично-творчу діяльність. Разом з тим спеціальні дослідження формування слухової уваги учнів молодшого шкільного віку на уроках музики в загальноосвітніх навчальних закладах не проводилися.

У результаті теоретичного аналізу праць нами визначено, що слуховою увагою молодших школярів в музичній діяльності є процес та результат налаштування на сприймання музичних явищ, що виявляється у здатності до зосередження на їх звучанні та художньо-змістовній сутності. Структуру слухової уваги учнів слід розглядати як сукупність таких властивостей: концентрації, стійкості, вибірковості, розподілу, переключення, обсягу.

Функціями слухової уваги в різних видах музичної діяльності визначено *мотиваційно-пошукову* (полягає у здійсненні пошуку та відбору об'єктів зосередження звукової природи відповідно до мети завдання чи змісту діяльності); *контрольно-оцінну* (спрямована на здійснення контролю та оцінки продукту музично-слухової діяльності, зіставлення результатів музично-виконавської діяльності з еталоном); *регулятивно-коригуючу* (передбачає здійснення саморегуляції слухової активності, здійснення аналізу та корекції

продукту музично-слухової діяльності, збереження слухової концентрації протягом потрібного проміжку часу тощо).

У роботі з молодшими школярами для формування слухової уваги слухацька діяльність учнів молодших класів має ґрунтуватися на актуалізації довільної та післядовільної слухової уваги, сприяючи переходу від довільного до післядовільного її стану.

Матеріали першого розділу висвітлено у таких публікаціях: [121; 122; 125; 129; 130; 131; 132].

## РОЗДІЛ II

### МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ СЛУХОВОЇ УВАГИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МУЗИКИ

Дослідження методологічних і теоретичних основ формування слухової уваги молодших школярів на уроках музики, аналіз шкільної практики музичного навчання дозволили розробити педагогічне забезпечення формування слухової уваги учнів молодших класів та програму дослідно-експериментальної роботи.

Методичне забезпечення формування слухової уваги учнів молодших класів передбачає визначення системи взаємопов'язаних педагогічних умов, методів, прийомів, організаційних форм, етапів.

#### **2.1. Педагогічні умови формування слухової уваги молодших школярів**

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

Зазначимо, що умова як філософська категорія відображає універсальність відношень речей до тих факторів, завдяки яким вона існує. За наявності відповідних умов властивості речей переходять із можливого в дійсне [173]. У педагогіці умови визначаються як обставини, що сприяють чи перешкоджають вияву педагогічних закономірностей у педагогічній діяльності. Вони забезпечують можливість управління навчально-виховного процесу через організацію позитивних і нейтралізацію негативних зовнішніх і внутрішніх педагогічних обставин та чинників [50].

Визначаючи педагогічні умови, які були б необхідними і достатніми для нашого дослідження, ми дотримуємося визначення Г. Падалки, що педагогічними умовами є «цілеспрямовано створені чи використовувані

обставини мистецького навчання, що забезпечують можливість досягнення його результативності» [153, 160].

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

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

Процес музичного навчання передбачає включення учнями довільних процесів слухання, мислення, запам'ятовування, виконання тощо. За твердженням І. Баскакової, Т. Дубовицької, І. Страхова та ін., у навчальній діяльності слід підключати різні рівні психічної активності учнів, підтримувати на уроці всі види уваги – довільну, післядовільну, а також і мимовільну, керувати процесами їх взаємозв'язку [20; 65; 66; 205].

Досягнення продуктивного перебігу музичної діяльності потребує знання особливостей уваги учнів, зокрема слухової, та передбачення вчителем

поведінкових виявів школярів (зовнішнього реагування) під час виконання музично-практичних дій.

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

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

Підвищити емоційність музичного сприймання учнів 1 – 2 класів спроможні музичні твори, динамічні, ритмічні та темпові особливості яких здійснюють на учнів емоційний вплив, і, як наслідок, рухові реакції тіла: рухи руками, головою, ногами, коливання всього тіла. Наприклад, ритмічні акценти

можуть спровокувати у молодших школярів досить сильні рухові реакції. Музика є тим емоційним стимулятором, який формує позитивні емоції, підвищує збудливість вищих відділів ЦНС (О. Костюк), і тому підбір музичних творів для сприймання та виконання у 1 – 2 класах має враховувати закономірності емоційного впливу ритму та гучності музичних творів.

Стан активності та працездатності учнів 1 – 2 класів, який викликають емоційні стимули, зумовлює «генералізовану коркову активацію», коли на зовнішні впливи організм реагує активацією найрізноманітніших фізіологічних систем (Г. Хомич, Д. Фарбер). Є очевидним, що такий спосіб реагування є неекономічним, з цією фізіологічною особливістю пов'язані швидке вичерпання резервів організму, неможливість забезпечувати нормальне функціонування протягом тривалого часу. У зв'язку з такою незрілістю механізмів уваги немає функціональних можливостей для тривалої підтримки стійких станів, що виникають під час діяльності [228, 10], тому для підтримки стійкої слухової уваги у дітей ефективним буде підбір музичних творів, невеликих за обсягом (про що детальніше буде означено на с. 74), невелика тривалість бесіди щодо прослуханого музичного твору, поетапність виконання завдань, оцінювання та самооцінювання мікроетапів роботи.

Досягнення концентрації та стійкості слухової уваги під час слухання та виконання музичних творів передбачає відсутність факторів, які викликають відволікання. Слід зазначити, що надмірні рухові реакції під час моторної, ритмізованої музики можуть призвести до порушення слухової уваги через збудження інших ділянок кори головного мозку, що зумовить втрату слухової спрямованості на сприймання музичного образу. У даному випадку урівноважити надмірну збудливість школярів від дії на них музичного ритму, темпу, динаміки потрібно за рахунок спрямування вчителем слухової уваги школярів на вирішення певного завдання. Перебіг розумових операцій (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікація тощо) під час вслуховування в розвиток музики сприятиме концентрації спрямованої слухової уваги на розгортання музичної тканини, зумовлюватиме втримання її стійкості. Для

цього під час сприймання та інтерпретації музичних творів вчителю доцільно спрямувати слухову увагу учнів на пошук певних музичних компонентів – емоційного тону звучання музики, на уявне спілкування між слухачем та музичним твором, на отримання естетичної насолоди з подальшим усвідомленням музичних вражень тощо. Дозоване розумове напруження під час музичної діяльності сприятиме музичному розвитку учнів та формуванню властивостей їх слухової уваги.

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

Для учнів 3 – 4 класів їх віковий розвиток, набуті ними слуховий досвід та музично-слухові навички зумовлюють особливості слухової уваги, відмінні від учнів 1 – 2 класів: школярі стають все більше і більше здатними зосереджувати слухову увагу на головному, істотному. Фізіологічним підґрунтям слугує більша зрілість лобних відділів, де здійснюється оцінка змісту інформації [228, 20]. На восьмому році життя до взаємозв'язку активаційної та сприймаючої систем мозку приєднується інтелектуальна сфера (Г. Угарова), тому для школярів 8 – 10 років ефективними чинниками, що спроможні викликати довільну слухову увагу, виступають емоційно нейтральні джерела: питання та завдання, що поставить вчитель, стануть для учнів внутрішньою спонукою, орієнтиром для вибіркової слухової уваги, її розподілу.

Учні 3 – 4 класів спроможні довше втримувати стійку слухову увагу, що ґрунтується на формуванні у даному віці більш економічної організації мозкових систем [228, 32]: нервова система дозріває до рівня врівноваженості процесів збудження та гальмування. У віці 9-10 років (учні четвертого класу) доцільно більш інтенсивно тренувати розподіл слухової уваги учнів, оскільки в

даний період відмічаються ознаки зрілості довільної уваги (Д. Фарбер, Н. Дубровинська), перехід до спеціалізованих та диференційованих психічних процесів (І. Баскакова). Таке фізіологічне підґрунтя уможливорює здійснення контролю та самоконтролю за музично-слуховими діями в музичній діяльності, які відбуваються одночасно, що сприяє формуванню розподілу слухової уваги школярів.

Зазначені вікові особливості слухової уваги та її фізіологічні відмінності учнів 1 – 4 класів обумовлюють визначення **етапів** її формування. Період навчання учнів у першому класі визначено нами *мотиваційно-підготовчим етапом*, під час якого передбачається використовувати особливості мимовільної слухової уваги: створювати для молодших школярів атмосферу захопленості процесом музичної діяльності, підтримувати зацікавленість та інтерес до музичних занять, стимулювати учнів до емоційного відгуку під час слухання музики тощо. Період навчання учнів у 2 – 3 класах визначено нами другим – *керовано-розвивальним етапом*, на якому передбачається активне включення довільної форми властивостей слухової уваги учнів. Період навчання учнів у 4 класі відповідає *самостійно-регульовальному етапу* і передбачає при мінімальному впливі вчителя самостійність учнів у спрямуванні слухової уваги на виконання різноманітних завдань, пов'язаних зі сприйманням та виконанням музичних творів. Творче натхнення, захоплення музично-слухацькою діяльністю та її продуктивність, розвинуті музично-слухові навички будуть сприяти вияву післядовільної форми слухової уваги, забезпечуючи стійкість слухової уваги.

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

Керуючись думкою О. Леонтєва про те, що природа уваги може бути розкрита тільки через аналіз діяльності, в яку включена увага, ми вважаємо, що



керування слуховою увагою школярів має відбуватися через певну організацію різних видів музичної діяльності на уроці.

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

Продуктивність перебігу музичної діяльності, результативність навчання кожного учня знаходиться у прямій залежності від психофізіологічного стану організму, що впливає на спроможність слухового зосередження, включення мимовільної, довільної та післядовільної слухової уваги.

Музичне навчання відбувається в єдності психологічного та фізіологічного механізмів сприймання та виконання музики [27; 52; 118]. Молодші школярі, беручи участь в різних видах музичної діяльності на уроках музики, піддаються комплексному впливу музичного звучання на їх психіку, моторику, фізіологічні процеси, які необхідно враховувати вчителю для успішного формування слухової уваги.

За даними фізіології (Д. Фарбер, Н. Дубровинська та ін.), розумова праця школярів до певної міри пов'язана з творчим процесом, який викликає значне напруження нервової системи. Тривале напруження спричинює стомлення організму учнів, особливо у молодшому шкільному віці [229, 4]. Також зазначимо, що питання втримання в учнів стану працездатності передбачає врахування вчителем таких фаз в динаміці працездатності школярів, як входження в робочий стан, наявність високої працездатності та через певний час стійке її зниження, коли з'являються перші ознаки перевтоми – зниження уваги, темпу роботи, рухливий неспокій, хоча зусиллям волі учні можуть продовжувати роботу. У цей час у школярів підвищується напруга певних фізіологічних функцій, і якщо в цей момент вчителю не відкоригувати силу

навантаження і продовжувати роботу з тією ж інтенсивністю, то в учнів настане втома і їхня працездатність різко знизиться, що призведе на уроці музики до втрати слухового зосередження.

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

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

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

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

Ефективність працездатності учнів в 1 – 2 класах триває 3 – 5 хвилин (О. Ростовський, Л. Дмитрієва, Н. Черноіваненко та ін.). Вони здатні уважно слухати музику одну-півтори хвилини в зв'язку з обмеженістю життєвого та художнього досвіду, з переважанням цілісного сприймання (О. Ростовський), тому твори для слухання музики мають бути невеликими – одну-півтори хвилини. Це уможливить для учнів доступність ними сприймання музичного образу, можливість втримати в пам'яті найхарактерніші особливості розгортання музичної тканини, а також зберегти в пам'яті ті запитання, які були

поставлені перед слуханням музики. Для досягнення та утримання учнями 1 – 2 класу концентрації, стійкості слухової уваги під час слухання музики важливим є його організація, коли вчитель спонукає учнів активно мислити, дозовано визначає розумову напругу, вибудовуючи мікроетапи в межах одного виду діяльності та оцінюючи результати кожного мікроетапу, підтримуючи віру учнів у свої можливості.

Що стосується вокально-хорової роботи, то спроможність концентрувати слухову увагу та втримувати її необхідний час залежить від індивідуальних співацьких вмінь та навичок кожного учня, а також бажання співати. Завданням вчителя є спрямовування слухової уваги учнів на певні якості звучання, а для учнів, які не інтонують чисто, ця робота вимагає значного їх вольового напруження. Забезпечити умови для концентрації, стійкості, вибіркової та розподілу слухової уваги учнів можливо, спонукаючи учнів у вокально-хоровій роботі до дозованої розумової напруги (контролю та самоконтролю якості виконання) протягом певного часу. Оптимальна часова тривалість для поспівок та ритмічних вправ складає до п'яти хвилин.

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

доцільного розподілу співацького дихання, фразування, округленого польотного звучання голосних тощо).

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

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

Характерною особливістю, яка відрізняє особливості проведення уроків музики у 1 – 2 та 3 – 4 класах, є збільшення тривалості кожного виду музичної діяльності. Спостереження за учнями свідчать, що тривалість звучання музичних творів для учнів третього класу може тривати до трьох хвилин, а учні четвертого класу можуть утримати слухову увагу протягом 4-5 хвилин

звучання твору. Із зростанням у школярів вдосконалюються механізми вольової регуляції: учні 4 класу спроможні самостійно виокремлювати найбільш значиму інформацію за вказівками вчителя чи за внутрішнім спонуканням [228, 31]. Учні 8-10 років спроможні більш цілісно охопити завдання за рахунок вдосконалення здатності постійно розкривати в об'єкті новий зміст [236, 53]. Так, рівень осягнення особливостей музичного мистецтва у школярів цього віку завдяки набутому інтонаційно-слуховому досвіду (хоча поки що малому) дає змогу суттєво змінити організацію сенсорних процесів. Отже, якщо спрямовувати слухову увагу учнів на виокремлення певних деталей музичної мови, відтінків виконання, то це слугуватиме підґрунтям формування таких компонентів, як концентрація, вибірковість. Спрямування слухової уваги учнів на зіставлення подібних і відмінних інтонацій, музичних тем, елементів музичної мови, частин музичного твору, прийомів розвитку, жанрових особливостей сприятиме формуванню таких компонентів, як стійкість, вибірковість, розподіл, переключення.

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

Наступна педагогічна умова організації нашого дослідження – **забезпечення оптимального (доцільного) темпу проведення уроку.**

Забезпечення оптимального темпу проведення уроку є однією з умов ефективного формування слухової уваги учнів молодшого шкільного віку.

Створення даної умови передбачає побудову вчителем драматургічної цілісності уроку, психологічної лінії безперервності, швидкоплинності уроку музики з максимально раціональним та плідним використанням часу його перебігу. Відчуття школярами того, що урок пройшов «на одному диханні», отримання школярами задоволення, позитивних емоцій від взаємодії всіх учасників музичної діяльності зумовлюватиме необхідне для продуктивної роботи втримання слухового зосередження, коригування його інтенсивності, підтримку післядовільної слухової уваги.

Питання формування слухової уваги на уроках музики тісно пов'язане з усіма видами музичної діяльності, які застосовуються: це слухання двох-трьох творів, спів поспівок та пісень, розучування нової пісні, виконання довільних і танцювальних рухів, підбір темброво-ритмічних супроводів, міркування про музику, проведення музичної гри тощо. Усі види музичної діяльності є різними за змістом та емоційним напруженням. Для учнів молодшого шкільного віку занадто часте переключення з одного виду музичної діяльності на інший може сприйматися як калейдоскоп різних видів діяльності, від якого діти можуть втомитися, внаслідок чого їм буде важко зосереджувати слухову увагу на виконанні музичних завдань. Досягненню єдності та цілісності процесу проведення уроку музики сприятиме створення взаємозв'язку між собою всіх видів музичної діяльності, драматургічної цілісності уроку. Досягнення взаємозв'язку всіх видів музичної діяльності між собою передбачає об'єднання всіх видів музичної діяльності однією темою, музичною ідеєю, якій підпорядковуватимуться на уроці музичні твори, завдання, запитання вчителя та його коментарі.

Одним з важливих підходів у вирішенні питання оптимального темпу проведення уроку є найбільш доцільне чергування різних видів діяльності, доречне їх зіставлення. Збереженню слухової уваги школярів сприятиме застосування певної послідовності видів музичної діяльності. Така послідовність може бути побудована за двома принципами: за принципом емоційного контрасту музичних творів чи за принципом послідовного

збагачення й розвитку певного емоційного стану, викликаного музикою, виконанням музичних завдань, у результаті чого відбувається поступове насичення емоційного колориту уроку.

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

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

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

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

Відмітимо ще один чинник досягнення оптимального темпу проведення уроку – вміле застосування вчителем засобів риторики (зміни інтонацій, темпу мовлення, емоційного забарвлення мови). Як зазначає І. Страхов, «психологічним фактором уваги учнів є інтонація мови вчителя, її мелодичні та динамічні особливості» [208, 47]. Мовні інструкції вчителя зумовлюють активацію функціональних систем мозку учнів, забезпечуючи активну взаємодію учасників навчального процесу [20; 67; 68]. В музичній діяльності з допомогою мовних інструкцій вчитель спрямовує слухову увагу школярів на вирішення конкретних завдань діяльності через безпосередній емоційно-вольовий вплив на учнів. Від того, як буде вчитель застосовувати засоби



риторики (інтонацію, темп та емоційність мовлення), великою мірою залежатиме емоційно-позитивне налаштування учнів на спілкування з музикою, розуміння учнями завдання, поява чи відсутність бажання виконувати його, швидкість входження в музичну діяльність.

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

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

Наступна педагогічна умова організації нашого дослідження – **постійна підтримка зацікавленості учнів музичною діяльністю**. Набуття школярами

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

Зумовити в учнів стан емоційного піднесення та захоплення можливо завдяки досягненню вчителем привабливості музичного процесу та способів оволодіння музично-практичними, зокрема, слуховими діями. Відчуття радості і задоволення під час слухання чи виконання музичного твору буде слугувати емоційним та енергетичним фоном, необхідним для активізації післядовільної слухової уваги молодших школярів.

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

Серед способів налаштування школярів на входження їх в музичну діяльність є візуалізація навчальної інформації, вдалий підбір якої є одним з найдієвіших способів викликати інтерес, позитивні емоції молодших школярів, налаштувати їх на активне слухання. Широкі можливості візуалізації навчальної інформації містить застосування на різних етапах уроку мультимедійної продукції за допомогою мультимедійних засобів – комп'ютера, мультимедіа-проектора, інтерактивної дошки: з їх допомогою можливо візуально представляти тему уроку, поетичний епіграф, демонструвати різноманітні питання-завдання, тести, кросворди, схеми, зображення, таблиці, з допомогою аудіо- та відеофрагментів демонструвати виступи хорових

колективів та солістів чи виконання музики на різних музичних інструментах тощо. Крім того, застосування мультимедіа на музичних заняттях дозволяє організувати навчальний процес відповідно до сучасних стандартів.

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

Одним з чинників підтримки інтересу учнів на уроці є їх власна активна музична діяльність. Важливо використати яскраво виражене прагнення вчитися, природній інтерес, допитливість молодших школярів, їх потяг до самовдосконалення та максимального розширення своїх можливостей з метою формування їх слухової уваги. Запорукою самовираження учнів, реалізації їх пізнавально-творчих можливостей на уроках музики виступатиме така музична діяльність, в якій школярі будуть активними її суб'єктами. Тому важливо стимулювати учнів до максимальної активності в різних видах музичної діяльності, а також стимулювати до цього постійну потребу, оскільки потреби спрямовують та регулюють діяльність, становлять основну рушійну силу різних видів людської активності (О. Леонтьєв). Як зазначають О. Єрмолаєв, Т. Марютіна, Т. Мешкова, пізнавальні потреби школярів молодшого шкільного віку мають значний вплив на активізацію та формування їх уваги [70].

Зміна видів музичної діяльності на уроках музики, її різноманітність, багатство форм надає можливості для активної участі учнів у співі, сприйманні та інтерпретації музичних творів, грі на музичних інструментах тощо. Зацікавлення учнів, прагнення добросовісно, якнайкраще виконувати завдання вчителя сприятиме постійному виникненню в учнів нових музичних потреб,

спрямовуватиме їх на постійне вдосконалення своїх знань, вмінь та навичок, зокрема, музично-слухових.

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

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

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

Особливого значення педагогічне оцінювання результатів діяльності учнів набуває у роботі з першокласниками. У зв'язку з тим, що у даному віці

діти ще не здатні відділити оцінку за виконання окремого завдання від оцінки себе в цілому [151, 120], вкрай потрібним є загальне позитивне оцінювання діяльності дитини. Оцінювання роботи першокласника словами «Ти погано працюєш» сприйметься учнем як «Ти поганий», як вияв негативного ставлення вчителя до нього [2; 56; 72; 92; 115; 151; 175]. Для першокласників оцінка вчителя є справжньою подією, і якщо її вміло використати, то вона зміцнить інтерес учня до музичної діяльності та спонукатиме до більшої відповідальності під час виконання завдань.

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

Оцінюючи роботу учнів молодших класів, у першу чергу слід враховувати такі якості школярів, як активність, самостійність, старанність та емоційний відгук на музику, тому що саме ці якості надають музичному навчанню учнів радість нових відкриттів та їхніх здобутків. Якщо на уроці учень активний, в нього яскраво виражений інтерес до процесу сприймання та виконання музики та намагання впоратися із завданнями, то, навіть, незважаючи на нерозвинену слухову увагу, на відсутність координації між слухом та голосом, слід оцінити його роботу високою оцінкою. Досягненню кращих результатів також сприяють оцінювальні судження, наприклад: «Сьогодні Наталя заслуговує схвалення за старанність та артистичність втілення музичного образу пісні, хоча вона поки що не в змозі заспівати високі звуки», «Андрій поки що неточно співає, але він старанно вимовляє слова, правильно відкриває рота». У зазначених прикладах з метою заохочення учнів

та відзначення активного та сумлінного ставлення до предмету доцільно ставити високу оцінку, при цьому обов'язково повідомляючи мотивацію оцінки.

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

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

**Забезпечення індивідуалізації та диференціації музичного навчання школярів** є наступною умовою, що забезпечує організацію формування слухової уваги молодших школярів на уроках музики.

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

учням в розширенні їх слухацьких вмінь і навичок (під контролем та коригуванням викладача).

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

Виходячи із знання індивідуальних особливостей слухової уваги кожного школяра та причин слухової неуважності, притаманних певному учневі, вчителю слід забезпечити педагогічну підтримку в розвитку слухових вмінь та слухової уваги кожного учня. Така підтримка має бути для учнів індивідуально орієнтованою допомогою, спрямованою на розвиток тих першочергових музично-слухових вмінь та навичок учнів, які лежать в зоні найближчого розвитку конкретного школяра. Поняття «зони найближчого розвитку», введене Л. Виготським, розрізняє актуальний рівень розвитку дитини, що проявляється в індивідуальній діяльності, та більш високий рівень розвитку, який реалізується розвиваючою особистістю, але тільки в межах спільної діяльності з дорослим чи вчителем [41; 42]. Таким чином, розвиток в учнів музично-

слухових вмінь та навичок, які лежать в зоні їх найближчого розвитку, сприятиме їх використанню в майбутньому для самостійного вирішення завдань, подібних до тих, що вирішилися з підтримкою вчителя.

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

Диференціація та індивідуалізація навчання у процесі формування слухової уваги учнів зумовлюється тими видами музичної діяльності, які використовуватимуться на уроці: включення учнів у виконання певного виду музичної діяльності передбачає свої завдання та певну форму їх виконання – індивідуально, фронтально, чи об'єднання школярів в групи, пари. Зазначимо, що об'єднувати молодших школярів у групи доцільно за певними ознаками в залежності від виду музичної діяльності, які будуть нами послідовно розкриті.

Зупинимось на особливостях забезпечення диференціації та індивідуалізації в різних видах музичної діяльності, які використовуються в методиці формування слухової уваги учнів молодших класів на уроках музики.

У проведенні аналізу-інтерпретації музичного твору після його слухання ефективною буде така організація діяльності учнів, яка передбачає створення груп для участі в спільній роботі, зумовлюючи взаємодію учнів між собою (групова диференціація). Організуючи роботу учнів у групах та спонукаючи до колективного обговорення музичного твору (його характеру, засобів



музичної виразності, почуттів, викликаних музикою тощо), школярам надається можливість відчувати, що вияв музичних здібностей, ціннісних орієнтацій і музичного досвіду кожного, підтримка та доповнення одне одного є важливими у досягненні цілей аналізу-інтерпретації музичного твору, а пошук, протиріччя, індивідуальні трактовки музики є закономірним явищем. Отже, робота учнів у групах, впливаючи на психоемоційну сферу школярів, спонукатиме до активізації їх слухової уваги, сприятиме їх особистісному розвитку завдяки усвідомленню того, що зусилля кожного в групі є необхідними для досягнення спільної мети.

Зазначимо, що в організації групової діяльності учнів можливі такі способи, як: 1) об'єднання учнів з різним рівнем здібностей в даному виді музичної діяльності (сильними, середніми, слабкими) для того, щоб надати можливість кожному школяреві в групі вільніше висловлювати свої думки, активніше брати участь у розв'язанні завдань відповідно до своїх здібностей та музичного досвіду; 2) об'єднання школярів у групи, враховуючи побажання самих учнів, оскільки вони охоче працюють із однокласниками, які мають схожі інтереси, стиль роботи, з ким пов'язані дружні стосунки. Обидва способи вміщують можливості для того, щоб надати школярам можливості вчитися одне в одного, а також сильнішим учням доповнювати думки слабших. Група ровесників виступає джерелом необхідної допомоги та стимуляції: продукт, створений в групі, є соціально значимим для школяра, а процес його створення дозволяє проявити себе в міжособистісній взаємодії в малій групі, спробувати себе у ролі її лідера.

У співацькій діяльності забезпечення диференціації та індивідуалізації передбачає поділ учнів на групи за якістю інтонування, оскільки учні, що не співають чисто, «гальмують» розвиток слухових і вокальних навичок і, зокрема, слухової уваги тих школярів, які правильно інтонують. Для певної групи учнів в зоні їх найближчого розвитку є актуальним формування розподілу слухової уваги між чистотою інтонації, чіткою дикцією та емоційністю виконання, для іншої групи в зоні їх найближчого розвитку є

оволодіння навичкою розподілу слухової уваги між власним співом та інструментом чи голосом вчителя з метою досягнення унісону тощо.

З метою забезпечення індивідуального розвитку слухової уваги школярів передбачається виконання однієї і тієї самої поспівки чи пісні різними групами, але з урізноманітненням різних виконавських завдань. Наприклад, групі учнів, які чисто і самостійно (без підтримки інструменту) інтонують, слід ставити завдання артистично, виразно виконати поспівку, пісню, чи поєднати спів з рухом, з грою на елементарному музичному інструменті. Групі учнів, які правильно інтонують з допомогою інструменту чи голосу вчителя, надавати можливість співати з мінімальною зовнішньою підтримкою. Для групи школярів, в яких неналагоджена координація між слухом та голосом, хоровий спів є досить складним видом музичної діяльності. У роботі з такими учнями важливо не акцентувати увагу на вокально-виконавських невдачах, які можуть спровокувати зниження мотивації, небажання працювати: учень впевнюється в тому, що не може досягнути необхідного рівня інтонування, і в нього відбувається зміна активних пошуків на пасивність, в зв'язку з чим стає неможливим формування довільної слухової уваги. У роботі з цією групою важливо підбирати завдання, які б допомагали учням піднятися на можливий для них щабель, що лежить у зоні найближчого розвитку їх слухових та вокальних навичок (досягнення правильного відтворення окремого звуку, нескладних поспівок тощо), а також залучати таких учнів до активної участі в інших видах музичної діяльності – музикуванні на елементарних музичних інструментах, пластичному вираженні музичного образу, інсценуванні, створенні малюнків на тему музичного образу твору тощо.

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

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

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

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

Значну частину учнів класу доцільно спонукати до виконання в групі чи фронтально репродуктивних, частково-пошукових завдань, прикладом яких можуть бути такі: вибрати із запропонованих музичних характеристик відповідні музичному звучанню, розгадати кросворд, намалювати малюнок до прослуханої музики, підібрати музично-ритмічні рухи у вигляді «вільного» диригування, пластичного інтонування тощо.

Забезпечення індивідуалізації музичного навчання в методиці формування слухової уваги школярів передбачає створення такої взаємодії між вчителем та учнями, коли рушійною силою стає сутнісний потенціал кожної дитини. Це змінює роль учителя: з керівника він перетворюється на кваліфікованого співучасника. Дії педагога мають спрямовуватися на активізацію, стимулювання дій учнів, на розвиток їх мотивації до саморозвитку, створення умов для саморуху, визнаючи індивідуальність,

самобутність, самоцінність кожного учня. При цьому важливо дотримуватися певної динаміки: від максимальної допомоги педагога школярам на початковому етапі їх участі в музичній діяльності через поступову активізацію, збільшення самостійності учнів і до максимально самостійної саморегуляції в музичній діяльності, перетворення позиції педагога і позиції учня в особистісно-рівноправні, в позиції людей-співробітників.

Виходячи зі специфіки музичного навчання, окрім почуття глибокої поваги, любові до дітей та педагогічного такту, значне місце у роботі вчителя має посідати контроль міри вимогливості під час музично-педагогічного процесу. Це пов'язано із значними відмінностями в музичному розвитку школярів. Врахування особливостей індивідуального рівня музичних здібностей учнів та визначення завдань згідно з їх музичним розвитком сприятимуть впевненості учнів у своїх силах, здібностях. Так, в одних учнів виражена здатність сприймати і переживати музику, в інших – добре розвинений музичний слух та голос, є в класі учні, які байдужі до співу та слухання музики, і таких учнів слід активно залучати до музикування на елементарних музичних інструментах. Головне: не прагнути «вирівнювати» учнів в їх музичному розвитку, а всіляко сприяти музичному розвитку всіх дітей, а музично обдарованим школярам, які випереджають інших, підбирати індивідуальні завдання. Таким чином створяться умови для того, щоб учень був не пасивним слухачем, а активним учасником навчання, й успішне виконання завдань викликало в нього творчу наснагу, інтерес та слугувало підтримці післядовільної слухової уваги.

Отже, у результаті вивчення психолого-педагогічних досліджень, досвіду педагогів-музикантів, власного педагогічного досвіду визначено наступні педагогічні умови, що забезпечують організацію формування слухової уваги молодших школярів на уроках музики та сприяють її ефективності:

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

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

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

## **2.2. Методи та прийоми формування слухової уваги учнів у різних видах музичної діяльності та особливості їх поетапного впровадження**

Аналіз наукового доробку з проблеми формування слухової уваги молодших школярів та цілеспрямовані спостереження практики музичного навчання дали змогу розробити методи та прийоми, спрямовані на опанування учнями знаннями та навичками активного слухання, свідоме включення властивостей слухової уваги.

Розроблення методів формування слухової уваги базувалося на таких положеннях психолого-педагогічної науки про те, що: 1) «увага притаманна будь-якому пізнавальному процесу (сприйманню, мисленню, пам'яті) і є здатністю до організації цього процесу» [149, 4]; 2) «увага не дає окремого продукту, а тільки покращує процес та результат тієї діяльності, до якої вона приєднується» [44, 34]; 3) «увага – це завжди увага до чогось конкретного у конкретних умовах вирішення конкретних завдань» [237, 29].

Формування слухової уваги ми розглядаємо як цілеспрямований, організований, тривалий процес, який здійснюється тільки в музичній діяльності і завдяки якому розвиваються необхідні та достатні якості слухача та

виконавця музики. Процес формування слухової уваги має охоплювати всі види музичної навчальної діяльності, які застосовуються на уроках музики.

Ми припускаємо, що ефективність формування слухової уваги зростатиме за умови цілеспрямованого педагогічного керування цим процесом, яке передбачає формування властивостей слухової уваги у процесі залучення учнів до музичного сприймання, музично-практичної та творчої діяльності, опанування теоретичних основ музики. Властивості слухової уваги складають динамічний комплекс, в якому немає головних і другорядних елементів і які мають формуватися у тісному взаємозв'язку.

Формування слухової уваги молодших школярів має відбуватися протягом трьох етапів: *мотиваційно-підготовчого, керовано-розвивального, самостійно-регульовального*. Кожен з етапів характеризується певними цілями і завданнями, особливостями змісту роботи зі школярами, застосуванням методів та прийомів відповідно до завдань кожного етапу.

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

Поетапна методика містить методи та прийоми трьох взаємозалежних блоків, які передбачають налаштування слухової передувачі школярів, спрямовуються на спонукання до довільної регуляції слухової уваги в процесі активного вслуховування та на аналіз результатів власного слухового зосередження.

Складові розробленої нами методики формування слухової уваги молодших школярів унаочнено на рис. 2.1.

*Перший (мотиваційно-підготовчий) етап* охоплює період навчання учнів першого класу, триває один рік. Метою мотиваційно-підготовчого етапу є формування первинних слухацьких навичок школярів, розвиток мотивації досягнення результативності та успіху в музичній діяльності.

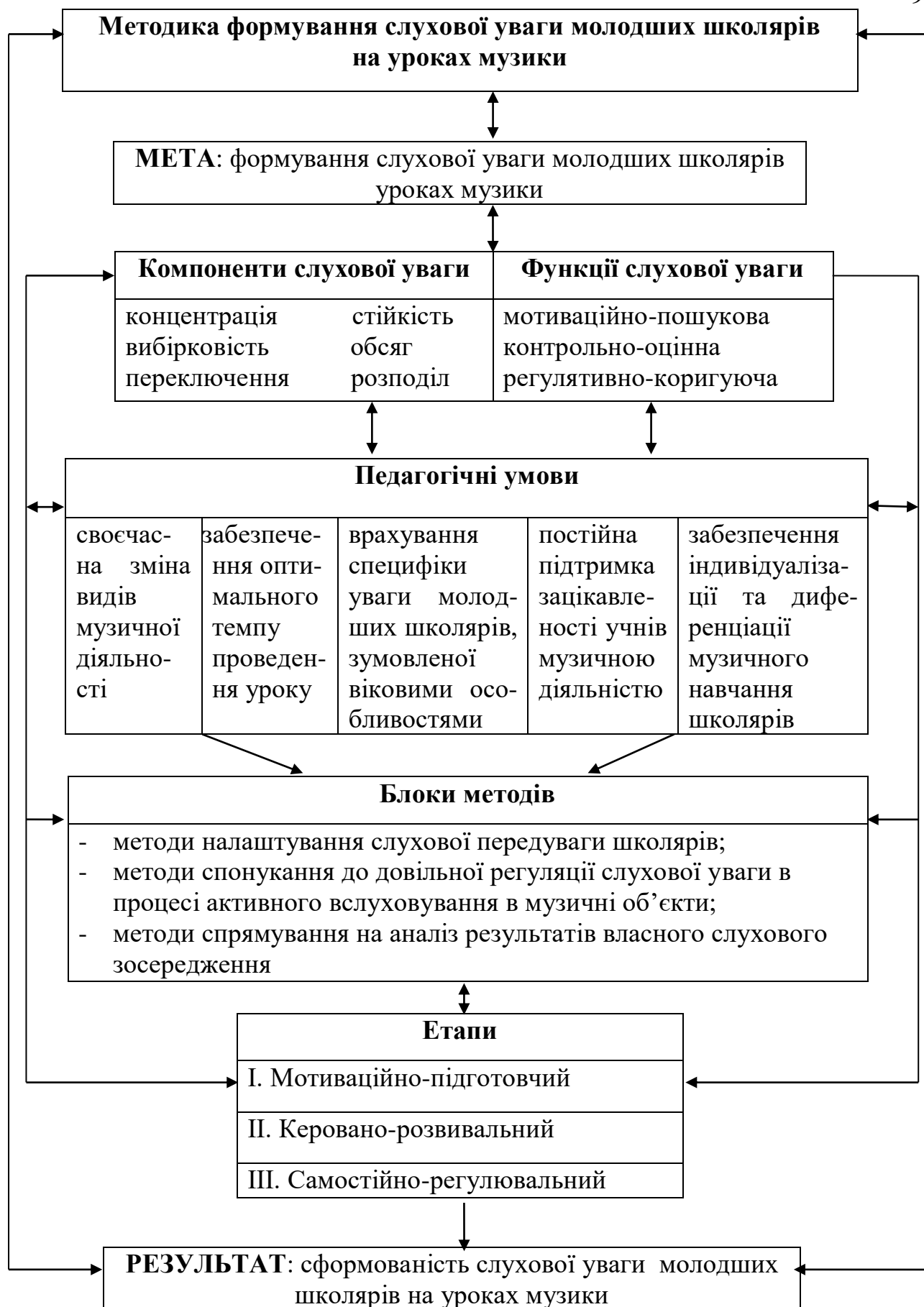


Рис. 2.1. Методика формування слухової уваги молодших школярів на уроках музики

Завданнями першого (мотиваційно-підготовчого) етапу є:

- збільшення внутрішньої музичної мотивації школярів щодо активної участі в різних видах музичної діяльності (спонукання до виникнення нових мотивів, зокрема, мотивації самовдосконалення, що спонукатиме до уважного вслуховування);
- спонукання учнів до свідомого (довільного) спрямування слухової уваги на визначені вчителем музичні об'єкти;
- активізація стану слухової готовності та установки на стеження за звучанням музичної тканини;
- сприяння розвитку слухових дій учнів «слухаю-відчуваю» та «слухаю-розумію», образного слуховідчуття.

*Другий (керовано-розвивальний) етап* охоплює період навчання учнів другого та третього класів, триває два роки. Метою даного етапу є вдосконалення у школярів умінь активного вслуховування, частково-самостійне спрямування слухової уваги на музичні явища, забезпечення результативності учнів у виконанні завдань, пов'язаних із сприйманням та виконанням музики.

Завданнями цього етапу є:

- спонукання учнів до слухового контролю та самоконтролю за власною музично-виконавською діяльністю на музичних об'єктах, коротких за тривалістю;
- розвиток вміння цілеспрямованого вибору звукових об'єктів та вчасного спрямування на них слухової уваги;
- розвиток вміння виокремлювати новий музичний об'єкт (визначений вчителем чи самостійно) та свідомо зосереджувати на ньому слухову увагу;
- розвиток вміння розподіляти слухову увагу на дві музичні лінії та джерела звуку, на емоційну складову та засоби музичної виразності;
- розвиток навичок самоконтролю стану власної слухової зосередженості, самоконтролю одного з елементів власного співу.



*Третій (самостійно-регульований) етап* має охоплювати період навчання учнів у четвертому класі. На цьому етапі важливого значення надається оцінюванню учнями міри їхньої слухової активності, аналізу власної слухацької діяльності, які здійснюються під керівництвом учителя. Педагогічною метою даного етапу є здатність учнів до рефлексивного оцінювання міри їх слухової активності, оперування отриманими навичками активного вчасного вслуховування. Завданнями цього етапу є:

- спонукати учнів до усвідомлення, аналізу та оцінювання міри власного вслуховування у процесі музичної діяльності;

- спонукати школярів до контролю та адекватного самооцінювання результатів власної музично-виконавської діяльності;

- продовжувати формувати властивості слухової уваги учнів під час практичного оволодіння музично-слуховими діями, серед яких:

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

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

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

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

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

Одними із складових поетапної методики виступають методи та прийоми трьох блоків, які мають місце на кожному з етапів формування слухової уваги учнів (рис. 2.2). Методи та прийоми застосовуються на всіх етапах, але з різною інтенсивністю – відповідно до навчально-виховної мети етапів, і потребують від учнів складніших чи простіших дій, відрізняються складністю завдань, ступенем самостійності школярів.

### 1-й блок - методи налаштування слухової передувачі школярів

- метод активізації музично-слухової готовності школярів до музичної діяльності;
- метод емоційного налаштування учнів на сприйняття образів певного настрою;
- метод спрямування слухової уваги учнів на стеження за розгортанням музичних образів.

*Прийоми:* “слухання тиші”; “емоційне пригадування”; вступне слово; застосування дидактичних віршів (віршів-ознайомлень, віршів-пояснень, віршів-правил, віршів-загадок, віршів-тренінгів) і дидактичних казок; спонукання до допомоги іншому; уявлення характеру художніх образів відповідно до запропонованої учителем назви цього твору

### 2-й блок - методи спонукання учнів до довільної регуляції слухової уваги в процесі активного вслуховування в музичні об'єкти

- метод спонукання учнів до образного слуховідчуття та образного слухомислення під час слухання музичного твору;
- метод спонукання учнів до слухового контролю (самоконтролю) за власною музично-виконавською діяльністю з метою її корекції;
- метод спонукання учнів до слухового контролю (самоконтролю) за власною музично-творчою діяльністю з метою її корекції.

*Прийоми:* крокування під музику; зображення напрямку руху мелодії, стеження за нотним записом мелодії; застосування пластичних рухів, вільного диригування під час слухання музичних творів; використання кольорових карток для здійснення дії контролю інтонації у співі; створення малюнків на основі прослуханої музики

### 3-й блок - методи спонукання до аналізу результатів власного слухового зосередження

- метод проведення аналізу-інтерпретації та оцінювання музичних творів;
- метод спонукання учнів до слухової рефлексії у процесі музичного сприймання;
- метод спонукання учнів до аналізу та оцінювання результатів виконавської діяльності однокласників;
- метод спонукання учнів до аналізу та оцінювання результатів власної виконавської діяльності.

*Прийоми:* залучення учнів до відбору кращого музичного зразка чи такого музичного зразка, який би відповідав визначеним параметрам; спонукання дітей до оцінювання елементів власного співу та співу однокласників; спонукання до постановки запитань до однокласників; застосування взаємоконтролю виконуваних вправ-завдань, створених учнями; спонукання до часткового коментування учнями якості музично-виконавської діяльності однокласників; акцентуація вчителем досягнення школярем успіху в музичній діяльності; використання таблиць емоційних характеристик; використання навчальних карток різного типу – кольорових карток, які застосовуються у завданнях на рефлексію емоційного стану, карток для здійснення дії контролю (самоконтролю) у співі, карток із зображенням музичних інструментів.

Рис. 2.2. Блоки методів формування слухової уваги у молодших школярів

Розглянемо далі сутність зазначених методів та прийомів.

### **Перший блок методів та прийомів.**

Методи та прийоми першого блоку спрямовані на активізацію *слухової передувачи* учнів до здійснення музично-слухової діяльності і застосовуються перед сприйманням та виконанням музики.

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

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

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

До найкращих результатів навчання призводить, як відомо, внутрішня активність, яка виступає внутрішньою силою, що спонукає особистість до дії. Тому важливо збільшувати частку внутрішньої музичної мотивації школярів для активної участі в різних видах музичної діяльності, наявність якої сприятиме вчасності включення музично-слухових дій та їх підтримці, тобто

слугуватиме підґрунтям до актуалізації властивостей довільної слухової уваги (концентрації, стійкості, вибірковості, розподілу, обсягу, переключення).

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

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

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

У зв'язку з частою зміною видів музичної діяльності на уроках музики постає питання вчасного переключення слухової уваги з метою вчасної внутрішньої налаштованості учнів на виконання конкретного музично-слухового завдання. Тому забезпечення музично-слухової готовності школярів до кожного виду музичної діяльності на уроці є одним з важливих завдань методики формування слухової уваги.

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

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

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

Прикладом може слугувати *тренінг*, який дістав умовну назву «*Слухаємо тишу*». Його сутністю є спонукання учнів до набуття первинної слухацької навички – слухового налаштування, досягнення повної тиші у класі перед слуханням твору чи розучуванням пісні. Під час виконання даної вправи відбувається повне переключення слухової уваги з попереднього виду діяльності, формуються зовнішні ознаки уважного слухача. Застосування цього прийому особливо необхідне в роботі з першокласниками, і на перших уроках передбачає, окрім досягнення тиші, зосередження на ній слухової уваги учнів протягом 10 – 15 секунд. Даний тренінг доцільно проводити до того часу, поки створення тиші під час слухання музики не стане своєрідним рефлексом.

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

слухової передувати учнів, оскільки спонукає їх до активного вслуховування завдяки мотиваційному спрямуванню «не програти».

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

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

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

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

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

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

Емоційно збагачена установка у молодших школярів виникне в тому випадку, якщо викликати в учнів інтерес до музичного твору. Як вказують І. Страхов, О. Єрмолаєв, Т. Марютина, Т. Мешкова та ін., саме інтерес сприяє переростанню довільної уваги в післядовільну. Ми розглядаємо наявність інтересу важливим чинником у формуванні слухової уваги. Явища, на які спрямовується слухова увага учнів, мають бути цікавими та значимими для них. Такі *прийоми*, як *вступне слово*, *повідомлення*, що передують слуханню музики, мають викликати інтерес до музичного твору, зацікавити учнів, якщо їх інформаційне насичення «заразить», запалить інтерес учнів, викличе позитивні емоції, позитивне ставлення до твору, що буде звучати, зумовить потребу глибше відчуті і збагнути характер музичного образу. Значний вплив на молодших школярів здійснюватиме розповідь вчителя про історію створення твору, окремі факти чи цікаві випадки з життя композитора, яскраві та посильні для розуміння молодших школярів приклади його творчості, бесіда про образ музичного твору та приклади його втілення у творах інших жанрів та різних епох.

Отже, зумовити в учнів емоційно-збагачену установку спроможні:

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

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

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

4) доступність змісту вступного слова для дитячого розуміння.

Наведемо для прикладу такої роботи прийоми роботи з учнями, в яких реалізуються зазначені теоретичні положення. *Прийомом*, що сприяє налаштуванню на чуттєве та вдумливе слухання музичного твору, є «*Досягнення ефекту здивування*», застосування якого полягає в подачі матеріалу маловідомого, цікавого, неординарного (наприклад, ефект здивування можна викликати в учнів повідомленням про те, що В.А. Моцарт створив свої перші твори у трирічному віці тощо), тому що учні виявляють особливий інтерес саме до таких фактів.

Використання інформації, що надходить за допомогою зорового аналізатора, слугуватиме додатковим джерелом підсилення емоційності та налаштування на певну емоційну модальність. Коли образ музичного твору відсутній в безпосередньому життєвому досвіді молодших школярів, важливо використання творів інших видів мистецтв (літературних творів, живопису тощо), а також застосування мультимедійних засобів. Користування комп'ютером, мультимедіа-проектором, інтерактивною дошкою дозволяє застосовувати малюнки, фотографії, анімацію, тести, аудіо- та відео фрагменти тощо, що містить широкі можливості підсилювати та доповнювати вступне слово вчителя, активізуючи учнів та налаштовуючи їх на певний емоційний стан.

Важливим джерелом налаштування учнів молодших класів на емоційно-збагачену установку, яка б відповідала образному змісту музики, є включення образів казкових персонажів. Звертання до казкової тематики дозволяє швидко налаштувати школярів на певну емоційну модальність, зацікавити їх, а поєднання значної зацікавленості та позитивного емоційного настрою сприятиме включенню післядовільної слухової уваги. *Застосування*



*дидактичних казок* урізноманітнює музичну діяльність, робить її цікавою, доступною і привабливою для дітей молодшого шкільного віку, сприяючи таким чином втриманню школярами післядовільної слухової уваги. Як відомо, казка органічно відповідає особливостям сприймання дітей молодшого шкільного віку, тому є улюбленим дитячим жанром. Її мова, емоційно образна та лексично багата, вже з перших слів захоплює, вводить школярів в чарівний, особливий світ, стимулюючи розвиток уяви, фантазії, творчого натхнення. Ми погоджуємося з думкою О. Лобової про те, що дидактичні казки «сприяють: створенню позитивної мотивації навчання, пробудженню зацікавленості дітей та концентрації їхньої уваги, ... попередньому мотиваційному переходу до наступної теми» [104, 38-39].

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

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

Включення емоційно-збагаченої установки у школярів створює творчу атмосферу для подальшої роботи над піснею, викликає позитивні емоції та

бажання її розучити, слугуючи передумовою довільного включення концентрації, вибірковості, стійкості слухової уваги.

Учнів слід підводити до розуміння образності пісні коротким підготовчим повідомленням чи бесідою, що випереджають знайомство з нею. Емоційному налаштуванню учнів, забезпеченню їх емоційної готовності до розучування пісні сприятиме емоційне та виразне виконання пісні вчителем, що передає емоційний тонус, «заряд», надихає власною емоційністю, щоб викликати бажання у школярів наслідувати якість співу. Ми погоджуємося з думкою провідних хормейстерів-методистів Ю. Алієва, І. Зеленецької, Т. Овчинникової, О. Раввінова, Г. Стулової, Л. Хлебникової та ін., що презентація пісні учням є найвідповідальнішим моментом, ключем до подальшої продуктивної роботи з точки зору зацікавленості і бажання працювати над нею [3; 4; 77; 145; 171; 210; 232].

Якщо пісня школярам вже знайома, то в цьому випадку завданням емоційного налаштування є зумовити в учнів такий внутрішньо-психологічний стан, такий позитивний емоційний «заряд», який би втримував довільну та післядовільну слухову увагу під час вдосконалення вокально-хорових навичок, пошуку учнями виконавських прийомів відповідно до емоційно-образного змісту пісні. Досягненню емоційного налаштування під час роботи над вивченням та виконанням пісні в молодших класах сприяє використання вчителем яскравих виразів-порівнянь, метафор, епітетів-характеристик співацького звуку, які посилюють образність та виразність словесних пояснень. Так, у першому – другому класах застосування таких порівнянь, як: «заспівай яскраво, як сонечко», «легко, як метелик», «передай похмурий настрій, схожий на дощове небо» тощо доступні розумінню молодших школярів, емоційно пожвавлюють урок, підтримуючи інтерес, сприяючи вияву післядовільної слухової уваги учнів. У роботі з учнями третіх – четвертих класів доцільно спрямовувати їх слухову увагу на самостійний пошук порівнянь, що характеризують співацький звук. Пошукова ситуація, що спонукає учнів зосереджуватися на особливостях темпу, мелодії, метроритму для пошуку

виконавських штрихів, зумовлюватиме вияв у виконавців концентрації, вибіркової та стійкості їх слухової уваги під час виконання, а безпосередньо перед виконанням – актуалізації слухової перед уваги.

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

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

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

Досягнення у молодших школярів установки на стеження перед звучанням музичних творів передбачає постановку вчителем запитань та завдань, які спрямовуватимуть молодших школярів на відчуття та розуміння власних слухацьких вражень, виявлення художнього змісту музичного твору, його розуміння та переживання. Пошук учнями відповіді на поставлене вчителем запитання та прагнення виконати запропоноване завдання дає змогу внести зміни в організацію слухацької діяльності школярів, тому що учні будуть не просто слухати музику, а намагатимуться почути у ній те, на що спрямує їхню слухову увагу вчитель. Таким чином постановка запитань,

запитань-завдань налаштовуватиме учнів на керування своєю слуховою увагою в музичній діяльності, спонукатиме до довільного вияву таких її властивостей, як концентрація, вибірковість, стійкість, розподіл.

Спрямування слухової уваги молодших школярів на стеження за розгортанням музичних образів передбачає застосування різних запитань та завдань, вибір яких залежить від етапу впровадження даного методу, рівня оволодіння музично-практичними вміннями і навичками, музично-слухового досвіду школярів. Зміст запитань та завдань зумовлений темою навчальної чверті та цілями кожного конкретного уроку. Учні поступово вчаться пізнавати – що саме має бути об'єктом їх слухового зосередження, вчаться спостерігати за розгортанням музичного твору та виокремлювати із звукової тканини необхідне, оперувати музичними категоріями.

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

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

– на виявлення учнями емоційного змісту музики та висловлювання своїх вражень. З цією метою перед слуханням музичного твору застосовуються питання такого типу: *Який настрій передає музика? Які почуття виражені в*

музиці? Які почуття у вас викличе музичний твір? (Постановка зазначених питань є необхідною і на другому етапі формування слухової уваги, а на третьому етапі передбачається самостійність учнів у спрямуванні слухової уваги в даному напрямку);

– на розрізнення учнями вокальної та інструментальної музики, звучання окремих музичних інструментів (наприклад: *На якому музичному інструменті виконується музичний твір? Який інструмент виконує мелодію?*);

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

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

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

Отже, запитання-завдання другого етапу спрямовуються:

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

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

– на визначення змісту пісні та жанрових особливостей її мелодії (*Перекажіть зміст цієї пісні? Чи цікавою є для вас ця пісня? В якій частині*

*пісні – танцювальні інтонації, в якій – пісенно-розповідні? В якій пісні відчуються маршові інтонації, а в якій танцювальні? і т. і.*). Питання цього типу спрямують слухову увагу на спостереження за сюжетним розвитком та інтонаційними особливостями, що зумовлює її втримання до кінця звучання – досягнення стійкості слухової уваги;

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

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

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

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

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

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

– на уявлення музичного твору, коли учням повідомляється його програмна назва. *Приєм «Уявлення музичного твору»* дозволяє спонукати учнів до роздумів (вчитель повідомляє назву твору, і учні перед його слуханням розмірковують – якими засобами музичної виразності, якими музичними характеристиками можна створити даний музичний образ). Постановка запитання-завдання залежить від дидактичної мети уроку: уявити характер, темп, динаміку, реєстр. (*Якби ви були композиторами, в якому темпі написали б цей твір?* тощо). Таким чином із власних міркувань у школярів виростає зацікавленість у тому, чи співпадає їхня уява з баченням композитора, що налаштовує на більш уважне слухання музики, чим і досягається установка на стеження за музичним звучанням.

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

Серед запитань-завдань цього етапу є:

– визначення засобів музичної виразності, які створюють характер музичного твору та впливають на його розвиток (*Який образ зображений в музичному творі та якими засобами?*);

– виявлення прийомів розвитку музики – сюжетного, інтонаційно-мелодичного, ладового;

– порівняння музичних інтонацій за схожістю та відмінністю тощо.

### **Другий блок методів та прийомів.**

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

слухових умінь і навичок та їх застосування в практичній діяльності, спонукання до активного та цілеспрямованого музично-слухового мислення слухача та його слухового самоконтролю.

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

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

Положення про те, що увага сама по собі не є пізнавальним процесом, вона здатна організувати будь-який пізнавальний процес, зокрема, й процес сприймання [149, 4], дозволяє стверджувати наступне: розвинена слухова увага здійснює вплив на організацію процесу музичного сприймання, вона включена у слухо-розумові та чуттєві процеси під час слухання музичного твору.

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



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

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

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

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

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

3) необхідність розмежування спрямованості слухових дій на емоційну та розумову (що є необхідним тільки на першому етапі впровадження методу) пояснюється нейрофізіологічними особливостями оброблення музичної інформації, а саме: реакція головного мозку на музичне звучання пов'язана із залученням різних його ділянок, одні з яких забезпечують сприймання складових музичного звучання (звуковисотність, ритм, гармонію, тембр тощо), інші – опосередковують розвиток емоційних реакцій (Н. Уэйнбергер, А. Блад). Але таке оброблення здійсниться тільки в тому випадку, якщо відбудеться посилення нервової активності в цих ділянках мозку (Є.Соколов, Н.Чуприкова та ін.), яке «запускається» механізмами уваги – «процесами активаційного та ін.), яке «запускається» механізмами уваги – «процесами активаційного та

енергетико-метаболичного забезпечення» [237, 28]. Урахування зазначеного фізіологічного підґрунтя дає підстави стверджувати про необхідність набуття навичок «слухаю-відчуваю» та «слухаю-розумію» відокремлено одна від одної, та концентрування та стійкого втримання учнями слухової уваги під час перебігу кожної дії, що в подальшому зумовлюватиме успішність та результативність розподілу слухової уваги у процесі їх одночасного застосування, коли задіюються і емоційні, і мисленнєві процеси;

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

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

Для опанування учнями дією «слухаю-розумію» передбачається спрямування їх мислення на аналіз засобів музичної виразності, які відіграють провідну роль у розкритті музичного образу, на спостереження за розвитком

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

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

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

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

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

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

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

Процес формування слухової уваги молодших школярів на уроках музики має бути включений у різні види музичної діяльності, зокрема, й у виконавську діяльність учнів. Навчання співу та гри на музичних інструментах вміщує можливість формувати властивості слухової уваги школярів під час опанування

навичками досягнення чистоти інтонування співу, ансамблевої виконавської злагодженості. Спроможність втримувати та контролювати кілька звукових ліній, узгоджувати свій спів чи гру з іншими учасниками колективного музикування ґрунтується на постійній активізації контрольної-оцінної функції слухової уваги, в якій відображається спостереження та перевірка процесу досягнення цілей виконавської діяльності шляхом порівняння фактичного стану з бажаним.

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

Впровадження даного методу зумовлене необхідністю набуття учнями навичками вчасно спрямовувати слухову увагу на результат власної виконавської діяльності, розподіляти слухову увагу між власним виконанням та виконанням однокласників, вчителя. Набуття учнями зазначених навичок можливе за умови застосування ними слухового контролю та самоконтролю за точністю інтонування, ритмічною, динамічною злагодженістю у процесі музичного виконання. Отже, даний метод спрямований на набуття молодшими школярами навичок довірливої концентрації, стійкості, розподілу, вибірковості, переключення слухової уваги шляхом оволодіння учнями навичками контролю та самоконтролю під час виконання музики, які у процесі багаторазових вправлянь отримують форму слухової уваги.

Теоретичною основою розроблення даного методу стала теорія П. Гальперіна про увагу як скорочену та автоматизовану форму контролю, яку ми модифікували з метою її застосування в методиці формування музично-слухової уваги. Згідно з теорією П. Гальперіна, увага є ідеальною, скороченою та автоматизованою формою контролю, але такого контролю, який пройшов

наступну еволюцію становлення: коли суб'єкт виконує дію, яка тільки формується і не має готового механізму, то в такому випадку контроль слідує за дією і виконується як розгорнута предметна діяльність, потребуючи перевірки наявності контролюючої функції. Потім контроль починає співпадати з основною дією, і тільки після проходження цих етапів починає випереджати дію. На цій останній, випереджальній стадії контроль отримує форму уваги і виступає як спрямованість та зосередженість на об'єкті, як уважне виконання основної дії. Отже, контроль стає увагою, коли досягає рівня ідеальної, скороченої та автоматизованої дії [44, 37].

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

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

На *першому етапі* становлення слухового контролю у процесі співу учням необхідно опанувати механізм його застосування. Учні набувають уявлення про те, що під час співу велику роль відіграє свідоме їх ставлення до якості звучання власного голосу, що важливо й необхідно поєднувати процес співу з його контролем. Школярам, які не співають інтонаційно чисто «від

природи», доцільно навчитися контролювати якість співу у виконанні однокласників, опанувати навичкою чути та оцінювати звучання унісону «зі сторони» (вчитель – учень, учень – інструмент, учень – учень). Для цього доцільно використовувати короткі поспівки на одному звуці, досягаючи унісону (окремими учнями, групою чисто інтонуючих школярів).

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

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

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

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

На *третьому етапі* слуховий контроль набуває форму випереджального самоконтролю, коли відпадає необхідність звертатися до карток. Якщо на

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

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

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

Використання такого *прийому*, як *спів «ланцюжком»* спрямоване на формування ряду властивостей слухової уваги учнів. Виконання учнями пісні, її куплету чи поспівки короткими фрагментами *«ланцюжком»* зумовлюватиме збереження активного вслуховування від початку до кінця та вияв концентрації



та стійкості слухової уваги, оскільки учень не знає завчасно про те, який фрагмент пісні чи який звук поспівки він буде виконувати.

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

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

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

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

Формування розподілу слухової уваги доцільно починати тоді, коли учні набудуть вміння стійко спрямовувати слухову увагу на один об'єкт та

втримувати її (оскільки розподіл слухової уваги передбачає одночасне стеження за двома і більше звуковими потоками). У зв'язку з тим, що музичний рівень школярів у загальноосвітній школі має значні відмінності, то визначення вправ на формування розподілу можливо здійснювати з урахуванням індивідуальних можливостей кожного учня.

Серед завдань, які можливо включити з метою формування розподілу слухової уваги, можуть бути: а) завдання для двох та більше учасників заспівати звук, поспівку, фрагмент пісні, контролюючи досягнення ансамблю – чистоту інтонування, ритмічну злагодженість тощо; б) для учнів, що фальшиво інтонують, – застосування завдань на прочитання поетичного тексту в ритмічному та динамічному ансамблі з іншими, відтворення групою ритмічного рисунку мелодії з дотриманням ритмічного ансамблю.

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

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

На *першому етапі* становлення слухового контролю та самоконтролю під час гри на елементарних музичних інструментах учні мають опанувати назви музичних інструментів, навчитися розрізняти на слух тембри їх звучання, оволодіти прийомами та способами гри, вчитися відчувати метричну пульсацію (чи музичний метр) та відтворювати її на музичних інструментах. У роботі з молодшими школярами доцільно використовувати спочатку трикутники, бубни, маракаси, барабан, пізніше – металофони, ксилофони. На першому етапі

доцільно залучати до гри невеликі групи учнів. Об'єктами контролю та самоконтролю учнів на цьому етапі має стати досягнення ритмічного ансамблю під час повторення за зразком нескладних ритмічних фігур, а також під час створення акомпанементу до невеликих дитячих музичних творів (інструментальних чи вокальних), програючи рівномірні долі – метричну пульсацію. З цією метою учням слід пропонувати називати вголос складові позначення, закріплені за кожною ритмічною одиницею («крок – бігти» чи «та – ті-ті») та зосереджуватися на досягненні синхронності вимови складів та гри, а також розподіляти слухову увагу між власним виконанням та виконанням однокласників з метою досягнення ритмічного ансамблю. Учні, які не беруть участь у грі, доцільно залучати до оцінювання виконавців, що буде сприяти формуванню їх слухової уваги.

*Другий етап* становлення слухового контролю та самоконтролю під час гри на музичних інструментах спрямований на опанування учнями навички ритмічної злагодженості, досягнення ансамблю. На цьому етапі доцільно спонукати учнів продовжувати рахувати вголос метричні долі. Також доцільно вчителю самому брати участь у виконанні для того, щоб учні могли співвідносити свої рухи з рухами вчителя та звучанням, таким чином підключаючи зоровий аналізатор для підкріплення роботи слухового аналізатора.

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

На *третьому етапі* становлення слухового контролю та самоконтролю учні мають навчитися чути та контролювати ритмічну злагодженість власного виконання, рахуючи метричні долі «про себе» і в разі потреби коригувати власну гру. Також на даному етапі учні мають опанувати дії слухового контролю та самоконтролю під час власного співу, створюючи собі

акомпанемент за зразком, який покаже вчитель. Музичний матеріал доцільно застосовувати нескладний: доступні вокальні поспівки та пісні з нескладними ритмічними групами, без наявності синкоп. Після опанування школярами навичкою грати в ритмічному ансамблі одну звукову лінію, доцільно додавати завдання на відтворення ритмічних партитур (спочатку на два голоси, пізніше – три і т.д.), спонукати таким чином учнів до розширення кількості об'єктів, на які необхідно спрямовувати слухову увагу, таким чином формуючи широту її обсягу та розподіл.

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

Виконання учнями творчих завдань, пов'язаних з рухом та створенням музично-ритмічного супроводу («вільне диригування», «пластичне інтонування», крокування, інсценування пісень та інструментальних програмних творів, створення інструментальних супроводів) спроможні викликати стан післядовільної слухової уваги у зазначених формах діяльності, що важливо використати у розробленні методики. Підґрунтям виникнення у молодших школярів стану післядовільної слухової уваги виступають наступні чинники:

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

– створення учнями інструментальних супроводів супроводжується великим інтересом та бажанням молодших школярів брати участь у їх виконанні. Важливо використати цей фактор для того, щоб залучити до цього

процесу всіх учнів класу. Зазначимо, що дана форма роботи є особливо необхідною для тих школярів, які нечисто інтонують при співі.

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

Забезпеченню своєчасного включення властивостей слухової уваги сприятиме спонукання школярів здійснювати контроль та самоконтроль процесу та результату музичної творчості. Створення музично-ритмічних супроводів та підбір музичних рухів відбувається одночасно із звучанням музичного твору, у зв'язку з чим набуває важливості синхронність творчого продукту, створеного учнями у згаданих формах роботи, із звучанням музики. Першочергового значення в цьому питанні набуває своєчасне включення тих властивостей слухової уваги, які забезпечуватимуть зовнішній (слухорозумовий) зворотній зв'язок, необхідний для створення адекватного продукту творчості школярів – узгодження рухів школярів з музичним метром, координування процесів співінтонування тіла учнів до музичного звучання, відповідності створюваного акомпанементу до музичного метроритму та жанру музичного твору.

Як нами вже було зазначено на с. 118, для учнів важливо набути такий рівень контролю та самоконтролю, який отримає форму слухової уваги і буде виступати як спрямованість та зосередженість на виконанні творчих завдань, як уважне вслуховування під час їх виконання з метою оцінювання та корекції учнями продуктів власної музичної творчості. Досягнути зазначеного рівня можливо, якщо слуховий контроль пройде етапи свого становлення.

На першому етапі становлення слухового контролю доцільно колективно обговорювати запропоновані учнями варіанти рухів, відбирати та доповнювати найвиразніші варіанти рухів, після чого – виразно й пластично їх застосовувати, передаючи характер та образ музичного твору чи інсценуючи пісню. Для виконання таких творчих завдань доцільно застосовувати дитячі пісні, музичні

твори з програмним змістом чи ті, в яких яскраво і наочно розкривається музичний образ. На цьому етапі слід залучати учнів до активного спостереження та обговорення результату виконання. З цією метою доцільно ділити клас на групи: частина учнів бере участь у виконанні, інша – активно спостерігає.

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

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

Прикладами імпровізацій учнів можуть бути:

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

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

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

Спонування учнів до самоконтролю за результатами їх музикування можливо у процесі *створення учнями інструментальних супроводів*. Створення учнями супроводів різних типів передбачає досягнення метричної синхронності, що є можливим за умови активізації комплексу властивостей слухової уваги. Наприклад, зумовити учнів до активізації концентрації, вибірковості, стійкості їх слухової уваги можуть завдання типу: 1) підібрати той музичний інструмент (між барабаном, трикутником, тріскачками, маракасами, металофоном тощо), гра якого найвиразніше підкреслить характер твору, його структуру, жанрові особливості, контрастні зміни; 2) завдання на відтворення ритму, пульсу, акцентів з допомогою різних інструментів – трикутників, брязкалець, бубна тощо.

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

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

Пізніше доцільно спонукати учнів створювати інструментальний акомпанемент до звучання пісні. Завданням для учасників інструментальної групи є контролювати ритмічну злагодженість та звучання у відповідному до

жанру твору напрямку. У зв'язку з тим, що розподіл слухової уваги формується поступово, на цьому етапі доцільно застосовувати мінімальну кількість музичних інструментів (1 – 2 інструменти).

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

Методи другого блоку, які спрямовуються на формування навичок активного слухання упродовж звучання музики, у роботі з учнями 1 – 2 класів доцільно застосовувати в ігрових формах, зважаючи на їх вікові особливості. Молодші школярі постійно відчують потребу в ігровій діяльності: у процесі гри вони можуть довго залишатися залученими до діяльності і бути уважними, оскільки гра завжди має мету, правила дії, потребує зосередженості. Виконання ігрових дій, вміщуючи вольовий компонент, відбувається на фоні емоційного підйому, тривалість якого зберігається до кінця гри. Застосування гри має сприяти забезпеченню в учнів стійкого інтересу, бажання взяти активну участь, зумовлюючи вольову спрямованість на вирішення завдання.

Особливого значення застосування ігрових форм музичної діяльності набуває у роботі з першокласниками, що зумовлюється їх віковими фізіологічними особливостями. Так, у дітей 6 – 7 років ігрова діяльність найбільш відповідає особливостям будови та функцій мозку, оскільки сприяє природній адаптації до різноманітної діяльності та зумовлює спонтанне самотренування до різноманітних навантажень, доступних даному віку [228, 11].

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



### **Третій блок методів та прийомів.**

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

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

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

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

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

Перший метод третього блоку – **метод проведення аналізу - інтерпретації та оцінювання музичних творів** спрямовано на набуття учнями досвіду художньо-творчої діяльності, оволодіння знаннями, уміннями і навичками, необхідними для сприймання музики. Застосування даного методу

у процесі формування слухової уваги спрямоване на визначення ефективності та результативності слухання учнями музики, визначення глибини осягнення музичних творів.

У процесі аналізу повніше розкриваються зміст творів, їхня художня краса і неповторима своєрідність, посилюється емоційний вплив музики. Проведення аналізу-інтерпретації музичного твору за схемою, запропонованою О. Ростовським, дозволяє слухачам найглибше розкрити особливості музики, використовуючи набутий досвід музичного сприймання. Схема аналізу-інтерпретації музичного твору така: визначення характеру твору, основних настроїв; встановлення динаміки розвитку музичного образу, кульмінації твору; характеристика провідних елементів музичної мови, їх взаємозв'язку і ролі у створенні художнього образу; визначення ідейно-естетичного змісту твору; самоаналіз впливу твору, його естетична оцінка [178, 190-191]. У зазначеній схемі аналізу музичного твору всі завдання містять художньо-творчий характер, який потребує пошук відповідей, осмислення почутого, його оцінювання.

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

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

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

регулюватиме та спрямовуватиме слухову увагу в подальшій взаємодії з музикою.

Реалізація цього методу передбачає здійснення учнями рефлексивної діяльності – оцінювання власної слухової уважності, формування рефлексивних відношень «я неуважний слухач – я уважний слухач». Ми пропонуємо учням ознайомлення з «Пам'яткою уважного слухача» (додаток В).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- порівняння двох варіантів співу вчителя – правильного та фальшивого;

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

- спостереження за виразом обличчя (який є певною мірою показником того, наскільки в співі беруть участь емоції та уява виконавця). Важливо вчити дітей розуміти, що нерухомі, невиразні, байдужі обличчя, загальна скутість знижують якість виконання і його сприйняття слухачами;

- вслуховування у звучання голосних звуків, при цьому вчити спостерігати за положенням нижньої щелепи та рота, пояснюючи, що від цього залежить формування голосних та забарвлення звуку.

Організовуючи взаємооцінювання, доцільно поділити клас на групи для того, щоб надати можливість кожній групі бути як учасником виконання, так і бути в ролі «жюрі». Висновки членів «жюрі» передбачають доповнення вчителем, в яких відобразатимуться досягнення учнів.

*На третьому етапі формування слухової уваги* даний метод у співацькій діяльності спрямовано на набуття учнями вміння оцінювати кілька виконавських елементів. На цьому етапі також слід організовувати групи, які будуть учасниками як виконання, так і оцінювання. Спонукаючи учнів до аналізу та оцінювання співу однокласників, необхідно:

- спрямовувати слухову увагу учнів на якість виконання, особливості звучання голосу співаків (аудіо- та відеозаписи кращих зразків дитячих хорів, солістів);

- спрямовувати слухову увагу учнів на якість виконання однокласників за певною схемою-алгоритмом, яка відображає одночасність вступу та закінчення; чистоту інтонації; чіткість дикції; мімічну виразність виконання та її відповідність образу пісні; відповідність динаміки співу характеру пісні;

звуковедення (*прийом* коментування учнями якості музично-виконавської діяльності однокласників). Для організації взаємооцінювання учням слід користуватися картками, які містять схему оцінювання співу однокласників (додаток Д).

У процесі *гри на елементарних музичних інструментах* для набуття школярами навичок оцінювання виконавської діяльності однокласників на *першому та другому етапі* формування слухової уваги учнів доцільно спонукати: оцінювати ритмічну злагодженість гри однокласників; оцінити вибір музичного інструменту однокласниками та досягнення жанрової відповідності супроводу; спрямувати слухову увагу на одночасність початку та закінчення виконання музичного твору; вибирати з кількох «оркестровок» кращу та обґрунтувати вибір в завданнях, що передбачають створення власного супроводу групою учнів.

*Третій етап* реалізації даного методу під час гри на елементарних музичних інструментах спрямовано на набуття учнями вміння оцінювати кілька виконавських елементів. Схему алгоритму аналізу та оцінювання гри на музичних інструментах слід надавати учням на картці, в якій визначено основні елементи: одночасність початку та закінчення гри музичного твору; втримання кожним учасником своєї партії; ритмічну злагодженість виконання, досягнення ритмічного ансамблю (додаток Е).

Наступний метод третього блоку: **спонукання учнів до аналізу та оцінювання результатів власної виконавської діяльності** – передбачає спрямовувати учнів до усвідомлення ролі слухового зосередження, зумовлює школярів доволіно концентрувати слухову увагу на власному виконанні, оскільки аналіз та оцінювання виконання організовує слухову діяльність школярів, сприяє своєчасному її переключенню, розподілу на кілька музичних ліній, втриманню стійкості, широкому її обсягу, вибірковості.

Спонукання до аналізу та оцінювання виконавської діяльності організовує слухову діяльність школярів, спрямовуючи до вслуховування в

певні елементи звучання (окремий звук, мотив, ритм, особливості виконання – дикцію, емоційність та виразність тощо).

Ми враховуємо закономірність переходу будь-якої дії від дорослого до дитини: спочатку вчитель ставить мету, планує, контролює та оцінює дії учня, далі ці дії починає здійснювати учень стосовно когось іншого, і тільки після цього – щодо самого себе. У зв'язку з цим спонукати молодших школярів до аналізу та оцінювання якості власного виконання доцільно після того, як учні опанують навичками оцінювання якості співу та гри у виконанні однокласників.

На *першому та другому етапі* формування слухової уваги важливо формувати вміння втримувати слуховою увагою один з елементів музичного виконання, які визначає вчитель, та його оцінювати. На *другому та третьому етапі* формування слухової уваги застосування даного методу має на меті вчити учнів адекватно визначати міру власної слухової зосередженості, визначати себе як уважних чи неуважних виконавців. Об'єктами слухової уваги мають стати кілька елементів музичного виконавства (інтонація, дикція, мімічна виразність виконання та її відповідність образу пісні, відповідність динаміки співу характеру пісні тощо). Їх аналізу, оцінюванню та коментуванню сприятиме схема питань (додатки Ж; З), відповіді на які зумовлюватимуть аргументованість та адекватність самооцінки власного виконання.

Важливо навчити школярів адекватно оцінювати власну слухову спостережливість. Учні можуть давати нещирі чи недостовірні відповіді, тим самим відображаючи не реальний, а бажаний рівень уважності. Спонукати їх адекватно аналізувати та оцінювати власну виконавську діяльність та власну слухову зосередженість слід за допомогою порівняння самооцінки з оцінкою однокласників, вчителя.

Отже, здійснення аналізу та оцінювання власної виконавської діяльності може слугувати передумовою переосмислення процесу налаштування на слухове зосередження, постановки нових вимог до себе, впливатиме на

перспективність роботи слухової уваги учнів, спонукаючи їх до активнішого вслуховування у подальшому виконанні.

Таким чином, аналітична та моделююча робота уможливила розробку етапів, їх цілей та завдань, методів та прийомів формування слухової уваги молодших школярів, ефективність яких буде перевірено у процесі перебігу формувального експерименту.

### **Висновки до другого розділу**

Розроблена у процесі дослідження методика формування слухової уваги молодших школярів на уроках музики становить певну систему методів, прийомів, педагогічних умов, етапів, що сприяють розвитку навичок свідомого включення властивостей слухової уваги.

На уроках музики для досягнення результативності процесу формування слухової уваги учнів організація навчального процесу має відбуватися за створення наступних педагогічних умов: 1) своєчасна зміна видів музичної діяльності, що спрямована на запобігання настання у молодших школярів втоми і збереження в них працездатного стану; 2) забезпечення оптимального (доцільного) темпу проведення уроку, що має на меті досягнення його драматургічної цілісності, досягнення у школярів відчуття того, що урок пройшов “на одному диханні”; 3) врахування специфіки уваги молодших школярів, зумовленого віковими особливостями, що передбачає знання вчителем характерних ознак уваги у дітей від 6 до 10 років, її проявів, закономірностей процесів її збудження та гальмування, і в зв’язку з цим застосування таких чинників впливу на молодших школярів, які є найефективнішими для кожної з мікрівікових груп; 4) постійна підтримка зацікавленості учнів музичною діяльністю, яка сприяє поглибленому сприйманню художніх образів і, зокрема, знаходить реалізацію у спонуканні учнів до зовнішніх виявів результативності активного слухання (у співі, в рухах, у адекватній вербалізації образного змісту музики, у відповідях на



питання вчителя); 5) забезпечення індивідуалізації та диференціації музичного навчання школярів, яке досягається відбором та наданням учням музичного матеріалу, рівень складності якого враховує рівень розвитку музично-виконавських навичок та навичок сприймання музики відповідно до попередньо набутого учнями досвіду.

Процес формування слухової уваги в учнів молодших класів передбачає застосування комплексу методів та прийомів, які поділяються на три блоки, що взаємодоповнюють одне одного.

Методи та прийоми першого блоку спрямовані на активізацію слухової передумови учнів до здійснення музично-слухової діяльності, вони застосовуються *перед* сприйманням та виконанням музики і створюють установку на втримання слухової уваги протягом потрібного часу. Їх змістовне наповнення передбачає налаштування школярів емоційно привабливими способами, викликаючи пізнавальний інтерес. Другий блок методів та прийомів спрямований на формування навичок активного слухання *упродовж* звучання музики. Передбачається, що формуванню властивостей слухової уваги сприятимуть практичне оволодіння способами виконання музично-слухових дій, розвиток музично-слухових вмінь та навичок та їх застосування в практичній діяльності, спонукання до активного та цілеспрямованого музично-слухового мислення слухача та його слухового самоконтролю. Методи та прийоми третього блоку сприяють усвідомленню учнями результатів власної слухацької діяльності після сприймання та виконання музики. В основі методів даного блоку лежить рефлексивна діяльність учнів щодо їх слухацької діяльності, яка здійснюється під керівництвом вчителя.

Розроблено етапи формування слухової уваги молодших школярів – мотиваційно-підготовчий, керовано-розвивальний та самостійно-регулювальний, – кожен з яких характеризується певними цілями і завданнями, особливостями змісту та застосування методів та прийомів.

Розроблені педагогічні умови, методи та прийоми формування слухової уваги молодших школярів мають місце на кожному з етапів, проте

застосовуються з різною інтенсивністю (потребують застосування дій простих чи складних, відрізняються складністю завдань, ступенем самостійності у їх виконанні).

Матеріали другого розділу висвітлено у таких публікаціях автора: [121; 124; 125; 127].

## РОЗДІЛ III

### ЗМІСТ І ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ СЛУХОВОЇ УВАГИ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ МУЗИКИ

#### **3.1. Стан сформованості слухової уваги учнів молодших класів (констатувальний експеримент)**

Метою констатувального експерименту є виявлення рівня сформованості слухової уваги учнів четвертих класів.

Констатувальний експеримент включав такі завдання:

- розробити завдання для здійснення діагностики сформованості слухової уваги молодших школярів на уроках музики;
- здійснювати педагогічні спостереження за продуктивністю музичної діяльності учнів;
- проаналізувати якісний рівень виконання молодшими школярами діагностичних завдань для виявлення реального стану сформованості їх слухової уваги.

Об'єктом наших спостережень були: якість виконання завдань, виявлення ставлення учнів до виконання ними музичних завдань через зовнішню поведінку, виявлення результатів виконання музично-слухових завдань, загальний емоційний фон проведення уроку музики.

Під час констатувального експерименту для з'ясування рівнів сформованості слухової уваги молодших школярів нами використовувалися методи теоретичного та емпіричного рівнів: педагогічне спостереження, бесіди, опитування, системний аналіз, вивчення результатів виконаних учнями завдань, методи кількісного та якісного оброблення результатів.

Для здійснення діагностики досліджуваного процесу нами розроблялися науково обґрунтовані критерії сформованості слухової уваги, з допомогою яких буде можливим визначення її рівнів її розвитку у школярів, спостереження за динамікою педагогічного процесу, визначення його результативності.

Під час пошуку і вибору методики експериментального дослідження ми ознайомилися з вже існуючими методиками дослідження уваги. Зазначимо, що більшість експериментальних даних психології уваги здобуто як дослідження процесів вирішення завдань, що вміщують процеси сприймання зовнішніх об'єктів: це лабораторні дослідження зорового та слухового сприймання, а також складних видів перцептивно-моторної діяльності.

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

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

Специфіка нашого дослідження полягає в тому, що ми маємо розвивати в учнів здатність до осягнення звучання у різних видах музичної діяльності, і тому існуючі методики ми не можемо використати повністю. У відомій нам літературі відсутня система контрольних-оцінних та діагностичних методик, які дозволили б виявити наявність та рівень сформованості слухової уваги школярів на уроках музики у загальноосвітніх навчальних закладах, тому розглянемо вже розроблені критерії вияву уваги в діяльності, зокрема навчальній, які застосовувалися різними науковцями в дослідженнях проблеми

уваги для того, щоб визначити критеріальні показники сформованості слухової уваги молодших школярів у музичній діяльності.

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

Ю. Гіппенрейтер зазначає наступні критерії уваги: ясність та чіткість того змісту, який знаходиться в полі уваги; підвищення та покращення якості продуктивності дії; запам'ятовування матеріалу, який знаходиться в полі уваги; критерій вибірковості, який обмежує поле ясної свідомості і присутній у всіх вище зазначених критеріях; зовнішні реакції, які забезпечують умови кращого сприймання сигналу; установка органів чуття та реагування тільки на обмежене коло зовнішніх сигналів [48, 550]. Зазначимо, що дані критерії визнаються більшістю дослідників проблеми уваги.

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

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

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

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

Отже, критеріями сформованості слухової уваги учнів молодших класів на уроках музики виступають:

- *міра інтенсивності зосередження на музичних елементах чи звучанні музики у цілому. Показники:* яскравість мімічних та пантомімічних виявів під час слухання чи виконання музики; характер реакції на сторонні фактори;
- *міра здатності до збереження стійкості слухової уваги у процесі музичної діяльності, яка свідчить про тривалість цілеспрямованого втримання слухової активності під час звучання музики. Показники:* відсутність в учнів відволікань під час сприймання та виконання музики протягом тривалого часу; спроможність довільного цілеспрямованого втримання слухової активності від початку до кінця звучання чи виконання музичного твору;
- *міра здатності до вибіркової звукових явищ, які відповідають попередньо визначеним ознакам, що дозволяє виявити вчасне спрямування на певне музичне явище, його виокремлення із загального звукового потоку. Показники:* уміння цілеспрямованого вибору попередньо означених музичних явищ (звуку, фрагменту музичного твору, певного засобу музичної виразності, здатність почути у знайомій мелодії навмисно створені вчителем зміни ритму, темпу, звуковисотності тощо); вчасне реагування на виокремлений слуховою увагою музичний об'єкт (підняття руки, підняття картки в момент його звучання); вияв реакції щодо чистоти інтонування окремого звука, мотиву чи поспівки у власному співі;

- *міра здатності до **розподілу** слухової уваги під час слухання чи виконання музики*, що виявляє спроможність учнів до одночасного усвідомлення та контролю двох і більше музичних явищ у процесі сприймання та виконання музики. *Показники*: уміння диференціювати музично-звуковий потік (на засоби музичної виразності, емоційну образність тощо); спроможність до самоконтролю та адекватної самооцінки власної виконавської діяльності у колективних формах музикування; спроможність чути два і більше музичних явища, оцінювати їх якість під час власного виконання та виконання однокласників;

- *міра здатності до **переключення** слухової уваги з одного музичного об'єкту на інший*, що визначає гнучкість спрямування слухової уваги на інші музичні явища при зміні цілей слухання. *Показники*: уміння спрямовувати слухову увагу на новий музичний об'єкт (звук, музичну фразу, твір чи його фрагмент) в межах одного виду музичної діяльності; уміння спрямувати слухову увагу на іншу форму діяльності (зміна слухання музики на самоконтроль власної виконавської діяльності);

- *ступінь широти **обсягу** слухової уваги*, що характеризує спроможність одночасно чути і визначати певну кількість джерел звучання. *Показники*: спроможність визначати склад виконавців у процесі звучання хорової музики; спроможність визначати склад музичних інструментів у процесі звучання інструментальної музики.

Ми вважаємо, що визначені критерії та показники сформованості слухової уваги молодших школярів на уроках музики складаються у цілісну систему і дають можливість педагогічного діагностування стану визначеної проблеми (Табл. 3.1).

Діагностування стану сформованості слухової уваги молодших школярів проводилося з учнями четвертих класів СЗШ № 11 та ССЗШ № 115 м. Києва, а також у № СЗШ № 3 м. Біла Церква. У констатувальному експерименті взяли участь 153 учня. Функцію компетентних суддів виконували експериментатор та вчителі музики.

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

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



Робота з виявлення рівнів сформованості слухової уваги проводилася на уроках музики, а також у позаурочний час. Під час уроків для виявлення рівня сформованості слухової уваги вводилися наперед визначені завдання, які включалися в структуру того чи іншого уроку. Заздалегідь була підготовлена наочність, картки, фішки, за допомогою яких учні виконували поставлені завдання.

Діагностика рівнів сформованості слухової уваги здійснювалася під час виконання учнями поставлених завдань, під час яких фіксувалися результати виявлення певних властивостей слухової уваги. Частина завдань виконувалася з групами учнів по 7 – 8 осіб, а деякі завдання виконувалися на індивідуальних зустрічах протягом 10 – 15 хвилин. Зазначимо, що більшість завдань спрямовувались одночасно на виявлення рівня сформованості слухової уваги за кількома критеріями.

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

Для ефективності педагогічної діагностики досліджуваного процесу було передбачено **три рівні** сформованості слухової уваги молодших школярів в музичній діяльності: низький, середній, високий. Також нами було визначено шкалу оцінювання виконуваних учнями завдань окремо по кожному критерію сформованості компонентів слухової уваги, що знаходить відображення у таблицях 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 3.6, 3.7.

Таблиця 3.2

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

Рівень	Бали	Характеристика рівня
низький	1 - 2	Індиферентне ставлення учнів до музики, що звучить, стан розслаблення у поєднанні з байдужим виразом обличчя. Емоційні реакції на музику відсутні, при цьому за наявності сторонніх відволікаючих факторів спостерігаються яскраво виражені рухові реакції корпусом, руками, головою, очима.
середній	3 - 4	Фрагментарні вияви мімічної зосередженості, зібраності погляду та постави. Можливі рухові реакції на сторонні відволікаючі фактори, вияв зацікавлення до якогось одного виду музичної діяльності, недостатність цілеспрямованості під час виконання завдань.
високий	5	Вияви безпосередньої емоційної реакції та зацікавлення у процесі сприймання та виконання музики, відсутність рухових реакцій на сторонні відволікаючі фактори, високий рівень цілеспрямованості під час виконання завдань

Таблиця 3.3

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

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

Таблиця 3.4

**Характеристика рівнів міри здатності  
до вибіркості слухової уваги молодших школярів**

Рівень	Бали	Характеристика рівня
низький	1 - 2	Неспроможність вчасно виявити потрібний музичний об'єкт та вчасно відреагувати підняттям картки чи руки; неспроможність виявити порушення ритмічного чи звуковисотного компонентів музичного твору як під час власного виконання пісні чи музично-ритмічного супроводу, так і в виконанні інших школярів; неадекватність самооцінки чистоти інтонування звуків, поспівок, прийняття порушень ритму чи звуковисотності за еталон звучання.

Рівень	Бали	Характеристика рівня
середній	3 - 4	Пошук та відбір потрібного музичного об'єкту викликає невпевненість учнів, можливі: а) часткова невідповідність даного пошуку поставленому завданню; б) пошук музичного об'єкта з допомогою вчителя.
високий	5	Уміння цілеспрямовано вибрати потрібний звуковий об'єкт (звук, певний засіб музичної виразності, початок нової частини музичного твору тощо); вчасне реагування на виокремлений музичний об'єкт підняттям картки, руки; спроможність учня до самоконтролю чистоти інтонування окремих звуків, мотиву, поспівки у власному виконанні.

Таблиця 3.5

### **Характеристика рівнів міри здатності до переключення слухової уваги молодших школярів**

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

Таблиця 3.6

### **Характеристика рівнів міри здатності до розподілу слухової уваги молодших школярів**

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

### Характеристика рівнів за ступенем широти обсягу слухової уваги молодших школярів

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

У процесі констатувального експерименту було змодельовано **рівні** сформованості слухової уваги молодших школярів на уроках музики: низький, середній, високий, зміст яких визначено стосовно вікових можливостей учнів.

До *низького рівня* сформованості слухової уваги слід відносити школярів, які не виявляють здатності до інтенсивності зосередження на музичному звучанні, здатності до стійкості, вибіркості, переключення, розподілу слухової уваги, що виявляється у відволіканнях, відсутності зацікавлення процесом музично-слухової діяльності та її низькій результативності, відсутністю довільного слухового спрямування на звучання, яскраво виражених рухових реакціях на сторонні відволікаючі фактори, неспроможністю самостійно виявити порушення ритмічного чи звуковисотного компонентів музичного твору, неадекватній самооцінці чистоти інтонування, у неспроможності під час власної виконавської діяльності одночасно слухати і контролювати власне виконання та узгоджувати його з іншими учасниками спільної музично-виконавської діяльності, у неспроможності під час слухання музичного твору одночасно слідкувати за розвитком музичного образу та характерними компонентами музичної мови твору. Обсяг слухової уваги характеризується обмеженістю (виявлення труднощів у визначенні складу виконавців музики).

*Середній рівень* сформованості слухової уваги молодших школярів на уроках музики характеризується обмеженою, фрагментарною здатністю до інтенсивності зосередження на музичному звучанні, до стійкості, вибіркості,

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

*Високий рівень* сформованості слухової уваги у молодших школярів характеризується високим ступенем інтенсивності зосередження на музичному звучанні, здатністю до стійкості, вибіркової, переключення, розподілу слухової уваги, широтою обсягу. Учнів даної групи характеризує цілеспрямованість та висока активність музично-слухової діяльності, її продуктивність, вміння зосередитися на слуханні музичного твору від початку до кінця, відсутність відволікань та рухових реакцій на сторонні відволікаючі фактори під час музичного звучання, спроможність спостерігати за розвитком музичного образу при одночасному виокремленні з музично-звукового потоку найбільш характерних для розкриття музичного образу засобів музичної виразності. Школярі, віднесені до цього рівня, виявляють уміння правильно визначати склад виконавців музичного твору, аналізувати музичні твори, адекватно оцінювати власну виконавську діяльність, контролювати досягнення єдності інтонаційно-ритмічної точності з художньо-образним відтворенням, виявляють спроможність до самоконтролю та адекватної самооцінки власної виконавської діяльності у завданнях, які передбачають досягнення ансамблю.

Діагностика рівнів сформованості слухової уваги здійснювалася за результатами виконання завдань, поділених на три блоки. Доповненням до них слугували спостереження за зовнішньою поведінкою учнів з метою вияву зовнішніх ознак, які свідчать про відсутність чи наявність зосередження. З цією метою в ході проведення діагностичного експерименту проводилася відеозйомка.

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

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

Як показали спостереження за учнями, не всі учні можуть швидко визначитися з типом музики, тому починають чи крокувати, чи пластично інтонувати із значними затримками в часі. Спостереження за учнями свідчили, що коли звучав марш, то частина учнів відчули тип музики протягом звучання 1 – 2 тактів і крокували з відчуттям музичного метру. Частина учнів починали крокувати під музику в 5 – 7 тактах звучання. Можливо, деякі з цих школярів почали крокувати тільки тому, що побачили дії інших дітей. Також в кожному класі були учні, які крокували, не відчуваючи пульсу музики.

Під час слухання твору «Павана» учні, які починали пластичне інтонування після звучання першого такту та відчували метр музики, виявляли високий рівень концентрації слухової уваги. Учні, які «включалися» в роботу з

3 - 4 такту, виявляли середній рівень концентрації слухової уваги, а ті школярі, рухи яких не співпадали з метром музики, та учні, які почали рухатися під музику після четвертого такту, були віднесені до низького рівня. Рівень стійкості слухової уваги визначався за результативністю виконання завдання протягом звучання всього твору від початку до кінця. Як показали спостереження, більшості учнів було важко втримувати стійкість слухової уваги до кінця музичного твору, що свідчило про низький рівень стійкості їх слухової уваги.

Завдання № 2 було спрямоване на уважне слухання твору Е. Гріга «Ранок» з метою його подальшого аналізу та інтерпретації. Для цього учням були роздані картки-тести з питаннями відкритого та закритого типів (додаток II). Із звучанням кульмінації, а також останнього акорду учні повинні були підняти картки – ця дія частково слугувала для визначення стійкості слухової уваги школярів. Ознайомитися з питанням й дати відповіді можна було після першого прослуховування музики, а після другого слухання в учнів була можливість доповнювати чи виправляти свої відповіді. Особливість виконання даного завдання полягала в тому, що письмові відповіді на питання після першого прослуховування, за нашим проханням, учні мали позначати ручкою синього кольору, а після другого – іншим кольором чи олівцем. Таким чином ми намагалися з'ясувати, що було об'єктом слухового спостереження учнів під час їх першого слухання, коли учням були невідомі питання, та під час другого, більш цілеспрямованого, прослуховування.

За результатами цього завдання визначалися концентрація, стійкість, вибірковість та розподіл слухової уваги учнів.

Під час звучання музики ми спостерігали за учнями з метою виявлення зовнішніх ознак уважного слухача. Переважна більшість школярів слухала музику без зовнішніх ознак відволікань, із звучанням останнього акорду підняли картки 71 % учнів, 48 % учнів почули і відмітили звучання кульмінації.

Аналіз письмових відповідей на питання засвідчив, що після першого слухання музики з усіх зазначених параметрів учні правильно визначили лише

характер мелодії (88 % школярів), а також висловили свої враження, почуття, що виникли під впливом звучання. Відповіді на всі інші питання містили виправлення після другого слухання. Це свідчить про те, що під час звучання музики учні не знали, що має бути об'єктами їх слухового зосередження, не звертали увагу на особливості музичного звучання. Зазначимо, що навіть після двох прослуховувань учні давали помилкові відповіді: правильно визначили склад виконавців твору 21 % учнів, із завданням на визначення схожості музичних інтонацій на початку та вкінці твору впоралися 58 %. Більшість учнів вибрали відповідь, що музична динаміка твору зростала від тихого до голосного звучання, а особливості розвитку музичного твору правильно визначили тільки 25 % школярів. Що стосується висловлювань учнів про свої враження, почуття від прослуханої музики, то змістовні, глибокі відповіді надали 14% школярів, 8 % учнів не висловили свої враження, значна частина (48 %) мала обмежені висловлювання з 1 – 3 епітетів. Відповіді 5 % учнів не стосувалися образної палітри твору, були фантазуванням на вільну тему.

Ми вважаємо, що результат такого виконання свідчить про нерозвиненість у школярів здатності до розподілу слухової уваги, а також про недостатній рівень розвитку навичок музичного сприймання. Специфіка музичного сприймання полягає в тому, щоб сконцентрувати слухову увагу і на емоційно-образній складовій твору, і на засобах музичної виразності, що його втілюють. Якщо перед школярами буде поставлене одне питання стосовно музичного звучання, то знаходження відповіді може зумовити відволікання від подальшого слухання. В такому випадку пошук деталей, окремих засобів музичної виразності може відволікти учнів від сприйняття музичного образу, притупить чутливість до музично-естетичних вражень.

Зазначимо, що протягом кількох уроків проводилися спостереження за учнями в ході слухання та усного аналізу інших музичних творів. Спостереження за участю школярів у бесіді показали, що їх активність була не завжди високою. Зовнішня поведінка 24 % учнів свідчила про неухважність,



неготовність брати участь в бесіді, тоді як необхідність давати відповіді в письмовій формі активізувала дітей значно ефективніше.

У завданні № 3 школярі визначали початок нового музичного твору підняттям картки. Учнім пропонувалося слухати фрагменти з 14 творів (по 20-30 секунд), що звучали без перерви, та вчасно піднімати картку на початку нового твору. Були підібрані твори у виконанні різних складів (додаток К), при цьому поспіль звучали однорідні за складом виконання твори, що спонукало учнів вслуховуватися в мелодію твору, характер звучання та засоби музичної виразності. Дане завдання дало змогу визначити такі властивості слухової уваги, як стійкість, концентрація та переключення.

Спостереження за виконанням даного завдання свідчили, що вчасно підняли карти зі зміною всіх музичних фрагментів 12 % учнів. У 24% школярів відзначилися 1 - 2 пропуски, у 38 % дітей не почули зміну музичного твору 3-5 разів. 7 % школярів допустили 6 і більше пропусків, що свідчить про нерозвиненість переключення їх слухової уваги. Спостереження за учнями засвідчили, що переважна більшість школярів (89 %) вчасно реагувала підняттям карток у випадку зіставлення звучання контрастних творів, а коли звучали два однотипні твори поспіль, то більшість школярів (69 %) вагалися, піднімали картки із запізненням, частина школярів не піднімала картки, що свідчить про нерозвиненість переключення їх слухової уваги.

Завданням № 4 було визначити музичні інструменти, у виконанні яких звучала музика. Школярам пропонувалося послухати п'ять музичних фрагментів по 10 – 15 секунд з мультфільму «Казка про Золотого півника» у виконанні симфонічного оркестру (без відеоряду). Для виконання завдання учням пропонувалося користуватися картками із зображеннями музичних інструментів, викладаючи їх за принципом створення партитури. За результатами виконання визначалися концентрація, стійкість, вибірковість, розподіл та обсяг слухової уваги учнів.

У завданні № 5 учням пропонувалося прослухати танець «Гопак» (обробка Я. Орлова) у виконанні Національного академічного оркестру

народних інструментів України та, використовуючи картки із зображенням музичних інструментів, скласти таку їх послідовність, у виконанні яких звучала музика. Слухова увага учнів спрямовувалася на визначення звукової вертикалі (визначення інструментів, що звучали одночасно). Дане завдання сприяло визначенню рівнів концентрації, стійкості, обсягу та розподілу слухової уваги.

Аналіз результатів виконання завдань № 4 та № 5 свідчив про те, що більшість учнів не змогли побудувати послідовність застосованих музичних інструментів. Тільки 12 % учнів визначили провідний інструмент, але не у всіх фрагментах. Для всіх школярів виявилось складно почути одночасне звучання двох і більше інструментів, що свідчило про нерозвиненість обсягу та розподілу їх слухової уваги.

За результатами виконання зазначених завдань першого блоку школярам ставилися бали (від 1 до 5) і заносилися у зведену таблицю (додаток Л.1). Вираховувався середній бал окремо по кожній властивості слухової уваги (ми наводимо у додатку Л.2 приклад фіксування та визначення середнього балу результатів виконання завдань першого блоку ученицею Ольгою П.).

За результатами виконання завдань першого блоку підведено підсумок. У таблиці 3.8 відображено кількісні характеристики рівнів сформованості властивостей слухової уваги в учнів четвертих класів, що виявлялися у процесі сприймання музичних творів.

Таблиця 3.8

**Рівні сформованості компонентів слухової уваги учнів  
за результатами виконання першого блоку завдань**

Перший блок завдань						
Компо- ненти Рівні	Концентра- ція слухової уваги	Стійкість слухової уваги	Розподіл слухової уваги	Переключення слухової уваги	Обсяг слухової уваги	Вибірковість слухової уваги
високий	6,5 % (10 уч.)	1,3 % (2 уч.)	5,9 % (9 уч.)	5,2 % (8 уч.)	–	5,9 % (9 уч.)
середній	41,8 % (64 уч.)	30,7% (47 уч.)	20,9% (32 уч.)	20,3 % (31 уч.)	11,8 % (18 уч.)	24,8 % (38 уч.)
низький	51,7 % (79 уч.)	68 % (51 уч.)	73,2% (112 уч.)	74,5 % (114 уч.)	88,2 % 135 уч.)	69,3 % (106 уч.)

**Другий блок завдань.** Завдання цього блоку спрямовували учнів на уважне вслуховування у спів учителя з метою виявлення змін у знайомих їм поспівках чи фрагментах пісень, а також передбачали проплескування ритмічного рисунка знайомої пісні, створення ритмічного супроводу. Під час виконання завдань ми спостерігали за виявами рівнів сформованості таких властивостей слухової уваги, як концентрація, стійкість, розподіл, вибірковість, фіксуючи результати у таблиці (додаток Л.3).

Завданням № 1 було вчасне визначення учнями зміни напрямку руху мелодії. Для виконання цього завдання учні слухали рух мелодії, яку грав експериментатор, періодично змінюючи напрямок мелодії вгору-вниз. Учні мали вчасно почути цю зміну і відреагувати підняттям картки. За результатом даного завдання ми визначали рівень концентрації, стійкості та вибірковості слухової уваги.

Учні, які вчасно реагували на всі зміни напрямку руху (їх було 9 %), отримали по 5 балів за концентрацію, стійкість та вибірковість слухової уваги. Учні, які реагували на зміну напрямку із затримкою в 2 – 3 секунди, за вибірковість отримували 3 – 4 бали; таких учнів виявилось 59 %. Якщо зміни учень не чув, то йому виставлялася оцінка 1 - 2 бали по всіх властивостях слухової уваги, і таких учнів виявилось 32 %. Стійкість слухової уваги визначалася за продуктивністю виконання завдання протягом всього часу. Якщо учень не відчував змін в 1 – 2 випадках, то йому ставилися 3 - 4 бали, якщо не чув змін більше 3-х разів, то він отримував 1 – 2 бали.

У завданні № 2 школярам потрібно було визначити найвищий звук мелодії з фрагменту пісні. Учні слухали фрагмент двічі і під час повторного слухання повинні були плеснути в долоні в ту мить, коли вони почують найвищий звук. Звучав фрагмент з пісні О. Злотника “Цвіт землі”. За результатами виконання даного завдання визначалися концентрація та вибірковість слухової уваги школярів.

Висока результативність у виконанні завдання спостерігалася у 11 % школярів – вони вчасно визначали найвищий звук мелодії. 23% учнів виявилися

неспроможні в сповільненому темпі відібрати потрібний об'єкт – найвищий звук.

Завданням № 3 було виявлення змін – ритмічних чи мелодичних – під час виконання експериментатором знайомої школярам мелодії поспівки. Поспівка виконувалася вчителем тричі, починаючи з повільного темпу, а другий та третій повтор звучали в більш прискореному темпі. В першому варіанті були часткові зміни мелодії, за другим разом зміни ритму, за третім разом – зміни ритму та мелодичної лінії. Учні мали вчасно та самостійно відреагувати на зміни оплеском долонь. За результатом даного завдання визначалися рівень концентрації, стійкості та вибірковості слухової уваги.

Завданням № 4 було виявлення ритмічних, мелодичних, темпових змін у знайомій учням пісні, яку виконував експериментатор. Для виконання цього завдання учням пропонувалася пісня В. Таловирі «Рідній вчительці», яку вони вивчили на попередніх уроках. Учні мали уважно слухати пісню та вчасно і самостійно відреагувати на зміни у її звучанні підняттям картки. За результатами виконання цього завдання визначалися рівень концентрації, стійкості та вибірковості слухової уваги.

Спостереження за учнями у виконанні ними завдань № 3 – 4 свідчили, що успішно виконали завдання 13 %. Для переважної більшості (67 %) характерним виявилось ситуативне, часткове реагування на зміни (не всі зміни були відмічені учнями). 20 % школярів взагалі не підіймали картки під час змін в мелодії, що свідчило про нерозвиненість в них вибірковості, концентрації слухової уваги.

У завданні № 5 учням пропонувалося вслухатися у фрагмент з пісні Б. Фільц «Пісенька» з метою виявлення повторності мелодичних фраз чи її відсутності. Ця пісня учням була незнайома, і для виконання завдання школярам надавалась можливість прослухати фрагмент двічі. Якщо учні почують повторення мелодії, то вони мають підняти картку зеленого кольору під час її звучання. Дане завдання сприяло визначенню концентрації, стійкості, переключенню та вибірковості слухової уваги школярів.

Результати виконання свідчили, що спочатку учні почали піднімати картки під час повторення літературного тексту. Після того, як учням пояснили, що потрібно вслухатися до звучання музики і шукати повторення мелодії, то його виявили 38 % школярів.

У завданні № 6 перед учнями на дошці був запис наступного ритмічного рисунка:

θ εκ ξ θ θ

Експериментатор відтворював його олівцем 10 разів, при цьому в 3 – 4 повторах навмисно змінюючи ритмічні фігури. Між кожним повторенням була пауза 1 – 2 секунди. Слухаючи ритмічні рисунки, кожен правильний варіант учні мали відмічати в зошиті вертикальною рисою, а той, що відрізнявся – горизонтальною. За результатами цього завдання визначалися концентрація, стійкість, вибірковість та переключення слухової уваги школярів.

Підсумки результатів виконання завдань другого блоку дали змогу визначити рівні сформованості властивостей слухової уваги учнів в процесі їх вслуховування у спів вчителя, що відображено в таблиці 3.9.

Таблиця 3.9

### **Рівні сформованості компонентів слухової уваги учнів за результатами виконання другого блоку завдань**

Компоненти Рівні	Концентрація слухової уваги	Стійкість слухової уваги	Переключення слухової уваги	Вибірковість слухової уваги
високий	3,3 % (5 уч.)	2 % (3 уч.)	4,6 % (7 уч.)	5,2 % (8 уч.)
середній	41,8 % (64 уч.)	30,1 % (46 уч.)	19,6 % (30 уч.)	24,2 % (37 уч.)
низький	55,9 % (84 уч.)	67,9% (104 уч.)	75,8 % (116 уч.)	70,6 % (108 уч.)

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

У завданні № 1 школярі оцінювали чистоту інтонування свого співу. Для цього їм пропонувалося послухати спочатку один звук ( $g^1$ ) і повторити його, а

потім прослухати кілька поспівок, які починалися з цього звука, також заспівати їх з підтримкою фортепіано, якщо це було необхідно.



Потім учні оцінювали результат власного виконання за параметром дотримання чи недотримання унісону. Якщо в деяких учнів були порушення координації між слухом та голосом, то цей фактор не брався до уваги, оскільки учні повинні почути і усвідомлювати недотримання унісону в їхньому виконанні. Дане завдання спрямовувалося на визначення концентрації, вибірковості та розподілу слухової уваги школярів.

Як показали результати виконання, 9 % учнів виконали інтонаційно чисто і відмітили чистоту свого виконання. Ще 16 % школярів також заспівали поспівку інтонаційно чисто з підтримкою фортепіано, але були невпевнені в якості свого співу. Решта учнів (75 %) не змогли з першої спроби заспівати чисто, з них 29 % відмітили, що вони співали фальшиво, а 46 % учнів, співаючи з підтримкою фортепіано фальшиво, при цьому відзначили свій спів як інтонаційно чистий. На нашу думку, такі результати свідчать, що поряд з наявністю низького рівня володіння навички чистоти інтонування у школярів спостерігається невміння вчасного відбору окремих звуків, невміння концентрування на них та розподілу слухової уваги між власним співом та звучанням інструменту.

У завданні № 2 учні також оцінювали власний спів за параметром чистоти інтонування. Для цього їм пропонувалося заспівати один куплет знайомої пісні і визначити, чи були інтонаційні недоліки у виконанні. Дане завдання виконувалося індивідуально. Якщо учень співав, не дотримуючись чистоти інтонування, але при цьому визнавав загалом свої недоліки в інтонуванні, йому пропонувалося заспівати ще раз, але повільніше, з довільним проспівуванням кожного складу під супровід фортепіано. В цьому випадку

учень мав піднімати картку червоного кольору в той момент, якщо він чув порушення унісону його голосу з грою на інструменті.

За результатами виконання даного завдання ми визначали концентрацію, стійкість, вибірковість, переключення та розподіл слухової уваги школярів.

Як виявили результати виконання цього завдання, більшість учнів (83 %) не спроможні дати відповідь на питання «Чи всі звуки були проспівані чисто?», «Чи потрапив ти у всі звуки пісні?». Стан розподілу слухової уваги під час власного виконання зафіксовано на низькому рівні у 90 % школярів. Високий рівень вияву розподілу слухової уваги в учнів четвертих класів був відсутній.

Наступним завданням № 3 було виконання пісні «Засмутилось кошеня» з подальшою самооцінкою чистоти інтонування, чіткої дикції, характеру пісні. Учні співали в складі малих груп (2 – 4 учні), потім з ними проводилася бесіда про результати їх співу, на основі якої визначався рівень концентрації, стійкості, вибірковості та розподілу слухової уваги школярів. Учням ставилися такі питання: «Як ти оцінюєш власний спів?», «Чи вдалося тобі заспівати інтонаційно чисто всі звуки пісні?», «Чи зрозуміли слухачі, про що співалося в пісні, чи чітко ти вимовляв поетичний текст?», «Тобі вдалося своїм виконанням відтворити музичний образ, характер пісні?», «Як ти оцінюєш твій спів в дуєті: чи допомагав тобі товариш під час виконання, чи, навпаки, – заважав?».

У 33 % учнів відповіді на всі питання носили підтвердження «так», тобто, на їх думку, вони заспівали «нормально», «добре», «красиво», «виразно» (що не співпало з нашими оцінками: за нашими спостереженнями, тільки 22 % виконавців адекватно оцінили своє виконання). 60 % школярів відповіли, що заспівали «погано», «так собі», «невизначно», «можна краще». 7% школярів відмовилися співати, мотивуючи тим, що вони не вміють, не хочуть. Відмітимо, що серед учнів, які співали й оцінювали власний спів, були як завищені, так і занижені самооцінки, що, на нашу думку, свідчить про недостатній рівень навички зосереджуватися на елементах музичного звучання та розподіляти слухову увагу на кілька звукових ліній.

Завданням № 4 було виконання учнями знайомої їм української народної пісні «Як діждемо літа» таким чином: в першому куплеті під час власного співу потрібно було проплескати ритмічний рисунок, у другому продовжувати плескати ритм пісні тільки під інструментальний супровід без співу. У третьому та четвертому куплетах учні мали створити ритмічний супровід на трикутнику. Увага експериментатора зверталася на синхронність плескання чи гри з метроритмом пісні. Дане завдання спрямоване на визначення концентрації, стійкості, переключення та розподілу слухової уваги школярів.

Завданням № 5 було створення інструментального супроводу до знайомої учням пісні. Увага експериментатора зверталася на чітке дотримання метроритму, застосування різноманітних ритмічних рисунків, виразність гри. Дане завдання спрямовувалося на визначення концентрації, стійкості, розподілу слухової уваги школярів.

Результати виконання завдань третього блоку підраховувалися, і за середнім балом визначалися рівні сформованості слухової уваги учнів у процесі виконання пісень та поспівок та оцінювання результатів власного виконавства, що відображено в таблиці 3.10.

Таблиця 3.10

**Рівні сформованості компонентів слухової уваги учнів за результатами виконання третього блоку завдань**

Компо- ненти Рівні	Концентрація слухової уваги	Стійкість слухової уваги	Розподіл слухової уваги	Переключення слухової уваги	Вибірковість слухової уваги
високий	3,3% (5 уч.)	1,3 % (2 уч.)	3,3 % (5 уч.)	4,6 % (7 уч.)	3,9 % (6 уч.)
середній	39,2 % (60 уч.)	28,1 (43 уч.)	16,3 % (25 уч.)	20,3 % (31 уч.)	23,5 % (36 уч.)
низький	57,5 % (88 уч.)	70, 6 % (108 уч.)	80,4 % (123 уч.)	75,1 % (115 уч.)	72,6 % (111 уч.)

Аналіз результатів виконання завдань засвідчив наступну особливість: в більшості учнів виявилися різні рівні сформованості властивостей слухової



уваги по кожному блоку завдань. Так, наприклад, учень Владислав Р. у першому блоці завдань виявив високий рівень концентрації, стійкості та розподілу слухової уваги, тоді як виконання завдань другого та третього блоків показало середній рівень концентрації та стійкості, а також низький рівень розподілу слухової уваги під час виконання пісні (третій блок).

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

Встановлення рівня сформованості слухової уваги молодших школярів на уроках музики відбувалося за таким розрахунком:

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

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

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

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

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

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

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

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

Узагальнення результатів констатувальної діагностики дало можливість розподілити учнів за рівнями сформованості властивостей слухової уваги, що відображено у таблиці 3.11 та на рис. 3.1.

**Рівнева характеристика сформованості слухової уваги молодших школярів за результатами констатувальної діагностики**

Рівні	Низький		Середній		Високий	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Кількість учнів	88	57,6	59	38,6	6	3,8

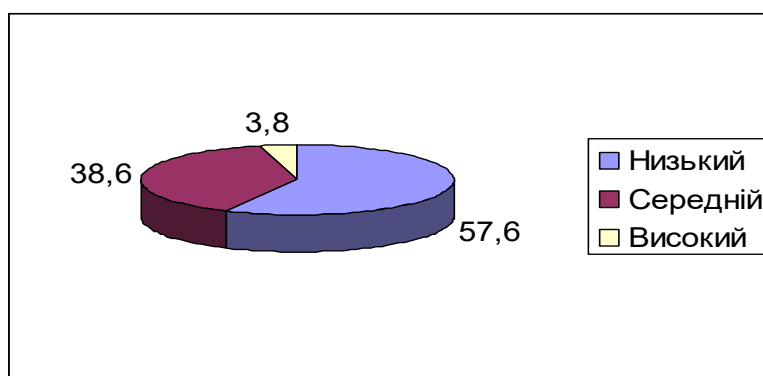


Рис. 3.1. Рівнева характеристика сформованості слухової уваги молодших школярів за результатами констатувальної діагностики

Дані констатувального експерименту свідчать, що високий рівень сформованості слухової уваги притаманний лише 3,8 % (6 школярів). Середній рівень виявлено у 38,6 % (59 учнів), низький – у 57,6 % (88 школярів). Ми вважаємо, що серед причин, які вплинули на результати дослідження, можна виокремити відсутність навичок самоконтролю у власній виконавській діяльності, неспроможність оцінювати чистоту інтонування власного співу, недостатній рівень розвитку навички вчасно спрямовувати слухову увагу на порівняння звучання власного голосу із заданим звуком. Під час слухання музичних творів учні не завжди знають, на що спрямовувати слухову увагу, не розуміють музичну мову твору. У частини учнів фіксувався вияв зацікавлення до певного виду музичної діяльності та вищий рівень сформованості слухової уваги в завданнях, пов'язаних з ним, тоді як в іншому виді діяльності фіксувалися нижчий рівень сформованості досліджуваного явища та вияв незацікавленості під час виконання завдань. Як з'ясувалося, рівень

сформованості слухової уваги є взаємозалежним з розвитком музичного мислення, музичного слуху, навичок сприймання та виконання музики.

Отже, результати констатувального експерименту свідчать про необхідність впровадження та експериментальної перевірки методики формування слухової уваги учнів молодшого шкільного віку на уроках музики.

### **3.2. Умови, організація та хід формувального експерименту**

Важливою і невід'ємною складовою дослідження є дослідно-експериментальна перевірка ефективності розроблених педагогічних умов, методів та прийомів формування слухової уваги учнів. Розроблену нами методику, спрямовану на формування компонентів слухової уваги у молодших школярів, було апробовано у перебігу формувального експерименту, мета якого полягала у перевірці її дієвості та ефективності.

У формувальному експерименті, що проходив у СЗШ № 11, у ССЗШ № 115 міста Києва та у № СЗШ № 3 міста Біла Церква, взяли участь 232 учня. У експериментальній групі (118 школярів) педагогічний вплив здійснювався відповідно до розробленої методики, у контрольній групі (114 школярів) – за традиційною методикою. Групи було сформовано з урахуванням початкового рівню слухової уваги дітей.

Методика формувального експерименту охоплювала всі види роботи на уроці: музичне сприймання, виконання музики (спів пісенного матеріалу, пластичне музикування, гра на музичних інструментах), творчу діяльність, вивчення основ елементарної теорії музики. Дослідно-експериментальна робота проводилася на основі чинної програми з музики для учнів початкової загальноосвітньої школи, розробленої О. Лобовою [103].

Вибір саме цієї програми пояснюється її особливостями. Тематична структура програми створює передумови послідовного введення школярів у світ мистецтва. Пісенний репертуар для виконання, що пропонується програмою, оновлено дитячими піснями сучасних авторів, які викликають у

школярів емоційне піднесення і бажання їх виконувати, оскільки підбір пісень здійснено з урахуванням уподобань і вокальних можливостей учнів. В основу репертуару для слухання покладено високохудожні фольклорні, сучасні та класичні твори. Програма забезпечена підручниками та робочими зошитами, у яких відображене детальне внутрішнє структурування. Запропонований зміст підручників спрямовує не лише до мислення, а й активізує емоційно-почуттєву сферу учнів, передбачає опрацювання матеріалу з урахуванням індивідуальності учня. Сказане дає підстави застосовувати програму, створену О. Лобовою, у нашому дослідженні.

Проводячи експериментальну роботу, ми виходили, насамперед, з того, що формування компонентів слухової уваги – процес поступовий і тривалий. Він не обмежується визначеними часовими межами, але водночас має послідовну етапність. Формувальний експеримент здійснювався протягом конкретного проміжку музично-освітнього процесу, який становив чотири роки навчання у початковій школі. Як нами було зазначено на с. 96 – 97, кожний з етапів передбачав виконання своєї мети та завдань.

*1-й (мотиваційно-підготовчий) етап* охоплював період навчання учнів у першому класі. На цьому етапі вчителю важливо працювати над підвищенням емоційної насиченості завдань, підтримкою у школярів зацікавленості та інтересу до музичних занять, створенням атмосфери захопленості процесом музичної діяльності.

Слухову увагу школярів на даному етапі організовував вчитель, визначаючи об'єкти слухового спрямування, спонукаючи учнів до емоційного відгуку під час сприймання музики та до наслідування ними дій вчителя в музично-виконавській діяльності.

Проаналізуємо ключові моменти проведення уроків музики і простежимо за дієвістю та ефективністю використаних методів та прийомів формування компонентів слухової уваги учнів-першокласників.

Для забезпечення своєчасного концентрування учнів на музичному звучанні та для своєчасного переключення слухової уваги учнів з попереднього

виду музичної діяльності на наступний застосовувався метод *активізації музично-слухової готовності школярів до музичної діяльності*. Зазначимо, що на початку навчання ми зафіксували відсутність у школярів навички своєчасного, довільного вслуховування, також у частини учнів відсутність навички прослуховування музичних творів у повній «активній тиші». Тому з перших занять проводилися тренінги *«Слухаємо тишу»*, під час яких ми спонукали учнів до досягнення повної тиші у класі перед слуханням твору чи розучуванням пісні. Коли у класі наставала тиша, ми зосереджували на ній слухову увагу учнів.

Ефективним засобом активізації слухової передувати школярів виявилось використання дидактичних віршів, зміст яких відповідав особливостям очікуваного виду музичної діяльності. Наприклад, для ознайомлення учнів з правилами слухання музики застосовувався *вірш-настанова* О. Лобової (додаток Б.1), зміст якого вміщує правила слухання музики. Цей вірш переключав слухову увагу учнів, сприяв ефективному налаштуванню на сприймання музики.

Застосування на заняттях *вірша-тренінгу* (додаток Б.2) ефективно налаштовувало слухову передувати першокласників перед вокально-хоровою роботою: зі словами вірша учні перевіряли правильність положення корпусу, рук, створювали тишу у класі та оволодівали такими первинними диригентськими жестами, як увага, дихання, спів.

У процесі проведення експерименту підтвердилася ефективність тренінгів *«Почуйте вчителя»*, *«Впізнайте голос»*, які розвивали навички очікування певного звукового сигналу. Ми враховували положення про те, що провідною діяльністю у дітей-шестирічок є гра, тому застосовували ігрові форми під час проведення зазначених тренінгів, а також у всіх видах музичної діяльності на уроці.

У ході формувального експерименту на першому його етапі ефективними виявилися створення таких педагогічних умов, як врахування специфіки уваги молодших школярів, зумовленої віковими особливостями, своєчасна зміна

видів музичної діяльності та постійна підтримка зацікавленості учнів музичною діяльністю. На музичних заняттях з першокласниками ми намагалися впливати на внутрішній світ школярів таким чином, щоб зумовлювати позитивні емоції школярів. Всі види музичної діяльності, задіяні на уроках, містили емоційні чинники, які підвищували їх емоційну значимість для учнів. Наприклад, переважна більшість музичних творів, що пропонувалися для сприймання та виконання, мала тематику, близьку інтересам дітей-шестирічок та зрозумілу їм: це були музичні образи природи, птахів і тварин, казкових персонажів тощо. Тривалість звучання музики не перевищувала півтори хвилини, що було важливим для втримання слухової зосередженості учнів від початку до кінця музичного звучання.

У результаті експерименту підтвердилося, що у роботі з першокласниками набуває значення метод *емоційного налаштування учнів на сприйняття образів певного настрою*. Перед слуханням музики з метою забезпечення в учнів емоційно-збагаченої установки (як передумови включення їх слухової активності) ми застосовували такі вступні бесіди, розповіді, повідомлення, які своїм інформаційним змістом викликали інтерес до музичного твору, зацікавлювали учнів, викликали позитивні емоції та позитивне ставлення до творів. Значну увагу ми приділяли засобам риторики, надаючи власному мовленню ясності, доступності, а також такої інтонаційної забарвленості, яка була співзвучна настрою музики, несла емоційний заряд.

У роботі з учнями на цьому етапі *застосування дидактичних казок* сприяло виникненню у школярів емоційно-збагаченої установки. Наприклад, у вивченні теми, присвяченої метричним долям, застосовувалася казка «Як крокує музика» О.Лобової [104; 38-39]. Звертання до казкової тематики, включення образів казкових персонажів дозволяло швидко налаштувати школярів на певну емоційну модальність, зацікавлювати їх, а поєднання значної зацікавленості та позитивного емоційного настрою сприяло включенню післядовільної слухової уваги учнів.

У процесі формувального експерименту було встановлено ефективність методу *спрямування слухової уваги учнів на стеження за розгортанням музичних образів* (вироблення установки на стеження). Як свідчили спостереження за учнями-першокласниками, важливим було навчити їх самостійно втримувати слухову зосередженість до кінця звучання музичного звучання, без втручань ззовні (розмовою, запитаннями, поясненнями) у процес сприймання.

Виробити у молодших школярів установку на стеження перед звучанням музичних творів сприяла постановка вчителем запитань та завдань, які спрямовували молодших школярів на відчуття та розуміння власних слухацьких вражень, на виявлення художнього змісту музичного твору, його розуміння та переживання.

Зміст запитань та завдань відповідав темі семестру та цілям кожного конкретного уроку. Учні поступово вчилися визначати, що саме має бути об'єктом їх слухового зосередження, вчилися спостерігати за розгортанням музичного твору та виокремлювати із звукової тканини необхідне, оперувати музичними категоріями.

Застосування зазначеного методу на прикладі двох п'єс В. Косенка – «Не хочуть купити ведмедика» та «Купили ведмедика» – наступне: ми повідомили учням перед слуханням назви обох творів і те, що прозвучить одна з двох п'єс. Учні мали визначити – яка саме з них прозвучить. Ми спрямували також учнів на те, що потрібно відчувати настрій п'єси, почуття, які передає музика, щоб потім висловити свої враження. Після слухання музики проводилася бесіда, під час якої учні висловлювали свої думки і враження. Учні визначили, що першою звучала п'єса «Не хочуть купити ведмедика». Епітети, які учні змогли озвучити в характеристиці п'єси та її настрою, були влучні, хоча й кількісно обмежені («Музика була сумна, невесела», «В музиці ніби плакали»). У зв'язку з тим, що учні в першому класі ще не всі можуть добре читати, ми не користувалися таблицею з музичними характеристиками, а висловлювали їх усно, збагачуючи цим словниковий запас молодших школярів. Перед слуханням другої п'єси ми

налаштовували учнів на установку стеження питаннями, які після звучання музики обговорювалися з учнями (Який настрій передає наступна музична п'єса? Який музичний інструмент її виконує? Це музика швидка чи повільна, голосна чи тиха?).

Таким чином постановка запитань та запитань-завдань активізувала слухову передуму, налаштовувала учнів на керування своєю слуховою увагою в музичній діяльності, спонукаючи під час звучання музики до довільного вияву таких її властивостей, як концентрація та стійкість.

Як уже вказувалось, більшість учнів першого класу не підготовлені до розуміння музики класичного напрямку і їм важко зосередитися під час звучання музичного твору. Ми передбачали, що досягненню активного стану слухового спостереження в процесі розгортання музичного звучання та його збереженню (втриманню) від початку до кінця сприятиме розуміння молодшими школярами змісту музичної мови, осмислення власних слухацьких вражень під час звучання.

Упровадження *методу спонукання учнів до образного слуховідчуття та образного слухомислення під час слухання музичного твору* на першому етапі сприяло опануванню слухацьких дій «слухаю-відчуваю» та «слухаю-розумію». Так, наприклад, на одному з уроків вчитель пропонував учням послухати дві п'єси – «Дощик» В. Косенка та «Осінній дощик» М. Парцхаладзе, при цьому вчителем було озвучено, що назва обох творів є «Дощик». Ми спонукали учнів до уважного вслуховування запитаннями: «Який з двох музичних творів нагадає вам осінь? Чому?». Також ми пояснювали учням, що під час звучання музики їм потрібно навчитися відчувати певний настрій, вчитися усвідомлювати власний емоційний стан (опанування учнями дії “слухаю-відчуваю”). Учні також використовували картки-настрої із зображенням сонечок, які їм попередньо роздавалися (прийом користування картками). Після звучання кожного з творів учні підіймали ту картку, зображення якої, на їхню думку, відповідало настрою музичного твору. Під час колективної бесіди звучали різні відповіді: значна частина школярів вважала, що саме друга п'єса



може бути співзвучна осені, але були учні, які визначили першу п'єсу як осінню. Перед повторним слуханням обох п'єс ми запропонували учням підібрати такі рухи руками, які б передавали особливості звучання кожної з п'єс.

Також ми спонукали школярів концентрувати їх слухову увагу наступним завданням: не називаючи понять, пропонували зосередитися на темпі та реєстрі творів, а також на їх настрої (постановкою наступних питань «В якому творі настрій сумний, а в якому – веселий? В якому творі високі звуки, швидкий темп, а в якому низькі звуки, повільний темп?»). Цим ми спонукали учнів до опанування дією «слухаю-розумію», що сприяло втриманню слухової уваги від початку до кінця (її стійкості), а після слухання музики спонукало до осмислення слухацьких вражень. Після повторного слухання в процесі бесіди учні з'ясували, що «Дощик» В. Косенка не може бути осіннім дощиком, оскільки він звучить у швидкому темпі, легко, на високих звуках. Цей дощик – весняний, радісний, веселий, грайливий.

На набуття учнями навичок довільної концентрації, стійкості, вибіркової та розподілу слухової уваги під час співу та гри на музичних інструментах спрямовувався метод спонукання учнів до слухового контролю (самоконтролю) за власною музично-виконавською діяльністю з метою її корекції. Ми передбачали, що набуття учнями цих навичок буде можливим, якщо у процесі музичного виконання учнів спонукати до слухового контролю та самоконтролю за точністю інтонування, ритмічною, динамічною злагодженістю. Важливою умовою було використання коротких поспівок, нескладних пісень, на які спрямовуватиметься контроль та самоконтроль учнів.

У процесі вокально-хорової роботи з учнями-першокласниками ми вчили школярів спрямовувати їх слухову увагу на одномоментне виконання та контроль результату свого виконання. У зв'язку з цим ми пояснювали школярам та постійно нагадували про те, що під час співу велику роль відіграє свідоме їх ставлення до якості звучання власного голосу, про необхідність поєднувати процес співу з його контролем.

Найбільші труднощі виявилися в роботі з тими учнями, які не інтонували у тон з класом і не чули цього. Школярів, які не співали інтонаційно чисто «від природи», ми спонукали контролювати якість співу у виконанні однокласників чи вчителя для того, щоб вони опанували навичкою чути та оцінювати звучання унісону «зі сторони». Для цього пропонувалося окремим учням чи групою чисто інтонуючих школярів співати короткі поспівки на одному звуці, ставлячи мету досягнути унісону. На цьому етапі важливого значення набувала зовнішня форма здійснення слухового контролю – прийом застосування кольорових карток.

Опанування зовнішнього вияву слухового контролю учнів відбувалося у формі гри «Світлофор». На парти учням заздалегідь роздавалися три картки – червоного, жовтого та зеленого кольору. Вибір саме цих кольорів мав асоціюватися в учнів зі світлофором. На власному прикладі вчитель пояснював, що за точним відтворенням звучання потрібно підняти зелену картку (музичний світлофор пропускає співака далі до наступного звука). Якщо учень точно не повторював звук, поспівку чи музичну фразу, то в цьому випадку потрібно було піднімати червону картку. Жовту картку учні мали піднімати у випадку, коли вони не знали – чисто чи фальшиво були проспівані музичний звук, поспівка. Зазначимо, що були такі учні, які справді не знали – яку картку потрібно піднімати, але рідко хто з них піднімав жовту картку. На нашу думку, це пов'язано з тим, що учні не хотіли визнавати своє невміння. Далі вчитель закликав учнів прислухатися до його співу та повторити його за диригентським жестом. Спочатку звучали короткі поспівки «Дін-дон», «Ту-ту-ту» на звуці соль<sup>1</sup> у виконанні вчителя, після чого їх виконували учні з підтримкою фортепіано. Зазвичай, унісону учні не досягали, а вчитель звертав увагу на колір карток, які піднімають учні. Далі вчитель спонукав учнів заспівати по групах (по рядах), заохочуючи їх ігровою ситуацією «Яка команда перемаже?». Учні пояснювалося, що перемогти зможе тільки та команда, учні якої будуть вслухатися до співацького зразку, а під час співу – до голосу вчителя та звучання фортепіано. Коли співала одна команда, інші її оцінювали картками. В

результаті проведення такої гри учні з допомогою вчителя констатували, що унісону досягнути неможливо, але засмучуватися не потрібно, тому що можна розділитися на дві групи – хор та оркестр, і тоді світлофор пропустить всіх виконавців далі до музичної країни «Пісня».

Під час розспівування та виконання поспівок, розучування нових пісень на цьому етапі постійно застосовувалися прийоми *використання ручних знаків – показу висоти звуків на «руці-нотоносці», показу рукою напрямку руху мелодії.*

На першому етапі впровадження методики також було важливим спонукати школярів до слухового контролю та самоконтролю під час гри на елементарних музичних інструментах. Робота з учнями-першокласниками спрямовувалася на опанування назв музичних інструментів, оволодіння прийомами та способами гри на музичних інструментах – трикутниках, бубні, маракасах, барабані. Школярі вчилися розрізняти на слух тембри їх звучання, вчилися відчувати метричну пульсацію (чи музичний метр) та відтворювати її на музичних інструментах.

Формуванню розподілу слухової уваги сприяла робота над досягненням ритмічного ансамблю між власним виконанням та виконанням однокласників. На цьому етапі ми залучали до гри невеликі групи учнів. Учні повторювали за зразком нескладні ритмічні фігури, а також створювали акомпанемент до невеликих дитячих музичних творів (інструментальних чи вокальних), програючи рівномірні долі – метричну пульсацію.

Досягненню стану післядовільної слухової уваги стало застосування методу *спонукання учнів до слухового контролю (самоконтролю) за власною музично-творчою діяльністю з метою її корекції.* Застосування *прийомів «вільного диригування», «пластичного інтонування», крокувань, інсценування пісень та інструментальних програмних творів* спонукало молодших школярів до творчої музично-рухової діяльності та сприяло формуванню концентрації, стійкості, розподілу, широкого обсягу, вибірковості слухової уваги.

Творчі завдання, пов'язані з рухом, виконувалися учнями як фронтально, так і групами: частина учнів брала участь у виконанні, інша – активно спостерігала. Для виконання таких творчих завдань застосовувалися дитячі ігри, пісні, музичні твори, в яких яскраво і наочно розкривався образ (наприклад, «Ходить гарбуз по городу», «Веселі чобітки», «Зробим коло», «Подояночка», «Галя по садочку ходила», «Вийди, вийди, сонечко», «Ой єсть в лісі калина» тощо). Спочатку учні слухали твір, визначали його характер, потім визначали – які рухи найточніше передають характер та образ музичного твору, після чого звучання музики передавалося учнями з певними рухами. Необхідність узгоджувати рухи з музичним звучанням зумовлювала активне, цілеспрямоване вслуховування учнів в звучання музичного твору від початку до кінця, сприяючи формуванню властивостей слухової уваги учнів.

Окрім традиційних форм проведення уроків музики у роботу із першокласниками включалися такі, як урок-казка, урок-подорож, урок-концерт.

**2-й (керовано-розвивальний) етап** охоплював період навчання учнів другого та третього класів. У ході формувального експерименту на цьому етапі особливого значення набуло створення таких *педагогічних умов*, як забезпечення індивідуалізації та диференціації музичного навчання школярів, забезпечення доцільного темпу проведення уроку. Головна увага на другому етапі приділялася диференціюванню у виборі завдань, які враховували індивідуальні особливості учнів щодо їх спроможності довільно та вчасно зосереджувати слухову увагу на потрібному музичному об'єкті, щоб допомогти кожному школяреві піднятися на вищий щабель у зоні його найближчого розвитку.

На даному етапі у процесі слухання та виконання музики передбачалося збільшення тривалості звучання музичних об'єктів, вироблення в учнів установки на втримання слухової уваги протягом потрібного часу, надання завдань, виконання яких передбачало частково-самостійну постановку учнями цілей вслуховування, спонукання учнів до самооцінювання мікроетапів власної роботи, виконання учнями завдань творчого характеру, дозування розумового

напруження між емоційним сприйманням звучання музики та пошуком засобів музичної виразності.

У роботі з учнями других та третіх класів було важливо активізувати їх слухову передувачу та спонукати до включення властивостей слухової уваги під час слухання та виконання музики. Одним з ефективних прийомів своєчасного слухового зосередження молодших школярів був *прийом спонукання учнів до допомоги іншому*, який ефективно впливав на підсилення їх внутрішньої мотивації. Учням пропонувалося працювати в парах, виконуючи вивчені ними на попередніх заняттях поспівки та пісні. Наприклад, поспівку «Ой ти, старий бобре» виконував один учень з кожної пари, одночасно позначаючи звуки ручними знаками за релятивною системою (З. Кодай). Завданням для іншого учасника було уважно стежити за виконанням і допомагати у разі необхідності. Учні, що виконували роль помічників, ставали виконавцями пісні «Діду мій, дударіку», а інші – їх помічниками. Отже, спонукаючи учнів до виконання завдань такого типу, ми сприяли виникненню у школярів внутрішньої установки до здійснення музичної діяльності, активізували їх музично-слухову готовність.

Переключенню слухової уваги учнів з одного виду музичної діяльності на наступний сприяло включення в урок віршів О. Лобової [101; 102], наприклад, «Тиша і звуки», «Душа музики», «Які вони – звуки музики», «Музика, яка не знала нот» тощо, що підвищувало готовність учнів до наступного виду музичної діяльності та позитивно впливало на емоціогенність змісту уроку.

Для того, щоб учні концентрували свою слухову увагу та втримували її протягом музичного звучання від початку до кінця, ми спонукали їх до образного слуховідчуття та образного слухомислення. Наведемо для прикладу фрагмент уроку у другому класі, який включав слухання «Вальсу» із балету «Попелюшка» С. Прокоф'єва, застосовуючи метод *спонукання учнів до образного слуховідчуття та образного слухомислення під час слухання музичного твору*. Учням пропонувалося послухати зазначений музичний фрагмент без оголошення назви «Вальс», після чого виразити почуття, які

передавала учням музика, визначити жанр твору, а також вибрати із запропонованих епітетів-характеристик ті, які відповідають музичному звучанню. Зазначимо, що в з'ясуванні жанру твору учні не могли визначитися відразу, тому ми запропонували їм підібрати рухи, після чого в процесі бесіди з'ясувалося, що цей музичний твір – танець, танець-вальс. Після слухання «Вальсу» школярі заповнювали таблиці з епітетами-характеристиками музичного звучання, що свідчило про наявність у школярів довільного включення концентрації, стійкості слухової уваги під час слухання. Школярі характеризували музичне звучання так: «Музика була сумна, неспокійна», «...різка, схвильована», «...тривожна, дивна». Знаючи сюжет казки про Попелюшку, учні дійшли до висновку, що через музику композитор готує подальші події: через короткий час чари зникнуть, і одяг Попелюшки перетвориться на лахміття; що через музику виражається внутрішній світ Попелюшки, її настрій, почуття, думки. Перед повторним слуханням учням пропонувалося взяти в руки олівець, уявити себе диригентами, і жестами підкреслювати метричну пульсацію, передаючи схвильованість, динамічне наростання. Підбір рухів спонукав учнів до регулювання концентрації власної слухової уваги: необхідність узгоджувати власні рухи із звучанням музики змінювала пасивне слухання на постійне, активне, зосереджене вслуховування, на виокремлення слуховою увагою характерних якостей звучання (наприклад, зображення музичної кульмінації більш широкими жестами).

Для набуття учнями 2-х – 3-х класів навичок довільної вибіркової, розподілу та вчасного переключення слухової уваги під час співу та гри на музичних інструментах застосовувався метод *спонукання учнів до слухового контролю (самоконтролю) за власною музично-виконавською діяльністю з метою її корекції*.

У роботі акцентувалася увага на тому, що школярам треба навчитися оцінювати якість співу однокласників. Для здійснення такого контролю у співі учні користувалися картками червоного, жовтого та зеленого кольору. Завданням учнів було піднімати кольорову картку, яка відповідає якості

проспіваного звука, поспівки. Об'єктами контролю та оцінювання були спів одного звука, коротких нескладних поспівок, фрагментів пісень.

На цьому етапі під час виконання вокальних поспівок чи фрагментів пісень широко застосовувалися прийоми *одночасного показу рукою напрямку руху мелодії, чергування співу вголос та «про себе»*. Під час виконання даних завдань кожен звук був об'єктом вслуховування учнів, що сприяло формуванню стійкості та вибіркової слухової уваги. Застосовувалися різноманітні поспівки, наприклад: «Їде потяг через ліс», «Біг козелець», «Чижику» і т.п. Таким чином відбувалося тренування довільного включення властивостей слухової уваги школярів.

Формування розподілу слухової уваги учнів здійснювалося під час групової організації діяльності. Одну групу склали учні, які співали чисто, їм пропонувалися завдання виконати фрагмент пісні, спрямовуючи свою слухову увагу на досягнення чистоти інтонації, чіткість дикції та емоційність виконання. Для іншої групи завдання полягало у спрямуванні слухової уваги на звучання власного співу та інструмента чи голосу вчителя з метою досягнення унісону. Цій групі учнів, які правильно інтонують з допомогою інструмента чи голосу вчителя, надавалася можливість співати з мінімальною зовнішньою підтримкою. Для групи школярів, що не інтонують чисто, важливо було не акцентувати увагу на вокально-виконавських невдачах, які можуть спровокувати зниження в них мотивації, небажання працювати. Розвиваючи розподіл слухової уваги в зазначеній групі учнів, ми пропонували виконувати різноманітні ритмічні вправи, ставлячи завдання відтворення ритмічного рисунку мелодії з дотриманням ритмічного ансамблю, створення ритмічного супроводу, ритм якого не дублює мелодичну лінію, а також завдання, пов'язані зі створенням ритмічного супроводу на музичних інструментах.

У формуванні концентрації, стійкості і особливо розподілу слухової уваги підтвердився ефективний вплив співу канонів, низка яких була використана на другому, а також на третьому етапі експерименту (додаток Н). Також у вокально-хорову роботу додавалися елементи двоголосся.

Формування у школярів компонентів слухової уваги відбувалося у процесі гри на елементарних музичних інструментах. Завданням школярів було зосереджувати слухову увагу на одночасності, злагодженості гри, що спонукало їх до слухового контролю та самоконтролю для досягнення ритмічного ансамблю. Учням роздавалися інструменти – трикутники, бубни, маракаси, дзвоники, металофони. Для музикування застосовувалися партитури, в яких було відображено партію кожного інструмента. Такі партитури, які на даному етапі ми створювати разом з учнями, на початку були нескладними: школярі відтворювати метр, пізніше сильні долі в розмірах  $2/4$ ,  $3/4$ , потім грали слабкі долі в розмірах  $2/4$ ,  $3/4$ ,  $4/4$ , прості ритмічні групи. На цьому етапі ми спонукали учнів рахувати вголос метричні долі, оскільки ще не всі учні могли відчувати сильну долю.

Пізніше до роботи впроваджувалися більш складні ритмічні рисунки. Після опанування школярами навичкою грати в ритмічному ансамблі з однаковою ритмічною групою додавалися інші ритми. Таким чином розширення об'єктів спрямування слухової уваги сприяло формуванню її розподілу.

На другому етапі формувального експерименту організовувалася рефлексивна діяльність учнів з оцінювання якості та результатів вслуховування під час сприймання та виконання музики.

Спонування учнів до слухової рефлексії на другому, керовано-розвивальному, етапі відбувалося за допомогою користування анкетами, в яких учні оцінювали власну слухову уважність (додатки Г, Д, Е, Ж, З).

Наведемо для прикладу особливості застосування методу проведення аналізу-інтерпретації та оцінювання музичних творів та методу спонування учнів до *слухової рефлексії у процесі музичного сприймання* з учнями 3-го класу.

На уроці учням пропонувався фрагмент з балету «Спляча красуня» П. Чайковського – сцена «Кіт у чоботях і Біла Кицька». Учні працювали в групах (по 5 – 6 осіб) і мали пам'ятку уважного слухача (додаток В). Перед



слуханням музичного твору вчитель проводив з учнями бесіду про сюжет казки, відомої школярам з дитинства. Слухова увага учнів спрямовувалася на з'ясування того, про що розповідь музика, що відбулося між головними героями – можливо, музична розмова, музичний діалог, і як композитор за допомогою засобів музичної виразності охарактеризував цих персонажів.

Після першого прослуховування фрагменту балету всі учні мали оцінити за трибальною шкалою власну слухову уважність (додаток Г), що мало на меті спонукати учнів осмислювати міру зосередження власної слухової уваги на поставлених цілях і завданнях слухання музичного твору. Далі вчитель організував музичний аналіз-інтерпретацію таким чином: за поставленими вчителем питаннями стосовно прослуханої музики відбувалося обговорення в групах. Визначені групою музичні характеристики записувалися, і за кожний епітет група отримувала один бал. Потім проводилася бесіда за участю учнів всього класу. Група, відповіді якої були найповніші, змістовніші, глибші, отримувала додаткові бали.

Під час обговорення з'ясувалося, що «... в музиці чути інтонації діалогу між Котом і Білою Кицькою», «музичні інтонації у цій музиці – зображальні, вони передають, що Біла Кицька дражнила Кота», «Біла Кицька хотіла образити Кота», «Кіт хотів, щоб Біла Кицька відчепилась від нього, і вигнав її».

Перед повторним слуханням слухова увага школярів спрямовувалася на особливості музичних інтонацій Білої Кицьки та Кота, їх тривалості, музичний ритм. Після слухання музики обговорювалися такі питання: «Які інтонації передають образ Кота у чоботях, а які – Білу Кицьку?», «Якими тривалостями та грою яких інструментів композитор передав образи Білої Кицьки та Кота?». У ході бесіди учні з'ясували, що музичні інтонації Білої Кицьки – енергійні, вони виконувалися духовими інструментами, а музичні інтонації Кота – знервовані. Серед відповідей учнів були такі: «Кіт йшов четвертними, а Біла Кицька бігла восьмими тривалостями», «Музичні інтонації Білої Кицьки звучали вище від інтонацій Кота, отже інтонації – контрастні».

Після проведеного аналізу музичного твору здійснювалося повторне оцінювання учнями власної слухової уважності (за тією ж схемою). Школярам ми роз'яснювали, що оцінка власної слухової уважності має відображати рівень активності кожного учня (чи відповідали вони на поставлені запитання в ході бесіди, чи спроможні були аналізувати музичний твір, чи допомагали вони отримувати бали для своєї групи). Результат самооцінки звірявся з попередньо визначеним. Це спонукало учнів, які відзначилися слуховою неуважністю і при цьому оцінили свою роботу високим балом, більш виважено ставитися до цілей і завдань музичного слухання та до власного самооцінювання.

До традиційних форм проведення уроків музики у роботі з учнями долучалися такі, як урок-подорож, урок-концерт, урок-вистава.

**3-й (самостійно-регульований) етап** охоплював період навчання учнів у четвертому класі. На цьому етапі впровадження експериментальної методики були задіяні всі групи методів, застосування яких залежало від цілей кожного уроку. Зупинимося на деяких з них.

Наведемо приклад застосування методу *спонукання учнів до слухового контролю (самоконтролю) за власною музично-творчою діяльністю з метою її корекції*. Учням пропонувалося створити інструментальний супровід до української народної пісні «Гей, там на горі Січ іде». Спочатку з учнями ця пісня була розучена, і школярі її співали під фортепіанний супровід, а також з програмою караоке.

Далі перед учнями стояло завдання – створити у різних куплетах супровід, який би відрізнявся від звучання попереднього куплету. Учням пропонувалося вибрати із запропонованих (барабан, бубон, трикутник, тріскачки, маракаси, металофон) такі музичні інструменти, гра на яких найвиразніше підкреслить характер пісні, її жанрові особливості. На думку школярів, найбільше відповідають характеру пісні барабан та бубон, але для створення різнобарвної звукової палітри також були включені трикутник та маракаси. У зв'язку з обмеженою кількістю інструментів були визначені учні-виконавці, перед якими ставилися такі завдання: вибрати найбільш доцільне

співвідношення тривалостей для кожного інструмента, яке б доповнювало своєю тембровою виразністю інструментальний супровід. Також школярі визначилися – які із запропонованих ритмічних рисунків буде грати той чи інший інструмент.

Відмітимо, що постановка таких завдань спонукала учнів до активного вслуховування в музичне звучання, сприяючи формуванню всіх властивостей слухової уваги учнів. Так, формуванню стійкості слухової уваги всіх виконавців сприяло завдання виконувати пісню від початку до кінця велично, з піднесенням, а з останньою фразою пісні «раз, два, три» – промарширувати. Формуванню вибірковості та переключення слухової уваги сприяло очікування виконавцями свого вступу: виконавець на барабані мав грати тільки під час вигуків «гей» та зі словами «раз, два, три», виконавці на бубні та трикутниках мали грати в ансамблі визначений ритм – підкреслювати першу долю через один такт. Для формування широти обсягу слухової уваги учнів сприяло завдання вслухатися у звукову вертикаль – поєднання співу з одночасним звучанням декількох музичних інструментів. Формуванню розподілу слухової уваги у молодших школярів сприяло завдання вслухатися до звучання всіх інструментів, досягати ритмічної злагодженості, узгоджувати свою гру з іншими учасниками колективного виконання.

Отже, здійснення контролю та самоконтролю процесу та результату музичної творчості зумовлювало у школярів активізацію тих властивостей слухової уваги, включення яких забезпечувало результативність творчої діяльності учнів, і завдяки систематичним вправлінням відбувалося їх формування.

Наведемо приклад застосування методу *спонукання учнів до аналізу та оцінювання результатів виконавської діяльності однокласників*. Учням пропонувалося виконати вже знайому їм пісню по групах. Спочатку з класу відбиралася група школярів, що співають інтонаційно чисто, та жюрі з чотирьох учнів. Членам жюрі роздавалися картки для оцінювання співаків, які містили шість позицій (додаток Д). За кожну відповідь «так» учасники

отримували по 2 бали, за кожне «ні» – 1 бал. Отже, якщо всі шість відповідей співака оцінювалися позитивно, то він набрав 12 балів.

Після виконання пісні члени журі виставляли бали та коментували якість виконання. На іншому занятті виконавці та склад журі змінювалися. Під час організації таких мініконкурсів ми надавали учням можливість самостійно скласти виконавський план пісні. Серед варіантів, які пропонували діти, були такі: перший куплет пропонували заспівати солісту чи дуету, другий куплет – групі всіх виконавців, також пропонувалося співати окремі короткі фрагменти у сольному виконанні по черзі. До виконання пісні таким способом пізніше приєднувалася група, яка створювала інструментальний супровід, і завданням членів журі було оцінювати виконання більшого складу учасників. До складу журі долучалося ще два учня, які оцінювали досягнення ритмічного ансамблю створюваного інструментального супроводу.

Отже, і виконавцям, і членам журі для того, щоб найрезультативніше виконати свої завдання, необхідно було активізувати всі компоненти слухової уваги в комплексі. Таким чином застосування даного методу сприяло формуванню концентрації, стійкості, обсягу, розподілу, переключення та вибірковості слухової уваги. Зазначимо, що проведення таких конкурсів викликало в учнів позитивні емоції, підкріплювало мотивацію на досягнення успіху, що сприяло включенню довільного та післядовільного стану слухової уваги школярів.

На третьому етапі експерименту ефективним виявилось застосування методу *аналізу та оцінювання результатів власної виконавської діяльності*.

Однією з форм організації діяльності учнів був урок-конкурс. Учням пропонувалося самостійно об'єднуватися між собою в невеликі групи і виконувати пісні, що вивчалися протягом кількох уроків. Після виконання групою однієї з пісень учасникам пропонувалося проаналізувати та оцінити власну виконавську діяльність за допомогою двох карток-анкет (додатки Ж, З). Пошук відповідей на запитання анкет спонукав школярів визначати міру власної слухової зосередженості та оцінювати власне виконання.

Для того, щоб учні адекватно аналізували та оцінювали власну виконавську діяльність та власну слухову зосередженість, ми спонукали школярів аргументувати власну оцінку. Обов'язково застосовувався прийом порівняння оцінки учня-виконавця з оцінкою викладача, однокласників, з метою з'ясувати, чи співпадає оцінка, чи відрізняється. У тих випадках, коли самооцінка учнів була завищена, ми спрямовували увагу учнів на ті елементи, які не потрапили в поле їх слухового зосередження з метою подальшого розширення розподілу їх слухової уваги на музичну тканину, вчасної вибірковості елементів музично-виконавської виразності.

Групу учнів з нерозвиненими співацькими навичками ми організовували для створення інструментальних супроводів, при цьому спонукаючи школярів оцінювати власну гру на елементарних музичних інструментах (додатки Е, З).

Таким чином багаторазове застосування оцінювання результатів власної виконавської діяльності сприяло запам'ятовуванню школярами тих слухових операцій, які були необхідні для проведення самоаналізу, підвищуючи рівень зосередження слухової уваги, сприяючи активнішому та результативному вслуховуванню в подальшому виконанні. Підвищення рівня зосередження слухової уваги учнів на виконуваних завданнях під впливом усвідомлення значення слухового зосередження в музичній діяльності свідчило про ефективність впровадження даного методу.

На третьому етапі формувального експерименту ефективними виявилися створення таких педагогічних умов, як забезпечення індивідуалізації та диференціації музичного навчання школярів, постійна підтримка зацікавленості учнів музичною діяльністю, врахування специфіки уваги молодших школярів, зумовленої віковими особливостями. У зв'язку з віковим розвитком учнів види музичної діяльності були тривалішими у порівнянні з першим етапом. Таке фізіологічне підґрунтя, як перехід до спеціалізованих та диференційованих психічних процесів у школярів даного віку, а також попереднє набуття ними музичного досвіду та вдосконалення виконавських навичок сприяло процесу формування розподілу слухової уваги, необхідного для визначення засобів

музичної виразності, для виявлення прийомів розвитку музики (сюжетного, інтонаційно-мелодичного, ладового, тембрового), для порівняння музичних інтонацій за схожістю та відмінністю, для визначення музичної форми тощо.

На третьому етапі формувального експерименту до традиційних форм проведення уроків музики долучалися такі, як урок-подорож, урок-вистава, урок-концерт.

Перебіг формувального експерименту засвідчив, що на кожному з його етапів здійснювався вплив на розвиток *функцій слухової уваги*. Так, на мотиваційно-підготовчому етапі під дією педагогічного впливу переважав розвиток мотиваційно-пошукової функції слухової уваги учнів, під час керовано-розвивального етапу у процесі педагогічної взаємодії вчителя та школярів результативним виявився розвиток контрольної-оцінної функції слухової уваги. На третьому, самостійно-регульовальному етапі значного розвитку отримала регулятивно-коригуюча функція слухової уваги.

Отже, всі теоретичні положення розробленої методики цілеспрямованого формування слухової уваги молодших школярів на уроках музики було втілено у практичну діяльність учасників ЕГ. У ході дослідження за допомогою розроблених критеріїв проводилися діагностичні зрізи, з допомогою яких виявлялися рівні сформованості слухової уваги учнів вкінці кожного етапу. Результати діагностування на всіх етапах дослідного експерименту буде подано у наступному підрозділі.

### **3.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи**

Діагностика сформованості слухової уваги молодших школярів проводилася за визначеними критеріями й показниками. Для встановлення ефективності впровадженої методики формування слухової уваги молодших школярів на уроках музики нами було поставлено такі завдання:

- виявити динаміку сформованості у школярів слухової уваги на всіх етапах дослідної роботи за допомогою контрольної-діагностичних зрізів;

- здійснити порівняльний аналіз кількісних і якісних даних, отриманих у ході дослідної роботи;
- статистичними методами обробки даних перевірити вірогідність результатів та довести дієвість запропонованої методики.

Діагностування початкового (вихідного) рівня слухової уваги проводилося у всіх перших класах, учні яких брали участь в експерименті, за методикою, вже апробованою в ході констатувального експерименту. Відмінність склали музичні твори для слухання та виконання та форми застосування завдань, також відповіді на питання отримувалися в усній формі. Здобуті результати, які відображені в таблиці 3.12, відрізняються від даних констатувального експерименту, що пов'язано із значними відмінностями між учнями перших та четвертих класів (їх різними віковими характеристиками, музичним досвідом, уміннями та навичками).

Таблиця 3.12

### **Рівні сформованості слухової уваги учнів перших класів до початку експерименту**

Групи	Рівні сформованості слухової уваги					
	Низький		Середній		Високий	
	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.
ЕГ (118 осіб)	76,3	90	23,2	28	–	–
КГ (114 осіб)	74,8	86	25,2	29	–	–

У процесі впровадження формувальної методики було здійснено два проміжні та один контрольний зрізи:

- перший зріз – наприкінці першого навчального року (після проведення першого етапу формувального експерименту);
- другий – наприкінці третього навчального року (після проведення другого етапу формувального експерименту);
- третій, підсумковий – наприкінці четвертого навчального року (після проведення третього етапу).

Діагностичні зрізи проводилися за визначеними показниками на основі виконання учнями навчальних та творчих завдань, які були подібні до завдань констатувального діагностування (містили три блоки, які передбачали спонукати вияв довільної слухової уваги учнів під час сприймання музики, під час співу, створення інструментальних супроводів, та у процесі виконання завдань, що передбачали вчасність реагування на зміни ритмічного та мелодичного рисунків).

Спостереження за учнями та аналіз виконаних ними завдань дозволи простежити динаміку формування слухової уваги за кожним критерієм та розвитку слухової уваги в цілому. Завдання були спрямовані на визначення сформованості слухової уваги учнів молодшого шкільного віку і мали виявити характер мимічних та пантомимічних виявів у школярів, відсутність в учнів відволікань та реакції на сторонні фактори під час слухання та виконання музики протягом тривалого часу, спроможність результативно виконувати завдання, пов'язані із слуханням та виконанням музики, спроможність утримувати слухову активність від початку до кінця слухання чи виконання музичного твору, уміння спрямовувати слухову увагу на новий музичний об'єкт (звук, музичну фразу, твір чи його фрагмент), уміння цілеспрямованого вибору звукових об'єктів, уміння диференціювати музично-звуковий потік (на засоби музичної виразності, емоційну образність тощо), спроможність оцінювати якість власного виконання та виконання однокласників, спроможність до самоконтролю та адекватної самооцінки власної виконавської діяльності у колективних формах музикування.

Результати трьох зрізів дозволяють проілюструвати динаміку зростання показників рівня сформованості слухової уваги молодших школярів у експериментальній та контрольній групах, що унаочнено в таблицях 3.13; 3.14; 3.15; 3.16; 3.17; 3.18.

Порівняння статистичних даних першого та другого діагностичних зрізів дозволило виявити помітні зрушення концентрації слухової уваги молодших школярів у експериментальній групі (табл. 3.13). Так, в ЕГ наприкінці першого



етапу показали результати високого рівня концентрації слухової уваги 8,5 % учнів, наприкінці другого – 18,6 %, тоді як в КГ учні не досягнули цього рівня. Спостерігається більш значне зменшення показників низького рівня і значне збільшення середнього та високого рівнів в ЕГ у порівнянні з КГ.

Таблиця 3.13

**Розподіл учнів ЕГ та КГ за рівнями вираження міри інтенсивності зосередження на музичних елементах чи звучанні музики у цілому**

Групи Зрізи	ЕГ						КГ					
	Низький		Середній		Високий		Низький		Середній		Високий	
	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс
До експерименту	76,3	90	23,7	28	-	-	77,2	88	22,8	26	-	-
Наприкінці 1 етапу	59,3	70	32,2	38	8,5	10	72,0	82	22,8	26	5,2	6
Наприкінці 2 етапу	31,4	37	50,0	59	11,0	22	50,0	57	38,6	44	11,4	13
Наприкінці 3 етапу	11,0	13	59,3	70	29,7	35	36,8	42	43,9	50	19,3	22

Що стосується якісних змін у процесі поетапного формування концентрації слухової уваги учнів ЕГ, то спостереження у процесі виконання школярами завдань, пов'язаних із слуханням та виконанням музики, свідчили, що учні навчилися не відволікатися на сторонні фактори, з мінімальним впливом вчителя могли здійснювати рефлексивну оцінку власної слухової зосередженості, аналізувати власну слухацьку діяльність, що сприяло під час звучання музики її осягненню та розумінню, а у процесі виконання завдань досягненню вищої результативності.

Результати розподілу молодших школярів ЕГ та КГ за рівнями вираження міри здатності до стійкості слухової уваги проілюстровано у таблиці 3.14. Відповідно до результатів здійсненого аналізу можна констатувати, що в учнів ЕГ спостерігалось більш стійке збереження слухової уваги у процесі слухання та виконання музики.

Таблиця 3.14

**Розподіл учнів ЕГ та КГ за рівнями вираження міри здатності до збереження стійкості слухової уваги у процесі музичної діяльності**

Групи Зрізи	ЕГ						КГ					
	Низький		Середній		Високий		Низький		Середній		Високий	
	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс
До експерименту	76,3	90	23,7	28	-	-	78,1	89	21,9	25	-	-
Наприкінці 1 етапу	61,9	73	33,9	40	4,2	5	70,2	80	28,9	33	1,5	1
Наприкінці 2 етапу	36,4	43	49,2	58	14,4	17	57,9	66	37,7	43	4,4	5
Наприкінці 3 етапу	18,6	22	60,2	71	21,2	25	50,9	58	41,2	47	7,9	9

Зазначимо, що на першому та другому етапах формувального експерименту втримання слухової активності в ЕГ досягалося спонуканнями вчителя, а на третьому етапі в учнів ми констатували в учнів спроможність частково-самостійно ставити цілі та завдання активного вслуховування в музичну тканину. В учнів КГ цього не спостерігалося, в порівнянні з учнями ЕГ проявлялася менша їх слухова активність та зосередженість, відмічалися частіші відволікання під час слухання, виконання музики, у процесі виконання різноманітних завдань.

Результати розподілу молодших школярів ЕГ та КГ за рівнями вираження міри здатності до вибірковості слухової уваги проілюстровано у таблиці 3.15. У результаті діагностування в учнів міри здатності до вибірковості слухової уваги ми виявили збільшення в ЕГ кількості учнів, які спроможні цілеспрямовано вибрати потрібний звуковий об'єкт, наприклад, вказаний елемент музичної виразності, зазначений звук чи мотив, початок нової частини тощо.

З таблиці 3.15 видно, що результати першого зрізу свідчать про випередження школярів з експериментальної групи, хоча поки що незначне. На нашу думку, це пояснюється фізіологічними процесами уваги, які зумовлюють мимовільне переключення слухової уваги з музичного звучання, оскільки у першокласників залишається висока чутливість до зовнішніх подразників і

вражень, що не стосуються музичного звучання, а контроль внутрішніх логічних процесів, в тому числі і стратегія вибіркового пошуку ще не розвинена, вони легко відволікаються на нове джерело збудження. Разом з тим, у порівнянні зі школярами КГ в учнів ЕГ спостерігається більша кількість учнів, які здатні самостійно реагувати підняттям картки на чистий чи фальшивий спів окремих звуків, мотиву, поспівки у власному виконанні та у виконанні однокласників, в процесі слухання музичних творів спроможні вчасно почути потрібний звук, певний засіб музичної виразності, початок нової частини музичного твору.

Таблиця 3.15

**Розподіл учнів ЕГ та КГ за рівнями вираження міри здатності до вибіркової слухової уваги**

Групи		ЕГ						КГ					
Зрізи	Рівні	Низький		Середній		Високий		Низький		Середній		Високий	
		%	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс
	До експерименту	89,0	105	11,0	13	–	–	89,5	102	10,5	12	–	–
	Наприкінці 1 етапу	78,0	92	18,6	22	3,4	4	86,0	98	14,0	16	–	–
	Наприкінці 2 етапу	64,4	76	28,0	33	7,6	9	78,9	90	19,3	22	1,8	2
	Наприкінці 3 етапу	49,2	58	34,7	41	16,1	19	71,9	82	22,8	26	5,3	6

Наприкінці третього етапу різниця між показниками високого рівня міри здатності до вибіркової слухової уваги ЕГ та КГ становить 10,8 %, середнього – 11,9 %. Показники низького рівня в учнів КГ вищі за показники школярів ЕГ на 22,7 %, що свідчить про більш значні позитивні зміни в експериментальній групі.

Аналіз результатів сформованості в учнів міри здатності до розподілу слухової уваги відображено у таблиці 3.16. Результати діагностування засвідчили, що школярі ЕГ продемонстрували навички диференціації музично-звукового потоку на засоби музичної виразності та емоційну образність,

виявляли особливості розвитку музичного твору, розподіляти слухову увагу на дві і більше музичні лінії та джерела звуку, і показали вищі результати у порівнянні з учнями КГ. Результати підсумкового діагностування виявили, що більша кількість учнів ЕГ в порівнянні з КГ здатні контролювати та адекватно оцінювати результати власної виконавської діяльності у колективних формах музикування, втримувати слуховою увагою два і більше елементи власного співу. Також в ЕГ виявлено меншу кількість учнів з неадекватною самооцінкою власного співу чи гри на музичних інструментах.

Таблиця 3.16

**Розподіл учнів ЕГ та КГ за рівнями вираження міри здатності до розподілу слухової уваги під час слухання чи виконання музики**

Групи	ЕГ						КГ					
	Низький		Середній		Високий		Низький		Середній		Високий	
	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс
До експерименту	100	118	–	–	–	–	100	114	–	–	–	–
Наприкінці 1 етапу	84,7	100	15,3	18	–	–	90,4	103	9,6	11	–	–
Наприкінці 2 етапу	72,0	85	22,0	26	6,0	7	85,1	97	13,2	15	1,7	2
Наприкінці 3 етапу	54,2	64	34,7	41	11,1	13	78,1	89	16,7	19	5,2	6

Сформованість розподілу слухової уваги дозволила учням досягати чистоти інтонування з підтримкою вчителя чи учнів, які чисто інтонують. Підсумковий зріз, виявив, що в КГ учнів, віднесених до високого рівня здатності до розподілу слухової уваги, менше на 5,9 %, ніж у ЕГ, учнів із середнім рівнем здатності до розподілу слухової уваги, менше на 18 %, а учнів з низьким рівнем – більше на 23,9 %, що свідчить про більш значні позитивні зміни показників в експериментальній групі.

Результати розподілу молодших школярів ЕГ та КГ за рівнями вираження міри здатності до переключення слухової уваги проілюстровано у таблиці 3.17.

Таблиця 3.17

**Розподіл учнів ЕГ та КГ за рівнями вираження міри здатності до переключення слухової уваги**

Групи	ЕГ						КГ					
	Низький		Середній		Високий		Низький		Середній		Високий	
	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс
До експерименту	87,3	103	12,7	15	–	–	87,7	100	12,3	14	–	–
Наприкінці 1 етапу	68,6	81	24,6	29	6,8	8	79,8	91	17,6	20	2,6	3
Наприкінці 2 етапу	54,2	64	32,2	38	13,6	16	70,2	80	23,7	27	6,1	7
Наприкінці 3 етапу	15,3	18	61,0	72	23,7	28	51,6	59	37,7	43	10,7	12

Згідно з результатами діагностування здатності учнів до переключення слухової уваги, на підсумковому етапі експерименту у 23,7 % школярів ЕГ зафіксовано вміння вчасно спрямовувати слухову увагу на новий звуковий об'єкт, бути уважними відразу на початку наступного виду музичної діяльності, що на 13 % більше, ніж у школярів КГ. 61 % школярів ЕГ продемонстрували вчасне спрямування слухової уваги на новий звуковий об'єкт чи нову форму музичної діяльності, але епізодично фіксувалося невчасне, запізніле слухове зосередження, хоча в КГ таких учнів вкінці третього етапу експерименту виявилось на 23,3 % більше. Учні, які під час слухання та виконання музики виявили відсутність довільного і вчасного слухового переключення на потрібний музичний об'єкт, виявилось в КГ більше на 36,3 % у порівнянні з ЕГ.

Результати розподілу молодших школярів ЕГ та КГ за рівнями вираження широти обсягу слухової уваги проілюстровано у таблиці 3.18.

При порівнянні статистичних даних у контрольній та експериментальній групах помітна значна різниця у сформованості широти обсягу слухової уваги учнів. Отримані результати стосовно вияву в учнів широти обсягу слухової уваги свідчать, що у школярів в ЕГ наприкінці першого етапу 12,7 % учнів показали результати середнього рівня, тоді як в КГ цей показник менший на

4,8 %. Результати другого зрізу свідчать про більш значне зменшення показників низького рівня і значне збільшення середнього та високого рівнів в ЕГ у порівнянні з КГ.

Таблиця 3.18

**Розподіл учнів ЕГ та КГ за рівнями вираження широти обсягу слухової уваги**

Групи	ЕГ						КГ					
	Низький		Середній		Високий		Низький		Середній		Високий	
Зрізи	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс
До експерименту	100	118	–	–	–	–	100	114	–	–	–	–
Наприкінці 1 етапу	87,3	103	12,7	15	–	–	92,1	105	7,9	9	–	–
Наприкінці 2 етапу	62,7	74	27,1	32	10,2	12	78,9	90	15,8	18	5,3	6
Наприкінці 3 етапу	32,2	38	45,8	54	22,0	26	61,4	70	25,4	29	13,2	15

Підсумковий зріз виявив, що у ЕГ набули вміння вірно визначати склад виконавців музичного твору 22 % учнів, а в КГ тільки 13,2 %. У КГ учнів, віднесених до середнього рівня за виявом широти обсягу слухової уваги, менше на 20,4 %, ніж у ЕГ, а учнів, віднесених до низького рівня, – більше на 29,2 %, що свідчить про більш значні позитивні зміни показників в експериментальній групі.

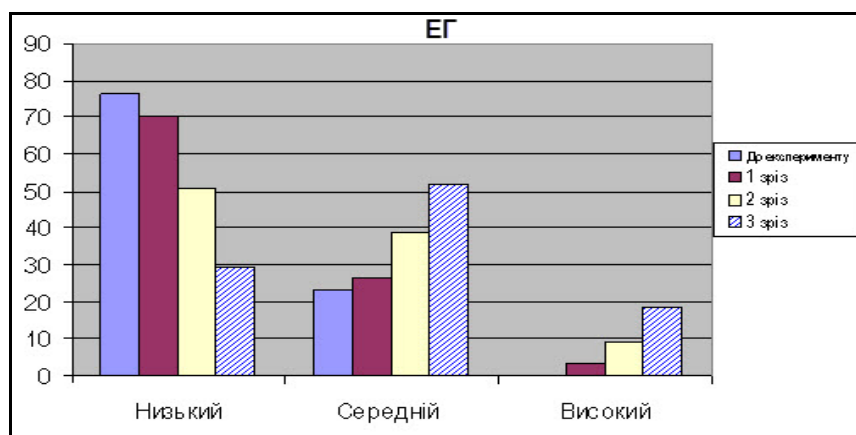
Ми порівняли результати рівня слухової уваги учнів 4-х класів, отримані на констатувальному етапі дослідження, з результатами, отриманими після впровадження експериментальної методики, що відображено у таблиці 3.19.

Отже, кількість учнів, віднесених до високого рівня сформованості слухової уваги на підсумковому етапі експерименту, в ЕГ більша на 14,3 % в порівнянні з КГ, кількість учнів, віднесених до середнього рівня, в ЕГ більша на 14,3 % в порівнянні з КГ, кількість учнів з низьким рівнем сформованості слухової уваги, в ЕГ менша на 28,6 % в порівнянні з КГ.

**Динаміка рівнів формування слухової уваги молодших школярів  
в ЕГ та КГ**

Рівні Групи Зрізи	Низький				Середній				Високий			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
До експе- рименту	90	76,3	86	74,8	28	23,2	29	25,2	-	-	-	-
1 зріз	83	70,3	85	73,9	31	26,3	30	26,1	4	3,4	-	-
2 зріз	61	50,7	77	67,0	46	9,0	35	30,4	11	9,3	3	2,6
Підсумко- вий зріз	35	29,7	67	58,3	61	51,7	43	37,4	22	18,6	5	4,3

Проілюструємо графічно динаміку формування слухової уваги молодших школярів в експериментальній та контрольній групах на початковому, проміжних та заключному етапах експерименту (рис. 3.2 та 3.3).



**Рис. 3.2 Динаміка формування слухової уваги молодших школярів експериментальної групи (у %)**

На основі попереднього кількісного та графічного аналізу можна висунути гіпотезу про те, що в експериментальній групі відбулися більш суттєві структурні зміни рівнів сформованості слухової уваги.

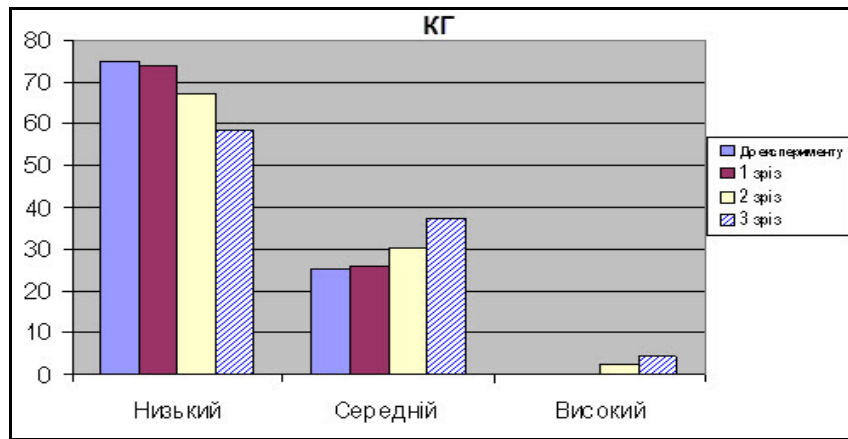


Рис. 3.3 Динаміка формування слухової уваги молодших школярів контрольної групи (у %)

Визначимо методами математичної статистики, наскільки суттєвими є відмінності між двома статистичними вибірками (КГ та ЕГ).

На основі результатів порівняльного аналізу рівнів сформованості досліджуваних показників можна сформулювати наступні гіпотези:

- 1) рівні сформованості слухової уваги молодших школярів до проведення експерименту в контрольній та експериментальній групах суттєво не відрізнялись (див. рис. 3.2-3.3);
- 2) рівні сформованості слухової уваги молодших школярів в контрольній групі після проведення експерименту не зазнали суттєвих структурних змін (див. рис. 3.3);
- 3) рівні сформованості слухової уваги молодших школярів в експериментальній групі після проведення експерименту змінились суттєво – кількість учнів з низьким рівнем зменшилась, а з високим та середнім зростає (див. рис. 3.2).

Статистичну перевірку сформульованих гіпотез виконаємо за критерієм Фішера (кутове перетворення  $\phi$ ), який використовується для зіставлення двох рядів вибірових значень за частотою появи певної ознаки. Цей критерій можна застосовувати для оцінювання відмінностей в будь-яких двох вибірках (як залежних, так і незалежних), а також порівнювати показники однієї вибірки, виміряні в різних умовах.



Обчислення спостережуваних (емпіричних) значень критерію Фішера виконуються за наступною схемою:

1) Процентні співвідношення переводяться в частки одиниці (шляхом ділення на 100).

2) Частки одиниці переводяться в радіани за формулою кутового перетворення Фішера:

$$\varphi_1 = 2 \arcsin \sqrt{P_1}, \quad \varphi_2 = 2 \arcsin \sqrt{P_2},$$

де  $P_1$  і  $P_2$  — відповідні частки, що порівнюються.

3) Обчислюється спостережуване значення за формулою:

$$\varphi_{\text{дi}}^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 n_2}{n_1 + n_2}},$$

де  $n_1$  і  $n_2$  — обсяги досліджуваних виборок.

4) Здійснюється перевірка значущості отриманого критерію шляхом знаходження ймовірності отриманого емпіричного значення в  $t$  розподілі Стьюдента.

Таблиця 3.20

### Результати оброблення експериментальних даних для контрольної групи

	Рівні					
	Низький		Середній		Високий	
	До експ.	Після експ.	До експ.	Після експ.	До експ.	Після експ.
Рівень сформованості слухової уваги молодших школярів						
Частки одиниці	0,748	0,583	0,252	0,374	0	0,043
Кутове перетворення	1,8385	1,5779	1,0094	1,2383	0,0000	0,4148
Спостережуване значення критерію $\varphi^*$	1,7513		1,5373		2,7869	
Ймовірність спостережуваного значення за критерієм Стьюдента	0,0818		0,1262		0,0060	
Значущість, з якою приймається гіпотеза про наявність суттєвих змін в рівнях сформованості	0,9182		0,8738		0,9940	

Таблиця 3.21

**Результати оброблення експериментальних даних  
для експериментальної групи**

	Рівні					
	Низький		Середній		Високий	
	До експ.	Після експ.	До експ.	Після експ.	До експ.	Після експ.
Рівень сформованості слухової уваги молодших школярів						
Частки одиниці	0,763	0,297	0,232	0,517	0	0,186
Кутове перетворення	1,8633	1,0983	0,9677	1,4742	0,0000	0,8651
Спостережуване значення критерію $\varphi^*$	5,139898		3,403020		5,812316	
Ймовірність спостережуваного значення за критерієм Стьюдента	0,000001		0,000843		0,000000	
Значущість, з якою приймається гіпотеза про наявність суттєвих змін в рівнях сформованості	0,999999		0,999157		1,000000	

Таблиця 3.22.

**Результати порівняння експериментальних даних для контрольної та експериментальної груп**

	Рівні					
	Низький		Середній		Високий	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Рівень сформованості слухової уваги молодших школярів						
Частки одиниці	0,583	0,297	0,374	0,517	0,043	0,186
Кутове перетворення	1,5779	1,0983	1,2383	1,4742	0,4148	0,8651
Спостережуване значення критерію $\varphi^*$	3,222338		1,585521		3,025389	
Ймовірність спостережуваного значення за критерієм Стьюдента	0,001543		0,114835		0,002897	
Значущість з якою приймається гіпотеза про наявність суттєвих змін в рівнях сформованості	0,998457		0,885165		0,997103	

У результаті перевірки статистичної значущості результатів, можна зробити наступні висновки:

1) ймовірність того, що рівні сформованості слухової уваги молодших школярів в контрольній групі зазнали суттєвих змін, є статистично значущими; для високого рівня ймовірність становить 0,9940, для середнього – 0,8738, для низького – 0,9182.

2) ймовірність того, що рівні слухової уваги молодших школярів в експериментальній групі зазнали суттєвих змін, є статистично значущими; для високого рівня ймовірність зміни становить 1, для середнього – 0,999157, для низького – 0,999999; в цьому випадку всі значення ймовірностей близькі до 1, що підтверджує сформульовану гіпотезу. При цьому найбільших структурних змін зазнали низький та високий рівні, частка низького рівня суттєво зменшилась, тоді як частка високого та середнього рівнів зростає.

3) ймовірність того, що рівні слухової уваги молодших школярів в експериментальній групі в порівнянні з контрольною групою зазнали більш суттєвих змін, є статистично значущими; для високого рівня ймовірність зміни становить 0,997103, для середнього – 0,885165, для низького – 0,998457; в цьому випадку всі значення ймовірностей близькі до 1, що підтверджує сформульовану гіпотезу. При цьому найбільших структурних змін зазнали низький та високий рівні, частка низького рівня суттєво зменшилась, тоді як частка високого та середнього рівнів зростає.

Отже, рівні сформованості слухової уваги молодших школярів в ході експерименту зазнали змін і в контрольній, і в експериментальній групах, але в експериментальній групі ці зміни були значно суттєвіші.

### **Висновки до третього розділу**

Для здійснення діагностики сформованості слухової уваги молодших школярів було розроблено критерії сформованості слухової уваги, було визначено та розроблено завдання для встановлення реального стану досліджуваної проблеми у школярів молодших класів на уроках музики. Критеріями сформованості слухової уваги учнів молодших класів у процесі

музичної діяльності виступають: міра інтенсивності зосередження на музичних елементах чи звучанні музики у цілому; міра здатності до збереження стійкості слухової уваги у процесі музичної діяльності, яка свідчить про тривалість цілеспрямованого втримання слухової активності під час звучання музики; міра здатності до вибіркової звукових явищ, які відповідають попередньо визначеним ознакам; міра здатності до розподілу слухової уваги під час слухання чи виконання музики, що виявляє спроможність учнів до одночасного усвідомлення та контролю двох і більше музичних об'єктів в процесі слухання та виконання музики; міра здатності до переключення слухової уваги з одного музичного об'єкту на інший, що визначає гнучкість спрямування слухової уваги на інші музичні об'єкти при зміні цілей слухання; ступінь широти обсягу слухової уваги, що характеризує спроможність одночасно чути і визначати певну кількість джерел звучання. Відповідно до даних критеріїв було визначено показники.

Діагностика рівнів сформованості слухової уваги здійснювалася під час виконання учнями завдань, які поділено на три блоки за видами музичної діяльності. Завдання першого блоку спрямовані на виявлення рівня сформованості властивостей слухової уваги під час сприймання музики, завдання другого блоку спрямовувалися на вчасне реагування на зміни ритмічного та мелодичного рисунку, на створення ритмічного супроводу, відтворення ритмічного рисунку знайомої пісні, оцінювання учнями поспівок у виконанні вчителя. Третій блок складають завдання на визначення рівня слухової уваги під час власного співу учнів.

Для ефективності педагогічної діагностики досліджуваного процесу було передбачено три рівні сформованості слухової уваги учнів: низький, середній, високий. Низький рівень сформованості слухової уваги характеризується нездатністю учнів концентрувати, розподіляти слухову увагу, втримувати її від початку до кінця звучання пісні чи музичного твору, відсутністю навичок довільно і вчасно спрямовувати слухову увагу на потрібний музичний об'єкт. Середній рівень сформованості слухової уваги характеризується обмеженою

здатністю до інтенсивності зосередження, вибірковості та переключення слухової уваги та її нестійкістю, здатність до розподілу слухової уваги виявляється частково. Високий рівень сформованості слухової уваги характеризується високим ступенем інтенсивності зосередження слухової уваги, її стійкістю, здатністю до вибірковості, розподілу, широти обсягу та переключення.

Підведення підсумків констатувального експерименту засвідчило, що високий рівень сформованості слухової уваги притаманний лише 3,8 % школярів 4-х класів. Середній рівень виявлено у 38,6 % учнів, низький – у 57,6 % школярів. Здійснена діагностика свідчить про те, що даний стан не відповідає вимогам музично-слухового розвитку учнів початкових класів.

У ході констатувального експерименту було визначено ефективність мотиваційно-підготовчого, керовано-розвивального та самостійно-регулювального етапів формування слухової уваги молодших школярів. Загальною метою етапів експериментальної роботи є формування складових компонентів слухової уваги школярів. Розроблені педагогічні умови, методи та прийоми формування слухової уваги молодших школярів мають місце на кожному з етапів, проте застосовуються з різною інтенсивністю.

Результати математичного та статистичного оброблення даних формувального експерименту виявили, що кількість учнів, віднесених до високого рівня сформованості слухової уваги на підсумковому етапі експерименту, в ЕГ більша на 14,3 % у порівнянні з КГ, кількість учнів, віднесених до середнього рівня сформованості слухової уваги, в ЕГ більша на 14,3 % в порівнянні з КГ, кількість учнів, віднесених до низького рівня сформованості слухової уваги, в ЕГ менша на 28,6 % в порівнянні з КГ. Отримані дані підтвердили ефективність розробленої методики, що виявилось у якісній позитивній динаміці рівневих показників слухової уваги молодших школярів в експериментальній групі.

Матеріали третього розділу висвітлено у таких публікаціях автора: [123; 124; 125; 126; 127].

## ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні представлено теоретичне узагальнення та запропоновано нове вирішення проблеми формування слухової уваги молодших школярів на уроках музики. Проведене дослідження та виконання всіх поставлених завдань дає підстави зробити такі висновки:

1. Узагальнення результатів теоретичного аналізу наукових джерел та практики навчання музики в школі дало можливість виявити недостатню теоретичну розробленість проблем визначення специфіки та функцій слухової уваги молодших школярів, педагогічних умов, методів та прийомів її формування, не з'ясовано можливості уроків музики у формуванні слухової уваги учнів початкової школи.

2. На основі аналізу психолого-педагогічної та музикознавчої літератури конкретизовано сутність поняття «слухова увага молодших школярів у музичній діяльності», яке розглядається нами як процес та результат налаштування на сприймання музичних явищ, що виявляється у здатності до зосередження на їх звучанні та художньо-змістовній сутності. Слухова увага молодших школярів виявляється у слуханні, виконанні музики та елементарній творчості, що сприяє аналізу звукової інформації, контролю та регуляції музичної діяльності в цілому.

Структуру слухової уваги молодших школярів утворює взаємозв'язок її властивостей, до яких відносимо концентрацію, стійкість, вибірковість, розподіл, переключення, обсяг, на рівень сформованості яких впливають вікові та індивідуальні особливості, досвід музичної діяльності. Встановлено, що слухова увага у різних видах музичної діяльності виконує мотиваційно-пошукову, контрольну-оцінну та регулятивно-коригуючу функції, які взаємодіють між собою.

3. Критеріями сформованості слухової уваги молодших школярів на уроках музики визначено: міру інтенсивності зосередження на музичних елементах чи звучанні музики у цілому; міру здатності до збереження стійкості

слухової уваги у процесі музичної діяльності; міру здатності до вибірковості звукових явищ, які відповідають попередньо визначеним ознакам; міру здатності до розподілу слухової уваги на два і більше музичних явищ у процесі слухання та виконання музики; міру здатності до переключення з одного музичного об'єкту на інший; а також широту обсягу слухової уваги. Відповідно до критеріїв розроблено показники означеного феномену. Змодельовано три рівні сформованості слухової уваги молодших школярів в музичній діяльності: низький, середній, високий.

4. Розроблено методику формування слухової уваги молодших школярів на уроках музики, яка передбачає залучення учнів до активної участі у різних видах музичної діяльності з метою формування властивостей досліджуваного явища. Комплексність запропонованої методики забезпечено системою взаємопов'язаних педагогічних умов, методів, прийомів, організаційних форм, етапів, способів моніторингу результативності методики.

Ефективність формування слухової уваги молодших школярів забезпечується дотриманням таких педагогічних умов: урахування специфіки уваги молодших школярів, зумовленої віковими особливостями; своєчасна зміна видів музичної діяльності; забезпечення оптимального (доцільного) темпу проведення уроку; постійна підтримка зацікавленості учнів музичною діяльністю; забезпечення індивідуалізації та диференціації музичного навчання школярів.

Процес формування слухової уваги учнів на уроках музики передбачає використання трьох блоків методів. Перший блок методів спрямовано на налаштування слухової передувати школярів, другий – зорієнтовано на спонукання учнів до довільної регуляції слухової уваги у процесі активного вслуховування в музичні явища, третій – передбачає залучення учнів до аналізу результатів власного слухового зосередження.

Результативність методики підтверджується успішністю виконання учнями розроблених діагностичних завдань, згрупованих за видами музичної

діяльності і спрямованих на виявлення рівня сформованості властивостей слухової уваги школярів.

5. Експериментально доведено, що ефективність формування слухової уваги молодших школярів на уроках музики залежить від поетапної організації навчальної діяльності: перший етап (*мотиваційно-підготовчий*) зорієнтовано на створення атмосфери захопленості музичною діяльністю, на виникнення в учнів мотивації досягнення успіху; другий етап (*керовано-розвивальний*) передбачає вдосконалення у школярів здатності до свідомого контрольованого спрямування слухової уваги на визначені вчителем музичні об'єкти, розвиток навичок самоконтролю власної слухової зосередженості, самооцінювання результатів власної музично-слухацької діяльності; третій етап (*самостійно-регульовальний*) спрямовано на формування самостійності учнів у пошуку та відборі об'єктів слухової уваги під час слухання та виконання музики, залучення учнів до самоконтролю та самооцінювання результатів власної музично-виконавської діяльності (при мінімальному впливі вчителя).

6. Результати математичного та статистичного оброблення даних формувального експерименту підтвердили ефективність розробленої методики, що виявилось у якісній позитивній динаміці рівневих показників слухової уваги молодших школярів в експериментальній групі. Підсумковий зріз констатувального експерименту засвідчив, що в експериментальній групі низький рівень становив 29,7 % (натомість, у КГ – 58,3 %), середній – 51,7 % (у КГ – 37,4 %), високий – 18,6 % (у КГ – лише 4,3 %).

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів розглянутої проблеми. Подальшого розроблення потребують питання формування слухової уваги учнів основної школи, формування слухової уваги учнів у позашкільній музичній діяльності, підготовка майбутніх вчителів до формування слухової уваги школярів.



## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### **Рекомендовані музично-дидактичні ігри для формування слухової уваги молодших школярів**

##### *Луна.*

Музично-дидактична гра «Луна» передбачає повторення за вчителем звуків, мотивів, ритмічних рисунків. Вчитель пропонує точно повторити його музичний зразок, виконання якого передбачає спрямування музично-слухової уваги школярів на цілеспрямоване сприймання та аналіз почутого, а під час виконання учнями включення їх самоконтролю. Таким чином відбувається концентрація слухової уваги, а дія контролю за кожним окремим звуком актуалізовує вибірковість. У процесі багаторазового повторення таких дій відбувається формування даних компонентів слухової уваги.

##### *Впізнайте голос.*

Учні стають у коло і затуляють очі. Вчитель доторкається до плеча одного з школярів, після чого цей учень співає коротку постпівку. За тембром голосу інші школярі мають впізнати голос учня-співака.

##### *Почуйте вчителя.*

За сигналом вчителя учням дозволяється вільно рухатися та розмовляти. Коли вчитель заспіває слово «тиша» чи «увага», то учні мають затихнути і «завмерти». Програє той, хто був неуважний і не дочув.

##### *Музичний світлофор.*

Музично-дидактична гра «Музичний світлофор» спрямована на формування у молодших школярів концентрації музично-слухової уваги під час її спрямування на дію вокально-слухового контролю у співі. Її застосування зумовлене низьким рівнем розвитку у школярів вокально-

хорових вмінь та навичок, відсутністю у значної кількості учнів вокально-слухової координації. Тому учні, які виконують пісню і при цьому допускають інтонаційні чи будь-які інші неточності, далеко не завжди їх чують з тієї причини, що не володіють навичками спрямування слухової уваги на одномоментне виконання та контроль результату в процесуальному русі музики. У зв'язку з цим ми вважаємо, що сформована у школярів навичка контролю результату співацької діяльності підвищить рівень сформованості музично-слухової уваги учнів під час співацької діяльності.

Сутність даної музично-дидактичної гри полягає в тому, що учні користуються картками червоного, жовтого та зеленого кольору, які виступають як матеріалізована, предметна форма контролю за якістю співу однокласників: точне відтворення звучання оцінюється підняттям зеленої картки (музичний світлофор пропускає співака далі до наступного звука). Якщо співак точно не повторює звук, поспівку чи музичну фразу, то в цьому випадку піднімається червона картка. Жовта картка піднімається учнем у випадку, коли він не знає – правильно чи ні був відтворений музичний зразок.

Особливістю застосування гри «Музичний світлофор» є поступове ускладнення мелодичної лінії, яку потрібно виконати із застосуванням слухового контролю та самоконтролю: спочатку молодші школярі опановують дію слухового контролю під час виконання одного звука (етап опанування учнями поняття «унісон»), потім – під час ритмічної послідовності звуків на одній висоті, потім мелодична лінія поступово ускладнюється. Також передбачається порядок формування навички слухового контролю учнів: спочатку учні вчаться визначати досягнення чи недосягнення унісону під час співу одного співака (контроль іншого), потім вчаться визначати цю дію під час власного виконання (контролювати свій спів) з поступовим ускладненням від співу на одному звуці до співу поспівок, фрагментів пісні.

Таким чином за допомогою застосування кольорових карток встановлюється перевірка контролюючої функції музичного слуху школярів та вияву їх довільної слухової уваги.

(продовження додатку А)

### *Сходи́нки.*

Дидактична гра «Сходи́нки» спрямована на формування концентрації та вибірковості слухової уваги учнів на першому етапі (у 1 класі) і передбачає визначення учнями напрямку руху мелодії. Мелодію-гаму виконує один з учнів у висхідному чи низхідному напрямку, інший учень знаходиться біля дошки, на якій намальовані сходи́нки, і переставляє квітку-ноту у відповідному напрямку. Решта учнів одночасно з ним відтворює рух по сходи́нках у повітрі.

### *Ритмічна естафета.*

Цю гру доцільно застосовувати під час вивчення тривалостей, а також під час розучування нової пісні для швидкого опанування учнями ритмічного малюнку. Для цього учні стають біля парт шеренгами один за одним. Якщо у класі три ряди, то шеренг – шість. Вчитель по плечі останніх учнів вистукує ритмічний малюнок, який потім передається учневі, який стоїть попереду. Якщо це ритмічний елемент пісні, то учні по закінченню естафети проплескують його всі разом з одночасним промовлянням слів. Якщо це елемент вивчення тривалостей, то кожній шерензі вчитель дає різні ритмічні малюнки, які записані на дошці під певним номером і який учні повинні вкінці визначити та проплескати всією командою. Дана гра формує розподіл слухової уваги під час колективного проплескування ритмічних малюнків, оскільки виконання даної дії кожним учнем повинно бути узгоджене з колективним виконанням.

### *Жива гама.*

Створюється група з 8 чоловік, які з точною назвою звуків співають гаму по черзі. Виконання «Живої гами» спрямоване на формування концентрації, стійкості та вибірковості музично-слухової уваги учнів (її застосовування

передбачається на першому та другому етапі) і передбачає досягнення точного інтонування кожного окремого звуку гами учасниками, за кожним з яких закріплений певний звук. Пропонується використовувати систему відносної сольмізації з назвами щаблів – йо, ле, ві, на, зо, ра, ті.

Можливий варіант створення двох команд по 8 чоловік, які по черзі сольфеджують звуки гами До мажор (першу команду складають учні, які краще опанували навички співу в даній грі, другу команду складають учні, які потребують розвитку даної навички, вони репродуктивно відтворюють щаблі гами за учасниками першої команди).

На першому етапі передбачається опанування учнями пощаблевого співу звуків гами вгору-вниз. Потім учні вчаться запам'ятовувати свій звук і співати його за вказівкою вчителя (пізніше учня-вчителя чи учня-диригента). На другому етапі передбачається виконання учасниками гри коротких нескладних поспівок.

#### *Відгадай і заспівай.*

На партах в учнів лежать по 3 пари карток із попарними зображеннями великого та малого дзвоника, гуски та гусенятка, великої жаби та жабеня. Вчитель співає на ноті ре першої октави: «Дон-дон-дон», учні, вслухаючись, повинні закрити долонею малий дзвінок, залишивши в полі зору великий. Потім вчитель співає на ноті ля першої октави «Дон-дон-дон», і учні повинні закрити великого дзвоника. Після цього вчитель показує на те чи інше зображення, і учні повинні самі проспівати поспівку. Перша спроба заспівати здійснюється без зовнішнього супроводу, але досягнення унісону таким чином ще не можливе, тому за другим разом учнів підтримує вчитель голосом та інструментом. За таким принципом і на цих же нотах потрібно проспівати «Ква-ква-ква» та «Га-га-га».

*(продовження додатку А)*

*Музичні діалоги.*


У невеликих музичних поспівках чи піснях учні повинні почути «запитання» та «відповідь» і потім проспівати, розділившись на ролі (по рядах, вчитель – учні, один учень – всі разом тощо). Музичний діалог передбачає виконання пісні групами по черзі і спрямований на активізацію стійкості, концентрації музично-слухової уваги.

Додаток Б

## Дидактичні вірші та казки

Додаток Б.1

**\*Вірш-настанова**

 Чи знаєш ти, як правильно співати? Слухай вірш і виконуй дії, про які у ньому йдеться.

Щоби правильно співати,  
треба сісти  
або стати.

Спинки рівні,  
як тростинка,  
руки вниз  
чи на колінка.



Співацька постава

**Раз — увага!****Два — вдихаймо!****Три — співати починаймо!**


Покажи співацьку поставу. Запам'ятай жести вчителя, коли він «керує» співом:

<p>1.</p>  <p>УВАГА</p>	<p>2.</p>  <p>ВДИХ</p>	<p>3.</p>  <p>СПІВ (ВИДИХ)</p>
--	---	--

\* Лобова О.В. Музичне мистецтво : підруч. для 1 кл. загальноосвіт. навч. закладів / Ольга Лобова. – К. : Школяр, 2012. – С. 18.

## Додаток Б.2

**\*Вірш-тренінг**

 Слухай вірш і уявляй те, про що у ньому йдеться.

Настає чарівний час:  
Музика іде до нас.  
Та спочатку  
прийде тиша...  
Тож уможуйте  
зручніше,  
всі заплющіть оченята,  
будемо разом чекати.

Тиша плине  
край вікна,  
вже заходить  
в клас вона,  
йде повз парти  
тишком-нишком  
(в неї лапки, як у кішки),  
огортає цілий клас...



А за нею йде до нас  
звукова співуча казка.  
Музико,  
заходь, будь ласка!

Подумай і скажи, як треба слухати музику.

Слова-підказки:

*тихо*

*уважно*

*зосереджено*

*вдумливо*

## Додаток Б.3

## Дидактична казка

**\*Як крокує музика**

*Автор – Ольга Лобова*

Цей день для Мишка був найщасливішим. Нарешті! Йому дозволили, йому довірили, його прийняли! Прийняли до чудового, найкращого в світі лісового ансамблю. Ще й інструмент дали – новенький яскраво-червоний барабан з тугою мембраною і гладенькими дзвінками паличками.

Тільки на цьому ведмедикові щастя й скінчилося. Тому що барабан ніяк не хотів слухатися свого нового господаря. А господар-барабанщик ніяк не міг зрозуміти диригента, який уже вкотре торочив про якісь долі.

Заліз Мишко у малинник, сів, схилив голову на барабан і замислився. Усе переплуталося в його думках: долі наголошені й ненаголошені, долі сильні й слабкі, долі, долі, долі...

Та ось здалося Мишкові, що вся музика якимось дивом перетворюється ... на кроки! Одні – важкі, поважні, як у татка-ведмеда: бум, бум, бум. Інші – легкі, грайливі, як у зайченяти: стриб-стриб, стриб-стриб. Та що найдивовижніше – кроки ті не плутаються, а чітко, струнко дотримуються черги:

бум – стриб-стриб,  
бум – стриб-стриб,  
бум – стриб-стриб...

І раптом – БУМ!!! Це паличка барабана впала ... і розбудила ведмедика.

Підхопивсь Мишко, очима спросоння кліпає, і враз його осяйнуло: он воно що! Виходить, «кроки» музичні – це і є оті таємничі долі! І так само, як кроки бувають важкі й легкі, так і долі є сильні й слабкі! Отже, грати їх треба то сильніше, то слабкіше, тобто то гучніше, то тихіше.

«Ну, тепер усе вийде! – зрадів ведмедик. – Мерщій на репетицію!» А барабан застукотів дерев'яними паличками в такт його крокам.



\*Лобова О.В. Навчаємо мовою казки: дидактичні казки у підручниках «Музика» // Початкова школа. – 2007. – № 4. – С. 38 – 41.



## Додаток В

**Пам'ятка уважного слухача**

1. Коли звучатиме музика – слухай уважно, підтримуй тишу, не відволікайся.
2. Прислухайся до своїх внутрішніх почуттів, переживань під час слухання музичного твору.
3. Налаштуйся на бесіду-міркування з приводу почутої музики: вислови свої враження, дай відповіді на питання вчителя.

## Додаток Г

**Визначення стану власної слухової зосередженості  
під час звучання музики**

## Анкета учня

Прізвище, ім'я \_\_\_\_\_

клас \_\_\_\_\_, школа \_\_\_\_\_

1. – я слухав (слухала) музичний твір дуже уважно, можу дати відповідь на поставлені запитання, висловити враження та міркування про музику;
2. – я був уважний (була уважною), але на коротку мить відволікався (відволікалася), я не впевнена, чи зможу дати відповідь на всі питання про музичний твір;
3. – я погано себе почував (почувала), коли звучав музичний твір, і не зможу брати участь у бесіді-обговоренні.

Бали за відповіді: 1. – 3 бали;  
2. – 2 бали;  
3. – 1 бал.

## Додаток Д

## Оцінювання виконання (співу) однокласників

Прізвище, ім'я \_\_\_\_\_

клас \_\_\_\_\_, школа \_\_\_\_\_

1. Всі співаки вступили одночасно (одночасно почали співати).
  - так
  - ні
2. Під час співу всі намагалися співати в унісон:
  - так
  - ні
3. Вимова (дикція) у співаків була чітка:
  - так
  - ні
4. Співаки опускали нижню щелепу (відкривають правильно рот):
  - так
  - ні
5. Динаміка (гучність) виконання відповідала образу, настрою пісні:
  - так
  - ні
6. Співаки заспівали емоційно, виразно, яскраво, передаючи настрій, образність пісні:
  - так
  - ні

Примітка: за відповідь «так» – 2 бали, за відповідь «ні» - 1 бал;

## Додаток Е

## Оцінювання якості гри на елементарних музичних інструментах

## Анкета учня

Прізвище, ім'я \_\_\_\_\_

клас \_\_\_\_\_, школа \_\_\_\_\_

1. Вибір інструменту підкреслював, доповнював образ і настрій пісні:

- так

- ні

2. На початку музичного твору я (*чи однокласник*) почав (почала) грати вчасно і без запізнення:

- так

- ні

3. Я (*чи однокласник*) втримав (втримала) свою партію, не збивався:

- так

- ні

4. Я (*чи однокласник*) грав (грала) ритмічно, злагоджено з іншими виконавцями:

- так

- ні

5. Я (*чи однокласник*) не заважав, а допомагав групі своїм виконанням:

- так

- ні

## Додаток Ж

## Оцінювання власного виконання (співу)

Прізвище, ім'я \_\_\_\_\_

клас \_\_\_\_\_, школа \_\_\_\_\_

1. Я вчасно починав (починала) співати на початку кожного куплету:
  - так
  - ні
2. Я співав (співала) чисто, не фальшиво:
  - так
  - ні
3. Слова пісні я вимовляв (вимовляла) чітко від початку до кінця співу:
  - так
  - ні
4. Динаміка (гучність) виконання відповідала образу, настрою пісні:
  - так
  - ні
5. Я співав (співала) емоційно, передаючи настрій, образність пісні:
  - а) так, від початку до кінця пісні;
  - б) я співав (співала) емоційно і виразно тільки на початку пісні;
  - в) ні, я співав (співала) невиразно.
6. Я не заважав, а допомагав групі своїм виконанням:
  - так
  - ні

Примітка: за відповідь «так» – 2 бали,

за відповідь «ні» - 0 балів,

у питанні № 5 за відповіді а) і б) – 2 бали, за відповідь в) – 1 бал.

## Додаток 3

**Визначення міри власної слухової зосередженості  
у процесі виконання музики**

Анкета учня

Прізвище, ім'я \_\_\_\_\_

клас \_\_\_\_\_, школа \_\_\_\_\_

1. – я зосереджувався (зосереджувалася) під час виконання, можу дати відповіді на запитання.
2. – я вслухався (вслухалася) у власне виконання, але на коротку мить відволікався (відволікалася),  
я не впевнена, чи зможу дати вірні відповіді на питання;
3. – я погано себе почував (почувала);
4. – мені не цікаво.

Бали за відповіді: 1. – 3 бали;  
2. – 2 бали;  
3. – 1 бал;  
4. – 0 балів

## Додаток И

**Сприймання музичного твору: Е. Гріг. «Ранок»**

## Анкета учня

Прізвище, ім'я \_\_\_\_\_

клас \_\_\_\_\_, школа \_\_\_\_\_

1. Які враження, почуття викликала у тебе ця музика?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  2. Який характер мелодії:
    - танцювальний;
    - пісенний;
    - маршовий.
  
  
  3. Чи були схожі музичні інтонації на початку та вкінці твору:
    - так;
    - ні.
  
  
  4. Які інструменти звучали у творі:
    - скрипки, фортепіано, баяни, флейти;
    - інструменти симфонічного оркестру;
    - флейти, скрипки, гітари, балалайки, домри.
  
  5. Які музичні інструменти звучали на початку твору?
-

*(продовження додатку II).*

6. Початок музичного твору звучав:

- голосно;
- не дуже тихо;
- дуже тихо.

7. Музична динаміка твору була:

- від тихого до голосного звучання;
- постійно змінювалася (тихо – голосно – тихо – голосно);
- від голосного до тихого звучання.

8. Який розвиток має музичний твір:

- темповий;
- жанровий;
- динамічний;
- тембровий;
- інтонаційний.



## Додаток К

**Список творів для виконання завдання № 3 першого блоку  
констатувального експерименту (використано початкові фрагменти)**

1. В. Моцарт. Дивертисмент E-dur. Allegro (у виконанні камерного орк.).
2. В. Моцарт. Дивертисмент D-dur. Menuetto (у вик. камерного оркестру).
3. М. Глінка. Полонез з II акту опери «Іван Сусанін».
4. М. Глінка. Увертюра до опери «Руслан і Людмила».
5. Й. Штраус. Марш генерала Радецького.
6. М. Глінка. Марш Чорномора з опери «Руслан і Людмила».
7. Д. Каччіні. Ave Maria (у виконанні флейти, віолончелі та клавесину).
8. А. Кореллі. Адажіо (у виконанні флейти та гітари).
9. А. Шнітке. Перша частина (Moderato) з Сюїти у старовинному стилі (у виконанні скрипки та ф-но).
10. Е. Гріг. Пісня Сольфейг з музики до драми Г. Ібсена «Пер Гюнт» (у виконанні скрипки та ф-но).
11. К. Дебюссі. Відображення у воді (ф-но).
12. П. Чайковський. «Березень» («Пісня Жайворонка») з циклу «Пори року».
13. А. Петров. Вальс з к/ф «Про бідного гусара замовте слово» (у виконанні духового оркестру).
14. Є. Дога. Вальс з к/ф «Мій ласкавий і ніжний звір» (у виконанні духового оркестру).

## Додаток Л

**Протокол результатів виконання завдань на визначення рівня  
сформованості слухової уваги учнів**

## Додаток Л.1

**Результати виконання завдань першого блоку**

Прізвище, ім'я \_\_\_\_\_

клас \_\_\_\_\_, школа \_\_\_\_\_

	Концентрація слухової уваги	Стійкість слухової уваги	Розподіл слухової уваги	Переключення слухової уваги	Обсяг слухової уваги	Вибірковість слухової уваги
Завд. № 1			–	–	–	–
Завд. № 2				–	–	
Завд. № 3			–		–	–
Завд. № 4				–		
Завд. № 5				–		–
<b>Середній бал</b>						

## Додаток Л.2

**Результати виконання завдань першого блоку (приклад)**

Прізвище, ім'я Ольга П.

клас 4-А, школа № 3 міста Біла Церква

	Концентрація слухової уваги	Стійкість слухової уваги	Розподіл слухової уваги	Переключення слухової уваги	Обсяг слухової уваги	Вибірковість слухової уваги
Завд. № 1	4	4	–	–	–	–
Завд. № 2	4	3	1	–	–	2
Завд. № 3	4	3	–	2	–	–
Завд. № 4	4	4	1	–	1	2
Завд. № 5	3	3	2	–	1	–
<b>Середній бал</b>	<b>3,8</b>	<b>3,4</b>	<b>1,3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>2</b>

## Додаток Л. 3

## Результати виконання завдань другого блоку

Прізвище, ім'я \_\_\_\_\_

клас \_\_\_\_\_, школа \_\_\_\_\_

	Концентрація слухової уваги	Стійкість слухової уваги	Переключення слухової уваги	Вибірковість слухової уваги
Завд. № 1			–	
Завд. № 2		–	–	
Завд. № 3			–	
Завд. № 4			–	
Завд. № 5				
Завд. № 6				
<b>Середній бал</b>				

## Додаток Л. 4

## Результати виконання завдань третього блоку

Прізвище, ім'я \_\_\_\_\_

клас \_\_\_\_\_, школа \_\_\_\_\_

	Концентрація слухової уваги	Стійкість слухової уваги	Розподіл слухової уваги	Переключення слухової уваги	Вибірковість слухової уваги
Завд. № 1		–			
Завд. № 2					
Завд. № 3				–	
Завд. № 4					–
Завд. № 5				–	–
<b>Середній бал</b>					

## Додаток М

## Визначення рівня сформованості слухової уваги

Прізвище, ім'я \_\_\_\_\_

клас \_\_\_\_\_, школа \_\_\_\_\_

Концентрація слухової уваги	1-й блок (бали)		Середній бал ( $a^1$ )
	2-й блок (бали)		
	3-й блок (бали)		
Стійкість слухової уваги	1-й блок (бали)		Середній бал ( $a^2$ )
	2-й блок (бали)		
	3-й блок (бали)		
Розподіл слухової уваги	1-й блок (бали)		Середній бал ( $a^3$ )
	2-й блок (бали)		
	3-й блок (бали)		
Вибірковість слухової уваги	1-й блок (бали)		Середній бал ( $a^4$ )
	2-й блок (бали)		
	3-й блок (бали)		
Переключення слухової уваги	1-й блок (бали)		Середній бал ( $a^5$ )
	2-й блок (бали)		
	3-й блок (бали)		
Обсяг слухової уваги	1-й блок (бали)		Середній бал ( $a^6$ )

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

де:  $x$  – середній бал, що визначає рівень сформованості слухової уваги.

## Додаток Н

**Орієнтовний список канонів для учнів молодших класів**

1. Ю. Литовко, сл. народні. «Вербонька».
2. Ю. Литовко, сл. народні. «Журавель».
3. Музика і слова І.Суслова. «Ми в дворі будуєм дім».
4. Г. Струве, сл. В. Чижова. «Лічилка».
5. Литовська народна пісня «Деркач».
6. М. Анцев, сл. М. Лермонтова. «Горные вершины».
7. Музика і слова Ю. Литовка. «Веселі жабки».
8. Українська народна пісня «Сіяв мужик просо».
9. Є. Ботяров, сл. К. Алемасової. «Лічилка».
10. Грузинська народна пісня. «Яблучко зелене».
11. Музика і слова Ю. Литовка. «Луна».
12. Музика і слова Ю. Литовка. «Дорожній канон».
13. Г. Струве, сл. В. Вікторова. «Така пісенька».
14. Норвезька народна пісня. «Камертон».
15. Р. Бойко, сл. В. Вікторова. «Годинникар».
16. Л. Керубіні. «Біля річки».
17. С. Монюшко. «Поїзд».
18. З. Кодай. «Пташиний хор».
19. Французька народна пісня «Пастуша пісня».

## Додаток П

### Методичні рекомендації щодо формування слухової уваги у молодших школярів на уроках музики

Узагальнення результатів експериментальної перевірки ефективності методики формування слухової уваги у молодших школярів на уроках музики дозволило нам розробити наступні методичні рекомендації для учителів загальноосвітніх навчальних закладів.

Відповідно до сучасної парадигми освіти пріоритетним є виховання всебічно розвиненої особистості, здатної до самоосвіти, постійного самовдосконалення та саморозвитку. Як відомо, успішність будь-якої діяльності значною мірою визначається якістю уваги людини до її об'єктів. Значний вплив на процес та результати діяльності учнів на уроці музики має розвинена слухова увага.

Ефективність формування слухової уваги зростатиме за умови цілеспрямованого педагогічного керування цим процесом, яке передбачає формування властивостей слухової уваги у процесі залучення учнів до музичного сприймання, музично-практичної та творчої діяльності, опанування елементарних музично-теоретичних основ.

Ключовими напрямками нашої методики формування слухової уваги молодших школярів є:

- збільшувати внутрішню музичну мотивацію (мотивацію самовдосконалення) школярів;
- формувати компоненти слухової уваги учнів;
- вчити учнів оцінювати активність та результативність власного вслуховування під час слухання та виконання музики.

#### **Специфіка слухової уваги в музичній діяльності.**

Музичне мистецтво — це мистецтво звуку, й особливістю музичного звучання є процесуальна, часова незворотність. Умовою усвідомлення музичного звучання, розуміння музики як інтонаційно-образної мови

(змістовного мистецтва) та переживання є активне слухове спостереження за процесом музичного руху та музичного розвитку.

*Слухову увагу молодших школярів у музичній діяльності* слід розуміти як процес та результат налаштування на сприймання музичних явищ, що виявляється у здатності до зосередження на їх звучанні та художньо-змістовній сутності. Слухова увага виявляється у слуханні, виконанні музики та елементарній творчості, сприяючи аналізу звукової інформації, контролю та регуляції музичної діяльності в цілому.

Формуючи слухову увагу, важливо охопити її властивості: *концентрацію* – характеризує міру інтенсивності зосередження учнів на окремих музичних елементах чи звучанні музики у цілому; *стійкість* – визначає тривалість слухового зосередження учнів на музичному звучанні і виявляється у відсутності відволікань у процесі вслуховування; *обсяг* – свідчить про кількість музичних об'єктів, які учень чує та усвідомлює одночасно, з достатньою чіткістю у найкоротший час; *переключення* – характеризує зміну слухового спрямування школярів з одного музичного явища на інше; *вибірковість* – свідчить про свідоме виокремлення з цілісного звучання елементів, які відповідають попередньо визначеним ознакам; *розподіл* – свідчить про здатність учнів до диференційованості сприймання музичного звучання та контролю власного виконання у групових формах діяльності.

У процесі вслуховування в музичне звучання необхідно розвивати довільну та післядовільну слухову увагу. *Довільна слухова увага* в музичній діяльності – усвідомлене слухове зосередження на звукових об'єктах, спрямованість на свідомо обраний музичний об'єкт з допомогою вольових зусиль для вирішення поставленої мети. *Післядовільна слухова увага* в музичній діяльності – усвідомлене спрямування слухацької діяльності особистості, що виявляється в зосередженні на звукових об'єктах в єдності цілеспрямованості, творчої продуктивності, захоплення музично-слухацькою діяльністю, відсторонення від зовнішніх і внутрішніх перешкод, не потребуючи зусиль волі.

Важливо попередньо налаштовувати школярів на цілеспрямоване слухання. Стан підвищеної готовності до слухацької діяльності, очікування звучання виявляється у *слуховій передувазі*. Зазначимо про її важливість та необхідність у процесах переключення зосередження з об'єктів уваги попереднього виду діяльності на явища музичної діяльності.

### **Особливості формування слухової уваги учнів на уроках музики.**

Для ефективного формування слухової уваги учнів на уроках музики важливо створити такі педагогічні умови: врахування специфіки уваги молодших школярів, зумовленої віковими особливостями; своєчасна зміна видів музичної діяльності; забезпечення оптимального (доцільного) темпу проведення уроку; постійна підтримка зацікавленості учнів музичною діяльністю; забезпечення індивідуалізації та диференціації музичного навчання школярів.

Процес формування слухової уваги учнів в музичній діяльності передбачає роботу у трьох напрямках: налаштування слухової передувати школярів, спонукання до довільної регуляції слухової уваги у процесі активного вслуховування в музичні явища, аналіз учнями результатів власного слухового зосередження.

У роботі з учнями *1-го класу* важливо опікуватися підвищенням емоційної насиченості завдань, підтримувати у школярів зацікавленість та інтерес до музичних занять, створювати атмосферу захопленості процесом музичної діяльності. Важливо тренувати стан слухової готовності та установку учнів на стеження за звучанням, що є необхідним у всіх видах музичної діяльності.

Учні-першокласники часто бувають безпосередніми у зовнішніх виявах уваги: про стан їх уважності свідчитиме вираз обличчя, а в стані неуважності спостерігатимуться відволікаючі рухи тіла, зменшення посидючості, порушення дисципліни. Важливо переключати учнів зі стану надмірної активності, якщо в учнів спостерігається збудження від попередньої діяльності,



застосовувати гальмівні впливи-прийоми, і, навпаки, активізувати школярів збуджуючими прийомами.

Навчити учнів слухати музику в «активній» тиші сприятиме тренінг «*Слухаємо тишу*» (зосередження на тиші протягом 10 – 15 секунд). Виробити в навички очікування певного звукового сигналу сприятимуть ігри «*Почуйте вчителя*», «*Впізнайте голос*». Одним з ефективних прийомів налаштування слухової передувати учнів на уроках музики є застосування дидактичних віршів, зміст яких відповідає особливостям очікуваного виду музичної діяльності.

Важливо вводити школярів в емоційно-образну атмосферу музичного твору відповідно до його образного змісту: емоційністю вимови вчителя та яскравою її образністю, яка має відрізнятися в залежності від особливостей характеру, настрою музики і допомагає школярам налаштуватися на емоційне та образне «проживання» музичного твору; умінням вчителя виразити своє ставлення до музичного твору; лаконічністю вступного слова; доступністю змісту вступного слова для дитячого розуміння.

Застосування дидактичних казок урізноманітнить музичну діяльність, зробить її цікавою, доступною і привабливою для дітей молодшого шкільного віку, сприятиме втриманню школярами післядовільної слухової уваги. Яскраві образи, присвячені музиці в природі, вміщують казки В.Сухомлинського «Бджолина музика», «Ой, який музика», «Як дзвенять сніжинки», «Все у лісі співає», «Жайворонок і сонце» тощо, які можна використати перед слуханням музичних творів, близьких відповідній тематиці.

Особливого значення набуває наявність у слухачів попередньо створеної установки на стеження за розгортанням музики. Виробити у молодших школярів установку на стеження перед звучанням музичних творів слід за допомогою постановки вчителем запитань та завдань. Їх зміст зумовлюється темою навчальної чверті та цілями кожного конкретного уроку, спрямовуючи молодших школярів на відчуття та розуміння власних слухацьких вражень, виявлення художнього змісту музичних творів, їх розуміння та переживання.

Важливо розвивати у школярів слухові дії «слухаю-відчуваю» та «слухаю-розумію», що лежать в основі образного слуховідчуття та образного слухомислення. Для опанування учнями дії «слухаю-відчуваю» доцільно спрямовувати учнів на усвідомлення власного емоційного стану, виявлення однієї емоційної характеристики чи її мінливості впродовж звучання музики. Для опанування учнями дією «слухаю-розумію» доцільно спрямовувати їх мислення на аналіз засобів музичної виразності, які відіграють провідну роль у розкритті музичного образу, на спостереження за розвитком музичних інтонацій. Для учнів 1-го класу важливою є зовнішня фіксація результатів зазначених дії (вибрати колір, який асоціюється у школярів з характером музичного звучання; створити малюнок; словесно виразити власні почуття; вибрати із запропонованих вчителем на дошці емоційно-естетичних визначень музики ті, що відповідають прослуханій музиці).

Спостереження за виконавською діяльністю молодших школярів на уроках музики свідчать, що учні, які в процесі вокально-хорової роботи не інтонують у тон з класом, а також учні, які в процесі створення акомпанементу на елементарних музичних інструментах не відчують метроритму, далеко не завжди це чують. Важливо навчити учнів спрямовувати слухову увагу на одномоментність виконавської діяльності з контролем її результату.

Школярів, які не співають інтонаційно чисто «від природи», слід вчити контролювати якість співу у виконанні однокласників, чути та оцінювати звучання унісону «зі сторони» (вчитель – учень, учень – інструмент, учень – учень). Для цього доцільно використовувати короткі поспівки на одному звуці, досягаючи унісону (окремими учнями, групою чисто інтонуючих школярів). Збереженню активного вслуховування від початку до кінця, концентрації слухової уваги сприятиме спів «ланцюжком», виконання коротких вокальних вправ та фрагментів пісень з використанням ручних знаків – показом висоти звуків на «руці-нотоносці», співу за релятивною системою.

Ефективно розвиває властивості слухової уваги і слугує основою втримання стану післядовільної слухової уваги участь молодших школярів у

творчій музично-руховій діяльності (у вигляді «вільного диригування», «пластичного інтонування», крокувань, інсценування пісень та інструментальних програмних творів тощо), викликаючи емоційне пожвавлення, яскраві переживання, задоволення природної потреби молодших школярів в русі та самовираженні. Також слід застосовувати дидактично-ігрові вправи («Луна», «Сходишки», «Музичний світлофор», «Жива гама», «Музичний діалог», «Хто найуважніший», «Ритмічна естафета», «Впізнайте голос» тощо).

У роботі з першокласниками для підвищення емоціогенності уроку доречно застосовувати такі форми проведення уроків музики, як урок-подорож, урок-казка і т.п., які вміщують колективні, групові та індивідуальні способи музичної діяльності.

*У роботі з учнями 2-го та 3-го класів* важливо продовжувати формувати властивості слухової уваги. Також важливо розвивати такі музично-слухові дії учнів, як: виокремлення слуховою увагою нового музичного об'єкту, визначеного вчителем чи самостійно, свідоме зосередження на ньому; здійснення слухового контролю та самоконтролю елементів власної музично-виконавської діяльності; розподіл слухової уваги на дві музичні лінії та джерела звуку, на емоційну складову та засоби музичної виразності; самоконтроль стану власної слухової зосередженості. що загалом впливає на її формування.

Ефективному формуванню слухової уваги сприятиме диференційований вибір завдань, які б враховували індивідуальні особливості учнів щодо їх спроможності довільно та вчасно зосереджувати слухову увагу на потрібному музичному об'єкті. У процесі сприймання та виконання музики слід збільшувати тривалість музичного звучання, створювати в учнів установку на втримання слухової уваги протягом потрібного часу, спонукати до включення як наслідувальних, так і частково-самостійних слухових дій учнів, спонукати учнів до самооцінювання мікроетапів власної роботи.

Вчителю важливо впливати на внутрішню мотивацію молодших школярів з метою активізації їх слухової передумови. Цьому сприятиме включення

*віршів-правил, віршів-пояснень, віршів-ознайомлень, віршів-загадок.* Одним з прийомів, що сприяє налаштуванню на чуттєве та вдумливе слухання музичного твору, є прийом «Досягнення ефекту здивування», застосування якого полягає в подачі матеріалу маловідомого, цікавого, неординарного. Розповідь вчителя про історію створення твору, окремі факти чи цікаві випадки з життя композитора, яскраві та посильні для розуміння молодших школярів приклади його творчості здійснюватимуть значний вплив на вияв слухової передувати учнів.

З метою вироблення в учнів установки на стеження за музичним звучанням ефективним є уявлення музичного твору перед його звучанням (вчитель повідомляє назву твору, і учні перед його слуханням розмірковують – якими засобами музичної виразності, якими музичними характеристиками можна створити даний музичний образ. Питання слід формулювати в залежності від навчального завдання уроку: уявити характер, темп, динаміку, регістр). З власних міркувань у школярів виростає зацікавленість у тому, чи співпадає їхня уява з баченням композитора, що налаштовує на більш уважне слухання музики, що сприятиме формуванню концентрації, стійкості та вибіркової слухової уваги.

Одним з найдієвіших способів викликати інтерес, налаштувати на активне слухання є візуалізація навчальної інформації. Широкі можливості візуалізації навчальної інформації містить застосування на різних етапах уроку мультимедійної продукції (малюнків, фотографій, анімації тощо) за допомогою мультимедійних засобів – комп'ютера, мультимедіа-проектора, інтерактивної дошки.

Слід розвивати у школярів образне слуховідчуття та образне слухомислення – чутливість до музичного звучання, його емоційної палітри. Цьому сприятиме попереднє налаштування учнів на емоційно-образну сферу перед звучанням музики. Для формування стійкості та вибіркової слухової уваги доцільно підключати під час звучання музичного твору різноманітні зовнішні дії учнів: застосування пластичних і танцювальних рухів, «вільного

диригування» під час слухання музичних творів, створення малюнків на основі прослуханої музики. Підбір рухів (пластичних чи танцювальних), «вільне диригування» сприятиме розпізнаванню емоційно-образного змісту твору, виокремленню суттєвих, характерних якостей звучання, що регулюватиме інтенсивність слухової уваги. Учні узгоджуватимуть власні рухи із звучанням музики, що зумовлюватиме зміну пасивного слухання на активне, зосереджене вслуховування.

Набуття учнями 2 - 3 класів навичок довільної вибіркості, розподілу та вчасного переключення слухової уваги під час співу та гри на музичних інструментах буде можливим, коли учні контролюватимуть результати власного виконання. Учні слід спонукати до оцінювання якості свого виконання. Опанувати навичками самоконтролю потрібно, починаючи із співу одного звука, потім коротких нескладних поспівок. Слід обов'язково включати виконання поспівок з одночасним показом рукою напрямку руху мелодії, чергувати спів вголос та «про себе», зупинятися на окремих звуках по руці вчителя.

Під час гри на музичних інструментах слуховий контроль та самоконтроль розвиватиметься, коли учні намагатимуться грати ритмічно, в ансамблі. Спочатку учні вчать грати в ритмічному ансамблі одну звукову лінію, пізніше доцільно грати за ритмічними партитурами (спочатку на два голоси, пізніше – три і т.д.). Прагнучи до ритмічної злагодженості, школярі вчать концентрувати слухову увагу, розподіляти її на два і більше джерела звучання.

Учні, які володіють навичками інтонування у співі, слід спонукати до вокальних імпровізацій. Створення вокальних імпровізацій та інструментальних супроводів сприятиме формуванню всіх властивостей слухової уваги.

У 3-му класі доцільно працювати над розвитком слухової рефлексії учнів. Школярі мають усвідомлювати власну слухову уважність, її наявність та інтенсивність. Вияв наявності слухової уважності може проходити у вигляді

усного самозвіту учня чи за допомогою користування анкетною, в якій учень відзначатиме власну слухову активність. Питання, на які відповідають учні, полягають в тому, що учень визначає: 1) уважно чи неуважно він слухав музику і чи може взяти участь в обговоренні, висловити враження та міркування про музичний твір; 2) чи був учень уважним, чи неуважним у процесі власного співу, гри на інструменті, під час виконання однокласниками і чи може дати оцінку якості виконання.

Під час такого виду музичної діяльності, як сприймання музики, після проведення аналізу-інтерпретації музичного твору звіряється результат самооцінки слухової уважності учня з рівнем його активності в ході бесіди, його спроможністю чи неспроможністю аналізувати та інтерпретувати музичний твір. Здійснення аналізу власної уважності спонукає учнів, які відзначилися слуховою неуважністю і при цьому оцінили свою роботу високим балом, більш виважено ставитись до цілей і завдань музичного слухання та до власного самооцінювання.

У співі та грі на елементарних музичних інструментах учнів слід спонукати до оцінювання якості виконання – як однокласників, так і власного. Для здійснення самооцінки власної слухової уважності учні визначають, чи зосереджувалися вони під час виконання, чи можуть прокоментувати його результат. Під час співу учні визначають: вчасність вступу, дотримання унісону, чіткість дикції, рухливість нижньої щелепи, відповідність динаміки виконання до образу, настрою пісні, емоційність, виразність.

Під час гри на елементарних музичних інструментах учні оцінюють, чи відповідав вибір музичного інструменту образу пісні, чи допомагав учень іншим виконавцям (утримував свою партію, грав ритмічно, злагоджено з іншими).

Доцільно також спонукати учнів створювати інструментальний акомпанемент до звучання пісні. Учні-виконавці інструментальної групи мають вслухатися до жанрових особливостей твору, щоб створюваний супровід, окрім ритмічної злагодженості, відтворював характер твору. У зв'язку з тим, що

розподіл слухової уваги формується поступово, на цьому етапі доцільно застосовувати мінімальну кількість музичних інструментів (1 – 2 інструменти).

Організацію процесу формування слухової уваги з учнями другого та третього класів слід збагачувати такими формами проведення уроку музики, як урок-подорож, урок-гра, а також урок-концерт, урок-вистава.

*У роботі з учнями 4-го класу* слід продовжувати формувати властивості слухової уваги, спонукати учнів до усвідомлення міри власної слухової активності у процесі музичної діяльності. Важливо розширювати межі слухового спрямування учнів, у зв'язку з чим необхідно спрямовувати слухову увагу учнів на кілька музичних об'єктів одночасно.

Значну увагу треба приділяти оцінюванню учнями міри власної слухової активності, аналізу результатів власної слухацької діяльності, які мають здійснюватися під керівництвом вчителя, розвитку у школярів уміння розподілу слухової уваги на дві музичні лінії та джерела звуку, на емоційну складову та засоби музичної виразності, розвивати слуховий контроль та самоконтроль двох і більше елементів власного співу.

Для ефективного втримання слухової уваги протягом звучання музичного твору слід працювати з учнями 4-го класу над виробленням установки на стеження. Постановка вчителем запитань та завдань, які спрямовуватимуть молодших школярів на визначення засобів музичної виразності, що створюють характер музичного твору та впливають на його розвиток, на виявлення прийомів розвитку музики – сюжетного, інтонаційно-мелодичного, ладового, на порівняння музичних інтонацій за схожістю та відмінністю і т.ін., зумовлюватиме довільне включення слухової уваги. Попередньо набуті учнями навички та досвід слухання музики сприяють більш повному, глибшому визначенню емоційного та образного змісту музичних творів. Учні спроможні чути окремі деталі виконання та пояснювати роль музичних засобів виразності у створенні певного музичного образу, коли вони знають – на що потрібно звертати слухову увагу, що має бути об'єктом їх слухового спостереження.

Слід продовжувати вчити учнів усвідомлювати міру їх слухової активності чи відсутності включення слухової уваги за період музичного звучання, що передбачає здійснення учнями рефлексивної діяльності – оцінювання власної слухової уважності. Її здійснення може проходити у вигляді усного самозвіту учня чи за допомогою користування анкетною, в якій учень має відзначити власну слухову активність.

До дії оцінювання власної уважності учнів доцільно спонукати двічі – після слухання музики перед бесідою та після участі в бесіді-обговоренні музичного твору.

Отже, після слухання музики учням пропонується оцінити за трибальною шкалою власну слухову уважність, що є першим етапом. Мета такого самооцінювання – спонукати учнів осмислювати міру зосередження власної слухової уваги на поставлених цілях і завданнях слухання музичного твору.

Далі проводиться аналіз-інтерпретація музичного твору. Доцільно використовувати алгоритм аналізу музичного твору, запропонований О. Ростовським, який сприяє найглибшому розкриттю особливостей музики, враховуючи досвід музичного сприймання:

- визначення характеру твору, основних настроїв;
- встановлення динаміки розвитку музичного образу, кульмінації твору;
- характеристика провідних елементів музичної мови, їх взаємозв'язку і ролі у створенні художнього образу;
- визначення ідейно-естетичного змісту твору;
- самоаналіз впливу твору, його естетична оцінка.

Після проведеного аналізу-інтерпретації музичного твору здійснюється повторне оцінювання учнями власної слухової уважності. Оцінка власної слухової уважності має залежати від рівня активності кожного учня у аналізі-інтерпретації, у відповідях на запитання, тобто його спроможності чи неспроможності аналізувати музичний твір. Результат самооцінки слід звірити з попереднім. Учні, які оцінили свою слухову уважність високим балом, і при цьому не змогли висловити свої враження, не виявили адекватні музиці



характеристики, треба спрямовувати на вдумливіше і старанніше ставлення до цілей і завдань музичного слухання та до власного самооцінювання.

Сприятиме формуванню концентрації, стійкості, вибіркості, розподілу та переключення слухової уваги також організація аналізу та оцінювання результатів власного виконання та виконання однокласників (спів, гра на елементарних музичних інструментах, створення інструментальних супроводів). Важливо залучати учнів до активного спостереження за особливостями виконання та його обговорення.

У процесі гри на елементарних музичних інструментах слухова увага учнів спрямовується на контроль та оцінювання ритмічної злагодженості гри; на оцінювання вибору музичного інструменту для досягнення жанрової відповідності супроводу; на одночасність початку та закінчення гри музичного твору; на вибір з кількох «оркестровок» кращої (коли є 2 – 3 групи учнів-виконавців). З учнями 4-го класу доцільно застосовувати кілька музичних інструментів (три і більше), що сприятиме формуванню розподілу їх слухової уваги.

Також учнів 4-го класу слід спонукати до створення акомпанементу до власного співу. Якщо учні вслухатимуться в ритмічну злагодженість, досягатимуть ритмічного ансамблю, то це сприятиме формуванню всіх властивостей їх слухової уваги.

Сприяти формуванню розподілу слухової уваги буде виконання школярами пісень зі створенням до них інструментального супроводу, ритм якого не дублює мелодію, а також розучування та виконання канонів.

Спрямовує слухову увагу учнів на якість власного виконання та його оцінювання картка-схема, яка містить такі позиції: одночасність вступу та закінчення; чистота інтонування; чіткість дикції; мімічна виразність виконання та її відповідність образу пісні; відповідність динаміки співу характеру пісні; звуковедіння.

Учні, звичайно, можуть давати нещирі чи недостовірні відповіді, тим самим відображаючи не реальний, а бажаний рівень уважності. Спонукати їх

адекватно аналізувати та оцінювати власну виконавську діяльність та власну слухову зосередженість слід за допомогою порівняння самооцінки з оцінкою однокласників, вчителя.

Організація музичної діяльності у формі конкурсів, концертів викликатиме в учнів позитивні емоції, підкріплюючи їх мотивацію на досягнення успіху, і це сприятиме досягненню у школярів післядовільного стану слухової уваги.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллин Э.Б. Содержание и организация занятий в различных формах общего музыкального образования: [учеб. пос. для студентов высш. пед. учеб. заведений] / Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева. – Липецк: ЛГПУ, 2006. – 115 с.
2. Аверин В.А. Психология детей и подростков: [учеб. пос.] / В.А. Аверин. – [2-е изд.]. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1998. – 379 с.
3. Алиев Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта / Ю.Б. Алиев. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 336 с.
4. Алиев Ю.Б. Пути формирования навыков многоголосного пения в детском хоре / Ю.Б. Алиев // Музыкальное воспитание в школе; [сост. О. Апраксина]. – В.10. – М.: Музыка, 1975. – С. 135 – 148.
5. Ананьев Б.Г. Воспитание наблюдательности школьников / Борис Герасимович Ананьев. – Л.: Лениздат, 1940. – 64 с.
6. Андерсон Д.Р. Когнитивная психология / Андерсон Джон Роберт. – СПб.: Питер, 2002. – 496 с.
7. Андреев О.А. Учись быть внимательным: [кн. для уч-ся старших кл.] / О.А. Андреев, Л. Н. Хромов. – М.: Просвещение, 1996. – 160 с.
8. Андріяшина Н.В. Властивості уваги як фактори засвоєнні української мови учнями четвертих-п'ятих класів: автореферат дис. на здобуття наукового ступеня канд. психолог. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна і вікова психологія» / Андріяшина Наталія Володимирівна. – К., 1999. – 18 с.
9. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Борис Владимирович Асафьев. – [2-е изд.]. – Л.: Музыка, 1973. – 144 с.
10. Асафьев Б.В. Принцип контраста в музыке и его методическая роль в постановке занятий по слушанию музыки (1925 г.) / Б.В. Асафьев // Музыка в школе. – 1984. – № 3. – С. 18 – 22.
11. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс / Б.В. Асафьев // Избранные труды. – [Т. 5]. – М.: Музыка, 1971. – 376 с.

12. Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе: [учеб. пособ. для студентов институтов по спец. № 2119 «Музыка и пение»] / О.А. Апраксина. – М.: Просвещение, 1983. – 224 с.
13. Арчажникова Л.Г. Методика музыкального воспитания. Ч.1: [учеб. пособ. для студентов III – IV курсов вечернего и заоч. отделений музыкально-педагогического факультета] / Людмила Григорьевна Арчажникова. – М.: МГЗПИ, 1989. – 76 с.
14. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки: [кн. для учителя] / Людмила Григорьевна Арчажникова. – М.: Просвещение, 1984. – 111 с.
15. Ахтамьянова И.И. Регуляция и саморегуляция внимания учащихся: автореф. дис. на соискание учён. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Ахтамьянова Ирина Идиятовна. – М., 1986. – 24 с.
16. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной школе / Бабанский Юрий Константинович. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.
17. Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство: статьи и очерки / Лев Аронович Баренбойм. – Л.: Музыка, 1974. – 336, [2] с.
18. Баренбойм Л.А. Ф.М.Блуменфельд / Л. Баренбойм // Вопросы музыкально-исполнительского искусства: второй сб. статей; [ред. Л. Гинсбург, А. Соловцов]. – М.: Гос. муз. изд-во, 1958. – С. 68 – 125.
19. Баскакова И.Л. Внимание дошкольника, методы его изучения и развития. Изучение внимания школьников / Изольда Леонидовна Баскакова. – Воронеж: Изд-во Ин-та практической психологии, 1995. – 64 с.
20. Баскакова И.Л. К проблеме развития внимания в школьном возрасте / И.Л. Баскакова // Вопросы психологии познавательной деятельности: [Сб. науч. трудов]. – М.: МГПИ, 1979. – С. 3 – 9.
21. Безбородова Л.А. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях: [учеб. пособ.] / Л.А. Безбородова, Ю.Б. Алиев. – М.: Академия, 2002. – 416 с.

22. Белобородова В. Развитие музыкального восприятия младших школьников / В. Белобородова // Музыкальное воспитание в школе; [сост. О. Апраксина]. – [Вып.13]. – М.: Музыка, 1978. С. 54 – 66.
23. Бетелева Т.Г. Сенсорные механизмы развивающегося мозга / Т.Г. Бетелева, Н.В. Дубровинская, Д.А. Фарбер. – М.: Наука, 1977. – 175 с.
24. Битянова М.Р. Работа психолога в начальной школе / М.Р. Битянова, Т.В. Азарова, Е.И. Афанасьева, Н.Л. Васильева. – М.: Совершенство, 1998. – 352 с. – (Практическая психология в образовании).
25. Боголюбова Н. Творческие упражнения как средство активизации слухового внимания: [метод. разработка для детских музыкальных школ] / Н. Боголюбова. – М.: Музыка, 1969. – 19 с.
26. Божович Л.И. О мотивации учения / Л.И. Божович // Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия [учеб. пособ. для студ. средних пед. учеб. заведений]; [Сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин]. – М.: Академия, 1999. – С. 88 – 91.
27. Бочкарёв Л.Л. Психология музыкальной деятельности: учеб. пособ. / Л.Л. Бочкарёв. – М.: Институт психологии РАН, 1997. – 352 с.
28. Брандель С. Дифференцированное обучение пению в первом классе общеобразовательной школы / С. Брандель // Музыкальное воспитание в школе. – Вып. 6; [сост. О.Апраксина]. – М.: Музыка, 1970. – С. 64 – 78.
29. Бродбент Д. Внимание и восприятие речи / Д. Бродбент // Психология внимания; [под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова]. – М.: ЧеРо, 2005. – С. 577 – 589.
30. Брызгалова С.И. Проблемное обучение в начальной школе: [учеб. пос.] / С.И. Брызгалова. – [2-е изд.]. – Калининград: КГУ, 1998. – 91 с.
31. Вартамян И.А. Звук – слух – мозг / Инна Арамаисовна Вартамян. – Л.: Наука, 1981. – 176 с.
32. Вейс П. Абсолютная и относительная сольмизация / П. Вейс // Вопросы методики воспитания слуха. – Л.: Музыка, 1967. – С. 67 – 107.

33. Венгер А.Л. Психологическое консультирование и диагностика. Практическое руководство / Александр Леонидович Венгер. – М.: Генезис, 2001. – Ч. 1. – 160 с.
34. Верховинець В.М. Весняночка / В. Верховинець. – К.: Музична Україна, 1989. – 342 с.
35. Ветлугина Н.А. Музыкальное развитие ребёнка / Наталья Алексеевна Ветлугина. – М.: Просвещение, 1976. – 415 с.
36. Вопросы методики воспитания слуха: [сб. статей]; [под ред. А.П. Островского]. – Л.: Музыка, 1967. – 136 с.
37. Вопросы психологии познавательной деятельности школьников и студентов: [межвузовский сб. науч. трудов]; [редкол.: И.Л. Баскакова и др.]. – М.: МГПИ, 1988. – 219 с.
38. Ворожейкіна О.М. Сто цікавих ідей для проведення уроку / Ворожейкіна Олена Миколаївна. – Х.: Основа, 2011. – 287 с. – (Серія «Золота педагогічна скарбниця»).
39. Вудвордс Р. Внимание / Р. Вудвордс // Психология внимания; [ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романов]. – М.: ЧеРо, 2005. – С. 103 – 138.
40. Вундт В. Сознание и внимание / В.Вундт // Психология внимания [ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романов]. – М.: ЧеРо, 2005. – С. 137 – 181.
41. Выготский Л.С. Развитие высших форм внимания в детском возрасте / Л.С.Выготский // Психология внимания [ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романов]. – М.: ЧеРо, 2005. – С. 467 – 506.
42. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Лев Семёнович Выготский; [под ред. В.В.Давыдова]. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с. – (Психология: Классические труды).
43. Гарна О. Нестандартні уроки з музичного мистецтва / Оксана Гарна // Початкова школа. – 2011. – № 11. – С. 29 – 32.
44. Гальперин П.Я. Экспериментальное формирование внимания / П.Я.Гальперин, С.Л. Кабыльницкая. – М.: МГУ, 1974. – 101 с.

45. Гальперин П.Я. Психология мышления и учения о поэтапном формировании умственных действий / П.Я. Гальперин // Исследования мышления в советской психологии: [сб. стат.] / [под ред. Е.В. Шорохова]. – М.: Наука, 1966. – С. 259 – 276.
46. Гейвин Х. Когнитивная психология / Хелен Гейвин. – СПб.: Питер, 2003. – 272 с. – (Серия «Концентрированная психология»).
47. Гембицкая Е.Я. Музыкальное воспитание в старшем школьном возрасте / Е.Я. Гембицкая // Музыкальное воспитание в школе. – Вып. 11; [сост. О. Апраксина]. – М.: 1976. – С. 94 – 102.
48. Гиппенрейтер Ю.Б. Деятельность и внимание // Психология внимания / [под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова]. – М.: ЧеРо, 2005. – С. 543 – 558.
49. Гоноболин Ф.Н. Внимание младшего школьника / Федор Никанорович Гоноболин // Психология младшего школьника: [сб. статей] / [под ред. Е.И.Игнатьева]. – М.: Изд-во АПН, 1960. – С. 147 – 176.
50. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
51. Горохова Е.Н. Исследование взаимосвязи распределения внимания и успеваемости групповой деятельности младших школьников / Е.Н. Горохова // Вопросы психологии познавательной деятельности: сб. науч. трудов; [отв. ред. И.Л. Баскакова]. – М.: МГПИ, 1984. – С. 182 – 187.
52. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология / А.Л. Готсдинер. – М.: NB МАГИСТР, 1993. – 192 с.
53. Гродзенская Н.Л. Слушание музыки в начальной школе / Н.Л. Гродзенская. – М.: АПН РСФСР, 1962. – 70 с.
54. Гумінська О.О. Уроки музики в загальноосвітній школі: [мет. посіб.] / О.О. Гумінська. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2008. – 104 с.
55. Гусева Е.П. Психологические и психофизиологические особенности младших школьников / Е.П. Гусева, И.А. Левочкина, И.В. Тихомирова // Возрастная и педагогическая психология: [хрестоматия] / [сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин]. – М.: Академия, 1999. – С. 111 – 114.

56. Давыдов В.В. Организация развивающего обучения / Давыдов В.В., Репкин В.В. // Психологическая наука и образование. – 1997. – № 1. – С. 21 – 25.
57. Данилова Н.Н. Психофизиология: [учебник для вузов] / Данилова Нина Николаевна. – М.: Аспект Пресс, 1999. – 373 с.
58. Державний стандарт початкової загальної освіти. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua>
59. Джеймс У. Психология / Уильям Джеймс; [под ред. Л.А.Петровской]. – М.: Педагогика, 1991. – 368 с. – (Классика мировой психологии).
60. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики: [учеб.] / Дмитриев Леонид Борисович. – М.: Музыка, 2007. – 368 с.
61. Дмитриева Л.Г. Методика музыкального воспитания в школе: [учеб. для учащихся пед. уч-щ] / Л.Г. Дмитриева, Н.М. Черноиваненко. – М.: Просвещение, 1989. – 207 с.
62. Добрынин Н.Ф. Основные вопросы психологии внимания / Н.Ф. Добрынин. – Психологическая наука в СССР. – Т.1. – М.: АПН РСФСР, 1959. – 300 с.
63. Добрынин Н.Ф. Изучение особенностей внимания младших школьников // Возрастные особенности познавательной деятельности школьников и студентов / Николай Фёдорович Добрынин. – М.: РАНИОН, 1928. – 104 с.
64. Дормашев Ю.Б. Психология внимания: [учеб.] / Ю.Б. Дормашев, В.Я. Романов. – М.: Флинта, 2002. – 376 с.
65. Дубовицкая Т.Д. Возрастные особенности внутренне направленного внимания учащихся младших классов и подростков: автореф. дис. на соискание учёной степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Дубовицкая Татьяна Дмитриевна. – М., 1991. – 16 с.
66. Дубовицкая Т.Д. Психологические особенности внимания / Т.Д. Дубовицкая // Вопросы психологии познавательной деятельности: сб. науч. трудов; [отв. ред. И.Л. Баскакова]. – М.: МГПИ, 1984. – С. 192 – 197.



67. Дубровинская Н.В. Нейрофизиологические механизмы внимания. Онтогенетическое исследование / Дубровинская Нина Вениаминовна. – М.: Наука, 1985. – 144 с.
68. Дубровинская Н.В. Психофизиология ребёнка: психофизиологические основы детской валеологии: [уч. пос. для студентов высших учебных зав.] / Н.В. Дубровинская, Д.А. Фарбер, М.М. Безруких / – М.: ВЛАДОС, 2000. – 144 с.
69. Елисеев О.П. К вопросу об организации слухового внимания школьников в начальном курсе теории музыки / О.П. Елисеев // Вопросы психологии познавательной деятельности. – М.: МГПИ, 1984. – С. 97 – 107.
70. Ермолаев О.Ю. Внимание школьника / Ермолаев Олег Юрьевич, Марютина Татьяна Михайловна, Мешкова Татьяна Андреевна. – М.: Знание, 1987.– 80 с.– (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология»; № 9).
71. Жижина М.В. Формирование исполнительского внимания студентов-музыкантов: автореф. дис. на соискание канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Жижина Мария Викторовна. – Саратов, 2001. – 20 с.
72. Задесенець М.П. Вікові особливості розвитку дітей і формування їх особистості / Михайло Петрович Задесенець. – К.: Вища школа, 1978. – 264 с.
73. Закон України про освіту [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.osvita.irpin.com/viddil/v5/d27.htm>
74. Занюк С.С. Психологія мотивації: навч. посібник / Занюк Сергій Степанович. – К.: Либідь, 2002. – 304 с.
75. Запорожец А.В. Условия и движущие причины психического развития ребенка / А.В.Запорожец // Актуальные проблемы возрастной психологии [Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Карпова С.Н. и др.]. – М.: МГУ, 1978. – С. 18 – 25.
76. Зарин Д.Н. Практический курс школьного хорового пения и методические заметки для учителя / Сост. Д. Зарин. – М.: Б.И., 1911. – 40 с.

77. Зеленецька І.О. Співають діти: метод. посібник / І.О. Зеленецька. – К.: НПУ, 2000. – 89 с.
78. Зеленецька І.О. Музично-дидактичні ігри: [мет. рек. їх практичного використання на уроках музики] / І.О. Зеленецька. – К.: НПУ, 2000. – 36 с.
79. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід; [Авт.-укладачі О. Пометун, Л. Пироженко]. – К.: АПН, 2002. – 134 с.
80. Игумнов К.Н. Мои исполнительские и педагогические принципы / К.Н.Игумнов // Советская музыка. – 1948. – № 4. – С. 71.
81. Кабалевский Д.Б. Как рассказать детям о музыке / Д.Б.Кабалевский. – М.: Просвещение, 2005. – 224 с.
82. Кабалевский Д.Б. Педагогические размышления: избранные статьи и доклады / Дмитрий Борисович Кабалевский. – М.: Педагогика, 1986. – 192 с. – (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР ).
83. Калининкова С.Н. Экспериментальное изучение устойчивости внимания учащихся пятых и восьмых классов / С.Н. Калининкова // Экспериментальное исследование внимания. – М.: 1970. – Т. 381. – С. 67 – 71.
84. Кан-Калик В.А. Педагогическое творчество / В.А. Кан-Калик, Н.Д.Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – 142 с.
85. Кикоин Е.И. Младший школьник: возможности изучения и развития внимания: [мет. рекомендации для учителя начальных классов] / Е.И. Кикоин. – М.: Московский институт повышения квалификации работников образования, 1993. – 38 с.
86. Коган Г. У врат мастерства / Григорий Михайлович Коган.– М.: Сов. композитор, 1977. – 176 с.
87. Кондратьев А.И. Развитие музыкального слуха / А.И. Кондратьев. – М.: Профиздат, 1962. – 92 с.
88. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк; [за ред. Л.М. Проколієнко]. – К.: Рад. школа, 1989. – 608 с.
89. Костюк О.Г. Сприймання музики і художня культура слухача / О.Г. Костюк. – К.: Наук. думка, 1965. – 117 с.

90. Кравков С.В. Внимание / С.В.Кравков // Психология внимания [под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова]. – М.: ЧеРо, 2005. – С. 22 – 38.
91. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з окремих предметів у системі початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2008. – № 10. – С. 25 – 64.
92. Кулагина И.Ю. Возрастная психология (Развитие ребёнка от рождения до 17 лет): [учеб. пособ.] / Ирина Юрьевна Кулагина. – [4-е изд.]. – М.: УРАО, 1988. – 176 с.
93. Ланге Н.Н. Внимание / Н.Н. Ланге // Психология внимания [под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова]. – М.: ЧеРо, 2005. – С. 18 – 21.
94. Левитина С.С. Можно ли управлять вниманием школьника / Светлана Соломоновна Левитина. – М.: Знание, 1980. – 96 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология», № 11).
95. Леонтович М.Д. Практичний курс навчання співу у середніх школах України (з педагогічної спадщини композитора) / Микола Дмитрович Леонтович. – К.: Музична Україна, 1989. – 134 с.
96. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / Леонтьев Алексей Николаевич; [под ред. Д.А.Леонтьева]. – М.: Смысл; Академия, 2004. – 346 с.
97. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / Лернер Исаак Яковлевич. – М.: – Педагогика, 1981. – 186 с.
98. Лиля Н.Н. Развитие свойств внимания в процессе обучения учащихся начальных классов: автореф. дис. на соискание учён. степени канд. психологических наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Лила Николай Николаевич. – К.: 1987. – 24 с.
99. Линдсли Д.Б. Внимание, сознание, сон и бодрствование / Д.Б.Линдсли // Нейрофизиологические механизмы внимания; [под ред. Е.Д. Хомской]. – М.: МГУ, 1979. – С. 15 – 50.
100. Лисек Ф. Практические проблемы музыкального воспитания / Ф. Лисек // Музыкальное воспитание в странах социализма. – Л.: Музыка, 1975. – С. 192 – 225.

101. Лобова О.В. Музыка: підруч. для 2 кл. / О.В.Лобова. – К.: Школяр, 2003. – 142 с.
102. Лобова О.В. Музыка: підруч. для 3 кл. / О.В.Лобова. – К.: Школяр, 2004. – 143 с.
103. Лобова О.В. Музыка. Програма для початкових класів загальноосвітніх навчальних закладів: 1 – 4 класи / О.В.Лобова. – К.: Школяр, 2004. – 64 с.
104. Лобова О.В. Навчаємо мовою казки: дидактичні казки у підручниках «Музыка» / Ольга Лобова // Початкова школа. – 2007. – № 4. – С. 38 – 41.
105. Лобова О.В. Про музику – гармонією рим: дидактичні вірші у підручниках «Музыка» / Ольга Лобова // Початкова школа. – 2007. – № 9. – С. 28 – 32.
106. Лобова О.В. Формування основ музичної культури молодших школярів: теорія та практика: [монографія] / Ольга Володимирівна Лобова. – Суми: ВВП «Мрія» ТОВ, 2010. – 516 с.
107. Локалова Н.П. 120 уроков психологического развития младших школьников: книга для учителя начальных классов / Локалова Наталья Петровна. – [Изд. 2-е, доп.]. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 220 с.
108. Лукомская С.А. Этапы развития внимания и его психофизиологическая характеристика: автореф. дис. на соискание учён. степени канд. психологических наук: спец. 19.00.02 «Психофизиология» / Лукомская Светлана Алексеевна. – М., 1979. – 25 с.
109. Лурья А.Р. Лекции по общей психологии: учеб. издание / А.Р. Лурья. – СПб.: Питер, 2006. – 320 с. – (Серия «Мастера психологии»).
110. Мазур Т.В. Развитие устойчивости внимания при восприятии устного вербального материала младшими школьниками: автореф. дис. на соискание учён. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / Мазур Тамара Васильевна. – Киев, 1985. – 24 с.
111. Майкапар С.М. Музыкальный слух, его значение, природа, особенности и метод правильного развития / Самуил Моисеевич Майкапар. – [2-е изд.]. – М.: Якорь, 1915. – 233 с.

112. Марютина Т.М. О связи свойств внимания и успеваемости у учащихся вторых классов / Т.М. Марютина, Т.А. Мешкова, Н.В. Гавриш // Вопросы психологии. – 1988. – № 3 – С. 34 –39.
113. Масол Л.М. Методика навчання мистецтва в основній школі: Методичний посібник для вчителів / Людмила Масол. – К.: Шк. світ, 2012. – 128 с. – (Бібліотека «Шкільного світу»).
114. Масол Л.М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: [монографія] / Л.М. Масол. – К.: Промінь, 2006. – 432 с.
115. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников / Маргарита Викторовна Матюхина. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.
116. Мачинская Р.И. Функциональная организация полушарий мозга при направленном внимании у детей 7 – 8 лет / Р.И. Мачинская, Н.В.Дубровинская // Высшая нервная деятельность. – 1996. – № 3. – С. 437 – 446.
117. Матюшенко О. Інтерактивні методи навчання на уроках музики / Оксана Матюшенко // Методика викладання мистецтв. – 2010. – № 3. – С. 22 – 24.
118. Медушевский В.В. Проблема становления музыкального восприятия / В.В. Медушевский // Развитие музыкального слуха, певческого голоса и музыкально-творческих способностей учащихся общеобразовательной школы: сб. тез науч. конф. – М.: АПН СССР, 1982. – С. 83 – 86.
119. Медынцева В.А. Оцениваем музыкальные способности ребёнка / Медынцева В.А. // Обдарована дитина. – 2008. – № 8. – С. 22 – 27.
120. Менабени А.Г. Методика обучения сольному пению: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Анджелина Георгиевна Менабени. – М.: Просвещение, 1987. – 95 с.
121. Миколінська С.І. До проблеми розвитку уваги у молодших школярів / С.І.Миколінська // Теоретичні та методичні засади неперервної освіти: зб. матеріалів наук.-практ. семінару. – Чернівці: Зелена Буковина, 2008. – С. 226 – 229.
122. Миколінська С.І. Дослідження проблеми слухової уваги в теорії і методиці навчання музики / Миколінська С.І. // Науковий часопис НПУ імені

- М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. – Вип. 10 (15). – С. 57 – 62.
123. Миколінська С.І. Критерії, показники та рівні сформованості музично-слухової уваги в учнів молодших класів / С.І.Миколінська // Вісник Луганського національного університету ім. Тараса Шевченка (Педагогічні науки). – Луганськ: ЛНУ, 2011. – Ч. II. – № 7 (218). – С. 105 – 110.
124. Миколінська С.І. Методи і прийоми спонукання молодших школярів до свідомого регулювання музично-слухової уваги / Світлана Миколінська // Молодь і ринок. – № 9. – 2012. – С. 141 – 145.
125. Миколінська С.І. Особливості формування слухової уваги у молодших школярів на уроках музики: [методичні рекомендації] / Миколінська С.І. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2013. – 54 с.
126. Миколинская С.И. Особенности проведения диагностики слухового внимания учащихся младших классов на уроках музыки / Миколинская С.И. // Освоение и внедрение современных образовательных технологий в учебный процесс: сб. материалов IV Межд. науч.-практ. конф. (Россия, Таганрог, 27 февраля 2013 г.) / [науч. ред.: д.пед.н., проф. С.П. Акунин]. – М.: Спутник, 2013. – С. 129 – 132.
127. Миколінська С.І. Педагогічні умови формування музично-слухової уваги молодших школярів / Світлана Миколінська // Молодь і ринок. – № 10. – 2011. – С. 155 – 159.
128. Миколінська С.І. Розвиток творчої активності молодших школярів на музичних заняттях / Миколінська С.І. // Науково-дослідна діяльність молодих вчених: особливості підготовки майбутнього вчителя: матеріали звітної наук.-практ. конф. (Київ, 19-20 травня 2003 р.) / укл. П.В. Дмитренко [та ін.]. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2003. – С. 165 – 169.
129. Миколінська С.І. Слухова увага як психолого-педагогічна проблема / Миколінська С.І. // Наукові записки: [зб. наук. статей]. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. – Вип. LXXI (71). – С. 112 – 117. – (Серія педагогічні та історичні науки).

130. Миколінська С.І. Слухова увага як складова формування музичної культури особистості / Світлана Миколінська // Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість в умовах європейської інтеграції: зб. матеріалів XII Всеукр. наук.-практ. конф.; у 2-х т. [редкол.: І.І.Тимошенко та ін.]. – К.: Європейський університет, 2009. – Т.І (1). – С. 157 – 159.
131. Миколінська С.І. Структура та функції слухової уваги в музичній діяльності / Миколінська С.І. // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. матеріалів IV Міжнародної наук.-практич. конф. «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 27-29 квітня 2011 р.). – Вип. 11 (16). – К.: НПУ, 2011. – С. 156 – 159.
132. Миколінська С.І. Сутність та зміст слухової уваги в музичній діяльності / Світлана Миколінська // Науковий Вісник Чернівецького університету: Педагогіка та психологія. – Чернівці: ЧНУ, 2009. – Вип. 491. – С. 56 – 64.
133. Мишанова К.В. Возрастные и индивидуальные особенности организованности внимания младших и старших подростков: автореф. дис. на соискание учён. степени канд. психологических наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Мишанова Кира Владимировна. – М., 1974. – 20 с.
134. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: навч. посіб. . [для студ. вищ. навч. закл.] / Неля Євтихіївна Мойсеюк. – [5-те вид., доп. і перероб.]. – К.: Кондор, 2007. – 656 с.
135. Музыкальное образование в школе: [учеб. пособие для студ. муз. фак. и отд. высш. и сред. пед. учеб. заведений ] / [Под. ред. Л.В. Школяр]. – М. : Академия, 2001. – 232 с.
136. Музыкальная психология: [хрестоматия] / сост. М.С. Старчеус. – М.: Моск. конс. им. П.И. Чайковского, 1992. – 210 с.
137. Муцмахер В.И. Формирование профессионально значимых качеств личности будущего учителя музыки / Виталий Исаакович Муцмахер; [науч. ред. А.И. Николаева]. – М.: МГПИ, 1988. – 62 с.
138. Мюнстерберг Г. Психология и учитель / Гуго Мюнстерберг; [пер. с англ А.А. Громбаха]. – [3-е изд., испр. ] – М.: Совершенство, 1997. – 320 с.

139. Наатанен Р.К. Внимание и функции мозга: Учеб. пособие / Ристо Калерво Наатанен / Пер. с англ. под ред. Е.Н. Соколова. – М.: МГУ, 1998. – 560 с.
140. Назайкинский Е.В. Звуковой мир музыки / Евгений Владимирович Назайкинский. – М.: Музыка, 1988. – 254 с., нот.
141. Найссер У. Теории восприятия / У.Найссер // Психология внимания [Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова]. М.: ЧеРо, 2005. – С. 640 – 649.
142. Науменко С.І. Психологія музичності та її формування у молодших школярів: навч. посіб. / С.І. Науменко. – К.: КДПІ, 1993. – 160 с.
143. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры [Текст]: Записки педагога / Генрих Густавович Нейгауз; [Послесл. Я.И. Мильштейна, с. 257 – 299]. – 4-е изд. – М.: Музыка, 1982. – 300 с. : нот, ил.
144. Нейрофизиологические механизмы внимания: [хрестоматия] / [под ред. Е.Д. Хомской]. – М.: МГУ, 1979. – 298 с.
145. Овчинникова Т. К вопросу о воспитании детского певческого голоса в процессе работы с хором / Т. Овчинникова // Музыкальное воспитание в школе. – В. 10. [сост. О. Апраксина]. – С. 148 – 160.
146. Олексюк О.М. Сучасна музична освіта: інноваційний аспект [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.knukim.edu.ua/articles\\_oleksiuk.htm](http://www.knukim.edu.ua/articles_oleksiuk.htm).
147. Організація музичного виховання в школах і вузах України: [методичні рекомендації для вчителів початкових класів, вчителів музики, керівників художніх студій, клубів та гуртків, студентів педагогічного та музично-педагогічного факультетів] / [Укл. О.П. Рудницька]. – К.: КДПІ, 1992. – 40 с.
148. Осеннева М.С. Методика музикального виховання младших школьників: учеб. пособ. для студ. нач. фак. педвузов / М.С. Осеннева, Л.А. Безбородова. – М.: Академия, 2011. – 368 с.
149. Осипова А.А. Диагностика и коррекция внимания: [программа для детей 5 – 9 лет] / А.А. Осипова, Л.И. Малашинская. – М.: ТЦ Сфера, 2001. – 104 с.
150. Основы нейропсихологии: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / А.Р. Лурия. – [4-е изд., стер.]. – М.: Академия, 2006. – 384 с.



151. Особенности психического развития детей 6 –7-летнего возраста / Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. – М.: НИИ АПН СССР, 1988. – 136 с.
152. Остроменский В.Д. Восприятие музыки как педагогическая проблема / Владимир Дмитриевич Остроменский. – К.: Музична Україна, 1975. – 200 с.
153. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Галина Микитівна Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.
154. Падалка Г.М. Учитель, музика, діти / Г. Падалка. – К.: Муз. Україна, 1982. – 144 с.
155. Панкевич Г.И. Искусство музыки / Галина Игнатъевна Панкевич. – М.: Знание, 1987. – 112 с. – (Нар. ун-т. Факультет литературы и искусства).
156. Панушкина Л.А. Исследование психологических особенностей внимательности у школьников / Л.А. Панушкина // Вопросы психологии познавательной деятельности у школьников и студентов. – М.: МГУ, 1988. – С. 93 – 97.
157. Педагогічна творчість і майстерність: хрестоматія / [укл. Н.В. Гузій]. – К.: ІЗМН, 2000. – 168 с.
158. Петрушин В.И. Музыкальная психология: [учеб. пособ. для студентов и преподавателей] / Валентин Иванович Петрушин. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 384 с.
159. Педагогічна майстерність: [підруч.] / І.А. Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін.; [за ред. І.А. Зязюна]. – К.: Вища шк., 1997. – 349 с.
160. Печерська Е.П. Уроки музики в початкових класах: [навч. посіб.] / Е.П. Печерська. – Київ: Либідь, 2001. – 272 с.
161. Пирогова Е.Б. Зависимость объёма слухового внимания от способа предъявления раздражителей у школьников разных возрастов / Е.Б. Пирогова // Экспериментальное исследование внимания. – М.: 1970. – Т. 381. – С. 144 – 151.
162. Подуровский В.М. Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности: [учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений] / Подуровский

- Виктор Михайлович, Сулова Нелли Вячеславовна. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 320 с.
163. Понарядова Г.М. О внимании младших школьников с различной успеваемостью / Г.М. Понарядова // Вопросы психологии. – 1982. – № 2. – С. 51 – 59.
164. Прокофьев Г.П. Формирование музыканта-исполнителя / Прокофьев Григорий Петрович. – М.: АПН РСФСР, 1956. – 480 с.
165. Проскура О.В. Психологічна підготовка вчителя до роботи з першокласниками: [навч. посібн. для студентів пед. фак.] / О.В. Проскура. – К.: Освіта, 1998. – 199 с.
166. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О.М. Степанов. – К.: Академвидав, 2006. – 424 с. (Енциклопедія ерудита).
167. Психология: Словарь [под общ. ред. А.В. Петровского, Г.М. Ярошевского]. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
168. Психология музыкальной деятельности: теория и практика: [учеб. пособие для студ. муз. фак. высш. пед. учеб. заведений] / Д.К. Кирнарская, Н.И. Киященко, К.В. Тарасова и др.; [под ред. Г.М.Цыпина]. – М.: Академия, 2003. – 368 с.
169. Психофизиология: [учеб. пособие] / Т.М. Марютина, О.Ю.Ермолаев. – М.: УРАО, 1998. – 240.
170. Пустовит В.И. Формирование распределённого внимания в процессе профессиональной подготовки учителя-музыканта (на материале концертмейстерского класса педвуза): автореф. дис. на соискание учёной степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Методика преподавания музыки и методика музыкального воспитания» / Пустовит Виктория Ивановна. – М., 1981. – 16 с.
171. Раввінов О.Г. Методика хорового співу в школі / Олександр Григорович Раввінов. – [Вид. 2].– К.: Музична Україна, 1971. – 124 с.
172. Рагс Ю.Н. Проблемы воспитания музыкального слуха (о соотношении учебного предмета сольфеджио с художественной практикой) / Ю.Н. Рагс //

- Вопросы воспитания музыкального слуха: [сб. науч. трудов]. – Л.: ЛОЛГК, 1987. – С. 7 – 19.
173. Радлов Э. Л. Философский словарь логики, психологии, этики, эстетики и истории философии / Радлов Эрнест Леопольдович. – [3-е изд.]. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 288 с. (Из наследия мировой философской мысли: история философии).
174. Ратанова Т.А. Психофизическое шкалирование стимулов разной модальности и его зависимость от силы нервной системы у детей 8-10 лет / Т.А. Ратанова // Психологический журнал. – 1996. – Т. 17, № 1. – С. 138 – 148.
175. Репкин В.В. Формирование учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Воспитание, обучение и психологическое развитие. Тезисы докладов к V Всесоюзному съезду психологов СССР. Ч.1. – М.: Наука, 1977. – С. 50 – 51.
176. Рещук А.С. Экспериментальное исследование распределения внимания при совмещении видов деятельности у 5 – 8-летних детей: автореф. дис. на соискание учён. степени канд. психологических наук: спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности» / Рещук Анна Сергеевна. – М., 1973. – 21 с.
177. Ростовський О.Я. Методика викладання музики у початковій школі: навч.-метод. посібник / О.Я. Ростовський. – [2-е вид., доп.]. – Тернопіль: Навчальна книга. – Богдан, 2000. – 216 с.
178. Ростовський О.Я. Педагогіка музичного сприймання: навч.-метод. посібник / О.Я. Ростовський. – К.: ІЗМН, 1997. – 248 с.
179. Ростовський О.Я. Теорія і методика музичної освіти: навч.-метод. посібник / Олександр Якович Ростовський. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. – 640 с.
180. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2006. – 713 с.
181. Рудницька О.П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: навч. посібник / О.П.Рудницька. – К.: ІЗМН, 1998. – 248 с.

182. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посібник / О.П. Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360с.
183. Рутман Э.М. Исследование развития внимания в онтогенезе / Э.М. Рутман // Вопросы психологии. – 1990. – № 4. – С. 161 – 167.
184. Рябініна О.В. Феноменологія музики. Досвід концептуалізації: [монографія] / Олена Володимирівна Рябініна. – Х.: Харківський військовий ун-т, 2000. – 286 с.
185. Савченко О.Я. Урок у початкових класах / Савченко Олександра Яківна / [навч.-метод. посіб.]. – К.: Освіта, 1993. – 224 с. (Бібліотека вчителя початкових класів).
186. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти: [підруч.] / Савченко Олександра Яківна. – К.: Грамота, 2012. – 504 с.
187. Самущенко Е.М. Психометрика основних свойств внимания: автореф. дис. на соискание учён. степени канд. психол. наук: спец.19.00.07 «Педагогическая психология» / Самущенко Екатерина Митрофановна. – Л., 1985. – 16 с.
188. Селевко Г.К. Личностный поход (концепция отношений «учитель – ученик») / Г.К. Селевко // Школьные технологии. – 1999. – № 6. – С. 108 – 135.
189. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2 т. / Г.К. Селевко. – [Т. 2]. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
190. Сенюрин А.А. Формирование способности к самоконтролю у младших школьников как условие эффективного обучения пению: автореф. дисс. на соискание учён. степени канд. пед. наук: спец.13.00.02 «Методика преподавания музыки и методика музыкального воспитания» / Сенюрин Александр Андреевич. – М., 1988. – 16 с.
191. Середина Л.В. Психологическая комфортность урока – элемент здоровьесберегающей педагогической технологии / Л.В. Середина // Начальная школа. – 2011. – № 11. – С. 61 – 63.
192. Симонов П.В. Созидающий мозг. Нейробиологические основы творчества / Пётр Васильевич Симонов. – М.: Наука, 1993. – 112 с.

193. Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения / Алла Леонидовна Сиротюк. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 288 с.
194. Система детского музыкального воспитания Карла Орфа / Под ред. Л.А. Баренбойма. – М. – Л.: Музыка, 1970. – 160 с.
195. Слуховая система / Под. ред. Альтмана Я.А. – Л.: Наука, 1990. – 620 с.
196. Солодухова О.Г. Индивидуальные особенности внимания в мыслительной деятельности учащихся: автореф. дис. на соискание учёной степени канд. психол. наук: спец. 19.00. 07 «Педагогическая психология» / Солодухова Ольга Георгиевна. – М., 1976. – 20 с.
197. Солодухова О.Г. О переключении внимания учащихся в процессе усвоения ими нового материала / О.Г. Солодухова // Возрастные особенности познавательной деятельности школьников и студентов [сб. науч. трудов]. – М.: МГПИ, 1979. – С. 3 – 25.
198. Софроній З.В. Методика формування виконавської уваги майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін: дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / Софроній Зоя Василівна. – К.: 2010. – 309 с.
199. Сохор А.Н. Вопросы социологии и эстетики музыки: В 3 т. / Сохор Арнольд Наумович. – [Т. 1]. – М.: Сов. композитор, 1981. – 296 с.
200. Старчеус М.С. Слух музыканта / Старчеус Марина Сергеевна. – М.: Моск. гос. консерватория им. П.И. Чайковского, 2003. – 640с.
201. Старчеус М.С. Слух музыканта: психолого-педагогические проблемы становления и совершенствования: дис. на соискание учёной степени доктора пед. наук: спец. 13.00.08 – «Теория и методика профессионального образования»; 19.00.01 – «Общая психология, психология личности, история психологи» / Старчеус Марина Сергеевна. – М., 2005. – 433 с.
202. Страхов В.И. Внимание в структуре личности: [учеб.-метод. пособ. для студентов пед. инст-в] / В.И. Страхов. – Саратов: СГУ. – 1969. – 20 с.

203. Страхов В.И. Психические состояния и внимание / В.И. Страхов // Вопросы психологии внимания: [межвузовский сб. науч. трудов] / Под ред. В.И. Страхова, Р.М. Шамионова. – [Вып. 20] / – Саратов: СГУ. – 2002. – С. 22 – 33.
204. Страхов В.И. Психологические исследования внимания / В.И. Страхов // Вопросы психологии внимания. Вып. VI. – Саратов: СГУ. –1974. – С.35 - 44.
205. Страхов И.В. Воспитание внимания школьников / И.В. Страхов. – М.: Министерство просвещения РСФСР, 1958. – 128 с.
206. Страхов И.В. О психологической структуре внимания / И.В. Страхов // Вопросы психологии внимания: [сб. статей] / [под ред. А.И. Обухова]. – [Вып. VIII]. – Саратов: СГУ. – 1976. – С. 3 – 17.
207. Страхов И.В. Психологические критерии воспитанности внимания / И.В. Страхов // Вопросы психологии внимания: [сб. статей] / [под ред. А.И. Обухова]. – [Вып. VI]. – Саратов: СГУ. – 1974. – С. 12 – 23.
208. Страхов И.В. Психология внимания: [лекции для студентов пед. институтов] / И.В. Страхов. – Саратов: СГУ. – 1968. – 51 с.
209. Страхов И.В. Психологическая теория внимания / И.В. Страхов // Вопросы психологии внимания: сб. статей [под ред. А.И. Обухова]. – [Вып. 1]. – Саратов: СГУ. –1969. – С. 3 – 25.
210. Стулова Г.П. Дидактические основы обучения пению: Учебное пособие / Стулова Галина Павловна. – М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1988. – 69 с.
211. Субота М.В. Сприймання молодшими школярами модальності музичного твору / М.В. Субота // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – № 10. – С. 35.
212. Суворов Н.Ф. Психофизиологические механизмы избирательного внимания / Н.Ф. Суворов, О.П. Таиров. – Л.: Наука, 1985. – 287 с.
213. Сургаутайте В. Использование музыкальных инструментов на уроках (1 – 3 кл.) / В. Сургаутайте // Музыкальное воспитание в школе. – [Вып.7]. – М.: Музыка, 1971. – С. 3 – 16.

214. Сухомлинський В.О. Сто порад учителеві // Вибр. твори: В 5 т. / В.О. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1976. – Т.2. – С. 419 – 654.
215. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості. Вибр. тв.: в 5 т. / В.О. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1976 – 1977. – Т.1. – С. 53 – 206.
216. Тамбиев А.Э. Исследование обобщённой оценки внимания / А.Э. Тамбиев, С.Д. Медведев // Вопросы психологии. – 2000. – № 4. – С. 76 – 78.
217. Тарасов Г.С. Психологические особенности музыкального обучения младших школьников / Г.С. Тарасов // – Музыка в школе. – 1983. – № 2. – С. 14 – 18.
218. Тарасова Л.Е. Формирование внимания школьников шестилетнего возраста / Л.Е. Тарасова, Л.Ю. Фомина // Психолого-педагогические условия развития личности учащихся. – Воронеж, 1990. – С. 114 – 116.
219. Тарасова Л.Е. Формирование коллективного внимания младших школьников: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / Тарасова Людмила Евгеньевна. – Саратов, 1999. – 19 с.
220. Тевлина В.К. Вокально-хоровая работа / В.К. Тевлина // Музыкальное воспитание в школе. сборник статей; [Сост. О.Апраксина]. – [Вып. 15]: – М.: Музыка, 1982. – С. 43 – 77.
221. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / Теплов Борис Михайлович. – М. – Л.: АПН РСФСР, 1947. – 345 с.
222. Тишечкина О.А. Музыкально-педагогические особенности развития внимания учащихся в процес се обучения игре на аккордеоне: автореф. дис. на соискание учён. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (музыка)» / Тишечкина Оксана Алексеевна. – М., 2008. – 24 с.
223. Увага дитини / Упорядники: С. Максименко, Л. Терлецька, О. Главник. – К.: Главник, 2004. – 112 с. – (Психологічний інструментарій).
224. Угарова Г.М. Возрастная динамика свойств внимания дошкольников и младших школьников: автореф. дис. на соискание учён. степени канд. психол.

- наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / Угарова Галина Маратовна. – М., 1994. – 16 с.
225. Уэйнбергер Н. В чем секрет завораживающей власти музыки / Норман Уэйнбергер // – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.yugzone.ru/audio/music\\_mind.htm](http://www.yugzone.ru/audio/music_mind.htm)
226. Ушинский К.Д. Собрание сочинений / Константин Дмитриевич Ушинский. – М. – Л.: АПН РСФСР, 1948. – Т. 2. – 656 с.
227. Фаликман М.В. Внимание: Общая психология. В 7 т.: учебник для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Б.С. Братуся. – М.: Академия, 2006. – Т. 4. – 480с.
228. Фарбер Д.А. Физиология школьника / Д.А. Фарбер, И.А. Корниенко, В.Д. Сонькин. – М.: Педагогика, 1990. – 64 с.
229. Фізкультхвилинки у початковій школі. 2-ге вид., зі змін. та доповн. / [Упор.: Т.В. Решетуха, Т.Б. Ухіна, О.В. Лабашук]. – Тернопіль: Мандрівець, 2008. – 128 с.
230. Фіцула М.М. Педагогіка: [навч. посіб.] / Фіцула Михайло Миколайович. – [вид. 2-е]. – К.: Академвидав, 2007. – 560 с. (Альма-матер).
231. Фрейндлинг Г. Слуховой самоконтроль и методика сольфеджио / Г. Фрейндлинг // Вопросы методики воспитания слуха. – Л.: Музыка, 1967. – С. 28 – 42.
232. Хлебникова Л.О. Методика хорового співу у початковій школі: [метод. посіб.] / Хлебникова Людмила Олександрівна. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2006. – 216 с.
233. Хомич Г.Е. Роль направленного внимания в восприятии слуховых стимулов у школьников разного возраста: автореф. дис. на соискание учёной степени канд. биологич. наук: спец. 03.00.13 «Физиология человека и животных» / Хомич Галина Евгеньевна. – М., 1993. – 26 с.
234. Хомская Е.Д. Нейропсихология / Евгения Давыдовна Хомская. – М.: МГУ, 1987. – 288 с.



235. Чаркова М.Н. Особенности развития свойств внимания под влиянием мотивации / М.Н. Чаркова // Психологическая наука и образование. – 2003. – № 2. – С. 26 – 33.
236. Черемошкина Л.В. Развитие внимания детей: [популярное пособие для родителей и педагогов] / Черемошкина Любовь Валерьевна. – Ярославль: Академия развития, 1997. – 224 с.
237. Чуприкова Н.И. Как вывести психологию внимания из теоретического тупика / Н.И. Чуприкова // Вопросы психологии. – 2008. – № 5. – С. 13 – 30.
238. Шапар В.Б. Психологічний тлумачний словник / Віктор Шапар. – Харків: Прапор, 2004. – 640 с.
239. Шацкая В.Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества / Валентина Николаевна Шацкая. – М.: Педагогика, 1975. – 200 с.
240. Эльконин Д.Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте / Д.Б. Эльконин // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946 – 1980 гг. [под ред. И.И. Ильясова, В.Я. Ляудис]. – М.: МГУ, 1981. – С. 84 – 85.
241. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника / Даниил Борисович Эльконин. – М.: Знание, 1974. – 64 с.
242. Юник Д.Г. Увага як фактор формування виконавської надійності баяніста у вузах музично-педагогічної спеціальності: автореферат дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Методика викладання музики та методика музичного виховання» / Юник Дмитро Григорович. – К., 1993. – 17 с.
243. Юрчинська Г.К. Практикум із загальної психології: психічні процеси «Увага» і «Пам'ять»: [навч. посіб.] / Г.К. Юрчинська. – К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2003. – 82 с.
244. Ярослав Н.С. Пізнавальні психічні процеси та пізнавальна діяльність особистості: [навч.-мет. посіб.] / Н.С. Ярослав, В.С. Король. – Ніжин, НДПУ, 2004. – 110 с.

245. Ярослав Н.С. Психологія молодшого школяра: [навч.-мет. посіб.] / Ярослав Ніна Степанівна, Никоненко Олег Петрович. – Ніжин: НДПУ, 2005. – 166 с.
246. Ярошенко О.Г. Групова навчальна діяльність школярів: теорія і методика / Ольга Григорівна Ярошенко. – К.: Партнер, 1997. – 290 с.
247. Allport D.A. Attention and performance / D.A.Allport // *Cognitive Psychology: New Directions* / G. Claxton (Ed.). L.: Routledge and Kegan Paul, 1980. – P. 112 – 153.
248. Broadbent D. Attention and Perception of Speech / D.Broadbent // *Communication and Culture*. – New York, 1996. – P. 26 – 41.
249. Johnston W.A. Selective attention / W.A. Johnston, Y.J. Dark // *Annual Review of Psychology*, 1986. – V. 37. – P. 43 – 75.
250. Kahneman D. Changing views of attention and authenticity / D.Kahneman, A. Treisman, R. Parasuraman, R. Davies // *Varieties of attention*. – Orlando, 1984. – Academic Press. – P. 29 – 61.
251. Lindsay P.H. Multichannel processing in perception / P.H. Lindsay, D.I. Mostofsky // *Attention: Contemporary theory and analysis*. – N.Y., 1970. – P. 149 – 171.
252. Neisser U. The control of information pickup in selective looking / U. Neisser, A.D. Pick // *Perception and Its Development*. – Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1979. – P. 201 – 219.
253. Neumann O. Beyond capacity: A functional view of attention / O. Neumann, H. Heuer, A. Sanders // *Perspectives on perception and action*. – Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1987. – P. 361 – 394.
254. Posner M.I. Attention in cognitive neuroscience: an overview / M.I.Posner, M.S. Gazzaniga // *The cognitive neurosciences*. – Cambridge, MA, USA: MIT Press, 1994. – P. 615 – 624.
255. Treisman A. M. Strategical and models of selective attention / A.M. Treisman // *Psychological Review*. – 1969. – Vol. 76 (3). – P. 282 – 299.