Державний вищий навчальний заклад
„Переяслав-Хмельницький державний педагогічний
університет імені Григорія Сковороди“

На правах рукопису

РУДЕНКО Оксана Володимирівна
УДК 159.928 − 053.4:78

ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

Науковий керівник:
Побірченко Неоніла Антонівна,
доктор психологічних наук,
професор

Переяслав-Хмельницький − 2008

ЗМІСТ

ВСТУП……..…..4
РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ……..12
1.1.Наукові підходи до проблеми вивчення музичних здібностей та їх структури у підростаючої особистості…….....12
1.2.Аналіз психологічних умов розвитку музичних здібностей дошкільників ……..…..34
1.3.Розвиток вокальних здібностей як провідна умова розвитку музичних здібностей у старших дошкільників.…….……44
Висновки до першого розділу…….…….57
РОЗДІЛ ІІ. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ
……..……...59

2.1.Психодіагностичний інструментарій вивчення структури музичних здібностей старших дошкільників…….……..….59
2.2. Аналіз результатів вивчення розвитку музичних здібностей старших дошкільників……..……...…….78
2.2.1. Специфіка розвитку складових музичних здібностей у дітей старшого дошкільного віку ……..….78
2.2.2. Особливості співвідношення між перцептивним і репродуктивним компонентами музичного слуху дошкільників ….……90
Висновки до другого розділу ……..….96
РОЗДІЛ ІІІ. АКТИВІЗАЦІЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ УМОВ РОЗВИТКУ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ……98
3.1. Програма розвитку музичних здібностей дітей старшого дошкільного віку ……..……...98
3.2. Особливості впливу психологічних умов на розвиток музичних здібностей старших дошкільників…….131
3.3. Порівняльний аналіз результатів співвідношення компонентів структури музичних здібностей старших дошкільників……142
3.4. Методичні рекомендації з розвитку музичних здібностей у дітей старшого дошкільного віку……159
Висновки до третього розділу……167
ВИСНОВКИ ……..169
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ……172
ДОДАТКИ …….……190

ВСТУП

Актуальність проблеми. В умовах інтенсивного розвитку всіх суспільних складових зміст освіти, освітні стандарти перебувають у постійній динаміці і тому потребують постійного психологічного моніторингу й психологічного супроводу. Це спонукає до пошуку нових шляхів і методів психологічної підтримки розвитку особистості.

Організатори навчально-виховного процесу у своїй роботі керуються перш за все положеннями державної національної програми "Освіта" (Україна XXI ст.), де чітко визначено пріоритетні напрями реформування освіти: формування національної свідомості, любові до рідної землі, свого народу, культури та історії рідного народу та ін. У Законі України "Про дошкільну освіту" (ст.4.1.) зазначено, що дошкільна освіта є обов'язковою первинною складовою системи безперервної освіти в Україні. Дошкільна освіта – цілісний процес, спрямований на забезпечення різнобічного розвитку дитини дошкільного віку відповідно до її задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних, психічних та фізичних особливостей. І саме для цього віку суттєвою має бути роль пісні, народної музики в цілому, оскільки в їх змісті збережено генетичні сенсорні еталони українського народу. Спів – один з найулюбленіших видів музичної діяльності дітей. Велику роль тут відіграє емоційний фактор. Дошкільний вік – це період стрімкого психічного розвитку дитини, початку соціалізації, входження дитини в колектив. Для неї дуже важливо і приємно відчути себе частиною групи, виконувати спільну діяльність. Коли діти співають пісню і чують, що їх голоси зливаються, – емоційний вплив від виконання значно посилюється.

Відомо, що українці здавна славилися своєю музичністю, пісенністю. Та на сучасному етапі твори з "Шкільного репертуару" М.Д.Леонтовича ми чуємо у виконанні народних хорів, учасники яких вже мають відповідну музичну підготовку, але ніяк не у виконанні дітей, яким важко співати чисто в унісон, не кажучи вже про багатоголосся. Природно постає запитання, чому втрачені музичні здібності? Те, що є надбанням суспільно-історичного досвіду, історичною пам'яттю – "забувається", згасає, як непідкріплений рефлекс, а музичним досвідом, що набувається в процесі онтогенезу (сучасна музика, що звучить на радіо, телебаченні, у записах), з початком навчання певною мірою нехтуємо.

Розвиток музичних здібностей старших дошкільників є важливим сензитивним та творчим аспектом щодо естетичного становлення особистості дитини. Ці здібності впливають на розвиток естетичного світосприйняття, креативного потенціалу, мовленнєвої активності, уяви, мислення, пам'яті, емоційної сфери, пізнавального інтересу дитини, взаємодії дошкільника з дорослими. Крім того, розвиток музичних здібностей сприяє розвитку загальної культури: музичного слуху, вокальних здібностей, вміння сприймати, розуміти, запам'ятовувати й емоційно переживати музичні твори.

Внаслідок різнобічного аналізу наукових робіт визначено, що музичні здібності, на відміну від інших видів здібностей, є такими, що проявляються і можуть розвиватися з раннього віку. Так вокальна функція виявляється з

першим криком дитини (А.Л.Арисменді, С.Атанасова-Вукова, В.А.Багадуров), емоційний відгук на музику вчені спостерігають ще до народження дитини (О.Л.Готсдінер, І.Л.Дзержинська). При цьому елементи підспівування, моторних реакцій на музику ми спостерігаємо ще протягом першого року життя дитини, – а це і є першими проявами музичних здібностей , їх перцептивного та репродуктивного компоненту.

Для осмислення зазначеної проблеми велике значення мають положення про взаємозв'язок навчання і розвитку (Л.С.Виготський, Г.С. Костюк, С.Л.Рубінштейн та ін.), вплив загальних здібностей на розвиток спеціальних (А.К.Бриль, Л.С.Виготський, І.П.Гейнріхс, А.Л.Готсдінер, О.В. Запорожець, Г.С.Костюк, В.А.Крутецький, Н.С.Лейтес, С.Л.Рубінштейн), здібності, обдарованість та творчість підростаючої особистості (Д.Б. Богоявленська, О.В.Коваль, О.М.Матюшкін, В.О.Моляко, О.Л.Музика, О.К. Тихомиров), значення емоційності в процесі розвитку музичних здібностей (Н.А.Ветлугіна, Б.Любан-Плоцца, С.І.Науменко, Т.І.Науменко, К.В.Тарасова, Б.М.Теплов, В.М.Шацька), основні положення визначення сензитивних періодів розвитку музичних здібностей (Г.О.Ільїна, П.Міхель, Т.І.Науменко, К.В.Тарасова), роль активності і діяльності в розвитку дитини (О.В. Запорожець, Г.О.Люблінська, Н.А.Побірченко, Г.І.Щукіна) Також слід звернутися до досліджень Б.М.Теплова, який розкриваючи поняття "музичні здібності", виділив у них перцептивний та репродуктивний компоненти у їх взаємозв'язку; визначив емоційність як основну ознаку музикальності і обґрунтував зв'язок емоційного та пізнавального аспекту музичності. До того ж, у сучасних дослідженнях проблема ролі інтелектуальних процесів: музичної пам'яті, мислення, уваги, музичної уяви є досить актуальною (Л.А. Баренбойм, А.К.Бриль, І.П.Гейндріхс, А.Л.Готсдінер, І.Л.Дзержинська, Ц. Колев, О.О.Мальцева, С.І.Науменко, Т.В.Нестеренко, К.В.Тарасова, Г.М. Ципін).

Аналіз досліджень, присвячених вивченню музичних здібностей та їх складових, показує, що в залежності від підходу до проблеми розглядалися різні погляди на структуру музичності (Н.С.Гребенюк, Д.Кріс, С.І.Науменко, К.Сішор, К.В.Тарасова, Б.М.Теплов). Потребують детального вивчення висновки вчених різних галузей про спів, як провідний вид музичної діяльності – Л.М.Василенко, С.Н.Гладкая, І.Л.Дзержинська, В.В.Ємєльянов, О.І.Зеленська, Р.Т.Зініч-Сєпова, А.І.Катинене, Ц.Колев, К.М.Малініна, Е.П. Печерська, К.Хофман та інші. Особливої уваги заслуговують дослідження фізіологів та фоніатрів про особливості формування співочих навичок та вплив співу на психофізіологічний розвиток дитини (В.А.Багадуров, М.П. Блінова, М.С.Грачова, В.Г.Ємельянов, Ф.Ф.Засєдателев, Н.Ф.Лебедєва, І.І. Левідов, В.П.Морозов).

Обґрунтовані висновки щодо високого ступеня вокальності української народної мелодії та мови і доцільності їх використання в процесі навчання музиці подають етнопсихологи, психогенетики та мистецтвознавці В.Г. Антонюк, Д.Аспелунд, О.Г.Бенч-Шокало, Ф.Засєдателев, Б.Н.Павленко, Л.В. Пархоменко, І.О.Сікорський, С.Талгін, Л.Л.Хрістіанденсен.

Сьогодні актуалізується використання національних музичних надбань у взаємозв'язку із сучасними підходами до проблеми навчання музики, тому важливим є завдання узагальнити здобутки вчених різних галузей – психологів, педагогів, етнопсихологів, мистецтвознавців, культурологів, фізіологів – тільки так можна запропонувати дієві рекомендації щодо розвитку музичних здібностей дошкільників. Останнім часом ведуться активні дослідження щодо здібностей, творчості, обдарованості, тим не менш , недостатньо дослідженими залишаються питання про музичні здібності, їх структуру, місце загальних здібностей у розвитку музичності, вікові особливості розвитку музичних здібностей у дошкільників.

Актуальність і недостатня розробленість проблеми розвитку музичних здібностей у дошкільників зумовили вибір **теми** нашого дослідження: "Психологічні умови розвитку музичних здібностей у дітей старшого дошкільного віку".

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертації узгоджена з темою: "Розвиток особистості в різних умовах соціалізації" та планом науково-дослідної роботи кафедри загальної та практичної психології Переяслав-Хмельницького державного вищого навчального закладу "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди", затверджена вченою радою університету (протокол №5 від 6.04.2004 р.) та Радою з координації психолого-педагогічних досліджень АПН України (протокол №1 від 25.01. 2005 р.).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати зміст, структуру, умови розвитку музичних здібностей старших дошкільників та експериментально дослідити вплив психологічних умов на розвиток цих здібностей.

В основу дослідження покладено **припущення** про те, що музичні здібності старших дошкільників мають вивчатися за допомогою вияву психологічних особливостей їх перцептивно-репродуктивних можливостей, а ефективність розвитку цих здібностей забезпечується музично-інтелектуальним потенціалом, інтегруванням змісту перцептивно-репродуктивної основи музичності старших дошкільників, вихованням у них вокальної культури, використанням національної музичної спадщини як генетично й фенотипічно заданих сенсорних еталонів музичних здібностей, розвитком пізнавального інтересу до музичних занять та організацією ефективної взаємодії з дорослим у процесі музичних занять.

У відповідності з поставленою метою визначені основні з**авдання дослідження:**

1.Визначити теоретичні підходи до проблеми вивчення музичних здібностей підростаючої особистості та психологічних умов їх розвитку в різних наукових джерелах.

2.Обґрунтувати складові структури розвитку музичних здібностей старших дошкільників, визначити критерії, показники та рівні їх розвитку.

3.Виявити вплив психологічних умов на розвиток музичних здібностей дітей старшого дошкільного віку.

4.Розробити та апробувати програму розвитку музичних здібностей у дітей 6-го року життя.

Об'єкт дослідження – музичні здібності дітей дошкільного віку.

Предмет дослідження – психологічні умови розвитку музичних здібностей у дітей дошкільного віку.

Методи дослідження. Відносно до визначених завдань комплексно застосовувалися такі методи дослідження: теоретичний аналіз проблеми, класифікація, систематизація, порівняння та узагальнення; діагностичні – включене спостереження, бесіда, анкетне опитування, метод експертних оцінок тощо. У ході емпіричного дослідження основним став метод експерименту, що складався з констатувального формувального та контрольного етапів. На кожному етапі застосовувався комплекс спеціальних методик К.В.Тарасової та С.І.Науменко: „Діагностика емоційного відгуку на музику", „Вивчення чуття ритму", „Звуковисотний слух", „Чуття гармонії", „Динамічний слух", „Чуття тембру", „Ладове чуття", „Музичне мислення", „Музична пам'ять", „Музична уява" та ін. Обробка експериментально отриманих даних здійснювалась з використанням методів математичної статистики: аналіз середніх величин, методики на вивчення достовірності відмінностей між досліджуваними психологічними показниками (коефіцієнту t-Ст'юдента) та ін. В інтерпретаційних цілях використовувалось графічне моделювання.

Експериментальною базою дослідження були ДНЗ „Веселка" с. Насташка Рокитнянського р-ну Київської області, ДНЗ „Сонечко" м. Переяслав-Хмельницький Київської області, „Теремок" м.Канів Черкаської області.

Наукова новизна та теоретичне значення одержаних результатів:
− *вперше* обґрунтовано структуру музичних здібностей старших дошкільників, яка включає такі компоненти як емоційний відгук на музику та музичний слух; доведено, що музичний слух, як складне психологічне утворення, містить у своїй основі перцептивно-репродуктивні співвідношення його складових (ладового, ритмічного, звуковисотного, гармонійного, динамічного, тембрового слуху), які забезпечуються музично-інтелектуальними процесами (музичною пам'яттю, музичним мисленням і музичною уявою); виявлено психологічні умови (активізація емоційного відгуку дитини на музику; актуалізація перцептивно-репродуктивної основи музичних здібностей; підвищення пізнавального інтересу до музичних занять; організація ефективної взаємодії дошкільників з дорослими у процесі музичної діяльності; становлення музичного слуху шляхом використання народної музики; розвиток вокальних здібностей у процесі співочої діяльності), що підвищують ефективність формування музичності в дітей старшого дошкільного віку; розроблено та впроваджено експериментальну програму розвитку музичних здібностей у дітей старшого дошкільного віку;

− *розширено і доповнено* знання про особливості розвитку музичних здібностей старших дошкільників; психологічні характеристики співу, як умови розвитку музичних здібностей; вплив вокалізації на фізіологічний та психічний розвиток дитини; специфіку використання суспільно-історичного та музичного досвіду в процесі розвитку музичних здібностей дошкільників;

− *набуло подальшого розвитку* розуміння сутності музичних здібностей, особливостей та засобів їх розвитку в дітей старшого

дошкільного віку в умовах дошкільного навчального закладу.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що запропонований та апробований автором комплексний пакет психодіагностичних методик та методичних матеріалів може використовуватися музичними керівниками та психологами для визначення рівня розвитку музичних здібностей старших дошкільників. Розроблена і експериментально апробована програма спецкурсу "Розвиток музичних здібностей у дітей старшого дошкільного віку", що має в своїй основі поєднання класичного народного та сучасного музичного досвіду, може бути застосована працівниками дошкільних закладів, батьками, викладачами, студентами для розвитку музичних здібностей у дітей старшого дошкільного віку. Теоретичні та експериментальні результати дослідження можуть бути використані в процесі підготовки майбутніх психологів та педагогів з курсів: „Загальна психологія" (тема „Здібності"); „Вікова і педагогічна психологія" (теми „Дошкільний вік", „Психологія навчання", „Психологія виховання"), „Психодіагностика" (теми „Психодіагностика здібностей", „Психодіагностика дітей дошкільного віку").

Вірогідність і надійність отримуваних результатів забезпечувались методологічним і теоретичним обґрунтуванням вихідних позицій; послідовною реалізацією визначених положень; застосуванням методу системного аналізу до вивчення особливостей музичних здібностей та можливостей їх розвитку в дітей шостого року життя; використанням комплексу методів у відповідності до предмету, мети і завдань дослідження; репрезентативністю вибірки досліджуваних; поєднанням кількісного і якісного аналізу отриманих результатів; застосуванням методів математичної статистики.

Апробація та впровадження результатів дослідження. Основні положення дисертації доповідались і отримали схвалення на звітних наукових конференціях державного вищого навчального закладу „Переяслав-Хмельницький педагогічний університет імені Григорія Сковороди" (Переяслав-Хмельницький, 2004-2006 рр.); на міжнародних науково-практичних конференціях: "Творчість як засіб особистісного росту та гармонізації людських стосунків" (м.Житомир, 22-23 квітня 2005 р.), "Актуальні проблеми профорієнтації в неперервній освіті" (м.Кам'янець-Подільський, 12-13 жовтня 2006 р.), "Проблеми організації та діяльності психологічної служби: реалії, досвід і перспективи" (м. Переяслав-Хмельницький 19-20 жовтня 2006 р.). Результати дослідження впроваджувались у навчально-виховному процесі дошкільних закладів №9 "Сонечко", м. Переяслав-Хмельницький Київської області (довідка № 34 від 12.02.2008р.), „Теремок" м. Канів Черкаської області (довідка № 17 від 27.02.2008р.), „Веселка" с. Насташка Рокитнянського району, Київської області (довідка № 68 від 06.02.2008р.). Розроблений автором спецкурс „Розвиток музичних здібностей у дітей старшого дошкільного віку" впроваджено у процес підготовки студентів, які навчаються за спеціальністю „Музика" педагогічного факультету державного вищого навчального закладу "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди" (довідка №162 від 04.03.2008 р.).

Публікації. Зміст та результати роботи відображено у 6 одноосібних публікаціях у фахових виданнях, затверджених ВАК України, у матеріалах наукових конференцій.

Структура дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел, що нараховує 212 найменувань, і додатків. Основний зміст дисертації викладено на 170 сторінках комп'ютерного набору, робота містить 10 таблиць, 11 рисунків загальним обсягом 12 сторінок.

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

1.1. Наукові підходи до проблеми вивчення музичних здібностей та їх структури у підростаючої особистості

У першому розділі дисертаційного дослідження розкрито наукові підходи до визначення поняття „музичні здібності“; проаналізовано науково-методичні підходи до вивчення цієї проблеми у вітчизняній і зарубіжній психології; висвітлено провідні положення до виділення структурних компонентів музичності та їх взаємовідношень; обґрунтовано психологічні умови розвитку музичних здібностей, а саме: забезпечення перцептивно-репродуктивної основи музичних здібностей у процесі їх розвитку; організація взаємодії дошкільників з дорослими у процесі музичної діяльності; активізація емоційного відгуку дитини на музику; підвищення пізнавального інтересу до музичних занять; становлення музичного слуху шляхом використання народної музики; розвиток вокальних здібностей у процесі співочої діяльності.

Дошкільна освіта є обов’язковою складовою безперервної освіти в Україні і, водночас, існує як самостійна система розвитку дитини [17, 60; 88]. Її метою є формування базису особистісної культури дитини через відкриття їй світу в його цілісності та різноманітності. Відповідно до державних документів про дошкільну освіту, музичне виховання, як її складова, ґрунтується на таких наукових засадах:

- забезпечення гармонійного та різнобічного розвитку особистості;
- здійснення цілісного підходу до організації змісту дошкільної освіти;
- визнання своєрідності, унікальності, особливого призначення періоду дошкільного дитинства в житті людини, врахування сензитивності цього періоду для становлення первинного світогляду, супідрядності мотивів, довільної поведінки, внутрішніх етичних інстанцій, самосвідомості;
- забезпечення багатокомпонентності, наступності між дошкільною і початковою загальноосвітньою підготовкою [17; 88].

Зважаючи на це, особливого значення набуває диференціація вихідних понять, якими оперують державні документи про дошкільне виховання і які закладені в основу нашого дослідження: *розвиток*, як становлення дитини, яка здатна вибудовувати ціннісне ставлення до оточуючого; *виховання*, як залучення дитини до системи вироблених цінностей, організація умов для її духовного зростання, формування основ ціннісного ставлення до дійсності; *навчання*, як процес набуття зростаючою особистістю в процесі навчання і виховання культурних надбань людства.

Проблема здібностей широко досліджується у вітчизняній та зарубіжній психології. Тут розглядається ряд важливих теоретичних питань: співвідношення біологічного і соціального в музичних здібностях, структура, онто- і філогенез здібностей, можливості і закономірності їх розвитку. Згідно досліджень С.Л.Рубінштейна, Б.М.Теплова та ін. ми розглядаємо здібності як індивідуально-психологічні особливості людини, які виражають її готовність до оволодіння певними видами діяльності і до їх успішного виконання [47, 236]. Одне із найскладніших питань – питання про походження здібностей: вроджені вони чи формуються в процесі онтогенезу? Ми поділяємо думку психологів про вродженість задатків, які не є здібностями [114, 20−21]. Спадковість включається як одна з умов у розвиток людини, але її здібності не є безпосередньою функцією спадковості. По-перше, спадкове і набуте в конкретних особливостях особистості утворюють нерозривну єдність, а по-друге, спадкові можуть бути не самі психічні здібності в їх конкретному психологічному змісті, а лише органічні передумови їх розвитку. Ці органічні передумови розвитку здібностей людини зумовлюють, але не визначають обдарованості людини і можливостей її розвитку. Практичним доведенням положення про фундаментальний вклад умов середовища і вправ є ґрунтовні дослідження Ю.Б.Гіппенрейтер, О.В.Овчиннікової під керівництвом О.М.Леонтьєва, які довели, що „фактори середовища володіють вагою, яка співвідноситься з фактором спадковості, і можуть інколи повністю компенсувати чи, навпаки, нівелювати дію останнього“ [47, 242].

У музичній психології проблема розвитку музичності і музичних здібностей – одна з центральних і первинних. Вирішення проблеми музичних здібностей безпосередньо впливає на практику музичного виховання, оскільки дозволяє визначити і конкретизувати його мету, завдання і, головне, забезпечити прийоми і методи їх досягнення.

Важливим стимулом розвитку цієї галузі знань, з одного боку, є зв’язок зі змістом програм розвитку дітей у навчально-вихованих закладах, з музично-психологічною діагностикою, з іншого – вже століття точиться гостра наукова боротьба щодо трьох основних проблем: 1) структури музичних здібностей; 2) детермінант і 3) закономірностей їх розвитку.

На сучасному етапі розвитку науки дослідники одностайно погоджуються з основними теоретичними положеннями Б.М.Теплова про вродженість задатків, на основі яких у процесі діяльності розвиваються і проявляються здібності; про музичність, як якісне поєднання здібностей, від якого (поєднання) залежить можливість успішного заняття музичною діяльністю [194]. Підґрунтям дослідження проблеми розвитку музичних здібностей слугували ретельно проаналізовані різні наукові підходи на інтерпретацію музичності взагалі та особливості розвитку її в старшому дошкільному віці.

Погляди на музичні здібності, починаючи з кінця XIX ст., визначалися теоретичними уявленнями про них як про психічне утворення. Та оскільки більшість вчених стояла на позиціях диференційованого вивчення окремих

елементів музичного сприйняття, вони вивчали головним чином елементарні музичні здібності, пов’язані з розрізненням висоти, інтенсивності, тривалості звуків. Так, А.Файст зводив музичність до чуття інтервалів [208], а К. Штумпф і М.Мейєр [210; 212] – до здатності аналізувати акорди. Г.Ревеш вважав музичність складнішою, але цілісною властивістю людини, яка відображає як інтелектуальну сторону – розуміння форми, побудови фраз, так і емоційну – естетичну насолоду від музики, проникнення її настроєм [211].

К.Сішор [176], навпаки, розглядав музичність як суму окремих, не пов’язаних між собою талантів, котрі поділяв на п’ять груп: 1) музичні відчуття і сприймання; 2) музична діяльність; 3) музична пам’ять і уява; 4) музичний інтелект; 5) музичні почуття.

К.Сішор є автором першої системи тестів для діагностики музичних сенсорних здібностей і родоначальником цілого напряму досліджень, в яких про музичні здібності судять за пороговими характеристиками музичного сприймання. Таким чином, його система базується на положенні, що основне значення для музичного таланту мають найпростіші сенсорні здібності, тобто здібності уловлювати дрібні різниці у висоті, інтенсивності і тривалості звуків [193].

Б.М.Теплов ще у 1947 році обґрунтував помилковість його ідей: “Розрізнення висоти, інтенсивності і тривалості ... зовсім не є основою музичності. Мало того, ці сенсорні здібності не можна навіть і назвати музичними здібностями, а тим більше основними” [192; 194]. Низьку валідність тестів К.Сішора доводять і сучасні дослідження.

Більш глибоко й різнобічно розглядав проблему музичності Дж.Кріс [209]. Вчений наголошує, що музичність не відзначається якою-небудь однією ознакою, яка може мати різні ступені, треба розглядати різні ознаки музичності і, відповідно, різні її типи і форми. Дж.Кріс розрізняє три основні її якості: 1) інтелектуальна музичність, що характеризується почуттям ритму, музичним відчуттям (розрізнення висоти, інтенсивності і тембру звуків) та музичною пам’яттю; 2) емоційну, або емоційно-естетичну музичність, що визначається емоційним відгуком, любов’ю до музики; 3) творчу музичність, з якою пов’язана діяльність творчої уяви.

Заслуговує на увагу думка Дж.Кріса про функціональний і спадковий зв’язок між окремими ознаками музичності. Функціональний зв’язок визначається тим, що взаємопроникнення функцій сприяє створенню умов для розвитку однієї функції при високому рівні розвитку іншої. Наприклад, велика емоційна чутливість сприяє розвитку музичної пам’яті і навпаки. Ці положення про взаємозв’язок і взаємозалежність функцій, або окремих музичних здібностей, знаходять відображення і в сучасних наукових дослідженнях [21; 33; 37; 51; 57; 87; 124; 142; 150; 163; 175; 186; 194; 197]. Щодо спадкового зв’язку, − то в цьому питанні ще багато недослідженого. Але важливою є думка вчених, що для всіх ознак музичності сприятливим є спадково обумовлене.

Особливий інтерес викликають погляди на музичні здібності, докладно і систематично викладені у статті М.А.Римського-Корсакова “Про музичну освіту” [165, 40-59], де автор презентує свої погляди щодо структури музичності. Всі музичні здібності М.А.Римський-Корсаков поділяє на дві групи: 1) технічні – здібності до гри на музичному інструменті або до співу; 2) слухові – музичний слух. Детально композитор розглядає тільки здібності другої групи, які, у свою чергу, поділяються на елементарні (гармонійний та ритмічний слух) та вищі, які зводяться до абсолютного слуху. На нашу думку , класифікація дослідника відтворює дві основні складові музичної діяльності – сприймання і відтворення, що є обґрунтованим з точки зору науки і практики. Важливим моментом, що відрізняє погляди М.А.Римського-Корсакова від поглядів його попередників є і те, що в основі його системи лежить переконання про можливість розвитку, а не тільки вимірювання музичних здібностей. Це стало великим кроком уперед у галузі їх дослідження.

Наведені підходи до визначення терміну “музичні здібності” допомагають визначити сутність даного поняття. Помітні суттєві розходження в його трактуваннях, що часто зустрічаються в науковій літературі і пояснюються, перш за все, теоретичними поглядами, що лежать в основі досліджень музичності.

Фундаментальним дослідженням, яке містить в собі конструктивний і розгорнутий аналіз в інтерпретуванні поняття “музичні здібності”, є робота Б .М.Теплова “Психологія музичних здібностей” [194]. У ній презентована нова концепція музичної обдарованості, яку дослідник визначає як своєрідне поєднання спеціальних музичних здібностей, що впливає на успішність занять музичною діяльністю, і яка, маючи складну структуру, залежить від якісного поєднання загальних і спеціальних здібностей. Саме ж поняття “здібності” вчений пов’язав з індивідуальними особливостями, які сприяють швидкості і легкості отримання знань і навичок [191, 16].

До загальних моментів музичної обдарованості Б.М.Теплов відносив силу, багатство, ініціативність уяви, зорові образи, стійкість творчої уяви, вольові та інші властивості людини. Спеціальні музичні здібності в якісно своєрідному поєднанні він назвав музичністю, які, в свою чергу, ділились на основні (без яких музична діяльність неможлива) і другорядні (які мають вплив на протікання деяких її видів) [191, 22-23].

Головним показником музичності психолог вважав емоційний відгук на музику, а до основних здібностей відніс ті, які забезпечують сприймання та відтворення музики, – музичний слух (як звуковисотний) і ритмічний. При цьому дуже важливим для практики музичного навчання і виховання є виділення дослідником двох компонентів музичного слуху: **перцептивного**, пов’язаного з сприйняттям руху мелодії (відчуття ладу), і **репродуктивного** (здатність до слухових уявлень). Другорядними компонентами комплексу музичності він вважав тембровий, динамічний, гармонійний і абсолютний слух. Тому, виходячи з поглядів Б.М.Теплова, структура музичних здібностей має такий вигляд: емоційний відгук на музику, основні музичні

здібності: звуковисотний, ритмічний слух, другорядні музичні здібності: тембровий, динамічний, гармонійний, абсолютний слух.

Дуже важливим із психологічної точки зору є обґрунтування Б.М. Теплова про нерозривний зв'язок емоційного і пізнавального аспекту музичності. Так, поряд з емоційністю, як основою музичності та відчуттям ладу, яке розвивається на основі емоційності і є основним показником музичних здібностей, дослідник звертає увагу на роль інтелектуальних процесів: музичної уяви, музичної пам'яті та музичного мислення в процесі розвитку музичних здібностей, хоч і не відводить їм місце у структурі музичних здібностей.

У статті "Психологические основы художественного воспитания" Б.М. Теплов вказує, що "…музичність людини залежить від її вроджених індивідуальних задатків, але вона є результатом розвитку, результатом виховання і навчання" [193, 15]. Дослідник доводить, що музичність притаманна кожній людині, однак за різними показниками проявляється по-різному, адже тут відіграють роль індивідуальні задатки – психологічні анатомо-фізіологічні особливості. Для створення й формування здібності у першу чергу необхідна діяльність, що вимагає цієї здібності, отже, для розвитку музичних здібностей потрібна музична діяльність: сприймання музики – як перцептивна складова музичних здібностей, спів, гра на музичних інструментах, ритмічні вправи – як їх репродуктивна складова.

Сучасні психологи, поділяючи погляди Б.М.Теплова, трактують музичні здібності як психологічні особливості індивіда, які забезпечують можливості успішного виконання музичної діяльності [179, 782]. С.Л. Рубінштейн визначає музичні здібності як „властивості і дані, необхідні для заняття музичною діяльністю, тобто виконання музики, створення музики (композиції) чи повноцінного художнього сприймання її" [17, 22]. Ю.Б. Гіппенрейтер, розвиваючи цю думку, ставить питання про механізми формування і розвитку здібностей, перш за все про сензитивні періоди формування функцій [47].

С.Ю.Головін вказує на існування особливого сензитивного періоду для розвитку музичних здібностей – близько п'яти років, коли активно формуються їх основні складові – музичний слух і пам'ять. Тому, зауважує дослідник, "існують реальні основи для направленого розвитку цих здібностей у дітей в умовах спеціально організованого навчання" [179, 782].

У дослідженнях останніх років спостерігається тенденція до "інтелектуалізації музичності", хоч відсутність кореляції між музичними і розумовими здібностями та мисленням була підтверджена ще у 1977 році І. Супеком. Проблема ролі музичної пам'яті, мислення, уваги, уяви в музичній діяльності до цього часу є актуальною темою багатьох досліджень (І.П. Гейнріхс, А.Л.Готсдінер, Є.В.Назайкінський, К.В.Тарасова та ін.).

У сучасній музичній психології дослідники все частіше виділяють музичне мислення в структурі музичних здібностей [21; 183]. Воно складається з аналізу, синтезу та узагальнення музичного матеріалу та містить в собі два основних компоненти – репродуктивний, пов'язаний з

мисленнєвими актами, які обслуговують сприймання музики, що вже існує, і продуктивний – творчий, який відповідає за створення нової музики.

У низці робіт музична пам'ять, попри тісний зв'язок з музичним і ритмічним слухом, виділяється як самостійна здібність [33, 46; 51; 200]. А.Л. Готсдінер відмічає комплексний характер музичної пам'яті і особливої ролі в ній емоційного компоненту. Г.М.Ципін зазначає: "Поряд з музичним слухом і відчуттям ритму музична пам'ять утворює тріаду основних, провідних музичних здібностей... По суті, ніякий вид музичної діяльності був би неможливий поза тими чи іншими функціональними проявами музичної пам'яті" [200, 22]. "Музична пам'ять, − відмічає В.А.Крутецький, − це врешті -решт, прояв тієї ж пам'яті як загальної властивості. У процесі специфічної діяльності загальна властивість так змінюється, так трансформується, що, залишаючись загальною за своєю природою, вона вже виступає специфічною у своїх проявах. Ця діалектична єдність дозволяє подолати протиставлення загальних і специфічних здібностей" [92, 21-22].

Існування музичної пам'яті, як самостійної музичної здібності підтверджуються і лонгітюдним дослідженням формування та розвитку музичності, проведеними К.В.Тарасовою і Т.В.Нестеренко. "Оскільки вона не зводиться ні до інших компонентів комплексу музичності, ні до інших видів пам'яті. Це дозволило нам включити музичну пам'ять до структури музичності" [186, 16-17].

С.Л.Рубінштейн, Б.М.Теплов, Б.Г.Ананьєв вказували, що спеціальні здібності стають творчими лише завдяки тому, що в їх структурі проявляється і підсилюється дія загальних здібностей. Б.М.Теплов писав: "Метафізичний розрив між поняттями загальної і спеціальної обдарованості проявляється не тільки в тому, що загальна обдарованість розглядається дуже абстрактно, як загальне без особливого, але і в тому, що із поняття спеціальна обдарованість, в свою чергу, ретельно витісняються всі загальні ознаки. ...більш точно було б говорити не про загальні і спеціальні здібності, а про загальні і спеціальні моменти в здібностях, чи – ще точніше, – про більш загальні і більш спеціальні моменти" [192, 33 - 34].

Виходячи з вищесказаного, можна зробити висновок, що в музичній діяльності, як і в будь-якій іншій, обов'язковою є присутність так званих загальних здібностей (пам'ять, мислення, уява), адже саме ці здібності великою мірою сприяють накопиченню досвіду (в даному випадку музичного).

Обґрунтовуючи вище означені підходи, К.В.Тарасова проводить ґрунтовне і різнобічне дослідження онтогенезу музичних здібностей [186; 171], де обґрунтовує широке їх тлумачення, не обмежуючись технічними показниками. В результаті структура музичних здібностей представлена нею як складова двох підструктур: І. Основні**:** емоційний відгук на музику, пізнавальні музичні здібності: сенсорні (мелодійний, тембровий, динамічний, гармонійний слух, відчуття ритму) та інтелектуальні: музичне мислення (продуктивне і репродуктивне), музична уява, музична пам'ять. ІІ. Часткові**: а** бсолютний слух, виконавські здібності: сенсорні, моторні, сенсомоторні.

Цінним з практичної точки зору є досвід Н.О.Ветлугіної з розвитку музичних здібностей у дітей дошкільного віку [37 − 39]. Хоча діагностичний та розвивальний матеріал, запропонований вченою, охоплює практично всі складові музичної діяльності, структуру музичності вчена подає дещо обмежено, не включивши до неї інтелектуальні і виконавські здібності. Н.О. Ветлугіна вважає, що в структурі музичності слід розрізняти більш загальні музично-естетичні якості і спеціальні здібності. Перші характеризуються певним естетичним співвідношенням, яке виявляється в художньому сприйнятті, відтворюванні музичних творів, у творчій уяві й оцінюванні сприйняття. До других належать музичні здібності, що ґрунтуються на певній сенсорній основі з них головні – звуковисотний і ритмічний слух.

У вітчизняній психології здібності розглядаються в руслі загальнопсихологічної теорії діяльності, як психічні властивості людини, що мають певний зміст та структуру і співвідносяться із знаннями, вміннями та навичками, тобто як такі, що перебувають в діалектичному зв'язку природного і набутого в них, а формуються і розвиваються в діяльності.

Б.М.Теплов говорив про здібності, як про психічні властивості, які не зводяться до знань, вмінь і навичок, але пояснюють швидкість і легкість, з якою вони набуваються [194].

Взявши за основу погляди Б.М.Теплова, Н.С.Гребенюк [53] визначає структуру музичності: 1) спеціальні музичні здібності (музичний слух); а) елементарний музичний слух; б) вищі слухові здібності (абсолютний слух); 2) музично-естетичні здібності.

Дослідниця виділяє два компоненти музичних здібностей: спеціальні музичні здібності та музично-естетичні здібності. Спеціальні музичні здібності – музичний слух, класифікується на елементарний музичний слух і на вищі слухові здібності (абсолютний слух).

Стосовно старшого дошкільного віку, нас цікавить елементарний слух, який включає в себе слух ритмічний та гармонійний і проявляється в здатності правильно відтворювати мелодію (у межах свого голосового діапазону). Музично-естетичні здібності проявляються у вмінні адекватно розуміти і передавати характер твору, доносити його до слухача.

Розвитку музичних здібностей дітей дошкільного віку присвячено багато робіт психолога С.І.Науменко [137 − 141]. Поділяючи функціонально-генетичний підхід до здібностей Є.П.Ільїна [75], за яким людина стає носієм здібностей, а не тільки їх задатків, дослідниця пропонує розглядати музичні здібності як міру виявлення якісної сторони емоційної і психомоторної функцій, а задатки – як підсилювачі цього впливу [139, 10-15]. У чому ж полягає якісний вияв емоційної функції, який дозволяє вважати його саме музичним, а не поетичним, художнім тощо. На погляд С.І.Науменко, передусім в емоційно-адекватному переживанні (прочитанні) звукового образу без попереднього музичного навчання і виховання. У цьому людині допомагають такі задатки: емоційна чутливість до змісту звукової інформації , сталість емоційної реакції на музичні образи, мимовільність емоційно-рухової реакції на музику, звукообразна пам'ять. Якісна сторона

психомоторної функції виявляється в наявності мимовільної моторної реакції на звукову інформацію, а саме: почувши ту чи іншу музичну фразу, людина відтворює її на будь-якому музичному інструменті (як більш слабке виявлення – мелодію голосом). Задатками, що посилюють вияв цієї сторони психомоторної функції, є: точність просторово-часових диференціювань на звуковий подразник, пропріоцептивна чутливість (“слухання пальцями”), пластичність і координованість рухів. Таким чином, музичні здібності – це цілісне інтегральне психофізіологічне утворення.

Зважаючи на це, дослідниця визначає музичність як індивідуально-особистісну властивість, що становить собою систему з ієрархічним підпорядкуванням елементів структури, а в структуру її вводить, крім спеціальних музичних здібностей, загальнопсихологічні властивості людини – творчу уяву, чуття цілого (цілісність сприйняття та переживання образу, логіку розгортання музичного образу, форми як динамічного явища), емоційність. І структура музичності за С.І.Науменко набуває наступного вигляду: музична потреба, музичний слух, як складне психомоторне утворення, що включає в себе музично-ритмічне чуття, гармонійний, мелодійний слух, емоційність, творчу уяву, чуття цілого.

Посилаючись на положення психологічної науки про формування здібностей у процесі діяльності, набуття досвіду роботи, С.І.Науменко доводить, що музичність можна формувати уже на початковому етапі навчання. “Для успішного формування музичності необхідні одночасний і цілеспрямований розвиток всіх структурних компонентів, проблемність навчання, опора на індивідуальні особливості учня. Розв’язання цього завдання вимагає пошуків, подальшого розвитку і вдосконалення педагогічних умов формування музичності” [139, 12].

Крім цього, вчена виділяє типи музичності, які проявляються вже в дошкільному віці:

1) емоційно-образний (звукообразність музичного мислення, образний тип сприймання, творча уява, пластичність музично-ритмічного чуття, глибина емоційного переживання, чуття цілого).

2) раціональний (аналітичність і асоціативність музичного мислення, аналітичний тип сприймання, відтворювальна уява, механічне музично-ритмічне чуття, інтелектуальна емоційність, чуття цілого).

3) репродуктивний (асоціативне музичне мислення, аналітичний тип сприймання, механічне музично-ритмічне чуття, слаборозвинене чуття цілого, репродуктивна уява, інтелектуальна емоційність).

Ґрунтовні дослідження щодо музичного виховання дітей провів Д.Є. Огороднов. На його думку “…в основі музичного мелодичного слуху лежить ладове відчуття і музичні уявлення” [146, 10]. Вчений підтримує положення Б.М.Теплова, за яким ладове відчуття проявляється в тому, “що всі звуки мелодії сприймаються в їх відношенні до стійких звуків ладу, в результаті чого кожен звук набуває своєрідної якості, ладової окраски, яка характеризує ступінь стійкості й характер тяжіння” [194, 176]. Більше того, виявляється, що ладове чуття – це “емоційне преживання певних співвідношень між

звуками” [194, 182].

Фізіологічну інтерпретацію ладового відчуття дає М.П.Блінова. Дослідниця експериментально довела, “що звуки низькі, сильні, довгі створюють у клітинах мозку вогнища збудження більш значущі. При наявності різної сили вогнищ, вогнища більш значущі перетягують збудження із менш значущих. Процес перетягування збудження є фізіологічною основою ладового тяжіння” [28, 70].

Д.Є.Огороднов, розвиваючи цю думку, дає пояснення того, як виникають музичні уявлення. Звуковисотні уявлення приводяться в певну систему завдяки тому, що ми сприймаємо не окремі звуки, а їх співвідношення за висотою, пов’язані ладовим чуттям за допомогою ладових тяжінь. В єдності з метроритмічними, які організуються відчуттям, подібно ладовому, стають власне музичними уявленнями [146]. З цього очевидно, що істинно музичні уявлення можуть виникати тільки на основі ладового переживання мелодії. Саме тому “звичайним, найбільш природним, найбільш легким способом є інтонування мелодії на основі ладового співвідношення звуків” [194, 166].

Звідси простежуємо, що ладове відчуття є основою музичних здібностей і загальної музичності людини. Сприяючи формуванню і удосконаленню ладового відчуття дитини, ми тим самим закладаємо фундамент її всебічного музичного розвитку.

Цілковито зрозуміло, що “ладова окраска” звуку, про яку говорить Б.М. Теплов, пов’язана не тільки з висотою, але може бути підкреслена і його тривалістю, і динамікою, і, звичайно, тембром. Співвідношення між звуками проявляються і визначаються через комплексні зміни цих компонентів.

У свою чергу “емоційне переживання” цих змін, як співвідношень між звуками, можливе тільки за участі голосового апарату, а не тільки слуху.

Оскільки ми повністю поділяємо думку, висловлену Б.М.Тепловим і підтриману сучасними дослідниками (С.Н.Гладкая, І.Л.Дзержинська, С.І. Науменко, Д.Є.Огороднов, Н.Г.Ростовська, К.В.Тарасова та ін.), що музичні здібності розвиваються і проявляються лише в діяльності − їх структура має базуватись на діяльнісній теорії і водночас відображати власне музичну діяльність.

Безсумнівно першим, основним елементом є емоційний відгук на музику, яка без емоцій не може існувати як мистецтво. Ця думка простежується у всіх без винятку сучасних дослідженнях [1; 4; 5; 9; 11; 13; 14 ; 15; 16; 34; 35; 47-51; 80; 83; 98; 113; 119; 129; 135; 138; 141; 163; 166; 177; 182; 185; 194 та ін.] і це дозволяє виділити однією з психологічних умов розвитку музичних здібностей *активізацію емоційного відгуку дитини на музику.*

Для подальшого моделювання структури музичних здібностей необхідно використати двокомпонентну теорію музичності, запропоновану Б. М.Тепловим, на важливому позитивному значенні якої наголошують і сучасні науковці (Е.І.Бальчитис, І.Л.Дзержинська, С.Н.Гладкая, Ц.Колев, Н.Г. Ростовська, В.Ф.Судаков та ін.), але в жодній із запропонованих структур

вона не відображена.

Так, Е.І. Бальчитис вказує, що музичний розвиток дитини відбувається “через активне музикування (спів, ритміка, гра на музичних інструментах) та слухання.” [18, 272]. Тут же дослідник відмічає, що одним з основних принципів організації навчального процесу є “…єдність виконавської та слухацької діяльності”, причому, потреба фізичної активності, тобто спів, домінує над слуханням у часі, але в цілому слухання стоїть над співом, оскільки використовує знання і навички, отримані в процесі співу. Болгарський дослідник Ц.Колев наголошує на першочерговому значенні слухання для кожного віку, оскільки “воно є джерелом сприймання і уявлення, це фундамент, в якому закладені всі засоби музичного розвитку” [87, 157].

Провідну роль взаємозв’язку слуху і голосу відводить і німецький вчений К.Хоффман. “Діяльність співу і слуху повинна розглядатися в їх взаємодії, а не у часовій послідовності, при якій одна діяльність є ніби передумовою для іншої, інакше кажучи, процес розвитку музичного слуху і голосу повинен завжди протікати паралельно і узгоджено” [197, 170].

Відомий психолог О.М.Леонтьєв у праці “Проблеми розвитку психіки” обґрунтовуючи психофізіологічні основи звуковисотного сприймання, відводить визначальну роль голосового апарату у формуванні музичного слуху [108].

О.М.Леонтьєв стверджує, що в процесі тактильного сприймання “не сама рука, стикаючись з предметом, відтворює його контур, а її рух” [108,183]. Крім того, зір і тактильне сприймання відображають предмети в просторі, а слухове сприймання пов’язане з часовою послідовністю збуджень.

Як же проявляється в цих умовах роль моторних процесів у відображенні специфічних якостей звуку? Слуховий орган, як відомо, є найменш “моторним”. Вухо, якщо можна так сказати, максимально непрактичне, максимально віддалене від апарату зовнішніх м’язових рухів.

Які ж фактори приводять до складання процесів слуху в комплексну систему слухового сприймання?

Метою одного з психологічних експериментів з використанням генетико-моделюючого методу, проведеного під керівництвом О.М. Леонтьєва, було як раз формування здібності звуковисотного сприймання музичної гами. В зв’язку з цим О.М.Леонтьєв нагадує, що ще у 1915 році В. Келер, а потім й інші вчені відмічали значення активності голосового апарату в процесі розрізнення звуків за висотою.

Серія інших експериментів, проведених із застосуванням спеціальної методики дослідження порогів звукочастотної чутливості до розрізнення, дозволила дослідникам довести наявність строгої залежності між порогами розрізнення звуковисотної чутливості і точністю вокалізації заданої висоти, тобто точністю інтонування звуків. Висота звуку виступає як функція, в основі якої лежить механізм рефлекторних процесів, що включає в якості необхідного і рушійного компоненту моторні реакції голосового апарату у вигляді зовнішнього, голосного, чи внутрішнього, нечутного,

“проспівування” висоти звуку, який сприймається. Загальне значення цього факту, добавляє О.М.Леонтьєв, може бути зрозумілим завдяки тому, що проведене дослідження було спрямоване на те, щоб показати будову звуковисотного слуху як особливої функції, яка не співпадає з мовленнєвим слухом. Порівняльний аналіз цих двох функціональних систем дозволив уточнити значення їх моторних ланок.

Як відомо, звук характеризується кількома параметрами, властивостями, у тому числі висотою, тривалістю, тембром. Сприймання звуків – не що інше, як відображення цих властивостей. По тому, які властивості звука сприймаються, розрізняються рецепторні системи слуху: з однієї сторони – звуковисотний слух, з іншої – специфічний мовленнєвий. Моторні компоненти цих двох типів слуху не співпадають. У мовленнєвому слуху моторним компонентом є артикуляція. Роль артикуляції у сприйнятті мови була підтверджена експериментальними дослідженнями.

У цілому механізм слухового сприймання можна описати наступним чином:

1) подразнення периферійного органу слуху створює необхідні умови для відображення специфічних властивостей звуку;
2) конкретне здійснення цього відображення визначається участю тої чи іншої моторної ланки рецепторної системи. Моторна ланка не тільки доповнює кінцевий сенсорний ефект, але і входить в рецепторну систему як її основний компонент;
3) процес інтонування звуку пов’язаний з властивостями звуку, що відображається так само, як і тактильно-моторні рухи відповідають контурам предмету. Основний механізм сприймання звуку аналогічний механізму тактильного сприймання форми (недарма у музикантів-практиків існує термін “прощупати” звук, фразу чи музичний твір. Це означає тихо або “про себе” наспівати його, щоб краще відчути мелодію). Рухи голосових зв’язок відтворюють об’єктивну природу звука, його властивостей;
4) висота звука не відразу визначається точно. Спочатку вона шукається, потім в результаті резонансу між сигналами артикуляційного апарату і слухового рецептора процес стабілізується. Розрізнення висоти звука, тобто адекватне відображення його властивості, є результатом активного пошукового процесу;
5) функціональний механізм музичної рецепції діє подібно механізму відчуття дотику. При дотику моторний орган вступає в безпосередній контакт з об’єктом сприймання, при слуханні аналогом такого контакту є співставлення сигналів за висотою основного тону.

О.М.Леонтьєв стверджує, що “якщо вокально-моторна ланка не включена у процес сприймання частоти звуків, то це приводить до явища справжньої “звуковисотної глухоти” [108, 188].

Ту ж ідею висловлює О.Р.Лурія, коли вказує, що для визначення якості звуку його необхідно проспівати – лише тоді звук стане досить чистим, щоб його можна було виділити із близьких йому співзвуч [111].

З цим положенням перегукуються спостереження і методичні рекомендації Золтана Кодая, який розглядає спів як необхідний вид діяльності, оскільки розучування мелодій шляхом їх вокального відтворення розвиває здібність слухового музичного сприймання [184].

В своїй роботі з музичного виховання А.Л.Арисменді [9] зауважує, що правильно поставлене розучування пісень є найважливішим прийомом в розвитку музичності в дошкільнят.

Дослідниця виходить з необхідності активного прослуховування музики і стимулювання організованої, направленої уваги. Це обґрунтовує наші спостереження, що слухання музики, як вид діяльності, є обов'язковою умовою формування музичного слуху і розвитку здібності сприймання конкретних мелодичних структур. "Слухання – органічна частина навчання різним видам музичної діяльності, одна з основ музичного виховання. Дитина повинна поступово навчитись чути музичний звук – сприймати і розрізняти його висоту, тембр, силу, тривалість. Це досягається в результаті порівняння звуків, співставлення їх один з одним " [9, 74].

Ми не раз помічаємо, як подобається навіть найменшим дітям слухати уже відомі їм мелодії, зіграні на баяні, піаніно, гітарі, сопілці.

Слухаючи музичного керівника і потроху наслідуючи його, діти впевнюються, що вони і самі можуть відтворювати мелодію голосом. Подібні вправи допомагають їм зрозуміти, що існують різні види, різні способи співу, що голосом можна користуватися по різному. Отже, слухання є необхідною частиною роботи над музичним твором.

На цих же позиціях базуються і дослідження Д.Є.Огороднова, який відмічає, що "…слуховий орган самостійно ніяк не може бути інструментом аналізу музичних явищ, пов'язаних з музичним чуттям, оскільки він позбавлений м'язового апарату, який міг би служити моторним стрижнем емоцій. Музичні емоції народжуються в основному з допомогою нервово-м'язової системи голосового апарату" [146, 5]. Далі дослідник пропонує відійти від традиційного вислову і поняття "музичний слух", як застарілого і яке втратило практичний смисл, яке заважає правильному розумінню задачі, що стоїть перед музичним керівником і "ввести в практику поняття "музичний голосовий апарат", яке націлює учителя на найголовніше, на вирішення задачі – організувати продуктивну і перспективну роботу голосового апарату в цілому, куди входить і робота слуху, як зворотній зв'язок" [146, 6].

Аналізуючи питання про звуковисотний і гармонійний слух, Б.М. Теплов робить висновок, що "одним з основних компонентів музичного слуху є здібність слухового уявлення музичного матеріалу. Ця здібність лежить в основі відтворення мелодії голосом" [191, 157]. Вчений наголошує на участі в музичних слухових уявленнях вокальних рухів, оскільки вони є найбільш універсальним фактом, знайомим кожній людині, і виділяє основне питання у проблемі музичних уявлень і моторики – "…зв'язок цих уявлень з вокальними рухами" [146, 176]. Отже, основоположник сучасної теорії

музичних здібностей, розробляючи основні її положення, наголошує на нерозривному зв'язку музичних слухових уявлень і вокального відтворення.

Також Б.М.Теплов відмічає: "Мелодичний слух має по меншій мірі дві основи – ладове відчуття і музичні слухові уявлення. У зв'язку з цим можна говорити про два компоненти мелодичного слуху. Перший із них, ладове відчуття, можна назвати перцептивним чи емоційним компонентом…, другий компонент можна назвати репродуктивним" [194, 182]. Перцептивний компонент, переконаний дослідник, є достатнім для повноцінного сприймання, впізнавання мелодії, яке у більшості випадків, як вважав психолог, виникає на основі емоційного критерію. Завдяки репродуктивному компоненту відбувається відтворення мелодії, яке свідчить про наявність слухових уявлень.

К.В.Тарасова, С.І.Науменко, розкриваючи суть музичного слуху, виділяють перцептивну та репродуктивну його сторони. "У співі проходить становлення музичного слуху в єдності двох його компонентів: перцептивного (ладове відчуття) і репродуктивного (співочий голос)" [186, 41]. Перцептивний компонент музичного слуху вчені пропонують розвивати також у процесі виконання завдань на впізнавання знайомих мелодій, які виконуються на різних музичних інструментах і голосами різних типів.

Отже, музичний слух має відображати перцептивну і репродуктивну сторону музичної діяльності, а їх взаємозв'язок логічно забезпечують пізнавальні процеси: музичне мислення, музична уява і музична пам'ять. У свою чергу кожен з двох компонентів включає в себе сенсорні музичні здібності: відчуття ритму, звуковисотний слух, гармонійний слух, тембровий і динамічний слух.

Таким чином, структура музичних здібностей (див. рис. 1.2.) набуває наступного вигляду. Із запропонованої схеми очевидно, що дана структура музичних здібностей включає всі основні компоненти і визначає їх співвідношення.

Рис. 1.2. Структура музичних здібностей особистості

Виділено емоційність, як основний показник музичності; музичний слух, що залежить від емоційної реакції на музику і розглядається з двох сторін – перцептивної та репродуктивної, причому ці взаємозалежні сторони пов'язані між собою з допомогою музично-інтелектуальних процесів – музичної пам'яті, яка дозволяє запам'ятовувати, зберігати і відтворювати чи впізнавати музичний матеріал, музичного мислення, яке необхідне для аналізу, співставлення, порівняння різних, ідентичних чи модифікованих музичних творів та музичної уяви.

До музичного слуху ми відносимо ладовий слух, який дозволяє відчувати цілісність музичного твору, його закінченість, ритмічний, який є необхідною складовою музики, звуковисотний слух, що відображає звуковисотну характеристику твору, гармонійний − допомагає при характеристиці стійкості звуків, їх тяжінь і взаємозв'язків, динамічний – необхідний для сприймання і відтворення сили звучання музичних звуків і

тембровий – для виділення їх тембрового забарвлення.

Зазначена структура полегшує проведення як діагностики музичних здібностей, так і їх розвиток, оскільки ми бачимо, які складові діагностувати чи розвивати, і яким чином рівень розвитку окремих компонентів впливає на загальний рівень розвитку музичних здібностей дитини.

Вже зверталася увага на суттєву наявність взаємозв'язку перцептивного і репродуктивного компоненту музичних здібностей, який відображений у запропонованій нами структурі.

На необхідність органічного поєднання слухання і відтворення музики в процесі розвитку музичних здібностей вказують І.Л.Дзержинська (ранній дошкільний вік) [57], Е.І.Бальчитис (молодший шкільний вік) [18], С.Н. Гладкая, Н.Г.Ростовська, В.Ф.Судаков [49; 50; 182] (основна школа) та ін.

Цієї ж думки дотримується і Ц.Колев (Болгарія) [87]. Слуханню музики він відводить роль "фундаменту", на якому базуються співочі вміння і навички, а головним завдання дошкільного музичного виховання він вважає закріплення координації між слухом і голосом, як основи для вокально-чистого відтворення короткого мелодійного відрізку в обсязі співочого голосу. Слід відмітити, що дослідник надає великого значення емоційності, творчості, активності музичної діяльності. На його думку, музичне виховання буде ефективнішим, коли безпосередньому навчанню співу буде передувати активна творча діяльність (слухання, рух під музику та ін.), оскільки вона сприяє створенню позитивно активної емоційної атмосфери на занятті, що сприяє концентрації мимовільної уваги дітей на музичному матеріалі (слухати, щоб правильно, ритмічно рухатись, відповідати на запитання), тоді процес розвитку музичних здібностей буде відбуватись легше, природніше, вільніше.

Цінними є підходи до розв'язання проблеми взаємозв'язку слуху і голосу у дослідженнях К.Хоффмана [197]. Німецьким вченим формулюються основні завдання вчителя музики: навчити дітей точному, інтонаційно чистому співу мелодій; навчити емоційно забарвленому, виразному виконанню пісні, яка викликала б інтерес учнів до співу і активізувала б виховні можливості пісні.

Велику роль дослідник приділяє систематичному тренуванню слуху, водночас він підкреслює, що діяльність співу і слуху повинна розглядатися в їх взаємодії, а не в часовій послідовності, при якій одна діяльність є ніби передумовою для іншої, інакше кажучи, процес розвитку слуху і голосу повинен завжди протікати паралельно та узгоджено, тобто елементарне вправляння органів співу і мови, тренування органів фонації, дихання і артикуляції має бути тісно пов'язане з розвитком відповідних музично-слухових уявлень.

Таким чином, ми формулюємо другу *психологічну умову розвитку музичних здібностей: забезпечення перцептивно-репродуктивної основи музичних здібностей у процесі їх розвитку.*

Отже, музичні здібності ми визначаємо як індивідуально-психологічні особливості людини, які необхідні для успішного заняття музичною

діяльністю. Передумовами розвитку музичних здібностей є задатки, але проявляються і розвиваються ці здібності лише у музичній діяльності. Основою музичних здібностей є емоційний відгук на музику, а до їх структури входять ладовий, ритмічний, звуковисотний, гармонійний, динамічний і тембровий слух, які розглядаються на перцептивно-репродуктивній основі. Старший дошкільний вік є сензитивним для розвитку музичних здібностей. Одними з умов розвитку цих здібностей є активізація емоційного відгуку дитини на музику та забезпечення перцептивно-репродуктивної основи музичних здібностей у процесі їх розвитку.

1.2. Аналіз психологічних умов розвитку музичних здібностей дошкільників

У попередньому параграфі ми виділили активізацію емоційного відгуку дитини на музику та забезпечення перцептивно-репродуктивної основи музичних здібностей у процесі їх розвитку як психологічні умови розвитку музичних здібностей у дітей старшого дошкільного віку. Для ефективного розвитку музичних здібностей старших дошкільників необхідна їх власна активна музична діяльність, яка супроводжується позитивним емоційним ставленням до музики і музиної діяльності, прагненням дізнатись щось нове, вдало виконати завдання, тобто у процесі розвитку музичних здібностей бажаною є наявність пізнавального інтересу до музичних занять, який ми визначаємо як мотив, що спонукає дошкільника до музично-інтелектуальної діяльності. У старшому дошкільному віці розвиток пізнавального інтересу визначається активною інтелектуальною діяльністю. Підтвердженням цього стали дослідження А.Н.Голубєвої, яка визначила, що найбільший інтерес до розумової роботи у цьому віці спричиняло розв’язування суто інтелектуальних задач.

Психологи П.Я.Гальперін, О.В.Запорожець, О.М.Леонтьєв, Г.О. Люблінська довели, що активність дитини виявляється не тільки в іграх, праці чи іншій діяльності. Вона відіграє істотну роль у будь-якому пізнавальному процесі, має різні форми, відбувається на різних рівнях, і завжди є однією з вирішальних умов розвитку дитини.

Як показують дослідження (Р.Керт, Г.О.Люблінська, Н.Г.Морозова, Г.І. Щукіна), „…виникнення в дітей інтересу до предметів і явищ навколишнього світу безпосередньо залежить від тих знань, які має дитина в тій чи іншій галузі, а також від тих способів, якими вихователь відкриває для неї „міру її незнання“, тобто те нове, що доповнює її знання про предмет“ [114, 312]. Діти цього віку вже мають деякі знання про музику, − їм знайомі поняття мелодія, пісня, ритм, танець. У той же час, вони люблять розмірковувати, сперечатися, розв’язувати задачі, вирішувати проблеми, тобто у них активно формується мислительна діяльність. Дошкільники можуть порівняти звучання різних інструментів, проаналізувати музику з точки зору настрою, динаміки, темпу, протиставити свій спів чи спів товариша і звучання музичного інструменту або спів музичного керівника. І коли оцінювати і

заохочувати таку діяльність дітей, їх пізнавальний інтерес зростає ще помітніше.

Згідно досліджень Г.О.Люблінської, у процесі формування в дітей-дошкільників пізнавального ставлення до навколишнього чітко розкриваються деякі сторони самих пізнавальних інтересів. „У них яскраво виражена насамперед єдність інтелектуального і емоційного ставлення людини до предметів дійсності“ [114, 313]. Тобто пізнавальний інтерес до музики ву дітей старшого дошкільного віку проявляється в яскравому емоційному переживанні музичного твору і бажанні дізнатись, почути, відчути невідоме, у зацікавленості в музичній діяльності, задоволеності від отриманих результатів. А людина, яка чимось цікавиться, задовольняється пізнанням об’єкта, і чим більше вона його пізнає, тим сильніше зростає її пізнавальний інтерес.

Саме тому ми визначили *підвищення пізнавального інтересу до музичних занять* однією з психологічних умов розвитку музичних здібностей у старших дошкільників.

З підвищенням пізнавального інтересу до музичних занять дитина починає діяти самостійно і в той же час відчуває потребу в допомозі дорослого, в його вказівках, поясненнях, схваленні. Оскільки свої вимоги дорослі підкріплюють оцінкою, ці вимоги набувають сигнального значення і стають домінантними, тобто для успішного розвитку музичних здібностей у старших дошкільників важливою є організація взаємодії з дорослими: батьками, вихователями, музичним керівником.

Аналізуючи творчий розвиток дитини, Л.С.Виготський наголошував, що розвиток дитини відбувається в процесі співробітництва шляхом наслідування [42]. Варто зауважити, що потрібно розглядати всіх дітей як особистостей, відкритих для творчості та створювати для них різноманітні умови прояву здібностей. Г.С.Костюк зауважував, що важливо бачити потенційні здібності в кожній дитині, „…наше завдання керувати розвитком здібностей усіх дітей“ [89, 355]. Потрібно орієнтуватись не на усереднену особистість дошкільника, а розвивати кожну особистість окремо. З огляду на це варто дозувати, варіювати завдання, враховуючи рівень розвитку здібностей кожної дитини. Індивідуалізації потребує і мотиваційний компонент музичної діяльності − заохочення, схвалення діяльності дітей, їх підбадьорення тощо.

Онтогенез здібностей та людської психіки взагалі відбувається шляхом засвоєння дитиною суспільно-історичного досвіду в процесі діяльнісного спілкування з дорослим. Особлива роль у створенні творчої музичної атмосфери відводиться музичному керівнику, адже діти відчувають особливу прив’язаність до педагога і прагнуть діяти за зразком дорослого. За висновками І.М.Білої „наслідування дорослих виступає особливою формою мотивації, що не пов’язана із задоволенням органічних потреб, а є джерелом ініціативи, розвитку не лише інтелекту, а й творчих здібностей“ [25, 259]. Дорослий повинен таким чином організувати музичне заняття (можливість самовираження, підтримка творчої ініціативи, відсутність критики невдалих

спроб, емоційний контакт з дитиною), щоб створити в дітей в процесі музичної діяльності внутрішню мотивацію, яка б сприяла розвитку музичних здібностей дошкільників.

Виходячи з вищесказаного, ми виділяємо четверту психологічну умову розвитку музичних здібностей у дітей старшого дошкільного віку: *організація ефективної взаємодії дошкільників з дорослими в процесі музичної діяльності*.

Наступним етапом нашого дослідження стало вивчення особливостей національної музики та національної вокальної школи.

Починаючи з XVII ст. українська вокальна школа виходить на якісно новий рівень. Встановлюються тісні зв′язки з Італією, Німеччиною, Росією та іншими країнами (обмін педагогами, співаками). У цей час видається багато методичної літератури з навчання співу, яка користується попитом і за кордоном (“Номоканон”, “Коротка метода співу”, “Азбука співу”, “Четвертая мудрость мусика”, “Співацька нотна абетка” та ін.).

Даючи теоретичне обгрунтування теорії і методичній концепції співу, автор популярної праці “Граматика мусикійська” М.Дилецький пропонує конкретні вимоги щодо звуковедення і звуковидобування, спрямовані в цілісне русло. Це стосується навичок плавного ведення мелодії, виховання основ вокалізації на основі внутрішкладового розспівування, оволодіння співом в унісон з опорою на примарні тони голосу, розвитку техніки чіткої вимови слів з осмисленим розспівуванням тексту із збереженням логічних наголосів [6; 7; 59].

Прогресивні тенденції вокального навчання на рубежі XVII-XVIII ст. демонструють усе тісніший зв’язок з мовою. Це простежується і в роботі М.К .Дилецького “Способ до заправи дітей”, в якій автор дає рекомендації щодо підпорядкування розвитку внутрішнього слуху дитини певним психологічним законам і закономірностям навчання, зокрема стимул-реакції, за яким навчальна діяльність співаків-початківців потребує відповідного стимулювання. Він зауважував, що “… постановка дитячих голосів – вироблення навичок дзвінкого й протяжного читання” [59, 10-11]. Звідси слід зробити висновок, що на той час вже визначилась головна традиційна спрямованість національної вокальної школи – спільне формування вокальних і мовленнєвих навичок. А національні особливості мовлення породжують і національні особливості співу, і також специфіку вокально-технічних критеріїв постановки голосу.

Епохальною подією в історії української вокальної школи стало залучення до багатоголосного співу дітей, завдяки унікальним властивостям їхніх голосів. Спів на 4, 8, 12 і більше голосів – кожна партія була створена з урахуванням природи та теситурних можливостей голосів і є зразком вокальних зручностей для виконавців, адже навіть непрофесійним формам виконавської практики української народної вокальної школи притаманна самодостатність культури звуковидобування. Це є можливим завдяки зв′язку манери співу з фонетикою мови й вимовою в єдиній шкалі акцентів музичного мовлення, що й становлять головну прикметну рису національної

вокальної культури. Деякі дослідники вокалу (Ф. Засєдатєлєв, Д. Аспелунд, Л . Хрістіансон), а також етнопсихологи (І.О.Сікорський, Б.М.Павленко, С. Талгін), на підставі етнічних типів зовнішності, доводять навіть факт наявності національних особливостей голосового апарату в анатомо-фізіологічному, а відтак і вокально-виконавському розумінні [10; 71; 150; 174 ; 199]. Це питання ще потребує дослідження, натомість видається важливою думка про природну готовність голосового апарату до смислового інтонування передусім народних пісень.

Вплив фонетичних особливостей мови на розвиток співаків-початківців свідчить про несхожість пристосування голосової функції в представників різних національностей, пов'язана з особливостями шкали енергійності даної мови; висоти розмовного тону певних голосних звуків, сполучених акустичними чинниками, зосереджених в особливостях артикуляції; динамічному співвідношенні голосних і приголосних; типових послідовностей фонем даної мови тощо.

Ступінь "вокальності" мови залежить від наявності в ній "чистих" голосних звуків, а також – стійкої означеності фонем і незначної кількості глухих приголосних. Важливим фактором є також національна манера говорити нарозспів, пов'язана з протяжністю голосних і короткою вимовою приголосних та наближеністю написання й вимови слів (орфографія та орфоепія). Такими спільними ознаками наділені українська й італійська мови , що стало однією з головних причин довготривалих і якісних вокально-інтеграційних процесів між двома культурно-мистецькими парадигмами, українською і італійською.

Ми доходимо до висновків, що отримали від наших пращурів особливий складоритм мови, як і своєрідну систему підготовки "природного" звучання голосу, його природної постановки. Долучаючись до сфери народнопісенної творчості, ми знаходимо найбільш природні генетичні ресурси вірних способів постановки голосу.

Зразком використання народнопісенної спадщини для навчання співу є науково-педагогічна діяльність М.Д.Леонтовича. Вчений послідовно дотримувався визначальної ролі фольклору в справі музичного навчання дітей. Він пропонував починати з безнотного співу на основі народних мелодій, які вважав незамінними при навчанні співу. Про вражаючі результати можна судити з того, що твори з шкільного репертуару М.Д. Леонтовича („Щедрик", „Дударик", „Ой з-за гори кам'яної" і т.п.) зараз можна почути лише у виконанні професійних хорів.

Теоретичне обґрунтування цього феномену ми знаходимо у дослідженнях О.Г.Бенч-Шокало, яка відмічає, що поява потреби логічного аналізу усної культури призводить до появи її писемної форми. Та занотувати можна лише усні тексти, а не усні формули, в яких "... збалансовано внутрішньо-інтуїтивний і логіко-понятійний способи освоєння світу за принципами внутрішніх асоціацій" [23, 18].

Отже, народні пісні створюють масив виконавських зручностей у ході постановки голосу, завдяки перевалюванню зручних мелодичних зворотів,

розрахованих на діапазон необроблених голосів. Система інтерваліки також значною мірою сприяє вокальності мелодій народних пісень; шкала співпадіння акцентів музичної думки з наголосом у словах текстів, як правило, позитивна, спрямована на розкриття психологічно напружених драматургічних моментів сюжету твору. Зручність фольклорних мелодій для постановки голосу полягає також у тому, що вони пройшли історичний шлях природного профвідбору. Виконувані багатьма поколіннями співаків усної традиції, вони залишали в собі саме ті згустки вокальних зручностей, які витіснили антивокальні, ті, які б суперечили природі голосу.

Як зауважував Б.Г.Яворський, “народні пісні є лише частиною цілого – ландшафту, освітлення й повітряної перспективи, руху повітря, всіх умов, в яких відбувається трудовий процес, музичну схему якого передає настрій. Ця схема містить у “зародку” і зображувальність, і виразність, і напругу енергії” [8, 108]. А О.Г.Бенч-Шокало, розвиваючи цю думку, вказує: “сутністю ... співу було єднання співаків у спільному духовному прагненні при вільному самовияві індивідуальності кожного співака. При цьому кожен співак розкриває в колективному співі своє особисте сприйняття й переживання світу. І саме ця особлива “мова почуттів” у кожній культурі є тим живим коренем етносу, через який віками передає генетичний код його духовності. Саме він і визначає національну специфіку звучання хорового співу українців” [23, 15].

У роботах дослідників класичного вокалу (Е.І.Алмазов, Д.Л.Аспелунд, В.А.Багадуров, Н.Є.Гребенюк, В.В.Ємельянов, І.І.Левідов, В.П.Морозов та ін .) провідним є положення, що розвивати потрібно лише природні якості голосу, а саме звуковидобування має бути легким, невимушеним. Категорично забороняється перенапружувати голосоутворюючий апарат, співати неприроднім, штучним голосом. З огляду на це існує ряд принципів, за якими має добиратися музичний матеріал, особливо для співаків-початківців, на яких мають базуватися методи роботи з дітьми.

Перш за все, твори мають носити позитивне емоційне забарвлення, мати яскраву мелодію і цікавий текст. Звичайно, стандарти, за якими можна класифікувати пісні за цими параметрами, відсутні, − у цьому випадку провідну роль грає музичність музичного керівника. Але з власного досвіду можемо стверджувати, що музичні твори, які відповідають цим показникам, подобаються як музкерівнику, так і дітям, швидше та легше вчаться і при виконанні звучать краще, емоційніше, проникливіше, професійніше. Причому, за умови дотримання цього принципу, на рівні емоцій, мимовільно починають працювати перцептивно-репродуктивні відносини музичних здібностей: дошкільникам подобається слухати те, що вони співають і співати те, що вони чують. До того ж, ця проникливість, зв'язок між сприйманням і відтворенням передається і слухачам. Ілюстрацією такого емоційного зв’язку може бути виконання дітьми старшої групи ДНЗ №9 „Сонечко“ м.Переяслав-Хмельницького пісні „Мій дідусь“, при якому на очах багатьох слухачів виступили сльози.

Важливим моментом при навчанні дітей співу є бажана фонетична зручність музичного матеріалу. Тут незамінними стають народні пісні. Загальновідомо, що найбільш зручними для формування правильного, природного, невимушеного звукоутворення є голосні У, О, „обережний“ А, менш зручними – Е, И, І. Саме на „зручні“ голосні багаті українські народні пісні (Ой у полі мак, Ой сивая зозуленька, Подоляночка та ін.). Крім того, вони характеризуються переважанням відкритих складів, що також є зручним для співу (Ой у по-лі три то-по-лі, Лю-лі, лю-лі, лю-лі, при-ле-ті-ли гу-лі та ін .).

Особливої уваги заслуговує і характеристика приголосних за вокальністю. Згідно досліджень В.Г.Антонюк, яка пропонує таблицю ступеню вокальності приголосних (Табл.1.1.), українські народні пісні багаті на приголосні високого ступеня вокальності.

Таблиця 1.1.

Розподіл приголосних за вокальністю

З голосом	1. Сонорні (комбіновані)	Л (Ль), Р
	2. Сонорні (носові)	М, Н
	3. Дзвінкі щелеві	В, Ж, З
	4. Дзвінкі вибухові	Б, Г, Д
Без голосу	5.Глухі щелеві	С, Ф (Х)
	6. Глухі вибухові	К, П, Т
	7. Шиплячі	Ц (Ч), Ш, Щ
З голосом	8. Нескладові, йот	Й

Провівши аналіз мелодичних ліній народних пісень, ми знаходимо підтвердження їх зручності для вокалізації і, відповідно, доцільності використання в процесі розвитку музичних здібностей дітей старшого дошкільного віку. Так, наприклад, українська народна пісня „Подоляночка“, незважаючи на досить широкий діапазон (ре-1 – сі-1), є дуже зручною для співу, завдяки своїй ладовій стійкості. Загальновідомо, що найстійкішими є 1 , 5, 3 ступені ладу, тобто звуки тонічного тризвуку. З рис. 1.2. видно, що з чотирьох тактів пісні лише у двох місцях, початок другого і четвертого тактів , є нестійкі звуки. Але і це виправдано і доцільно: їх прохідна нестійкість тяжіє і розв’язується в домінанту, ще раз підкреслюючи і підсилюючи її стійкість.



I V V V V V V I III V V V V V V

Рис. 1.2. Подоляночка

При мелодичному аналізі інших народних пісень результати виявляються аналогічними.

Дослідники української вокальної школи (В.Г.Антонюк, О.Г.Бенч-Шокало, А.Я.Кулієва, М.Д.Леонтович, М.В.Лисенко та ін.) констатують, що за всіма показниками – фонетичними, мелодичними, метроритмічними – українські народні пісні є ладово стійкими і дуже зручними для голосоведення і звукоутворення, причому, фонетичні наголоси української мови співпадають з логічними наголосами народних пісень, що робить їх незамінними в процесі музичного розвитку дитини.

Тому дуже важливою є тенденція до розширення можливостей використання української народної пісні в процесі розвитку музичних здібностей у старших дошкільників, яка відображена перш за все в навчальних програмах, в працях науковців (В.Г.Антонюк, О.І.Жорнова, О.І. Зеленська, О.В.Коваль, А.Я.Кулієва, Т.І.Науменко, Е.П.Печерська, О.Я. Ростовський, О.Д.Чурікова-Кушнір та ін.). У дітей цього віку активно розвивається мовлення, мислення, голосоутворюючий апарат, музичні здібності в цілому, і використання мовленнєвих, вокальних і мелодичних зручностей народної музики дозволяє зробити цей процес природним і невимушеним. Засвоєні навички сприймання і відтворення народної музики з часом легко переносяться на роботу з музикою інших стилів і напрямків.

Отже, ми виділяємо наступну психологічну умову розвитку музичних здібностей у дітей старшого дошкільного віку − *становлення музичного слуху дітей засобами впливу народної музики.*

Таким чином, провівши теоретичний аналіз наукових джерел з проблеми психологічних умов розвитку музичних здібностей у старших дошкільників, ми виділили наступні психологічні умови їх розвитку:

1. Активізація емоційного відгуку дитини на музику.
2. Актуалізація перцептивно-репродукивної основи музичних здібностей.
3. Підвищення пізнавального інтересу до музичних занять.
4. Організація ефективної взаємодії дошкільників з дорослими у процесі музичної діяльності.
5. Становлення музичного слуху засобами впливу народної музики.

1.3. Розвиток вокальних здібностей як провідна умова розвитку музичних здібностей у старших дошкільників

Проблема музичних здібностей, починаючи з XIX ст., неодноразово викликала підвищений інтерес психологів – як зарубіжних (А.Файст, М. Мейєр, К.Сішор, К.Штумпф), так і українських та російських (Л.С. Виготський, В.А.Крутецький, О.М.Леонтьєв, С.І.Науменко, С.Л.Рубінштейн, К.В.Тарасова, Б.М.Теплов, Г.М.Ципін). Психологічний аналіз досліджень, присвячених природі сприймання музики, показує, що оскільки рецептори музичного слуху знаходяться безпосередньо на голосоутворюючому апараті (О.М.Леонтьєв), в процесі музичної діяльності якість перцепції знаходиться у

прямій залежності від якості репродукції.

Під час огляду літературних джерел з даної проблематики привертає на увагу той факт, що досить часто дослідники, навіть не обґрунтовуючи цей факт, визначають спів, як основний вид музичної діяльності дітей, а розвиток вокальних здібностей – пріоритетним напрямком музично-виховної роботи (В.К.Бєлобородова, Л.В.Благонадьожина, Н.А.Ветлугіна, А.Л.Готсдінер, О.В. Коваль, І.І.Левідов, О.М.Леонтьєв, Е.О.Назайкінський, К.В.Тарасова, К. Хоффман та ін).

Не викликає сумнівів той факт, що набагато повніше, краще, емоційніше відчувається і усвідомлюється музика у власному виконанні і, звичайно воно (виконання) має бути чистим, ритмічним, емоційним; тобто, сприймання і відтворення – два взаємопов'язані процеси, що розвиваються паралельно і доповнюють, стимулюють розвиток один одного. А оскільки голосоутворюючий апарат – єдиний "музичний інструмент", яким в достатній мірі володіють практично всі діти, доцільним є його найповніше використання для розвитку музичності.

Дещо іншої точки зору в питаннях співвідношень сприймання і голосового відтворення в музичній діяльності дотримується С.І.Науменко. Дослідниця вважає, що основним завданням музичної освіти і виховання є навчання вмінню відчути в звуках "людський зміст і пережити його, а не займатись звуковисотним дресируванням" [141, 19]. У своїх дослідженнях вчена стверджує, що співи недоступні абсолютній більшості і навіть не зовсім корисні для них [139] і результати роботи вихователів у дитячих садках, де спів визначають як основний вид діяльності бувають плачевними (вузлики на зв'язках, незмикання зв'язок тощо) [141; 70]. Науковець пов'язує зазначене твердження в першу чергу із закономірностями анатомо-фізіологічного дозрівання серцево-судинної та легеневої систем, а також вокальних зв'язок. "Вокальні зв'язки … дозрівають значно пізніше, а … органи дихання не можуть у цьому віці забезпечити співи без шкоди для здоров'я дитини" [141, 46].

З цього приводу доцільно звернутись до досліджень лікарів-фоніатрів.

За дослідженнями Є.І.Алмазова до 7-8 років спів відбувається за рахунок натягу голосових зв'язок, а не їх напруженості, що відповідає головному, фальцетному регістру. Звук виходить слабкий, але вільний, невимушений. Сила його починається збільшуватися за рахунок росту (після 8 років) вокальних м'язів, коли до натягу голосових зв'язок додається їх напруженість[2, 84-87]. Далі дослідник зазначає, що позитивні емоції ніби заряджають організм енергією. Лікар, спостерігаючи репетицію, бачить радісні очі, обличчя, міміку, позу, які свідчать про готовність до атаки звуку, яку називають оперативністю. Активна робота артикуляційного апарату, а також розкриття глотки розвантажують гортань від надмірної напруженості. У фізіології праці давно помічено, що чим більша кількість органів бере участь в роботі, тим легше вона проходить. У цьому аспекті поняття опори слід розглядати як допомогу зовнішніх органів звукоутворення (рот, губи, язик, зовнішні органи дихання) тим органам, які доступні огляду лише з

допомогою спеціальних методів: ларинго-стробоскопія і рентгеноскопія [2, 84-87].

Отже, дослідження Є.І.Алмазова підтверджують, що до 7-8 років, коли ще не сформовані вокальні м'язи, надмірне напруження голосових зв'язок не є бажаним, але його можна зменшити за рахунок підтримання позитивного емоційного ставлення до співу та виховання в дітей культури звуку, тобто правильної роботи дихальної системи, вокально-артикуляційного апарату.

Аналогічних поглядів щодо місця вокального виховання в процесі навчання музики дотримується і В.А.Багадуров, який стверджує, що "правильні вокальні навички мають велике значення не тільки для співу, але і для мови" [15, 3], і, зважаючи на те, що дитячий голосовий апарат крихкий, ніжний, безперервно росте, змінюється і надмірне напруження може завадити його нормальному розвитку, "дитячий голосовий апарат повинен розвиватися у повній відповідності з розвитком всього організму" [15, 5]. З метою запобігання неправильного розвитку дитячих голосів, дослідник чітко окреслює принципи, використання яких сприяє охороні дитячих голосів: 1) боротися з криком, оскільки це призводить до втрати природного звучання, хвороб голосоутворюючого апарату, крім того, це нехудожньо, неестетично; 2) не використовувати довготривалий спів; 3) не співати непосильних пісень – це призводить до перенапруження; 4) охороняти голоси в побуті (від криків , перепадів температур, перед співом не бігати, оскільки у цьому випадку порушується дихання); 5) вести роботу тільки зі здоровими голосами.

Взявши за основу дослідження І.П.Павлова, К.М.Малініної, В.П. Морозова та В.А.Багадурова, Д.Є.Огороднов проводить власне дослідження розвитку дитячих голосів і обґрунтовує ряд важливих висновків, що стосуються впливу вокалізації на психофізіологічний розвиток дитини. Вчений підтверджує, що співоча діяльність впливає не тільки на емоційно-естетичний розвиток дитини, але й на розумовий. "Досить вказати на те, що виховання слуху і голосу позначається на формуванні мовлення. А мовлення, як відомо, є матеріальною базою мислення" [146, 3]. Крім того, виховання музичного ладового і метроритмічного відчуття пов'язане з утворенням у корі головного мозку людини складної системи нервових зв'язків, з розвитком здатності до найтоншого регулювання процесів збудження і гальмування, які протікають в організмі. Також дослідник відмічає, що "планомірне вокальне виховання здійснює позитивний вплив і на фізичне здоров'я дітей" [146, 3]. Аналізуючи сучасний стан музичного виховання, автор вище висунутих положень зазначає: "…поки що, на жаль, ми не використовуємо великих резервів і творчих можливостей, закладених у вигляді задатків у всіх дітей. І перш за все це стосується дитячих голосів, які значною мірою залишаються невиявленими і нерозвиненими, а часто навіть псуються, втрачають свої найцінніші природні властивості і перспективу подальшого вдосконалення" [146, 3].

У Д.Є.Огороднова є важлива вказівка на слабкість методики дитячого співу, а саме: у практиці робота зводиться до колективного розучування і виконання пісень, що "не дозволяє певним чином виявити потенційні

можливості і розвинути вокальні здібності, які присутні у кожної дитини" [146, 32]. Вчений пояснює, що у хорі діти не набувають навичок співати самостійно: у них не розвиваються ні тембральні якості голосу, ні вокальні навички, ні музична культура, тобто дитячі голоси при хоровій роботі "виховуються і використовуються неправильно, у протиріччі з їх природою" [146, 34].

З позицій сучасної науки – психології і фізіології вищої нервової діяльності – розвиток співацького органу і його функції, як і розвиток всього організму людини, зумовлене не тільки природними задатками, а й тим середовищем, яке оточує людину, тою діяльністю, в яку включається людина фактично з дня свого народження.

Чим раніше і більш цілеспрямовано буде організована вокальна діяльність дітей, тим більший вплив буде здійснюватись на розвиток її вокальних і музичних здібностей. Відомо, що конструкція будь-якого органу тісно пов'язана з його функцією, отже, і функціонування співочого органу, характер його дій у процесі навчання співу може значно вплинути на розвиток самого цього органу, вплинути на його "конструювання", на його удосконалення, особливо у період бурхливого його росту в ранньому дитячому віці, а довга неувага до виховання дитячого голосу, недостатнє притягнення голосових м'язів до участі в голосоутворенні при співі в період розвитку внутрішнього голосового м'язу може призвести до відносного відставання у розвитку останнього, навіть до деградації голосової функції. Звідси слідує, що тільки при відповідному вокальному тренуванні із самого початку свого формування вокальний м'яз (і його нервовий апарат) може досягнути свого повного розвитку і відповідно повно проявити себе у вокальному відношенні.

Класичним твором, де простежується становлення вокальних навичок дітей та їх вікові особливості й обмеження є робота В.Г.Єрмолаєва, Н.Ф. Лєбєдєва та В.П.Морозова "Керівництво з фоніатрії". Дослідженнями фізіологів встановлено, що примітивна вокальна функція встановлюється у дітей з першим криком, який базується на безперервному звучанні голосної. При цьому до роботи залучаються не тільки голосові зв'язки, але і резонатори і дихання. Вже в перші місяці дитина може змінювати спосіб голосоутворення і атакувати звук залежно від настрою (м'яко в спокійному чи задоволеному стані, в присутності мами, твердо, виражаючи голод чи страх) [130].

З віком, у зв'язку з розвитком мовлення і мислення змінюється і вокальність дітей. Так, у національностей у мовленні яких багато приголосних (англійці, німці), здібність до навчання співу зустрічається рідше, а коли в мовленні багато голосних і воно є більш вокальним, звучним – частіше (українці, італійці). В останньому випадку можна говорити про "природну" постановку голосу – нею володіє більшість людей, що дозволяє співати без шкоди для здоров'я, звичайно ж без великих навантажень, на побутовому рівні [65, 134].

У сучасній науковій літературі багато робіт присвячено дослідженню інтелектуального розвитку дітей з перших днів життя. У них звертається увага, що діти ясельного віку особливо легко сприймають і засвоюють музичні вокальні навички. Пояснюється це тим, що в них дуже рано розвиваються наслідувальні інстинкти, що пов'язане з функціональними особливостями дитячого організму, такими як рухливість перебігу нервових процесів, швидкість утворення тимчасових зв'язків, особливості сприймання. В одній з робіт болгарської дослідниці С.Атанасової встановлюється, що співацька діяльність може бути сформована в ранньому дитинстві: підспівування виникає в дітей у віці 20-22 місяців, відтворення мелодії можливе в 1 рік 10 місяців – 2 роки [11].

Результати досліджень фоніатрів свідчать, що шкідливим для дітей може бути тільки надмірне напруження м'язів голосового апарату, зловживання тривалістю, силою та діапазоном співу. При дотриманні правил охорони голосу *спів здійснює благотворний вплив на організм людини, є своєрідною гімнастикою, яка сприяє регуляції функції серцево-судинної, дихальної системи, правильному розвитку грудної клітки, артикуляційного апарату, мовлення, розвиває художньо-естетичні навички* [2; 9; 11; 14; 36; 45; 48; 52; 63; 71; 74].

Отже, при вокальному вихованні необхідно зберігати і розвивати лише природні якості голосу дитини; поступово, обережно настроювати голосовий апарат, щоб звук був легким, ніжним, дзвінким, сріблястим, щоб діти співали без зусиль і не відчували втоми. Звісно, треба уникати причин функціональних і органічних розладів голосового апарату, формуючи культуру співу.

Вирішення проблеми можливе при врахуванні не тільки психології, а й педагогіки, фізіології, мистецтвознавства, культурології та методики постановки голосу. Отже, традиційно суто психологічна проблема стає тепер комплексною і лише такий підхід дає бажаний результат.

К.В.Тарасова вказує, що у більшості дітей дошкільного віку з точки зору музичної психології музичність знаходиться на низькому рівні розвитку, тому їм важко відчути, тим більше відтворити звук певної висоти. Але в них є слух тембровий – світлість і об'ємність звуку діти досить точно відчувають, а тому, знайшовши їх примарний тон, *методом імітації унісону* можна досягти чистоти звучання, розширити діапазон, проводячи постійно паралель висотної і тембрової характеристики звуку (тонше, світліше – вище; товстіше , грубіше, важче − нижче). Доцільним є також порівняння типу "важко, низько, як ведмедик; високо, світло, тоненько як пташечка".

Методологія розвитку музичних здібностей базується на підходах до співочої діяльності дітей, як основного виду музично-вихованої роботи, що ставить питання про сутність виконавських навичок та їх структуру.

Л.М.Василенко [36] розглядає проблему з точки зору механізмів голосоутворення і виділяє чотири підструктури: акустичну (висота звуку, сила звуку, чистота інтонації, тембральна привабливість, польотність голосу тощо); фізіологічну (співацьке дихання, атака та опора звуку, нервово-

м’язовий комплекс вокальної моторики тощо); орфоепічну (чіткість дикції, прикритість та округлість звуку, система навичок з вокальної орфоепії); психолого-педагогічну (вокальний слух, усвідомлене керування процесом звукоутворення і звуковедення тощо).

Значний внесок у дослідження проблеми вокального виховання дітей належить В.А.Багадурову [13-16]. Хоч більшість його робіт стосується дітей шкільного віку, вчений зазначає, що вокальна функція проявляється у своєму примітивному вигляді з першим криком дитини як вроджений безумовний рефлекс і саме тоді вступають у роботу органи фонації: голосові зв’язки, верхні та нижні резонатори, дихання і правильні заняття співом для дітей лише корисні (13, 3-7). В.А.Багадуров виділяє в структурі співочих навичок чотири складові: 1) уміння володіти диханням (безшумно вдихати повітря, не піднімати плечі, правильно розподіляти видих); 2) уміння володіти артикуляцією (правильна робота органів вимови – нижньої щелепи, губ, язика, глотки); 3) уміння правильно, протяжно співати голосні при чітких приголосних; 4) уміння співати чисто (точно за висотою інтонування) [16, 22] .

Е.П.Печерська розширює структуру, ввівши до неї співацьку установку , яка створює сприятливі умови для виразного співу, забезпечує зручне положення корпусу, голови, правильне відкривання рота під час співу. Від цієї установки залежить дихання і звукоутворення, крім того співацька установка дуже дисциплінує дітей і є організовуючою ланкою співу. Е.П. Печерська виділяє наступні вокальні навички: співацька установка; дихання; звукоутворення і звуковедення; дикція; чистота інтонування [154, 20].

Глибокий і ґрунтовний підхід до всебічного і гармонійного розвитку співака демонструє Н.Є.Гребенюк [53]. Дослідниця вважає, що психологічний аспект є одним з найголовніших на стадії формування вокальних виконавських навичок і за психологічними ознаками поділяє навички на дві групи:

1)а) навички слухових сприйняттів, уявлень і контролю;
б) навички зорових відчуттів, уявлень і контролю;
2)а) навички, пов’язані з усіма рухами голосового апарату (глотки, гортані, піднебіння, артикуляційного апарату);
б) навички координації рухів голосового апарату з слуховими уявленнями;
в) навички положення тіла під час співу (постановка голови, корпусу тощо) [53, 302].

Дуже важливим моментом у дослідженнях Н.Є.Гребенюк, на нашу думку, є виділення першої групи навичок окремим структурним елементом. Адже всі без винятку дослідники відмічають провідну роль сприймання при навчанні співу, хоча лише Н.Є.Гребенюк ввела його до структури співочих виконавських навичок. Крім того, науковець зауважує, що ці групи не охоплюють повністю складну діяльність виконавця, робота якого тісно пов’язана з вокально-технічними та вокально-виконавськими навичками і впливає на їх формування.

Вокально-технічні навички найбільш вивчені на теперішній час і досить повно представлені у вищезгаданих структурах, а вокально-виконавські досліджено менше, хоча думка про їх провідну роль у вихованні виконавця є наскрізною в більшості досліджень останніх років [1; 9; 36; 37; 53; 68; 79; 83; 86; 87; 98; 120; 142; 154; 175; 185; 203]. Тому на нашу думку, оскільки структура співочих навичок має повністю відображати діяльність співака-виконавця, до неї доцільно включити перцептивно-емоційну сторону, показати зв'язок між сприйманням і відтворенням (виконанням) і тоді процес формування співочих виконавських навичок набуває наступного вигляду (рис.1.3).

Як видно за схемою, процес розвитку вокальних здібностей досить точно співвідноситься зі структурою музичних здібностей, оскільки включає в себе як перцептивну складову (сприймання), так і репродуктивну (виконання), взаємозв'язок між якими забезпечується музично-інтелектуальними процесами: вокальним мисленням, музично-слуховими уявленнями, вокальною пам'яттю. Важливим є те, що модель відображає емоційність (обов'язкову складову як сприймання, так і відтворення) поряд з інтелектуально-технічними показниками, до яких належать співацька установка, дихання, дикція, звукоутворення і звуковедення, чистота інтонування, динаміка, штрихи, темпоритм.

У рамках власних досліджень, що базуються на теорії музичних здібностей Б.М.Теплова, Д.Є.Огороднов робить висновки, що голосовий апарат виконує не тільки функцію відтворення, але і бере активну участь у процесі сприймання музики, в будь-якому виді музичної діяльності, отже, розвиток вокальних здібностей "…у дитячому віці може сприяти формуванню не тільки співацького голосу, але й інших музичних здібностей" [146, 36]. Роботи Ю.Б.Гіппенрейтер [47] підтвердили, що здібності розрізнення тембру і висоти звука тісно пов'язані між собою, при цьому активну роль грає процес вокалізації. А без участі апарату вокалізації не може здійснюватись розрізнення більш тонких – ладових і метроритмічних змін у музиці.

Рис. 1.3. Структура співочих виконавських навичок

В основі музичного звуковисотного слуху лежить ладове відчуття і музичні уявлення. Саме ладове відчуття проявляється в тому, "що всі звуки мелодії сприймаються в їх відношенні до стійких звуків ладу, в результаті чого кожен звук набуває своєрідної якості, ладової окраски, яка характеризує ступінь стійкості і характер тяжіння". Більше того, виявляється, що ладове чуття – це "емоційне переживання певних відношень між звуками" [194, 182].

Важливим є наступне положення, яке дає фізіологічну інтерпретацію ладового відчуття, зокрема, що "експериментально доведено, що звуки

низькі, сильні, довгі створюють у клітинах мозку вогнища збудження більш значимі. При наявності різної сили вогнищ, вогнища більш значимі перетягують збудження із менш значних. Процес перетягування збудження є фізіологічною основою ладового тяжіння" [28, 37].

Маючи справу не з окремими звуками – ступенями ладу, а з їх відношеннями по висоті, ладове чуття (з допомогою ладових тяжінь) пов'язує звуки між собою, завдяки чому звуковисотні уявлення приводяться в певну систему і в єдності з метроритмічними стають власне музичними уявленнями (метроритмічні відношення звуків організуються відчуттям, подібно ладовому). Очевидно, що істинно музичні уявлення можуть виникати тільки на основі ладового переживання мелодії. Саме тому "звичайним, найбільш природнім, найбільш легким способом є інтонування мелодії на основі ладового співвідношення звуків" [194, 166].

Звідси слідує, що ладове відчуття є основою музичних здібностей і загальної музичності людини. Сприяючи формуванню і удосконаленню ладового відчуття дитини, ми тим самим закладаємо фундамент її всебічного музичного розвитку.

Цілковито зрозуміло, що "ладова окраска" звуку, про яку говорить Б.М. Теплов, пов'язана не тільки з висотою, але може бути підкреслена і його тривалістю, і динамікою, і, звичайно, тембром. Відношення між звуками проявляються і виражаються через комплексні зміни цих компонентів. У свою чергу "емоційне переживання" цих змін, як відношень між звуками, можливе тільки за участі, поряд із слухом, голосового апарату.

Провівши ґрунтовні дослідження в галузі вокального виховання дітей, Д.Є.Огороднов робить висновки, що недостатнє притягнення голосових м'язів до участі в голосоутворення при співі в період бурхливого розвитку внутрішнього голосового м'язу неминуче повинно призводити до відносного відставання в розвитку останнього. Очевидно, "*тільки при відповідному вокальному тренуванню із самого початку свого формування*, внутрішній голосовий м'яз, і його нервовий апарат, може досягнути свого повного розвитку і відповідно повно проявити себе у вокальному відношенні (в принципі, таке тренування бажане з моменту зародження внутрішнього голосового м'язу в надрах зовнішнього. У зв'язку з цим, очевидно, по-новому потрібно ставити питання про вокальне виховання дітей, уже починаючи з дитячого садка) [146, 39].

Зважаючи на пріоритетність розвитку вокальних здібностей у процесі музичного розвитку ми можемо виділити два важливих аспекти цього питання. По-перше, музичний слух завжди працює у співдружності з голосовим апаратом, і ця спільна робота слуху та голосу сприяє взаємному їх удосконаленню. Вокальне виховання, яке з дитячого віку дозволяє повніше використовувати природні ресурси голосового апарату, повинно привести до більш повного розвитку музичного слуху і пам'яті. Це можна у якійсь мірі пояснити наступним. Ладове відчуття – це основа музичного слуху – є в той же час його емоційним компонентом. А відомо, що у прояві всякої емоції найважливішу роль грають рухові реакції.

При змішаному характері звукоутворення повніше використовується, а відповідно, і розвивається руховий механізм голосового апарату. Природно, що здатність до рухових реакцій, пов'язана з загальною нервовою організацією органу, у цьому випадку може досягнути більш високого рівня, а значить, ширше може проявлятися і розвиватися емоція у вигляді ладового відчуття.

І другий компонент музичного слуху – звуковисотні уявлення – у випадку змішаного характеру голосоутворення може отримати більші можливості для свого розвитку. Музичні уявлення виникають у результаті синтезу (у корі головного мозку) слідів від звукових сигналів і від рухів відповідних м'язів.

Чим досконаліші за конструкцією і чим багатше знервовані м'язи, які беруть участь в голосоутворенні, тим, очевидно, точніші і багатші будуть сліди від їх рухів і тимчасові нервові зв'язки, які формуються при цьому. Отже, тим чіткіші і багатші будуть музичні уявлення, повноцінність і органічність роботи голосового апарату при змішаному голосоутворенні буде сприяти не тільки легкості виникнення вказаних "слідів і тимчасових нервових зв'язків, що утворюються, але і їх міцності. А останнє є фізіологічною основою музичної пам'яті.

По-друге, помічено, що набуття навичок змішаного голосоутворення при співі сприятливо впливає на розвиток навичок виразного мовлення дитини. І це закономірно: культивування змішаного голосоутворення у співі природнім шляхом повинно зближувати вокальну функцію з функцією мовлення, оскільки при мовленні голос працює у змішаному регістрі. Стає зрозумілим, що боязнь використання грудного регістру і відповідно розвитку грудного механізму голосоутворення в дитячому віці відбувалася і відбувається від недостатньо ясної теорії питання і відсутності відповідної методики вокальної роботи з дітьми, яка дозволяє вести цю роботу в потрібному напрямку і в потрібній послідовності.

Теорія і досвід показують, що, починаючи з дошкільного віку, на музичних заняттях можуть бути створені умови, які забезпечують планомірне формування в кожної дитини навичок змішаного голосоутворення, повноцінний розвиток голосового апарату і, відповідно, більш яскравий прояв музичних здібностей.

Отже, ми розглядаємо музичні здібності з точки зору перцептивно-репродуктивної основи їх компонентів і повноцінний розвиток цих здібностей можливий лише за умови гармонійного поєднання сприймання і відтворення. Оскільки рецептори сприймання музики знаходяться на голосових зв'язках, спів є провідним видом музичної діяльності дошкільників і правильно організоване вокальне виховання позитивно впливає на психічний розвиток дитини, ми виділяємо провідну умову розвитку музичних здібностей у дітей старшого дошкільного віку – *розвиток вокальних здібностей у процесі співочої діяльності.*

ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

Проведений нами теоретичний аналіз, систематизація, узагальнення до вивчення музичних здібностей дають змогу окреслити висновки, які стануть вихідними в емпіричному дослідженні особливостей їх розвитку в дітей старшого дошкільного віку:

1. Музичні здібності – це індивідуально-психологічні властивості особистості, які необхідні для успішного заняття музичною діяльністю. Передумовами розвитку музичних здібностей є задатки, але проявляються і розвиваються ці здібності лише в музичній діяльності. Старший дошкільний вік є сензитивним для розвитку музичних здібностей.

2. Основою структури музичних здібностей є перцептивно-репродуктивні співвідношення їх сенсорних складових: ладового відчуття, ритмічного, звуковисотного, гармонійного, динамічного та тембрового слуху , які забезпечуються пізнавальними процесами: музичною уявою, музичною пам'яттю та музичним мисленням, емоційність є першою і основною ознакою музичності.

3. Пізнавальний інтерес до музичних занять ми визначаємо як мотив, що спонукає дошкільників до музично-інтелектуальної діяльності, проявляється в яскравому емоційному переживанні музичного твору, задоволеності від отриманих результатів і є однією з вирішальних умов музичного розвитку дітей. Онтогенез музичних здібностей дошкільників відбувається шляхом засвоєння дітьми суспільно-історичного музичного досвіду в процесі діяльнісного спілкування з дорослими.

4. Українська народна пісня характеризується високим ступенем вокальності, містить у собі мовленнєві й вокальні зручності для виконання непрофесійними голосами, а українці, як нація, мають генетично закріплену "природну" постановку голосу, тому в процесі розвитку музичних здібностей у дітей шостого року життя доцільно використовувати українську народну музику. Спів ми розглядаємо як провідний вид музичної діяльності дітей старшого дошкільного віку, який позитивно впливає на психічний розвиток дитини, зокрема на розвиток музичних здібностей у старших дошкільників.

5. Аналіз вище зазначеного дозволяє визначити психологічні умови розвитку музичних здібностей у наступному змісті:

1) Активізація емоційного відгуку дитини на музику.
2) Актуалізація перцептивно-репродуктивної основи музичних здібностей.
3) Підвищення пізнавального інтересу до музичних занять.
4) Організація ефективної взаємодії дошкільників з дорослими у процесі музичної діяльності.
5) Становлення музичного слуху шляхом використання народної музики.
6) Розвиток вокальних здібностей у процесі співочої діяльності.

Перший розділ дисертації відображено у таких публікаціях:

1. Руденко О.В. Вплив вокально-виконавської творчості на психофізіологічний розвиток дошкільника // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова, − К., 2005. – Вип.6(30) – С.248 − 252.
2. Руденко О.В. Особливості впливу музики на психофізіологічний розвиток дітей дошкільного віку // Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького ДПУ імені Григорія Сковороди, − Переяслав-Хмельницький, 2006. – Вип. 10. – С. 189 − 192.
3. Руденко О.В. Психологічні передумови розвитку співочих виконавських навичок у дітей старшого дошкільного віку // Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького ДПУ імені Григорія Сковороди, − Переяслав-Хмельницький, 2004. – Вип. 5. – С. 113 − 117.
4. Руденко О. Українська вокальна школа: від давнини до сучасності // Початкова школа., - Київ, 2006 − №3. – С.46 − 47.

РОЗДІЛ ІІ ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

2.1. Психодіагностичний інструментарій вивчення структури музичних здібностей старших дошкільників

У другому розділі дисертаційного дослідження представлена організаційна процедура, характеристика методів і психодіагностичних методик, які були використані для дослідження психологічних умов та рівня розвитку музичних здібностей, подається кількісний та якісний аналіз результатів констатувального експерименту.

Наслідком аналізу психологічної літератури є висновок, що значення емоційної сфери в процесі музичного виховання є провідним, але і роль музичної уяви, уваги, пам'яті та мислення також дуже велика і її слід обов'язково враховувати при дослідженні музичних здібностей.

Музична діяльність є тим видом діяльності, в якому проявляються і розвиваються музичні здібності, який ми можемо спостерігати починаючи з народження дитини, і який безпосередньо впливає на психічний і фізіологічний розвиток особистості. Перехід від середнього до старшого дошкільного віку характеризується різким підвищенням рівня музичних здібностей, що зумовлено як фізіологічними, так і психічними факторами: відносна сформованість опорно-рухової, дихальної системи, голосоутворюючого апарату, вміння координувати власні дії та управляти ними. Та головним є довільність діяльності, усвідомлення та контроль отриманих результатів і музичного досвіду взагалі.

Умови дошкільного закладу дозволяють розвивати музичність дітей системно, з урахуванням як попереднього узагальненого досвіду музичного керівника, так і індивідуальних особливостей кожної дитини. Позитивним моментом є можливість виховання дитини на кращих зразках класичної, національної та сучасної музичної культури.

Серед основних параметрів, що визначають музичність дошкільника виділяють емоційний відгук на музику, пізнавальні (сенсорні та інтелектуальні) та виконавські музичні здібності.

Реалізація завдань розвитку музичних здібностей старших дошкільників актуалізує необхідність вивчення рівня сформованості музичності, її структурних компонентів, психологічних умов формування та розвитку. В основі розвитку музичних здібностей лежить музична діяльність дітей, мета якої – впливати на підвищення як музичної культури, так і загальної в цілому. В зв'язку з цим здійснення програми розвитку музичних здібностей вимагає відокремити психологічні особливості та умови їх розвитку з однієї сторони, а з другої – проаналізувати стан музичної підготовки дітей старшого дошкільного віку.

Рівень розвитку музичних здібностей дітей старшого дошкільного віку характеризується мірою засвоєння ними музичного досвіду, в якому знаходять своє відображення соціально-історичні, морально-естетичні,

науково-методологічні поняття та погляди. Тому при виборі методики й у процесі організації експерименту ми використовували результати досліджень психологічного, педагогічного, мистецтвознавчого характеру.

Теоретичне оцінювання проблеми дозволило виділити для констатувального експерименту наступні провідні психологічні умови розвитку музичних здібностей (Табл. 2.1).

Визначені психологічні умови потребують інтегрованого комплексу методів та відповідного психодіагностичного інструментарію. Серед діагностичного інструментарію, представленого у дослідженнях вітчизняних та російських вчених, найбільш повними є "Тести для вимірювання музичних здібностей" С.І.Науменко, але і вони потребують певних модифікацій, оскільки не повністю відповідають структурі музичних здібностей і віковим особливостям старших дошкільників. Також пропонується використовувати анкетні методи, бесіду, спостереження, комплекси ситуацій та ін.

Таблиця 2.1. Вивчення психологічних умов розвитку музичних здібностей у старших дошкільників

№ п/п	Психологічні умови розвитку музичних здібностей	Методи і методики
1.	Забезпечення перцептивно-репродуктивної основи музичних здібностей у процесі їх розвтику	Тести для діагностики музичних здібностей (субтести 2,3,5), (дод. Г)
2.	Підвищення пізнавального інтересу до музичних занять	Тести, спостереження, бесіда
3.	Організація взаємодії дошкільника з дорослими в процесі музичної діяльності	Анкетування, бесіда, спостереження
4.	Активізація емоційного відгуку дитини на музику	Тести (субтест 1), спостереження, бесіда
5.	Розвиток музичного слуху шляхом використання народної музики	Тести (субтести 2-7)
6.	Розвиток вокальних здібностей у процесі співочої діяльності	Тести (субтести 2, 3, 5), спостереження

У своєму дослідженні ми комплексно використовували об'єктивні методи у поєднанні з суб'єктивними, що було продиктовано:

- складністю предмета нашого дослідження, що вимагає поглибленого комплексного вивчення всіх структурних елементів музичних здібностей у дітей старшого дошкільного віку;
- різноманітністю та варіативністю проявів музичності дошкільників;
- неоднозначністю наукових підходів до вирішення проблеми музичних здібностей, а саме інтерпретації їх змісту, структури та вікових особливостей.

Отже, при визначенні діагностичної основи дослідження нами використано комплексний підхід до вивчення структури музичних здібностей. Оскільки сприймання і відтворення тісно взаємопов'язані в структурі музичних здібностей, то їх зв'язком обумовлено підбір методів та діагностика розвитку цілісної структури музичних здібностей.

У результаті проведеного аналізу наукової літератури з проблеми розвитку музичних здібностей у старших дошкільників нами були виділені психологічні умови розвитку музичних здібностей, що склали напрями констатувального експерименту. Нижче описано їх зміст.

I. Особливості прояву музичних здібностей старших дошкільників у процесі музичної діяльності:

1) емоційність реакції на музику;

Музичний слух:

2) ритмічний слух (реакція на зміну ритму, наявність слухо-рухової координації);
3) звуковисотний слух (можливість відтворення голосом чи на інструменті мелодії, реакція на невірний мелодичний рух знайомої мелодії);
4) гармонійний слух (реакція на помилки при гармонізації мелодії);
5) динамічний слух (визначення і відтворення динамічного руху музичного твору);
6) тембровий слух (розрізнення звучання різних інструментів, наявність чуття взаємозв'язку настрою музики і тембру інструменту);
7) ладовий слух (визначення настрою музичного твору, аналіз його змін).

Музично-інтелектуальні процеси:

8) музична пам'ять (визначення швидкості і обсягу музичного матеріалу, що запам'ятовується);
9) музичне мислення (вивчення здатності до виявлення внесених до мелодії змін, прояву можливостей до аналізу);
10) музична уява (виявлення вміння відчувати і передавати різними способами особливості музики).

II. Особливості та взаємозв'язки між перцептивної та репродуктивною складовими музичного слуху.

III. Прояви пізнавального інтересу до музичних занять.

IV. Особливості взаємодії дошкільників з дорослими у процесі музичної діяльності.

V. Розвиток вокальних здібностей у процесі співочої діяльності.

VI. Розвиток музичного слуху шляхом використання народної музики.

Завдання першого етапу констатувального експерименту полягало у перевірці робочих гіпотез про позитивний вплив психологічних умов на

розвиток музичних здібностей старших дошкільників; у виявленні показників музичності, а також – у відборі валідних методик для вирішення загальних завдань констатувального експерименту. Для вивчення взаємодії з дорослими та ставлення батьків до музичного розвитку дитини додатково були розроблені анкети для батьків та музичних керівників. Спостереження та бесіда використовувалися як додаткові методи під час всієї діагностичної роботи.

У процесі пілотажного дослідження нами була апробована система діагностичних засобів, які з успіхом використовуються в психологічній науці при вирішенні завдань, пов'язаних з виявленням рівня розвитку музичних здібностей в цілому та їх окремих складових зокрема. Для виявлення особливостей розвитку музичних здібностей у старших дошкільників були відібрані методики, придатні для роботи в умовах дошкільного закладу. Деякі з них підлягали модифікації з метою реалізації поставлених нами завдань. Кожна методика мала високі показники достовірності і валідності, які визначалися як в попередніх роботах, так і в нашому дослідженні.

Їх особливістю і головною перевагою над численними методами, що фіксують так звану музичність, є діяльнісне спрямування. Запропоновані тестові набори дозволяли виявити не лише загальний рівень розвитку музичних здібностей, а й визначити, які з складових музичності розвинені більше, а які потребують уваги, адже усі вони прямо співвідносяться між собою.

При розробці процедури діагностичного дослідження були поставлені наступні вимоги до вибору методик:

1) щоб вони були власне музичними;
2) відповідали віку і ступеню навченості дітей;
3) давали можливість судити про рівень розвитку здібності в сукупності компонентів, що її утворюють;
4) охоплювали всі структурні елементи музичних здібностей.

У діагностичний цикл входили 10 занять, кожне з яких присвячувалося вивченню однієї музичної здібності. Формою занять були або гра, або заняття з використанням ігрових прийомів, які проводились строго індивідуально. Щоб діти почувались більш невимушено, на заняття вони приносили улюблену іграшку і всі завдання виконували "разом". Перед початком діагностики було організоване спеціальне анкетне опитування педагогів і батьків (додатки А, Б) з метою виявлення орієнтовного об'єму, характеру музичного досвіду дітей, а також їх ставлення до різних видів музичної діяльності.

Щоб запобігти втомлюваності дітей, в день проводилося одне діагностичне заняття. На кожному із них занять проводилося цілеспрямоване спостереження за поведінкою та реакціями дітей на музику.

У дослідженні взяли участь 176 дітей старшої групи дошкільних закладів №9 м. Переяслав-Хмельницький, с.Насташка Рокитнянського р-ну Київської області, „Теремок" м. Канів Черкаської області.

Методика дослідження ґрунтувалася, як уже підкреслювалося, на комплексі взаємопов'язаних та взаємодоповнюючих методик (К.В.Тарасова та С.І.Науменко дод. В). Тестові методики нами модифіковано з метою уточнення їх змісту та підпорядкування розробленій структурі дослідження. Так, з блоку, „Емоційність реакції на музику" вилучено завдання 2.2. і 2.3., які стосуються відчуття ладу і музичного мислення. З блоку „Вивчення чуття ритму" вилучено „вивчення кінестезії", оскільки це не було предметом нашого дослідження та „підбирання мелодій на музичних інструментах", так як музичний інструмент забезпечує звуковисотну характеристику музики, а при діагностиці ритмічного слуху може для деякої категорії дітей внести дезадаптацію, що не забезпечить чистоти експерименту.

Для чіткості діагностики і полегшення обробки тестів окремими блоками внесено „Звуковисотний слух", і „Музичну пам'ять", оскільки вони є структурними компонентами запропонованої нами структури музичних здібностей, ще стало можливим завдяки поділу блоку „Музично-слухові уявлення". Перший з них ми доповнили завданням визначити правильний варіант руху мелодії (прослухати знайому пісню у двох варіантах і визначити правильний), як перцептивний компонент звуковисотного слуху.

У зв'язку з тим, що старший дошкільний вік не є сенситивним для розвитку гармонічного слуху, завдання цього блоку були суттєво спрощені й адаптовані стосовно вікових особливостей дітей. Із запропонованих тестів Науменко С.І. ми залишили лише варіанти першого завдання. Діагностика динамічного слуху у вихідних тестах не передбачена, тому ми запропонували власні завдання, виділивши в них перевірку як перцептивного, так і репродуктивного компоненту. У блоці „Чуття тембру" завдання залишилися без змін, лише останнє було видалено у зв'язку із складністю для дошкільного віку.

При організації дослідження ладового слуху ми виходили з того, що відчуття ладу − це відчуття цілісності, закінченості музичного твору і в своїй основі містить емоційні переживання відношень між звуками. Тому з тестів було вилучено завдання на визначення мажору та мінору і включено завдання на відчуття форми, логіки, закінченості та цілісності музичного твору, що продиктовано віковими особливостями старших дошкільників при сприйманні музики. Окремим блоком було виділено діагностику музичної пам'яті. У цілому тести, що використовувалися на етапі констатувального експерименту, стали складовою частиною музичних занять з дошкільниками.

Музично-діагностичні експериментальні заняття.

Заняття 1. Знайомство з дитиною. Виявлення різниці між сприйманням дошкільниками "живої" музики і музики в запису. Визначення уважності дітей під час слухання, зацікавленості, наявності рухової реакції.

*Мета***:** виявити у дітей старшого дошкільного віку емоційну, рухову реакцію на музику, обсяг сприймання, його зміст.

1**.** Зіграти "Неаполітанську пісеньку" П.І.Чайковського ("На прекрасном голубом Дунае" Й.Штрауса) і включити її запис. Який варіант діти сприймають краще?

Інструкція.

“Зараз я включу тобі музику, а потім граю її на баяні, а ти уважно послухай і скажеш, яка з них сподобалася більше”.

Оцінка.

При оцінці фіксується надання переваги запису чи живому звучанню.

2. Зіграти дитині різні за настроєм і характером твори (“Ой, лопнув обруч”, “Подоляночка”). Під час слухання ввести відволікаючі предмети (красиву іграшку, музичний інструмент тощо). У протоколі фіксується уважність слухання, наявність емоційного відгуку, рухової реакції на музику.

Інструкція.

“Послухай музику, яку я граю, і потім скажеш, сподобалася вона зайчику, чи ні”.

Оцінка.

Виконання завдань оцінюється у балах (3-0): 3 – високий рівень емоційності, 2 – середній, 1 – низький, 0 – реакція відсутня, дитина відмовляється спілкуватись.

3. Зіграти невеликий твір (“Рондо в турецькому стилі” В.Моцарта, “Вальс” Ф. Шопена, “Маленька нічна музика” В.Моцарта). Фіксувати, що дитина в ньому сприйняла: настрій, характер, динаміку, гармонію, темп, регістр... Допомагати їй відповідати на питання.

Інструкція.

“Зараз для вас із зайчиком я граю ще один музичний твір, а потім ви мені розповісте про нього все, що запам’ятаєте, яка ця музика – швидка чи повільна, сумна чи весела, тихо я грала чи голосно та все інше.”

Оцінка.

Виконання завдань оцінюється у балах (3-0): 3 – високий рівень, дитина самостійно сприймає основні музичні характеристики твору (настрій, характер, динаміку, гармонію, темп, ритм, мелодію, тембр); 2 – середній – завдання виконує не повністю і з допомогою дорослого; 1 – низький – з допомогою дорослого вказує на 1-2 музичні характеристики; 0 – дитина відмовляється спілкуватись.

Заняття 2. Виявлення уміння сприймати і відтворювати метроритмічну організацію музичного твору.

*Мета***:** визначити реакцію дитини на зміну ритму – помічає, не помічає, зразу протестує.

1**.** Перцептивний компонент**.** Зіграти знайомий твір, а потім повторити його зі змінами в ритмі. У протоколі фіксується спосіб реакції дошкільника на зміну ритму (“У лісі темному”).

Інструкція.

“А тепер давай пограємось. Я граю пісеньку спочатку тобі, а потім зайчику, а ти скажеш, кому я грала правильно”

Оцінка.

Виконання завдань оцінюється у балах (3-0): 3 – високий рівень, дитина відразу вказує на порушення ритму, 2 – середній рівень, вказує з

допомогою експериментатора, або після повторного прослуховування, 1 – низький, дитина не чує порушення ритму твору, 0 – дитина відмовляється спілкуватись.

2. Репродуктивний компонент. Прослухати 8 тактів знайомої мелодії (“Гопак” український народний танець), при повторному програванні запропонувати дитині простукати ритм на барабані (можна проплескати в долоні).

Інструкція.

“Тепер давай пограємо разом. Спочатку я тобі заграю мелодію, а потім ви із зайчиком мені допоможете”

Оцінка.

Виконання завдань оцінюється у балах (3-0): 3 – високий рівень, дитина відстукує ритм з першого разу без помилок, 2 – середній рівень, виконує завдання з деякими помилками, 1 – низький, дитина не може правильно відтворити ритм, 0 – дитина відмовляється виконувати завдання.

Заняття 3. Виявлення уміння відчувати, констатувати і передавати звуковисотну організацію музики. Вивчити реакцію на зміну мелодії.

Мета: Визначити можливість відтворення голосом або на музичному інструменті мелодії.

1. Проспівати знайому пісню (репродуктивний компонент).

Інструкція.

“Проспівай нам із зайчиком пісню, яка тобі подобається.”

Оцінка.

Виконання завдань оцінюється у балах (3-0): 3 – високий рівень, дитина інтонує чисто, без помилок, 2 – середній рівень, інтонує з деякими помилками, 1 – низький, дитина не може правильно заспівати пісню, 0 – дитина відмовляється виконувати завдання.

2. Запропонувати підібрати її на інструменті (до восьми спроб). Спочатку показати дитині, що значить "підібрати на інструменті" (репродуктивний компонент).

Інструкція.

“А тепер спробуй цю пісеньку заграти на фортепіано. Давай я тобі допоможу.”

Оцінка.

Виконання завдань оцінюється у балах (3-0): 3 – високий рівень, дитина самостійно і без помилок підібрала пісню на інструменті, 2 – середній рівень, виконала завдання з допомогою експериментатора, 1 – низький, дитина не може правильно відтворити мелодію, 0 – дитина відмовляється виконувати завдання.

3. Зіграти знайому мелодію (“Подоляночка” українська народна пісня) спочатку правильно, а потім з “помилкою” (зміною руху мелодії). Відмітити чи помітить дитина невірний варіант і як швидко і точно відреагує на нього (перцептивний компонент).

Інструкція.

"Я заграю тобі пісеньку, ти послухай, а якщо помітиш помилку, відразу скажеш."

Оцінка.

Виконання завдань оцінюється у балах (3-0): 3 – високий рівень, дитина відразу вказує на зміну руху мелодії, 2 – середній рівень, виконує завдання з допомогою , 1 – низький, дитина не відчуває зміну руху мелодії , 0 – дитина відмовляється виконувати завдання.

Заняття 4. Виявлення уміння відчувати, констатувати і передавати гармонічну організацію музики. Вивчити реакцію на зміну гармонії.

Мета: Визначити рівень розвитку гармонічного слуху. Фіксуються особливості реакції дитини на неправильно гармонізовані твори.

1. Граємо два рази одну й ту ж мелодію ("Подоляночка"). Перший раз гармонізуємо правильно, а другий – неправильно. Як краще звучить?

Інструкція.

"Послухай музику, яку я заграю два рази і скажеш, який раз вона звучала краще."

Оцінка.

Виконання завдань оцінюється у балах (3-0): 3 – високий рівень, дитина відразу вказує на неправильно гармонізовану мелодію, 2 – середній рівень, виконує завдання з допомогою, після повторного прослуховування, 1 – низький, дитина не може правильно виконати завдання, 0 – дитина відмовляється виконувати завдання.

2. Граємо невірно гармонізовану знайому мелодію ("Галя по садочку ходила"). Чи почує це дитина ? Як швидко зреагує?

Інструкція.

"А тепер послухай пісеньку, яку ми вчили на заняттях і скажи, чи подобається тобі, як я її заграла."

Оцінка.

Виконання завдань оцінюється у балах (3-0): 3 – високий рівень, дитина відразу вказує на дисонансне звучання, 2 – середній рівень, сумнівається, але після прослуховування правильно гармонізованої пісні, вказує на неправильний варіант, 1 – низький, дитина не чує неправильної гармонізації, 0 – дитина відмовляється виконувати завдання.

Заняття 5. Виявлення уміння відчувати, констатувати і передавати динамічну організацію музики.

Мета: Визначити рівень розвитку динамічного слуху. Окремо фіксується перцептивний і репродуктивний компоненти.

1. Пропонуємо прослухати мелодичний відрізок ("На прекрасном голубом Дунае" И.Штрауса (запис)). Діти вказують, де музика звучить голосно, а де тихо (перцептивний компонент).

Інструкція.

"Прослухай музику і скажи, де вона звучить голосно, а де тихо."

Оцінка.

Виконання завдань оцінюється у балах (3-0): 3 – високий рівень, дитина без помилок виконує завдання, 2 – середній рівень, виконує

завдання з допомогою дорослого, 1 – низький, дитина не може правильно вказати на динаміку, 0 – дитина відмовляється виконувати завдання.

2. Відтворити на барабані динамічні відтінки твору, який звучить (“На прекрасном голубом Дунае” И.Штрауса (живий звук)). Фіксується точність виконання завдання і швидкість реакції на зміну динаміки.

Інструкція.

“А тепер заграємо цю пісню разом. Я тихо – і ти тихо, я голосно – і ти голосно.”

Оцінка.

Виконання завдань оцінюється у балах (3-0): 3 – високий рівень, дитина без помилок виконує завдання, 2 – середній рівень, виконує завдання з допомогою дорослого, 1 – низький, дитина не може правильно відтворити динаміку, 0 – дитина відмовляється виконувати завдання.

Заняття 6. Дослідження уміння відчувати, констатувати і передавати при співі темброву характеристику звуку. Вивчити уміння співвідносити характер твору з тембром виконання.

Мета: Виявити, які музичні інструменти дитина знає. Ознайомити дітей із звучанням кількох різних інструментів: фортепіано, металофон, ксилофон, трикутник тощо. Визначити рівень розвитку тембрового слуху.

1.Грати на інструментах, а дитина, яка слухає відвернувшись, повинна визначити інструмент, що звучить.

Інструкція.

“Зараз ми із зайчиком будемо грати на різних інструментах, а ти будеш відгадувати, на чому ми граємо.”

Оцінка.

Виконання завдань оцінюється у балах (3-0): 3 – високий рівень, дитина вказує на інструмент з першого разу без помилок, 2 – середній рівень, виконує завдання з деякими помилками, 1 – низький, дитина не може за тембром визначити інструмент, на якому виконується твір, 0 – дитина відмовляється виконувати завдання.

2. Вивчити наявність у дитини чуття взаємозв'язку настрою музики і тембру інструменту.

Інструкція.

"Як ти гадаєш, на якому інструменті можна заграти: марш, сумну пісеньку, польку тощо? Де б ти на фортепіано грав пісеньку соловейка, білочки, ведмедика?"

Оцінка.

Виконання завдань оцінюється у балах (3-0): 3 – високий рівень, дитина без помилок настрій музики з тембровими особливостями інструменту, логічно пояснює свій вибір, 2 – середній рівень, виконує завдання з деякими помилками, 1 – низький, дитина не може правильно пов’язати тембр інструменту з настроєм музики, 0 – дитина відмовляється виконувати завдання.

Заняття 7. Виявлення уміння відчувати, констатувати і передавати ладову характеристику музики. Вивчити реакцію на зміну ладу.

Мета: Визначення настрою музичного твору, відчуття ладу.

1. Зіграти твори в мінорі (В.Косенко “Вальс”, Ф.Шопен “Вальс №7”, українську народну пісню “Їхав козак за Дунай”).

Інструкція.

“Зараз я граю тобі два твори. Ти їх прослухаєш і скажеш: які вони, чим вони схожі і що у них відмінного.”

Оцінка.

Виконання завдань оцінюється у балах (3-0): 3 – високий рівень, дитина відразу вказує на ладову належність твору (сумні, невеселі), 2 – середній рівень, виконує завдання з допомогою дорослого, 1 – низький, дитина не може правильно охарактеризувати ладову належність твору, 0 –відмовляється виконувати завдання.

2. Зіграти мелодію без закінчення (“Увиванець” український народний танець). Дитина повинна визначити, чи закінчилась мелодія. Якщо вона визначила, що мелодія не закінчилась, запропонувати їй або проспівати кінець, або підібрати його на музичному інструменті.

Інструкція.

“Послухай мелодію і скажи, я заграла її до кінця, чи ні. А як вона повинна закінчитися? Проспівай або заграй.”

Оцінка.

Виконання завдань оцінюється у балах (3-0): 3 – високий рівень, дитина відразу вказує на незакінченість мелодії і правильно закінчує її, 2 – середній рівень – вказує на незакінченість мелодії, але закінчити її не може, 1 – низький, дитина не може визначити, чи закінчилась мелодія, 0 –відмовляється виконувати завдання.

Заняття 8. Виявлення уміння відчувати, констатувати логіку викладення твору, зміни, внесені до музики.

Мета: Вивчити здатність дітей до визначення тих змін, які були внесені в мелодії, прояв можливостей до аналізу.

І. Зіграти знайому дитині пісню (народну чи з мультфільму), потім зіграти цю ж саму мелодію в протилежному ладі (“Подоляночка”).

Інструкція.

“Я граю тобі пісеньку два рази, а ти скажеш, який раз було краще і чому.”

Оцінка.

Виконання завдань оцінюється у балах (3-0): 3 – високий рівень, дитина самостійно і правильно характеризує виконання, 2 – середній рівень, виконує завдання з допомогою дорослого, 1 – низький, дитина не помічає різницю у виконанні творів, не може правильно їх охарактеризувати, 0 – дитина відмовляється виконувати завдання.

2. Зіграти твір, пропустивши в ньому один такт. Прослідкувати за сприйманням дітей: чи відчувають вони порушення логіки, форми. Виконується три твори (“Жарт” Й.-С.Баха, “Українська полька”, “Дунайські хвилі”).

Інструкція.

“Давайте пограємо в гру “Правильно-неправильно”. Я буду грати музику, а ви відгадайте, правильно я заграла, чи ні.”

Оцінка.

Виконання завдань оцінюється у балах (3-0): 3 – високий рівень, дитина відразу вказує на порушення форми, 2 – середній рівень, вказує з допомогою експериментатора, або після повторного прослуховування, 1 – низький, дитина не чує порушення форми твору, 0 – дитина відмовляється спілкуватись.

Заняття 9. Виявлення уміння запам’ятовувати, пригадувати і впізнавати музичні твори.

Мета: Дослідити рівень розвитку музичної пам’яті дітей.

1. Зіграти дитині твори, вивчені раніше (“Два веселі гуси”, “Подоляночка”, “У лісі темному”). Запропонувати впізнати їх (перцептивний компонент).

Інструкція.

“Я буду грати тобі музику, а ти спробуй відгадати, що я граю”.

Оцінка.

Виконання завдань оцінюється у балах (3-0): 3 – високий рівень, дитина безпомилково назвала всі твори, 2 – середній рівень, назвала 3-4 твори, 1 – низький, дитина назвала 1-2 твори, 0 – не назвала жодного твору.

2. Зіграти дитині незнайому мелодію (4 такти) і запропонувати повторити її на “ля” (“Савка та Гришка”). Фіксується кількість програвань, необхідних для правильного відтворення мелодії (репродуктивний компонент).

Інструкція.

“Я заграю тобі пісеньку, а ти спробуй проспівати її на склад “ля””.

Оцінка.

Виконання завдань оцінюється у балах (3-0): 3 – високий рівень, 2 – середній рівень, 1 – низький, 0 – дитина відмовляється виконувати завдання.

Заняття 10. Виявлення уміння відчувати, констатувати і передавати музику в словах, рухах чи за допомогою малюнків.

Мета: Дослідити рівень розвитку музично-слухових уявлень дітей.

1. Виявити вміння дітей передавати словесно чи з допомогою малюнка музично-слухові уявлення, запропонувавши їй намалювати і розповісти “про що розповідає музика”.

Інструкція.

“Зараз ви із зайчиком будете слухати музику і малювати все, про що вона розповідає, а потім розкажете мені, що ви почули”.

Оцінка.

Виконання завдань оцінюється у балах (3-0): 3 – високий рівень, 2 – середній рівень, 1 – низький, 0 – дитина відмовляється виконувати завдання.

2. Виявити вміння дітей передавати з допомогою рухів музично-слухові уявлення, запропонувавши їй затанцювати так, як звучить музика”.

Інструкція.

“Зараз ви із зайчиком потанцюєте, але так, як підкаже музика”.

Оцінка.

Виконання завдань оцінюється у балах (3-0): 3 – високий рівень, 2 – середній рівень, 1 – низький, 0 – дитина відмовляється виконувати завдання.

3. Виявити вміння дітей передавати музично-слухові уявлення при співі.

Інструкція.

“Заспівай зайчику пісню, яку хочеш, але так, як на концерті, а я тобі підіграю”.

Оцінка.

Виконання завдань оцінюється у балах (3-0): 3 – високий рівень, 2 – середній рівень, 1 – низький, 0 – дитина відмовляється виконувати завдання.

На основі аналізу результатів дослідження музичних здібностей старших дошкільників були визначені критерії та показники розвитку музичних здібностей старших дошкільників. Так, критерійно-орієнтувальну основу прояву *емоційного відгуку* на музику складає зацікавленість, уважність слухання, зміст сприймання, наявність рухової реакції на музику; *ритмічного слуху* – характер реакції на зміну ритму, уміння відтворити заданий ритм; *мелодичного слуху* – характер реакції на зміну руху мелодії, вміння відтворити голосом та на інструменті знайому мелодію; *гармонічного слуху* – особливості реакції на невірно гармонізовані твори; *динамічного слух* – якість і швидкість реакції на зміну динаміки твору в процесі сприймання і відтворення музики; *тембрового слуху* – уміння визначити за тембром звучання інструмент, що звучить, співвіднести настрій музичного твору з його тембровою окраскою; *відчуття ладу* – уміння відчувати і передавати при виконанні настрій музики, її закінченість; *музичного мислення* – якість реакції на зміни, внесені в мелодію, уміння відчувати і констатувати зміни логіки, форми, настрою музичного твору; *музичної пам’яті* – уміння впізнавати і відтворювати почуті раніше мелодії; *музичної уяви* – уміння створювати і передавати словесно, з допомогою малюнка, руху музичні образи.

На основі цих критеріїв визначено такі рівні розвитку музичних здібностей у дітей старшого дошкільного віку. Високий рівень розвитку − яскраво виявляється уважність сприймання музики, наявність рухової реакції на неї, швидкість і якість реагування на зміну ритмічних, мелодичних, гармонічних характеристик музичного твору і точність їх відтворення. Характерні уміння відчувати і констатувати зміни логіки, форми, настрою і закінченості музики, емоційність виконання. Середній рівень розвитку − недостатня уважність сприймання музичного твору, рухові реакції на нього спостерігаються. Дитина не завжди самостійно відчуває ритм, мелодію, гармонію в музиці, відтворює їх з деякими неточностями, або за підтримки музичного інструменту чи дорослого; не завжди чує і констатує зміни логіки, форми, настрою і закінченості музичного твору. Присутня емоційність, образність виконання, але проявляється не завжди яскраво. Активна музична діяльність часто потребує додаткового стимулу (зацікавлення, заохочення, похвали). Низький рівень розвитку − завдання виконуються з помилками.

Дитина погано відчуває і не може правильно відтворити ритм і мелодію музичного твору, не констатує логіку, форму, закінченість музики. Емоційність виявляється слабо.

Під час виконання тестів паралельно фіксувався рівень вияву *пізнавального інтересу* до музичної діяльності. Емоційний рівень − діти швидко реагують на пізнавальну ситуацію (поява нового завдання), приступають до пошукових дій, проявляють почуття задоволення, цікавості до музичної діяльності. Інтелектуальний − діти розуміють і сприймають завдання спостерігають музичні явища, орієнтуються на результат діяльності, усвідомлюють причинно-наслідкові зв'язки. Сприйнятливі до нових знань, здійснюють самоконтроль. Відразу приступають до виконання завдань, вміють пояснити спосіб їх виконання. Інтелектуально-вольовий − діти характеризуються високою працездатністю, не відмовляються від виконання складних завдань, доводять розпочату справу до завершення, їх вольові якості мають чітко виражений характер.

Основний зміст експериментальної програми подавався в традиційних видах музичної діяльності дітей старшого дошкільного віку – слуханні музики, співі, руху під музику, грі на музичних інструментах. З іншого боку, діагностична методика повністю відображала структурні елементи музичних здібностей у їх взаємозв'язку, мала достатнє теоретичне обґрунтування і відповідала віковим особливостям дітей старшого дошкільного віку.

2.2.Аналіз результатів вивчення розвитку музичних здібностей старших дошкільників

2.2.1. Специфіка розвитку складових музичних здібностей у дітей старшого дошкільного віку

Старший дошкільний вік характеризується високою сенситивністю до музичних впливів і музичного розвитку взагалі.

Якісна інтерпретація результатів констатувального експерименту допомогла нам більш детально і конкретно вивчити особливості розвитку всіх компонентів музичних здібностей у дітей старшого дошкільного віку з огляду на їх перцептивно-репродуктивні взаємовідносини. Характерно, що всі компоненти тісно взаємопов'язані між собою – високий розвиток одних позитивно впливає на рівень іншого і навпаки; всі компоненти у сукупності характеризують загальну музичність дитини.

Попереднє анкетування батьків (дод. А) дозволило зробити висновки про неактуальність для них проблеми музичних здібностей. При відповіді на перше запитання 67% батьків обрали відповідь „а" (вчать розуміти і виконувати музичні твори) і 33% − „б" (корисні для загального розвитку), але під час бесіди, де ми просили уточнити, пояснити свій вибір, більшість з них (96%) показали низький рівень знань стосовно значення музики для розвитку

дитини („вчаться співати, танцювати“, „якщо вчать, значить треба“…). Подальша обробка результатів показала, що батьки не надають значення музичному розвитку своєї дитини („якщо здібності є, вони й так проявляться і будуть розвиватися“), не співають вдома з дітьми (98%), не слідкують за музичними смаками дитини, не корегують їх (100%). Проблему розвитку музичних здібностей 67% опитуваних не вважають проблемною, 21% відчуває нестачу знань та вмінь і 12% не мають проблем.

З метою здійснення кількісного аналізу рівня розвитку музичних здібностей у дітей старшого дошкільного віку ми використали адаптовані тести для діагностики музичних здібностей (Дод. Г), які складаються з 10 субтестів, кожен з яких спрямований на діагностику одного компонента музичних здібностей і містить у собі 3-5 завдань. Виконання кожного завдання супроводжувалося бесідою для уточнення результатів дослідження та спостереженням за проявами музичності дитини та рівнем сформованості пізнавального інтересу до музичних занять.

Скориставшись описаним вище психодіагностичним комплексом у групі дітей ДВЗ м. Переяслав-Хмельницький Київської області, с.Насташка Рокитнянського р-ну Київської обл., м. Канів Черкаської області (вибірка склала 176 дітей), ми отримали результати, відображення яких отримали подано у табл. 2.1.

Таблиця 2.1

Кількісні показники (%) рівнів розвитку компонентів музичних здібностей старших дошкільників

n=176

Компоненти музичних здібностей	**Рівень розвитку**		
	Високий	**Середній**	**Низький**
Емоційність реакції на музику	47.8	52.2	0
Музичний слух			
Ритмічний слух	29.3	37	33.7
Звуковисотний слух	7.6	53.3	39.1
Гармонійний слух	15.2	37	47.8
Динамічний слух	43.4	56.6	0
Тембровий слух	46.7	44.6	8.7
Ладовий слух	0	57.6	42.4
Музично-інтелектуальні процеси			
Музичне мислення	16.3	44.6	39.1
Музична пам’ять	8.7	55.4	35.9
Музична уява	30.4	25	44.6
Взагалі	**17.4**	**33.7**	**48.9**

Як видно з даної таблиці, у досліджуваних високий рівень розвитку музичних здібностей спостерігається не більше ніж в 25% дітей.

Порівняння окремих показників відповідних музичних здібностей між собою дозволило зробити такі висновки: емоційність, яка є основною ознакою музикальності, проявляється яскраво і практично однакова в досліджуваних обох підгруп (47,8% − високий рівень розвитку і 52,2% − середній, відсутність емоційності або її низький рівень розвитку не спостерігався). Це підтверджує висновки Н.А.Ветлугіної, К.В.Тарасової, С. І.Науменко, Т.І.Науменко про дошкільний вік, як сенситивний період для розвитку музичних здібностей і про наявність задатків та можливість розвитку цих здібностей практично у всіх дітей за умови відсутності психічних чи фізичних відхилень, оскільки емоційний відгук на музику є основною ознакою і першим проявом музикальності.

На першому занятті практично всі діти швидко звикли до нової для них експериментальної обстановки. Вони сміливо заходили в кімнату і з цікавістю спостерігали, що ж буде далі. Досліджувані з першої зустрічі легко пішли на контакт, їх не бентежили ні нова обстановка, ні нова людина в приміщенні. Ми пояснюємо це як віковими особливостями даної групи дітей, так і позитивною, вільною, доброзичливою атмосферою, яка панує у дошкільних закладах, де діти почуваються як удома, на своїй території. Крім того, дошкільники звикли до появи нових людей, адже на базі дошкільних закладів постійно проходять психолого-педагогічні практики у студентів, які просять дітей щось розповісти, намалювати, виконати певні завдання. Слід зауважити, що залежно від характерологічних особливостей і ступеня адаптованості дитини в дошкільному закладі, рівень контакту на першому занятті був різний. Діти активні, комунікабельні, особливо з холеричним темпераментом, які давно відвідують дитячий садок, із задоволенням ідуть в експериментальну кімнату, з цікавістю розглядають музичні інструменти, емоційно реагують на музику, відповідають на поставлені запитання, висловлюють свою точку зору. Дещо іншою була поведінка дітей тихих, сором’язливих, особливо “домашніх”, тобто тих, які недавно прийшли до дитячого садка. Вони спокійно сиділи, чекаючи запитань, часто відповідали одним словом, хоч хвилювання чи тривожності у них не відчувалося – тут велика заслуга доброзичливої атмосфери, яка панує у садочках – можна припустити, що дається взнаки відсутність досвіду спілкування в умовах дошкільного закладу.

Відмітимо, що типовою для зазначеного віку є нестійка увага дітей, сприймання зовнішніх елементів ситуації, відсутність досвіду словесної характеристики музичного твору і малий словниковий запас для цього виду діяльності. Так, під час виконання першого завдання, вальс “На прекрасному голубому Дунаї” Й.Штрауса практично всі діти слухали із задоволенням, про що свідчать як їх відгуки, так і зовнішні прояви емоційності (притупування, хитання в такт головою, руками, тілом). Але при обговоренні багато з них змінювали тему розмови на цікавішу. Так,

Коля С. (при подальшому дослідженні показав низький рівень розвитку музичних здібностей) досить уважно і емоційно слухав музику, а під час бесіди сказав, що не знає, який з варіантів йому сподобався більше: „На магнітофоні світяться лампочки, але у мене вдома більший, а на баяні багато кнопочок, які грають“. Тобто ми спостерігаємо яскраву перевагу зовнішніх несуттєвих, немузичних факторів при сприйманні музичного твору. Однак, така реакція виявилась досить типовою. Близько 25% досліджуваних відмітили лампочки і кнопочки на магнітофоні та клавіші й міх на музичному інструменті, тобто виключно механічні прояви реакції на виконання музики. Описуючи прослуханий музичний твір, діти переважно користувалися одним-двома загальновживаними словами – гарна, швидка, повільна, голосна, тиха і т.п. У більшості випадків старшими дошкільниками активніше сприймалась музика у “живому” виконанні (йому надали перевагу 46% досліджуваних), позитивним моментом є той факт, що крім другорядних факторів, таких як новий музичний інструмент, до якого хочеться доторкнутися, рухи пальців, які створюють музику, дошкільники відмічали і власне музичні характеристики – яскраву мелодію, динамічні відтінки. Так, Таня Л. відмітила, що їй подобаються обидва варіанти виконання твору, музика дуже сподобалась, бо „…вона красива і звучить то дуже тихо, то відразу дуже голосно“. Твір дійсно має красиву приємну мелодію і яскраві динамічні відтінки.

Непідготовленим дітям ще важко сприйняти багатство оркестрової обробки твору, проте приємну мелодію з невеликою кількістю прикрас, виконану артистично на музичному інструменті, вони сприймають з великим задоволенням. Щодо досліджуваних, які надали перевагу музиці у грамзапису, то їх приваблювала зовнішня сторона (магнітофон з кнопками, касета, яка крутиться) і подальші дослідження показали, що їх музичні здібності знаходяться на середньому і низькому рівні розвитку.

Аналіз результатів другого завдання першого заняття підтвердив, що незважаючи на несформованість довільності психічних процесів, діти шостого року життя вже можуть, отримавши завдання, прикладати певні зусилля для їх виконання. Лише 6% досліджуваних під час слухання музики відволікалися на сторонні предмети, гралися іграшками, хоч це не заборонялося нікому. Решта уважно слухали, а потім обговорювали з експериментатором музику. Хочемо ще раз підкреслити, що емоційний відгук на музику в більшій чи меншій мірі спостерігався практично у всіх дітей, що свідчить про дошкільний вік, як сенситивний період для розвитку музичних здібностей.

Все ж музичне сприймання у дітей шостого року життя характеризується поверховістю і в основі своїй містить лише емоційний компонент, музичне мислення, увага, пам’ять практично не задіяні. У результаті виконати третє завдання, дітям виявилося досить складно. Їх відповіді щодо характеру музичного твору, його настрою, динаміки, темпу обмежувалися словами “швидка, повільна, тиха, голосна, сумна, весела,

можна танцювати". При виконанні п'ятого завдання в дітей виникли певні труднощі. Лише 12% з них почули порушення логіки музичного твору, його форми, але не були впевнені у своїх відчуттях. Як наслідок, пропущені такти всередині твору помітили 4% досліджуваних, але не змогли пояснити, тільки вказали, "щось неправильно", тоді як на незакінченість музичної мелодії (4 завдання) вказали 20% дітей. Слід відмітити, що для 4 завдання ми взяли "Увиванець" – український народний танець, що характеризується чітким ритмом, яскравою мелодією і простою гармонією: закінчили грати – на домінанті, яка прямо тяжіє до тоніки і потребує вирішення – це дуже допомогло дітям у вирішенні завдання. Та рівень розвитку музичного сприймання виявився на низькому рівні.

Після проведення обробки результатів першого заняття, яке мало на меті виявити емоційну, рухову реакцію на музику, обсяг сприймання і його зміст, можна зробити наступні висновки:

- Емоційність реакції на музику у дітей старшого дошкільного віку знаходиться на досить високому рівні (47,8% − високий рівень розвитку, 52,2% − середній), причому рухова реакція на музику спостерігається у 74% дітей.
- Музичне сприймання у дітей шостого року життя носить поверховий характер і форму та логіку твору вони відчувають погано (4%).

У ході подальшої діагностичної роботи ми досліджували рівень розвитку ритмічного слуху, цьому було присвячене *друге заняття*. Високий рівень був відмічений у 29,3% дітей, середній відповідно у 37%, а низький – у 33,7% досліджуваних, причому, коли при виконанні першого завдання лише 50% дітей змогли відмітити неправильну ритмічну організацію знайомої мелодії, решта просто не помітило різниці між правильним і неправильним виконанням, то відтворити метричну пульсацію запропонованого відрізку змогли 77,8% досліджуваних. Решта дітей безладно , поза музикою, стукали в барабан, або насолоджуючись його звуками, або несміливо озиралися.

Таким чином, результати дослідження ще раз підтверджують висновки К.В.Тарасової, яка відмічає, що для більшості дітей дошкільного віку характерний рівномірний тип відтворення музичного ритму, що відповідає середньому рівню розвитку ритмічного слуху, як сенсорної складової музичних здібностей.

Показником рівня розвитку звуковисотної складової музичних здібностей, якому було присвячене *третє заняття*, була ступінь чистоти інтонування мелодії голосом, на музичному інструменті і сприймання правильності руху мелодії.

У дослідження, присвячені звуковисотному слуху, ми включили три завдання. Найпростішим для дітей виявилось третє, пов'язане із сприйманням руху мелодії – 62% з них відразу вказали, який варіант виконання звучить неправильно. Складніше було з інтонуванням мелодії голосом. Лише 27% дітей з інструментальною підтримкою змогли вірно

проспівати знайому мелодію. 46% − виконали твір з деякими неточностями – відтворювали загальний напрямок руху мелодії, але деякі місця інтонували неточно, або ж зовсім “заповнювали” втрачені елементи своїми власними мелодичним зворотами, імпровізуючи на ходу. З цього приводу К.В.Тарасова висловлює припущення, що діти, які володіють достатньо високим рівнем інтонування і творчого музичного мислення, знаходяться на відносно низькому рівні розвитку музичної пам’яті.

У цілому майже третя частина дітей старшого дошкільного віку в існуючих умовах виховання знаходиться на низькому рівні розвитку звуковисотного слуху, про що свідчать підсумкові дані третього заняття: високий рівень розвитку – 7,6%; середній рівень розвитку – відповідно 53, 3% і низький рівень розвитку показали 39,1% досліджуваних.

У процесі *четвертого заняття* було діагностовано відчуття гармонії . Ця здібність у дітей шостого року життя майже не сформована, оскільки 47,8% дітей зовсім не зреагували на порушення мелодичного супроводу, а при порівнянні правильно і неправильно гармонізованого твору не помітили ніякої різниці (низький рівень розвитку чуття гармонії). Повністю самостійно із завданням справилось відповідно лише 15,2% (високий рівень розвитку) – це, приблизно 2-4 дитини з кожної повної групи. Решта виконали завдання з допомогою експериментатора, після повторного прослуховування, − середній рівень розвитку 37% досліджуваних.

Типово, що частині дітей подобається дисгармонія, як щось яскраве, нестандартне, незрозуміле. При розборі “Подоляночки” з неправильним акомпанементом, вони зосереджено і з цікавістю слухали твір, тоді як стандартне звучання особливих емоцій не викликало. Так, Аня Ш., яка після проведення повної діагностики музичних здібностей показала високий рівень розвитку і відрізнялася від інших дітей високою музичністю, надала перевагу неправильній гармонізації твору, а при бесіді у відповідь на запитання „Чому?“ після недовгих роздумів відповіла „Так краще, цікавіше“.

Аналіз результатів *п’ятого діагностичного заняття* показав, що динамічний компонент музичного слуху у дітей старшого дошкільного віку уже досяг досить високого рівня розвитку: усі досліджувані справилися як з описом, так і з відтворенням динамічної сторони музичного відрізку. При цьому багато з них отримали високі оцінки за вирішення як першого, так і другого завдання. Відтворювати дітям виявилось легше, ніж описувати, припускаємо, що це пов’язано просто з відсутністю досвіду подібного виду діяльності, а при характеристиці динамічної сторони музичного твору діти вживали не тільки полярні градації динаміки (тихо-голосно), а й проміжні (трохи голосніше, ще голосніше, відразу тихо, відразу голосно), що свідчить про досить тонку диференціацію сили звучання музичного твору. Високі бали отримали 43, 4% дітей, середні – відповідно 56,6%, низьких показників зареєстровано не було.

Показником рівня розвитку тембрового слуху, якому було присвячене *шосте заняття*, було вміння розрізняти тембри музичних інструментів і співвідносити їх з характером музики чи музичними образами. Аналіз результатів показав, що діти в цілому успішно справляються з розрізненням тембрів музичних інструментів.

Що стосується взаємозв'язку настрою музики з тембром, то тут діти намагаються використовувати лише полярні характеристики та інструменти з протилежними тембрами. Так, для маршової музики, як і для характеристики ведмедя, вовка діти обирали барабан; а для колискової пісні, пташечки, мишки – сопілку, трикутник. Інструменти з середніми діапазонами, неконтрастними тембрами використовували рідко, але з допомогою вихователя, спробувавши повторно звук інструментів, використовували їх правильно.

В експериментах виявився вплив індивідуального минулого досвіду дітей: якщо вони раніше були знайомі з тим чи іншим музичним інструментом, то як правило, пам'ятали, впізнавали його тембр і знаходили місце при створенні музичних образів. В іншому випадку дітей вдавалося спрямовувати на вирішення поставленого завдання. До групи з високим рівнем розвитку віднесено 46,7% досліджуваних; середній рівень розвитку показали – 44,6%; низький рівень розвитку – відповідно 8,6% дітей.

Отже, тембровий слух у дітей старшого дошкільного віку вже сформований, про що свідчать результати досліджень і швидкість та адекватність запам'ятання тембрів різних інструментів. Характерним є вузький та невеликий індивідуальний досвід сприймання тембрового звучання саме музичних інструментів і низький рівень музично-слухових уявлень.

У ході подальшого дослідження музичних здібностей старших дошкільників ми аналізували чуття ладу музичного твору. Цьому було присвячене *сьоме заняття*. Слід зауважити, що ця музична здібність у досліджуваних практично несформована, оскільки високі оцінки не отримав жоден з досліджуваних. Характерним є невміння визначати настрій музики, коли він не яскраво виражений, використання термінів темпу, динаміки замість ладових і, звичайно, значним недоліком є малий словниковий запас власне музичних характеристик. Це завдання виявилося для дітей найважчим. Були навіть такі, що відмовлялися його виконувати. Таким чином, кількість дітей, які показали середній рівень розвитку за цим показником, тобто змогли виконати завдання після повторного прослуховування і з допомогою дорослих, становить 57,6%, а низький рівень розвитку показали 42,4% досліджуваних.

На *восьмому занятті* ми аналізували здатність дітей до музичного мислення, до визначення змін, які були внесені в мелодії, прояв можливостей до аналізу. Досліджуваний компонент музичних здібностей у старших дошкільників знаходиться дещо нижче середнього рівня розвитку . 16,3% досліджуваних показали високий рівень розвитку музичного мислення, 44,6% − середній і 39,1% − низький. Характерно, що

незакінченість мелодії чують 86% дітей, хоч продовжити її голосом не можуть, що знову ж таки свідчить про нерозвиненість репродуктивного компоненту музичного мислення, слухових уявлень і слухо-вокальної координації. На пропущені такти всередині мелодії діти практично не реагують лише з допомогою експериментатора, при повторному прослуховуванні 36% досліджуваних почули, що "щось не так", але пояснити не змогли.

Аналіз результатів *дев'ятого заняття* показує, що діти цього віку не можуть відтворити в умовах експерименту мелодичну і ритмічну структуру музичного уривка по пам'яті. Навіть з інструментальною підтримкою після 4-6 прослуховувань правильно повторити запропонований уривок мелодії змогли лише близько 18% досліджуваних. Результати досліджень К.В.Тарасової, в яких вивчалось впізнавання дітьми мелодій знайомих пісень, показали, що це більш проста складова музичної пам'яті, яка генетично передує її активному відтворенню. Дійсно, при виконанні завдання 1 дев'ятого заняття, досліджувані показали кращі результати – пісні назвали 36% досліджуваних, причому краще впізнавали мелодії недавно вивчених творів, що і підтверджує висновки К.В.Тарасової . Узагальнені результати діагностики музичної пам'яті виглядають таким чином: високий рівень розвитку – 8,7%, середній – 55,4%, низький – 35,9% .

На останньому, *десятому занятті* ми досліджували рівень розвитку музичної уяви дітей. Ми виявляли їх уміння передавати словесно, з допомогою рухів (у танці), при співі емоції, пов'язані з впливом музики. Цей компонент музичних здібностей є дуже важливим, оскільки він, разом із музичною пам'яттю та музичним мисленням, є тією ланкою, яка зв'язує перцептивні складові музичності із репродуктивними. Але коли пам'ять і мислення забезпечують інтелектуальну сторону цього процесу, то музична уява – емоційну, яка є дуже важливою у музичному мистецтві. Виконуючи перше завдання, 22% досліджуваних намагалися передати свої музичні відчуття у малюнку, решта просто малювали те, що вміли і хотіли, а при розповіді намагались пов'язати свої малюнки з музикою, або ж не знали, що сказати і відмовлялись відповідати. Аналогічно діти виконували друге завдання. Та слід відмітити, що майже всі вони в цілому передавали темп і динамічні характеристики музики, але у рухах наслідували один одного, тобто характер ніби відчувають, а передати не можуть. Основною причиною скованості і бідності рухів дітей є відсутність індивідуального досвіду з цього виду діяльності. За результатами досліджень із цим завданням самостійно справилось близько 30% дошкільників.

При діагностиці музичної уяви діти показали наступні результати: високий рівень розвитку – 30,4%, середній рівень розвитку – 25% і низький – 44,6% досліджуваних.

У *цілому по тесту* ми отримали такі дані: 17,4% дітей старшого дошкільного віку − високий рівень розвитку музичних здібностей; 32,6% − середній; 50% − низький рівень розвитку музичних здібностей.

Узагальнені дані діагностики музичних здібностей у дітей старшого дошкільного віку представлені у вигляді гістограми (рис.2.1.).

Рис.2.1.Кількісні показники рівнів розвитку музичних здібностей дітей старшого дошкільного віку.

Умовні позначення:

1. Емоційність реакції на музику. 2. Ритмічний слух.
3. Звуковисотний слух. 4. Гармонійний слух.
5. Динамічний слух. 6. Тембровий слух.
7. Ладове чуття. 8. Музичне мислення.
9. Музична пам’ять. 10. Музична уява.

Таким чином, найбільш розвиненими виявились емоційний відгук на музику, динамічний та тембровий слух, тобто ті компоненти музичних здібностей, які дитина мимовільно постійно тренує у процесі набуття індивідуального досвіду. Найменш розвинені – чуття ладу, звуковисотний слух та музична пам’ять, − це компоненти, розвиток яких потребує спеціальних занять. Загальний рівень розвитку музичних здібностей у дітей старшого дошкільного віку виявився нижче середнього: 50% досліджуваних показали низький рівень розвитку, 32,6% − середній, і лише 17,4% − високий рівень розвитку музичних здібностей.

2.2.2. Особливості співвідношення між перцептивним і репродуктивним компонентом музичного слуху дошкільників

Виділення у структурі музичних здібностей перцептивного та репродуктивного компонентів має велике значення, оскільки сприймання та відтворення − два взаємозалежні, взаємодоповнюючі процеси і розвиток одного з них автоматично призводить до збільшення рівня розвитку іншого. З іншого боку, дослідження перцептивного та репродуктивного компоненту дає змогу виявити, яка саме сторона музичних здібностей розвивається активніше, а на яку потрібно звернути увагу, оскільки її недостатній розвиток загальмовує загальний рівень розвитку музичних здібностей.

На нашу думку, доцільним є виділення при діагностуванні рівня розвитку перцептивної та репродуктивної сторони складових музичних здібностей (згідно запропонованої нами структури), оскільки це дає можливість навіть при попередній

обробці визначити позитивні і негативні сторони музичного розвитку дитини на даному етапі.

У ході подальшого аналізу результатів дослідження ми порівняли показники перцептивного та репродуктивного компонентів музичного слуху у групах досліджуваних (табл. 2.2.). Для діагностики цього напряму ми виділили ритмічний, мелодичний та динамічний слух, оскільки визначити репродуктивний компонент гармонічного, тембрового і ладового слуху досить складно у зв'язку з віковими особливостями дітей.

Розглянемо окремо кожен з компонентів.

Показники ритмічного слуху є досить високими. Високий та середній рівень розвитку репродуктивної складової ритмічного слуху показали 137 дітей, що становить майже 80% усіх досліджуваних, тоді як дані щодо його перцептивної складової відповідно становить 88 дітей (44,56%). Детально, 34,78% досліджуваних згідно діагностики перцептивного компонента ритмічного слуху було віднесено до групи з високим рівнем розвитку. Репродуктивний компонент ритмічного слуху високорозвинений виявився, відповідно, у 20,65% досліджуваних, що менше на 14,13%.

Таблиця 2.2

Порівняння показників (%) перцептивного та репродуктивного компонентів музичного слуху

n=176

Рівні розвитку	Ритм. слух		Мел. слух		Динам. слух	
	перц.	репр.	перц.	репр.	перц.	репр.
Високий	34,78	20,65	38,05	9,78	60,87	38,05
Середній	9,78	56,52	42,39	30,44	39,13	47,83
Низький	65,44	28,23	19,56	59,78	0	14,12
Всього	100	100	100	100	100	100

Зовсім протилежні результати ми спостерігаємо, звернувшись до групи дітей, які показали середній рівень розвитку. Середній рівень розвитку перцептивного компонента показали лише 9,78% дошкільників, а репродуктивного – 56,52%. Результати свідчать, що більше 50% вибірки можуть чітко і правильно відтворювати ритм, але роблять суттєві помилки при дублюванні ритмічного малюнка.

Слід відмітити, що під час виконання завдань, пов'язаних з безпосередньою практичною діяльністю (гра на ударних музичних інструментах, плескання в долоні), досліджувані проявляли більше активності і позитивних емоцій, ніж під час виконання завдань перцептивного характеру, що також позитивно вплинуло на результати дослідження ритмічного слуху. Це, на нашу думку, закономірно, адже ритмічний слух дитини, за даними багатьох дослідників тренується з раннього дитинства в процесі повсякденної діяльності: співи, танці, стрибки, гра на музичних інструментах (особливо ударних), а найбільше – плескання в долоні, стукання по предметах. Причому постійна активна ритмічна діяльність, а не тільки сприйняття ритму, стимулює розвиток саме репродуктивного компоненту ритмічного слуху, що і підтверджують результати нашого дослідження.

Порівняння перцептивної і репродуктивної складової звуковисотного слуху дає діаметрально протилежні результати. 72,2% показали високий та середній рівень розвитку його перцептивної складової, тоді як доля репродуктивного компонента становить відповідно лише 38,8%. Високий рівень розвитку перцептивного компоненту звуковисотного слуху був зареєстрований у 38,05% досліджуваних, тоді як його репродуктивна складова на високому рівні проявилася лише у 9,78%. Кількість дітей, перцептивна складова звуковисотного слуху яких знаходиться на середньому рівні розвитку становить 42,39%, середній рівень репродуктивної складової зафіксовано у 30,

44%. Низький рівень розвитку показали 19,56% − перцептивний компонент і 59,88% − репродуктивний компонент. Як свідчать результати дослідження, близько 50% дітей старшого дошкільного віку не можуть правильно відтворити мелодичний малюнок, хоча виходячи з власного досвіду експериментатора, доцільно стверджувати, що в цьому віці практично кожну здорову дитину можна навчити правильно інтонувати в межах свого діапазону.

Отримані дані повністю корелюють з результатами досліджень А.Л.Арисменді, В.А .Багадурова, В.Г.Ємельянова, І.І.Левідова, К.М.Маліні ної, В.П.Морозова та ін. і свідчать про малий вокальний досвід дітей і погану координацію слуху і голосу, що є наслідком недостатньої уваги до вокального виховання з боку музичних керівників і відсутністю досконалих методів навчання співу дітей у дошкільних закладах.

Щодо динамічного слуху, то можна сказати, що цей вид музичних здібностей у дітей старшого дошкільного віку вже знаходиться на достатньо високому рівні розвитку. Вони вміють розрізняти і відтворювати не лише основні динамічні відтінки (тихо − голосно), але і звертають увагу на допоміжні (тихіше, ще тихіше, не дуже голосно, дуже голосно і т.п.). Про це свідчать і результати діагностики. 100% старших дошкільників вибірки показали високий і середній рівень розвитку перцептивного компоненту динамічного слуху. Причому, 60,87% з них показали високий рівень розвитку за даним показником – ці діти виділяли „не дуже голосно, не дуже тихо, дуже голосно, дуже тихо, раптово голосно, раптово тихо“ та інші відтінки динаміки. Не дуже відрізняються і показники репродуктивного компоненту цієї складової музичних здібностей − відповідно 88,9% досліджуваних вибірки проявили високий і середній рівень розвитку. З них високий – 38,05%; середній – 47,83% низький – 14,12%.

Спостереження показали, що низькі оцінки можна пояснити багатьма чинниками, серед яких характерним є невміння сконцентрувати і утримувати увагу на певному виді діяльності. При виконанні завдання, частина дітей, захоплюючись, виграють на барабані як їм хочеться, і зовсім не пов’язують своє вибивання із музикою, що звучить, хоча при відповідях пояснюють динамічні відтінки досить точно. Дані спостереження ще раз підтверджують вплив загальних інтелектуальних здібностей на спеціальні (у даному випадку музичні).

Графічне відображення вищеописаних результатів ми подаємо на рис. 2.2.

2 – ритмічний слух; 3 – мелодичний слух; 4 – динамічний слух.

Рис. 2.2. Порівняння перцептивного та репродуктивного компонентів музичного слуху

Як видно з рис. 2.2, в цілому перцептивний компонент музичних здібностей випереджає у своєму розвитку репродуктивний, що може свідчити про невеликий досвід репродуктивної музичної діяльності дітей старшого дошкільного віку, але наявність певного досвіду сприймання музичного матеріалу. Лише щодо ритмічного слуху ми можемо констатувати переважання рівня розвитку репродуктивного компоненту над перцептивним (77,17% дітей показали високий та середній рівень розвитку репродуктивного компоненту ритмічного слуху і 44,56% − перцептивного). Важливо відмітити, що перцептивно-репродуктивні зв'язки всередині складової є досить слабкими, різниці між компонентами становлять: звуковисотний слух − 40,22% ритмічний слух − 32,61%, динамічний слух − 14,12%.

Діагностика пізнавального інтересу до музичних занять показала, що 68% досліджуваних знаходяться на емоційному рівні сформованості пізнавальних процесів, тобто вони швидко реагують на пізнавальну ситуацію, відразу приступають до пошукових дій, проявляють задоволеність під час музичної діяльності. З них 42% виявляють ознаки інтелектуального рівня, тобто розуміють і адекватно сприймають поставлені завдання. На інтелектуальному рівні сформованості пізнавальних процесів до музичних занять знаходяться 32% дошкільників, що проявляється в розумінні поставлених завдань, орієнтації дітей на результат діяльності, сприйнятливості до нових знань, здійсненні самоконтролю. На цьому рівні досліджувані вміють проаналізувати і пояснити спосіб виконання завдань, тобто, поряд з емоційністю, проявляють ознаки інтелектуальної діяльності.

Для вивчення взаємодії дошкільника з дорослими ми використали анкетування батьків, спостереження та бесіду. Дослідження показало, що батьки не надають достатньої уваги музичному розвитку дітей, оскільки не вважають це важливим, тобто музичний розвиток дитини за межами дошкільного закладу відбувається стихійно, під впливом засобів масової інформації, популярної музики, яку пропонує ринок. Спостереження за взаємодією з музичними керівниками в процесі музичних занять дозволило виявити низький рівень довільності дій, концентрації уваги на виконанні поставлених завдань. Дорослим потрібно постійно бути в русі, змінювати види діяльності, акцентувати увагу дітей, організовувати, заохочувати їх фразами типу: послухайте уважно…, зверніть увагу…, подивіться на…, порівняйте…, послухайте як гарно виходить у Тані, давайте всі спробуємо ще раз та ін. Лише за такої умови на заняттях вдається досягти бажаного результату. Без додаткової стимуляції діти не можуть контролювати свою діяльність, її якість, вони ще не готові слухати мелодію, свій спів, спів ставляти його зі зразком та співом інших дітей.

Таким чином, спираючись на отримані експериментальні дані, можна стверджувати , про яскраве вираження у дітей старшого дошкільного віку перцептивного і репродуктивного компонентів звуковисотного, ритмічного і динамічного слуху, що

співпадає з результатами, отриманими іншими дослідниками і підтверджує доцільність виділення цих компонентів у структурі музичних здібностей. Слід відмітити, що наявність безпосереднього практичного досвіду в тому чи іншому виді музичної діяльності позитивно впливає на розвиток репродуктивного компонента музичного слуху, а відсутність чи недостача такого досвіду його гальмують. Пізнавальний процес до музичних занять знаходиться переважно на емоційному рівні, а взаємодія з дорослими поверхова і потребує постійного супроводу. Розвиток музичного слуху гальмує рівень звуковисотного і ладового компонентів, що тісно пов’язано з низьким рівнем розвитку вокальних здібностей.

І, виходячи з положення про взаємозв’язок компонентів музичних здібностей, можна припустити, що належним чином організована музична діяльність старших дошкільників призведе до підвищення рівня розвитку музичності в цілому.

ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

На етапі констатувального експерименту досліджувались психологічні особливості складових компонентів музичних здібностей та особливості їх розвитку, зокрема: ритмічного, звуковисотного, гармонійного, тембрового слуху, музичного мислення, музичної пам'яті, музичної уяви, які розглядалися у взаємозв'язку. На основі аналізу результатів констатувального експерименту встановлено:

1. Старший дошкільний вік характеризується високою сензитивністю розвитку структурних компонентів музичних здібностей. Серед основних, що визначають музичність дошкільника, виділяють емоційний відгук на музику.

2. Результати констатувального експерименту показують, що рівень розвитку музичних здібностей у більшості дітей старшого дошкільного віку знаходиться на низькому та середньому рівні, причому чітко спостерігається пряма залежність розвиненості структурного елемента музичності від наявного досвіду практичної музичної діяльності. Найвищі результати спостерігаємо при діагностиці динамічного слуху (як перцептивного, так і репродуктивного компоненту), тембрового слуху та репродуктивного компоненту ритмічного слуху, тобто тих компонентів музичних здібностей, які дитина мимовільно постійно тренує в процесі набуття індивідуального досвіду.

3. Слабка розвиненість спостерігається при діагностиці чуття ладу, репродуктивного компоненту мелодичного слуху − тобто тих компонентів, розвиток яких потребує спеціальних занять.

4. Музична пам'ять, мислення в музичній діяльності дітей практично не задіяні – це є причиною і наслідком слабкого зв'язку між сприйманням і відтворенням музичного твору в дітей даного віку.

5. Емоційний відгук дитини на музику знаходиться на достатньому рівні розвитку, зв'язки між перцепцією та репродукцією компонентів музичного слуху, навпаки, досить слабкі. Пізнавальний інтерес більшості дошкільників до музичних занять знаходиться на емоційному рівні, а тісної взаємодії дітей з дорослими у процесі музичної діяльності не існує.

Аналіз даних констатувального експерименту дозволяє зробити висновки про те, що закономірна нерівномірність рівнів розвитку різних структурних компонентів музичних здібностей вказує можливі шляхи підвищення ефективності музичних занять.

Другий розділ дисертації відображено у таких публікаціях:

1. Руденко О.В. Психологічні особливості розвитку перцептивно-репродуктивної основи музичних здібностей у старших дошкільників // Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького ДПУ імені Григорія Сковороди, Переяслав-Хмельницький, 2006. – Вип. 7. – С. 113 − 117.

РОЗДІЛ ІІІ. АКТИВІЗАЦІЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ УМОВ РОЗВИТКУ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

3.1. Програма розвитку музичних здібностей дітей старшого дошкільного віку

У попередніх розділах нашого дослідження ми зупинилися на суті, структурі, вікових та індивідуальних особливостях розвитку музичних здібностей у дітей старшого дошкільного віку. Нашу увагу загострила проблема низького рівня музикальності, особливо репродуктивного її компоненту, незважаючи на сенситивність даного віку до музичної діяльності.

Ми вважаємо, що вивчення можливостей розвитку музичних здібностей у психолого-педагогічній практиці може відбуватися за врахування наступних умов: активіз ація емоційного відгуку дитини на музику; забезпечення перцептивно-репродуктивної основи музичних здібностей; підвищення пізнавального інтересу до музичних занять; організація взаємодії дошкільників з дорослими у процесі музичної діяльності; розвиток музичного слуху шляхом використання народної музики; розвиток вокальних здібностей у процесі співочої діяльності.

З однієї сторони, необхідно врахувати і активізувати взаємозв'язок перцептивного та репродуктивного компонентів музичних здібностей. Паралельно слід переглянути принципи, методи і можливості вокального виховання в їх розвитку, а також використання національної музичної спадщини в процесі музичного виховання.

Третій розділ дисертаційного дослідження присвячений висвітленню врахування цих умов, які, на наш погляд, дозволяють повною мірою використати сенситивність старшого дошкільного віку до музичного розвитку. Окрім того, наше бачення проведення музичних занять із старшими дошкільниками з розвитку музичних здібностей сприяє активізації психічного розвитку дитини, її особистісних, моральних, вольових якостей. Це позитивно впливатиме на формування гармонійної, цілісної особистості.

Музичному вихованню в дитячих закладах відводиться досить значне місце, але часто воно носить непродуктивний характер. На це є ряд причин: соціально-економічних, пов'язаних з рівнем кваліфікації вихователів та музичних керівників, навчально-методичним забезпеченням, матеріально-технічною базою та інші. У своїй роботі ми ставили за мету не тільки виділити умови розвитку музичних здібностей у дітей дошкільного віку, а й показати напрямки їх реалізації, запропонувати у певній мірі методичне їх наповнення. Основними напрямками музичного виховання в умовах дошкільного закладу є слухання музики, спів, ритмічні вправи (ігри, танці, хороводи) та гра на дитячих музичних інструментах. У цьому сходяться науковці та практики [9; 12; 18; 29; 34; 37; 45; 50; 58; 86; 87; 117; 124; 139; 146; 159; 163; 166; 175; 185; 197 та ін.], це виділено, як види діяльності в програмі виховання і навчання дітей дошкільного віку [60]. Але "відомо, що ніякий навчальний заклад навіть при найкращих намірах і найкращих кваліфікованих кадрах не може вийти за межі конкретного історичного моменту і конкретного соціального оточення" [9, 12], тому в нашій програмі ми намагалися сполучити на основі традиційних напрямків особливості національної музики та вокальної школи (необхідність цього висвітлено на ст.29-33 даної роботи) з класикою та надбаннями сучасності.

Програма розвитку впроваджувалась студентами на основі проведеного нами спецкурсу "Розвиток музичних здібностей у дітей старшого дошкільного віку" у процесі виробничої практики. Формувальним експериментом було охоплено 92 дитини, що відвідують дошкільні заклади м. Переяслав-Хмельницький Київської області, м.Канів Черкаської області, с.Насташка Рокитнянського району Київської області.

Народну музику ми використовували перш за все при розспівуванні, тобто при підготовці голосового апарату до роботи і для вдосконалення вокальних можливостей

дітей. Наша позиція у цьому питанні базується на тому, що саме в українських народних мелодіях і піснях збереглося все музичне, зручне для голосу і вимови, те, що закладено в генетичній пам'яті нашого народу, що сприяє розвитку природної постановки голосу.

Ще А.Арисменді зауважувала, що вплив середовища на музичний розвиток дитини буде більш активний, коли виховання має цілеспрямований характер, коли "спеціально відбирається, узагальнюється і співвідноситься з можливостями дитини накопичений людством досвід, коли залучення цього досвіду ведеться з урахуванням вікових та індивідуальних можливостей дитини, вже досягнутого ним рівня розвитку" [9; 37]. Ми підтримуємо позицію дослідниці, що саме таким чином повинні створюватись оптимальні умови для забезпечення ефективного розвитку музичних здібностей.

При розробці програми ми керувалися положенням про домінуючу роль співу в музичному вихованні при відповідному сполученні його з іншими видами музичної діяльності. Але в основі вокальної роботи обов'язково має бути адекватне, повне сприймання твору, над яким ведеться робота, адже перцептивний компонент супроводжує всю, без винятку музичну діяльність – спочатку діти сприймають – потім відтворюють, навіть творчість базується на узагальненні й своєрідній інтерпретації попереднього музичного досвіду.

Отже, найважливішим прийомом у розвитку музикальності в дошкільнят є робота над піснею, особливо початковий її етап – розучування. Та високий рівень розвитку музичних здібностей може бути досягнутий лише при відповідному сполученні співу з іншими видами музичної діяльності. Потрібно сполучати, наприклад, прослуховування з відтворенням на простих музичних інструментах, з ритмічними рухами під музику, з підспівуванням мелодії.

Таким чином, ми виходимо з необхідності активного прослуховування музики і стимулювання організованої, направленої уваги, адже це є обов'язковою умовою формування музичного слуху, розвитку здібності музичного сприймання, ефективності музичної діяльності в цілому. Слухання – органічна частина навчання музиці, одна з основ музичного виховання.

Одним з прийомів стимулювання та утримання музичної уваги на потрібному музичному матеріалі з метою розвитку перцептивно-репродуктивних відносин є поетапна робота з музичним твором для слухання чи співу. Дітям пропонується послухати знайомі пісні чи твори, які вони чули у запису, у виконанні на фортепіано, баяні, сопілці, голосу в супроводі гітари. Слухаючи педагога і наслідуючи його, діти впевнюються, що вони і самі можуть відтворити мелодію голосом. Подібні вправи допомагають зрозуміти, що існують різні види, різні способи співу, що голосом можна користуватися по-різному.

Так, слухання є необхідною частиною роботи над музичним твором, перший її етап . Тільки після багаторазового уважного прослуховування можна переходити до наступного етапу – до проспівування мелодії всіма дітьми одночасно з вихователем. Спочатку вони співають її тихо, майже шепотом, щоб голос педагога, за яким вони "вивіряють" свій спів, чітко чув кожен. Оскільки слабкий звук не перешкоджає відтворенню тривалості та інших основних характеристик звука, а при тихому співі голосові зв'язки "натягуються" так само, як і при голосному – це сприяє формуванню здібності адитивного (слухового) контролю шляхом відтворення звуків і підстроювання свого голосу до голосу педагога і голосам інших дітей, що є важливим моментом у будь-якій музичний діяльності.

А.Арисменді переконана з власної практики, що вивчення пісні потрібно починати з інтонування дітьми мелодії ще до того, як вони ознайомляться зі словами, це дозволяє акцентувати увагу на музиці не відволікаючись на текст. Обов'язковою умовою роботи над піснею на всіх її етапах є навчання порівнювати звучання голосу педагога зі звучанням музичного інструменту, свій спів зі співом вихователя і з співом інших дітей і потрібно постійно акцентувати на цьому увагу [9].

Розвиваючи в дітях здібність порівнювати, ми тим самим створюємо умови для подальшого вдосконалення виконання пісні – для більш точної її інтерпретації, більш гнучкого інтонування, виразної передачі відтінків, вироблення приємного звучання. Дитина повинна навчитись розпізнавати всі ці характеристики, тобто вміти чути свій спів і управляти своїм голосом, досягаючи потрібного звучання, що і є правильним співом. Відмітимо, що діти дуже люблять слухати звучання голосів, особливо звучання власного голосу, тому заняття бажано організовувати так, щоб спів у супроводі музичних інструментів чергувався з "чистим" співом. Це є ще одним ефективним прийомом формування слухо-вокальної координації, який на практиці майже не використовується. Це відбувається в силу гіршої якості акапельного звучання голосів у дітей дошкільного віку у порівнянні із співом з акомпанементом і потребує попередньої підготовки.

Серед вокалістів побутує переконання, що правильно промовлене слово є наполовину проспіваним. Для дітей дошкільного віку, в яких мовлення знаходиться на стадії формування, цей аспект вокалізації є дуже важливим і потребує особливої уваги. Важливість чіткої дикції при співі загальновідома, та на практиці музичні керівники обмежуються зауваженнями типу "чітко промовляйте слова", хоч можливостей покращити дикцію дітей досить багато. Найпростішим і найдієвішим є проспівування скоромовок, лічилок, пісень у яких часто зустрічаються важковимовні фонеми чи комбінації цих фонем. При багаторазовому повторюванні матеріалу дитина може легко виділити їх і зосередити на них увагу. Для виправлення різних недоліків роботи артикуляційного апарату вченими виділені відповідні комбінації звуків, використання яких ми вважаємо обов'язковим у практиці музичного виховання в дошкільних закладів.

Ще однією з умов розвитку музичних здібностей є правильний підбір музичного матеріалу. Важливо, щоб твори для співу та слухання були водночас доступними й високохудожніми. Текст пісень має бути зрозумілим, ритмічним, мелодія – нескладна, яскрава. Особливо слід уникати примітивності як у словах, так і в музиці, адже заняття музикою повинні приносити емоційне задоволення і формувати високоестетичні сенсорні еталони.

Щоб правильно підібрати твір, потрібно не тільки знати вікові особливості сприймання дітьми музичного твору, а й чітко усвідомити основні завдання музичного виховання дошкільників. Також необхідно знати, які речі і явища приваблюють увагу дитини дошкільного віку в першу чергу, як вона їх сприймає, як через них відкриває оточуючий світ. Важливим є також момент наявності попереднього музичного досвіду. Не можна відкидати факт впливу на формування смаку і музичного досвіду популярної музики, що звучить по телебаченню, на радіо. Такі твори стають для дітей знайомими, інколи, незважаючи на низьку художню цінність, емоційно приємними і відтворюються набагато простіше і з більшим задоволенням, ніж програмові дитячі та народні.

Важливою умовою розвитку музичних здібностей у дітей дошкільного віку є розвиток музичного слуху шляхом використання народної музики. Як ми вже розглядали, мелодичні та мовленнєві зручності дозволяють повною мірою використовувати генетичні сенсорні еталони, сформовані за багато років історії нашого народу. Використовуючи елементи народних пісень, народні ігри, забавлянки, ми сприяємо розвитку природної постановки голосу, яку потім можна перенести на виконання сучасних та класичних творів. Прикладом може бути гра "Чай наливай". У ній використана мелодія української народної пісні "Пряля", а сполучення фонем "чай", "дай", "вай" допомагає звільнити нижню щелепу, що є досить проблематичним, і звук стає вільним, відкритим.

Для покращення слухо-вокальної координації дієвим прийомом є аудіювання музичних творів, запропонований А.Арісменді [9, 103-110] Починати треба з простих, уже відомих дітям пісень. Розпочинати роботу можна по-різному. Наприклад: "А зараз ми з вами заспіваємо пісню, але слова ми співати не будемо, а будемо проспівувати мелодію ось так "ла-ла-ла". Ваші голоси будуть звучать як музика, яку виконують музичні інструменти". Діти, таким чином, інтонують. Особливу увагу треба звернути на правильну

“настройку”, чистоту звучання і відтінки голосу. Ці якості музичних звуків краще всього проявляються і розвиваються при інтонуванні мелодії без слів. Важливо використовувати прийом інтонування мелодії в складовій формі, відбиваючи ритм рукою. Плескаючи в долоні, діти відтворюють часову організацію мелодії, що розвиває відчуття ритму і дозволяє зрозуміти ритмічну побудову твору.

Проведення і послідовне ускладнення аудіювання музичних творів робить дитину сприйнятливою до музичної виразності, допомагає їй не тільки розрізнять згадані раніше властивості звуку, але і сприймати їх експресивну окраску. Слухання збагачує музичну діяльність, а в міру ускладнення аудитивного матеріалу воно також розширює можливості вільної творчої діяльності (інтонування, ударні інструменти).

Окремої уваги заслуговує питання про діапазони, в яких мають співати діти. Згідно нормативних вимог, робочий діапазон дітей п’ятирічного віку – від “ре” першої октави, до “до” другої, а шестирічного – “до” першої – “ре” другої. Можливо для дітей, які з раннього дитинства займаються музикою професійно, або під керівництвом талановитого керівника ці межі досить доступні, та, виходячи з власних спостережень, можемо стверджувати, що у непідготовлених дітей цього віку межі діапазону опущені приблизно на два тони, за невеликим винятком (від 1 до 3 дітей у віковій групі). Це дає змогу пояснити той факт, діти нечисто інтонують. Пісні, які пропонуються для дітей цього віку, розраховані на нормативні діапазони, музичні керівники не транспонують їх , навіть якщо діти явно “не достають”. Цей факт приносить подвійну шкоду: по-перше, діти звикають нечисто співати, у них формуються досить розмиті сенсорні еталони і фальшивий спів стає свого роду нормою; по-друге, намагання все-таки дістати високі ноти призводить до надмірного напруження голосових зв’язок, зникає природність звучання, голосоутворюючий апарат затискається і тоді можна отримати результати, від яких застерігає С.І.Науменко – вузлики на зв’язках, незмикання та інші хвороби органів фонації. Слід зауважити, що за такої роботи емоційне задоволення від музичної діяльності діти теж не отримують, а оскільки це є основою в процесі музичного виховання, то бажаних результатів отримати просто неможливо.

Розпочинати навчання співу потрібно з так званого “примарного тону”, тобто з діапазону, що близький до розмовного. Лише за цієї умови можливо виробити в дітей вільний, невимушений, природній, легкий звук, який є єдино правильним. Вже засвоївши спосіб звукоутворення на примарному тоні, дитина може перенести його на більш високі тони. Цей метод, запропонований К.В.Бєлобородовою, отримав розвиток і методичне наповнення Д.Є.Огородновим [146]. Вчений зауважує, і це співпадає з нашими спостереженнями, що примарний діапазон у дітей вкрай вузький і дорівнює приблизно малій терції (ре першої – сі бемоль малої октави). Як бачимо, примарний діапазон, в якому діти можуть чисто співати на початковому етапі навчання, зовсім не співпадає з нормативним, визначеним програмою. На практиці ж відбувається процес штучного нарощування діапазону шляхом форсування голосоутворюючого апарату, що є вкрай шкідливим і нерезультативним.

Ще однією умовою, яка стимулює правильне голосоутворення, є вибір для початку роботи відповідного голосного і обґрунтована послідовність включення у роботу решти фонем і їх сполучень [146]. Згідно досліджень Д.Є.Огороднова, таким голосним є звук “У” , оскільки його звучання у співі і мовленні має подібний характер, що значно полегшує оволодіння дитиною голосом у нових умовах. У той же час, звуковидобування на голосному “У”, “відрізняючись у дітей найбільшою невимушеністю, сприяє знаходженню ними правильної роботи голосових зв’язок, а разом з тим і знаходження високої позиції звучання, тобто головного резонування” [146, 44].

Наступним моментом, на який варто звертати увагу в процесі навчання співу, є підбір музичного матеріалу (пісень, розспівок, вправ) з урахуванням вокальності приголосних.

Одним з важливих прийомів, які ми пропонуємо використовувати у процесі музичних занять, є диригування. На його доцільність і дієвість звертають увагу Н.В. Ветлугіна, А.Арисменді, яка пропонує диригування дітьми хором; Д.Є.Огороднов, який використовує диригування як перед хором, так і для себе у процесі акомпанементу та інші [9; 37; 146]. Це пояснюється поєднанням слухо-рухових сигналів з зорово-руховими, що призводить до виявлення значних резервів музичних задатків. Про важливу роль просторових уявлень говорить Є.О.Назайкінський [134, 100], докладно теоретичний і практичний аспекти цієї проблеми розкриває Д.Є.Огороднов [146].

Опираючись на дослідження Є.О.Назайкінського і М.П.Кольцової, Д.Є.Огороднов робить висновки, що кисті рук мають представництво в корі головного мозку, кількісно приблизно рівне тому, яке має решта тіла людини, якщо виключити вокально-мовленнєвий апарат. Останній, в свою чергу, представлений у корі так само багато, як і кисті рук. Це саме по собі говорить про доцільність використання рухів рук у вокальній роботі. Вчений розробив методику вокального виховання, в якій особливого значення набула “організація рухів рук, з особливою увагою до рухів кистей рук” [146, 13]. Система вправ, розспівок та пісень, запропонована дослідником, дозволяє суміщати елементи диригування з сприйманням та співом, що покращує слухо-вокальну координацію, розвиває музичне мислення та слухові уявлення.

Як розглядалося раніше, в основі мелодичного слуху, від якого залежить чистота інтонування, лежить ладове відчуття. А якість відтворення прямо впливає на музичне відтворення, музичний слух і музичні здібності. Тож розвитку відчуття ладу слід відводити особливе місце під час кожного заняття. Д.Є.Огороднов пропонує простий, але дуже дієвий прийом – спів по нотах, на одному чи двох звуках. Але такий спів потрібно здійснювати з попередньою слуховою настройкою і в супроводі тонічного тризвуку [146, 23]. У цьому випадку діти будуть співати не окремий ізольований звук, а тоніку ладу. Таким чином можна співати як вокальні вправи на покращення якості звучання, так і вправи, скоромовки на розвиток дикції.

Одним з структурних елементів музичних здібностей є відчуття ритму. Це є дуже важлива складова, оскільки ритм – часова організація музики, поза ритмом ніяка музична діяльність не є можливою. Проблема розвитку метроритмічного відчуття достатньо розроблена і представлена у дослідженнях Н.А.Ветлугіної, К.В.Тарасової, С.І.Науменко, Т .І.Науменко О.І.Медянніковим, К.Орфом, З.Кодаєм та іншими. Вчені пропонують використання гри на дитячих музичних ударних інструментах, ритмічні вправи, ігри, таночки. Особливо хочеться звернути увагу на використання методики Д.Є.Огороднова, який пояснює виховання в дітей метроритмічного відчуття “на основі координації музично організованих художніх рухів кистей рук з рухами вокальними і мовленнєвими, які відрізняються завжди особливою виразністю завдяки багатому тембру голосів і вільній артикуляції, у тих дітей, які проходять підготовку за новою методикою” [146; 24].

Проаналізувавши теоретико-методичний матеріал, ми виділили основні напрямки роботи, ефективність яких забезпечується відповідними прийомами:

- слухання музики;
- спів (вокальні вправи, робота над піснею);
- рух під музику (ритмічні вправи, робота над таночками, ігри, танцювальна творчість);
- гра на музичних інструментах.

Слід зауважити, що напрямки у чистому вигляді не повинні використовуватись, інакше робота буде неефективною. Так, співу обов’язково передує сприймання, супроводжує його диригування і слуховий контроль. Слухання музики може супроводжуватись підспівуванням, диригуванням, грою на дитячих музичних інструментах, вільними рухами під музику. Крім того, дитячі хороводи – це поєднання співу з танцювальними рухами; диригування не можна виділити, як окремий напрямок (можливо, як один з видів руху під музику), але воно має, по можливості, супроводжувати

як спів, так і слухання музичних творів.

Мета кожного музичного заняття у дошкільному закладі – привити любов до музики, розвивати музичні здібності. Слід пам'ятати, що крім цього у процесі музичного виховання здійснюється естетичний, інтелектуальний розвиток, розвиток сприймання, пам'яті, уваги, уяви, мовлення, мислення, моральних якостей, також музична діяльність впливає на фізіологічний розвиток дитини, причому, залежно від прийомів, методів і способів навчання цей вплив може бути як позитивний, так і негативний. Тож завдання музичного керівника постійно контролювати реакцію дитини на музичні впливи, яка проявляється перш за все в емоційному плані.

Метою нашої розвивальної роботи була перевірка припущення: дотримання виділених нами психологічних умов розвитку музичних здібностей, а саме: активізація емоційного відгуку дитини на музику; актуалізація перцептивно-репродуктивної основи музичних здібностей; підвищення пізнавального інтересу до музичних занять; організація ефективної взаємодії дошкільників з дорослими в процесі музичної діяльності; розвиток музичного слуху шляхом використання народної музики; розвиток вокальних здібностей у процесі співочої діяльності здійснюють позитивний вплив на розвиток музичних здібностей у старших дошкільників.

Ми розробили ряд заходів, які були націлені на розвиток всіх компонентів музичних здібностей у їх єдності. Під час організації занять ми дотримувалися стандартної їх структури, а дотримання введених умов забезпечували описаними вище прийомами та методами.

Основними принципами розвивальної роботи стали такі:

1. Створення такої емоційно-позитивної, вільної, невимушеної атмосфери, яка найкраще сприяє музичній діяльності.
2. Діяльнісний, особистісно-орієнтований підхід, що зобов'язує розвивати у дітей здібності безпосередньо в музичній діяльності, з врахуванням їх вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей.
3. Комплексний підхід, завдяки якому, поряд з особливостями розвитку музичних здібностей, враховувалися особливості емоційної сфери, міжособистісного спілкування, мовлення дітей, особливості їх як суб'єктів діяльності.

Основним завданням роботи із старшими дошкільниками був розвиток структурних компонентів музичних здібностей у їх взаємозв'язку на перцептивно-репродуктивній основі. У ході дослідження структурності цих здібностей, особливостей їх прояву та розвитку в дітей старшого дошкільного віку ми поставили конкретні завдання:

1. Спонукати встановлення позитивно-емоційного ставлення до музики і музичної діяльності.
2. Сформувати механізми правильного звуковидобування в процесі співочої діяльності дітей.
3. Ввести елементи диригування у вокальну практику дітей, як один з прийомів формування співочих навичок.
4. Навчити прийомам активного сприймання музичних творів.
5. Сприяти розвитку позитивного ставлення дошкільників до народної пісні та музики.

У розвивальній роботі ми виходили з наступних положень: музичні здібності проявляються і розвиваються лише в діяльності; структурні елементи здійснюють взаємний вплив один на одного [9; 18; 35; 37; 48; 51; 57; 58; 91; 146; 190-195; 197].

Музичні заняття з дітьми мали як груповий, так і індивідуальний характер. Оскільки в кожній групі є діти, в яких не сформована координація слуху і голосу, так звані "гудошники", вони вимагають кількох індивідуальних занять, під час яких діти вчаться володіти своїм голосом і співвідносити свій спів із сенсорним еталоном, тобто здійснювати слуховий контроль.

У своїй розвивальній роботі ми керувалися змістом і рекомендаціями програми виховання та навчання дітей дошкільного віку “Дитина” [60], яка зорієнтована на індивідуально-особистісний розвиток кожної дитини. Ми намагалися співвіднести дану програму з поставленим завданням: розкрити і експериментально перевірити психологічні умови розвитку структурних компонентів музичних здібностей у їх взаємозв’язку. У першому розділі ми виділили і теоретично обґрунтували оптимальні психологічні умови для розвитку музичних здібностей у дітей старшого дошкільного віку, які можна створити , надаючи увагу усім буз винятку складовим музичності і забезпечивши їх перцептивно-репродуктивну основу. Однією з умов є розвиток вокальних здібностей у процесі співочої діяльності. І, нарешті, використання, поряд з класичною та сучасною, національної музичної спадщини дозволяє використовувати для розвитку музичних здібностей генетичні сенсорні еталони і музично-мовленнєві зручності української пісні.

Опишемо зміст програми з розвитку музичних здібностей у дітей старшого дошкільного віку.

Заняття 1.

Музичне привітання – розспівка “Добрий день!”.







Першим коротким за часом, але важливим елементом музичного заняття є музичне привітання. Воно є свого роду розпівкою і виконує завдання розвитку динамічного слуху (як перцептивного, так і репродуктивного компонентів), дикції, склад „ДО“ є дуже вдалим для звільнення нижньої щелепи, що сприяє виробленню вільності, польотності, легкості звуковидобування. Діти вчаться концентрувати увагу на заданому зразку (у даному випадку це спів керівника) і максимально точно його відтворювати у динамічному, звуковисотному і тембральному плані. Тобто виконується одна з умов розвитку музичних здібностей – забезпечення їх перцептивно-репродуктивної основи. Та основним завданням даного привітання є створення позитивно-емоційної атмосфери на занятті і такого стану працездатності кожної дитини, який дозволяє перейти до змістовної частини заняття.

Вправа “Ворон ” [136, 80]. Текст пісні був перекладений на українську мову, та нам вдалося зберегти її ігрову форму. Мелодично ж вправа пропонується в оригіналі, тобто спів ведеться на одній ноті, на тоніці, обов’язково повинен бути гармонічний супровід, а мелодичний – залежно від підготовки дітей. Це дуже важливо, адже такого роду завдання сприяють розвитку ладового відчуття, яке, як відомо, є головною ознакою музикальності, але в дітей дошкільного віку зустрічається дуже рідко.

Ворон



Сидить ворон на суку у- у-у, у-у-у
Ворон грає на трубу у- у-у, у-у-у
Трубу точеную у- у-у, у-у-у
Позолоченую у- у-у, у-у-у

Перед початком дається надійна настройка.

Якщо у самого вчителя голос звучить добре, то йому слід повторити тоніку голосом і тільки після цього виконувати заспів пісні. Пізніше, коли голоси у дітей звучать темброво і артикуляційно легше і виразніше, заспівувати можуть і діти-солісти чи група дітей.

У цілому завданням роботи над піснею “Ворон” є вчити дітей правильному звуковидобуванню, що включає в себе:

- атакувати звук на стакато (на слабій долі) без крику, невимушено і легко, знімаючи цим з голосу напруження, яке в дітей завжди присутнє і в розмовній мові;
- добре відкривати рот при співі голосного „У“, опускаючи при цьому вільно підборіддя (звільнення нижньої щелепи);
- атакувати звук на сильній долі так само легко, як і на слабкій, але потім, протягуючи, виразно посилювати його, ще більше опускаючи підборіддя;
- відчувати слабку долю як затакт і розв’язувати її у сильну, в довгий звук;
- посилювати і послабляти звук, тобто управляти його динамікою.

Вправа обов’язково має супроводжуватись диригуванням, активним співом керівника, щоб допомогти дітям відчути тяжіння коротких звуків на слабкій долі у більш довгий звук на сильній долі. Це дуже важливо, тому що сприяє природному виникненню тої невимушеної і досконалої форми співочого звуку, про який весь час іде мова. У подальшій роботі ця форма звука, знайдена і закріплена на голосному „У“, перейде і на інші голосні звуки перетвориться у манеру співу взагалі. У цій манері і є запорука правильного розвитку голосів дітей, що на порядок підвищує рівень музикальності взагалі .

Іншою важливою обставиною, яка сприяє виробленню невимушеної манери співу, є активна, вільна артикуляція. З перших занять потрібно слідкувати за цим і коригувати дітей.

Музичний керівник показує, як погано в нього самого звучить при співі голосний „У“, коли рот погано відкритий. Якщо його поступово відкривати (на звуці), то він стає більш вільним, наповненим і м’яким (ніжним). Можна показати різницю у звучанні і контрастно, при двох положеннях рота – спочатку прикритим, а потім гарно відкритим. Після показу пропонується зробити це дітям самим. Обов’язково слід заохотити тих, хто робить це правильно. Показати їх роботу групі (діти краще наслідують один одного, ніж учителя). Але в більшості рот погано відкривається (діти не усвідомлюють цього). Пропонуємо дітям легко натиснути пальцями на щілини так, щоб кінчики пальців пройшли між зубами і підборіддя опустилось. „У“ цьому положенні дитина повинна хоч раз проспівати, протягнувши звук на У. почувши, як вільно зазвучав її голос і зрозумівши один раз, як потрібно відкривати рот, дитина сама буде шукати оптимальне положення і знаходити його. У результаті вправ у неї закріпиться правильна манера артикуляції при співі.

Досвід показує, що коли в дітей ліва рука “чергує” біля щоки і контролює розкриття рота, у них помітно покращується не тільки вимова, а і тембр голосу і чистота інтонування. Тому таким прийомом доцільно користуватися і при вокальній роботі над піснями, які діти розучують паралельно з описаною роботою.

Цей прийом особливо ефективний для виправлення “гудошників.” Багато з них після вправ помітно покращують інтонацію, і за умови збереження невимушеної манери співу, яка контролюється протягом всієї роботи на занятті, з часом переходять у розряд добре співаючих дітей.

Потрібно слідкувати і добиватись, щоб рот у дітей не тільки добре відкривався, але і був як можна більше у русі. Це звільняє нижню щелепу (понижує статичну напругу). Цього ж вимагає і художнє завдання: кожен голосний повинен мати свою неповторну форму, свій характер. Від цього залежить не тільки ясність, але й виразність вокальної мови. Дітям потрібно сказати, що рухи рота (артикуляція) – це фізкультура для лиця (лицевих м’язів), від цих рухів лице робиться красивіше.

З метою покращення артикуляції, рухливості нижньої щелепи і виразності вокальної мови доцільно використовувати пісню “Добрий ранок” (дод. 4). Але вона є досить багатофункціональною. По-перше – це самостійний художній твір; по-друге – вона несе досить сильний позитивно-активний зміст і настрій, тож є вдалим початком кожного заняття, дозволяючи привітатися, створити відповідний емоційний стан у групі і налаштуватися на роботу. Крім того, поєднання звуків вимагає активної роботи артикуляційного апарату, оскільки текст досить насичений різними за ступенем вокальності приголосними – отже, пісня може бути використана і для його розвитку.

Розучування пісні “Добрий ранок”.

Добрий ранок

Слова і музика Оксани Руденко



1.Рано-вранці сонечко
Заглянуло в вікно.
Сонечко всміхнулося –
Ми ждем його давно.

П-в: Добрий ранок, сонечко,
Сіяй нам кожен день,
Добрий ранок, сонечко, -
Співаємо пісень.

1. А сьогодні вітер
В кімнату залетів.
Може він погратися
З нами захотів.

П-в: Добрий ранок, вітре,
Скоріш до нас лети
Із тобою, вітре,
Побігаємо ми.

1. Демонстрація твору. Музичний керівник співає всю пісню. Звернути увагу перш за все на художність виконання – тембр, динаміку, емоційність. При демонстрації співати потрібно для дітей, і, відповідно звертатись до них, використовуючи невербальні способи спілкування, але ні в якому разі не дивитись у текст чи ноти. Звичайно, виконання має бути правильним у мелодичному та ритмічному плані, акомпанемент – простий – мелодія, підтримана гармонією в лівій руці, обов'язково зі вступом та закінченням.
2. Розучування першого куплету. Зручно й ефективно розучувати куплет "по фразах" – музичний керівник у стриманому темпі співає першу фразу, а діти її повторюють. У випадку неточного відтворення потрібно вказати на помилку, ще раз продемонструвати правильний варіант і повторити спочатку важке місце, а потім і всю фразу. При розучуванні кожну фразу слід співати на легато, роблячи при цьому логічний наголос на ключових словах. У першому куплеті це "сонечко" та "всміхнулося" ("Рано-вранці сонечко заглянуло в вікно. Сонечко всміхнулося – ми ждем його давно"). На початковому етапі роботи над піснею бажано використовувати лише мелодичну інструментальну підтримку, що сприяє розвитку чистоти мелодії інтонування дітьми. За такою ж схемою проходить і розучування приспіву.
3. Коли діти засвоять перший куплет і приспів можна ще раз виконати всю пісню таким чином: початок співаємо всі разом, другий і третій куплет – музичний керівник, а приспів знову разом. Розучувати всю пісню на першому занятті не варто, щоб запобігти втомлюваності.

Слухання музики. Пропонуємо дітям упізнати пісню ("Подоляночка"). Потім вони слухають і порівнюють її виконання на різних музичних інструментах (баян, піаніно, сопілка, вокал у супроводі гітари). Паралельно проводиться бесіда про інструменти, їх назви, темброві та технічні можливості, що не тільки розширює словниковий запас та кругозір дітей, а й допомагає концентрувати увагу на потрібному аспекті заняття.

Наступним кроком роботи над твором буде спів прослуханої пісні. Звертається увага на зв'язне виконання кожної фрази, використовуються елементи диригування. Цінність української народної пісні "Подоляночка" полягає в простому, цікавому і зрозумілому тексті на фоні ніжної, хвилеподібної, яскравої мелодії, яка побудована в основному на тонічному тризвуку і оспівуванні тоніки та домінанти, що є важливим для розвитку відчуття ладу – важливої складової музичних здібностей.



I V V V III V V I III V V V V V V

Рис.3.1. Подоляночка

По закінченню вокальної роботи, дітям пропонується гра "Подоляночка". Під час її проведення звертаємо увагу на вдосконалення уміння передавати в русі та співі характер музичного твору, що сприяє розвитку музично-слухових уявлень.

"Танцювальний калейдоскоп" – завершальний етап музичного заняття. Працюємо за схемою:

- пригадуємо раніше вивчені танцювальні рухи (пружинка, пружинка з поворотом, галоп і т.д.);
- будуємо з них танцювальну композицію (діти повторюють за музичним керівником);

- танцювальна імпровізація (уривки різнохарактерної музики).

Такого роду вправи розвивають ритмічний слух, музичне мислення, уяву, музично-слухові уявлення, сприяють встановленню емоційно-позитивного відношення до музичних занять. Але зазвичай по їх закінченню діти бувають збуджені, галасливі, і, оскільки довільність психічних процесів у цьому віці ще дуже низька, проводимо гру "Відтвори у русі".

Гра сприяє розвитку музичного мислення, уяви, уваги, тембрового та ритмічного слуху, вміння розуміти музичні образи та передавати їх з допомогою рухів та слів. Музичний керівник грає музичні уривки, що характеризують ведмедя, лисичку, зайчика, пташечку в різних послідовностях, без пауз. Дітям ставиться завдання показати, як рухаються тварини, про які розповідає музика. Паралельно діти з допомогою керівника чи вихователя характеризують музику: важка, вайлувата, страшна, низька, весела, швидка, легенька, хитра, висока тощо. В кінці гри звучить весела мелодія і музичний керівник пропонує показати, як танцюють діти, а потім каже: "дітки стомилися, йдуть до стільчиків і засинають". Діти сідають на стільці, закривають очі і слухають спокійну музику. Однієї хвилини досить, щоб вони заспокоїлися. Музика зупиняється, гра закінчується.

В кінці заняття музичний керівник проводить коротку підсумкову бесіду, де вони разом з дітьми пригадують його основні моменти: як правильно сидіти, відкривати рот і контролювати це під час співу, яку пісеньку вивчили на занятті, які музичні інструменти для них грали, що найбільше сподобалося. На прощання співаємо "До побачення" вниз від домінанти до тоніки спочатку музкерівник, потім діти.

Заняття 2.

Музичне привітання (розспівка "Добрий день"). Звертати увагу на якомога точніше відтворення дітьми зразка в інтонаційному та динамічному плані. Заохочувати диригування.

Вправа "Ворон" – контролювати формування правильного звуковидобування шляхом звільнення нижньої щелепи (пальчик "чергує" біля щоки), точного використання при співі штрихів стакато (допомагає диригування) і зручної співацької постави.

Вправа "Ку-ку" (Додаток 3) – розвиток відчуття ладу, чистоти інтонування, уваги, музично-слухових уявлень, музичного мислення; вміння чути і порівнювати свій спів із зразком (звучанням музичного інструменту чи голосу музичного керівника) та співом інших дітей, формування способів правильного звукоутворення та звуковидобування.

Розучування пісні "Добрий ранок" до кінця. Слідкувати за чіткою та невимушеною артикуляцією, зв'язним, на одному диханні веденням музичних фраз (вони співпадають зі смисловими). Методика розучування така ж, як на попередньому занятті; особливу увагу слід звернути на емоційності виконання, розвитку художньо-естетичної виконавської творчості дітей.

Слухання музики. Пригадати народний хоровод "Подоляночка", у виконанні яких інструментів вона звучала; повторне виконання, бесіда за змістом, смисловими, художніми та виконавськими особливостями твору. Виконання хороводу. Звернути увагу на правильність звуковидобування, чистоту інтонування, відповідність рухів його характеру.

Демонстрація запису уривку з твору "Віночок українських народних мелодій" (обробка М.Губаря, виконання народного аматорського ансамблю народної музики "Троїсті музики" ДВНЗ "Переяслав -Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди"). Бесіда за твором. Пропонуємо дітям передати на словах настрій різних частин, впізнати уривки відомих українських народних мелодій, використані у творі, прослухати їх у виконанні музичного керівника, по можливості підспівати.

Ритмічні вправи. Під музику "Віночок українських народних мелодій" пригадуємо раніше вивчені та вчимо нові елементи українського народного танцю "Гопак" (ковирялочка, присядка, бігунець та інші). Звертаємо увагу на чіткість та емоційну виразність виконання рухів. Вправи сприяють розвитку репродуктивного компоненту

ритмічного слуху, музичного мислення та музично-слухових уявлень.

Підсумок заняття.

Музичне “До побачення”.

Заняття 3.

Музичне привітання−розспівка “Добрий день”. Звертати увагу на емоційність співу , чистоту інтонування, динамічну виразність. Заохочувати диригування.

Вправа “Ворон”– розвивати основи правильного звуковидобування шляхом (пальчик “чергує” біля щоки), точного використання штрихів стакато. На довгих нотах використовувати той же спосіб формування звуку, що і на коротких (допомагає диригування). Контролювати дотримання правильної співацької постави. Можливе виконання заспіву дитиною.

Вправа “Ку-ку”– завдання ті ж, що і в попередній вправі. Їх виконання сприяє розвитку відчуття ладу, чистоти інтонування, уваги, музично-слухових уявлень, музичного мислення; вміння чути і порівнювати свій спів із зразком (звучанням музичного інструменту чи голосу музичного керівника) та співом інших дітей, формування способів правильного звукоутворення та звуковидобування.

Спів. Пісня “Добрий ранок” до кінця. Пригадати слова та мелодію. Слідкувати за чіткою артикуляцією на фоні зв’язного, ведення музичних фраз. Стимулювати емоційність виконання.

Перегляд мультиплікаційного фільму “Лускунчик”. Звертати увагу на музичний супровід твору, вказати назву деяких частин (марш, вальс квітів, ніч) і відмітити відповідність музики сюжету казки.

Танцювальна імпровізація на тему уривків з музики П.І.Чайковського до балету “Лускунчик” (вона ж використана в переглянутому мультфільмі) “Марш” та “Вальс квітів”. Показати дітям кілька танцювальних рухів вальсу і маршу і запропонувати повторити їх при цьому заохочувати танцювальну творчість, слідкувати за відповідністю рухів музичному супроводу.

Підсумок заняття.

Музичне “До побачення”.

Заняття 4.

Музичне привітання-розспівка “Добрий день”.

Вправа “Ворон”.

Вправа “Ку-ку”.

Гра “Чай наливай” (Додаток) – розвиток звуковисотного, тембрового слуху, відчуття ладу, навичок правильного звуковидобування, звільнення нижньої щелепи. Лінгвістико-мелодична складова гри поєднує в собі народні мелодичні звороти, побудовані на тонічному тризвуку, для чого використані уривки з української народної пісні “Пряля” та поєднання звуків, найбільш зручних для вільної роботи голосоутворюючого апарату. Мета гри досягається з допомогою вживання спеціально підібраних найбільш зручних у плані вокальності складів (чай, -дай, -вай), що поєднується із застосуванням народних мелодичних зворотів, побудованих на тонічному тризвуку (використовуються уривки з українсько народної пісні “Пряля”).

Спів. Пісня “Добрий ранок”. Пригадати слова та мелодію. Слідкувати за чіткою артикуляцією на фоні зв’язного, ведення музичних фраз. Стимулювати емоційність виконання.

“Вгадай мелодію” – музичний керівник грає уривки знайомих мелодій і пропонує дітям їх впізнати. Паралельно йде обговорення почутої музики: “Яка її назва?, …характер ?, …настрій?, …Про що вона розповідає? Чим музичні твори схожі між собою і чим відрізняються?”. У грі використовуємо частини з пісень “Подоляночка” та “Добрий ранок”, “Віночка українських народних мелодій”, “Гопака”, “Вальсу квітів” і “Маршу” з балету “Лускунчик” П.І.Чайковського.

Ритмічні вправи. Продовжуємо розучування елементів українського народного танцю “Гопак” та класичного “Вальсу”. Звертаємо увагу на вміння дітей чути початок, закінчення і зміну музичних фраз і передавати в рухах характер музики, що сприяє розвитку перцептивно-репродуктивного компоненту ритмічного слуху, розширенню можливостей прояву емоційного відгуку на музику.

Музичне “До побачення”.

Заняття 5.

Музичне привітання - розспівка “Добрий день”.

Вправа “Ворон”.

Вправа “Ку-ку”.

Гра “Чай наливай”.

Вправи виконуються стоячи. При цьому звертається увага на співочу поставу, емоційність виконання, заохочується легке диригування, при потребі “пальчик чергує біля щічки”.

Гра “Чарівна кулька”. Ігрові тренування такого типу сприяють формуванню опори і правильної роботи всієї дихальної системи при співі, вчать дітей затримувати дихання і правильно розподіляти його при виконанні музичних фраз.

Спів. Виконання пісні “Добрий ранок”.

Розучування пісні “Бабуся ”.

Слухання музики. Знайомство з українською народною весільною піснею “Піч наша на сохах” у виконанні В.Орос. Бесіда про місце короваю в обряді весілля.

Ритмічні вправи. Гра “Дзеркало” – під музику діти повторюють танцювальні рухи за керівником. Звертати увагу на правильність, чіткість та синхронність виконання рухів, їх відповідність музичному супроводу.

Постановка українського народного танцю “Гопак”.

Робота над “Вальсом”.

Музичне “До побачення”.

Заняття 6.

Музичне привітання-розспівка “Добрий день”.

Вправа “Ворон”.

Вправа “Ку-ку” .

Гра “Чай наливай”.

Гра “Чарівна кулька”. Робота над постановкою правильного дихання.

Спів. Повтор пісні “Добрий ранок”.

Робота над твором “Бабуся ”.

Слухання музики. Проведення порівняльної характеристики “Маршу” П.І. Чайковського з балету “Лускунчик” у запису та у виконанні на музичному інструменті. Розширювати словниковий запас дітей, їх музичне мислення та музично-слухові уявлення в процесі передачі музичного характеру твору вербальним способом.

Ритмічні вправи. Музична фіззарядка під “Марш” П.І.Чайковського.

Робота над “Гопаком”.

Робота над “Вальсом”

Музичне “До побачення”.

Заняття 7.

Музичне привітання-розспівка “Добрий день”.

Вправа “Ворон”.

Вправа “Ку-ку”.

Гра “Чай наливай”.

Гра “Чарівна кулька”. Робота над постановкою правильного дихання. Вчити дітей регулювати темп і силу вдиху та видиху.

Спів. Робота над вокальними недоліками і художнім образом пісень “Добрий ранок” та “Бабуся”. Знайомство з твором “Знову чисте сонце наді мною”.

Слухання музики. “Віночок українських народних мелодій” – характеристика твору , підспівування використаних у творі пісень: “Ой дівчино, чия ти?”, “Дощик”, “Кину кужіль на полицю”.

Гра на дитячих інструментах. “Віночок українських народних мелодій”.

Ритмічні вправи. Робота над “Гопаком” і “Вальсом”.

Музичне “До побачення”.

Заняття 8.

Музичне привітання-розспівка “Добрий день”.

Вправа “Ворон”.

Вправа “Ку-ку”.

Гра “Чарівна кулька”.

Спів. “Добрий ранок” та “Бабуся” − повтор. Розучування “Знову чисте сонце наді мною”.

Слухання музики. Гра на дитячих інструментах. “Віночок українських народних мелодій”. Звертати увагу на доцільність використання кожного інструменту в різних частинах твору, своєчасність вступу і ритмічність гри.

Ритмічні вправи. Робота над “Гопаком” і “Вальсом”.

Музичне “До побачення”.

Заняття 9.

Музичне привітання-розспівка “Добрий день”.

Вправа “Ворон”.

Вправа “Ку-ку”.

Гра “Чарівна кулька”.

Спів. “Добрий ранок” та “Бабуся”. “Знову чисте сонце наді мною”.

Слухання музики. Гра на дитячих інструментах. “Віночок українських народних мелодій”.

Ритмічні вправи. Робота над “Гопаком” і “Вальсом”.

Музичне “До побачення”.

Заняття 10.

Бесіда “Чого ми навчилися?”

Розспівки “Добрий день”, “Ку-ку”. Вправи на дихання.

Звітний концерт.

Таким чином, вищеописані музичні заняття були націлені на розвиток всіх компонентів музичних здібностей у їх єдності. Під час організації занять ми дотримувалися стандартної їх структури і забезпечили виконання виділених психологічних умов розвитку музичних здібностей у старших дошкільників.

Основними принципами розвивальної роботи є: створення такої емоційно-позитивної, вільної, невимушеної атмосфери, яка найкраще сприяє музичній діяльності; діяльнісний та особистісно-орієнтований підхід, що зобов’язує розвивати у дітей здібності безпосередньо в музичній діяльності, з врахуванням їх вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей; комплексний підхід, завдяки якому, поряд з особливостями розвитку музичних здібностей, враховувалися особливості емоційної сфери, міжособистісного спілкування, мовлення дітей, особливості їх як суб’єктів діяльності.

Основним завданням роботи із старшими дошкільниками був розвиток структурних компонентів музичних здібностей у їх взаємозв’язку на перцептивно-репродуктивній основі. У ході дослідження структурності цих здібностей, особливостей їх прояву та розвитку у дітей старшого дошкільного віку ми поставили конкретні завдання: спонукати встановлення позитивно-емоційного ставлення до музики і музичної діяльності , сформувати механізми правильного звуковидобування в процесі співочої діяльності дітей, ввести елементи диригування у вокальну практику дітей, як один з прийомів формування співочих навичок, навчити прийомам активного сприймання музичних творів

та сприяти розвитку позитивного ставлення дошкільників до народної пісні та музики.

У розвивальній роботі ми виходили з положення, що музичні здібності проявляються і розвиваються лише у діяльності, а структурні елементи здійснюють взаємний вплив один на одного.

3.2. Особливості впливу психологічних умов на розвиток музичних здібностей старших дошкільників

Залучення дітей старшого дошкільного віку до роботи з розвитку музичних здібностей відбувалося без зміни звичного для них графіка навчально-виховного процесу в умовах дошкільного закладу. Це дало змогу уникнути можливої стресової ситуації, невизначеності та надмірного перевантаження дітей одним видом діяльності і дозволило вважати результати дослідження більш об'єктивними. Згідно навчально-вихованого плану в тиждень ми проводили два повноцінних заняття, які включали в себе всі обов'язкові види музичної діяльності, а третє – проходило у вигляді музичних розваг.

Комплекс проведених розвивальних занять, спрямованих на вирішення основних експериментальних завдань, паралельно розв'язував і програмові завдання, що включало в себе розучування нових і повторення відомих танцювальних рухів, вивчення нових танців і пісень. Отже, запропонована програма не передбачає кардинальні зміни методики музичного виховання у дошкільних закладах, а вказує можливі умови, напрямки, шляхи, методи та прийоми її вдосконалення.

Проведений аналіз теоретичних джерел дозволяє стверджувати не тільки наявність позитивного впливу музики і співу на психосоматичний розвиток дитини, а й виділити психологічні умови розвитку музичних здібностей, які відображені в нашій розвивальній програмі і яких ми дотримувалися при її проведенні. Ці умови включають: активізацію емоційного відгуку дитини на музику; забезпечення перцептивно-репродуктивної основи музичних здібностей; підвищення пізнавального інтересу до музичних занять; організацію взаємодії дошкільників з дорослими у процесі музичної діяльності; розвиток музичного слуху шляхом використання народної музики; розвиток вокальних здібностей у процесі співочої діяльності.

У процесі розвивальної роботи основні зусилля були спрямовані на розвиток взаємодії сенсорних систем, формування навичок осмисленого сприймання і аналізу музичного матеріалу, тобто на розвиток перцептивно-репродуктивного компоненту музичних здібностей, який відбувався у процесі сприймання і відтворення музики. Тобто слухання і співу. Важливість розвитку останнього важко переоцінити, адже без взаємозв'язку сприймання і відтворення неможливо усвідомити в повній мірі матеріал, що сприймається, контролювати і корегувати виконання музичних творів, без чого важко говорити про будь-який розвиток. Тому важливим завданням для нас було навчити дітей:

1. Співвідносити свій спів із заданим сенсорним еталоном.
2. Констатувати випадки "нечистого" звучання.
3. Сприймати доступні для даного віку музичні твори і вокалізувати окремі їх частини.

Проведена підготовча робота, яка передувала основному корекційному етапу і включала серед інших методичних занять аналіз дітьми фрагментів запропонованих музичних творів, яскраво продемонструвала низький рівень перцептивно-репродуктивного компоненту музичних здібностей, точніше його відсутність. Це проявляється у невмінні дітей проспівати уривок з почутого твору, низькому рівні його словесної характеристики, в невідповідності як танцювальних рухів, так і малюнків дітей музичному образу.

У процесі підготовчої роботи ми виявили основні недоліки музичного розвитку дітей:

- низький рівень звуковисотного слуху (особливо його репродуктивного компоненту);
- відсутність взаємозв'язку між сприйманням і відтворенням музичного матеріалу;
- недостатній розвиток музично-інтелектуальних процесів (музичної пам'яті, музичного мислення та музичної уяви).

Поряд із цим був виділений і позитивний аспект − високий рівень емоційного відгуку на музику, який спостерігався практично у всіх дітей і це дало змогу поставити його в основу нашої розвивальної роботи.

Перше заняття показало психологічну готовність дітей до музичної діяльності. Вони із задоволенням прийняли умови нової гри, із задоволенням активно та старанно виконували всі завдання, були готові до взаємодії з дорослими і це дало позитивні результати вже на першому занятті.

Під час музичного привітання ми бачимо недоліки звуковидобування в дітей, але не акцентуємо на них увагу, обмежившись зауваженнями типу "не кричіть", "слухайте музику", "відкривайте гарно ротики". Паралельно проходить встановлення контакту з дітьми, вони настроюються на співпрацю з дорослим в умовах позитивної емоційної атмосфери. Важливо постійно утримувати увагу дітей – цьому сприяє форма привітання – музичний керівник співає, а діти повторюють, − причому, ми звертаємо увагу не скільки на чистоту інтонування, скільки на емоційність і динамічність дитячого виконання, тобто на ті характеристики, які знаходяться на досить високому рівні розвитку, і робота з якими є не дуже складною, результативною і приємною. Мета привітання досягнута: емоційний стан групи позитивний, увага зосереджена на музичному керівникові, діти настроїлись на подальшу роботу.

Основним завданням вправи "Ворон" є формування правильного звуковидобування (звільнення нижньої щелепи, створення невимушеної атаки звуку як на стакато, так і на легато), розвиток відчуття ладу (розв'язування слабкої, нестійкої долі у сильну тоніку). Після проведення першого заняття діти навчилися краще відкривати рот (пальчик чергує біля щічки), лише Колі В. і Саші Т. це не вдається, але деякий прогрес все ж є. Слід відмітити, що половині дітей не вдалося самим знайти правильно точку, де має "чергувати" пальчик і їм довелося допомогти, адже дуже важливо на першому занятті відчути щілинку, яка показує, що рот відкрився правильно. Зрештою, це вийшло у всіх.

З диригуванням проблем не виникло зовсім, зважаючи на високий рівень емоційності, діти мимовільно повторювали рухи музичного керівника – це додавало розспівці руху, ритму і допомагало при співі.

Наступним кроком програми було розучування нової пісні. При її демонстрації основним завданням стояло не просто утримати увагу дітей, але й зацікавити їх. Тому від проведення процедури показу твору залежала ефективність подальшої роботи. Важливим моментом, наряду з високою художністю виконання, є використання невербальних методів спілкування – жестів і міміки, що полегшує виконання завдань. Оскільки музичний керівник має співати і акомпанувати одночасно, у виграшній ситуації виявляються баяністи, так як вони можуть повернутися до дітей не тільки обличчям, а і всім корпусом, що покращує ефективність спілкування. Ми працювали із врахуванням цих моментів, тож результатом було стовідсоткове зацікавлення дітей піснею і їх готовність до розучування твору.

У процесі співу ми зіткнулися з проблемою нечистого інтонування, причому діти просто не звертають увагу на фальшиве звучання. У цьому випадку ми використали наступні прийоми:

- диригування з наголосом на ключове слово – допомагає вибудувати мелодичну лінію, оскільки логічний наголос збігається з мелодичним;

- проспівування фраз у повільному темпі – сприяє кращому засвоєнню мелодії;
- постійне нагадування “співайте, як я”, “слухайте музику” – примушує дітей контролювати свій спів, співвідносити його із співом інших та із звучанням інструменту, тобто встановлювати перцептивно-репродуктивні зв’язки.

У результаті цього виду діяльності діти вивчили слова і мелодію першого куплету та приспіву пісні, але в деякий з них з’явилась втома, ознаки неуважності, що проявилося у відволіканні від ходу заняття і ми перейшли до його наступного етапу – слухання музики, що дозволило знову заволодіти увагою дошкільників і підтримати робочу атмосферу.

Пісню “Подоляночка” діти впізнали відразу і навіть почали підспівувати, що свідчить про наявність певного музичного досвіду, музично-слухових уявлень, музичної пам’яті, як компонентів музичних здібностей, що дозволяє співвідносити почуте раніше і те, що звучить у даний момент та відтворити його голосом. На жаль, контролювати якість як сприймання, так і відтворення їм ще не вдається. Отже, даний вид діяльності показує, що у досліджуваних вже встановлені перцептивно-репродуктивні зв’язки, хоч і знаходяться вони ще на низькому рівні.

Наступним етапом роботи є демонстрація пісні у виконанні на різних інструментах (фортепіано, баян, сопілка, голос у супроводі гітари): діти з великим задоволенням і зацікавленням слухають – високий рівень емоційності і оперативності покращує ефективність роботи. Поряд із цим ми виконуємо два взаємозалежні і, на перший погляд, взаємно протилежні завдання: розвиваємо тембровий слух і вчимо чути мелодію незалежно від тембрових характеристик її виконання.

Природнім продовженням роботи з піснею є її вокальне виконання. При спостереженні за співацькою діяльністю дітей ми помітили певну закономірність, яка прямо пропорційно співвідноситься з показниками психодіагностики – лише діти з високим показником звуковисотного слуху відтворюють цей добре знайомий твір практично без помилок, а це лише 7-8%, тобто 2-3 дитини в кожній групі. Решта ж співали , зберігаючи ритмічну послідовність і більш-менш точний напрямок руху мелодії. Ми пропонуємо вихованцям співвіднести власний спів зі співом музичного керівника і звучанням інструменту: “Послухайте, як співаю я, як звучить баян і спробуйте заспівати так само”. Крім того, слідкуємо за роботою нижньої щелепи і виразністю виконання. Цьому допомагає пальчик, що “чергує біля щіщки” і використання елементів диригування . Особливою умовою є візуальний контакт – потрібно постійно дивитися на дітей і вимагати цього ж від них, цим самим ми сприяємо формуванню довільності дій, довільної уваги, елементам співставлення, порівняння, розвиваємо перцептивно-репродуктивні зв’язки, оскільки вимагаємо слухати, відтворювати і співвідносити власний спів та спів інших дітей зі зразком.

На пропозицію пограти в гру “Подоляночка” діти відгукнулися з великим ентузіазмом, і ми мали змогу спостерігати негативний вплив низького рівня сформованості довільності дій і розподілу уваги на якість виконання вокального компоненту гри: отримавши можливість змінити вид діяльності на більш фізично активний і динамічний, вихованці захопились безпосередньо ігровою діяльністю, від чого дуже постраждала якість співу – він став невиразним, неемоційним, мелодична лінія майже не прослуховувалась. Ми звернули на це увагу, але не примушували дітей вправлятись у співу, знаючи з досвіду, що робота не принесе відчутних результатів, а задоволення від гри буде втрачено. Тому ми плавно перейшли до наступного виду діяльності – ритмічних вправ.

Ця частина заняття пройшла на досить високому рівні – досліджувані із задоволенням рухалися під музику, пригадали вивчені раніше танцювальні елементи, прикладали максимум зусиль і старань працюючи над пластичністю і ритмічністю їх виконання, повторювали нові рухи за музичним керівником. На жаль, певні недоліки ми

спостерігали звернувшись до танцювальної творчості – діти практично не володіють прийомами перенесення, а саме, використання відомих танцювальних рухів як елементів власних танцювальних композицій. Хореографія дошкільників обмежується елементарними вправами, які вони повторюють один за одним. Все ж результати спостережень є обнадійливими – діти відчувають ритм і характер музики: під марш вони марширують, під вальс – кружляють, під танцювальну музику – стрибають, або виконують пружинку, тобто, перцептивно-репродуктивні зв'язки сприймання і відтворення існують, незважаючи на низький рівень творчих танцювальних здібностей.

Логічним завершенням заняття стала гра "Відтвори у русі", спрямована на розвиток музично-слухових уявлень, музичного мислення, уваги, уяви. Під час її проведення діти демонструють швидке переключення рухів, які співвідносяться з музикою і досить точно характеризують образи ведмедика, зайчика, лисички, пташечки, веселих діток. Під звуки колискової "втомлені дітки засинають" – ідуть до своїх стільчиків, сідають і закривають очі. Цей прийом дозволяє швидко нормалізувати емоційний стан, знизити рівень збудження, який неодмінно виникає в процесі гри, і підготувати дошкільників до заключного етапу роботи.

Обов'язковим елементом кожного заняття є підсумкова бесіда. Характерно, що для дітей даного віку характерним є досить високий рівень пригадування. Коли на запитання "Що вам запам'яталось на нашому занятті?" вони не можуть дати повної і чіткої відповіді, то на питання "Яку пісеньку ми сьогодні вивчили?" відповідають "Про сонечко"; − "А як перевірити, чи правильно ми відкриваємо ротики?" – пальчики відразу торкаються щічки, рот відкривається; − "музику у виконанні яких інструментів ми сьогодні слухали" – діти очима шукають інструменти і правильно називають їх.

На прощання ми співаємо "До побачення" – спочатку музичний керівник, потім діти – виконання займає 10 секунд, але допомагає закінчити заняття і, основне, сприяє розвитку відчуття ладу, що є головною ознакою музичності (за Б.М.Тепловим), оскільки звуки співаються від домінанти вниз до тоніки і сильні долі припадають саме на п'яту і першу ступінь, які є найстійкішими.

Таким чином, ми організували і провели розвивальні заняття, які забезпечили виконання виділених психологічних умов розвитку музичних здібностей у дітей старшого дошкільного віку, відповідали віковим та індивідуальним особливостям дітей, показали готовність дітей до запропонованої активної музичної діяльності і забезпечували позитивний емоційний настрій.

3.2. Особливості впливу психологічних умов на розвиток музичних здібностей старших дошкільників

Комплекс проведених коригуючих заходів, спрямованих на розвиток музичних здібностей у дітей старшого дошкільного віку, базувався на перцептивно-репродуктивній основі, містив у собі спів, як основний вид музичної діяльності дітей і народну музику, як генетично закладений сенсорний еталон, причому, виділені нами психологічні умови доповнювали одна одну, не виходили за межі діючої у дошкільних закладах програми і перебували у гармонійному зв'язку з традиційними прийомами і методами музичного розвитку дітей. Порівняння якісних та кількісних показників у експериментальній та контрольній групах зафіксувало позитивні зрушення в розвитку як музичних здібностей в цілому, так і окремо взятого кожного компоненту; причому, слід відмітити суттєвий ступінь вирівнювання їх перцептивно-репродуктивних зв'язків. Це дає змогу робити висновки про ефективність організованої позитивно-емоційно-насиченої розвиваючої роботи з дітьми старшого дошкільного віку.

Для перевірки динаміки складових музичних здібностей у старших дошкільників внаслідок проведеної корекційної роботи (до і після експерименту), нами були використані адаптовані методики К.В.Тарасової та С.І.Науменко [139; 186], які

проводилися до початку формуючого експерименту. „Поперечні зрізи” даних, які проводилися до початку формуючого експерименту, кодувалися нами як “початковий етап” (ПЕ), а ті, що після – “кінцевий етап” (КЕ).

Основними параметрами, на основі яких здійснювався аналіз результатів, були: емоційне ставлення до музики, звуковисотний, ритмічний, динамічний, тембровий слух, а також чуття гармонії, ладове відчуття, музичне мислення, пам’ять, музично-слухові уяв лення. Діагностика проводилась у десять етапів (по одному заняттю на кожну складову музичних здібностей), строго індивідуально, в ігровій формі. Відповідно до інструкції діти виконували завдання, спрямовані на виявлення рівня розвитку компонентів музичних здібностей у їх перцептивно-репродуктивній основі.

Перше завдання спрямовано на виявлення рухової реакції на музику обсяг і зміст сприймання. Дітям пропонувалося прослухати музичний твір у запису та у виконанні музичного інструменту і виявити, який варіант сподобався більше і чому. Характерно, що співвідношення між вибором “живого” виконання і запису залишилось майже незмінним, але обґрунтовували свій вибір діти зовсім по-іншому. На початковому етапі дошкільників цікавили технічні принади: “крутиться касета”, “блимають вогники”, “багато кнопок”, то по закінченню експерименту вони звертали більше уваги безпосередньо на музичний твір: “звучить багато інструментів”, “гарно скрипочки грають”, тобто в другому випадку ми можемо говорити про наявність дійсно музичної уваги, музичного мислення, сприймання, про більш високий рівень розвитку тембрового слуху.

Порівняння результатів діагностики дітей контрольних і експериментальних груп, отриманих на початку і в кінці формувального експерименту, засвідчили деякі якісні зміни в тих дошкільників, які були включені до експериментальної групи. Так, в результаті спостереження, ми помітили ефективність дії налагоджених перцептивно-репродуктивних зв’язків музичної діяльності, які проявлялись перш за все у процесі сприймання музики. На відміну від початкового етапу, на кінцевому діти сприймали не лише емоційну і ритмічну характеристики музичного твору, але і мелодичну та темброву динамічні ж аспекти музики сприймались ними яскравіше, що проявлялось у рухових реакціях, елементах диригування, підспівування, словесних характеристиках під час бесіди.

Це пояснює той факт, що при незначному підвищенні рівня емоційності (47,83% дітей експериментальної групи показали високий рівень розвитку за цим параметром до початку експерименту і 54,35% − після його закінчення) в цілому рівень розвитку музичних здібностей зазнав суттєвих змін – 36,9% досліджуваних експериментальної групи були віднесені до групи з високим рівнем розвитку, 44,6% − з середнім рівнем розвитку і 18,45% −з низьким рівнем розвитку, проти 17,4%, 33,7% і 48,9% відповідно, до початку експерименту (відмінність достовірна на рівні 0,1). У контрольній групі ці показники змінились несуттєво: високий рівень розвитку музичних здібностей показали на початковому етапі 22,9% дітей, на кінцевому – 26,2%, і відповідно середній – 36,8% і 44.1%, низький рівень розвитку ми спостерігали на початку експерименту у 40,3% досліджуваних, а по його закінченні – 29,7%.

Розглянемо детальніше динаміку окремих параметрів музичних здібностей, результати розвитку яких відображено в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2.

Показники (%) розвитку музичних здібностей старших дошкільників експериментальної та контрольної груп до початку експерименту і після його проведення

n=176

Показники (компоненти) музичних здібностей	Рівні сформованості компонентів музичних здібностей											
	До експерименту						Після експерименту					
	КГ, n=86			ЕГ, n=92			КГ, n=86			ЕГ, n=92		
	вис	серед	низ	вис	серед	низ	вис	серед	низ	вис	серед	низ

Емоційність реакції на музику	51,2	48,8	0	47,8	52,2	0	52,4	47,6	0	54,4	45,6	0
Музичний слух												
Ритмічний слух	39,3	35,5	25,2	29,3	37	33,7	33,7	39,1	27,2	39,3	36,9	23,8
Звуковисотний слух	7,1	44,1	48,8	7,6	53,3	39,1	7,1	46,4	46,5	28,3	56,5	15,2
Гармонійний слух	9,5	38,1	52,4	15,2	37	47,8	10,7	39,2	50,1	17,4	39,1	43,5
Динамічний слух	45,2	52,7	2,1	43,4	56,6	0	46,4	53,6	0	68,5	31,5	0
Тембровий слух	53,5	42,8	3,7	46,7	44,6	8,7	51,6	44,8	3,6	52,2	45,6	2,2
Ладовий слух	1,2	53,5	45,3	0	57,6	42,4	2,4	53,5	44,1	18,5	60,9	20,6
Музично-інтелектуальні процеси												
Музичне мислення	15,4	46,4	38,2	16,3	44,6	39,1	15,5	46,4	38,1	47,8	42,4	9,8
Музична пам’ять	7,1	48,8	44,1	8,7	55,4	35,9	8,4	49,9	41,7	13,1	57,6	29,3
Музична уява	29,7	22,6	47,7	30,4	25	44,6	29,8	23,8	46,4	34,8	30,4	34,8
Взагалі	22,9	36,8	40,3	17.4	33.7	48.9	26,2	44,1	29,7	36,9	44,6	18,5

Як свідчить таблиця 3.2., у дітей експериментальної групи, у порівнянні з дітьми контрольної, відбулись суттєві позитивні зрушення майже за всіма параметрами.

Кількість дітей, що показали високий рівень розвитку ритмічного слуху збільшилась з 29,35% до 39,3% від загальної кількості в експериментальній групі, а контрольній змінилася з 39,35 % до 33,7%. Відповідно, кількість досліджуваних, віднесених до групи з середнім рівнем розвитку за цим параметром, змінилася від 37% до 36,9% у експериментальній групі та з 35,5% до 39,1% у контрольній. Зменшення кількості дітей, які показали низький рівень розвитку, ми спостерігали в експериментальній групі (з 33,7% до 23,8%) при майже незмінній у контрольній (з 25,2% до 27,2%). Результати свідчать про належний для даного віку ритмічний розвиток дітей в обох групах, адже відчуття ритму, як перцептивної так і репродуктивної його сторони, виховується практично щодня, починаючи з маршірування і гімнастичних вправ на заняттях з фізичної культури і закінчуючи сучасними ритмами, що звучать з екранів телевізорів та інших технічних засобів. Все ж динаміка цього компонента музичних здібностей більша в експериментальній групі, що свідчить про дієвість проведених занять.

Особливої уваги заслуговує динаміка розвитку звуковисотного слуху. На початку експерименту 7,6% досліджуваних експериментальної групи показали високий рівень розвитку, а по його закінченню – 28,3% (проти 7,1% – 7,1% у контрольній), що стало можливим завдяки налагодженню перцептивно-репродуктивних зв’язків у процесі вокалізації і використання співу, як основного виду музичної діяльності дошкільників. Суттєвими були зміни кількості дітей, віднесених до групи з низьким рівнем розвитку. Коли на початковому етапі експерименту в експериментальній групі їх кількість становила 39,1%, то на кінцевому вона зменшилася до 15,2%, а в контрольній майже не змінилася – 48,8% − 46,5%. Дані по кількості дітей, що мають середній рівень розвитку звуковисотного слуху майже не змінилися: ЕГ (експериментальна група) – 53,3% на ПЕ (початковому етапі) і 56,5% на КЕ (кінцевому етапі), КГ (контрольна група) – 44,1% на ПЕ

і 46,4% на КЕ. Спостереження показало, що діти в деякій мірі оволоділи прийомами слухового контролю як співу інших дітей, так і власного, і навчилися спів ставляти його із співом музичного керівника та із звучанням музичного інструменту. У практичній діяльності це проявлялось у чистоті звучання дитячого голосу при виконанні як розспівок, так і пісень. Слід відмітити, що в процесі правильного співу дошкільники звикають до чистої вокалізації, як до норми, хоча до початку формувального експерименту вони просто не звертали на це уваги. Таким чином, ми маємо змогу формувати перцептивно-репродуктивні зв'язки і, на їх основі, сенсорні еталони правильного звучання голосу. На жаль, за браком часу, нам не вдалося закріпити ці навички досконало, але оволодіння прийомами слухо-вокальної координації і слухового контролю є важливим здобутком для дітей старшого дошкільного віку.

Як видно з таблиці 3.2, показники рівня розвитку гармонійного слуху змінились несуттєво: в експериментальній групі 15,2% проти 17,4% і у контрольній навіть несуттєво збільшились – 9,5% проти 10,7% - кількість дітей, віднесених до рівня А. Показники групи Б також змінились несуттєво: в ЕГ з 37% до 39,1%, а в КГ – з 38,1% до 39,2%. Низький рівень розвитку показали на ПЕ – 47,8%, на КЕ – 43,5% досліджуваних ЕГ і 52, 4% − 50,1% відповідно, КГ. Очевидно, дошкільний вік не є сенситивним для розвитку саме цього компоненту музичних здібностей, хоча можна з впевненістю стверджувати, що діти шостого року життя вже можуть вирізнити гармонію і дисгармонію, але диференціювати ці поняття і виробити власне ставлення до них виявилось складним завданням, яке вимагає використання складних мислительних процесів і оперування абстрактними поняттями, що є неможливим для даного віку. Практично у кожній розвивальній групі були діти (їх кількість складала близько 6-7%), які з цікавістю реагували на неправильну гармонізацію відомого їм твору (у нашому випадку це була пісня "Подоляночка"), уважно слухали, проявляли позитивні емоції і відмічали, що такий варіант виконання твору їм подобається більше.

Результати показників динамічного слуху ще раз підтверджують наявність вироблених у досліджуваних навичок слухового контролю і перцептивно-репродуктивної основи музичної діяльності. Кількість дітей, які показали високий рівень розвитку за цим параметром збільшилась з 43,4% до 68,5% в експериментальній групі проти 45,2% - 46,4% в контрольній. Суттєві зміни відбулися і в групі дітей з середнім рівнем розвитку за цим показником: в ЕГ на ПЕ – 56,6%, на КЕ –31,5%, в КГ 52,7% − 53,6% відповідно. Кількісні показники групи дошкільників, які показали низький рівень розвитку, практично не змінилися. Учасники експериментальної групи навчились диференціювати більш тонкі динамічні відтінки в досить широкому діапазоні і, що важливо, вони можуть і відтворювати таку ж широку і насичену, в динамічному плані, палітру звучання.

Діагностика рівня розвитку тембрового слуху на етапі формувального експерименту показала незначні зрушення даного компонента в експериментальній групі: кількість досліджуваних, що показали високий рівень розвитку збільшилась з 46,7% до 52, 2%, середній – з 44,6% до 45,6%, низький – з 8,7% до 2,2%. У контрольній групі показники змінились наступним чином: високий рівень розвитку − 53,5% − 51,6%, середній − 42,8% − 44,8% і низький − 3,7% − 3,6%. Незважаючи не невелику динаміку розвитку тембрового слуху, результати є досить високими. Більше 50% вибірки проявили вміння точно ідентифікувати тембр звучання музичних інструментів, описати і співвіднести їх із заданими образами. Цей компонент музичного слуху перебуває в постійному розвитку в повсякденному житті: діти розрізняють голоси рідних, друзів, знайомих, вони слухають музику, спів птахів, звуки природи.

До позитивних зрушень можна зарахувати і динаміку відчуття ладу: кількість дітей , що показали високий рівень розвитку, збільшилась від 0% до 18,5% в експериментальній групі і, відповідно, від 1,2% до 2,4% у контрольній. Цей показник в експериментальній групі є досить суттєвим, оскільки, ще Б.М.Теплов вказував на ладове відчуття, як основний показник музичних здібностей, адже в його основі лежать емоції, але

проявляються вони на більш високому рівні, і означають відчуття форми музичного твору, його цілісності, завершеності. Показники в групі, діти якої показали середній рівень розвитку, також зросли з 57,6% до 60,9% у ЕГ і не змінилися (53,55%) у КГ, а відсоток досліджуваних, які показали низький рівень розвитку, змінився в ЕГ з 42,4% до 20,6%, а в КГ з 45,3% до 44,1%. У цілому за цим показником ми спостерігаємо суттєвий прогрес в експериментальній групі при незначних коливаннях у контрольній.

Заслуговує уваги і музичне мислення, як один з інтелектуальних процесів, що є складовою музичних здібностей і тісно взаємопов'язаний з ладовим відчуттям. Саме воно сприяє переходу музичних відчуттів і емоцій у поняття та знання, з нього починається усвідомлене сприймання музики. За цим компонентом досліджувані показали наступні результати: показники кількості дітей, що показали високий рівень розвитку зросли від 16, 3% до 47,8% в експериментальній групі проти 15,4% −15,5% у контрольній, середній − змінилися з 44,6% до 42,4% в ЕГ при незмінному 46,41% в КГ і низький – з 39,1% до 9,8 в ЕГ і з 38,2% до 38,1% у КГ. Отже, в порівнянні з контрольною групою, ми спостерігаємо значні позитивні зміни в експериментальній. В основному це відбувається за рахунок зменшення кількості дітей, які показали низький рівень розвитку.

Стосовно музичної пам'яті та музично-слухових уявлень, хочеться відмітити їх поступовий розвиток, про що свідчать незначні зміни за кількісними показниками. Динаміка розвитку пам'яті становила в експериментальні групі 4,4% (від 8.7% до 13,1%) при 1,3% у контрольній (від 7,1% до 8,4%) − високий рівень розвитку. У групі дошкільників, які показали середній рівень розвитку, незважаючи на перехід близько 4% дітей до групи з високим рівнем розвитку, також відбулися позитивні зрушення за рахунок зменшення досліджуваних з низьким рівнем розвитку музичної пам'яті. Отже, динаміка показників групи з середнім рівнем розвитку музичної пам'яті: ЕГ – 2,2% (55,4% на ПЕ і 57,6% на КЕ), КГ – 1,1% (48,8% на ПЕ і 49,9% на КЕ); відповідно, динаміка групи з низьким рівнем розвитку виглядає наступним чином: ЕГ – (-)6,6% (35,9% на ПЕ і 29,3% на КЕ), КГ – (-) 2,4% (44,1% на ПЕ і 41,7% на КЕ). Аналогічна ситуація і з розвитком музичної уяви. За період проведення експерименту кількість дітей експериментальної групи, що показали високий рівень розвитку, збільшився на 4,4% (від 30,4%до 34,8%) при показнику 0,1% (від 29,7% до 29,8%) у контрольній групі. Кількість дітей, які показали середній рівень розвитку музичної уяви в експериментальній групі також збільшився на 4, 6% (з 25% до 30,4%) при, відповідно, 1,2% (з 22,6% − 23,8%) у контрольній групі. Показники групи дітей з низьким рівнем розвитку музичної уяви змінилися на -9,8% (від 44,6% до 34,8%) в ЕГ і на -1,3 (з 47,7% до 46,4% у КГ).

Таким чином, порівняльний аналіз показників рівня розвитку музичних здібностей виявив, що у досліджуваних експериментальної групи відбулися кількісні і якісні зміни, особливо це стосується таких компонентів як звуковисотний, динамічний, тембровий слух і музична пам'ять, тоді як у досліджуваних контрольної групи суттєвих змін не відбулося (таблиці 3.3).

Таблиця 3.3.

Динаміка розвитку компонентів музичних здібностей (у%)

n=176

Критерії	Експериментальна група			Контрольна група		
	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
Емоційний відгук	6,6	-6,6	0	1,2	-1,2	0
Ритмічний слух	10	-0,1	-9,9	-5,6	3,6	2
Звуковисотний слух	20,7	3,2	-23,9	0	2,3	-2,3
	2,2	2,1	-4,3	1,2	1,1	-2,3

Гармонійний слух						
Динамічний слух	25,1	-25,1	0	1,2	-0,9	-2,1
Тембровий слух	5,5	1	-6,5	-1,9	2	-0,1
Ладовий слух	18,5	3,3	-21,8	1,2	0	-1,2
Музичне мислення	31,5	-2,2	-29,3	0,1	0	-0,1
Музична пам’ять	4,4	2,2	-6,6	1,3	1,1	-2,4
Музична уява	4,4	5,4	-9,8	0,1	1,2	-1,3

Проаналізувавши дані таблиці 3.3, можемо відмітити, що внаслідок проведеної розвивальної роботи найбільших позитивних змін зазнали музичне мислення (кількість дітей, що показали високий рівень розвитку за цим параметром збільшилась на 31,5%, середній і низький – зменшилась відповідно, на 2,2% і 29,3%) та звуковисотний слух (високий рівень розвитку – +20,7%, середній - +3,2%, низький − -23,9%). Ці дані підтверджують правильність як теоретично обґрунтованих психологічних умов розвитку музичних здібностей, так і практичних засобів їх реалізації, тобто доцільну організацію розвивальної роботи. Використавши перцептивно-репродуктивні зв’язки компонентів музичних здібностей, ми стимулювали дітей до довільної мислительної діяльності, а саме, вчили їх усвідомлено аналізувати як почутий музичний матеріал, так і власне виконання. Важливим здобутком для досліджуваних стало вміння співставляти свою музичну діяльність із запропонованим сенсорним еталоном.

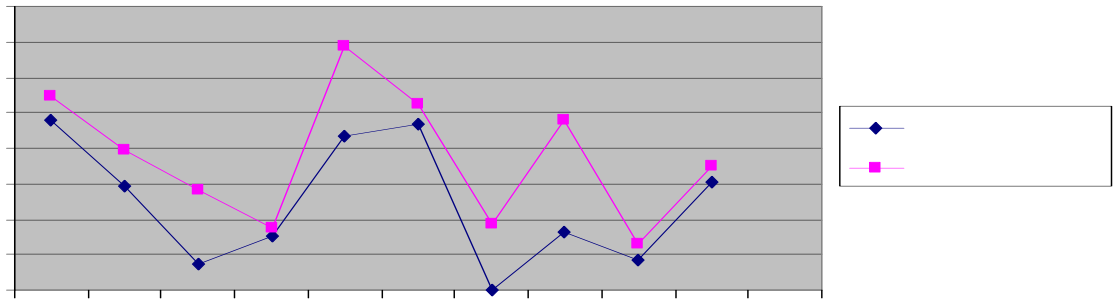
Слід відмітити також суттєвий розвиток ладового відчуття в дітей експериментальної групи. Кількість досліджуваних, які показали високий рівень розвитку за цим параметром, збільшилась на 18,5%, середній – на 3,3% і, відповідно, низький – зменшилась на 19,8%.

Ці дані ми вважаємо досить суттєвими, оскільки відчуття ладу, згідно поглядів Б. М.Теплова, які ми підтримуємо, є найпоказовішим компонентом музичних здібностей, так як свідчить про відчуття музики як цілісного, закінченого матеріалу з власною формою, стилем, динамікою, звуковими відношеннями, гармонічними та мелодичними зворотами.

Разом з тим, найменшу динаміку розвитку ми спостерігаємо при діагностиці відчуття гармонії. Кількість дітей, віднесених до групи з високим рівнем розвитку за цим параметром збільшилася лише на 2,2%, до групи з середнім рівнем розвитку – 2,1% і до групи з низьким рівнем розвитку – зменшилась на 4,3%. Показники дають можливість припустити низьку сенситивність старшого дошкільного віку для розвитку відчуття гармонії, особливо, як показало спостереження його репродуктивного (відтворюючого) компоненту.

Вищеописані порівняння показників музичних здібностей зображено у вигляді діаграм на рис. 3.1, 3.2.

n=92



.Chart.8 \s

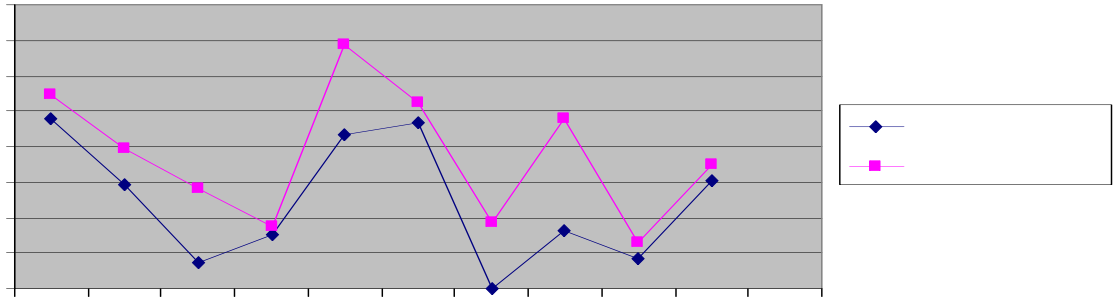


Рисунок 3.1. **Порівняння показників (%) складових музичних здібностей у дітей експериментальної групи, що показали високий рівень розвитку до і після експерименту**

Умовні позначення:

1. Емоційний відгук на музикує.
2. Ритмічний слух.
3. Звуковисотний слух.
4. Гармонійний слух.
5. Динамічний слух.
6. Тембровий слух.
7. Ладове відчуття.
8. Музичне мислення.
9. Музична пам’ять.
10. Музична уява.

Практично за всіма показниками рівні розвитку структурних компонентів музичних здібностей у дітей експериментальної групи суттєво зросли (див. рис. 3.1). Найбільші позитивні зміни ми спостерігаємо при діагностиці звуковисотного, динамічного слуху, відчуття ладу та музичного мислення – це компоненти, для розвитку яких старший дошкільний вік є найбільш сенситивним і використання експериментальної програми у поєднанні з сенситивністю віку виявило значну позитивну динаміку. Разом з тим, майже не змінилися показники рівня розвитку гармонічного слуху,

невеликий ріст музичної пам’яті та музично-слухових уявлень. Для інтенсивного розвитку цих компонентів дошкільний вік не є сенситивним, і тому зростання рівня їх розвитку відбувається значно повільніше.

n=84

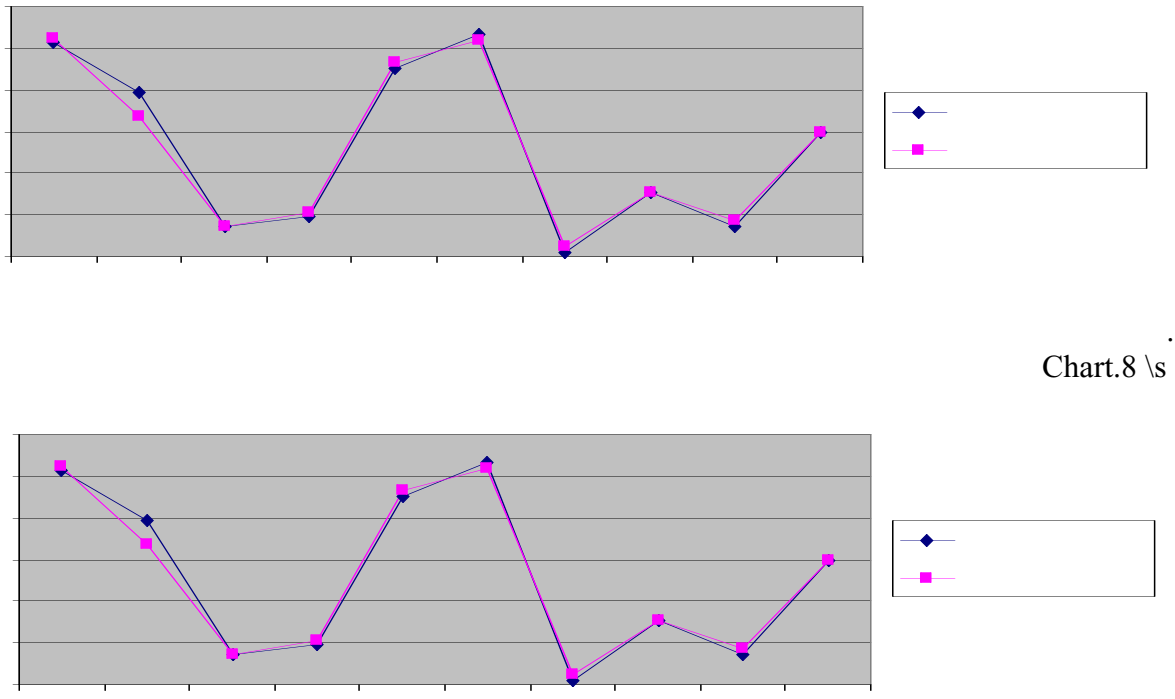


Chart.8 \s

Рис. 3.2. **Графік порівняння (%) показників складових музичних здібностей у дітей контрольної групи, що показали високий рівень розвитку до і після експерименту**

Умовні позначення:

1. Емоційний відгук на музику.
2. Ритмічний слух.
3. Звуковисотний слух.
4. Гармонійний слух.
5. Динамічний слух.
6. Тембровий слух.
7. Ладове відчуття.
8. Музичне мислення.
9. Музична пам’ять.
10. Музична уява.

У дітей контрольної групи (див. рис.3.2) показники складових музичних здібностей майже не змінилися, що свідчить про недостатню ефективність існуючої методики проведення музичних занять у порівнянні з розвивальною, запропонованою автором.

3.3. Порівняльний аналіз результатів співвідношення компонентів музичних здібностей у старших дошкільників.

Комплекс проведених корекційних занять, спрямований на вирішення основних експериментальних завдань, паралельно виявив ряд недоліків, які перешкоджали розв'язанню поставлених проблем. Зокрема, емпіричним шляхом було підтверджено висновки теоретичних досліджень, що в основі музичної діяльності повинні лежати саме перцептивно-репродуктивні зв'язки , і основною причиною недостатнього рівня розвитку музичних здібностей у дітей старшого дошкільного віку є відсутність цих зв'язків, чи недостатній їх розвиток. Іншими словами, ми зіткнулися з проблемою, коли діти ніби слухають, але не чують, тобто їх музичне сприймання є неусвідомленим, знаходиться на низькому рівні розвитку і його можна охарактеризувати як недиференційоване, емоційне, а зворотний зв'язок з відтворенням і слуховим контролем за власним виконанням, який забезпечується музичним мисленням, музичною пам'яттю і музичною уявою (див. рис. 1.1), у багатьох випадках зовсім відсутній. Але за умови правильно організованої розвивальної роботи, ми спостерігаємо не тільки підвищення рівня розвитку музичних здібностей у цілому, чи окремих їх компонентів, але і зміни у перцептивно-репродуктивних співвідношеннях. Причому, різниця між умінням дітей сприймати і відтворювати різні аспекти музичного матеріалу (звуковисотний, ритмічний, динамічний) зменшується, а це свідчить про те, що перцептивно-репродуктивні зв'язки в межах кожного з компонентів музичних здібностей стають тіснішими, і, як наслідок, ми спостерігаємо підвищення рівня розвитку музичних здібностей в цілому.

Отже, налагодження перцептивно-репродуктивних зв'язків, яке ми виділили як одну з психологічних умов розвитку музичних здібностей, має бути основою музично-виховної роботи з дітьми.

Діагностика експерименту дозволила встановити різницю між рівнем розвитку сприймання і відтворення у ритмічному, динамічному і звуковисотному компонентах музичних здібностей, яка значно зменшилася в експериментальній групі, при тому, що в контрольній вона залишилася майже без змін, що дозволяє говорити про можливість налагодження перцептивно-репродуктивних зв'язків у дітей старшого дошкільного віку.

Табл. 3.4.

Порівняння показників (%) перцептивного та репродуктивного компонентів музичного слуху у дітей старшого дошкільного віку (Е-група, КЕ)

n=92

Рівні розвитку	**Ритмічний слух**		**Звуковисотний слух**		**Динамічний слух**	
	перц.	*репр.*	*перц.*	*репр.*	*перц.*	*репр.*

високий	36,96	28,26	42,39	27,18	64,13	48,92
середній	33,7	56,52	45,65	41,31	35,87	46,44
низький	29,34	15,22	11,96	31,51	0	4,64
Всього	**70,66**	**84,78**	**88,04**	**68,49**	**100**	**95,36**

Детальніше це питання можна розглянути, звернувшись до таблиць 3.4. та 3.5., порівнявши їх дані з даними таблиць 2.2. і 2.3.

Табл. 3.5.

Порівняння показників (%) перцептивного та репродуктивного компонентів музичного слуху у дітей старшого дошкільного віку (К-група, КЕ)

n=84

Рівні розвитку	**Ритмічний слух**		**Звуковисотний слух**		**Динамічний слух**	
	перц.	*репр.*	*перц.*	*репр.*	*перц.*	*репр.*
Високий	44,03	23,8	38,08	13,09	58,35	39,27
Середній	11,9	54,74	38,89	39,27	41,65	53,55
Низький	44,07	21,06	25,03	47,64	0	7,18
Всього	**55,93**	**78,54**	**74,97**	**52,36**	**100**	**92,82**

Аналізуючи перцептивно-репродуктивні особливості ритмічного слуху, ми спостерігаємо незначне збільшення кількості дітей із високим рівнем розвитку: відсоток досліджуваних, що показали високий рівень розвитку перцептивного компоненту ритмічного слуху за цим параметром збільшився з 34,78 до 36, 96, тобто на 2,18%. Ці ж дані за репродуктивним компонентом становлять 20,65% і 28,26% (різниця – 7,61%). Зважаючи на досить високий рівень розвитку ритмічного слуху взагалі (таблиця 3.2.), можна припустити, діти досягли відповідних до свого віку успіхів за цим показником, і для подальшого підвищення показників потрібні спеціальні вправи, що не входили до нашої розвивальної програми, оскільки ми не ставили за мету розвивати окремо відчуття ритму. Кількість дітей, які показали середній рівень розвитку перцептивного компонента ритмічного слуху збільшилась з 9 ,78% до 33,17%, тобто на 23,39%, що є досить суттєвим і свідчить про зростання умінь дітей усвідомлено сприймати музичний ритм, а не тільки автоматично відтворювати його.

Різниця між показниками рівня розвитку перцептивного і репродуктивного компонентів ритмічного слуху у досліджуваних експериментальної групи вказує на зміни, що відбулися у відношеннях між умінням сприймати та відтворювати певні характеристики музичного твору і відображені в таблиці 3.6.

Таблиця 3.6.

Динаміка перцептивно-репродуктивних відношень (%) компонентів музичних здібностей у дітей старшого дошкільного віку

n=176

Групи	**Ритмічний слух**	**Звуковисотний слух**	**Динамічний слух**

	ПЕ	*КЕ*	*ПЕ*	*КЕ*	*ПЕ*	*КЕ*
ЕГ	32,61	14,12	40,22	19,55	14,12	4,64
КГ	22,61	22,61	22,61	22,61	7,18	7,18
Різниця показників, ЕГ	18,49		20,67		9,18	

Вона дорівнює в експериментальній групі на початковому етапі – 32, 61% (77,17% дітей показали високий і середній рівень розвитку репродуктивного компонента і 44,56% − перцептивного (Табл. 2.2.)), а на кінцевому – 14,12% (відповідно, 84,78% і 70,66% (Табл. 3.4.)), тобто різниця між рівнем розвитку сприймання і відтворення музичного ритму зменшилась на 18,49% (Табл. 3.6.), що стало можливим завдяки розвитку інтелектуальних процесів – музичної уяви, музичного мислення і пам'яті (див. рис.1.1.), в контрольній групі показник залишився незмінним – 22,61% (78,54% проти 55 ,3% (Табл. 2.3.)). Причому, рівень розвитку ритмічного відтворення у дітей за час проведення експерименту змінився несуттєво – кількість дітей, що показали високий і середній рівень розвитку за цим показником, збільшилась на 7,61% (з 77,17% до 84,78% (Табл. 3.5.)), проте сприймання ритму розвивалось більш динамічно. За період експериментальної роботи кількість дітей, що показали високий і середній рівень розвитку перцептивного компоненту ритмічного слуху збільшилась на 26,1% (з 44,56% до 70,66%) (Табл.3.7.).

Таблиця 3.7

Динаміка показників (%) рівнів розвитку перцептивного і репродуктивного компонентів складових музичних здібностей у дітей старшого дошкільного віку

n=176

Групи	Ритмічний слух		Звуковисотний слух		Динамічний слух	
	Перц.	Репрод.	Перц.	Репрод.	Перц.	Репрод.
ЕГ	14,73	7,61	13,07	16,13	0	2,54
КГ	0	0	0	0	0	0

Зазначимо, що відсоток дітей, які показали високі результати щодо відтворення музичного ритму, як до, так і після проведення експерименту, досить високий. Це свідчить про їх постійні тренування в цьому виді діяльності – спів, ритмічні вправи на заняттях з музики, фізкультури та гімнастичні вправи в групі, виразне читання віршів, потішок, скоромовок, лічилок, гра на дитячих музичних інструментах тощо.

Зауважимо, що при повторній діагностиці перцептивного компонента відчуття ритму, діти використовували інтелектуальні процеси, що вимагає певного ступеня довільності дій – вони сприймали ритмічний малюнок запропонованого уривку музичного твору, використовували мислительні процеси, для порівняння метроритму двох музичних фраз із однаковою мелодією, виділення мелодії із зміненим ритмом і співставлення її з

наявними музично-слуховими уявленнями.

Особливої уваги заслуговує динаміка звуковисотного слуху, адже ця складова є однією з головних у структурі музичних здібностей, але в дітей дошкільного віку знаходиться на низькому рівні розвитку (лише 7,61% досліджуваних на початковому етапі показали високий рівень розвитку за цим параметром), що проявляється в як в нечистому інтонуванні мелодії, так і в недостатній реакції на її зміну, причому, різниця між рівнем розвитку перцептивного і репродуктивного компоненту тут досить велика: на початковому етапі становить 22,61% у контрольній групі і 40,22% в експериментальній (табл. 3.6), що свідчить про слабкий взаємозв'язок між ними, який базується на оволодінні описаними вище інтелектуальними процесами – музично-слуховими уявленнями, музичною пам'яттю і музичним мислення.

Проведена нами розвивальна робота показала свою дієвість і в цьому аспекті. Для ілюстрації її ефективності порівняємо показники таблиць 3.4. і 2. 2. – порівняння показників перцептивного та репродуктивного компонентів музичного слуху на початку і в кінці експерименту в експериментальній групі (ті ж дані для досліджуваних контрольної групи – таблиці 3.5. і 2.3.). Кількість дітей, які показали високий рівень розвитку перцептивного компоненту звуковисотного слуху, тобто навчились адекватно сприймати нескладні (виходячи з вікових особливостей) мелодичні малюнки і спів ставляти їх зі зразком, на кінець експерименту становила 42,39%, порівняно з 38,05% на початковому етапі. При цьому до групи з середнім рівнем розвитку за цими параметрами було віднесено 45,65% у кінці експерименту проти 42,39% на початку. Загалом відсоток досліджуваних, які показали високий та середній рівень розвитку перцептивного компонента звуковисотного слуху за період проведення експериментальної роботи збільшився з 80,44% до 88, 04%, тобто на 7,6%. Динамічні показники не є досить високими, але в процесі роботи ми спостерігали значне покращення вмінь дітей правильно відтворювати мелодію, що свідчило про наявність слухового контролю в процесі репродуктивної діяльності. І, завдяки покращенню перцептивно-репродуктивних зв'язків (тут ми маємо спостерігати суттєву динаміку), що відбувається за участі музично-інтелектуальних процесів, значно підвищуються показники репродуктивного компоненту мелодичного слуху. Звернемося знову до таблиць 3.4., 3.5. і 2.2., 2.3.

Ми спостерігаємо збільшення кількості дітей, віднесених до групи з високим рівнем розвитку в експериментальній групі з 9,78% до 27, 28% на фоні незмінного 13,09% у контрольній за цим параметром. При цьому відсоток досліджуваних, які показали середній рівень розвитку репродуктивного компонента мелодичного слуху також збільшився з 30,44% до 41,31% у експериментальній групі, а в контрольній залишився 39,27%.

Підсумовуючи вищесказане, можна зробити висновок, що кількість дітей, які показали високий і середній рівень перцептивного компонента зуковисотного слуху збільшилась на 7,6%, а репродуктивного – на 28,27 %. Кількість дітей, які вміють правильно інтонувати в межах свого діапазону

збільшилась з 52,36% до 68,49%, при цьому 88,04% досліджуваних навчились контролювати мелодичний малюнок і співставляти його із зразком (табл. 3.4).

Як видно з таблиці 3.6., серед даних щодо динаміки перцептивно-репродуктивних відношень компонентів музичних здібностей, найбільші зміни відбулися саме у вміннях дітей сприймати і відтворювати мелодію. Коли на початковому етапі різниця між перцептивним і репродуктивним компонентом звуковисотного слуху становила 40,22%, то на кінцевому – цей показник зменшився до 19,55%, тобто на 20, 67%, що свідчить про ефективність застосування виділених нами психологічних умов у практиці музичного виховання.

Наступним структурним компонентом музичних здібностей, який дозволяє простежити динаміку перцептивно-репродуктивної основи його розвитку, є динамічний слух. Ще на початковому етапі ми відмітили досить високий рівень розвитку за цим показником – 100% дітей при діагностиці перцептивного компоненту були віднесені до груп з високим та середнім рівнем розвитку, причому 60,87% досліджуваних експериментальної групи і 58,35% контрольної змогли диференціювати досить незначні зміни у динаміці твору – тихо, дуже тихо, не дуже голосно, голосніше, голосно, дуже голосно, що вказує на високий рівень розвитку за цим параметром (табл. 2.3., 2.4.). На кінцевому етапі у контрольній групі цей показник не змінився, а в експериментальній кількість дітей, які показали високий рівень розвитку, збільшилась до 64,13%, тобто на 3,26% (табл.3.4).

Щодо репродуктивної складової динамічного слуху, тут кількісні дані дещо інші, хоч показники також досить високі. На початку експерименту діти показали 92,82% у контрольній і 85,88% у експериментальній високий та середній рівні розвитку (табл.2.3. та 2.4.), по його закінченні дані у контрольній групі не змінилися, а в експериментальній зросли до 95,36%, тобто на 9,48% (табл. 3.4, 3.5, 3.7). Слід відмітити, що відсоток дітей, які брали участь у роботі експериментальної групи і були віднесені до групи з високим рівнем розвитку), збільшився на 10,87% − з 38,05% до 48,92%, що свідчить про їх високу здатність до більш тонкого і диференційованого відтворення сили звуку голосом і на інструменті.

Для вимірювання динаміки перцептивно-репродуктивних відношень ми виділили різницю між кількістю дітей, що показали високий та середній рівень розвитку перцептивного і репродуктивного компоненту музичних здібностей на початку і в кінці експерименту. Як видно з таблиці 3.6., у контрольній групі ці показники є стабільними: 22,61% − ритмічний і звуковисотний слух, та 7,18% − динамічний слух. а в експериментальній групі ми спостерігаємо яскраво виражену динаміку. На початку експерименту різниця між рівнем розвитку перцептивного і репродуктивного компонентів ритмічного слуху становила 32,61%, то по його закінченню вона зменшилась до 14,22%, що свідчить про зміцнення перцептивно-репродуктивних відносин, які забезпечуються (згідно структури музичних здібностей) музичним мисленням, пам’яттю та музичною уявою, на 18,49%. Найбільш суттєві результати ми спостерігаємо в динаміці співвідношень

сприймання і відтворення дітьми мелодії музичного твору. Тут вона становить 20,67%, тобто, коли на початку експерименту, у зв’язку з низьким рівнем розвитку музичних інтелектуальних процесів, відсутністю, чи низьким рівнем розвитку слухового контролю власної співочої діяльності різниця між кількістю дітей, що показали високий та середній рівень розвитку перцептивного і репродуктивного компонента звуковисотного слуху становила 40,22%, то по його закінченню вона зменшилась до 19,55%.

У таблиці 3.6, де відображена динаміка перцептивно-репродуктивних відношень компонентів музичних здібностей вказано, що різниця між рівнем розвитку сприймання і відтворення динаміки твору на початковому і кінцевому етапі експерименту в контрольній групі залишилася без змін (7, 18%), а в експериментальній зменшилася на 9,48% (з 14,12% до 4,64%), що свідчить про встановлення більш тісного зв’язку між цими компонентами, і відбувається за рахунок інтелектуальних процесів (музичної уяви, музичної пам’яті і музичного мислення), та вимагає певного рівня довільності та усвідомленого контролю за музичною діяльністю. Динамічні відносини розвиваються не лише за умови музичної діяльності дітей, а є наслідком їх повсякденного спілкування, яке висуває умову бажаності диференціації гучності звуків (тихо, голосно, дуже тихо, не дуже голосно, дуже голосно…). Це відбувається постійно – під час занять з вихователем і умовах дошкільного закладу, в іграх з однолітками, в домашніх умовах.

Щодо ритмічного і звуковисотного слуху, то перцептивно-р епродуктивні відносини цих компонентів в експериментальній групі розвивались ще динамічніше (Табл.3.6.). Коли на початковому етапі різниця між кількістю дітей, які показали високий та середній рівень розвитку сприймання і відтворення ритмічного слуху становила 32,61%, то на кінцевому етапі ми спостерігаємо тенденцію до вирівнювання − вона зменшилася до 14,12%, тобто на 18,49%.

n=92

Рис. 3.3. Порівняння показників (%) перцептивного і репродуктивного компонентів музичного суху у старших дошкільників (ЕГ, КЕ)

Умовні позначення:

2 – ритмічний слух; 3 – мелодичний слух; 4 – динамічний слух.

Аналогічну ситуацію ми спостерігаємо при діагностиці звуковисотного слуху. При попередній діагностиці саме цього структурного компоненту ми найяскравіше спостерігали в дітей низький рівень розвитку музично-інтелектуальних процесів: запам'ятовування і відтворення нескладних мелодій виявилося складним завданням, значна більшість дітей не могли чисто інтонувати і навіть не помічали цього, що говорить про відсутність слухового контролю, який можливий лише за умови використання музичного мислення і музично-слухових уявлень. Саме з цим і пов'язана велика різниця між перцептивним і репродуктивним компонентами звуковисотного слуху: 40,22%, яка після проведення розвивальної роботи зменшилася до 19,55%, тобто на 20,67%.

Приводимо ілюстрацію графіків вищеописаних даних, зображених у таблицях 3.4. − 3.6.

Порівнявши рисунки, ми бачимо, що різниця між перцептивним і репродуктивним компонентами музичних здібностей суттєво зменшилася на кінцевому етапі (Рис.3.3.), у порівнянні з початковим (Рис.3.4.). Це свідчить про налагодження більш тісних зв'язків між сприйманням і відтворенням ритму, мелодії та динаміки музичного твору, що стало можливим завдяки збільшенню рівня розвитку музично-інтелектуальних процесів.

n=92

Рис. 3.4. Порівняння показників (%) перцептивного і репродуктивного компонентів музичного суху у старших дошкільників (ЕГ, ПЕ)

Умовні позначення:

2 – ритмічний слух; 3 – мелодичний слух; 4 – динамічний слух.

Так, в експериментальній групі різниці між перцептивним і репродуктивним компонентами ритмічного слуху на ПЕ становила 32,61%, на КЕ – зменшилась до 14,12 %, тобто на 18,49%. Аналогічно щодо звуковисотного слуху: на ПЕ – 40,22%, на КЕ – 19,55% , зменшилась на 20, 67%. Ці ж показники динамічного слуху становили на початковому етапі 14,22%, на кінцевому – 4,64%, тобто зменшились на 9,18%.

Наведені дані підтверджують ефективність проведення розвивальної роботи, яка забезпечила не лише розвиток структурних компонентів музичних здібностей, а і встановленню їх перцептивно-репродуктивних відносин, які забезпечуються музичним

мисленням, музичною пам’яттю та музично-слуховими уявленнями.

n=84

Рис.3.5. Порівняння (%) перцептивного та репродуктивного компонентів музичного слуху (КГ, КЕ)

2 – ритмічний слух; 3 – мелодичний слух; 4 – динамічний слух.

Таким чином, порівняльний аналіз досягнень у розвитку перцептивного та репродуктивного компонентів музичних здібностей виявив, що у досліджуваних експериментальної групи відбулися якісні зрушення у сферах ритмічного, звуковисотного і динамічного слуху, тоді як у досліджуваних контрольної групи корінних змін не відбулося (рис.3.5.).

Для того, щоб простежити ефект від впровадженої методики проведемо статистичний аналіз перевірки гіпотези про рівність математичного сподівання (по групі з високим рівнем розвитку) нулю і як альтернативу – що воно суттєво більше нуля.

Розглянемо десять показників музичних здібностей дітей в експериментальної групі до і після експерименту. Маємо вхідні данні.

Таблиця 3.8.

	Показники музичних здібностей	до експерименту	після експерименту	різниця в кількості
1	Емоційність реакції на музику	43	50	7
2	Ритмічний слух	33	31	-2
3	Звуковисотний слух	6	26	20
4	Чуття гармонії	8	16	8
5	Динамічний слух	38	63	25
6	Тембровий слух	45	48	3
7	Ладове чуття	1	17	16
8	Музичне мислення	13	44	31
9	Музична пам’ять	6	12	6
10	Музична уява	25	32	7
	Середнє			12.1

В останньому стовпці таблиці обчислена різниця в кількості дітей, що відповідають високому рівню за кожною ознакою попарно.

Якщо підтвердиться гіпотеза про рівність 0 вибірки, що сформована нами як різниця між даними після впровадження методики та до неї, то можна стверджувати, що вона не ефективна і навпаки.

У термінах перевірки статистичних гіпотез задачу можна сформулювати так:

Маємо 10 незалежних випробувань випадкової величини (табл. 3.8.) з нормального розподілу, але математичне сподівання та середнє квадратичне відхилення якої невідомі.

Стосовно параметра а розподілу висувається гіпотеза а=0.

Згідно критерію Ст'юдента для перевірки цієї гіпотези обчислимо

і порівняємо його з − верхньою - межею и – розподілу. Якщо при цьому > , то гіпотеза відхиляється, у противному разі – ні.

К нас n=10 , ; 109,8

.3 =3,6 =2,26

Маємо: .3 =3,6> =2,26/

І згідно з критерієм Ст'юдента гіпотеза Н0 відхиляється. Тобто різниця між показниками музичних здібностей до і після експерименту свідчить про наявність позитивного ефекту.

Перевірка гіпотези про рівність середніх двох незалежних вибірок з рівними дисперсіями.

Маємо дві незалежні вибірки з генеральної сукупності – результати вимірювання музичних здібностей дітей віком 5-6 років до експерименту та після.

Таблиця 3.9.

групи	до експерименту			після експерименту		
рівень	а	в	с	а	в	с
1	3	7	13	6	10	6
2	3	10	10	9	11	4
3	4	7	12	9	9	6
4	6	6	11	10	11	1
сумма	16	30	46	34	41	17

1. Умова завдання припускає, що обидві вибірки взяті з нормально розподілених генеральних сукупностей із рівними дисперсіями. Чисельність вибірок рівна.
2. Перевіримо гіпотези про рівність середніх окремо за кожним рівнем здібностей А, В, С.
3. Середні показники музичних здібностей за рівнем А до експерименту склало 4 одиниці, а в після експерименту – 8,5.

Фактична різниця між середніми становить 4,5

1. Сформулюємо нульову Н0 і альтернативну Н1 гіпотези:

2. Приймемо також рівень значущості , гарантуючи прийняття гіпотези або відмови від неї з ймовірністю помилки тільки в 5 випадках зі 100.

4. Застосуємо критерій Ст'юдента для перевірки такої гіпотези.

5. Критична область буде двостороння в межах – всі значення вищі, ніж верхнє 2,5% і нижче, ніж 2,5% точки розподілу t – критерію Ст'юдента. Висновок при перевірці Н0 можна сформулювати таким чином: гіпотеза Н0 відхиляється, якщо вибіркове значення критерію tфакт – виявиться в критичній області, тобто якщо tфакт >tтеор. У протилежному випадку Н0 повинна бути прийнята.

6. Щоб перевірити Н0 потрібно визначити фактичне значення критерію Ст'юдента і порівняти його з табличним значенням.

Фактичне значення t – критерію Ст'юдента визначимо за формулою

де − узагальнена помилка різниці середніх.

7. Обчислимо за кожною вибіркою скореговані на втрату ступенів вільності варіації дисперсій.

2

3

8. Розрахуємо квадрати середніх помилок за кожною вибіркою і узагальнену середню помилку різниці середніх.

9. Розрахуємо фактичне значення t – критерію Ст'юдента:

4,02

10. Встановимо табличне значення t – критерію Ст'юдента, виходячи з рівня значущості і загального числа ступенів вільності для двох вибірок:

За таблицею "Критичні точки розподілу Ст'юдента " знайдемо t при к=6:

11. Співставимо фактичне і табличне значення t – критерію Ст'юдента:

Оскільки (вибіркове значення критерію знаходиться в критичній області), то нульова гіпотеза про рівність середніх у генеральних сукупностях повинна бути відхилена і прийнята альтернативна гіпотеза про те, що середні в генеральних сукупностях рівні.

Аналогічне проведене дослідження перевірки рівності середніх по рівню музичних здібностей В та С дали такі результати: фактичне значення t – критерію Ст'юдента по групі В дорівнює 2,77, фактичне значення t – критерію Ст'юдента по групі С – 2,69.

Обчислені фактичні значення критерію також менше табличного – 2,45 і гіпотези про рівність середніх у генеральних сукупностях повинна бути відхилена.

12. Висунута нульова гіпотеза може бути також перевірена шляхом порівняння можливої граничної помилки двох вибірок (по кожному рівню) з фактичною різницею середніх.
13. Розрахуємо можливу граничну помилку середніх по кожному рівню по двох вибірках (до експерименту та після нього).

для рівня А

для рівня В

для рівня С

Фактична різниця середніх за кожним рівнем:
для рівня А − 4,5
для рівня В − 2,75
для рівня С − 7,25
Порівняємо граничні помилки з фактичною різницею середніх:

Співставляючи граничну помилку з фактичною різницею між середніми, можна зробити аналогічний висновок про те, що висунута нульова гіпотеза не узгоджується з отриманими результатами. Якщо б показники музичних здібностей до і після експерименту відрізнялися не істотно, то максимальна можлива різниця між середніми показниками музичних здібностей дітей а рівнем А не перевищували б 2,73, по рівню В – 2,42 і за рівнем С – 6,5. Фактична різниця значно вища.

Отже, дані дослідження не узгоджуються з гіпотезою про те, що відмінність у середніх приростах випадкові. Фактичне значення критерію Ст'юдента перевищує його можливу теоретичну величину, яка вимірює випадкове коливання, що дозволяє зробити висновок про істотність (вірогідність) відмінностей між середніми і, як наслідок, суттєвість впливу проведеного експерименту на показники музичних здібностей дітей. Найбільш вагомий вплив запроваджена методика має на показники групи А, тобто музичні здібності дітей завдяки впровадженій методиці якісно покращилися.

Дані дослідження не узгоджуються з гіпотезою про те, що відмінність у середніх приростах випадкові. Фактичне значення критерію Ст'юдента перевищує його можливу теоретичну величину, яка вимірює випадкове коливання, що дозволяє зробити висновок про істотність (вірогідність) відмінностей між середніми і, як наслідок, суттєвість впливу проведеного експерименту на показники музичних здібностей дітей. Найбільш вагомий вплив запроваджена методика має на показники групи А, тобто музичні здібності дітей завдяки впровадженій методиці якісно покращилися.

3.4. Методичні рекомендації з розвитку музичних здібностей у дітей старшого дошкільного віку

Наукою і практикою доведено, що задатки і здібності, зокрема, музичні, розвиваються, удосконалюються в процесі навчання і виховання. Тому нечиста співоча інтонація, гудіння замість співу − то певний етап індивідуального розвитку дитини. З чого ж починати музичному керівнику, як будувати навчальний процес із такими дітьми? Як правило, з перших занять проводиться загальний огляд слухових та вокальних можливостей дітей. Перше знайомство не дає точної картини і носить поверховий характер, але стосовно „проблемних" дітей вже на цьому етапі можна встановити причини їх вад. Повторне прослуховування має бути детальним і конкретним. Якщо немає можливості

здійснити дану роботу на заняттях, вона проводиться в позанавчальний час без поспіху, з максимальною увагою до кожної дитини і особливо до тих, хто потребує індивідуального підходу.

До прослуховування музичному керівнику доцільно підготувати окремий зошит зі списком усіх дітей групи й окремими графами для кожного з них, куди записуються дані щодо слуху, голосу, його діапазону, чуття ритму, для „проблемних" дітей визначеної примарної зони звучання. Наголошуємо, що вона може знаходитися навіть у малій октаві й дорівнювати одному звуку. Остання порожня графа розрахована для внесення змін про голосовий і слуховий розвиток дитини. Результати, записані в ній, можна вважати дослідницькими, адже вони дають змогу перевірити результативність окремих методів і прийомів роботи з учнями, а в подальшому скоротити час для виправлення існуючих недоліків.

При перевірці дітей краще застосовувати ігрову форму, яка як правило, знімає напруженість. Ігрові сюжети можуть бути різноманітними, усе залежить від фантазії музичного керівника. Головне, щоб в іграх звучали пісні, котрі діти знають і бажають заспівати. Це дає змогу пригадати точність мелодії, тексту. Для „проблемних" дітей головним є точно визначити примарну зону звучання і тональність, у якій можлива більш-менш чиста інтонація. Потім доцільно поступово розширювати тональний співочий діапазон. Звертаємо увагу на те, що музкерівник-чоловік, котрий має від природи бас або баритон, під час перевірки і в повсякденній роботі повинен користуватися фальцетом, адже його природний голос досить часто дезорганізує спів дітей навіть із хорошим слухом.

Перевіряючи нечисто інтонуючих дошкільників, треба звертати увагу на їхню розмовну мову (низька, середня); на можливість змінювати інтонаційну палітру в звичайній розмовній мові; виявити їхнє ставлення до музики, співу. Причини нечистої інтонації бувають різні, на чистоту інтонації впливає багато різних факторів часто об'єктивного характеру. Нерідко в зоні звичайного дитячого звучання певної вікової категорії дитина не інтонує зовсім або дуже приблизно. Якщо змінити тональність (як правило, у бік зниження теситури), вона починає інтонувати значно краще. При загальному звучанні дітей у групі така дитина, не вміючи себе слухати, інтонує погано, а самостійно співає досить чисто. Незнайому мелодію проспівати не може, а знайому виконує, але в зручній для неї тональності. Запропоновану музичним керівником поспівку з певним текстом або на окремий склад не може проспівати, а ту ж саму вправу з імітацією (наприклад, гудка машини, подиху легкого вітерця, звучання сопілки чи дудочки на склади „ду, лю“) виконує з незначними помилками. Зупинимося на основних причинах нестійкої інтонації в дітей. Причини психологічного стану − зміна середовища, умов, оточення, у зв'язку з цим виникає збудженість, неврівноваженість, сором'язливість, невпевненість у собі. Це характерно для дітей старшого дошкільного віку, результати перевірки яких іноді дорівнюють 50 − 60% дітей з вадами слуху і голосу. За умов правильної методики, доброзичливого ставлення до них, більшість виправляє свої недоліки і може працювати з усіма дітьми групи.

Однією з основних причин є відсутність координації між слухом (сприйняттям звука) і голосом (його відтворенням). Дитина з народження вчиться розмовляти шляхом відчуття, вслуховування в розмовні звуки на основі слуху, візуально спостерігає за рухом артикуляційного апарату людей котрі її оточують, поступово починає наслідувати їх. Співати вона починає набагато пізніше. Механізм, який утворює звук, не може усвідомлюватися нею, тому м'язові рухи, які виникають під час співу, можуть корегуватися лише слухом, який не підготовлений для сприйняття, а тому діти „гудуть", інтонування в них приблизне, непевне, нестійке. З перших занять з такими вихованцями варто концентрувати увагу на відчутті окремого звука, зіставленні двох звуків, котрі знаходяться поряд і відтворенні голосом. Вправи краще виконувати індивідуально в примарній зоні, поступово розширюючи слуховий і голосовий діапазон. Слухові вправи можуть бути з різною відстанню між звуками, у різних регістрах. У практиці досить часто діти гарно виконують такі слухові завдання, навіть визначають кількість звуків в акорді, а заспівати зовсім не можуть. Для виховання слухової уваги необхідна помірна сила звучання, тому що гучний звук збуджує нервову систему, притупляє слух та увагу, втомлює дитину.

До причин нечистої інтонації потрібно віднести гучну, безтональну, монотонну звичайну розмовну мову в низькій позиції, що впливає на співочий процес. Крикливий форсований спів, розмовна його манера, яка характерна для співу малят у дитячих садках, теж негативно впливає на чистоту інтонації. Робота з дітьми дошкільного віку вимагає грамотної, цілеспрямованої праці над розвитком слуху і голосу, тобто встановлення перцептивно-репродуктивних зв’язків. На практиці, особливо під час концертних виступів, принцип „чим гучніше, тим краще" є домінуючим, унаслідок чого в дітей утворюється динамічний стереотип, котрий потребує багато сил, уваги, окремої роботи щодо виправлення набутих вад.

Манера „шепотіння" замість красивого вокального звучання, яка притаманна багатьом естрадним співакам і яку із задоволенням наслідують дітлахи, призводить до нерозвиненості, зціплення артикуляційного апарату (рот при цьому майже не відкривається), що веде до нечіткої, неточної вимови голосних і приголосних фонем, одночасно впливаючи на дикцію, інтонацію, розвиток діапазону голосу.

Для розширення інтонаційної палітри розмовної мови доцільно застосовувати вправи з різним емоційним забарвленням наслідувального характеру (імітація звучання сопілки, гудка, польоту бджоли), котрі слід виконувати з поступовим розширенням співочого діапазону за рахунок використання звуків різної висоти. Голосні, які складають основу необхідних при цьому складів (ду, лю, ту, зум), звільняють від напруження гортань і сприяють головному звучанню. Гарні результати дає прийом мовного гліссандо, суть котрого в поступовому (ніби ковзаючи) переміщенні звука голосом угору або вниз. Для визначення потенційного звуковисотного діапазону дитини можна використовувати вправи в такий спосіб. Склад „так" з емоційним забарвленням запитання виконувати прийомом гліссандо знизу вгору, а вигук-заперечення на слово „ні" − з емоційним забарвленням незаперечності зверху вниз. Для відчуття захвату використати склад „ах", вимовляючи його як можна у високій теситурі. Звуковик мовний діапазон цими вправами розширюється поступово, форсувати результати не рекомендується. Проблеми в нечисто інтонуючих дітей часто виникають у результаті послаблення слухової функції, адже переваження слухання музики над співом є типовим для сучасних дошкільників.

Причини, пов'язані з патологічним захворюванням слухового або голосового апарату, психоневрологічного характеру, теж існують. Доброзичливе ставлення до таких дітей разом із різноманітними прийомами індивідуальних занять − запорука позитивних зрушень.

Найефективнішим методом з нечисто інтонуючими дітьми є диференційований, який дає їм змогу працювати одночасно з усіма дітьми у групі. Суть його полягає в розподілі співаків на групи і розміщенні їх відповідно до вокально -слухових можливостей.

Перша група − це дошкільники з хорошим слухом і голосом. Деяким з них залежно від обставин (висока теситура, незручне голосоведіння) іноді потрібна голосова або інструментальна підтримка. В умовах групи ці діти можуть бути взірцем для наслідування чистого дитячого звучання. Вище згадувалося, що звучання дитячого голосу, на відміну від голосу дорослої людини, краще сприймається однолітками, тому спів дітей цієї групи індивідуально чи всіма разом поряд із співом музичного керівника треба вважати методично доцільним.

Друга група дошкільників теж має непоганий музичний слух, чисто співає в повному обсязі примарної зони. Але у верхній теситурі їхній спів не завжди звучить чисто і впевнено. Їм рекомендується співати неголосно, завжди слухати спів товаришів і підлаштовуватися до голосу сусіда. Спочатку під час виконання пісень можна запропонувати цій групі співати лише зручні для них фрази, речення, широко застосовувати сольне звучання, котре сприяє вихованню слухової уваги, впевненості в собі.

Третя група − діти неінтонуючі, які голосно „гудуть" без всякого відчуття тональності, імітують спів голосним промовлянням тексту.

Вважаючи ігровий елемент ефективним засобом, диференційовану роботу можна проводити в такий спосіб. Три групи − три назви пташок, наприклад: перша − соловейки, друга − синички, третя − горобчики. Умовні назви можуть бути й іншими. Попередньо, перед розподілом дітей на групи, потрібно провести з ними невеличку бесіду про спів пташок: чи всі вони однаково співають? Пригадати назви птахів і визначити трьох із них, котрі їм більше подобаються (назву групам краще дати за бажанням самих дітей). Користування цим прийомом вимагає певної майстерності.

Щодо розміщення даних груп дітей на занятті в музичному залі існують різні думки. Одні вважають за доцільне третю групу відокремити від усіх учнів і посадити її в перший ряд, поближче до вчителя, мотивуючи тим, що діти будуть весь час знаходитись у полі його уваги. Інші рекомендують кожного з неінтонуючих учнів посадити біля дітей першої групи. Особиста практика роботи з дітьми дає нам право стверджувати, що останній варіант дає кращі результати, адже „проблемні" діти мають змогу весь час знаходитись у зоні чистого звучання. У першому варіанті вони ніколи не будуть мати чистої слухової опори, яка їм конче необхідна. Постає питання, чи не заважатимуть діти, які „гудуть“, іншим співакам. Так, але методичні прийоми не передбачають співу неінтонуючих дітей з групою протягом деякого часу, тому чисте звукове оточення буде приносити лише користь. Наголошуємо, що завдяки суто специфічним проблемам, котрі виникають у роботі музичного керівника, кожна дитина повинна мати своє постійне місце, і змінювати його вона може тільки за дозволом педагога внаслідок покращення його слухових і співочих можливостей. На жаль, це не завжди виконується, а для неінтонуючих дітей це має принципове значення. Отже, на занятті музичний керівник, як виконавець, грає на „інструменті" за допомогою назв груп (співають соловейки, виконують горобчики...).

Ні в якому разі не можна використовувати такі прийоми: “ Помовч, не заважай дітям, сиди тихо і слухай". Безумовно, слухати потрібно вчитись, але якщо весь час слухати і мовчати, то яких результатів можна досягти? З часом − тільки почуття неповноцінності. Залежно від психологічного, емоційно-природного стану таке почуття може залишитися на все життя. Якщо дітям з третьої групи музичний керівник пропонує не співати, то вони весь час мають перебувати в стані готовності виконати запропоноване завдання.

Дошкільники з цієї групи бувають активними, з радістю беруть участь в аналізі творів, в обговоренні співу товаришів, роблять влучні зауваження. Це ще раз свідчить про те, що їхні вади тимчасові і мають об'єктивні причини.

Завдання, які можуть виконати неінтонуючі діти під час роботи всієї групи: за попередньою вказівкою музичного керівника активно артикулювати текст пісень одночасно зі співом решти дітей; артикулювати лише окремі фрази, речення; виконувати окремі мотиви, фрази голосом; промовляти вголос (групою чи індивідуально) текст пісень, окремих фраз, речень у той час, коли всі діти за рукою керівника припиняють спів (після чого спів усіх дітей за рукою керівника поновлюється); зображати рукою за співом дітей звуковисотну лінію пісні, котра виконується тощо.

Метод ладової сольмізації, „болгарської стовбці“ позитивно впливає на неінтонуючих дітей. Використання ручних знаків, які відображають відносну висоту ступенів ладу та їх тяжіння, набагато скорочує час на розвиток ладовисотного слуху, виправлення інтонації, розширення співочого діапазону. Важливо, на якому навчальному матеріалі проводиться робота. Під час виконання вправ на голосні, склади обов'язковим є індивідуальний підбір голосного складу, найбільш зручного для дитини. Практика свідчить, що найзручнішим є голосний „у", котрий використовується окремо або при збігу з приголосними „к“, „д“, „л“, „т“. Цей голосний звучить найбільш природно, сприяє близькій подачі звука, підняттю м'якого піднебіння з маленьким язичком, що відповідає правильному положен ню гортані під час співу. При роботі над цим голосним ні в якому разі нижня щелепа не повинна бути напруженою, губи не треба дуже витягувати вперед, бо це впливатиме на звуження резонатора і призведе до глухого, тьмяного звука.

Пропонуємо декілька текстів, які можуть бути використані у вправах з голосним „у“: „Ку, ку, ку, я сиджу на суку“; „Зозуля на суку зрання співа ку, ку, ку“; „Гоп, гоп, ту, ту, ту; вари кашку круту“; „Дощику, дощику, зварю тобі борщику“. Ці тексти добре виконувати на одній висоті в примарній зоні або на декількох звуках з поступовим розширенням діапазону. Склади „зум“, „ту“, „лю“, „тру“, „ду“ становитимуть основу вокально-ігрових вправ. Тексти може складати і сам керівник. Вони мають бути образного характеру з емоційним забарвленням.

Індивідуальні або групові вправи („дует“ з вихователем, дітьми першої групи) сприяють активізації музично-інтелектуальних процесів, закріпленню звуків певної висоти, розширенню діапазону. Так, пропонуються вправи з декількома повтореннями одного звука. Тональність підбирається з урахуванням примарної зони. „Проблемні" діти виконують лише ці звуки з текстом, а всю пісню співає група. Краще, коли на початку роботи ті звуки відповідають тривалостям чверть, половина і виконуються на початку або в кінці пісні на повне слово. У подальшому вони можуть охоплювати весь діапазон пісні. Пісні-вправи також може складати музичний керівник. Щоб допомогти дошкільникам точніше заспівати потрібні звуки, краще, щоб зупинка дітей музкерівником була б на тій висоті, яку далі повинні відтворити учні третьої групи. У наступній роботі це не має значення, тому що діти повинні навчитися слухом відчути необхідний тон і відтворити його голосом. Тексти і деякі пісні для виконання в такий спосіб можна знайти у збірниках: Я.Степовий „Проліски"; Ф.Колеса „Шкільний співаник", у додатках. Деякі з них написані на одній висоті, що дасть змогу неінтонуючим дітям виконувати їх у примарній зоні. Візуальне сприйняття під час виконання вправ-поспівок такого типу активізує увагу і сприяє злагодженості співу. Тому використання наочності у вигляді нотного плаката або запису на дошці є бажаною умовою. Як висновок зауважимо, що вищеописані методичні рекомендації допоможуть музичним керівникам належним чином організувати музичні заняття і створити умови для повноцінного розвитку музичних здібностей.

ВИСНОВКИ ДО ІІІ РОЗДІЛУ

1. Організація розвивальної роботи з розвитку музичних здібностей у дітей старшого дошкільного віку в умовах дошкільного закладу повинна будуватись з урахуванням основних положень діяльнісного підходу (безпосередня участь дитини в музичній діяльності, використання їх природної активності, активізація у них пізнавальних та соціальних мотивів) та особистісно орієнтованого виховання (зорієнтованість на особистість дитини, забезпечення гармонійного становлення особистості, розуміння і прийняття поведінкових проявів дошкільників).

2. Розвиток перцептивного та репродуктивного структурних компонентів музичного слуху (ладового, ритмічного, звуковисотного, гармонійного, динамічного, тембрового слуху) та музично-інтелектуальних процесів (музичної пам’яті, музичного мислення і музичної уяви) залежить від активізації психологічних умов. Крім того, для розвитку музичних здібностей дітей старшого дошкільного віку важливим є комплексне використання форм і методів роботи на музичному занятті та високохудожнього, позитивно-емоційого музичного матеріалу, який відповідає віковим особливостям дітей.

3. Розробленим змістом програмно-методичного забезпечення та експериментальної його апробації підвищено ефективність впливу психологічних умов на розвиток музичних здібностей, а саме: музичній діяльності найкраще сприяє емоційно-позитивна вільна, невимушена атмосфера у стосунках „вихователь − дитина“, „дитина − дитина“; впровадження в процес розвитку музичних здібностей положень діяльнісного та особистісно орієнтованого підходу з урахуванням вікових та індивідуально психофізіологічних особливостей дітей старшого дошкільного віку.

4. Внаслідок проведеного комплексу цілеспрямованих розвивальних занять, зміст яких базувався на поєднанні традиційних форм роботи з врахуванням виділених нами психологічних умов розвитку музичних здібностей, були виділені позитивні зрушення. Це проявлялося в підвищенні рівня розвитку пізнавальних процесів – музичної уяви, музичної пам’яті, мислення, що, в свою чергу, сприяло налагодженню перцептивно-репродуктивних зв’язків, встановленню слухового контролю в процесі виконавської діяльності, в розвитку музичних здібностей.

Таким чином, у ході формувального експерименту були досягнуті результати поставлених в ньому завдання, про що свідчить загальна динаміка музичних здібностей.

Третій розділ дисертації відображено у таких публікаціях:

1. Руденко О.В. Визначення динаміки музичних здібностей у дітей старшого дошкільного віку // Актуальні проблеми психології, − Переяслав-Хмельницький, 2008. – Вип. 4. – С. 177−183.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичний аналіз, методологічне обґрунтування та експериментальне розв'язання проблеми розвитку музичних здібностей у дітей старшого дошкільного віку. Розкрито наукові положення про структуру музичних здібностей; особливості їх становлення у дошкільників; визначено психологічні умови, критерії та рівні розвитку музичних здібностей старших дошкільників; здійснено експериментальну апробацію розвивальної програми.

Узагальнення результатів дисертаційного дослідження дало можливість зробити такі висновки:

1. Музичні здібності − індивідуально-психологічні властивості особистості, які забезпечують можливість успішного виконання музичної діяльності. Старший дошкільний вік є сензитивним для розвитку музичних здібностей, оскільки в дітей цього віку яскраво виражена емоційність реакції на музику і вони здатні оволодівати основними прийомами музичної діяльності.

2. В основі структури музичних здібностей лежать перцептивно-репродуктивні співвідношення компонентів музичного слуху (ладовий, ритмічний, звуковисотний, гармонійний, динамічний, тембровий слух), які забезпечуються музично-інтелектуальними процесами (музичною пам'яттю, музичним мисленням і музичною уявою).

3. Психологічними умовами розвитку музичних здібностей є: активізація емоційного відгуку дитини на музику; актуалізація перцептивно-репродуктивної основи музичних здібностей; підвищення пізнавального інтересу до музичних занять; організація ефективної взаємодії дошкільників з дорослими у процесі музичної діяльності; становлення музичного слуху шляхом використання народної музики; розвиток вокальних здібностей у процесі співочої діяльності.

4. Критеріями визначення рівнів розвитку музичних здібностей є: якість емоційної реакції на музику; особливості відчуття і відтворення ритмічної, звуковисотної, гармонійної, динамічної, тембрової та ладової організації музичного твору; уміння відчувати його логіку, форму, настрій, впізнавати і відтворювати почуті раніше мелодії, створювати і передавати з допомогою слова, руху, малюнка музичні образи. Розвиток музичних здібностей старших дошкільників характеризується високим, середнім і низьким рівнями, які визначаються відповідно до рівня сформованості, систематичності та цілісності прояву усіх вказаних вище критеріїв.

5. Експериментальне вивчення музичних здібностей дошкільників виявило такі їх психологічні особливості: розвиненість емоційності, що проявляється в рухових реакціях на музику; динамічного й тембрового слуху (як перцептивного, так і репродуктивного компонента) та ритмічного слуху (репродуктивного компонента); слабка розвиненість складових музичного слуху (чуття ладу, звуковисотний слух) та музично-інтелектуальних процесів (музичне мислення та пам'ять).

6. Розвиток музичних здібностей старших дошкільників має базуватися на основних положеннях розвивальної діяльності (безпосередня участь дитини в музичній діяльності, використання їх природної активності, активізація в них пізнавальних та соціальних мотивів) та особистісно орієнтованого виховання (зорієнтованість на особистість дитини, забезпечення гармонійного становлення особистості, розуміння і

прийняття поведінкових проявів дошкільників). Розвиток перцептивного та репродуктивного структурних компонентів музичного слуху (ладовий, ритмічний, звуковисотний, гармонійний, динамічний, тембровий слух) та музично-інтелектуальних процесів (музичної пам’яті, музичного мислення і музичної уяви) залежить від активізації психологічних умов. Крім того, для розвитку музичних здібностей дітей старшого дошкільного віку важливим є комплексне використання форм і методів роботи на музичному занятті та високохудожнього, позитивно-емоційого музичного матеріалу, який відповідає віковим особливостям дітей.

7. Розробленим змістом програмно-методичного забезпечення та експериментальної його апробації підвищено ефективність впливу психологічних умов на розвиток музичних здібностей, а саме: музичній діяльності найкраще сприяє емоційно-позитивна вільна, невимушена атмосфера у стосунках „вихователь − дитина“, „дитина − дитина“; впровадження в процес розвитку музичних здібностей положень діяльнісного та особистісно орієнтованого підходу з урахуванням вікових та індивідуально психофізіологічних особливостей дітей старшого дошкільного віку.

Подальше дослідження проблеми потребує використання інформаційно-дослідницьких даних про те, що у дітей 5-6 років обмежений музичний досвід. Розвиток музичності дітей потребує встановлення взаємозв’язків між структурними компонентами музичних здібностей; підвищення рівня розвитку інтелектуальної основи музичності – музично-слухових уявлень, музичної пам’яті, музичного мислення. Перспективними, на нашу думку, є такі напрямки роботи, як вивчення особливостей розвитку музичних здібностей у дітей з нерозвиненою слухо-вокальною координацією та дослідження впливу музичного розвитку дітей на становлення загальних здібностей, що й стане предметом наших подальших досліджень.

Список використаних джерел

1. Алексеев В. Обучение детей выразительному пению // Дошкольное воспитание. − М., 1980. − №1. − С.17 − 20.
2. Алмазов Е.И. Роль врача-фониатра при воспитании детского голоса // Развитие детского голоса / Под ред. Шацкой В.Н. – М., 1971. − С.84 − 87.
3. Ананьев Б.Г. О соотношении способностей и одарённости // Проблемы способностей. – М., 1961. − С.13 − 29.
4. Ананьев Б.Г. О соотношении способностей и одарённости // Проблемы способностей. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. – С.15 − 32.
5. Ананьев Б.Г. Формирование одарённости // Склонности и способности. – Л.: ЛГУ, 1962. – С.15 − 36.
6. Антонюк В.Г. Етномузикальні чинники навчання співу: Наукове дослідження. – К.: Українська ідея, 1999. – 24 с.
7. Антонюк В.Г. Пісенно-фольклорні витоки українського вокального мистецтва: Дослідницька праця. – К.: Українська ідея, 1999. – 24 с.
8. Антонюк В.Г. Українська вокальна школа: етнокультурогічний аспект: Монографія . – К., 1999. – 166 с.
9. Арисменди А.Л. Дошкольное музыкальное воспитание: Перевод с испанского. − М ., 1989. – 176 с.
10. Аспелунд Д.Л. Развитие певца и его голоса / Под ред. М.Л.Львова. – М.-Л.: Музгиз, 1956. – 192 с.
11. Атанасова-Вукова, Сия. Възможност за песне при деца от 1 до 3 години. Научни трудове. − т.VII. − София. − 134 с.
12. Бабаджан Т.С. Музыкальное воспитание // Развитие и воспитание детей раннего возраста. – Л., 1965. − С.53 − 61.
13. Багадуров В.А. Вокальное воспитание детей. – М.: АПН РСФСР, 1953, − 96 с.
14. Багадуров В.А. Воспитание и охрана детского голоса / Сб.ст. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1953. – 72 с.
15. Багадуров В.А. Начальные приёмы развития детского голоса / Под общ. ред. д-ра искусств. н., проф. В.А. Багадурова. − М.: Изд. АПН РСФСР, 1954. − 44 с.
16. Багадуров В.А. Начальные приёмы развития детского голоса / Под общ. ред. д-ра искусств. н., проф. В.А. Багадурова. М.: Изд. АПН РСФСР, 1953. − 72 с.
17. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні / АПН України. — К.: Ред. журналу "Дошкільне виховання", 1999. − 62 с.
18. Бальчитис Э.И. Некоторые методологические основы музыкального воспитания детей в общеобразовательных школах Литовской СССР // Развитие слуха певческого голоса и музыкально-творческих способностей. − №44. − М., 1982. – 272 с.
19. Баренбойм Л.А. Выдающиеся советские музыканты просветители // Музыкальное воспитание в современном мире. – М., 1973. − С.179 − 186.
20. Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство. – Л.: Музыка: Ленингр. отд., 1979. − 231 с.
21. Белобородова В.К. Развитие музыкального слуха учащихся первых классов. – М.: АПН РСФСР, 1956. − 97 с.
22. Беляева-Экземплярская С.Н. О психологии восприятия музыки. – М.: Русский книжник, 1923. − 164 с.
23. Бенч-Шокало О.Г. Український хоровий спів: Актуалізація звичаєвої традиції: Навч.посіб. − К.: Ред.журн. „Укр. світ“, 2002. − 440 с.

24. Бехтерев В.М. Значение музыки в эстетическом воспитании ребёнка с первых дней его детства. – М., 1915. − 112 с.
25. Біла І.М. Особливості аналогізування в мисленнєвій діяльності старших дошкільників // Стратегії творчої діяльності: школа В.О.Моляко / Заг. ред. В.О. Моляко. − К.: Освіта України, 2008. − С. 233 − 263.
26. Біла І.М. Творчість та її розвиток у дітей // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. − К., 2001, Т.ІІІ, ч.8. − С.31 − 37.
27. Благонадёжина Л.В. Психологический анализ слухового представления мелодии // Уч.зап. Гос. института психологии. – М., 1940. – Т.І. − С. 97 − 116.
28. Блинова М.П. Физиологические основы ладового чувства // Вопросы теории и эстетики музыки. − Вып 1. − М., 1972, С. 32 − 48.
29. Блинова М.П. Физиологические основы музыкального воспитания // Методика музыкального воспитания школьников I-IV классов. – М.-Л.: Просвещение, 1965. – С. 247 − 264.
30. Бодалёв А.А. О направлениях и задачах научной разработки проблемы способностей // Вопр. психологии. – 1987. − №1. – С.119 − 124.
31. Бочкарёв Л.Л. Социально-перцептивные механизмы музыкального переживания // Вопр.психологии. – 1986. − №3. – С. 150 − 158.
32. Брунер, Джером. Психология сознания: за пределами непосредственной информации: Пер. с англ. Бабицкого К.И. − М.: Прогресс, 1977. – 412 с.
33. Брыль А.К. Формирование музыкальной памяти как необходимое условие совершенствование певческой деятельности младших школьников: Автореф... канд .пед.наук.: 13.00.02. М., 1979. − 19 с.
34. Вайчете А.И. К вопросу о роли управления музыкальным развитием детей 6-7 лет // Воспитание и развитие детей в д/с.: Мат. конф. мол. учёных Ин-та дошк. восп. АПН СССР /Ред.-сост. К.В. Тарасова. – М., 1976. – С.57 − 60.
35. Валлон, Анри. Психическое развитие ребёнка: Перевод с франц. Анциферовой – М. : “Просвещение”. – 1967. – 196 с.
36. Василенко Л.М. Взаємодія вокального і методичного компонентів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики: Дис… Канд. пед. наук. 13.00. 04. – Київ, 2003. – 214 с.
37. Ветлугина Н.А. Музыкальное развитие ребёнка. – М.: Просвещение, 1968. – 413 с.
38. Ветлугина Н.А. Развитие музыкальных способностей дошкольников в процесе музыкальных игр. – М.: АПН РСФСР, 1958. – 248 с.
39. Ветлугина Н.А. Художественное творчество и ребёнок. – М.: Педагогика, 1972. – 287 с.
40. Викат М.Ю. Некоторые аспекты диференцированого подхода к певческой деятельности дошкольников // Воспитание и развитие детей в д/с.: Мат. конф. мол. учёных Ин-та дошк. восп. АПН СССР / Ред.-сост. К.В. Тарасова. – М., 1976. – С.60 − 63.
41. Выготский Л.С. Воображение и его развитие в детском возрасте // Хрестоматия по психологии / Под ред. А.В.Петровского. − М.: Просвещение, 1987. − С. 320 − 325.
42. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк. Кн. для учителя. – М.; Просвещение, 1991. – 90 с.
43. Выготский Л.С. Психология искусства / Под ред. М.Г. Ярошевского. – М. – Искусство, 1968. – 575 с.
44. Выготский Л.С. Психология развития человека. − М.: Смысл; Эксмо, 2003. − 1136 с .

45. Гарбер Л.А. Начальная стадия развития музыкальных способностей // Проблемы способностей. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. – С.214 − 228.
46. Гейнрихс И.П. Музыкальная память // Музыкально-педагогическая подготовка учителя. – М., 1973. − С. 64 − 87.
47. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. Курс лекций. М.: Изд-во Моск. у-та, 1998. − 320 с.
48. Гладкая С.Н. Исследование формирования певческих навыков у младших школьников (1-2 классы общеобразовательной школы). Автореф... канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 1975. – 20 с.
49. Гладкая С.Н., Ростовська Н.Г. Порівняння як засіб пізнання в музичній педагогіці // Развитие музыкального слуха, певческого голоса и музыкально-творческих способностей учащихся общеобразовательной школы: Сб. тез. IV науч. конф., апр. 1972, г. Москва / Под ред. Алиева Ю.Б. и др. – М., Б.и., 1982. – С. 31 − 33.
50. Готсдинер А.Л. Генезис и динамика формирования способности к восприятию музыки. Автореф... д-ра психол. наук: 19.00.07/ АПН СССР НИИ общей и педагогической психологии. – М., 1989. – 45 с.
51. Готсдинер А.Л. Формирование музыкально-слуховых представлений // Методы активизации эстетического воспитания в школе. – Л., 1968. − 253 с.
52. Грачёва М.С. Голосовая складка человека // Развитие детского голоса / Под ред. Шацкой В. Н. – М., 1971. – С.20 − 28.
53. Гребенюк Н.Є. Вокально-виконавська творчість: Дис… д-ра мистецтвознавства. – К., 2000. – 370 с.
54. Грушевський М.С. Культурно-національний рух на Україні в XVI-XVII віці. − 2-ге. вид. Дніпровського Союзу Споживчих Союзів України (Дніпросоюз), 1919. − 248 с.
55. Грушевський М.С. Історія України-Руси: В 11 т., 12 кн. / НАН України; Інститут української археографії та джерелознавства ім. М.С.Грушевського та ін. / П.С. Сохань (голова ред. кол.) − К.: Наук. думка, 1991. − (Пам'ятки історичної думки України). Т. 6 : Життя економічне, культурне, національне XIV-XVII віків. − 680 с.
56. Детский голос. Экспериментальные исследования / Под ред. В.Н. Шацкой. – М.: Педагогика, 1970. – 232 с.
57. Дзержинская И.Л. Музыкальное восприятие в раннем дошкольном возрасте // Развитие музыкального слуха, певческого голоса и музыкально-творческих способностей учащихся общеобразовательной школы: Сб. тез. IV науч. конф., апр. 1972, г. Москва / Под ред. Алиева Ю.Б. и др. – М., Б.и., 1982. – С. 111−113.
58. Дзержинская И.Л. Пути совершенствования музыкального воспитания в дошкольных учреждениях // Дошкольное воспитание. − №1. − 1980. – С.86 − 88.
59. Дилецький М. Граматика музикальна: Фотокопія рукопису 1723р. / Підготув. О.С. Цапай-Якименко. – К.: Музична Україна, 1970. – 111с.
60. Дитина. Програма виховання і навчання дітей від 3 до 7 років. – К.: Богдана, 2003. – 325 с.
61. Ельконін Д.Г. Деякі особливості сприймання ритму // Наукові записки НДІ психології УРСР. – 1958. – Т.9. – С.94 − 125.
62. Емельянов В.В. Развитие голоса: Координация и тренинг. – 3 изд., испр. – СПб.: Лань, М., Краснодар, − 2003. – 191 с.
63. Емельянов В.Г. Пути и резервы повышения эффективности мероприятий по охране певческих голосов детей и подростков // Развитие детского голоса / Под ред. Шацкой В.Н. – М., 1971. – С. 53 − 64.
64. Ендовицкая Т.В. Особенности развития звуковысотной различительной чувствительности в дошкольном возрасте // Развитие детского возраста / Под ред. В.Н.Шацкой. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. – С. 196 − 203.

65. Ермолаев В.Г. Пути и резервы повышения эффективности мероприятий по охране певческих голосов детей и подростков // Развитие детского голоса / Под ред. Шацкой В.Н. − М., 1971 − С.45 − 53.
66. Ефименко П. Школа для обучения певчих, назначавшихся ко двору // Киевская старина, − 1883. – Т.VI. – С.169 − 174.
67. Жербина Л.М. Развитие теории и практики обучения пению в советской дошкольной педагогике 1917-1975 г.г. – К., 1977. – 150 с.
68. Жорнова О.І. Музично-творчий розвиток учнів молодшого шкільного віку засобами сучасного дитячого фольклору.: Дис… канд. пед. наук: 13.00.02. – К., 1998. – 166 с.
69. Запорожец А.В. Значение ранних периодов детства для формирование детской личности // Хрестоматия по психологии / Под ред. А.В.Петровского. − М.: Просвещение, 1987. − С. 300 − 316.
70. Запорожец А.В. Некоторые психологические вопросы сенсорного воспитания в раннем и дошкольном детстве // Сенсорное воспитание дошкольника. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. – С. 30 − 56.
71. Заседателев Ф.Ф. Научные основы постановки голоса. – Изд. 3-е. – М.: ОГИЗ, 1935. – 104 с.
72. Збруева Н.П. Ритмическое воспитание. – М.: Худ. лит-ра, 1935. – 111 с.
73. Зеленська О.І. Співають діти на уроках музики початкових класів: Навч.-мет. посібник. – К.: Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2003. – 222 с.
74. Зинич-Слепова Р.Т. Развитие музыкального слуха и певческого голоса у нечисто интонирующих дошкольников. Автореф... канд. пед. наук.: 13.00.02. – М., 1968. – 20 с.
75. Ильин Е.П. Проблема способностей: два подхода к её решению. – Психол. энциклопедия. – 1987. − №2. – С. 37 − 47.
76. Іванов В.Ф. Нове про Глухівську школу // Музика. – 1988. − №6. –С. 21 − 23.
77. Іванов В.Ф. Співацька освіта в Україні X-XVIII ст. – К.: Вища школа, 1992. − 71 с.
78. Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца: Книга для учителя: Сборник. – М.: Просвещение, − 1981. – 192 с.
79. Кабалевский Д.Б. Музыка и музыкальное воспитание: Статьи и выступления разных лет. – М.: Знание, − 1984. − 64 с.
80. Кабалевский Д.Б. Про трёх китов и многое другое.: Книжка о музыке. – М.: “Детская литература”, 1970. – 224 с.
81. Кабанова-Меллер Е.Н. Психология формирования знаний и навыков у школьников. Проблемы приёмов умственной деятельности. – М.: Изд.-во АПН РСФСР, 1962. – 376 с.
82. Калин И.В., Богоявленская Д.Б. I Международная конф. „Одаренность: рабочая концепция“, т. 22. − №3. − С.134 − 138.
83. Катинене А.И. Педагогические условия формирования певческой деятельности детей 5-7 лет.: Автореф... канд. пед. наук. М. − 1974. − 24 с.
84. Кауфман В.И. Внутренний слух и его роль в практической деятельности личности // Тр. гос. ин-та по изучению мозга им. В.М. Бехтерева. – Л., 1947. – Т. 18. − С.198 − 224.
85. Кенеман А.В. Музыкальная игра в системе музыкально-ритмического воспитания детей дошкольного возраста // Вопросы эстетического воспитания в детском саду. – М.: Учпедгиз, 1960, − С. 115−123.
86. Коваль О.В. Формування музичних здібностей молодших школярів на уроках музики. Дис. канд. пед. наук: 13.00.02. / Ніжинський ДПУ імені Миколи Гоголя. − К., 2002. − 251с.

87. Колев Ц. Музыкально-слуховые представления и вокальная интонация в детском возрасте // Развитие детского голоса: Мат-лы III науч конференции по вопросам вокально-хорового воспитания детей, подростков и молодёжи 25-30 марта 1968 года // Под ред. действ. члена АПН СССР В.Н.Шацкой. – М., 1971. – С.157 − 168.
88. Коментар до базового компонента дошкільної освіти в Україні: наук.-метод. посіб. / Наук. ред. Л.О.Кононко. − К.: Ред. журн. „Дошкільне вхования“, 2003. − 243 с.
89. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред. Л.М. Проколієнко. − К.: Рад. Школа, 1989. − 608 с.
90. Костюк Г.С. Психологические нормы мышления // Психологическая наука в СССР. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – Т. I. − С. 47 − 64.
91. Костюк О.Г. Сприймання музики і художня культура слухача. – К.: Наук. думка, 1965. – 123 с.
92. Крутецкий В.А. Развитие ленинских идей в советской психологии способностей. – М., 1970. − 179 с.
93. Кулинский Б.О. О детях с неразвитым музыкальным слухом // Развитие детского голоса. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1963. – С. 242 − 251.
94. Кулієва А.Я. Вокальні національні традиції та проблеми перехідних тонів. Дис... канд. мистецтв.: 17.00.03 / Одеська держ. конц. ім. А. Дежданової. − 2001. − 172 с.
95. Ларіна І.О. Зміст музично-педагогічної підготовки дошкільних працівників в Україні (20-і поч. 30-х р.р. ХХ ст.): Автореф… канд. пед. наук. – Харків, 1996. – 14 с.
96. Лебедева Н.Ф. Изучение кислородного баланса у вокалистов детей в процессе пения // Развитие детского голоса / Под ред. Шацкой В.Н. – М., 1971. – С.90 − 93.
97. Лебедева Н.Ф. Методические указания по охране детского голоса: Для врачей-фониатров и вокальных педагогов / Сост. Н.Ф.Лебедева. − Л., 1988. – 12 с.
98. Левидов И.И. Вокальное воспитание детей. – М.: Просвещение. – 1987. – 52 с.
99. Левидов И.И. Детское пение и охрана голоса детей. – Л. – 1935. − 72 с.
100. Левитов Н.Д. Проблема экспериментального изучения способностей // Проблемы способностей. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1962. – С. 32 − 41.
101. Левченко Л.Л., Шевчук А.С. Прилучаємось до музичної скарбниці // Дитина: програма виховання і навчання дітей від 3 до семи років / Наук. кер. О.В.Проскура, Л.П.Клінчина, В.У.Кузьменко. – К.: “Богдана”, 2003. – С. 275 – 317.
102. Лейтес Н.С. Индивидуальные различия в способностях // Психологичская наука в СССР. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1960. – Т. 2 − С. 74 − 87.
103. Лейтес Н.С. Одарённость и возрастные особенности // Вопр. психологии. – 1962. − №5. – С. 5 − 15.
104. Лейтес Н.С. Одарённые дети // Психология индивидуальных различий / Под ред. Ю .Б.Гиппенрейтер и В.Я.Романова. − 2-е изд. − М.: „ЧеРо“, 2002. − С. 304 − 313.
105. Леонтович М.Д. Практичний курс навчання співу у середніх школах України. – К.; “Музична Україна”, 1989. – 134 с.
106. Леонтьев А.Н. О механизме чувственного отражения // Вопр. психологии. – 1959. − №2. – С. 19 − 41.
107. Леонтьев А.Н. Природа и формирование психических свойств и процессов человека // Вопр. психологии. – 1955. − №1. – С. 29 − 35.
108. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – 2-е доп. изд. – М.: Мысль, 1965. – 572 с.
109. Лисенко М.В. Про народну пісню і народність в музиці. − К.: “Мистецтво”. 1995. − 68 с.

110. Лосев А.Ф. Музыка как предмет логики // Лосев А.Ф. Форма – Стиль – Выражение. – М.: Мысль, 1990. – С.405 − 602.
111. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии: Учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по направлению спец. психологии. − М.: Академия, 2003. − 381 с.
112. Лурия А.Р. Язык и сознание / Под ред. Е.Д. Хомской − 2.изд. − М.: Изд-во МГУ, 1998. − 336 с.
113. Любан-Плоцца Б. Музыка и психика. – К.: Изд.дом “АДЕФ − Украина”, 2002. – 200 с.
114. Люблінсика Г.О. Дитяча психологія. – К.: Вища школа, 1974. – 355 с.
115. Мазель Л.А. Музыкознание и достижение других наук // Сов. музыка. – 1974. − №4. – С. 24 − 35.
116. Мазель Л.А. О Мелодии. М.: Музгиз, 1952. – 300 с.
117. Майкапар С.П. Музыкальный слух, его значение, природа, особенности и метод правильного развития. – 2-е изд. – Пг., 1915. – 219 с.
118. Максименко С.Д. Розвиток психіки в онтогенезі. − К.: Форум, 2002. − 319 с.
119. Малинина Е.М. Вокальное воспитание детей / Предисл. В. Морозова. − Л. “Музыка”. 1967. – 88 с.
120. Малинина Е.М. Опыт работы по обучению школьников пению / Под ред. В.А. Багадурова. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1954. – 48 с.
121. Мальцева Е.А. Психологический анализ музыкального развития младшего школьника // Психология младшего школьника. – М.: АПН РСФСР,1960. − С. 47 − 64.
122. Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество. − М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО „МОДЭК“, 2003. − 720 с.
123. Медушевский В.О. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. – М.: Музыка, 1976. – 253 с.
124. Медянников А.И. Особенности развития звуковысотного и ритмического слуха первокласников различных типологических групп. Автореф... канд. пед. наук. – М., 1974. – 17 с.
125. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника. – М.: Педагогика, − 1982. – 219 с.
126. Морозов В.П. Биофизические основы вокальной речи. – Л.: Наука. ЛО, 1977. – 213 с.
127. Морозов В.П. Взаимодействие афферентных систем в механизмах фонации как теоретическая основа разработки новых методов вокальной педагогики // Развитие детского голоса / Под ред. Шацкой В.Н. – М., 1971. – С.29 − 44.
128. Морозов В.П. Вокальный слух и голос. – М. – Л.: Музыка, 1965. – 86 с.
129. Морозов В.П. Тайны вокальной речи. – Л.: Наука, 1965. – 167 с.
130. Морозов В.П., Ермолаев В.Г. Руководство по фониатрии. – Л.: Медицина, ЛО, 1970 . − 271 с.
131. Музика О.Л. Стратегіально-ціннісна організація свідомості творчо обдарованої особистості // Стратегії творчої діяльності: школа В.О. Моляко / Заг.ред. В.О. Моляко. − К.: Освіта України, 2008. − С. 458 − 500.
132. Мухина Т.Г., Лысина М.И. Зависимость возрастных и индивидуальных показателей звуковысотного дифференцирования от характера деятельности детей в преддошкольном возрасте // Развитие восприятия в раннем дошкольном возрасте. – М.: Просвещение, 1966. – С. 49 − 73.
133. Мясищев В.Н. О связи способностей и склонностей // Склонности и способности. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1962. – С. 3 − 113.

134. Назайкинский Е.В. Звуковой мир музыки. – М: Музыка, 1988. − 154 с.
135. Назайкинский Е.В. Музыкальное искусство и наука.: Сб. статей. – М.: Музыка, 1973. – 215 с.
136. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия. М., 1972, 102 с.
137. Науменко С.И. Психолого-педагогические условия формирования музыкальности детей шестилетнего возраста. – К., 1991. − 94 с.
138. Науменко С.І. Музично-естетичне виховання дошкільнят: Програма та методичні рекомендації / Творча спілка вчителів України. − К.: Магістр – S, 1996. – 96 с.
139. Науменко С.І. Основи вікової музичної психології / Укр. центр творчості дітей та юнацтва. – К., 1995. – 103 с.
140. Науменко С.І. Особливості сприймання музики шестилітніми першокласниками // Початкова школа − №12. − 2001. – С.45 − 47.
141. Науменко С.І. Психологія музичності та її формування у молодших школярів: Навч . пос. / КДПІ ім. М.П. Драгоманова. – К., 1993. – 158 с.
142. Науменко Т.І. Музичний розвиток дітей від 2 до 7 років в умовах дошкільного закладу: Програма, методичні рекомендації / Т.І. Науменко (уклад.), АПН України, Інститут проблем виховання, − К., 1997. – 103 с.
143. Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті // Шкільний світ. – Липень 2001. – С.16 − 23.
144. Непомнящая Н.И. Становление личности ребёнка 6-7 лет / Научно-исслед. Институт общей и пед. психологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1992. – 160 с.
145. Никифорова О.И. Исследования по психологии художественного творчества. – М.: Изд-во Московского университета, 1972. – 154 с.
146. Огороднов Д.Е. Музыкально-певческое воспитание детей в общеобразовательной школе. − М., 1998. − 320 с.
147. Олефир С.И. О путях развития музыкальной психологии. – Научно-методический журнал, Москва-Воронеж, − №4. − 2003. − С. 195−202.
148. Орлова Н.Д. О развитии индивидуальных тембровых качеств голоса детей, поющих в хоре, в связи с изучением их диапазона // Развитие детского голоса / Под ред. Шацкой В.Н. – М., 1971. – С.107 − 113.
149. Орлова Н.Д. Проблема “Развитие детского голоса” // Развитие детского голоса / Под ред. Шацкой В.Н. − М., 1971. – С.1 − 7.
150. Павленко Б.Н., Таягин С.А. Факторы этнопсихогенеза: Учебное пособие. – Харьков: Изд-во ХГУ, 1993. – 160 с.
151. Пазовский А.М. Записки дирижёра. – 2-е изд. – М.: Сов. композитор, 1968. – 558 с.
152. Пархоменко Л.О. Українська хорова п′єса. – К.: Наук. думка, 1979. – 218 с.
153. Петров В.П. Походження українського народу. – К.: МП “Фенікс”, 1992. – 192 с.
154. Печерська Е.П. Уроки музики в початкових класах / Навчальний посібник – К.: Либідь. – 2001. – 272 с.
155. Півторак Г.П. Українці: звідки ми і наша мова: Монографія. – К.: Наук. думка, 1993 . – 200 с.
156. Платонов К.К. Проблемы способностей. – М., 1972. − 378 с.
157. Побирченко Н.А. Психологическая преемственность в обучении и воспитании детей 6−7 лет // Третий съезд психологов. − М. − 1989. − С. 127 − 128.
158. Побірченко Н.А. Рефлексивна діяльність учнів і критерії її оцінки // Міжнародні Костюківські читання. − К.: Ін-т. психології − 1992. − Т.2. − С. 52-57.
159. Полянський Ю.О., Науменко Т.І. Музичне джерельце. – К., 1993. – 77 с.
160. Психология индивидуальных различий / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова. − 2-е изд. − М.: „ЧеРо“, 2002. − 776 с.

161. Равич-Щербо И.В. и др. Психогенетика – М.: Аспект−Пресс, 2000. – 477 с.
162. Развитие детского голоса. Материалы III научной конференции по вопросам вокально-хорового воспитания детей и молодёжи 25-30 марта 1968 г. / Под ред. В. Н. Шацкой – М., 1971. − 187 с.
163. Развитие музыкального слуха, певческого голоса и музыкальных способностей учащихся общеобразовательной школы: Сб. тез. VI науч. конф. апр 1982г., г. Москва / Редкол. Алиев Ю.Б. и др. – М.: Б.и., 1982. – 272 с.
164. Римский-Корсаков Н.А. Музыкальные статьи и заметки. – Пб., 1911. − 203 с.
165. Римский-Корсаков Н.А. О музыкальном образовании // Музыкальные статьи и заметки, − Пб., 1926. − С.40 − 59.
166. Ростовський О.Я. Педагогіка музичного сприймання. Навчально-методичний посібник. – К., 1997. – 248 с.
167. Рубан Т. Мир музыкальной сказки // Музыкальный руководитель. − М., − № 4. 2004 . − С. 2 − 11.
168. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. – М., 1957. − 227 с.
169. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М., 1946. − 378 с.
170. Рубинштейн С.Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории // Вопросы психологии. 1960. №3. − С. 6 − 11.
171. Рубинштейн С.Л. Способности // Психология индивидуальных различий / Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер и В.Я.Романова. − 2-е изд. − М.: „ЧеРо“, 2002. − С. 20 − 40.
172. Савельева В.С. Психолого-педагогічні умови формування навичок писемного мовлення у дітей старшого дошкільного віку: Автореф… канд. психол. наук. 19.00. 07 / Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України – К., 1998. – 19 с.
173. Седлак, Франтишек. К некоторым проблемам музыкального развития детей младшего школьного возраста // Развитие детского голоса / Под ред. Шацкой В.Н. – М., 1971. – С.157 − 178.
174. Сикорский И.А. Всеобщая психология с физиогномистикой в илюстрированном изложении. – К., 1905. – 574 с.
175. Система детского музыкального воспитания Карла Орфа: Сб. статей. Пер.с нем. под ред. Л.А Баренбойма. Л., Музыка, − 1970. – 160 с.
176. Сишор К. Психология музыкального таланта. – М., 1919. − 137 с.
177. Сокальский П.П. О механизме музыкальных впечатлений // Музыкальная психология, 1992. − С. 23 − 29.
178. Соловьева А.И. Основы психологи слуха / Под ред. проф. Б.Г.Ананьева. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1972. – 187 с.
179. Словарь психолога-практика / Сост. С.Ю.Головин. 2-изд., перераб. и доп. − Мн.: Харвест, 2001. − 976 с.
180. Стефаненко Т. Этнопсихология. – Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 316 с.
181. Стратегії творчої діяльності: школа В.О.Моляко / За загальною редакцією В.О. Моляко. − К.: „Освіта України“, 2008. − 702 с.
182. Судаков В.Ф. Роль интонационно-слухового запаса в восприятии учащимися современной музыки // Развитие музыкального слуха, певческого голоса и музыкально-творческих способностей учащихся общеобразовательной школы: Сб. тез. IV науч. конф., апр.1972, г. Москва / Под ред. Алиева Ю.Б. и др. – М., Б.и., 1982. – С. 89−93.
183. Сухомлинський В.О. Народження громадянина // Вибрані твори: в 5 т. – Т.3 – К.: Радянська школа, 1997. − С. 5 − 282.
184. Тайнель Е.З. Музично-педагогічна концепція Золтана Кодая та її адаптація в загальноосвітніх школах України: Дис... канд. мистецтвозн. 13.00.01 / Укр.ПУ ім.

М.П.Драгоманова. – К., 1993 – 177 с.

185. Тарасова К.В. Воспитание и обучение в детском саду: Материалы конференции молодых учёных Института дошкольного воспитания АПН СССР 23-24 июня 1976г. / Ред.-сост. К.В. Тарасова, − М., 1976. – 79 с.
186. Тарасова К.В. Онтогенез музыкальных способностей. – М.: Педагогика, 1988. − 175 с.
187. Таф′як М.В. Діячі української культури в Московщині (XVII-XVIII ст.) // Матеріали наукової конференції Україна і світова наука: Збірник праць. – Вип. 2. – Тернопіль, 1997. – С.23 − 29.
188. Телевина В.К. Активизация вокально-хорового обучения младших школьников и их музыкального развития.: Автореф... канд. пед. наук: 13.00.02. − М., 1975. – 27 с.
189. Тен И. Философия искусства. − М., 1933. − 360 с.
190. Теплов Б.М. Избранные труды в 2-х т. − Т.1. – М.: Педагогика, 1985. – 328 с.
191. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. – М: Изд. АПН РСФСР, 1961. – 536 с.
192. Теплов Б.М. Психологические основы художественного воспитания // Известия АПН РСФСР, − М.−Л., 1947 − №11. − С. 5 −7.
193. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. – М.−Л.: Изд.-во АПН РСФСР, 2-я ф-ка дет. книги Детиздата в Л., 1947. – 335 с.
194. Теплов Б.М., Борисова М.Н. Чувствительности к различению и сенсорная память // Вопр. психологии. – 1957. − №1. – С. 61−77.
195. Теплов Б.Н. Способности и одарённость // Хрестоматия по психологии / Под ред. А .В.Петровского. − М.: Просвещение, 1987. − С. 281 − 286.
196. Хлебникова Л.А. Некоторые данные о вокальных возможностях учащихся 1-3 классов сельской школы // Развитие детского голоса / Под ред. Шацкой В.Н. – М., 1971. – С.179 − 187.
197. Хоффман К. Взаимосвязь развития музыкального слуха и голоса учащихся начальных классов: Из опыта музыкального образования в средних общеобразовательных школах-десятилетках ГДР // Развитие детского голоса: Матлы III науч. конференции по вопросам вокально-хорового воспитания детей, подростков и молодёжи 25-30 марта 1968 года // Под ред. действ. Члена АПН СССР В.Н.Шацкой. – М., 1971. – С.169 − 178.
198. Хрестоматия по ощущению и восприятию / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, М.Б. Михалевской. − М., 1975. − 400 с.
199. Христианденсен Л.Л. Работа с народными певцами // Вопросы вокальной педагогики. – Вып. 5-й. – М.: Музыка, 1976. – С.9 − 38.
200. Цыпин Г.М. Проблемы развивающего обучения в преподавании музыки.: Автореф ... д. пед. наук. 13.00.02 – М., 1977. − 34 с.
201. Чудінова І.А. Клирошани-українці Олександро-Невського монастиря (до питань про роль українських впливів на становлення петербурзької культури) // З історії української музичної культури: Тематичний збірник наукових праць. – К.: КДК ім. П.І.Чайковського, 1991. – С. 53 − 63.
202. Чудновский В.Э. Актуальные проблемы психологии способностей // Вопр. психологии. – 1986. − №3. – С. 78−90.
203. Чурікова-Кушнір О.Д. Виховання вокально-інтонаційної культури молодших школярів у процесі роботи над музичним образом: Дис… канд. пед. н. 13.00.01/ Луганський ДПУ імені Тараса Шевченка. – Луганськ, 2002. – 213 с.
204. Шип С.В. Знакова система та мовна організація музичного мовлення: Автореф… д-ра мистецтвознавства. – К., 2002. – 42 с.
205. Шиффман Х. Ощущение и восприятие. 5-е изд. − СПб.: Питер, 2003. − 928 с.

206. Юнг К.Г. Феномен одарённости // Психология индивидуальных различий / Под ред . Ю.Б.Гиппенрейтер и В.Я.Романова. − 2-е изд. − М.: „ЧеРо“, 2002. − С. 294 − 304.
207. Юссон, Рауль. Певческий голос. Исследование основных физиологических и акустических явлений певческого голоса. М.: Музыка, 1974. – 262 с.
208. Faist A. Versuche über Tonverschmelzung // Zeits. für Psychol. 1897. 15.
209. Kries J. Wer ist Musikalsch? Berlsn, 1926.
210. Meyer M. Üeber Tonverschmelzung und die Theorie der Consonanz // Zeits. für Psychol. 1898., 17c.
211. Revesz G. Zur Grundlegung der Tonpsyhologie. – Leipzig, 1913.
212. Stumpf C. Tonpsyhologie. – Leipzig, 1883, I Band; 1890. II Band.

ДОДАТКИ

Додаток А

АНКЕТА (для батьків)

Прізвище_____ Ім’я_____група_____д/с№___

Прочитайте запитання та відповіді. Виберіть ті, які на Вашу думку є правильними, виділивши відповідні букви.

1. Що дають дітям музичні заняття?
   а) вчать розуміти і виконувати музичні твори;
   б) корисні для загального розвитку;
   в) допомагають у спілкуванні з однолітками;
   г) нічого не дають;
   д) Ваш варіант.

2. Чи багато місця у житті дитини займає музика?
   а) багато;
   б) не багато (чому?);
   в) не дуже (чому?).

3. Чи співаєте Ви дома або серед друзів разом з дитиною?
   а) багато;
   б) не багато (чому?);
   в) не дуже (чому?).

4. Яка музика Вашій дитині більше подобається?
   а) народна;
   б) естрадна;
   в) класична;
   г) різна.

5. Чи проявляються у Вашої дитини здібності до музики?
   а) так; б) ні; в) важко відповісти.

6.

7. Як Ви розвиваєте музичні здібності дитини?
   а) не думаю, що це важливо для розвитку дитини;
   б) якщо здібності є, то вони розвинуться і без допомоги дорослих;
   в) співаю разом з дитиною;
   г) заохочую прагнення дитини до музики, даю оцінку її досягненням.

8. Яких труднощів Ви зазнаєте при вирішенні даної проблеми?
   а) не маю проблем;
   б) не вважаю це питання проблемним;
   в) нестача знань та умінь;

г) інші (які?)

Тести для визначення рівня розвитку музичних здібностей

№	Мета дослідження	Завдання
I.	Емоційний відгук на музику	
1.	Виявлення різниці між сприйманням “живої” музики і музики в запису.	Зіграти (“На прекрасном голубом Дунае” Й.Штрауса) і включити її запис. Який варіант більше сподобався?
2.	Визначення уважності під час слухання, зацікавленості, наявності рухової реакції.	Зіграти різні за настроєм і характером твори (“Ой, лопнув обруч”, “Подоляночка”). Чи подобається?
3.	Визначення обсягу музичного сприймання.	Зіграти твір “Маленька нічна музика” В. Моцарта. Фіксувати, що дитина в ньому сприйняла: настрій, характер, динаміку, гармонію, темп, регістр...
II.	Ритмічний слух	
1.	Вивчити реакцію на зміну ритму − помічає, не помічає, зразу протестує	Зіграти знайомий твір, а потім повторити його зі змінами в ритмі. Фіксується спосіб реакції на зміну ритму (“У лісі темному”).
2.	Визначити вміння відтворювати ритм музичного твору.	Прослухати 8 тактів знайомої мелодії (“Гопак”), при повторному програванні запропонувати дитині простукати ритм на барабані (можна проплескати в долоні).
III.	Звуковисотний слух	
1.	Визначити можливість відтворення голосом мелодії.	Проспівати будь-яку знайому пісню.
2.	Визначити можливість відтворення на музичному інструменті мелодії.	Запропонувати підібрати її на інструменті (до восьми спроб).
3.	Вивчити реакцію на зміну руху мелодії.	Зіграти знайому мелодію (“Подоляночка”) спочатку правильно, а потім з “помилкою”. Який варіант неправильний?
IV	Чуття гармонії	
1.	Визначити рівень розвитку гармонічного слуху.	Зіграти два рази мелодію (“Подоляночка”). Перший раз гармонізуємо правильно, а другий – неправильно. Як краще звучить?
2.	Визначити особливості реакції на невірно гармонізовані твори.	Зіграти невірно гармонізовану знайому мелодію (“Галя по садочку ходила”). Чи почують це діти ? Як швидко зреагують?
V.	Динамічний слух	
1.	Визначити рівень розвитку динамічного слуху (перцептивний).	Пропонуємо частину твору. Діти вказують, де музика звучить голосно, а де тихо.
2.	Визначити рівень розвитку динамічного слуху (репродуктивний).	Відтворити на барабані динамічні відтінки твору, який звучить.
VI.	Тембровий слух	
1.	Визначити рівень розвитку тембрового слуху.	Грати на різних інструментах. Визначити інструмент, що звучить.
2.	Вивчити наявність взаємозв'язку настрою музики і тембру інструменту .	На якому інструменті можна заграти: марш, сумну пісеньку, польку тощо? Де на фортепіано звучить пісенька соловейка, білочки, ведмедика?
VII.	Ладове чуття	
1.	Визначення відчуття закінченості музичного твору.	Зіграти п'єсу без останнього такту. Визначити, чи вона закінчилась, чи ні .
2.		

	Діагностика сприймання форми та логіки музичного твору.	Зіграти твори “Жарт” Й.-С.Баха, “Українська полька”, “Дунайські хвилі”, (пропустивши в ньому один такт).
VIII.	Музичне мислення	
1.	Вивчити здатність дітей до визначення змін, внесених в мелодії, прояв можливостей до аналізу.	Зіграти знайому дитині пісню, потім зіграти цю ж саму мелодію в протилежному ладі (“Подоляночка”).
2.	Діагностика репродуктивного компоненту музичного мислення.	Зіграти мелодію без закінчення. Визначити , чи закінчилась мелодія. Проспівати кінець, або підібрати його на музичному інструменті.
IX.	Музична пам’ять.	
1.	Дослідити рівень розвитку музичної пам’яті дітей (перцептивний компонент)	. Зіграти дитині твори, вивчені раніше (“Два веселі гуси”, “Подоляночка”, “У лісі темному”). Запропонувати впізнати їх.
2.	Дослідити рівень розвитку музичної пам’яті дітей (репродуктивний компонент)	Зіграти незнайому мелодію (4 такти) і запропонувати повторити її на “ля” (“Савка та Гришка”). Фіксується кількість програвань, необхідних для правильного відтворення мелодії.
X.	Музична уява	
1.	Дослідити рівень розвитку музичної уяви дітей	Виявити вміння дітей передавати словесно чи з допомогою малюнка музично-слухові уявлення, запропонувавши їй намалювати і розповісти “про що розповідає музика”.
2.	Дослідити рівень розвитку музичної уяви дітей	Виявити вміння дітей передавати з допомогою рухів музично-слухові уявлення, запропонувавши їй затанцювати так, “як звучить музика”.
3.	Виявити вміння передавати музично-слухові уявлення при співі	Заспівати пісню, яку хоче дитина, але так, як на концерті.

Додаток В

До побачення!



До побачення! До побачення!

Ворон



Сидить ворон на суку у- у-у, у-у-у
Ворон грає на трубу у- у-у, у-у-у
Трубу точеную у- у-у, у-у-у
Позолоченую у- у-у, у-у-у

Добрий день!



Добрий день! Добрий день! Добрий день! Добрий день! Добрий, добрий день!



Добрий день! Добрий день! Добрий день! Добрий день! Добрий день! Добрий день!



Добрий день!

Додаток Г

Чай наливай!



Чай,чай,чай чай наливай, на- ли -вай со- ло- дкий чай, чай мені да-



вай!

Добрий ранок

Слова і музика Оксани Руденко



1.Рано-вранці сонечко
Заглянуло в вікно.
Сонечко всміхнулося –
Ми ждем його давно.

П-в: Добрий ранок, сонечко,
Сіяй нам кожен день,
Добрий ранок, сонечко, −
Співаємо пісень.

2. А сьогодні вітер
В кімнату залетів.
Може він погратися
З нами захотів.

П-в: Добрий ранок, вітре,
Скоріш до нас лети
Із тобою, вітре,
Побігаємо ми.

Додаток Д

Бабуся

Слова і музика Оксани Руденко



1. Хто жаліє нас найбільш за всіх?
   Хто нас любить так, як мама й тато?
   Хто прощає пустощі мої? –
   Ви, напевне, хочете спитати?

   П-в: Бабуся, бабуся –
   Це мами матуся,
   І татка матуся –
   Бабуся.
2. Хто нас вранці не розбудить, ні,
   І влаштує нам маленьке свято?
   Хто пиріг спече на вихідні? –
   Ви, напевне, хочете спитати?

   П-в: Бабуся, бабуся –
   Це мами матуся,
   І татка матуся –
   Бабуся.

Додаток Е

Веселка

Слова і музика Оксани Руденко



1. З неба хмарка прилетіла –
   На вершечок клена сіла.
   Хмарка сонечку всміхнулась –
   Райдугою обернулась.

   П-в: Веселка – дощик накрапа,
   Веселка – крапелька співа,
   Веселка – рада дітвора,
   Веселка!

2. Кличе друзів всіх Маринка:
   Вже полинула хмаринка.
   Діти в двір повибігали –
   Разом пісню заспівали:

   П-в: Веселка – дощик накрапа,
   Веселка – крапелька співа,
   Веселка – рада дітвора,
   Веселка!

Додаток Ж

Найкращій мамі

Слова і музика Оксани Руденко



EMBED PBrush



1. Із далеких країв вітерець прилетів – свіжий-свіжий;
   І у лісі сьогодні підсніжник зацвів – ніжний-ніжний.
   Вранці птах заспівав – весну він закликав – чисто-чисто;
   І чомусь у малят оченята блищать, мов намисто.
   П-в: Тому що перші промені весни чудове свято мають принести.
   Щороку свято це всі діти ждуть: це свято мами.
   Вітають маму татко й дідусі, її вітають діточки усі;
   І подарунки щиро принесуть найкращій мамі.

2. Мамо рідна моя, подарую тобі сонця промінь;
   І дзюрчання струмка подарую тобі, й лісу гомін;
   І усмішку свою я до тебе несу, рідна, звісно;

І слова ці прості, що від серця ідуть – нашу пісню.

Додаток З

Статистична обробка результатів експерименту

Розглянемо десять показників музичних здібностей дітей в експериментальної групі до і після експерименту. Маємо вхідні дані.

Таблиця Д.1.

	Показники музичних здібностей	до експерименту	після експерименту	різниця в кількості
1	Емоційність реакції на музику	43	50	7
2	Ритмічний слух	33	31	-2
3	Звуковисотний слух	6	26	20
4	Чуття гармонії	8	16	8
5	Динамічний слух	38	63	25
6	Тембровий слух	45	48	3
7	Ладове чуття	1	17	16
8	Музичне мислення	13	44	31
9	Музична пам’ять	6	12	6
10	Музична уява	25	32	7
	Середнє			12.1

В останньому стовпці таблиці обчислена різниця в кількості дітей, що відповідають високому рівню за кожною ознакою попарно.

Якщо підтвердиться гіпотеза про рівність 0 вибірки, що сформована нами як різниця між даними після впровадження методики та до неї, то можна стверджувати, що вона не ефективна і навпаки.

У термінах перевірки статистичних гіпотез задачу можна сформулювати так:

Маємо 10 незалежних випробувань випадкової величини (таблиця Д.1.) з нормального розподілу, але математичне сподівання та середнє квадратичне відхилення якої невідомі.

Стосовно параметра а розподілу висувається гіпотеза а=0.

Згідно критерію Ст’юдента для перевірки цієї гіпотези обчислимо

і порівняємо його з − верхньою - межею и – розподілу. Якщо при цьому > , то гіпотеза відхиляється, у противному разі – ні.

К нас n=10 , ; 109,8

.3 =3,6 =2,26

Маємо: .3 =3,6> =2,26/

І згідно з критерієм Ст'юдента гіпотеза Н0 відхиляється. Тобто різниця між показниками музичних здібностей до і після експерименту свідчить про наявність позитивного ефекту.

Перевірка гіпотези про рівність середніх двох незалежних вибірок з рівними дисперсіями.

Маємо дві незалежні вибірки з генеральної сукупності – результати вимірювання музичних здібностей дітей віком 5-6 років до експерименту та після.

Таблиця Д.2.

групи	до експерименту			після експерименту		
рівень	a	в	с	a	в	с
1	3	7	13	6	10	6
2	3	10	10	9	11	4
3	4	7	12	9	9	6
4	6	6	11	10	11	1
сумма	16	30	46	34	41	17

1. Умова завдання припускає, що обидві вибірки взяті з нормально розподілених генеральних сукупностей з рівними дисперсіями. Чисельність вибірок рівна.
2. Перевіримо гіпотези про рівність середніх окремо за кожним рівнем здібностей А, В, С.
3. Середні показники музичних здібностей за рівнем А до експерименту склало 4 одиниці, а в після експерименту – 8,5. Фактична різниця між середніми становить 4,5.

1. Сформулюємо нульову Н0 і альтернативну Н1 гіпотези:

2. Приймемо також рівень значущості гарантуючи прийняття гіпотези або відмови від неї з ймовірністю помилки тільки в 5 випадках зі 100.
4. Застосуємо критерій Ст'юдента для перевірки такої гіпотези.
5. Критична область буде двостороння в межах – всі значення вищі, ніж верхнє 2,5% і нижче, ніж 2,5% точки розподілу t – критерію Ст'юдента. Висновок при перевірці Н0 можна сформулювати таким чином: гіпотеза Н0 відхиляється, якщо вибіркове значення критерію tфакт – виявиться в критичній області, тобто якщо tфакт >tтеор. У протилежному випадку Н0 повинна бути прийнята.
6. Щоб перевірити Н0 потрібно визначити фактичне значення критерію Ст'юдента і порівняти його з табличним значенням.

Фактичне значення t – критерію Ст'юдента визначимо за формулою

де − узагальнена середні помилка різниці середніх.

7. Обчислимо за кожною вибіркою скореговані на втрату ступенів вільності варіації дисперсій.

2

3

8. Розрахуємо квадрати середніх помилок за кожною вибіркою і узагальнену середню помилку різниці середніх.

9. Розрахуємо фактичне значення t – критерію Ст’юдента:

4,02

10. Встановимо табличне значення t – критерію Ст’юдента, виходячи з рівня значущості і загального числа ступенів вільності для двох вибірок:

За таблицею “Критичні точки розподілу Ст’юдента ” знайдемо t при к=6:

11. Співставимо фактичне і табличне значення t – критерію Ст’юдента:

Оскільки (вибіркове значення критерію знаходиться в критичній області), то нульова гіпотеза про рівність середніх у генеральних сукупностях повинна бути відхилена і прийнята альтернативна гіпотеза про те, що середні в генеральних сукупностях рівні.

Аналогічне проведене дослідження перевірки рівності середніх по рівню музичних здібностей В та С дали такі результати:

фактичне значення t – критерію Ст’юдента по групі В дорівнює 2,77, фактичне значення t – критерію Ст’юдента по групі С – 2,69.

Обчислені фактичні значення критерію також менше табличного – 2,45 і гіпотези про рівність середніх у генеральних сукупностях повинна бути відхилена.

12. Висунута нульова гіпотеза може бути також перевірена шляхом порівняння можливої граничної помилки двох вибірок (по кожному рівню) з фактичною різницею середніх.

13. Розрахуємо можливу граничну помилку середніх по кожному рівню по двох вибірках (до експерименту та після нього).

для рівня А

для рівня В

для рівня С

Фактична різниця середніх за кожним рівнем:

для рівня А − 4,5

для рівня В − 2,75

для рівня С − 7,25

Порівняємо граничні помилки з фактичною різницею середніх:

Співставляючи граничну помилку з фактичною різницею між середніми, можна зробити аналогічний висновок про те, що висунута нульова гіпотеза не узгоджується з отриманими результатами. Якщо б показники музичних здібностей до і після експерименту відрізнялися не істотно, то максимальна можлива різниця між середніми показниками музичних здібностей дітей за рівнем А не перевищували б 2,73, по рівню В – 2,42 і за рівнем С – 6,5. Фактична різниця значно вища.

Отже дані дослідження не узгоджуються з гіпотезою про те, що відмінність в середніх приростах випадкові. Фактичне значення критерію Ст’юдента перевищує його можливу теоретичну величину, яка вимірює випадкове коливання, що дозволяє зробити висновок про істотність (вірогідність) відмінностей між середніми і, як наслідок, суттєвість впливу проведеного експерименту на показники музичних здібностей дітей. Найбільш вагомий вплив запроваджена методика має на показники групи А, тобто музичні здібності дітей завдяки впровадженій методиці якісно покращилися.