

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

**Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису**

МАЛАШЕВСЬКА ІРИНА АНАТОЛІЇВНА

УДК 373.2/3.016 : 78

**ДИСЕРТАЦІЯ
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ МУЗИКИ
ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ
З ВИКОРИСТАННЯМ МУЗИКОТЕРАПІЇ**

13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

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

Малашевська І. А. _____

Науковий консультант: **Падалка Г. М., доктор педагогічних наук,
професор**

Київ – 2017

АНОТАЦІЯ

Малашевська І. А. Теорія і практика навчання музики дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з використанням музикотерапії. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія і методика музичного навчання. – Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ, 2017.

Зміст анотації

Дисертація присвячена науково-методичному узагальненню та новому вирішенню проблеми оптимізації мистецької освіти шляхом обґрунтування, розробки та практичної апробації саногенно-особистісної парадигми музичного навчання у системі дошкільної та початкової шкільної освіти. Її практична реалізація здійснюється за допомогою *теоретико-методичної системи навчання музики дошкільників і молодших школярів з використанням музикотерапії*, яка містить розроблені нами педагогічні умови, форми, етапи, методи та прийоми.

На основі вивчення та аналізу науково-методичної літератури, змісту нормативно-правових документів (Державних стандартів, навчальних планів і програм) та стану сучасної дошкільної й початкової шкільної мистецької освіти було з'ясовано, що ідея застосування взаємозв'язку розвивальних й оздоровчих функцій музичного мистецтва у системі навчання музики дітей дошкільного та молодшого шкільного віку залишилася поза належною увагою науковців і практиків.

В дисертаційному дослідженні визначено сутність поняття *музична навченість* дошкільників і молодших школярів як комплекс індивідуальних властивостей дитячої особистості, що зумовлює продуктивність музично-навчальної діяльності і якість оволодіння музичним досвідом. Високий рівень музичної навченості дозволяє дитині активно й емоційно проявляти себе у всіх видах музичної діяльності: *сприйманні, оцінюванні, творчості*, а також

уможливлює вільне орієнтування у сфері музичного мистецтва, дає змогу адекватно сприймати та розуміти музику, надавати естетичного забарвлення духовному життю особистості. *Структурними компонентами* музичної навченості дошкільників і молодших школярів виявлено: мотиваційно-ціннісний (особистісно-значиме ставлення дитини до музики та музичних занять); емоційно-акумуляувальний (розвинена музикальність); творчо-діяльнісний (схильність до творчого самовираження у процесі музично-навчальної діяльності); когнітивно-збагачувальний (наявність певного рівня музичної компетентності); комунікативно-регулятивний (прояв активності та гармонійної взаємодії в міжособистісно-творчому просторі).

Дисертація містить вивчення та аналіз особливостей психофізіологічного розвитку дітей дошкільного й молодшого шкільного віку в умовах сучасної дійсності. Під час аналітичної роботи було з'ясовано, що дисгармонія та внутрішнє напруження, які є причиною виникнення багатьох хвороб і проблем особистісного характеру, все частіше стають звичними переживаннями сучасних дітей і становлять суттєву перешкоду їх повноцінного розвитку, навчання та виховання. Одним із шляхів вирішення окреслених завдань визначено застосування музикотерапії у процесі навчання музики.

Вивчення та аналіз феномену музикотерапії й досвіду її застосування у сфері музичної педагогіки дозволив виявити наявність оздоровчо-розвивального потенціалу музикотерапії як дієвого чинника оптимізації музичної освіти дошкільників і молодших школярів. Отже, у процесі наукового дослідження було визначено, що вирішенням проблеми оптимізації дошкільної та початкової шкільної освіти музичної освіти згідно вимогам часу є розробка, теоретичне обґрунтування та практична перевірка *саногенно-особистісної парадигми музичного навчання*. Її ми визначаємо як фундаментальну ідею, згідно якої підвищення ефективності мистецької освіти дошкільників і молодших школярів в умовах сучасності передбачає актуалізацію резервних й адаптивних можливостей дитячого організму засобами музикотерапії. На відміну від традиційних підходів музичне навчання в контексті саногенно-особистісної

парадигми передбачає забезпечення переваги задоволеності дітей від процесу музичного навчання над його результативністю; спрямування музичного навчання дошкільників і молодших школярів у річище акумулювання позитивних емоційно-чуттєвих переживань і сублімації енергії (позитивної та негативної) у творчість; систематичне залучення дітей до спонтанно-художнього самовираження в індивідуальній та колективній музичній діяльності. Крім того, важливими характеристиками саногенно-особистісної парадигми, що забезпечують цілісність її впливу на досягнення ефективності музичної освіти, виступають: орієнтація музичного навчання на формування у дітей здатності до усвідомлення особистісної цінності як себе, так і інших; надання пріоритетності емоційному переживанню музики над аналітичним осягненням її змісту, характеру та форми; спрямування процесу надання музичних знань в опосередковану площину.

Провідними положеннями саногенно-особистісної парадигми виступають запропоновані нами принципи. Основними з яких є: *комплементарно-інтеграційний* (взаємодоповнення й органічне поєднання музично-навчальних та оздоровчо-профілактичних цілей і завдань), *гуманістично-комунікативний* (побудову педагогічного спілкування у ключі емоційної довіри та взаємоповаги, усвідомлення індивідуальної значущості кожної дитини незалежно від розвиненості її музичних здібностей та задатків), *гедоністично-оптимістичний* (спрямування музичного навчання на створення умов для акумулювання в дітей радісних емоційно-позитивних переживань та здійснення дітьми самостійно-рефлексивних дій у руслі оптимізму та позитиву), *емоційно-коригувальний* (створення умов для корекції та гармонізації емоційної сфери дітей шляхом сублімації їх позитивних і негативних емоцій і почуттів у музичну творчість) та *індивідуально-розвивальний* (розвиток індивідуально-особистісних якостей дітей у процесі спонтанно-музичного самовираження і творчої діяльності) *принципи*.

Ефективна реалізація саногенно-особистісної парадигми забезпечується теоретико-методичною системою музичного навчання дошкільників і молодших

школярів з використанням музикотерапії, яка містить розроблені нами педагогічні умови, форми, етапи, методи та прийоми.

Необхідними і достатніми педагогічними умовами здійснення музичного навчання з використанням музикотерапії є такі: *активізація мотивації та інтересу до процесу музичного навчання у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку; забезпечення емоційного контакту між педагогом і дітьми, створення довірливої атмосфери на музичних заняттях і уроках; врахування особливостей світосприйняття та реагування на музику дошкільників і молодших школярів; надання переваги невербальному способу музично-педагогічного спілкування; спрямування музичного навчання на формування у дітей власної гідності та самоповаги, усвідомлення індивідуальної значущості себе та інших; контактна взаємодія педагога з батьками дітей.*

У результаті проведеного наукового дослідження було доведено, що процес музичного навчання дітей дошкільного віку має здійснюватися впродовж трьох етапів: *ознайомлювально-адаптивного* (знайомство з різними видами музично-оздоровчої діяльності, пристосування дітей до умов процесу навчання музики на основі оздоровчо-розвивального підходу), *наслідувально-закріплювального* (розвиток і закріплення набутих уявлень щодо музичного мистецтва, їх удосконалення та поглиблення у процесі повтору ускладнених музично-навчальних дійств педагога), *інтерпретаційно-оцінювального* (перехід від відтворювально-наслідувальної до самостійно-творчої діяльності дошкільників; його зміст спрямовано на формування здатності дітей до презентації певного музичного образу засобами різних видів музичної діяльності).

Музичне навчання з використанням музикотерапії з дітьми молодшого шкільного віку має проходити у два етапи: *адаптивно-розвивальний* (музичне навчання дітей з проведенням емоційно-психологічної адаптації їх до нових обставин і умов навчання в школі), *імпровізаційно-креативний* (перехід від інтерпретаційної діяльності до спонтанного творчого самовираження дітей і формування у них навичок імпровізованої музичної творчості).

Найефективнішими методами та прийомами музичного навчання з використанням музикотерапії є наступні блоки методів і прийомів: *спонукально-заохочувальні* (формування музично-пізнавального інтересу; спрямування музично-педагогічної роботи на отримання дітьми задоволення від процесу музичного навчання; включення дітей у ситуацію особистісного переживання успіху у процесі музичного навчання); *емоційно-коригувальні* (музично-катарсична розрядка; спрямування музичного навчання в ігровий вектор; рухове злиття з музичним ритмом; релаксаційно-оздоровлювальне сприймання музики; діафрагмене (глибоке) дихання під музику; внутрішньо-виражальне музикування; позитивно-резонансна взаємодія педагога з дітьми); *творчо-активувальні* (спів пісень з ритмічно-руховим супроводом; тонування голосних і приголосних звуків, звуків природи й навколишньої дійсності; поступовий перехід від заданого до спонтанного самовираження у процесі музикування (вокального, інструментального та пластичного); *когнітивно-формувальні* (активізація емоційно-образних асоціацій; когнітивне ознайомлення з елементарними музичними інструментами та способами гри на них; застосування пальчикової гімнастики під музичний супровід (вокалізація або фонова музика); образне введення в тематичний зміст заняття; залучення дітей до емоційного прислухання у звуки навколишньої дійсності; поєднання слухових і зорових образів) та *комунікативно-регулятивні* (досягнення емоційно-комфортного спілкування педагога з дітьми; персональне музичне звертання; вокалізація позитивно-стверджувальних афірмацій) методи та прийоми.

У дисертації доведено, що найбільш ефективними формами музичного навчання з дітьми дошкільного віку є тематично-образні заняття: заняття-казка (з молодшими дошкільниками, 4-й рік життя), заняття-мандри (з дітьми молодшого дошкільного віку (5-й рік життя), заняття-звукопізнання (зі старшими дошкільниками (6-й рік життя). Процес музичного навчання з першокласниками (7-й рік життя) необхідно проводити у формі уроку-гри, а з учнями 2-4-х класів (8-10-й роки життя), як доводить наше дослідження, варто здійснювати у формі музично-ігрового тренінгу. Ефективною формою проведення таких занять є

гурток, де дотримується доведена нашим дослідженням найоптимальніша чисельність дітей у групі – до 15-ти осіб.

Аналіз результатів дослідження дозволив констатувати суттєві позитивні зміни в рівнях музичної навченості у дітей експериментальних груп, що є прямим доказом ефективності розробленої теоретико-методичної системи музичного навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку у вимірі саногенно-особистісної парадигми.

Ключові слова: музичне навчання, музикотерапія, дошкільники та молодші школярі, саногенно-особистісна парадигма, оздоровлення, музична навченість, катарсис, гедонізм, комплементарність, емоційно-коригувальний, особистісно-розвивальний.

ABSTRACT

Malashevskaya I. A. The theory and practice of teaching music of preschool and primary school children by using music therapy. – The manuscript qualification scientific work.

The competition dissertation for a scientific degree of Doctor of Pedagogical Sciences, specialty 13.00.02 – theory and methodology of musical training. – National M.P. Dragomanov pedagogical university, Kyiv, 2017.

The content of the annotation

The dissertation is devoted to scientific and methodical generalization and new solution of optimization problems of art education by study, development and practical testing **of sanogenic and personally paradigm of music education** in preschool and primary school education. Its practical implementation is carried out using a *theoretical-methodological system by teaching music of preschoolers and primary schoolchildren with the use of music therapy*, which is included the developing pedagogical conditions, forms, stages, methods and techniques.

It was found, based on the study and analysis of scientific and methodological literature, the content of normative legal documents (State standards, curricula and programs) and the state of modern preschool and primary school art education that the idea of using relationships developing and improving the function of the musical art in the teaching of music of preschool and primary school children remained out of attention of scholars and practitioners.

The essence of *the musical learning* of preschool and primary school children as a complex dynamic system of individual properties of the human personality, which determines the performance of musical and educational activities and the mastering musical experience's quality. A high level of musical training allows the child actively and emotionally expresses itself in all kinds of musical activities: *the perception, evaluation, creativity*, and also makes it possible to orient in the sphere of musical art, gives the opportunity to perceive and understand music, provide aesthetic coloring of the spiritual life of the individual. *Structural components* of music teaching preschool and primary school children identified: **motivational-axiological** (personal-meaningful child's attitude toward music and music classes); **emotionally accumulative** (advanced musicality); **creative activity** (the tendency to creative expression in the process of musical-educational activity); **cognitive processing** (the presence of a certain level of musical competence); **communicative and regulatory** (activity and harmonious interaction in personal and creative space).

The dissertation includes the study and analysis of the psychological development's characteristics of preschool and primary school children in conditions of modern reality. During the analytical work it was found that disharmony and inner tension, which cause many diseases and problems of a personal nature, are increasingly familiar experience of today's children and constitute a significant obstacle to their full development, training and education. The solutions of set tasks determined by the application of music therapy in the process of learning music.

Studying and analysing of the phenomenon of music therapy and experience of its application in the sphere of music pedagogy has allowed to identify the presence of health and educational potential of music therapy as an effective factor for the

optimization of musical education of preschool and primary school children. Therefore, in the process of scientific investigation, it was determined that the solution to the optimization problem of preschool and primary school music education according to the requirements of time is the development, theoretical basis and practical verification of sanogenic personality paradigm of musical training. We define it as a fundamental idea that improving the efficiency of artistic education of preschool and primary school children in conditions of modernity involves the actualization of reserve and adaptive capacity of child's body by means of music therapy. Unlike traditional approaches of music learning in the context of sanogenic and personal paradigm seeks to ensure the benefits of children's satisfaction from the process of musical training on its performance; the music training of preschool and primary school children into the mainstream of the accumulation of positive emotional experiences and the sublimation energy (positive and negative) in creativity; systematic engagement of children in spontaneous artistic expression in individual and collective musical activities. In addition, the important characteristics of sanogenic and personal paradigm the ensure the integrity of its influence on the effectiveness of music education, are: orientation of music education to develop in children the ability to realize personal values themselves and others; giving priority to the emotional experience of music on the analytical comprehension of its content, character and form; orientation of the process of providing musical knowledge in the indirect dimension.

The leading provisions of sanogenic and personal paradigm are proposed by principles. The main ones are: complementary-integrative (complementary and organic combination of musical education and wellness and prevention goals and objectives), humanistic-communicative (building of pedagogical communication in the key of emotional trust and mutual respect, awareness of the individual importance of each child regardless of the development of its musical abilities and inclinations), hedonistic-optimistic (direction of musical training on the creation of conditions to accumulate in children the joy and emotionally positive experiences and enjoyment by children of their own-reflexive action in the direction of optimism and positive),

emotionally-corrective (creation of conditions for correction and harmonization of the emotional sphere of children by sublimation of their positive and negative emotions and feelings in musical creativity) and individual developmental (development of individual personal qualities of the children in the process of spontaneous musical expression and creativity) principles.

Effective implementation of sanogenic and personal paradigm is provided by the theoretical-methodological system of musical education of preschool and primary school children using music therapy, which includes the development of pedagogical conditions, forms, methods and techniques.

There are the necessary and the sufficient pedagogical conditions of realization of music education using music therapy there are: *the activation of motivation and interest in the process of musical training of preschool and primary school children; providing emotional contact between teachers and children, creating trust atmosphere in music classes and lessons; the peculiarities of the world perception and response to music by preschool and primary school children; providing the benefits of a non-verbal way of musical and pedagogical communication; the focus of musical training on developing children's self-esteem and self-worth, the awareness of the individual significance of themselves and others; contact interaction of the teacher with parents of children.*

As a result of conducted research it was proved that the formation of the musical training of preschool children should be implemented over three phases: awareness-adaptive (learning the various types of musical and recreational activities, adaptation of children to conditions of the process of learning music based on the health-developmental approach), ape-studs (the development and consolidation of acquired ideas about musical art, their development and deepening in the process of playing complicated musical and educational actions of the teacher), interpretational-evolutional (transition from reproduce-mimetic self-creative activities of preschool children, the content of which is directed on formation of abilities of children to the presentation of a certain musical image by means of different kinds of musical activity).

Musical training with the using of music therapy *with children of primary school age should take place in two stages*: adaptive and developmental (developing of the musical training of children with conduct emotional-psychological adaptation of children to new circumstances and conditions of learning in school), improvisation and creative (the transition from interpretive activities to spontaneous creative expression of children and formation of their skills of extemporize musical creativity).

The most effective methods and techniques of musical training with the using of music therapy are the following clusters of methods and techniques: incentive (the formation of musical and educational interest; the focus of the musical-pedagogical work at the children can get pleasure from the process of musical training; the inclusion of children in a situation of personal experiences of success in the process of musical learning); emotional adjustment (musical and catarsical discharge; the focus of music education in games vector; physical merging with the music rhythm; relaxation-sanitatee perception of music; diaphragmatic (deep) breathing with the music; internally-expressing music-making; positive and resonant interaction of the teacher with children); creative and active (singing songs with rhythmic accompaniment; toning of vowels and consonants, sounds of nature and the environment; the gradual transition from the given to spontaneous expression in the process of making music (vocal, instrumental and plastic); cognitive and forming (activation of emotional-figurative associations; cognitive familiarization with the basic musical instruments and ways of playing them; the use of finger gymnastics accompanied by music (vocalization or background music); imaginative introduction to the thematic content of the lesson; the use of children for emotional listening to the sounds of reality; a combination of auditory and visual images), and communicative-regulative (achieving emotional comfort of communication of the teacher with children; personal musical treatment; vocalization positive affirmations) methods and techniques.

It is proved in the thesis that the most effective forms of musical learning with children of preschool age are thematically-shaped classes: lesson-fairy tale (with younger preschoolers, 4th year of life), lesson-journey (children of secondary school age (5-th year of life), lessons of sounds knowing (with older preschool children (6

year life). The process of musical learning with first grade children (7th year of life) should be carried out in the form of lesson-games and with pupils of 2-4th (8-10th years of life) classes, as is proved by our study it should be implemented in the form of music and game training. Effective form of these classes is the club which observes the proven of our research and has the optimal number of children in the group (up to 15 people).

The analysis of the research's results allowed to state significant positive changes in the levels of development of musical learning in children's experimental groups, which has a direct proof of the effectiveness of the developed theoretical-methodological system of musical training of preschool and primary school children in the measurement of sanogenic personality paradigm.

Key words: music education, music therapy, preschool and primary school children, sanogenic personality paradigm, healing, music learning, catharsis, hedonism, complementariness, emotional adjustment, personality and developmental.

Список публікацій здобувача за темою дисертації:

1. Малашевська І.А. Музичне навчання дошкільників і молодших школярів на основі оздоровчо-розвивального підходу : монографія. Переяслав-Хмельницький (Київ. обл.) : ФОП Домбровська Я.М., 2016. 210 с.
2. Малашевська І.А. Музична терапія як здоров'язберігаюча технологія освітнього процесу. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» : Науково-теоретичний збірник*. Випуск 15. Переяслав-Хмельницький, 2008. С. 27-29.
3. Малашевська І.А. Впровадження методів музикотерапії у навчально-виховний процес дітей дошкільного віку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Випуск №3 (13). Суми : СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2011. С. 356-354.
4. Малашевська І.А. Підготовка майбутніх педагогів-музикантів до впровадження музикотерапії у навчально-виховний процес дошкільних навчальних закладів. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький*

державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» : науково-теоретичний збірник. Випуск 27. Переяслав-Хмельницький, 2012. С. 171-175.

5. Малашевська І.А. Теоретико-практичний досвід чеських фахівців музикотерапевтичної діяльності у ракурсі педагогічних інновацій. *Школа першого ступеня: Теорія і практика. Збірник наукових праць Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди. Випуск 37-38. Тернопіль : Видавництво Астон, 2012. С. 152-163.*

6. Малашевська І.А. Методика музичного навчання та виховання дітей дошкільного віку на засадах музикотерапевтичного підходу. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» : Науково-теоретичний збірник. Випуск 30. Переяслав-Хмельницький, 2013. С. 483-487.*

7. Малашевська І.А. Формування музичної компетентності у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку засобами музикотерапії. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія №14. Теорія і методика мистецької освіти. Випуск 16 (21). К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2014. С. 174-178.*

8. Малашевська І.А. Сучасна система музичної освіти дошкільників: аналіз теорії та практики. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» : науково-теоретичний збірник. Випуск 32. Переяслав-Хмельницький, 2014. С. 112-121.*

9. Малашевська І.А. Гедоністичний принцип музичного навчання дошкільників та молодших школярів із використанням музикотерапії. *Педагогічні науки : збірник наукових праць. Випуск 61-62. Полтава, 2014. С. 65-71.*

10. Малашевська І.А. Саногенно-особистісний підхід до системи музичного навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. *Науковий вісник Чернівецького університету : Збірник наукових праць. Педагогіка та психологія. Випуск 746. Чернівці : Чернівецький національний університет, 2015. С. 123-127.*

11. Малашевська І.А. Психокоригуючий принцип музичного навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з використанням музикотерапії. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал*. Випуск №2 (46), 2015. Суми : СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2015. С. 248-256 (*Index Copernicus International*).

12. Малашевська І.А. Принцип комплементарності музичного навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з використанням музикотерапії. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського*. Випуск № 2 (49), 2015. Миколаїв : МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2015. С. 127-131.

13. Малашевська І.А. Феномен музикотерапії та досвід її застосування у сфері музичної педагогіки. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : збірник наукових праць*. Випуск 18 (23). К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2015. С. 53-57.

14. Малашевська І.А. Теорія та практика сучасної системи музичної освіти дітей молодшого шкільного віку. *Людинознавчі студії : збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Педагогіка»*. Випуск 31. Дрогобич : Видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2015. С. 198-208.

15. Малашевська І.А. Сутність, зміст і структура музикальності дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. *Наука і освіта. Педагогіка : науково-практичний журнал Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського*. Випуск 6/СХХХV. Одеса : ПНПУ імені К.Д. Ушинського, 2015. С. 65-69.

16. Малашевська І.А. Концептуальні основи навчання музики дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з використанням музикотерапії. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : збірник*

наукових праць. Випуск 20 (25). К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2016. С. 126-130.

17.Малашевська І.А. Організаційно-методична система музичного навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку на засадах саногенно-особистісного підходу. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки : збірник наукових праць.* №3 (54) вересень 2016. Миколаїв : МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2016. С. 196-200.

18.Малашевська І.А. Значення та роль саногенно-особистісної парадигми музичного навчання дошкільників і молодших школярів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : збірник наукових праць.* Випуск 22 (27). Частина 1. К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2017. С.188-193.

19. Малашевская И.А. Саногенный подход к системе музыкального образования детей дошкольного и младшего школьного возраста. *Веснік Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.А. Куляшова : Навукова-метадычны часопіс. Серыя С. Псіхалага-педагагічныя навукі.* №2 (46). 2015. С. 62-67.

20. Малашевська І.А. Методи та прийоми музичного навчання дошкільників і молодших школярів на основі саногенно-особистісного підходу. *International scientific periodical journal "THE UNITY OF SCIENCE" Direction 1 : Pedagogical sciences.* February, 2016. Volume 1. P.113-116.

21.Малашевская И.А. Оздоровительно-развивающий подход к системе музыкального обучения детей младшего школьного возраста. *Psihologie Pedagogie specială Asistență socială REVISTA. Facultății de Psihologie și Psihopedagogie specială. a Universității Pedagogice de Stat "Ion Creangă" din Chișinău.* Volume 46, Issue 1, 2017. Chișinău, 2017. S.70-78.

22. Малашевська І.А. Форми музичного навчання на основі саногенно-особистісного підходу у системі дошкільної та початкової шкільної освіти.

Nowoczesna edukacja: filozofia, innowacja, doświadczenie. Nr 2(6). Łódź : Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki i Umiejętności. 2016. S. 41-46.

23.Малашевська І.А. Експериментальне музичне навчання дітей дошкільного віку на основі саногенно-особистісного підходу. *International scientific periodical journal "THE UNITY OF SCIENCE" Direction 1 : Pedagogical sciences.* December, 2016 – January, 2017. Vienna, Austria, 2017. P.39-42.

24.Iryna Malashevskia. The Main Principles of Music Education of Preschool and Junior School Age Children during Music Therapy Training. Znajduje się w monografii pt. *Dobro i zło w wychowaniu dziecka. Przeciw złu. Tom II*, Oficyna Wydawnicza «Impuls», Kraków 2017. S. 27-31.

25.Малашевская И.А. Основные аспекты и педагогические условия использования музыкотерапии в системе музыкального обучения дошкольников и младших школьников. *International scientific-practical forum of pedagogues, psychologists and medics «October scientific forum-15»*, the 15th of, 2015, Geneva. S. 46-50.

26.Малашевська І.А. Методичний аспект саногенно-особистісної парадигми музичної освіти дошкільників і молодших школярів. *Актуальні питання гуманітарних наук : Міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.* Випуск 15. Дрогобич, 2016. С. 378-384 (*Index Copernicus International*).

27.Малашевська І.А. Демидова С.К. Програма оздоровчо-освітньої роботи з дітьми старшого дошкільного віку «Веселкова музикотерапія» : парціальна програма та методичні рекомендації.Тернопіль : Мандрівець, 2015. 44 с. (схвалена для використання в дошкільних навчальних закладах комісією МОН України).

28.Музично-оздоровчі мандрівки з дітьми п'ятого року життя: програма і методичні рекомендації. Наук. керівник Малашевська І.А. Авт. кол. : С.В. Боднар та ін. Тернопіль : Мандрівець, 2017. 128 с. (схвалена для використання в дошкільних навчальних закладах комісією МОН України).

29.Малашевська І.А. Музична терапія – новий напрям професійної діяльності. *Музичний керівник : щомісячний спеціалізований журнал*. 2011. №10. С. 4-8.

30.Малашевська І.А. Музикотерапевтична діяльність: досвід чеських фахівців. *Музичний керівник : щомісячний спеціалізований журнал*. 2012. № 12. С.15-19.

31.Малашевська І.А. Катарсис, радість і задоволення від музичних занять із використанням музикотерапії. *Музичний керівник : щомісячний спеціалізований журнал*. 2014. №9. С. 9-12.

32.Малашевська І.А. Використання досвіду вальдорфської педагогіки на музикотерапевтичних заняттях із дошкільниками. *Музичний керівник : щомісячний спеціалізований журнал*. 2015. №5. С. 4-8.

33.Малашевська І. Заняття з музикотерапії: поради педагогам. *Музичний керівник : щомісячний спеціалізований журнал*. 2016. №7. С.4-5.

34. Малашевська І., Островерха А. Музикотерапія та дитяче свято : як «подружити ці антиподи». *Музичний керівник : щомісячний спеціалізований журнал*. 2016. № 7. С.34-38.

35.Малашевська І.А. Музикотерапія у роботі з дітьми дошкільного віку. *Педагогічний вісник : науково-методичний журнал*. 2016. №4 . С. 63.

36.Малашевська І.А. Музична терапія як засіб гармонізації особистості. *Простір арт-терапії: горизонти стосунків: Матеріали VII міжнародної міждисциплінарної науково-практичної конференції* (м. Київ, 12-14 березня 2014 р.). К. : Золоті ворота, 2010. С. 25-27.

37.Малашевська І.А. Гуманізація змісту освіти засобами музикотерапії. *Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики: Матеріали Міжнародної інтернет-конференції* (м. Переяслав-Хмельницький, 12-14 березня 2014 р.) Мелітополь : Видавництво МДПУ імені Б.Хмельницького, 2014. С. 52-55.

38.Малашевська І.А. Застосування музичної терапії у системі дошкільної та початкової шкільної освіти. *Простір арт-терапії: ресурси зцілення:*

Матеріали XI міжнародної міждисциплінарної науково-практичної конференції (м. Київ, 3-4 квітня 2014 р.). К. : Золоті ворота, 2014. С. 61-64.

39.Малашевська І.А. Основні принципи музичного навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з використанням музикотерапії. *Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики: матеріали II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції* (м. Переяслав-Хмельницький, 25-27 березня 2015 р.). Мелітополь : Видавництво МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2015. С. 20-23.

40.Малашевська І.А. Психокоригуючий вплив музикотерапії на дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з використанням музикотерапії у процесі їх навчально-музичної діяльності. *Простір арт-терапії: мистецтво життя: Матеріали XII Міжнародної міждисциплінарної науково-практичної конференції* (м. Київ, 27-28 лютого 2015 р.). К. : Золоті ворота, 2015. С. 38-41.

41.Малашевська І.А. Михалюк А.М. Впровадження методів арт-терапії у процес музично-естетичного виховання школярів. *Підготовка студентів до майбутньої професійної діяльності: теорія і практика: Збірник наукових праць*. Випуск 2. Переяслав-Хмельницький : СКД, 2009. С. 112-113.

42.Малашевська І., Малишенко О. Розвиток музичних здібностей учнів початкових класів засобами вокалотерапії. *Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах СНД : Матеріали II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції* (м. Переяслав-Хмельницький, 26-28 травня 2012 р.). Переяслав-Хмельницький, 2012. С. 108-110.

43.Малашевська І., Давидова Ю. Використання музичного фольклору в початковій школі як засобу формування вокально-інтонаційних навичок. *Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах СНД : Матеріали II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції* (м. Переяслав-Хмельницький, 26-28 травня 2012 р.). Переяслав-Хмельницький, 2012. С. 110-112.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	20
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ МУЗИЧНОГО НАВЧАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ І МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	
1.1. Сучасна система музичної освіти дітей дошкільного й молодшого шкільного віку: аналіз теорії та практики.....	33
1.2. Сутність, зміст і структура музичної навченості дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.....	65
1.3. Особливості психофізіологічного розвитку сучасних дошкільників і молодших школярів.....	83
1.4. Феномен музикотерапії та досвід її застосування у сфері музичної педагогіки.....	101
Висновки до першого розділу.....	136
Список використаних джерел до першого розділу.....	139
РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНО-КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ МУЗИКИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ВИКОРИСТАННЯМ МУЗИКОТЕРАПІЇ	
2.1. Методологічні засади наукового дослідження.....	152
2.2. Концептуальні основи саногенно-особистісної парадигми музичного навчання дошкільників і молодших школярів	162
2.3. Принципи музичного навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку на основі оздоровчо-розвивального підходу.....	188
2.2.1. Комплементарно-інтеграційний принцип.....	193
2.2.2. Гуманістично-комунікативний принцип.....	200
2.2.3. Гедоністично-оптимістичний принцип.....	206
2.2.4. Емоційно-коригувальний принцип.....	216
2.2.5. Індивідуально-розвивальний принцип.....	225
Висновки до другого розділу.....	232
Список використаних джерел до другого розділу	238

РОЗДІЛ 3. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНА СИСТЕМА МУЗИЧНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ВИКОРИСТАННЯМ МУЗИКОТЕРАПІЇ

3.1. Мета, завдання та зміст музичного навчання дошкільників і молодших школярів у контексті саногенно-особистісної освітньої парадигми.....247

3.2. Педагогічні умови, методи та прийоми навчання музики дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з використанням музикотерапії.....254

3.3. Форми музичного навчання дошкільників і молодших школярів в саногенно-особистісному вимірі.....289

Висновки до третього розділу307

Список використаних джерел до третього розділу310

РОЗДІЛ 4. ОРГАНІЗАЦІЯ, ХІД І РЕЗУЛЬТАТИ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ З ПЕРЕВІРКИ ЕФЕКТИВНОСТІ ЗАПРОПОНОВАНОЇ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ

4.1. Діагностика вихідного рівня музичної навченості дошкільників і молодших школярів.....314

4.2. Дослідження ефективності теоретико-методичної системи навчання музики в саногенно-особистісному вимірі дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.....345

4.3. Аналіз результатів експериментального дослідження.....387

Висновки до четвертого розділу426

Список використаних джерел до четвертого розділу431

ВИСНОВКИ.....432

ДОДАТКИ.....439

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Одним із напрямів державної політики України є спрямування системи національної освіти на розвиток і становлення життєвокомпетентної творчої особистості, максимальне розкриття її природного потенціалу та задатків. Означені завдання реалізуються відповідно до низки вітчизняних і міжнародних стандартів, які окреслені в державних освітніх документах, таких як Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р., Державна програма «Освіта» («Україна XXI ст.»), Закон України «Про освіту» (2017 р.), Закони України «Про дошкільну освіту» та «Про загальну середню освіту» (2017 р.), Концепції Загальнодержавної програми «Здоров'я 2020: український вимір» (2011 р.), Європейської стратегії «Здоров'я – 2020» (2012 р.).

Однак, в умовах дії негативних факторів сучасності спостерігається практичне недотримання окреслених освітніх завдань, що призводить до певної неефективності навчального процесу та погіршення стану здоров'я дітей. Нинішній життєвий та загальноосвітній процеси характеризуються збільшенням інтелектуального, емоційного й особистісного навантаження на дитину. Це спричиняє невідповідність біологічних затрат адаптаційно-компенсаторним можливостям дитячого організму. За таких умов питання вдосконалення змісту музичної освіти шляхом застосування здоров'язберігальних підходів набуває особливої актуальності.

Вирішення цієї проблеми потребує пошуку та розробки інноваційної теоретико-методичної системи навчання музики, яка б здійснювала оптимізацію процесу музичного навчання дитячої особистості на основі оздоровлення й гармонізації її емоційних станів. На нашу думку, саме використання музикотерапії в якості оздоровчо-розвивального підходу, сприяючи розкриттю ресурсних й адаптивних можливостей дитячого організму, створює умови для підвищення ефективності музично-навчальної діяльності дошкільників і молодших школярів.

Питання неперервності та наступності дошкільної та початкової шкільної освіти знайшло своє відображення в науково-педагогічній літературі (А. Богуш, О. Бухало, Є. Дехтяр, О. Коваленко, Т. Конівіцька, О. Мороз, О. Савченко, О. Шабаліна та ін.). Про необхідність і важливість створення сприятливих психолого-педагогічних умов доведено в працях Ю. Бабанського, Ш. Лернера, М. Скаткіна, О. Савченко та ін. Вивченню проблемних аспектів мистецької освіти присвячено наукові дослідження С. Горбенка, Н. Гузій, Н. Гуральник, А. Козир, Г. Кондратенко, Л. Куненко, Л. Масол, Г. Мельникової, О. Михайличенка, О. Олексюк, В. Орлова, О. Отич, Г. Падалки, Л. Паньків, О. Ростовського, Ю. Руденка, О. Рудницької, Р. Савченко, Т. Танько, В. Федоришина, О. Хижної, В. Шульгіної, О. Щолокової, Д. Юника та ін.

Ідеї оптимізації змісту музичної освіти дітей дошкільного та молодшого шкільного віку висвітлені у відомих концепціях вітчизняних і зарубіжних авторів (Б. Асаф'єв, Б. Барток, Н. Ветлугіна, Й. Гердер, Д. Кабалевський, З. Кодай, К. Орф, Ш. Судзукі та ін.) та наукових працях з питань модернізації змісту музичної дошкільної та початкової шкільної освіти (М. Давидова, Н. Данько, Б. Жорняк, О. Іваненко, Е. Койкова, О. Лобова, С. Миколінська, О. Сердюк, І. Сташевська, Т. Турчин та ін.). Проблема розвитку музикальності, музичного розвитку та обдарованості привертала увагу дослідників з різних галузей науки (В. Анісімов, Н. Ветлугіна, Є. Голубєва, А. Гостдинер, Д. Кирнарська, Н. Киященко, Ю. Майноринг, В. М'ясищев, С. Надяліна, С. Науменко, В. Ревес, Г. Ревеш, Б. Теплов, Ю. Цагарелі та ін.).

У контексті музикотерапевтичного впливу широкого огляду набули питання застосування музики та звуків з метою оздоровлення та гармонізації психофізіологічного стану особистості (І. Волженцева, В. Драганчук, Д. Кемпбел, Г. Лозанов, В. Петрушин, Г. Побережна, С. Нечай, Н. Савельєва-Кулик, М. Чепига та ін.). В окремих роботах розкрито особливості регулятивного потенціалу музики (Л. Мазель, Є. Назайкінський, А. Сохор, Б. Теплов та ін.).

На окрему увагу заслуговують дослідження в галузі естетотерапії (О. Федій), педагогічної терапії в освіті (О. Деркач, В. Ликова) та

музикотерапевтичної педагогіки (Н. Яновська), музикотерапевтичного спрямування музичного навчання (Вальдорфська педагогіка). Поглибленням цієї тематики слугують: наукові розробки музично-педагогічної моделі психологічної реабілітації дітей (Т. Львова); використання музики як засобу саморегуляції функціональних станів учнів (Н. Євстигнєєва); навчальні програми і методичні рекомендації з музикотерапії для навчально-виховної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах (О. Безклінська, Г. Бондаренко, Г. Мороз, С. Науменко, Н. Романова) та корекційно-розвивальної роботи з дітьми зі складними порушеннями психофізичного розвитку (Н. Квітка).

Водночас, проблему впливу здоров'язберігальних технологій на процес музичного розвитку, навчання й виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку досліджено недостатньо. Актуальність порушеної проблеми підсилюється потребою розв'язання низки існуючих суперечностей, а саме:

- між потребою оновлення змісту освіти згідно вимог часу та невизначеністю шляхів впровадження здоров'язберігальних технологій у навчально-виховний процес дошкільників і молодших школярів;
- між теоретичною нерозробленістю проблеми оздоровчо-розвивального спрямування навчання музики дітей та нагальною потребою сучасної загальноосвітньої практики;
- між наявністю потужного впливу психофізіологічного стану людини на досягнення мистецтва та недостатньою розробкою теоретичних засад використання його потенціалу в музично-освітньому процесі;
- між визнанням важливості впровадження здоров'язберігальних технологій у музичну дошкільну та початкову шкільну освіту й недостатньою розробленістю методик музичного навчання дітей на цій основі;
- між освітніми завданнями розвитку і становлення гармонійно-розвиненої творчої особистості та домінуванням на практиці методів, орієнтованих лише на показово-святковий результат у дошкільників і підсилення знаннєвого компонента діяльності в молодших школярів.

Необхідність подолання цих суперечностей зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: *«Теорія і практика навчання музики дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з використанням музикотерапії»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертація входить до тематичного плану факультету мистецтв імені А. Авдієвського Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова та складає частину комплексного дослідження з теми *«Музична освіта, виховання та творчий розвиток учнів загальноосвітніх навчальних закладів: теорія, історія, методика»* (протокол № 4 від 20 грудня 2006 р.).

Тему дисертаційного дослідження затверджено рішенням Вченої ради Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (протокол № 6 від 30 січня 2014 р.) та узгоджено на засіданні бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 3 від 25 березня 2014 р.)

Мета дослідження полягає в розробці, науковому обґрунтуванні та експериментальній перевірці концептуальної моделі й теоретико-методичної системи музичного навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з використанням музикотерапії.

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

Предмет дослідження – теоретико-методичні та практичні засади музичного навчання дошкільників і молодших школярів.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати стан розробки досліджуваної проблеми в теорії та практиці дошкільної та початкової шкільної музичної освіти.
2. Уточнити зміст і структуру музичної навченості дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.
3. Визначити критерії, показники та рівні музичної навченості дошкільників і молодших школярів.

4. Вивчити феномен музикотерапії та механізми її впливу на ефективність музично-навчальної діяльності в системі дошкільної та початкової шкільної освіти.

5. Обґрунтувати концептуально-методологічні засади використання музикотерапії в системі музичного навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

6. Окреслити основні принципи навчання музики дошкільників і молодших школярів з використанням музикотерапії.

7. Розробити й обґрунтувати теоретико-методичну систему музичного навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з використанням музикотерапії.

8. Експериментально перевірити ефективність запропонованої теоретико-методичної системи.

Концепція дослідження ґрунтується на фундаментальній ідеї підвищення ефективності музичного навчання дошкільників і молодших школярів в сучасних умовах засобами музикотерапії, що актуалізує розкриття саногенного (оздоровчого) потенціалу дитини – резервних й адаптивних можливостей дитячого організму.

Виходячи з цього, у дослідженні розроблено *саногенно-особистісну парадигму*, згідно якої актуалізація оздоровчо-освітнього потенціалу музичного навчання визнається провідним чинником оптимізації процесу музично-навчальної діяльності дошкільників і молодших школярів. На відміну від традиційних підходів, навчання музики в контексті саногенно-особистісної парадигми передбачає надання переваги задоволенню дітей від процесу музичного навчання над його результативністю; спрямування музичного навчання дошкільників і молодших школярів у річище підсилених позитивних емоційно-чуттєвих переживань і сублімації енергії (позитивної та негативної) у творчість; створення умов для появи в дітей катарсичних переживань у процесі музичного навчання; систематичне залучення дітей до спонтанно-художнього самовираження в індивідуальній та колективній музичній діяльності. Крім того,

важливими характеристиками саногенно-особистісної парадигми, що забезпечують цілісність її впливу на досягнення ефективності музичної освіти, виступають: орієнтація музичного навчання на формування в дітей здатності до усвідомлення особистісної цінності як себе, так і інших; надання пріоритетності емоційному переживанню музики над аналітичним осягненням її змісту, характеру та форми; спрямування процесу надання музичних знань в опосередковану площину.

Саногенно-особистісна парадигма створює теоретичне підґрунтя для розробки комплементарно-інтеграційного, гуманістично-комунікативного, гедоністично-оптимістичного, емоційно-коригувального, індивідуально-розвивального *принципів* інноваційного навчання дітей музики. Єдність запропонованих принципів сприяє забезпеченню органічного поєднання музично-освітніх та оздоровчих цілей, адекватного оцінювання індивідуальної значущості кожної дитини незалежно від розвиненості її музичних здібностей; актуалізує оздоровчі функції музичного мистецтва; спрямовує музичне навчання на акумулювання в дітей емоційно-позитивних вражень від музично-навчальної діяльності, а також сублімує їх емоції та почуття в музичну творчість; сприяє особистісному самовираженню дітей в процесі музичного навчання.

Виступаючи генералізованою ідеєю нашого дослідницького пошуку, саногенно-особистісна парадигма опосередковано втілюється в розроблених *педагогічних умовах*, що орієнтують педагога на активізацію мотивації та інтересу до процесу музичного навчання з використанням музикотерапії в дітей дошкільного та молодшого шкільного віку; забезпечення емоційного контакту між педагогом і дітьми, створення довірливої атмосфери на музичних заняттях і уроках; врахування особливостей світосприйняття та реагування на музику дошкільників і молодших школярів; надання переваги невербальному компоненту музично-педагогічного спілкування; спрямування музичного навчання на формування в дітей власної гідності та самоповаги, усвідомлення індивідуальної значущості себе та інших; контактну взаємодію педагога з батьками дітей.

Практична реалізація саногенно-особистісної парадигми передбачає застосування теоретико-методичної системи музичного навчання з використанням музикотерапії, яка спрямована на послідовне і системне розкриття резервних й адаптивних можливостей дитячого організму в процесі навчання музики.

Методологічну та теоретичну основу дослідження становлять загальнотеоретичні й філософські ідеї щодо впливу мистецтва на психофізіологічний стан людини, методологічні принципи наукового пізнання, концептуальні положення психології та педагогіки про значення і роль музичного навчання в процесі гармонійного й повноцінного становлення особистості; основні аспекти теорій екзистенціалізму, ірраціоналізму, інтуїтивізму, позитивізму; гуманістичні й антропологічні підходи до пізнання людини як вищої істоти в природі; визнання унікальності, індивідуальної самобутності кожної людини, її активної практичної діяльності, самоцінності людського буття й свободи творчості; взаємозв'язок таких фундаментальних наукових підходів як: системний, аксіологічний, синергетичний, акмеологічний; основні принципи методологічного пошуку: історизму, науковості, систематичності і послідовності, єдності конкретного та абстрактного, ґрунтовності, наочності; психолого-педагогічні концепції щодо змісту навчання й виховання в дошкільних і початкових шкільних навчальних закладах; концептуальні положення гуманної педагогіки; провідні ідеї й теорії розуміння сутності, змісту музичної навченості для визначення критеріальної бази дослідження; психологічні дослідження про можливості коригувального впливу музики на емоційну й психологічну сфери людини (І. Волженцева, В. Драганчук, Д. Кемпбел, Г. Лозанов, В. Петрушин, Г. Побережна, С. Нечай, Н. Савельєва-Кулик, М. Чепіга та ін.); наукові праці про використання музикотерапії в освітньому процесі (О. Деркач, В. Ликова, О. Федій Н. Яновська та ін.), вплив музично-оздоровчої роботи з дітьми дошкільного й молодшого шкільного віку на процес формування гармонійної особистості (О. Безклінська, Г. Бондаренко, Н. Євстигнеєва, Т. Львова, Г. Мороз, С. Науменко, Н. Романова та ін.).

У ході дослідження були використані **методи теоретичного та емпіричного рівнів**. До першої групи належали методи теоретичного аналізу психолого-педагогічної, філософської та мистецтвознавчої літератури з досліджуваної теми, а також систематизації, класифікації та узагальнення отриманої інформації, вивчення передового педагогічного досвіду. Ці методи використовувалися з метою вивчення проблеми спрямування системи музичного навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку в оздоровчо-розвивальне річище, визначення сутності та структури музичної навченості, розробки експериментальної теоретико-методичної системи музичного навчання. До методів емпіричного рівня належали: бесіда, анкетування, спостереження, вивчення навчальної документації, педагогічний експеримент (констатувальний та формувальний), обробка експериментальних даних. Зазначені методи сприяли ефективності педагогічних впливів, забезпечували об'єктивність діагностичних даних та достовірність отриманих результатів.

Наукова новизна дослідження полягала в тому, що:

Вперше:

- запропоновано нове вирішення проблеми музичного навчання дошкільників і молодших школярів у вимірі саногенно-особистісної парадигми, яка передбачає комплементарну єдність музичного навчання та музикотерапевтичного впливу в освітньому процесі, спрямування його в оздоровчо-освітню площину;

- визначено сутність поняття «музична навченість» дошкільників і молодших школярів, конкретизовано її структуру;

- розроблено систему критеріїв, показників і рівнів музичної навченості дошкільників і молодших школярів;

- окреслено принципи музичного навчання дошкільників і молодших школярів в умовах сучасності, що виступають теоретичною основою його вдосконалення в контексті комплементарно-інтеграційного, гуманістично-комунікативного, гедоністично-оптимістичного, емоційно-коригувального та індивідуально-розвивального напрямів;

■ розроблено й експериментально перевірено інноваційну теоретико-методичну систему музичного навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з використанням музикотерапії та шляхи забезпечення наступності музичного навчання дошкільників і молодших школярів.

Уточнено:

■ особливості психофізіологічного розвитку дітей дошкільного й молодшого шкільного віку в умовах посиленої інформатизації й інтелектуалізації сучасної дійсності;

■ сутність і зміст поняття «музикотерапія».

Дістали подальшого розвитку:

■ ідеї застосування особистісного підходу до музичного навчання у системі дошкільної та початкової шкільної освіти;

■ педагогічний аспект феномена музикотерапії та можливості її використання у сфері загальноосвітньої практики.

Практичне значення роботи полягає в розробці та апробації теоретико-методичної системи музичного навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з використанням музикотерапії. Матеріали, положення й висновки дисертації можуть слугувати базою для оновлення та певної корекції змісту музичної освіти в дошкільних і початкових шкільних навчальних закладах, використовуватися при розробці програм курсів підвищення кваліфікації музичних керівників і вчителів музики початкових класів, при написанні методичних рекомендацій з питань удосконалення музичного навчання дошкільників і молодших школярів, а також у практичній діяльності вихователів, психологів і педагогів.

Особистий внесок здобувача полягає в розробці саногенно-особистісної парадигми музичного навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, обґрунтуванні концептуально-методологічних засад використання музикотерапії в системі мистецької дошкільної та початкової шкільної освіти, окресленні основних принципів інноваційного музичного навчання дітей, розробці,

обґрунтуванні та експериментальній перевірці теоретико-методичної системи музичного навчання на засадах оздоровчо-розвивального підходу.

Апробація та впровадження результатів дослідження. Основні положення дисертації доповідалися й обговорювалися на *Міжнародних конференціях, фестивалях, форумах і семінарах*: VII Міжнародній міждисциплінарній науково-практичній конференції «Простір арт-терапії: горизонти стосунків» (м. Київ, 2010 р.); Міжнародному навчально-методичному семінарі «Використання музикотерапії у роботі з дітьми» (м. Тепліце (Чехія), 2012 р.); Четвертому Міжнародному Фестивалі педагогічних інновацій» (м. Черкаси, 2012 р.); Міжнародній науковій конференції «Художня культура і освіта: традиції, сучасність, перспективи» (м. Мелітополь, 2012 р.); Міжнародній науково-практичній конференції «Сучасні здоров'язберігальні технології в загальноосвітніх та вищих навчальних закладах: стан, проблеми та перспективи» (м. Переяслав-Хмельницький, 2012 р.); III Міжнародній науково-практичній конференції «Безпека життєдіяльності і охорона здоров'я дітей і молоді XXI сторіччя: сучасний стан, проблеми та перспективи» (м. Переяслав-Хмельницький, 2013 р.); Міжнародній науково-практичній конференції «Інноваційний потенціал професійної підготовки майбутніх фахівців мистецької освіти» (м. Бердянськ, 2013 р.); Міжнародному навчально-методичному семінарі «Музична терапія – ворота у світ дитини» (м. Прага, 2014 р.); I Міжнародному фестивалі раннього розвитку дитини «Після трьох вже пізно» (м. Луганськ, 2014 р.); Міжнародній науково-практичній Інтернет-конференції «Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики» (м. Переслав-Хмельницький, 2014 р.); XI Міжнародній міждисциплінарній науково-практичній конференції «Простір арт-терапії: ресурси зцілення» (м. Київ, 2014 р.); Міжнародній науково-практичній конференції «Мистецька освіта у вимірах сучасності» (м. Київ, 2014 р.); XII Міжнародній міждисциплінарній науково-практичній конференції «Простір арт-терапії: мистецтво життя» (м. Київ, 2015 р.); Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні проблеми та перспективи підготовки фахівців дошкільної освіти в умовах інтеграції України в освітній європейський простір»

(м. Чернівці-Сучава, 2015 р.); III Міжнародному науково-практичному семінарі-практикуму «Безпека життєдіяльності та охорона здоров'я дітей дошкільного віку» (м. Переяслав-Хмельницький, 2015 р.); International scientific-practical forum of pedagogues, psychologists and medics «Octobers scientific forum-15» (м. Женева, 2015 р.); I Міжнародній науковій конференції «Добро і зло у вихованні дітей. Шляхи удосконалення» (м. Краков, 2015 р.); III Міжнародній науково-практичній Інтернет-конференції «Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики» (м. Переяслав-Хмельницький, 2016 р.); *Всеукраїнських і Міжрегіональних конференціях й семінарах*: V Всеукраїнській відкритій науково-практичній конференції «Проблеми удосконалення професійної підготовки фахівців мистецьких дисциплін» (м. Суми, 2011 р.); Всеукраїнській науково-практичній конференції «Музикотерапія як шанс прогресивних соціальних змін» (м. Київ, 2012 р.); Всеукраїнській науково-практичній конференції «Стандарти дошкільної освіти: дискурс науки і практики» (м. Київ, 2014 р.); Міжрегіональному науково-методичному семінарі «Актуальні проблеми фахової підготовки студентів музично-педагогічного профілю згідно нових державних стандартів і програм» (м. Переяслав-Хмельницький, 2014 р.); Всеукраїнській науково-практичній конференції «Проблеми розвитку творчої особистості дітей дошкільного віку: теорія, практика, перспективи» (м. Миколаїв, 2015 р.); Всеукраїнському навчально-практичному семінарі «Музична терапія як метод роботи з травмами війни» (м. Київ, 2015 р.); Всеукраїнській науково-практичній конференції за міжнародною участю «Дитинство в соціально-педагогічному дискурсі» (м. Дрогобич, 2015); Міжрегіональному науково-методичному семінарі «Актуальні проблеми викладання виконавських дисциплін у педагогічному вузі» (м. Переяслав-Хмельницький, 2015 р.); I-III Всеукраїнських міжвузівських науково-практичних семінарах «Культурологічний та педагогічний аспекти впровадження засобів музикотерапії у систему дошкільної, шкільної та вищої мистецької освіти» (м. Київ, 2013-2016 рр.); *Регіональних конференціях і семінарах*: Науково-практичному семінарі для голів районних МО музичних керівників і вихователів старших груп дошкільних навчальних закладів «Шляхи

підвищення і проведення свят та розваг у дошкільному навчальному закладі» (м. Київ, 2012 р.); Методичній конференції для голів методичних об'єднань вихователів-методистів (за посадою), вихователів старших груп, музичних керівників дошкільних навчальних закладів «Організація життєдіяльності п'ятирічних дітей в умовах дошкільного навчального закладу» (м. Київ, 2013 р.); звітно-наукових конференціях професорсько-викладацького складу та молодих вчених Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (м. Київ, 2013-2016 рр.).

Результати науково-дослідної роботи *впроваджено* в освітній процес: Переяслав-Хмельницького дошкільного навчального закладу № 9 «Сонечко» (довідка № 4 від 22.02.2017 р.); Сумського дошкільного навчального закладу (ясла-садок) № 17 «Радість» (довідка № 01-59/52 від 10.02.2017 р.); Київського дошкільного навчального закладу № 145 «Материнка» при школі-ліцей «Обдаровання» Київської академії наук (довідка № 04 від 15.02.2017 р.); Київського дошкільного навчального закладу № 32 (довідка № 12 від 01.02.2017 р.); КЗ «ДНЗ № 37» м. Харків (довідка № 100 від 16.02.2017 р.); 15 Хмельницьких дошкільних навчальних закладів № 5, № 6, № 21, № 33, № 34, № 35, № 37, № 43, № 54, № 56 (довідка № 01-23/247 від 06.02.2017 р.); Переяслав-Хмельницької загальноосвітньої школи I ступеня № 6 (довідка № 59 від 02.02.2017 р.); Переяслав-Хмельницької загальноосвітньої школи I-III ступенів № 1 (довідка № 30 від 09.02.2016 р.); Київської спеціалізованої школи № 52 з поглибленим вивченням інформаційних технологій (довідка № 26 від 09.02.2017 р.); Червонівського навчально-виховного комплексу загальноосвітній навчальний заклад I ступеня – дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) (довідка № 2 від 06.02.2017 р.); Скориківської ЗОШ I-III ступенів (довідка № 25 від 06.01.2017 р.).

Експериментальна робота проводилась у період з 2007 по 2016 рр. Загалом дослідно-експериментальною роботою було охоплено 548 дітей.

Публікації. Основні теоретичні положення дослідницького пошуку, його результати та висновки представлено у 43 публікаціях, з них: 1 монографія, 17

статей у провідних фахових виданнях України, 6 у міжнародних виданнях, 2 парціальні програми та методичні рекомендації (у співавторстві), 7 статей (1 в співавторстві) у спеціалізованих та науково-методичних журналах, 10 статей (3 в співавторстві) та тез у збірниках матеріалів форумів, конференцій, семінарів.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається з анотації, вступу, чотирьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел до кожного розділу та додатків. Загальний обсяг дисертації – 455 сторінок, з яких 389 сторінок основного тексту. Робота містить 26 таблиць, 5 рисунків та 4 діаграми.

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ МУЗИЧНОГО НАВЧАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ І МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

1.1. Сучасна система музичної освіти дітей дошкільного й молодшого шкільного віку: аналіз теорії та практики

У розбудові сучасної національної освіти особливого значення набуває процес становлення й повноцінного розвитку життєвокомпетентної творчої особистості, розкриття її особистісно-індивідуальних якостей та задатків, усвідомлення самоцінності й самодостатності, пріоритетності загальнолюдських цінностей.

Особливо важливим і визначальним у процесі особистісного зростання є *дошкільний період*, який створює підґрунтя для динамічних змін у подальшому онтогенезі людини. Саме цей період науковці порівнюють із закладенням фундаменту будівлі, від якості й надійності якого залежатиме вся краса і велич майбутньої споруди. Однак важливим є і цілісний підхід до формування дитячої особистості, який потребує забезпечення реальної *наступності та безперервності в розвитку між дошкільним та початковим шкільним періодами*. Ще В. Сухомлинський зауважував: «Школа не повинна вносити різкого перелому в життя дитини. Нехай, ставши учнем, дитина продовжує робити сьогодні те, що робила вчора. Нехай нове з'являється в її житті поступово і не збентежує лавиною переживань» [100, с. 79]. Саме питання наступності навчання та розвитку між дошкільною та початковою шкільною освітою і на сьогодні залишається одним із найважливіших у сучасній педагогіці.

Крім того, сучасний стан розвитку суспільства акумулює необхідність гуманізації освітнього процесу, визнання особистості головною цінністю буття, гармонії людини, природи й суспільства. Пріоритетним при цьому постає створення емоційно-стимулювального навчального середовища, заохочення ініціативи учнів, встановлення довірливих міжособистісних стосунків між

педагогом та дітьми, спрямування навчального процесу на розвиток потенціалу і творчих здібностей дітей та відмова від авторитарної педагогіки й педагогічного тиску на дітей. Формальна передача знань і соціальних норм у традиційній педагогіці продемонструвала нездатність сформувати цілісну самодостатню особистість, готову до самореалізації та свідомого й відповідального вибору в певних життєвих обставинах і ситуаціях.

Принцип гуманізації тісно взаємопов'язаний з особистісно-розвивальним, становлення якого поки що перебуває на початковому етапі. Ґрунтується він на поєднанні розвивального та особистісно орієнтованого типів освіти. В основу *розвивального навчання* покладено суб'єктивну парадигму, яка полягає в організації діяльності учнів на основі їхньої самостійності та операційно-технічної активності. *Особистісно орієнтоване* навчання базується на особистісній парадигмі, яка спрямована на розвиток особистісного ставлення до себе, діяльності та світу. Цей підхід передбачає залучення до змісту освіти досвіду творчого підходу та емоційно-ціннісного ставлення до світу, які виступають основою особистісного розвитку людини.

Також в умовах антикатарсисного фону постіндустріального суспільства особливої актуальності набуває одне з головних завдань національної освіти – *збереження та зміцнення фізичного, психічного й духовного здоров'я дітей*. Оскільки здоров'я – це гармонія, узгодженість та відповідність внутрішнього й зовнішнього, цілого і його частин. Однак численні неконтрольовані чинники інформаційно-звукового, соціально-культурного, політично-економічного напрямів сучасності заважають запровадженню стратегічної ідеї національної освіти виховання вільної, самодостатньої і головної – здорової людини. Пріоритетним при цьому постає розвиток та втілення в життя основ здоров'язбережувальної парадигми сучасної освіти.

Отже, розв'язання проблеми *наступності та гуманізації* національної освіти, спрямування її в *особистісно-розвивальне та здоров'япідтримувальне* русло акумулює необхідність пошуку та розробки інноваційних методик музичного навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, оскільки і

музичне мистецтво, і музичне навчання мають великий потенціал для вирішення окреслених питань.

Створення єдиної організаційної та методично-розвивальної роботи задля досягнення цілісності, послідовності та ефективності музично-педагогічного процесу потребує:

1) вивчення змісту основних нормативних документів музичного розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного й молодшого шкільного віку: державних стандартів, навчальних планів і програм;

2) аналізу останніх наукових пошуків і досліджень у сфері музичного навчання дошкільників та молодших школярів;

3) з'ясування відповідності теорії та практики на сучасному етапі в системі музичного навчання дошкільних та початкових шкільних навчальних закладах.

Відповідно до «Закону про дошкільну освіту» вимоги до рівня розвиненості, вихованості й навченості дітей дошкільного віку визначаються Базовим компонентом дошкільної освіти. Компетентнісний підхід та чітке визначення змісту освітніх ліній спрямовують дошкільну освіту на формування базису особистісної культури дошкільнят через відкриття їм світу в цілісності та різноманітності. Ці вимоги реалізуються програмами та навчально-методичним забезпеченням, які затверджені Міністерством освіти і науки України в установленому порядку.

У ході аналізу сутності музичної змістової лінії Базового компонента дошкільної освіти було з'ясовано, що в результаті музичного навчання, виховання та розвитку дошкільники повинні: мати уявлення про вокальну й інструментальну музику, основні музичні жанри (пісня, марш, танець); охоче слухати та оцінювати музичні твори, перейматися емоціями й почуттями; виразно співати дитячі пісні; володіти елементарною технікою виконання хороводів, танців, музичних ігор, рухів; відтворювати на дитячих музичних інструментах прості ритмічні мелодії, мати досвід індивідуального та колективного виконання твору; виявляти музикальність, уміння передавати настрій, емоції, почуття через музикування, музично-рухову й пісенну творчість;

виявляти елементарні вміння музичної інтерпретації, варіювання, імпровізації; дошкільники повинні творчо співпрацювати з однолітками й дорослими заради спільного успіху в музично-театралізованих розвагах і святах [4].

Організуюючи навчально-виховну діяльність із дошкільниками, музичні керівники та вихователі спираються на навчальні програми та методичні рекомендації, затверджені Міністерством освіти і науки України. Серед чинних програм на 2013-2014 рр. слід назвати такі:

- «Впевнений старт. Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку» (автори О. Андрієтті, О. Голубович, Т. Дяченко, Т. Ільченко та ін.);
- «Соняшник. Комплексна програма розвитку, навчання і виховання дітей дошкільного віку» (авт. Л. Калуська);
- «Українське дошкілля. Програма розвитку дитини дошкільного віку» (автори О. Білан, Л. Возна, О. Максименко та ін.);
- «Дитина. Програма виховання і навчання дітей від 2 до 7 років» (науковий керівник О. Проскура, автори Л. Кочина, В. Кузьменко, Н. Кудикіна);
- «Українське дошкілля», програма розвитку дитини дошкільного віку (автори О. Білан, Л. Возна, О. Максименко та ін.);
- «Дитина в дошкільні роки. Комплексна додаткова освітня програма» (науковий керівник Л. Крутій);
- парціальні програми: «Граючись вчимося. Англійська мова», програма для дітей старшого дошкільного віку, методичні рекомендації (автори: С. Гунько, Л. Гусак, З. Лещенко);
- «Радість творчості» (автори Р. Борщ, Д. Самойлик); «Англійська мова для дітей дошкільного віку» (автор Т. Шкваріна).

У 2014-2016 рр. було додано:

- програму розвитку дітей від пренатального періоду до трьох років «Оберіг» (наук. кер. А. Богуш);
- програму розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» у новій редакції (науковий керівник О. Кононко);

- програму для дошкільних навчальних закладів, що працюють за вальдорфською педагогікою, «Стежина» (автори А. Гончаренко, Н. Дятленко).

Варто зазначити, що у 2014-2016 рр. інтенсивного розвитку набуває інклюзивна система освіти для дітей з особливими потребами. Підтвердженням цього слугує поява відповідних навчальних програм, затверджених Міністерством освіти і науки України. Серед них:

- програма розвитку дітей дошкільного віку зі зниженим слухом «Стежки у світ» (авторський колектив: В.Жук, С. Литовченко, Н. Максименко та ін.);
- програма розвитку глухих дітей дошкільного віку (автор К. Луцько);
програма розвитку дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю (автори: Г. Блеч, І. Гладченко та ін.);
- комплексна програма розвитку дітей дошкільного віку з аутизмом «Розквіт» (автор Т. Скрипник);
- програма розвитку дітей дошкільного віку зі спектром аутичних порушень (науковий редактор Д. Шульженко);
- програма розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями опорно-рухового апарату (загальна редакція А. Шевцова);
- програма розвитку дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку від 3 до 7 років «Віконечко» (автори Т. Сак та ін.);
- програмно-методичний комплекс розвитку незрячих дітей від народження до 6 років (автори Л. Вавіна, В. Бутенко, І. Гудим);
- програмно-методичний комплекс «Корекційна робота з розвитку мовлення дітей з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення п'ятого року життя» (автор Ю. Рібцун);
- програмно-методичний комплекс «Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення» (автор Л. Бартенєва);

- програмно-методичний комплекс «Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення» (автор Л. Трофименко);
- програмно-методичний комплекс навчання дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю «Світ навколо мене» (авторський колектив Г. Блеч, І. Бобренко та ін.).

Необхідно відзначити й появу нових парціальних освітніх програми:

- програму з основ здоров'я та безпеки життєдіяльності дітей віком від 3 до 6 років «Про себе треба знати, про себе треба дбати» (автор Л. Лохвицька);
- програму з організації театралізованої діяльності в дошкільному навчальному закладі «Грайлик» (автори: О. Березіна, О. Гніровська, Т. Линник);
- програму оздоровчо-освітньої роботи з дітьми старшого дошкільного віку «Веселкова музикотерапія» (автори: І. Малашевська, С. Демидова);
- «Дитяча хореографія» (автор А. Шевчук);
- програму національно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку «Україна – моя Батьківщина» (автори: І. Кичата, О. Каплуновська, Ю. Палець; науковий редактор О. Рейпольська);
- програму з розвитку соціальних навичок ефективної взаємодії дітей від 4 до 6-7 років «Вчимося жити разом» (автори Т. Пироженко, О. Хартман);
- програму для дітей старшого дошкільного віку і методичні рекомендації «Граючись вчимося. Англійська мова» (автори: С. Гунько, Л. Гусак, З. Лещенко) – чинна до кінця 2017 навчального року;
- програму та методичні рекомендації «Англійська мова для дітей дошкільного віку» (загальна редакція О. Низковської, автори І. Кулікова, Т. Шкваріна);
- програму з морального виховання дітей дошкільного віку «Скарбниця моралі» (автор Л. Лохвицька);

- «Духовно-моральне виховання дітей дошкільного віку на християнських цінностях» (автори А. Богуш, І. Сіданич, В. Сучок та ін.);
- програму з формування основ безпечної поведінки дітей дошкільного віку під час дорожнього руху «Дитина у світі дорожнього руху» (автори О. Тимовський, І. Репік);
- «Навчання дітей української мови в дошкільних навчальних закладах національних спільнот» (автор А. Богуш); навчальну програму для дітей старшого дошкільного віку дошкільних навчальних закладів «Скарбниця гагаузької мови, мови моїх батьків» (автори Т. Бучацька, Р. Кочмар).

Особливо варто відмітити парціальні програми фізкультурного спрямування. Серед них: програма та методичні рекомендації з навчання дітей старшого дошкільного віку гри у футбол «Шкіряний м'яч» (автори В. Дроздюк, Н. Д'яконова, Г. Коваленко, Н. Якименко); програма та методичні рекомендації з навчання дітей старшого дошкільного віку гри в настільний теніс «Настільний теніс» (автори О. Авраменко, В. Дроздюк, Г. Коваленко, Н. Якименко); програма з фізичного виховання дітей старшого дошкільного віку «Юний легкоатлет» (автори І. Масляк, Н. Кулик); програма з фізичного виховання дітей раннього та дошкільного віку «Казкова фізкультура» (автор М. Єфименко);

Програми на розвиток інтелектуальної сфери дітей: програма з формування основ комп'ютерної грамотності у дітей старшого дошкільного віку «Смайлик» (автор І. Резніченко); програма та методичні рекомендації з навчання дітей старшого дошкільного віку гри в шахи «Мудрі шахи» (автор В. Семизорова, О. Духновська, Л. Пашенко); програма та методичні рекомендації з навчання дітей старшого дошкільного віку гри в шашки «Цікаві шашки» (автори В. Семизорова, О. Романюк, Г. Дульська) [117].

Програма *«Впевнений старт»* (під керівництвом *Б. Жебраковського*) ґрунтується на засадах особистісно орієнтованого, інтегрованого, компетентнісного та діяльнісного підходів до розвитку, навчання й виховання дошкільників. У формуванні основ життєвої компетентності дошкільників простежується орієнтація на взаємодію навчального закладу та родини.

Зазначена програма зорієнтована на дітей старшого дошкільного віку у зв'язку з вирішенням проблеми надання обов'язкової дошкільної освіти всім вихованцям, які досягли 5-річного віку. У розділі *«Художньо-естетичний розвиток»* визначено такі освітні завдання музичної діяльності: слухання музики, співи, музично-ритмічні рухи, танці, хороводи, ігри, гра на дитячих музичних інструментах, розваги, свята. Також у програмі розкрито основні напрямки впливу дорослих на розвиток музичних здібностей та задатків старших дошкільників, запропоновано перелік мистецьких творів, репертуар. За аналізованою програмою показниками прояву музичних здібностей і нахилів у дітей цієї вікової категорії є: упізнавання знайомої мелодії, миттєве реагування на музику, підспівування або танцювання під неї; вкладання емоцій та почуттів при співі або грі на музичних інструментах; розуміння і вміння описати настрій та характер музики; самостійне наспівування почутих мелодій; швидке й легке повторення мелодії і ритму; вміння вигадувати власні мелодії; здатність музикувати на елементарних музичних інструментах; надання переваги музичній діяльності над усіма іншими. Згідно з цією програмою окреслено такі основні форми й методи музично-естетичного розвитку дітей: фронтальні, групові, індивідуальні заняття з музики, гурток гри на музичних інструментах, музичний супровід самостійної діяльності дітей, самостійна музична діяльність, музичні свята й розваги, фестивалі, дитячі бали, концерти, маскаради, конкурси [85].

Варто зазначити, що в ході вивчення змісту як описаної програми, так і всіх наступних, нами було виявлено надзвичайно високий рівень наукового підходу до їх створення, належне теоретичне підґрунтя, однак у процесі неупереджених бесід, опитувань, розмов з практиками – музичним керівниками на семінарах, конференціях, нам неодноразово доводилося спостерігати нерозуміння цієї теорії практиками. Про складнощі практичної реалізації цих теоретичних концепт зазначало чимало педагогів. Задля підвищення їх професіоналізму запроваджено практику проходження курсів підвищення кваліфікації, проведення засідань методичних об'єднань міста та заходах на отримання вищої категорії тощо.

Наступна програма виховання й навчання дітей від 2 до 7 років – «Дитина» (науковий керівник *О. Проскура* та авторський колектив: *Л. Кочина, В. Кузьменко, Н. Кудикіна*) також засвідчила потужне науково-теоретичне підґрунтя. Аналізуючи її розділ «*Прилучаємося до музичної скарбнички*», варто зауважити, що його структурні частини спрямовані на різнобічний музично-естетичний розвиток дитини. Задля вільного орієнтування музичних керівників у змісті своєї роботи навчально-виховний матеріал подано сукупно для всіх вікових груп. Зміст програми спрямовано на розвиток співацьких навичок дітей дошкільного віку, уміння виявляти настрій та емоційне забарвлення музики, формування навичок музикування та слухання музики, пластичного танцювального руху тощо. У розділі також подано орієнтовний музичний репертуар, який варто використовувати й на музичних заняттях, і в процесі групової навчально-виховної діяльності. Згідно з цією програмою музичні керівники та вихователі також мають право самостійно добирати музичні твори, але з урахуванням їх доступності, художнього рівня та вікових співацьких можливостей дітей [18].

Однак, спостерігаючи за роботою практиків у сфері дошкільної освіти, доводиться констатувати, що не всі музичні керівники та вихователі мають достатньо розвинений музичний смак і ціннісно орієнтовану спрямованість власної педагогічної діяльності. Задля досягнення яскравості фесричного шоу на святах та розвагах вони дуже часто обирають музичні твори, які мають низьку естетичну цінність.

У процесі аналізу регіональної програми розвитку дітей дошкільного віку «Українське дошкілля» (автор-упорядник *О. Білан*), нами було з'ясовано, що її зміст спрямований на навчально-виховну роботу з дітьми від 2-х до 6-ти років, яка розкриває етнічні, історичні та соціокультурні особливості Західного регіону України. Зміст програми розмежовано відповідно до вікової періодизації дошкільників: ранній вік (третій рік життя), молодший дошкільний вік (четвертий рік життя), середній дошкільний вік (п'ятий рік життя), старший дошкільний вік (шостий рік життя). У кожному розділі програми подано стислі

психологічні характеристики дітей визначеного віку, висвітлено зміст і форми освітнього процесу, розроблено показники компетентності дітей за кожною змістовою лінією. Музична діяльність представлена в розділі «Художньо-естетичний розвиток»; її доповнюють художня література й образотворча діяльність. Серед видів діяльності в ранньому й молодшому дошкільному віці виокремлюють слухання, підспівування та співи, музично-ритмічні рухи. У середньому та старшому дошкільному віці до цих видів роботи додається ще гра на музичних інструментах. У додатках подано орієнтовний перелік музичних творів для кожного виду діяльності з урахуванням вікової періодизації. Варто зазначити, що особливістю аналізованої програми є її базування на творах українського музичного фольклору, композиторів Галичини та досвідчених музичних керівників дошкільних навчальних закладів Львівщини [82].

Слід акцентувати увагу на наявності у змісті програми яскравого національного колориту, на її спрямованості на розвиток і виховання в дітей національної самосвідомості. Вважаємо, що в умовах соціально-політичної кризи нашої країни практична реалізація цієї програми набуває особливої актуальності.

У комплексній програмі «Соняшник» (автор *Калуська Л.В.*) окреслено основні завдання розвитку, навчання та виховання дітей четвертого-шостого років життя та визначено цільові підпрограми: «Помагайлик» (для дітей четвертого року життя), «Пізнавайлик» (для п'ятого року життя), «Дослідник» (для шостого року життя). Кожна з них включає антропометричні дані та вікові особливості розвитку дітей дошкільного віку. Програма базується на інтеграції наукової та народної педагогіки, педагогічної спадщини вітчизняних учених із сучасними теоріями й державними вимогами і стандартами. Метою програми є виховання серця, душі, тіла й розуму, творчої, щасливої й успішної дитини. Головним завданням програми є закладення основ здоров'я, забезпечення фізичного, духовного, морального, естетичного, емоційного та інтелектуального розвитку особистості дошкільника. Музика і співи представлені в розділі «Художньо-естетичний розвиток». Музично-дидактичні ігри введено у розділ «Розвиток ігрових умінь та навичок». Програма «Соняшник» передбачає такі

методи роботи: ігрові, дослідницькі, проблемно-пошукові, методи інтерактивного навчання та освітніх технологій. *Засобами* їх реалізації є казка, гра, праця (праця рук, душі й тіла), міні-дослідження, художня література, фольклор, народознавчі матеріали [29].

З позиції нашого дослідження аналізована програма є найбільше «співзвучною» з теоретико-методичною системою навчання музики з використанням музикотерапії. У пріоритеті програми стоять виховання емоційної сфери дітей, піклування про їх здоров'я та гармонійний розвиток.

Зміст комплексної програми «Дитина у дошкільні роки» (науковий керівник *Л. Крутій*), визначає її як оновлену програму новітнього типу. Її доопрацювання були обумовлені вимогами практики та обов'язковістю дошкільної освіти для дітей 5-річного віку, а також соціальним розвитком суспільства та психолого-педагогічної науки. Програма створена з урахуванням вікових та психологічних можливостей дітей і зорієнтована на цінності та інтереси дитини, на збереження дитячої субкультури, на взаємозв'язок усіх сторін життя дошкільника. *Метою* програми є забезпечення повноцінного фізичного, соціального, пізнавального та естетичного розвитку особистості дитини шостого року життя, а також полегшення процесу входження у Всесвіт та розвиток внутрішніх сил та духовного потенціалу дитини. Серед завдань програми окреслено: «озброєння дитини наукою життя; формування базисних характеристик; забезпечення можливості «єдиного старту» для дітей шестирічного віку; створення єдиного освітнього середовища, що сприяє перспективності, наступності та спадкоємності між дошкільним навчальним закладом і початковою школою» [17, с. 41]. В основу програми покладено концепцію психологічного розвитку дитини, який згідно з науковим дослідженням не збігається з хронологічним. Відповідно до цього виокремлено таку психологічну періодизацію: *раннє дитинство* (перший рік життя – ранній вік, переддошкільний вік – від року до трьох років); *дошкільне дитинство* (молодший, середній, старший вік). Програму поділено на дві частини: I частина – програма для раннього та переддошкільного віку «Малюточко», II частина –

програма для дошкільного віку «Кроки у самостійність» (молодший дошкільний вік), «Подорож у довкілля» (середній дошкільний вік), «Стежинки у Всесвіт» (старший дошкільний вік). Напрямок «Музика» представлено в розділі «Естетичний розвиток». Його завдання формування естетичного сприйняття довкілля дитиною раннього та переддошкільного віку, формування естетичного ставлення до світу в дітей дошкільного віку та розвиток їхніх музичних здібностей [17].

У процесі аналізу програми «Оберіг» (під науковим керівництвом . *Богуш*) нами було з'ясовано, що її мета передбачає повноцінний розвиток (фізичний, психічний та соціальний) дитини від моменту зачаття до 3 років, а також супровід перших кроків її соціалізації й адаптування до умов предметного й соціального довкілля, які постійно змінюються. Програма характеризується інноваційністю, у її змісті відображено важливість усвідомленого батьківства, пренатального (від моменту прийняття батьками рішення народити дитину до 22-го тижня вагітності) та перинатального (із 22-го тижня вагітності до 10-го дня життя) періодів, період немовляти (від 10-ти днів життя і до 1-го року), ранній вік (від 1-го до 3-х років). Розвиток музичних здібностей рекомендується розпочинати з раннього віку – 1-го року життя, хоча, як засвідчує вивчення цієї програми опосередковано він започатковується у пренатальний період, адже вухо є першим органом чуття, який розвивається у плоду. Відповідно дитина в утробі матері здатна розрізняти звуки. Музичний розвиток отримує продовження в період від народження до раннього віку, хоча він є опосередкованим і здійснюється під час становлення мовленнєвої культури дитини та її емоційної реакції на слухову інформацію тощо. Варто зазначити, що аналізована програма вирізняється інноваційністю та відображенням останніх досягнень у сфері дошкільної психолого-педагогічної науки [84].

У процесі вивчення змісту оновленої програми «Я у світі» було з'ясовано, що вона є реалізацією компетентнісної парадигми дошкільної освіти. Програма складається із 2-х частин: перша частина спрямована на розвиток дітей від народження до трьох років, а друга – від трьох до шести (семи) років. У цій

програмі здійснюється розподіл дітей дошкільного віку так: *молодший дошкільний вік* – 4-й та 5-й роки життя, *старший дошкільний вік* – 6-й та 7-й роки життя.

Варто зазначити, що ця програма вирізняється з-поміж інших розкриттям більшої кількості аспектів педагогічної діяльності: посилення розвитку емоційної сфери, формування позитивного ставлення до себе, елементарних форм самосвідомості, адекватної самооцінки, саморегуляції поведінки тощо. Головна ідея програми – дитиноцентризм, де пріоритетом виступає розвиток дошкільника як особистості, зокрема його Я-концепції. Зміст програми побудовано з урахуванням принципів активності (сприйняття дошкільника активним учасником життєдіяльності й урахуванням його життєвого досвіду, особливостей сприймання світу) та природовідповідності (ритмічність як врахування зв'язку сонячної активності й особливостей життєдіяльності та самопочуття дошкільника). У програмі реалізовано індивідуальний підхід, який передбачає врахування індивідуальної історії та взаємин у родині кожної дитини. *Музичний розвиток* дітей дошкільного віку представлено в освітній лінії «*Дитина у світі культури*». Компетентнісний підхід яскраво виражений і в музичній освітній лінії. Згідно із цією програмою педагога має більше цікавити, що дитина знає та вміє, однак слід констатувати, що світ її емоцій та переживань відходить на другий план [83].

Вивчаючи програму підтримки розвитку дитини дошкільного віку «*Стежина*» (автори-упоряд. А.М. Гончаренко, Н.М. Дятленко.), ми з'ясували, що вона створена на допомогу дошкільним навчальним закладам, які працюють за системою вальдорфської педагогіки. В основу змісту цієї програми покладено створення *розвивального середовища*, яке сприяє *вільному творчому самовизначенню кожної дитячої особистості*. Програма будується на головних характеристиках вальдорфської педагогіки: природоцільності, спонтанності, цілісності, поступальності, плинності, рухливості, нескінченності. У програмі відсутнє декларування вимог щодо навичок та вмінь дітей, а натомість культивується прояв власної активності дитини. Однією з головних специфічних

ознак програми є розвиток творчих здібностей дитини у процесі організації всієї її життєдіяльності [98].

Під час ознайомлення зі змістом додаткових освітніх послуг, які зафіксовані в парціальних програмах, нашу увагу привернули ті освітні документи, зміст яких спрямовано на розвиток музикальності дітей дошкільного віку. Серед них – парціальна програма «Дитяча хореографія» (автор *А. Шевчук*). Виступаючи варіативною частиною змісту роботи з дітьми дошкільного віку, ця програма є доповненням до програмами «Дитина», «Малятко», «Я у світі» тощо в аспекті естетичного виховання дітей. Її зміст зорієнтовано на хореографічну роботу з дітьми від 3-х до 7-ми років. Вагомим аргументом вибору зазначеного вікового періоду є сенситивність щодо розвитку пластичності й ритмічності дітей, образної уяви та фантазії, розвитку творчих здібностей дітей загалом [116].

Дуже цікавою в ракурсі нашого дослідження виявилася парціальна програма з фізкультурно-корекційної роботи в дошкільних навчальних закладах за авторською естетико-оздоровчою системою «Горизонтальний пластичний балет (пластик-шоу)» (автори *М. Єфименко, Ю. Мельниченко*). У цій програмі пропонується доповнити фізичне виховання музикою та хореографією. Складовими авторської технології поряд із пластичністю виступає музичність, образність, естетичність, жестикуляція, драматизація та пластичне самовираження. Програма є реалізацією нової системи фізичного виховання, що ґрунтується на принципі рухово-ігрової активності дітей. Згідно із цією програмою на заняттях рекомендується поєднувати пластично-рухову, ритмічну та музичну діяльність, а також розвиток уяви, фантазії й емоційної сфери дітей. Програма є втіленням фізично-естетичного напрямку, що поєднує педагогіку, спорт і мистецтво. Представлена система пластик-шоу спрямована на одночасне вдосконалення та оздоровлення дитячого тіла, розуму й душі. Важливого значення у процесі естетико-оздоровчої роботи відводиться процесу сприймання музики, виникнення асоціацій та образів, набуття вміння втілення образів у рухах [103].

Отже, проведений аналіз програмно-методичного забезпечення дошкільної освіти констатував наявність широкого асортименту комплексних і парціальних програм, у змісті яких відображено шляхи та засоби музично-естетичного розвитку дітей дошкільного віку. Насамперед варто відмітити збільшення кількісних показників: у 2013-2014 рр. у роботі з дошкільниками було рекомендовано 6 комплексних та 3 парціальні програми, на період 2016-2017 рр. на вибір педагогів представлено вже 10 комплексних, 22 парціальні програми, а також 17 програм для дітей з особливими освітніми потребами. Щодо якості та змістового наповнення також варто відзначити певні інноваційні зрушення у визначенні освітніх принципів і підходів.

Сучасне шкільне мистецьке навчання в Україні ґрунтується на особистісно орієнтованому та компетентнісному підходах. У контексті їх реалізації було уточнено мету й завдання освітньої галузі «Мистецтво» нового Державного стандарту початкової школи. Зокрема, її мета полягає у формуванні в молодших школярів комплексу ключових (метапредметних), естетичних (міжпредметних) і мистецьких (предметних) компетентностей у процесі опанування художніх цінностей і способів художньої діяльності шляхом набуття власного естетичного досвіду. Поставлена мета передбачає виконання таких завдань: виховання в учнів емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва та навколишньої дійсності, розвиток художніх інтересів і потреб, естетичних ідеалів, здатності розуміти й інтерпретувати художні твори та сприймати й оцінювати естетичні явища; формування в учнів на доступному рівні системи художніх знань і вмінь, яка відображає цілісність та специфіку мистецтва різних видів; розвиток емоційно-почуттєвої сфери учнів, їхніх художніх здібностей і мислення, здатності до самовираження і спілкування.

Відповідно в результаті вивчення музики діти молодшого шкільного віку повинні: мати уявлення про мову музики, прийоми її розвитку, основні музичні жанри, форми, засоби виконання; розрізняти народну і професійну музику, розуміти її взаємозв'язок з іншими видами мистецтва, музичні традиції рідного краю; знати виражальні засоби музики, усвідомлювати її значення в житті

людей, культурному середовищі; уміти інтерпретувати зміст музичних творів (засобами слова, малюнка, пластики); висловлювати естетичне ставлення до них; втілювати свої почуття та думки у практичній музичній діяльності; застосовувати найпростіші поняття і терміни у процесі аналізу-інтерпретації та оцінювання музики, а також вокально-хорові навички відповідно до правил співу і досвід творчого музичного самовираження [68].

Згідно з новими Типовими навчальними планами, затвердженими Міністерством освіти і науки України, освітня галузь «Мистецтво» в початковій, основній та старшій школі реалізується навчальними предметами «Образотворче мистецтво» та «Музичне мистецтво» або інтегрованим курсом «Мистецтво» за вибором загальноосвітнього навчального закладу.

2013-2014 н. р. були другим роком упровадження нових навчальних програм початкової школи, які розроблені відповідно до нового Державного стандарту початкової загальної освіти, затвердженого Постановою КМУ № 462 від 20.04.2011 р. Вивчення мистецьких дисциплін у 1-2 класах здійснюється за новими навчальними програмами, затвердженими МОНмолодьспорту (наказ від 12.09.2011 р. №1050):

- «Музичне мистецтво» (автори: Л. Хлебнікова, Л. Дорогань, І. Івахно, Л. Кондратова, О. Корнілова, О. Лобова, Н. Міщенко);
- «Образотворче мистецтво»: (автори: Р. Шмагало, Ж. Марчук, І. Вачкова, О. Чорний, М. Гнатюк);
- «Мистецтво» (автори: Л. Масол, О. Гайдамака, Н. Очеретяна, О. Дмитренко).

Учні 3-4 класів загальноосвітніх навчальних закладів у 2013/2014 н. р. продовжують опановувати мистецтво за навчальними програмами 2006 р.:

- «Мистецтво» (автори: Л. Масол, Е. Белкіна, О. Оніщенко, Н. Очеретяна, В. Рагозіна);
- «Музика» (автори: О. Ростовський, Л. Хлебнікова, Р. Марченко);
- «Музика» (автор О. Лобова);
- «Образотворче мистецтво» (автори: Л. Любарська, Л. Вовк).

Варто зазначити, що у 2013-2014 рр. із предметів художньо-естетичного циклу в початковій школі було скасовано домашні завдання та змінено систему оцінювання учнів – уведено мотиваційну шкалу оцінювання (оцінювання без балів). Це здійснено задля поглиблення інтересу учнів до художнього пізнання, розкриття їхніх потенційних здібностей та задатків, надання впевненості у своїх силах і можливостях, забезпечення емоційного комфорту (релаксації) дитини при вивченні предметів художньо-естетичного циклу. Мотиваційними критеріями виступають: наявність інтересу до вивчення предметів художньо-естетичного циклу; спрямованість діяльності на сприймання творів, їх пізнання та власну творчість; відчуття власної самодостатності й самодостатності інших під час художньо-творчої діяльності (на що потребується мудрість та розважливість учителя в цьому процесі); розвиненість ініціативності, активне творче самовираження як на уроках, так і в позаурочний час.

Однак у 2016 р. відбулося оновлення 13 навчальних програм для початкової школи, серед них і програми «Мистецтво» та «Музичне мистецтво». Зазначені програми було представлено у відкритому доступі на офіційному сайті Міністерства освіти і науки України [73].

Проаналізуємо усі чинні програми. Вивчення змісту навчальної програми для початкової школи «Музичне мистецтво» (автори: Л. Хлебнікова, Л. Дорогань, І. Івахно, Л. Кондратова, О. Корнілова, О. Лобова, Н. Міщенко) показало, що основою загальної музичної освіти виступає широкий культурологічний підхід. У програмі передбачено варіативність, поліхудожність, наступність і неперервність завдань і змісту музичної освіти в початковій та основній школі. Однак принцип наступності та неперервності із попередньою ланкою музичної освіти – дошкілля – у програмі не дотримано. Програма, ґрунтуючись на музично-педагогічній концепції Д. Кабалевського, ставить активне сприйняття музики в основу музичної освіти, яке на перший план виводить аналіз та інтерпретацію музичних творів. Тематична структура програми дає змогу об'єднати на одному занятті такі види музичної діяльності, як сприймання музики, елементарне музикування, ритмічну і пластичну

імпровізацію, вивчення музичних термінів і понять, інсценування пісень тощо. Програма надає творчу свободу вчителю у виборі навчально-педагогічної методики й уможливорює досягнення цілісності та єдності навчального процесу як на окремому уроці, так і в їх системі впродовж семестру. На уроках музичного мистецтва в *першому класі* головними завданнями є збагачення музичного досвіду, формування навичок сприйняття та виконання музики. Одним із важливих завдань музичної освіти для учнів *другого класу* є введення у світ пісні, танцю й маршу як головних сфер образності в класичній та сучасній симфонічній, вокальній, камерній та інструментальній музиці. На уроках музики у *третьому класі* важливим завданням є підведення до усвідомленості маршовості, пісенності й танцювальності як основних властивостей музики. У *четвертому класі* на уроках музики занурення у світ української народної музики, відчуття її краси та особливостей, розуміння спільного й відмінного між народною та професійною музикою, музикою інших народів є одним із головних завдань [63].

Дослідження змісту програми для загальноосвітніх навчальних закладів «Мистецтво» 1-4 класів (автори: Л. Масол, О. Гайдамака, Н. Очеретяна, О. Дмитренко) виявило її спрямування на поліхудожнє виховання особистості та формування в учнів основ цілісної картини художнього світу. Зміст програми інтегрує музичну, образотворчу і мистецько-синтетичну змістові лінії. Мета програми полягає у формуванні комплексу ключових, міжпредметних естетичних і предметних мистецьких компетентностей для забезпечення здатності художньо-творчої самореалізації дитячої особистості у процесі сприймання та інтерпретації мистецьких творів та практичної художньо-творчої діяльності. Програма вміщує навчальні, виховні та розвивальні завдання. З-поміж *навчальних* слід виокремити такі: надання системи початкових знань щодо видів та жанрів мистецтва, вивчення взаємозв'язку художньо-образної мови музичного та візуального мистецтва у взаємозв'язку з хореографією, театром та кіномистецтвом (синтетичними мистецтвами); розширити художньо-естетичний досвід, опанувати елементарними художньо-практичними вміннями та

навичками, набуття початкового досвіду у процесі художньо-образної творчої діяльності тощо. До *виховних* завдань належать: виховання естетичного ставлення до дійсності та емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва, здатності сприймати, оцінювати та інтерпретувати художні твори, надання ціннісних орієнтацій та елементарних світоглядних установок, виховання потреби у художньо-естетичному вдосконаленню тощо. *Розвивальні* завдання передбачають: розвиток мистецьких здібностей та емоційно-почуттєвої сфери, художньо-образного мислення і творчого потенціалу особистості тощо. Зміст програми вибудовано згідно з моделлю поліцентричної інтеграції мистецьких знань, що полягає в домінуванні музичної та образотворчої змістової лінії та додавання до них елементів хореографії, театру та кіно. Спільним та об'єднавчим для всіх видів мистецтва є відображення закономірностей людського буття в художніх образах. Інтеграція мистецьких знань учнів здійснюється на духовно-світоглядному, естетико-мистецтвознавчому та психолого-педагогічному рівнях. Наскрізними компонентами змісту програми є: сприймання, аналіз-інтерпретація та естетична оцінка творів мистецтв; мистецька самореалізація у процесі практично-творчої діяльності; засвоєння естетико-мистецтвознавчих термінів і понять. У першому класі провідним завданням є усвідомлення зв'язків мистецтва із життям та внутрішнім світом дитини в системі «Я – мистецтво», у другому – відображення краси довкілля в художніх образах та усвідомлення зв'язків у системі «Мистецтво – природа», у третьому – людські стосунки в художньо-образному висвітленні та зв'язки в системі «Мистецтво – люди» у третьому класі. Система «Мистецтво – культура», осмислення її різноманітних зв'язків є провідною тематикою занять для учнів четвертого класу. Варто зазначити, що ця програма єдина із проаналізованих вище має наступність щодо *дошкільної* та *початкової* освіти, що істотно відрізняє в позитивному сенсі її від інших [60].

У процесі здійснення аналізу оновленої навчальної програми «Музичне мистецтво» було з'ясовано, що метою музичної освіти в початковій школі було визначено формування основ музичної культури як важливої складової духовної

культури дітей. Основу програми складають провідні положення сучасної музичної педагогіки: визначення мети музичної освіти в широкому культурологічному аспекті, визнання основою музичної освіти музичне сприймання, ставлення до музичного мистецтва як джерела і предмета духовного спілкування. Програма побудована на таких принципах музичної педагогіки: орієнтації на духовний розвиток особистості засобами музичного мистецтва; зв'язку музики із життям; опори на три типи музики – пісню, танець, марш; активізації музичного мислення; єдності емоційного і свідомого, художнього й технічного; взаємодії мистецтв; особистісно-діяльнісного підходу, визнання самотності й самоцінності особистості учня.

Слід констатувати, що у процесі навчання музики дітей молодшого шкільного віку розвиток знаннєвої функції особистості переважає над усіма іншими, хоча музика є одним із найемоційніших видів мистецтва. У теорії і практиці як у дошкільників, так і початківців спостерігається недостатнє використання впливу музики на гармонізацію психофізіологічних та емоційних станів, на розкриття індивідуальності кожної дитини, усвідомлення її самодостатності і значущості тощо.

Музика є найемоційнішим з усіх видів мистецтва через її головне завдання – піднесення внутрішнього світу людини від нижчого до вищого, від земного до високого, але сучасне ставлення суспільства до музики характеризується низкою негативних чинників, що полягає в задоволенні примітивних потреб. Із психофізіологічного погляду це негативно впливає на загальний розвиток та особистісне становлення дитини. Музика, що містить низькі частоти й низькопробне змістове наповнення, спричиняє негативний вплив на психіку дитини та її естетичний розвиток. Музикою такого рівня заповнені телебачення та радіоефіри, а музичні твори справжньої естетичної цінності є рідкістю у слуховому полі дошкільників і школярів.

До музичних занять і уроків порівняно з іншими шкільними предметами та уроками спостерігається байдуже ставлення як з боку батьків, так і з боку керівництва навчальних закладів. У сучасному суспільстві на фоні важливості

економічної освіти, оволодіння можливостями інтернет-ресурсів та вивчення іноземних мов музичне навчання та виховання відходить на другий план, не сприймається серйозно, його значення та роль занижуються, нівелюються.

Нехтування необхідністю навчати дітей музиці спостерігається і в світоглядних установках більшості сучасних батьків дітей дошкільного й молодшого шкільного віку. Мовляв, яка практична користь від музичних занять для моєї дитини, що це їй дасть. Віддавши дитину у танцювальну студію, можна очікувати покращення осанки, статури, її фізичної витривалості й просто чудової фізичної форми. Записавши її у спортивну школу, можна очікувати покращення вольової сфери дитини, сформованості вміння цілеспрямовано йти до перемоги. Ну, а про користь англійської мови взагалі нема чого говорити, і так все зрозуміло. А що дасть музика?

Переконуючи батьків у користі й важливості музично-естетичного виховання їхніх дітей, необхідності навчання співу та вміння гри на музичних інструментах, доводиться спостерігати байдужість й скептичне ставлення щодо подібних переконань. Оскільки для сучасних батьків надзвичайно пріоритетним є здоров'я дітей, розвиненість їхніх розумових здібностей й наявність вміння досягати успіху за будь-яку ціну, а до чого тут музично-естетичне виховання, вони зрозуміти не можуть.

Вступаючи у вищеописану полеміку, можна довго доводити, що в період античності музика посідала таке ж важливе місце в тодішній освіті, як граматики, арифметика, риторика, геометрія тощо, що середні віки ставили важливість музичного навчання поряд із латинню й точними науками. В епоху Відродження, Просвітництва й романтизму музика була надзвичайно важливим атрибутом освіченості людини. Разом з тим сучасна педагогіка все більше переваги надає точним знанням, розвитку інтелектуального начала людини.

Варто зазначити, що в останні роки спостерігається поява паростків постіндустріальної ери й епохи інформації, відповідно пріоритетність поступово віддається так званому «креативному класу», тобто людям, які можуть змінити майбутнє. На цьому зазначає *Р. Флорида*: «Креативні або творчі індустрії –

ключовий сектор сучасної економіки. До них відноситься кіно, музика, живопис, виконавські мистецтва, галерейний бізнес, мода, видавнича справа, реклама, дизайн, архітектура, комп'ютерні технології тощо» [112, с. 281].

Підтвердженням цього є і досвід деяких зарубіжних країн, який засвідчує, що новітні досягнення психології та педагогіки визначають важливість музичних занять і уроків не лише в естетичному, а і в інтелектуально-творчому розвитку дітей, розуміння того, що дитина, яка займалася музикою, мислить, діє та відчуває інакше, ніж та дитина, яка про музику лише говорила або чула. Сам тому в американців важливим державним завданням є якісне проведення музичних занять в саду та викладання музики в школі. Видатний західний психолог *А. Маслоу* зазначає: «Ми повинні вчити дітей бути творчими особистостями, здатними до сприйняття новизни, вміння імпровізувати. Нам сьогодні необхідна людина іншої якості, яка відчуває себе достатньо сильною та відважною, щоб сміливо входити в сучасну ситуацію, уміти володіти проблемою творчо, без попередньої підготовки, якщо це буде необхідно. У час швидких змін, подібних до наших, діти потребують гнучкого та незалежного мислення, віри у свої сили та ідеї, мужність робити спроби та помилятися, пристосовувати і змінювати, поки прийнятне рішення не буде знайдено» [58, с. 241]. Для досягнення цієї мети музичні заняття та уроки музики, імпровізації, які стануть у майбутньому уроками життя, мають найбільшу силу потенціалу. Складно не погодитися із цією думкою, особливо в наш час швидких змін як інформативного поля, так і суспільно-політичного.

«Необхідно навчатися музиці не задля того, щоб стати музикантом, а для того, щоб бути найкращим у будь-якій професії» – підтверджує російський педагог й науковець *Д. Кирнарська* [31, с. 1]. Виставляючи музичну освіту в аспекті живильного середовища для розуму й гарантії життєвого успіху людини, науковець наголошує про важливість й обов'язковість музичної освіти для всіх. Підґрунтям цього твердження слугують останні відкриття фундаментальної закономірності у сфері психології другої половини ХХ ст. – ефективна розумова діяльність потребує узгодженої роботи обох півкуль головного мозку. Без

гармонійної роботи правої й лівої півкулі головного мозку людина не змогла б нічого створити й усі її задуми так би і залишилися нереалізованими.

Науковець Д. Кирнарська спирається на дослідження вчених (другої половини 90-х рр. XX ст.) під керівництвом Г. Шлауга, у яких доведено, що заняття музикою навіть упродовж 1 год. на день призводять до радикальних змін у структурі мозку дитини: *corpus colosum*, що в перекладі з латині, що означає мозолисте тіло, виконує функцію мосту між правою й лівою півкулею головного мозку, збільшується аж на 25 %. Покращення роботи головного мозку спричиняє появу нових можливостей для реалізації творчих задумів й планів в будь-якій сфері життєдіяльності людини. Варто пригадати й про взаємозв'язок музики й математики, і їх надзвичайно впливі просторові відносини. Відповідно, займаючись музикою, дитина поступово тренує своє просторове мислення, спираючись на просторові уявлення, що у свою чергу сприяє розвитку математичним здібностям дітей. Отже, піклуючись про творчі навички, вмінні реалізовувати власні наміри, розвиток математичних здібностей, для яких настільки важливим є інтуїтивне розуміння просторових й трансформаційних закономірностей, варто згадати про музичні заняття, які створюють прекрасне підґрунтя для зростаючого мозку, дозволяє створити фундамент, як для творчості, так і для опанування математикою «царицею усіх наук».

Проблемам навчання музики наймолодших присвячені дослідження й методика С. Судзукі. Загальноприйнятим є твердження, що талант – явище вроджене, яке передається спадково. Однак японський учитель і автор всесвітньовідомого методу розвитку музичних здібностей дітей молодшого шкільного віку переконаний, що успадковуються лише фізіологічні особливості людини, а все інше залежить лише від впливу навколишнього середовища на особистість. Найбільшим відкриттям японського вченого є метод наслідування (копіювання), за допомогою якого дитина вивчає будь-яку рідну мову (навіть таку складну як японська). Система «голос, вухо і мозок» є найдосконалішою копіювальною машиною, яка здатна опанувати та вивчити майже все. Головне – помістити дитину в необхідне навчальне середовище і створити відповідні

стимули. Задля того, щоб здібності розвивалися, варто здійснювати щоденне наполегливе тренування при правильних стимуляторах, якими є підготовка, час і зовнішнє оточення.

Ще одним важливим відкриттям С. Судзукі є те, що, впливаючи наполегливо і професійно хоча б на один з органів відчуття, ми водночас запускаємо всі інші, адже всі органи відчуття пов'язані між собою. Однак для автора методики головним у процесі розвитку здібностей було виховання людини з добрим і чистим серцем. Кредо: «Спочатку – характер, а потім – здібність», – він проніс крізь усю свою педагогічну діяльність. Заняття музикою С. Судзукі використовував задля розвитку чуттєвості, сприйнятливості, дисципліни й витривалості, формування доброго серця. Варто згадати один із його висловів: «Музика – це мова, яка виходить за рамки мови та письма – це живе мистецтво, яке майже містичне. Бах, Моцарт, Бетховен – вони повністю, без залишку живуть відчутно і глибоко у своїй музиці і рішуче вриваються в наші душі з метою очищення і пробудження в нас вищої радості та емоцій» [106, с. 15]. Відкриття японського вченого є дуже цікавими та корисними для нашого дослідження, особливо з огляду на усвідомлення та розуміння механізмів особистісно-розвивального впливу музики та музичного навчання на дітей.

Надзвичайно дієвою в аспекті музичного розвитку та особистісного становлення дитячої особистості є орф-педагогіка, головним призначенням якої є залучення всіх дітей раннього віку до музичної діяльності, незважаючи на наявність або відсутність у них музичних здібностей. Головними завданнями цього напряму музичного навчання та виховання є розкріпачення індивідуально-творчого потенціалу, розвиток музикальності і творчого мислення дитячої особистості. Орф-підхід, базуючись на єдності музики, руху і слова, є практичним засобом розвитку та виховання людської особистості, підтримки її цілісності, покращення контакту із собою та світом. Такий підхід сприймає дитину як співавтора власного музичного світу. Головним засобом музичного виховання стає ритм та імпровізація, відповідно основний акцент робиться на ударні музичні інструменти, які доповнюють ксилофон, блок-флейта, гітара й

люття. Учні мають свободу імпровізації, можливість створювати власну музику, а не заучувати музичні твори інших композиторів [24].

Здійснюючи порівняльний аналіз музичного навчання, виховання та розвитку дітей дошкільного й молодшого шкільного віку в Німеччині й Україні другої половини XX ст., як *І. Сташевська* окреслила такі напрями вдосконалення освітнього процесу:

- а) розширення змісту занять у дитячих садах;
- б) навчання дошкільників гри на музичних інструментах;
- в) спрямування роботи музичних шкіл на гармонійний розвиток дитячої особистості, а не на формування виключно виконавських навичок;
- г) розроблення та введення тестового оцінювання роботи учнів і педагогів;
- д) створення нових спеціалізацій і предметних циклів;
- е) введення в структуру музичних шкіл спеціальних курсів для дітей молодшого шкільного віку та їхніх батьків;
- є) широке використання нових інформаційних технологій;
- ж) відкриття нової спеціалізації для дітей із розумовими й фізичними вадами;
- з) комбінування групових та індивідуальних форм роботи тощо [97, с. 16].

Ми повністю погоджуємося майже з усіма позиціями автора наукової розробки і маємо намір додати до цих рекомендацій деякі позиції:

1. Запровадити дошкільні підготовчі групи у практиці музичних шкіл. Проведення групових музичних занять із дошкільниками, на нашу думку, сприятиме оптимізації музичного розвитку дітей. Такі заняття повинні охоплювати практично всі види музичної діяльності: спів пісень, інструментальне музикування, танцювальну діяльність тощо. У такий спосіб до вступу до музичної школи діти зможуть виявити свої таланти в тому чи іншому виді діяльності, обрати собі музичний інструмент.

2. Переорієнтувати зміст музичних занять у музичній школі із суто виконавського (формування навичок гри на музичному інструменті) на оздоровчо-розвивальний [42; 44; 45].

Усвідомлення пріоритетності дошкільного віку з огляду на пробудження творчих здібностей та реалізації творчого потенціалу особистості спричинило розробку *О. Іваненко* методики формування здатності до художньо-творчої самореалізації дітей 4-5 років у процесі музичних занять у школах мистецтв. Автор доводить, що застосування художньої інтеграції на рівні комплексу мистецтв при наданні музичному мистецтву значення емоційно-ціннісного стрижня сприяє розвитку уяви та образного мислення в дітей окресленого віку. Дієвість такої методики полягає у здатності розвивати пізнавальний інтерес до різних видів мистецтв, надавати систему художньо-ціннісних знань та сприяти появі емоційно-асоціативного відгуку у процесі одночасного сприйняття творів музичного й образотворчого мистецтва. *О. Іваненко* виділяє такі педагогічні умови формування здатності до художньо-творчої самореалізації в дітей чотири-п'ятирічного віку: атмосфера занять має бути творчою та невимушеною, слід уникати будь-яких авторитарних проявів педагогічного спілкування, художній матеріал повинен бути доступним та високохудожнім, за необхідності потрібно створювати проблемно-пошукові ситуації. Зазначена методика сприяє частковому вирішенню проблеми наступності художньо-творчого розвитку дошкільників і молодших школярів при вивченні курсу «Мистецтво» в початковій школі [27].

З позиції нашого дослідження ця методика є ефективним засобом розвитку музичних здібностей дітей. Дуже важливим аспектом є врахування сенситивності дошкільного віку у плані всебічного мистецького розвитку дітей 4-5-го року життя. У цей період дитина найбільш відкрита до пізнання всього нового, і цей процес дійсно, варто проводити у творчо-невимушеній та ігровій атмосфері. Музично-навчальна діяльність дітей має ґрунтуватися на глибокій любові до музики й мистецтва загалом. Лише за таких умов музичне навчання буде результативним і, головне, сприятиме гармонійному розвитку дитячої особистості.

Про необхідність застосування методу **музично-стилістичних трансформацій** у дошкільному музичному вихованні вказує *З.Еманова*. На її

думку використання готових аудіо записів різностильової музики та імпровізоване виконання музичного супроводу у різних стилях оптимізує організацію музично-виконавської діяльності старших дошкільнят. Адже базування даної діяльності лише на основі польки, маршу та вальсу, що побутує у більшості дошкільних закладів, призвело до одноманітності звучання дитячого репертуару, обмежуючи його художню виразність і розвивальне значення [21].

Про важливість впровадження сольфеджіо у дошкільні та загальноосвітні навчальні заклади зазначає *Т.Тютюнникова*, яка є автором потішного сольфеджіо для малюків «Доноткіно». Спів, гра на дитячих інструментах, мовне музикування, елементарна театралізація та пантоміма, танці та імпровізовані рухи, колективна творчість – це все є форми, в яких пропонується викладання сольфеджіо як загальногуманітарного предмету з широким колом задач по розвитку у дитини її природної музичності, комплексу здібностей, музичної чутливості [107].

Проблему формування інтересу до музики в шестирічних учнів в умовах комплексного підходу досліджувала й *М.Давидова*. На її думку, розвиток мисленнєвої активності, емоційності, творчого потенціалу буде ефективним за умови одночасного музичного виховного впливу у трьох сферах життя дитини: під час навчальних занять, у групі продовженого дня та в сім'ї. В основу методики покладено систему формування інтересу до навчання на базі організованого контакту учнів із навколишнім світом речей та подій В. Сухомлинського, оскільки застосування в комплексі уроку музики, клубного часу та домашнього дозвілля реалізує розвиток життєвого досвіду дітей та сприяє ефективному формуванню в них інтересу до музики [14].

Ми погоджуємося з автором з приводу того, що наскрізне вивчення музики впродовж усього дня є дуже важливим фактором оптимізації системи музичної освіти дітей. Варто зауважити, що ідея комплексного підходу до музичного навчання дітей молодшого шкільного віку залишається актуальною і на сьогодні. Її можна реалізувати у тріаді: музичне заняття (урок), гурткова діяльність та

просвітницька робота з батьками в аспекті їх ознайомлення із силою впливу музики на розвитку та становлення дитячої особистості.

Використання музичних уроків задля виховання толерантності як принципу стосунків між людьми різних національностей та культур у дітей молодшого шкільного віку в умовах полікультурного простору пропонує *Е. Койкова*. З позиції автора музичне мистецтво може виступати засобом формування толерантного ставлення до людей інших національностей. Під час сприйняття музичного твору або його виконання відбувається прийняття автора або героя твору. В учнів з'являється нагода у вираженні співчуття автору чи головному герою твору, унаслідок чого виникає бажання допомогти іншому учню у виконавській діяльності. Перенесення такої поведінки у сферу реальних стосунків, на думку автора, сприяє вихованню в дітей молодшого шкільного віку конструктивної взаємодії з однолітками незалежно від їх національності, релігійної та соціальної належності. Запропонована методика передбачає застосування таких методів і прийомів: метод спонукання до співпереживання емоційно-сислової інтонації, метод конструктивного діалогу, прийоми імпрровізації інтонації, пластичної інтонації, театралізації, «персоналізації»; виховання таких якостей особистості молодшого школяра як єдність з іншими, турбота про іншу людину і справедливість у стосунках між людьми; формування еталонів розуміння й ухвалення однією людиною іншої у двох формах естетичної діяльності: сприйманні музики та виконанні музичних творів [33].

Проаналізоване дослідження є ще одним підтвердженням наявності великого потенціалу впливу музики на різні аспекти людського життя. Толерантне ставлення до людей посідає важливе місце у процесі гуманізації та гуманітаризації освітнього процесу.

Проблемі соціального виховання засобами музики у школах нового типу присвячене дослідження *О. Сердюк*. Робота проводилася з учнями 1-8 класів гімназії на базі естетично-гуманітарного профілю. Рівень соціально-музичної активності учнів школи нового типу підвищується за рахунок дотримання таких педагогічних умов: вплив змісту музичних творів на всі рівні соціально-музичної

активності (афективний, когнітивний, аксіологічний та праксіологічний компоненти); застосування таких методів і прийомів, які при вивченні програмних творів сприятимуть збагаченню емоційно-почуттєвої сфери та активному сприйняттю краси навколишнього світу за допомогою музичного мистецтва [93].

Проблема соціалізації дитини, розвитку її комунікативності посідає дійсно важливе місце у процесі гармонійного розвитку та становлення дитячої особистості. І, як бачимо, музика має потужний важіль впливу на соціальний аспект дитячого спілкування.

Проблемі формування слухової уваги молодших школярів на уроках музики присвячене дослідження *С. Миколінської*. Слухова увага молодших школярів у музичній діяльності визначається нею, як «процес та результат налаштування на сприймання музичних явищ, що виявляється у здатності до зосередження на їх звучанні та художньо-змістовій сутності» [59, с. 14-15]. Виявлення слухової уваги здійснюється у процесі слухання, виконання музики та в елементарній творчості. Структурними компонентами слухової уваги виявлено взаємозв'язок таких властивостей: концентрації, стійкості, вибірковості, розподілу, переключення та обсягу. На їх сформованість впливають індивідуально-вікові особливостей дітей та досвід їхньої музичної діяльності. Авторська методика формування слухової уваги базується на використанні трьох блоків методів. Перший блок спрямовано на налаштування слухової переваги школярів, другий зорієнтовано на спонукання учнів до довільної регуляції слухової уваги у процесі активного вслухання в музичні явища, третій передбачає залучення учнів до аналізу результатів власного слухового зосередження. Автором окреслено такі педагогічні умови: урахування специфіки уваги молодших школярів, зумовлених віковими особливостями; своєчасна зміна видів музичної діяльності; забезпечення оптимального (доцільного) темпу проведення уроку; постійна підтримка зацікавленості учнів музичною діяльністю; забезпечення індивідуалізації і диференціації музичного навчання

школярів. Автором визначено такі етапи формування слухової уваги: мотиваційно-підготовчий, керовано-розвивальний та самостійно-регулювальний.

Важливість розвитку слухової уваги дітей молодшого шкільного віку є беззаперечною. Особлива її актуальність розвитку зумовлюється посиленням звукового тиску на дитину в сучасних умовах. Діти дуже рідко перебувають у зоні тиші або звуків природи. Ми не піклуємося про слухову гігієну дитячого організму, а дозволяємо їм сприймати всі звуки, що надходять із навколишнього світу, навіть ті, які негативно впливають на здоров'я і самопочуття дитини (гамір у класі, шум машин, реклама телебачення тощо). Фізіологи запевняють, що наші слухові рецептори працюють безперервно й не виключаються навіть тоді, коли людина перебуває у безсвідомому стані, неприємна. Людський мозок записує практично всю інформацію, яку він отримує за допомогою органів чуття: зору, слуху, нюху, дотику та смаку. Однак, якщо людина не хоче бачити, вона відвертається або заплющує очі, не подобається смак – відмовляється їсти, відчуває неприємні відчуття від дотику – не торкається, а на неприємний запах реагує затулянням носа. Усе набагато складніше зі слухом: якщо ми чуємо неприємний звук, то можемо затулити вуха, але це не завжди дає позитивний результат; окрім того, звук – це фізичне коливання, яке впливає на клітини нашого організму. Отже, розвиток слухової уваги та концентрації, уміння розпізнавати неприємні звуки привчає дітей вибірково та уважно підходити до навколишнього звукового простору [46].

Розробку методичних засад формування творчої активності молодших школярів засобами колективної творчості здійснено *Б. Жорняк*. У її дослідженні творча активність розглядається як «особистісне утворення, що виражає прагнення і здатність учнів молодшого шкільного віку до участі в колективних видах музичної діяльності, результати якої визначаються оригінальністю, новизною та інтенсивним творчим самовираженням у різних презентативних формах» [23, с. 16]. Серед структурних компонентів творчої активності значаться мотиваційний, емоційно-оцінний, когнітивний і діяльнісний. Автором виокремлено такі методичні засади формування творчої активності: формування

музично-естетичних інтересів та творчих умінь; педагогічне стимулювання музично-творчої діяльності учнів, формування володіння прийомами та способами творчої діяльності, необхідними для виконання творчих завдань; розвиток оригінального асоціативного мислення та емоційного ставлення до навчання. Методика творчого розвитку учнів охоплює такі етапи: організаційно-мобілізаційний, технологічно-продуктивний, творчо-самостійний.

Презентована Б. Жорняк методика розвитку творчої активності молодших школярів засобами колективної творчості посідає важливе місце у процесі оптимізації музичного навчання дітей. Колективна творчість є надзвичайно дієвим засобом їхнього творчого самовираження, розвитку здатності до творчої комунікативності. У цій методиці наявні й аспекти оздоровчого спрямування музичного навчання.

Дослідниця *Н. Данько* визначає сутність і зміст інтегрованого навчання музики в школі як «процес взаємодії вчителя і учнів, що передбачає єдність цілей, функцій, змістових і структурних елементів уроку, сприяє узагальненню, систематизації та міцності музичних знань і формуванню узагальнених умінь та навичок, забезпечує формування цілісного світогляду та якостей гармонійно розвиненої особистості учня» [15, с. 12]. Компонентами структури інтегрованого навчання є: мотиваційно-спонукальний, змістово-процесуальний і творчо-результативний. За *Н. Данько* модель та методика інтегрованого навчання музики молодших школярів включає три взаємопов'язані етапи: підготовчий, упроваджувально-оцінювальний, продуктивно-самостійний. На першому етапі використовувалися методи стимулювання до мистецького навчання (словесні, методи педагогічної підтримки та заохочення). На другому етапі застосовувались методи активізації навчальної діяльності. На третьому етапі використовувалися методи проблемно-творчого характеру та утворення спеціальних ситуацій «заглиблення» до сфери художніх образів.

Головні аспекти музично-навчальної інтеграції є актуальними і для нашого дослідження. На музичних заняттях та уроках з використанням музикотерапії має місце інтеграція розвивального й оздоровчого спрямування діяльності дітей.

Отже, проведений аналіз нормативних документів і наукових досліджень у сфері музичної (мистецької) дошкільної та початкової шкільної освіти констатував надзвичайно потужний науково-теоретичний потенціал. Водночас, слід вказати, що мистецька сфера зазнає постійних утисків з боку владних структур, намагання повністю вилучити її із системи національної загальної освіти.

Ще одним малодослідженим та недостатньо розробленим питанням, на нашу думку, є проблема дотримання наступності дошкільної та початкової шкільної музичної освіти. У філософському енциклопедичному словнику «наступність» трактується як «зв'язок між явищами в процесі розвитку в природі, суспільстві й пізнанні, коли нове, замінюючи старе, зберігає в собі деякі його елементи» [110, с. 157]. Неперервність і наступність у музичному навчанні є одним з основних факторів забезпечення ефективності національної освіти, дотримання цільової та змістової єдності навчальної діяльності дошкільного підрозділу й початкової ланки.

Однак, на практиці саме дошкільна та початкова шкільна освітні сфери залишаються найбільш розмежованими та відокремленими одна від одної. Недостатня взаємодія між дитячими садками та початковою школою спостерігається й у процесі музичного навчання. Дотримання принципу наступності музичного розвитку, навчання й виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку актуалізує необхідність розроблення як засобів і методів (як навчати?), так змісту (чого навчати?) і цілей музичної освіти (навіщо навчати?). Зміст музичного навчання молодших школярів повинен розширювати, логічно продовжувати й доповнювати зміст навчання музики дошкільників з урахуванням надбань і досвіду дошкільного дитинства.

Провідною діяльністю дитини дошкільного віку є гра й дошкільні форми навчання, у процесі яких відбувається перехід від дошкільного до шкільного дитинства та формується низка психічних новоутворень. Молодший шкільний вік, виявляючи риси дошкільного дитинства та формуючи типові особливості типового школяра, є перехідним періодом. У цей час закладаються та

розвиваються основи багатьох психічних процесів. Продовжуючи музичну лінію розвитку дошкільників, вплив на дитину варто здійснювати у взаємозв'язку навчально-пізнавальної та ігрової діяльності. Також постає потреба в усуненні суперечностей між завищенням запитів школи та необхідністю врахування специфіки дошкільної освіти. На нашу думку, музичне навчання з використанням музикотерапії є одним із найважливіших засобів усунення зазначених проблем.

1.2. Сутність, зміст і структура музичної навченості у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку

У теорії педагогіки мистецтва музична навченість дітей дошкільного та молодшого шкільного віку посідає вагоме місце і є одним із головних завдань мистецької освіти. Однак неупереджений аналіз практичної діяльності педагогів-музикантів у системі дошкільної та початкової шкільної освіти свідчить про переважне спрямування музичних занять дошкільників на підготовку до святкових шоу-програм, а в молодших школярів – на формування музичної обізнаності, розвиток інтелектуальної сфери дитячої особистості. Але музика, передаючи світ великих думок та почуттів, має дивовижну здатність викликати емоційну реакцію особистості та гармонізувати її емоційно-психологічні стани.

Використання музикотерапії у процесі музичного навчання дошкільників і молодших школярів, вирішуючи існуючі протиріччя між теорією та практикою мистецької освіти, сприяє оптимізації процесу музичного навчання дітей на основі розкриття їх саногенного (оздоровчого) потенціалу. У свою чергу розробка методологічних основ музичного навчання дошкільників і молодших школярів із використанням музикотерапії потребує ретельного вивчення феномену музичної навченості, уточнення її сутності та змісту, визначення її структурних компонентів.

У дослідженні музичну навченість визначено як комплекс індивідуальних властивостей людської особистості, що зумовлює продуктивність музично-

навчальної діяльності і якість оволодіння музичним досвідом. Високий рівень музичної навченості дозволяє людині активно й емоційно проявляти себе у всіх видах музичної діяльності: *сприйманні, оцінюванні, творчості*, а також уможливорює вільне орієнтування у сфері музичного мистецтва, дає змогу адекватно сприймати та розуміти музику, надавати естетичного забарвлення духовному життю особистості.

Структурними компонентами музичної навченості дітей дошкільного та молодшого шкільного віку визначено:

- *мотиваційно-ціннісний;*
- *емоційно-акумулятивний;*
- *творчо-діяльнісний;*
- *когнітивно-збагачувальний;*
- *комунікативно-регулятивний.*

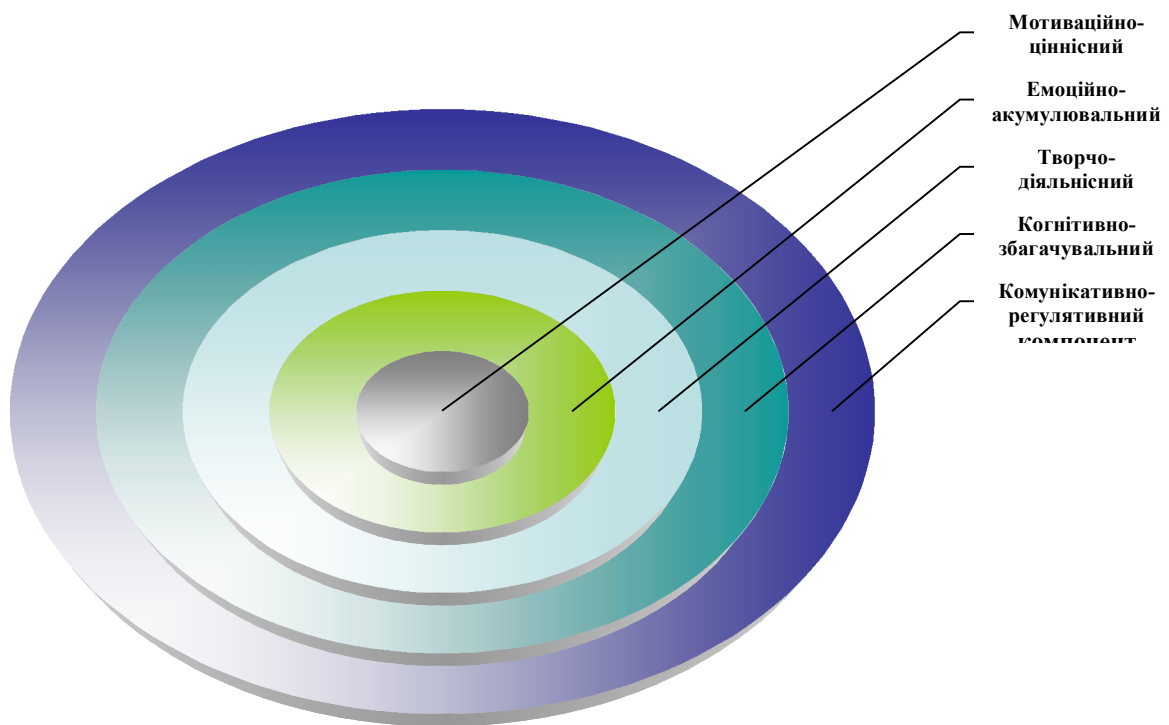


Рис. 1.1. Структура музичної навченості дітей дошкільного й молодшого шкільного віку

Сутність *мотиваційно-ціннісного* компоненту музичної навченості виражається в особистісно-значимому ставленні дитини до музики й музичних занять, наявності прагнення до успішної музично-навчальної діяльності.

Мотивація, будучи одним із головних компонентів навчання музики, виконує роль фундаменту у реалізації всебічного розвитку дитячої особистості. Мотивація спрямовує на досягнення музично-навчальної мети, організацію цілісного процесу музичного навчання і, головне, визначає спрямованість музично-навчальних дій. Для дитини музично-навчальна діяльність буде мати сенс тоді, коли педагог здійснить вибір найбільш сприйнятливою для певної вікової категорії дітей характеру мотивації й сенс музичного навчання, що неодмінно відображатиметься на способах і засобах музично-педагогічного впливу.

Мотив у перекладі з латинської мови *motus* означає рух, спонукання до дії, діяльності, яка пов'язана із задоволенням людських потреб. Мотив, відіграючи спонукальну функцію, зумовлює предметну спрямованість активності людини. Останні дослідження вчених свідчать про те, що результати будь-якої людської діяльності, і навчальної зокрема, перебувають у залежності від інтелекту лише на 20 %, натомість 80 % успіху займає мотивація.

Проблема мотивації у педагогії і психології досліджена досить широко (Л. Божович, Є. Ільїн, Г. Костюк, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, К. Ушинський, П. Якобсон та ін.). У цих дослідженнях висвітлено характеристики мотивів навчання, умови цілеспрямованого формування позитивної мотивації [7; 26; 34; 37; 90; 108; 118].

У сфері музичної педагогіки теоретично-практичні шляхи вирішення питань з розвитку мотивації у дітей до процесу музично-навчальної діяльності спираються на педагогічні концепції В. Сухомлинського та Д. Кабалевського. Головним завданням музично-творчого розвитку, навчання та виховання дітей є виклик захоплення і задоволення від музично-навчальної діяльності. Особливості психофізіологічних механізмів дітей, особливо дошкільного віку, полягає у чуттєвості щодо сприймання і копіювання явищ оточуючої дійсності. Це період коли діти за визначенням Д. Кабалевського «сприймають мистецтво як щось органічно притаманне самому життю із сонячним світлом, блакиттю неба, співом пташок» [28, с. 45].

Відповідно, музична навченість дітей дошкільного й молодшого шкільного віку вміщує у собі певний рівень мотивації, яка пробуджує потребу у музично-навчальній діяльності та інтерес до неї. Музично-навчальна мотивація ґрунтується на внутрішній потребі, яка стимулює творчо-пізнавальну активність дітей, їх готовність до засвоєння музичних знань, опанування музично-виконавськими вміннями та навичками. Важливим аспектом мотиву у музичному навчанні є самовдосконалення та самовираження.

Розвиток музичних знань, умінь і навичок дітей окресленого віку повинен проходити у паралелі з формуванням міцного мотиваційного підґрунтя. Кріпка мотивацій до музичного навчання може зростати лише за умови творчо-невимушеної та професійно-гнучкої атмосфери навчання, яка будуватиметься на трьох методичних принципах, які умовно можна позначити три «З»: *зацікавлення, захоплення і задоволення.*

В умовах сьогодення українського суспільства слід констатувати, що сучасні громадяни володіють досить низьким рівнем мотивації на здобуття музичної освіти, потребою у спілкуванні з класичним та народним музичним мистецтвом, яке володіє потенціалом «підіймати» особистість на високі щаблі духовних проявів, розвивати як зовнішню, так і внутрішню культуру, вибудовувати вірний пріоритет цінностей.

На відміну від дорослих діти дошкільного й молодшого шкільного віку надзвичайно легко й природно сприймають класичну і народну музику, вона їм близька і зрозуміла. Залучення дітей до світу високого мистецтва найкраще проводити через гру і рухи, які викликають активний прояв емоцій і почуттів, оскільки увага і здатність тривало зосереджуватися на одному виді діяльності перебувають на етапі свого становлення й розвитку.

Музично-навчальна мотивація надзвичайно сильно пов'язана із успіхом, який практично завжди дарує відчуття радості, задоволення, підвищення власної самооцінки тощо. Правильно побудована стратегія досягнення успіху музичного навчання створює потужний імпульс до пізнання нового у сфері музичного мистецтва. Найбільш сприятливими умовами для появи мотивації у дітей

дошкільного і молодшого шкільного віку створюють ті обставини, які дозволяють їм відчувати неабияку радість і цікавість, позитивні емоції та почуття. У подальшому це призводить появи навчальної допитливості й усвідомлення важливості музичної компетентності.

Музична навченість передбачає і певного рівня музичного смаку, вміння орієнтуватися у ціннісних аспектах музичного мистецтва, надання смакових пріоритетів високому музичному мистецтву. На глибокі переконання психологів виклик яскравих емоцій та почуттів, який супроводжується певним звуковим супроводом закріплює у підсвідомості дитини паттерни та якорі, які при повторному слуханні цієї ж музики викликає прояв тих самим переживань.

Змістовим наповненням мотиваційно-ціннісного компонента музичної навченості дітей за кожним віковим періодом є наступний:

Молодший дошкільний вік (4-й рік життя): дитина зацікавлено ставиться до музичних занять; Молодший дошкільний вік (5-й рік життя): дитина проявляє яскраво виражений інтерес до музики і музичних занять; Старший дошкільний вік (6-й рік життя): дитина проявляє емоційно-ціннісне ставлення до музики і музичних занять; Молодший шкільний вік (першокласники, 7-й рік життя): дитина показує захоплене ставлення до музики і музично-навчальної діяльності; Молодший шкільний вік (четвертокласники, 10-й рік життя): дитина проявляє мотиваційно-ціннісне ставлення до музики та наявність музично-естетичного смаку і потреби в музичній діяльності.

Наступним компонентом музичної навченості є *емоційно-акумулювальний*, ядром якого виступає розвиненість чуттєвої сфери (яскравого реагування на музику) та музичних здібностей дітей. Окреслений компонент є найбільш вагомим і об'ємним у структурному підрозділі музичної навченості і його сутнісну основу складає музикальність¹, яку в інших джерелах називають музичністю.

¹ «Музикальність» у нашому дослідженні ототожнюється із поняття «музичність», яке, на нашу думку, є лише одним із варіантів перекладу з російської на українську мову поняття «музыкальность».

Дослідженню цього феномену присвячено багато наукових праць, розробкою цього питання займалося багато вчених і педагогів-практиків. Найбільшу складність це поняття викликало з погляду психічних функцій, особливо нерозуміння музики при наявності музичних здібностей. В результаті розробки численних наукових доробків вчені зробили висновок, що для усвідомлення музики «як певного змісту» (Б. Теплов) необхідним є не лише комплекс основних музичних здібностей, а й особлива психічна функція, яка на початку XX ст. отримала назву – *музикальність*. Ми ототожнює ці два поняття, які, на нашу думку, є результатом різного перекладу з російської мови «музыкальность». Головними її характеристиками визначено любов до музики й тонке її сприймання [104, с. 20].

Одним із перших серед радянських науковців провів ґрунтовне дослідження у галузі розвитку та діагностування музикальності психолог *Б.Теплов*. Його концепція ґрунтується на теорії І. Павлова про основні властивості нервової системи та поділ на типи вищої нервової діяльності. Автор здійснив об'єктивне діагностування музичних здібностей шляхом створення точних методик, використовуючи фонову електроенцефалограму та її реактивні характеристики. «Здатність емоційно реагувати на музику – центр музикальності», – зазначає вчений. «Головна ознака музикальності – переживання музики як вираження якогось змісту. А основними носіями цього змісту в музиці є звуковисотні та ритмічні рухи» [104, с. 24].

Науковець Б. Теплов виділяв загальні й окремі моменти розвитку музикальності:

- 1) здатність емоційно занурюватися в музичні переживання, багатство та ініціативність уяви, вольові особливості (властивості особистості);
- 2) специфічні музичні здібності.

У зарубіжній науці музикальність дуже часто тлумачать як синонім музичних здібностей (*С. Надяліна*) або сукупність музичних здібностей (*Ю. Майноринг, К. Ламп, Н. Кей, Г. Кеніг* та ін.). Такої ж думки дотримувався *К. Сішор*, який розробив систему тестування музикальності і за теорією котрого

музикальність охоплює 25 «музичних талантів». Якщо тест виявляв їх наявність, це засвідчувало, що людині притаманна музикальність [140, 141].

Водночас, правильнішою виявилось інше трактування музикальності – як цілісної властивості особистості, єдиної психічної функції, яка базується на своєрідному комплексі музичних здібностей (*Г. Ревеш, Б. Теплов*). У вітчизняній психології музикальність розглядається як індивідуально-психологічна характеристика особистості, що формується в результаті поєднання здібностей (*В. Анісімов, Н. Ветлугіна, Є. Голубєва, С. Науменко* та ін.); як концентрація емоційних та інтелектуальних засад особистості (*К. Тарасова*) [74].

Музикальність як своєрідне вміння відчувати музику й орієнтуватися в музичних явищах відзначається багатокomпонентністю та комплексністю. Здійснюючи аналіз багатьох мистецтвознавчих праць, *Н. Ветлугіна* тлумачить музикальність як: «комплекс властивостей особистості, який виник і розвивається в процесі зародження, створення та освоєння музичного мистецтва» [8, с. 95]. Будучи детермінованою суспільно-історичною практикою та всіма видами музичної діяльності, музикальність характеризується єдністю біологічних і соціальних елементів, оскільки саме від поєднання спеціальних здібностей та особливостей суб'єкта як цілісної особистості залежить якість музикальності.

Поняття «музикальність» має різні, хоча і взаємопов'язані значення. Серед них:

- особливий комплекс індивідуально-психічних якостей, необхідних для занять саме музичною діяльністю (*Б. Теплов*);
- здатність до отримання такої інформації про об'єкт, яка виявляє важливі внутрішні цілісні зв'язки між елементами, зв'язки, що забезпечують емоційну інтеграцію сприйнятого звучання (*Г. Овсянкіна*);
- індивідуально-психологічна характеристика особистості, яка виражається в інтуїтивній глибині й тонкощах емоційного переживання змісту музики, здатності передавати його в інтонуванні, у виконавській інтерпретації музичних творів (*Д. Кирнарская, Н. Киященко, К. Тарасова*);

- сформованість естетичного смаку, здатність творчо проникати в художню сутність музики, розуміти та оцінювати її естетичні якості, виконувати на високому художньому рівні, створювати її (С. Науменко);
- здатність до структурування музичного матеріалу (Н. Ветлугіна);
- багаторівнева система музичних здібностей, які відповідають за формування художнього музичного образу. Її виникнення й розвиток відбувається у процесі зародження, створення й освоєння музичного мистецтва (Г. Тарасов);
- якісна своєрідність художньо-психологічного процесу, основу змісту якого складає особливість реакцій – гострота, глибина і тривалість впливу музики. Показником якості музикальності є наявність різноманіття форм чуттєвого та логічного переживання музики в інтелектуальному та естетично-емоційному осягненні змісту музики (В. Мясіщев, А. Гостдинер).

Однак, усі визначення, надані відомими мистецтвознавцями та психологами, можна звести до тлумачення музикальності як комплексу властивостей та здібностей особистості, що виник і розвивається в процесі зародження, створення та освоєння музики. Сучасні дослідження доводять, що музикальність не можна розглядати як один із різновидів музичних здібностей, оскільки природа музикальності й музичних здібностей різна. В основі музикальності лежить синестезія – здатність психіки людини до міжчуттєвих асоціацій (інтермодальність).

Синтетична природа музикальності уможливорює процес сприймання музики як специфічної інформації, наповненої різноманітними смислами. Музичні здібності – це лише тонкі провідники музичної інформації засобами її відображення та збереження у психіці людини. Осягнення ж змісту музики відбувається саме завдяки музикальності. При роботі з дітьми варто приділяти більше уваги виявленню й розвитку музикальності, не засмучуватися хибним відтворенням дитиною ритму або фальшивим співом. Головне – це реакція на музику та емоційно-образне її сприйняття.

Музикальність, як професійно важлива якість, необхідна не лише музикантам, а й акторам, танцюристам, звукорежисерам, спортсменам у художніх видах спорту тощо. Багато визначень музикальності не враховують деяких тонких якісних характеристик цього явища. Зокрема, *Д. Кирнарська* зазначає: «Коли ми говоримо про музичні здібності, то маємо на увазі «кількісний аспект», поняття музикальності відображає «якісний аспект» психологічної взаємодії людини й музики» [31, с. 128]. Науковець відносить це поняття до особливих властивостей та якостей сприйняття, переживання або виконання музики.

Існує кілька підходів до визначення компонентів структури музикальності. Зокрема за *Б. Тепловим* структуру музикальності складає єдність *емоційного* та *слухового* компоненту, які окремо не мають ніякого сенсу, а структурними компонентами музикальності є: *ладове чуття, слухові уявлення, музично-ритмічне чуття* [104].

Науковець *Н. Ветлугіна*, являючись автором унікальної методики музичного виховання за якою працювали більшість дошкільних навчальних закладів періоду СРСР, вважала, що головною метою музичного навчання, виховання та розвитку дітей дошкільного віку є розвиток музикальності. Спираючись на класифікацію компонентів структури музикальності *Б. Теплова*, вчений розглядає музикальність як комплекс якостей, які забезпечують успішне виконання музичної діяльності. Усі здібності характеризуються синтезом емоційного та слухового компонентів, і на їх основі виділяються дві головні музичні здібності: «здатність переживати, розрізняти, уявляти й відтворювати ладо-висотні співвідношення; здатність переживати, розрізняти, уявляти й відтворювати музичний ритм» [8, с. 104].

Досліджуючи сутність і структуру музикальності, *Н. Ветлугіна* наводить аналіз наукових праць зарубіжного науковця-мистецтвознавця початку ХХ ст. *І. Кріса*, який структурними компонентами музикальності вважав *інтелектуальний* (чуття ритму, музичний слух та музична пам'ять), *емоційно-*

естетичний (емоційна сприйнятливість, любов до музики) та *творчий* (діяльність творчої уяви й фантазії) [8, с. 98].

Структуру музикальності за *В. Мясищевим* та *А. Гостдинером* складає «своєрідний динамічний синтез окремих здібностей, характерологічних особливостей та властивостей особистості» [67, с. 139]. Обдарованість музикальністю набуває найбільшого розквіту за умови її поєднання з фантазією, працьовитістю, вольовими якостями, загальною культурою та багатьма іншими факторами.

Науковець *Ю. Цагареллі* визначає структуру музикальності такими складниками: музичний слух; музично-ритмічне відчуття; емоційна чутливість до музики; музична пам'ять; музичне мислення; музична уява [113].

Досліджуючи сутність та структуру музикальності, *В. Анісімов* центральним компонентом визначає емоційну чутливість, навколо якої розташовані звуковисотне (регістрово-мелодійне), темброве, гармонічне (ладове), темпо-метро-ритмічне відчуття, відчуття форми [2].

Варто зазначити, що у психолого-педагогічній науці спостерігається певний інтерес науковців до окремих складників музикальності. Цілісний же підхід до проблеми діагностики музичних здібностей та загальної обдарованості знаходить утілення у працях *В. Анісімова*, *Є. Голубевої*, *С. Науменко*, *Б. Теплова*.

Згодом при вивченні музикальності розробляється комплексний підхід. Об'єднання та зіставлення фізіологічних, психічних, соціально-психологічних характеристик особистості передбачає синтез розвитку музикальності, інтелектуального й особистісного розвитку, оптимізації навчальної діяльності. І в такий спосіб до структури музикальності входить розвиненість ритмічного, звуковисотного, гармонічного, поліфонічного, тонального та внутрішнього слуху, а також наявність фантазії, належного розумового та емоційного рівня.

Відомо, що будь-які здібності розвиваються із задатків лише в процесі певної діяльності. Точних способів вимірювання задатків не існує, однак виражена схильність людини до певної діяльності констатує наявність у неї

здатків відповідного напрямку. Оскільки люди мають схильність до різних видів діяльності, існує припущення, що кожній особистості властиве своєрідне поєднання задатків.

Розвиток музичних задатків, як і музикальності зокрема, можливий лише у процесі музичної діяльності. Загальновідомим є факт, що закладати основи музикальності можна з пренатального періоду (від зачаття до народження). Прослуховування класичних і народних творів вагітними жінками, позитивно впливаючи на розвиток плоду, сприяє ефективнішому формуванню музичних задатків майбутньої особистості. Розпочинати ж розвивати музикальність дитини найдоцільніше з перших хвилин її життя через спів колискових і дитячих пісень, супровід сну й дозвілля фоновим звучанням класичної та народної музики. Ґрунтовніший розвиток музикальності найкраще розпочинати в дошкільному віці, а його поглиблення та розширення – у молодшому шкільному. Мета музичного виховання й навчання на початкових етапах має полягати в розвитку основних музичних здібностей, а не в набутті музично-теоретичних знань. Це пов'язано, насамперед, із тим, що сенситивний вік для розвитку цих психічних функцій завершується у 9-10 років.

Стосовно до розвитку музичних задатків у науковій практиці існують досить суперечливі дані, засновані на функціональній спеціалізації лівої та правої півкулі головного мозку. Одні вчені запевняють, що успішна музична діяльність потребує анатомо-фізіологічних задатків, за які відповідає ліва півкуля головного мозку; така діяльність залежить від швидкості й точності певних розумових процесів. В інших дослідженнях превалює ідея щодо активності правої мозкової півкулі (*Є. Голубєва, М. Кабардов, М. Матов*) або однакового значення діяльності обох півкуль головного мозку (*Р. Шутер*). Питанню спадковості здібностей присвячено багато суперечливих гіпотез і теорій. Так, *Ф. Гальтон* акумулював ідею наслідування таланту і пов'язував її із принципами природного відбору та здатності видів до виживання. Однак його ідеї зазнали критики й сумнівів. З'явилося дуже багато доказів важливості середовища для розвитку дітей. Діалектична взаємодія генетично зумовлених

факторів та сприятливого середовища є вирішальною у процесі розвитку тих чи інших здібностей [66].

Успішне засвоєння особистістю узагальнених способів музичної діяльності потребує наявності комплексу властивостей і здібностей, які дають змогу активно сприймати, виконувати і творити музику з певним рівнем чутливості.

У музично-виконавській і педагогічній практиці музикальність є головною властивістю специфічної обдарованості. Її підґрунтям є такий стан нервово-психологічної організації людини, у якому всі музичні звуки сприймаються як інформація про певні емоції і стають «звуковим» кодом відповідного настрою та психічного стану людини. Активність і пластичність психо- й сенсомоторики є характерними рисами розвиненості музикальності в людини.

Розглядаючи музику з позиції психофізіології, фізики та психології, варто акцентувати увагу на важливості таких фундаментальних властивостей музичного звука як єдність часу і простору у процесі розвитку музичної обдарованості та музикальності.

Рівень музикальності залежить від уроджених особливостей дитини і сили впливу на їх розвиток. Кожна людина від народження наділена природними задатками до музичної діяльності, які є потенційними. Будучи досить стійкою психічною категорією, музикальність є динамічною та може змінюватися залежно від характеру діяльності, ставлення індивідуума до неї та різноманіття умов, у яких вона відбувається. Саме педагогічний вплив сприяє активному розвитку музикальності, що у сформованому вигляді являє собою специфічну обдарованість індивідуума, показником якої є здатність емоційно реагувати на художні явища. Без спеціального впливу та наявності відповідних умов вроджена схильність може залишитися й нереалізованою.

Саме активна дія на противагу зниженій пасивності є характерною рисою музикальності дітей. Адже заради навчання музики такі діти здатні виконувати низку жорстких дисциплінарних вимог, жертвувати своїм дозвіллям та грою. Емоційна компенсація дає дитині змогу виконувати значне фізичне та нервово-

навантаження у процесі активної музично-навчальної діяльності, особливо при навчанні гри на музичних інструментах.

Справжня музикальність – це не лише сформованість певних умінь і навичок, а здатність глибоко відчувати, розуміти та переживати музику, вміти її інтерпретувати. Основними показниками розвиненості музикальності є: прояв вражень від музики; наявність стійкої потреби в музичних враженнях; потяг до різноманітних форм активної музичної діяльності; достатньо виражений характер музичних уподобань; природна експресія у виконанні; співвідношення між результатом і докладеними зусиллями.

Музикальність як одна зі сторін особистості є діалектичною єдністю *потенціалу* (сукупність біологічного й соціального) і *музичної діяльності* (процес пристосувального й перетворювального зв'язку з навколишнім світом). Музикальність детермінує кількісно-якісні види музичної діяльності. Остання, у свою чергу, виявляє потенціал і розкриває його. Однак при визначенні рівня розвиненості музикальності, важливу роль відіграють емпіричний досвід і суб'єктивні враження, оскільки тести і своєрідні іспити дають змогу констатувати рівень певних умінь і навичок, залишаючи поза увагою особистість та особливості її формування. Але фактор цілісності особистості передбачає головну потребу у сприйнятті музики та процесі переживання, який формує активний комплекс психічної активності – вибіркове ставлення індивіда до художніх явищ.

Музикальність має свою протилежність – амузію, яка пов'язана з порушенням здатності розуміти й виконувати музику, читати ноти і створювати музику. У перекладі з грецької *amusia* означає «некультурність, неосвіченість, не художність». Це є найнижчим рівнем розвиненості музичних здібностей або відхилення від нормального розвитку дитини. Дуже часто це пов'язано зі втратою здатності до музичної діяльності в силу певної хвороби або психофізіологічної травми. У патопсихології амузією називають повну втрату або часткове порушення музичного сприйняття, упізнавання, відтворення й переживання музики чи її окремих елементів. Дуже часто це відбувається на

фоні збережених мовних функцій. В основі амузії лежить порушення сприйняття й переживання послідовності звуків як смислової єдності. Цей феномен зустрічається приблизно у 2-3 % людей. Але не варто під амузією розуміти відставання у музичному розвитку, яке притаманне приблизно 30 % людей і може бути виправлене індивідуальною педагогічною роботою [102, с. 131].

Змістовим наповненням емоційно-акумульованого компоненту музичної навченості за кожним віковим періодом є наступний: Молодший дошкільний вік (4-й рік життя): дитина розрізняє шумові та музичні звуки, емоційно реагує на музику, за допомогою дорослих диференціює характер музики, проявляє зосередженість уваги (не менше 5-7 хв.); Молодший дошкільний вік (5-й рік життя): дитина вміє розпізнавати і відтворювати звуки довкілля, емоційно реагує на відомі музичні твори, розрізняє висоту, темп, динаміку, гучність, тривалість та напрямок звуку; Старший дошкільний вік (6-й рік життя): дитина демонструє емоційний відгук на музичні твори, розвиненість відчуття ритму, ладового чуття та звуковисотного слуху в процесі виконання практично-творчих завдань; Молодший шкільний вік (першокласники, 7-й рік життя): дитина проявляє розвиненість музикальності, фантазії та уяви, наявність емоційно-образного мислення, демонструє володіння навичками слухання музики та концентрації уваги; Молодший шкільний вік (четвертокласники, 10-й рік життя): дитина має яскраво виражену емоційну реакцію на музику і розвинені музичні здібності.

Творчо-діяльнісний компонент музичної навченості характеризує схильність до творчого самовираження у процесі музичної діяльності, наявністю творчих умінь і навичок. Музична творчість є дієвим інструментом у процесі розкриття творчих здібностей та потенціалу дитячої особистості. Будь-яка творчість передбачає такий вид людської діяльності, який характеризується наявністю проблемно-творчого завдання, тобто подачу музично-навчального матеріалу у такий спосіб, який спровокує появу творчої ситуації. Музична творчість може здійснювати як у процесі індивідуальної, так і колективної форми музичного навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

Вищезазначений компонент передбачає не лише засвоєння навичок й умінь виконавства, а й опанування дітьми азами спонтанного самовираження себе засобами вокального, інструментального й танцювально-рухового музикування. Це сприяє розвитку індивідуальності кожної дитини, усвідомлення своєї значущості й неповторності.

Найяскравіше окреслений компонент музичної навченості формується під час музично-ігрової діяльності. У результаті якої з'являється *однорідна* (пісенна, танцювальна та інструментальна) або *синтетична* (інтегроване поєднання різних видів творчості: пісенно-танцювальної, вокально-інструментальної, мовленнєво-ритмічної) музично-імпрровізаційна композиція.

Формування творчо-діяльнісного компоненту музичної навченості дошкільників і молодших школярів передбачає спрямування процесу навчання музики на розвиток творчих здібностей, образної уяви, креативності, асоціативного мислення, умінь і навичок самостійного вибору виразових засобів музики для створення того чи іншого музичного образу. Музично-творчий процес створюється під час виконання музично-дидактичної гри, сюжетно-ігрового комплексу, музичної казки, тематичного музичного заняття та уроку.

Видатні музиканти-новатори свого часу (З. Кодай, К. Орф, Ж. Далькроз та інші) надавали велике значення активним формам музичної діяльності. Серед них: дитячий оркестр, пластична музична імпрровізація, елементарне музикування тощо. Однак виконавсько-творчій імпрровізації має передувати навчальне музикування, яке передбачає ознайомлення з елементами музичної мови та способами видобування звуку (вокального або інструментального), а також формування вміння практично застосовувати їх у процесі творчого музикування.

Змістовим наповненням творчо-діяльнісного компоненту музичної навченості за кожним віковим періодом є наступний: Молодший дошкільний вік (4-й рік життя): дитина охоче співає прості поспівки, демонструє відповідність рухів характеру музики, володіє початковими прийомами гри на елементарних музичних інструментах; Молодший дошкільний вік (5-й рік життя): дитина

охоче музикує (вокально й інструментально), її ритмічно-танцювальна діяльність відповідає характеру музики; Старший дошкільний вік (6-й рік життя): дитина проявляє здатність до музично-інтерпретаційної творчості; Молодший шкільний вік (першокласники, 7-й рік життя): проявляє активність у практично-творчій діяльності; Молодший шкільний вік (четвертокласники, 10-й рік життя): дитина демонструє наявність креативного мислення та здатність до нестандартного вирішення музично-творчих завдань.

Когнітивно-збагачувальний компонент музичної навченості дітей дошкільного й молодшого шкільного віку передбачає наявність у них елементарного рівня музичної обізнаності й компетентності.

Змістове наповнення цього компоненту у дітей молодшого дошкільного віку (4-й рік життя) полягає у: вмінні розрізняти різні види музичної діяльності; диференціювати звуки довкілля (шум дощу, вітру, грози, мову різних тварин) та звуки різних музичних інструментів; визначати за голосом стать і вік людини, характер і настрій музики; розрізняти музичні та шумові звуки, висоту (високий або низький), гучність (голосно-тихо), тривалість (довгий чи короткий) звуку; визначати джерело звука у просторі (вгорі, внизу, попереду, ззаду, зліва, справа) тощо.

У зміст музичної обізнаності й компетентності дітей середнього дошкільного віку (5-й рік життя) входить: наявність уявлень про те, що інструменти виготовлені з різного матеріалу мають різне звучання (наприклад ксилофон і металофон), відомості про звуки природи у різні пори року, про особливості різних звукових середовищ: «близьке» (звуки власного помешкання, групи у садочку), «середнє» (звуки вулиці, села, міста), «далеке» (моря, океану, гір, степів) тощо.

Змістовим наповненням когнітивно-збагачувального компоненту музичної навченості дітей старшого дошкільного віку (6-й рік життя) є: поглиблені уявлення про різні музичні інструменти; розуміння того, що музичні інструменти виготовлені з одного матеріалу (наприклад дерев'яні ложки та блок-тон) мають різне звучання; знання професій, які пов'язані з музичною діяльністю

(композитор, виконавець, музичний диригент тощо); уявлення про музичні жанри (інструментальна, вокальна, вокально-інструментальна, хорова музика тощо), здатність диференціювати звучання знайомих музичних інструментів та впізнавати відомі музичні твори тощо.

Зміст когнітивно-збагачувального компоненту музичної навченості молодших школярів полягає у: володінні системи початкових знань щодо видів і жанрів музичного мистецтва; засвоєнні мистецтвознавчих термінів і понять; поглибленого розуміння зв'язку музики із їх внутрішнім світом, світом природи, людських взаємостосунків, мистецтва та культури. Для першокласників – це усвідомлення зв'язку музики із життям і внутрішнім світом дитини, для учнів другого класу – розуміння зв'язку музики із природою, для третьокласників художньо-образне висвітлення людських стосунків у музиці, для четвертокласників – осмислення різноманітних зв'язків системи «Мистецтво – культура».

Комунікативно-регулятивний компонент музичної навченості включає наявність активності та гармонійної взаємодії в міжособистісно-творчому просторі, здатності до конструктивних дій у ситуація творчого міжособистісного спілкування, вмінні вибудовувати гармонійні стосунки із усіма учасниками музично-навчального процесу.

Соціалізація дитина засобами невербальної комунікації, у нашому випадку музична комунікація, є ефективним засобом гармонійного розвитку і становлення дитячої особистості. Спрямування музичного навчання дітей дошкільного й молодшого шкільного віку у сферу невербальної комунікації дозволяє дитині розкрити ті грані переживань, які неможливо передати звичайними виражальними засобами.

Комунікативна компетентність з регулятивним нахилом передбачає уміння застосовувати немовні засоби, у нашому випадку – це колективна музично-творча діяльність, з метою комунікації та спілкування у певних проблемно-творчих ситуаціях, орієнтуватися та бути ініціативним у ситуаціях спілкування, музично-творчої взаємодії з однолітками.

Освоєння дитиною музичного досвіду в загальноосвітніх навчальних закладах є неможливим без взаємодії і спілкування з іншими людьми – музичними керівниками, вихователями, педагогами, дітьми. Головним завданням комунікативно-регулятивного компоненту є розвиток комунікативних здібностей і задатків дітей дошкільного й молодшого шкільного віку засобами спільної музично-творчої діяльності. Комунікативність дозволяє дитині вільно розрізняти ситуації спілкування, розуміти стан інших людей, дотримання правил поведінки у соціуму, урегульовувати конфліктні ситуації тощо.

Змістовим наповненням комунікативно-регулятивного компоненту за кожним віковим періодом є наступна: Молодший дошкільний вік (4-й рік життя): дитина проявляє здатність до колективної музичної творчості; Молодший дошкільний вік (5-й рік життя): дитина активна у колективному музикуванні; Старший дошкільний вік (6-й рік життя): проявляє вміння гармонійної взаємодії в колективній музичній діяльності; Молодший шкільний вік (першокласники, 7-й рік життя): дитина вміє налагоджувати творчий контакт з усіма учасниками музично-навчального процесу; Молодший шкільний вік (четвертокласники, 10-й рік життя): дитина показує здатність до імпровізованої музично-творчої регуляції та комунікації.

Розвиток окремих компонентів музичної навченості певним чином впливає і на розвиток певних психічних властивостей особистості. Останні дослідження в галузі музикотерапії доводять, що різні види музичної діяльності здатні виконувати функцію психотренінгу окремих психічних властивостей:

- розвиток метро-ритмічного чуття паралельно впливає на формування вольових якостей особистості та розвиток організованості й мобільності;
- вплив на емоційну сферу людини сприяє формуванню її емоційної чутливості і стійкості;
- активна музично-творча діяльність, впливаючи на всі компоненти музичної навченості, сприяє психологічному розкріпаченню і творчій розкритості особистості, підвищенню рівня самооцінки та розумінню інших тощо.

1.3. Особливості психофізіологічного розвитку сучасних дошкільників і молодших школярів

Сьогодення характеризується інтенсивними й масштабними змінами у світі, які сприяють розширенню засобів масової інформації, комп'ютерної техніки, появі нового формату спілкування людей (через інтернет, соціальні мережі). Усе це надзвичайно інтенсивно впливає на вікові та психофізіологічні особливості сучасних дітей, позбавляючи їх від простору для емоційно-чуттєвого міжособистісного спілкування та взаємодії. Такий спосіб життя взаємодії є характерним для світу дорослих, яких більше цікавлять проблеми світової економіки, політики, сімейного життя знаменитостей, і дорослі майже зовсім не помічають людей, котрі живуть поряд із ними, особливо дітей. Активний розвиток соціальних мереж дає змогу не виходячи з дому дізнаватися новини друзів і знайомих.

Сучасна людина, і дитина в тому числі, позбавлена, найбільшої розкоші на світі – розкоші людського спілкування, особливо тоді, коли вона потрапляє в полон технологічної, віртуальної та інформаційної взаємодії. Сучасні діти надзвичайно ефективно копіюють, модель соціальної поведінки дорослих і, відповідно, виховуються в культурі відсутності емоційних, душевних затрат. Діти краще, ніж дорослі можуть адаптуватися до нових соціальних умов сучасного суспільства, які стрімко розвиваються: опановують нові гаджети, планшети, комп'ютери тощо, водночас дошкільники й молодші школярі все частіше демонструють невміння спілкуватися з однолітками, гратися на подвір'ї, відчують дефіцит активної рухової діяльності. Сидячий спосіб життя не дає змоги відчувати радість, спричиняє застій енергії, відсутність можливостей для її виходу, що негативно відбивається на навчальній діяльності дітей. Одноманітність їхніх емоційно-почуттєвих переживань призводить до внутрішнього конфлікту, відчуття невдоволеності, втоми і внутрішньої агресії.

Сучасні діти перебувають на «ти» з комп'ютером і їхній світогляд істотно відрізняється від світогляду дітей, які були у цьому віці десять-п'ятнадцять років

тому. Інформаційна перенасиченість й шалений темп сучасного життя сприяють розвитку у дітей швидкого опанування всього нового. Вони «комп'ютеризовані» і зростають коміксно-комп'ютерній субкультурі. Їм притаманна більша поінформованість, технічна обізнаність й легше знаходити спільну мову з технікою, аніж з людиною, що стає причиною появи у них дисбалансу між інтелектуальним й емоційно-почуттєвим розвитком. Надлишок інформаційного тиску спричиняє збільшення інтелектуального навантаження на дітей за рахунок зменшення об'єму часу, сил і зусиль на збагачення внутрішнього світу переживань, емоцій й почуттів. Сенситивність дошкільного й молодшого шкільного віку акумулює необхідність інтенсифікації розвитку саме емоційної сфери, посиленого впливу на всі аспекти чуттєвого сприйняття життя. Однак сучасні умови розвитку суспільства вносять свої корективи у негативному аспекті.

Діти сучасності, у своїй більшості, індивідуалісти, їм важче спілкуватися гармонійно з однолітками, разом з тим, вони легше відстоюють власні потреби, думки, позиції тощо. У них спостерігається менша закомплексованість, аніж сучасні батьки у їх роки. Розкутість й безтурботність, які супроводжуються колосальним вибором, який був відсутній у їх батьків. Спостерігається зниження роді авторитетних людей, вони проявляють вибагливість до забав і методів навчання, вважаючи, що вони обов'язково мають бути цікавими, активними й швидкими. У них присутнє бажання мати яскраву картинку без включення уяви й ресурсів внутрішнього світу.

Сучасні діти все більше демонструють неспроможність до повноцінної роботи уяви, причиною цього стають інтенсифікація розвитку галузі мультиплікації, комп'ютерних ігор, фільмів тощо. Вони чекають на готову розвагу, їм складніше щось вигадати своє. Криза уяви призводить до ситуацій у яких діти просто відмовляються від виконання навчально-виховного завдання, мотивуючи це тим, що їм нудно й скучно, своїми діями вони демонструють втрату ефекту новизни й очікування.

Шалений темп життя, особливо у великих містах призводить до постійної зайнятості батьків, їх перевтоми й байдужості, що спричиняє появу великої кількості дітей з проблемами поведінки й вадами розвитку.

Емоції дитини, відіграючи надзвичайно важливу роль у її житті, є своєрідним «посланням» оточенню про її стан і потреби; вони допомагають у пристосуванні до умов тієї чи іншої ситуації. На сучасному етапі розвитку суспільства приділяється недостатня увага емоційній сфері вихованців. Практично вся дитяча діяльність пронизана емоціями, різними за смисловим наповненням. Психологи запевняють, що всі емоції повинні мати вихід, інакше вони із зовнішніх реакцій перетворюються у внутрішні переживання. У традиційній системі навчання й виховання загальноприйнятою є заборона демонстрації негативних емоційних станів і хвилювань. Саме тому постає нагальна потреба у віднайденні шляхів коригування їх вияву, навчанні сублімувати негативну енергію у творчість. На особливу увагу заслуговують й гіперактивні діти, енергія яких потребує свого негайного виходу.

Емоції є психічним процесом відображення переживань особистісної значущості та оцінювань внутрішніх і зовнішніх ситуацій життєдіяльності людської особистості. Будь-яка емоція має такі складові: суб'єктивне переживання, реакція організму, сукупність думок, які супроводжують емоцію, особливий вираз обличчя, генералізація емоційних реакцій (ставлення до подій), схильність до дій, що пов'язані з цією емоцією [88].

Сучасний світ дорослих охоплений *ідеєю раннього розвитку дитини*, яка базується на свідченнях того, що взаємодія генетично зумовлених факторів і чинників оточуючого середовища є визначальною у процесі розвитку та становлення особистості. Дослідження фізіології мозку й дитячої психології доводять, що ким буде ваше дитина – генієм чи посередністю, – залежить в основному від стимуляції і міри розвитку її мозку з моменту зачаття до віку 5-6 років.

Деякі вчені запевняють, що впливати на розвиток мозку треба починати з моменту появи його у плода, тобто з 7-го тижня, коли відбувається процес

енцефалізації², що вважається формальним початком розвитку мозку. З цього моменту у плода щохвилини утворюється 250000 нейронів мозку і між ними здійснюється мільйони зв'язків. Згодом починають формуватися і органи чуття. Першою з'являється тактильна чутливість: на 8-му тижні плід відчуває дотик губ і щічок, починаючи з 14-го тижня виникає реакція на дотик до інших частин тіла. На 12-му тижні плід вже може розрізнити смак (дієту матері). Слух формується на 22-24 тижні розвитку плода. Цікавим є те, що найбільше інформації плід отримує саме через органи слуху. На початку він чує лише низькі частоти. Але згодом починає розрізняти й інші звуки. Найбільше і найкраще мозок плода фіксує звуки голосу матері. На музику внутрішньоутробна дитина також реагує відповідно її характеру.

Також задля гармонійного та всебічного розвитку майбутньої особистості важливим є здатність благополучно пережити родовий стрес (*перинатальний період*). Народження – це своєрідний акт смерті, етап переходу з одного стану в інший. Вчені стверджують, що у підсвідомості кожної людини є інформація щодо процесу її народження. Всі діти від природи геніальні, – запевняє відомий психіатр С. Грофф. Однак під час проходження дитиною родового шляху гине дуже багато нейронів, клітин головного мозку. І це має свій негативний вплив на все її подальше життя.

На момент народження дитина має всі необхідні для розвитку клітини головного мозку. Але мозок продовжує свій ріст і у наступні 2-3 роки він досягає 80 % розміру дорослої людини. В цей період в мозок дитини найбільш сприйнятливий для розвитку через органи відчуття [6].

Про пріоритетність цього віку дитини над усіма іншими зазначає М. Ібука у своєму дослідженні «*Після 3-х уже пізно*». Автор запевняє, що якщо будь-яка тварина народжується вже з повністю сформованим мозком, то у новонародженої дитини він повністю чистий. І те, що записується у перші роки його життя, залежить на скільки розвиненою буде дитина у своєму житті.

² Енцефалізація – ділення навпіл передньої, середнього і заднього регіонів мозку. Формальний початок власне розвитку головного мозку.

Людський мозок нараховує приблизно 1,4 мільярда клітин. Але у новонароджених більшість цих клітин ще не задіяні. У процесі розвитку мозку клітини головного мозку вибудовують між собою певні зв'язки (місточки). Найбільше таких місточків-відростків формується від народження до трьох років. У перші 6 місяців розвиток мозку дитини досягає 50 %. А до 3-х років – 80 %. Звичайно і після 3-х років мозок продовжує розвиватися, але вже не так інтенсивно.

Масару Ібука радить пригадати відому приказку «Куй залізо, поки гаряче!». Іншими словами: дуже важко щось робити з металом, якщо він вже затвердів. У дитячого мозку здатність вбирати інформацію значно краща ніж у дорослого. Не слід хвилюватися з того, що ми можемо перевантажити дітей. Навпаки їх мозок страждає від того, що ми даємо недостатньо інформації задля його повноцінного та ефективного розвитку у період від народження до трьох років. У дитини дуже добре розвинений інстинкт самозбереження: якщо інформації забагато мозок відключається і припиняє засвоювати нову інформацію. В період від народження до трьох років мозок дитини подібний самозаписуючій машині, які вбирає в себе всю інформації без обмежень. Він не здатний сам відібрати потрібну і корисну інформацію, зрозуміти її тощо. Тому дуже важливо давати лише те, що позитивно впливатиме на подальший розвиток дитячої особистості: хорошу музику, прекрасні вірші, яскраві і чудові малюнки, казки.

Однак дана інформація призводить до певних скептичних наслідків: «маленькі вундеркінди» через декілька років занедбують навчання, припиняють будь-чим цікавитися.

Дійсно, людський мозок, будучи фізіологічною основою інтелекту, має найінтенсивніший розвиток саме у період до 3-х років. Однак мало хто розуміє наскільки адекватні способи впливу на розвиток мозку і які від них наслідки. Нейробіологи зазначають, що мозок є складною системою, яка складається з багатьох підструктур і дозрівання цих підструктур відбувається неодноразово та за певною послідовністю: від стоволових до підкоркових утворень у корі (знизу

вверх), від задніх відділів до передніх (ззаду наперед), від правої півкулі до лівої (справа на ліво). У такий спосіб, спочатку формуються відділи, які відповідають за органи чуття, руху та емоцій, за сприйняття простору і ритму, за забезпечення енергією тільки-но розвиваючої пам'яті, уваги, мислення. І лише згодом – ті відділи, які забезпечують складні функції контролю, мови, здатності до читання та письма. До того ж, кожен етап і термін переходу до наступного чітко регламентований об'єктивними нейробіологічними законами. Відповідно ті завдання, які мають протиріччя з актуальними процесами дозрівання мозку або випереджають його, то відбувається певне «енергетичне обкрадання» його. Відведення енергії в інше гирло та незаплановані енергетичні витрати у такий спосіб гальмують ті процеси, які в цей час мають природно та активно розвиватися. Відповідно, щоб кора головного мозку запрацювала повноцінно і були скоординовані нейронні зв'язки, необхідно дати можливість дозріти підкорковим утворенням, які відповідають за емоції, сприйняття, рухи і т.п. [57].

Саме тому, у цей період найефективнішим є застосування мистецького впливу на дитину, впливу музики та інших видів мистецтв з метою розвитку їх емоційно-чуттєвої сфери.

Розробка теоретико-методичної системи музичного навчання з використанням музикотерапії потребує врахування всіх особливостей вікових і психофізіологічних особливостей сучасних дошкільників і молодших школярів. Це полягає в чіткому усвідомленні сенситивних періодів: час, коли дитячий організм налаштований на легке і швидке засвоєння знань і оптимальний розвиток здібностей та умов перебування сучасних дітей, а також особливості сучасності, які вносять певні корективи в розвиток дитячої особистості.

Вікові та психофізіологічні особливості дітей 3-го року життя характеризуються інтенсивним розвитком та формування системи власного «Я». Відокремлення себе від дорослого, з'являється ставлення до себе, як до дорослого, починають розвиватися початкові форми самосвідомості. У дитини з'являється потреба робити все самостійно, порівняння себе з іншими, наявність гострої реакції на невдачі.

Період 4-х років для дитини є важливим у аспекті її особистісного становлення, відбувається набуття якостей майбутньої дорослої людини. Усвідомлена цілеспрямованість та довільність рухів дитини зростає, ініціатива та зацікавленість досягає свого найвищого рівня. В цей період відбувається фундаментальне закладення у психіці дитини як цілісної особистості, здатної до саморозвитку, самовдосконалення, самовизначення та предметної регуляції, створюючи свій неповторний та унікальний внутрішній світ. Активізуються психомоторика (механізми дій і засоби їх здійснення) дитини та здатність її до розумової, пізнавальної, естетичної, моральної діяльності, тобто прояви до творчої особистості.

У сенсі соціального та емоційного розвитку дитина 4 року життя демонструє тимчасові прояви до одного товаришів чи подруг, у реалізації свого бажання проявляє терпіння, але протягом невеликого проміжку часу – 4-5 хвилин.

У 4-річному віці дитина, маючи активну фазу розвитку уяви, проявляє здатність до фантазії, придумування, надзвичайно полюбляє пишатися своїми досягненнями, іноді може їх вигадувати. У соціальному плані демонструє здатність до розв'язання конфліктів шляхом перемов або переконання. Під час виконання завдань демонструє впевненість і рішучість, активно ділиться успіхами та враженнями від події з іншим людьми, прагне до товариства інших людей, проявляє турботливе ставлення до речей, сприяє припиненню ганебної поведінки після нагадування дорослих. Товариство дитини цього віку збільшується до 4-5 осіб, проявляє турботу про іншу дитину, пропонує свою допомогу. У цей період увагу дитини починають більше привертати дрібні деталі, рольові ігри набувають рис наближених до реальності.

Вікові особливості та можливості дітей 4-го року життя наступні: зростає емоційна чутливість; вибірковість у спілкуванні з природою, предметним світом, виборі діяльності, у ставленні до однолітків та дорослих; намагається діяти самостійно, робити особистий вибір; диференціює різні переживання і стани

людей (радість, смуток, гнів, сором, тривожність, страх тощо); розпізнає емоційні стани за виразом обличчя та може пояснити їх.

Для вікових особливостей музичного та психічного розвитку *дитини 5-го року життя* характерним є активізація допитливості та пізнавальної діяльності. Поверхове сприймання розрізнених предметів і явищ заміщується розуміння їх взаємозв'язків і співвідношень, розумові дії починають передувати практичним спробам і помилкам. У процесі взаємодії практично-пробних та інтелектуальних дій викристалізовується сприймання, яке стає осмисленим, цілеспрямованим і аналітичним процесом. Пізнавальна діяльність набуває творчих рис і з'являється творче ставлення до дійсності. В цей період відбувається проникнення у суть вже знайомих предметів, виявлення нових зв'язків. Пам'ять починає активно розвиватися, з'являється потреба у довільному запам'ятовуванні і відтворенні. Уява, тісно взаємодіючи з мовленням, набуває інтенсивного розвитку. Зосередженість дитини продовжує розвиватися, термін уваги збільшується від 3 до 5 хвилин. Дитини 5-річного віку, маючи певні наміри, прагне до їх реалізації, але не розуміє шляхів і засобів їх втілення, а також спостерігається розвиток довільної поведінки та здатності до вольових зусиль. Емоційна сфера ускладнюється, у її розвитку велике значення набувають функції оцінки та спонукання. Соціалізація дитини відбувається надзвичайно інтенсивно, дитина починає усвідомлювати своє місце у середовищі дорослих і однолітків.

Щодо музичного розвитку дітей 5-річного віку, то спостерігається посилення емоційного відгуку на музику у процесі сприймання музики, розвивається чутливість до музичного ритму та звуків різної висоти, дитина проявляє бажання імпровізованого музикування (інструментального, вокального та рухового). Особливого розвитку набуває тембровий і ладовий слух дитини, що виражається у здатності розрізняти за звучанням музичні інструмента, настрій, темп і динаміку музичних творів. Участь у музично-творчій діяльності приносить дитині неабияке задоволення, сприяючи розвитку музичного смаку, творчого потенціалу, інтелектуальної сфери і вокально-слухової координації. Голос дитини у цьому віці характеризується дзвінкістю, рухливістю. Дитина

проявляє цікавість до простору свого звукового оточення: звуки власного тіла, звуки природи, звуки оточуючої дійсності тощо.

Вікові особливості емоційного розвитку дітей 5-го року життя наступні: вперше виникає почуття відповідальності; відбувається формування простих моральних уявлень відносно того, що добре і що погано; виникають почуття задоволення, радості під час вдалого виконання своїх обов'язків і засмучення під час порушення встановлених вимог; емоційні переживання виникають здебільшого у взаєминах з близькими людьми і поширюються на інших; виникають переживання, не пов'язані безпосередньо з ситуацією; діяльність є емоційно насиченою.

Психофізіологічні особливості дітей 6-річного віку, а саме розумовий розвиток, психічний стан і структура свідомості розвивається у фізичному та соціальному аспектах. До *фізичних* особливостей належить те, що у цьому віці дитина надзвичайно моторна – вона дуже швидко рухається, голосно реагує на подіє і їй дуже важко стримати себе, легко втомлюється і часто хворіє, дуже любить гуляти на свіжому повітрі та займатися гімнастикою. У *соціальному* плані дитина проявляє бажання бути в усьому першою, проявляючи риси суперництва та ентузіазму, проявляє певну кваліфікацію у поведінці, демонструє намагання робити все за правилами, але дуже часто виходить за межі дозволеного, дуже болісно реагує на зауваження і радіє на похвалу або заохочення, прагне отримувати задоволення, проявляє розсудливість, висловлює критику або осуд інших, великого авторитету набувають друзі, мова дуже часто є голосною та збудженою, любить скаржитися.

Емоційний розвиток дітей 6-го року життя має наступні характеристики: орієнтується у назвах та специфіці прояву людиною основних емоцій; більш сприйнятлива до впливів зовнішнього середовища та власних переживань і станів; здатна керувати своїми емоціями та поведінкою; емоційно реагує на результат власної діяльності; значимою є референтна група (коло особливо значущих авторитетних людей і тих, до кого вона ставиться байдуже); емоції, пов'язані з уявленням, виникають на основі механізму емоційного передбачення.

Вразливість дітей окресленого віку потребує від педагогів і батьків якомога більше використовувати заохочення та похвалу у складних ситуаціях. Критика та порівняння з іншими дітьми може призвести до складних наслідків, як у навчанні, так і в особистісному розвитку. Це пояснюється тим, що дух суперництва і прагнення бути першим є надзвичайно характерними психічними якостями дитини 6-річного віку. Надзвичайно важливо не застосовувати у музично-педагогічній діяльності такі види навчальної діяльності, які викликають момент суперництва, прагнення до перемоги. У пізнавальному аспекті діти демонструють потребу ставити запитання, приймати участь у нових іграх або видах діяльності, проявляти самостійність, від процесу отримують більше задоволення, ніж від результату, переоцінюють власні сили у виконанні певних завдань, демонструє інтерес до навчальної діяльності. Забезпечувати отримання задоволення від зробленого є важливим аспектом у роботі з дітьми окресленого віку, а також розуміти, що у цьому віці є велика продуктивність, але низька якість проробленої роботи і підтримувати бажання творити (співати, ліпити, малювати, складати тощо). Особливо у мистецтві діти мають розуміти, що немає правильного і неправильного, кожна дитина має мати змогу самовиражатися через мистецтво так, як вона цього бажає. У цьому віці гра ще посідає важливе місце у дітей 6-го року життя, використання гри дуже часто приносить більше результативності, ніж учіння. Від гри діти отримують дуже велике задоволення, саме тому вона дає гарний навчальний ефект.

Знання про мозок людини, як унікальний механізм, який керує діяльністю всього організму, особливості розвитку мозку та ступінь його дозрівання у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку є надзвичайно важливим фактором оптимізації сучасного освітнього середовища згідно вимогам часу.

Фізіологи та психологи запевняють, що дитина до 8-10 років є правопівкульною, тобто більш емоційною та чуттєвою, у неї переважає образне мислення. У цей період зв'язки між нейронами (клітинами) лівої півкулі головного мозку, яка відповідає за інтелектуальну діяльність ще є недостатньо сформованими. Відповідно навчальна діяльність має носити творчо-ігровий

характер. У цей період перевантажувати дитину лівопівкульною (інтелектуальною) діяльністю не варто. Недотримання цих вимог призводить до перевтоми лівої півкулі та пригнічення правої півкулі, які відповідає за образне мислення, уяву, фантазію. У такий спосіб відбувається емоційне та інтелектуальне виснаження, з'являються втома та роздратування, втрачається інтерес до здобуття знань [34; 41].

Варто додати, що сучасні діти є більш перевантаженими інтелектуальною діяльністю, ніж у попередні роки. Кількість інформації, яку діти повинні засвоїти з кожним роком збільшується. Відбувається навіть інтелектуалізація творчих предметів, таких як музика та образотворче мистецтво. Ми не заперечуємо важливість поінформованості дітей у сфері мистецтва. Однак відбувається неврахування сенситивності дошкільного та молодшого шкільного віку дітей. На нашу думку, мистецькі предмети у системі дошкільної та початкової шкільної освіти слід зробити суто творчими. Збільшення активної творчості за рахунок зменшення поінформованості сприятиме гармонізації внутрішнього світу дітей, збалансуванню роботи обох півкуль головного мозку, інтелектуально-розумовому розвантаженню.

Психіка дошкільників і молодшого школяра характеризується рухливим, гострим і свіжим сприйманням, допитливістю та яскравою уявою. І саме емоційна сфера у дошкільному і початковому шкільному віці, за твердженням *Л. Виготського*, відіграє провідну роль у становленні особистості дитини. У цьому сенсі сенситивність дошкільного та молодшого шкільного віку найбільш сприятлива для досягнення позитивних психосоматичних ефектів [11].

Дошкільний і молодший шкільний вік виключно сенситивний для музично-творчої діяльності (музичних ігор і казок, рухових та інструментальних імпровізацій, театралізованих дійств), – зазначає *Г. Овсянкіна*. Окреслені періоди відрізняють надзвичайна емоційність і допитливість, наївно-ігровий характер пізнання, синкретичність художнього сприйняття [74, с. 201].

Психологічні особливості дітей дошкільного віку характеризуються великою імпульсивністю поведінки та швидкою зміною переживань і це створює

сприятливі умови для застосування коригувального впливу музики на емоційну сферу дітей. За таких умов обов'язковою умовою музичного навчання дошкільників і молодших школярів на засадах оздоровчо-розвивального підходу має стати емоційна комфортність навчального процесу.

Найінтенсивнішим у плані розвитку здібностей дитини є період до трьох років, але це не означає, що у наступні роки дитина буде гірше вчитися. Однак сам процес навчання та розвитку здібностей вимагатиме значно більших зусиль та потребувати більше часу. Деякі здібності, якщо їх не розвивали у сенситивні періоди можуть взагалі залишитися не розвинутими. Отже, врахування сенситивних періодів онтогенетичного розвитку дитячого організму сприятиме ефективнішому розвитку музичних здібностей та розкриттю саногенного потенціалу дитячої особистості.

Варто зазначити, що реакція дітей на музику також залежить від темпераменту і характеру дітей.

Згідно нейробіологічним дослідженням у дітей віком 3-4-х років процеси збудження центральної нервової системи переважають над процесами гальмування. У віці 6-7-ми років з'являється перебудова взаємодії цих процесів: відбувається посилення гальмівних процесів і зменшення генералізації збудження. Саме розвиток гальмівної системи вказує на готовність дитини до школи. Однак сумна статистика свідчить, що майже 80 % першокласників, демонструють домінування процесів збудження над процесами гальмування. Відповідно відчувається потреба у появі комфортного та превентивного навчання, які сприяють легшій адаптації до навчальних навантажень та усуненню ситуацій, які спричиняють стресові переживання.

Щодо емоцій сучасних дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, то вони надзвичайно сильні у своїх проявах. Це обумовлено наявністю загального негативного психологічного фону сучасного соціуму та відсутністю достатнього контролю з боку центральної нервової системи дитячої особистості. За умови гармонійного розвитку центральної нервової системи з часом дорослішання емоційна збудливість має зменшуватися. Однак подразники зовнішнього

середовища, особливо інформаційна атака з екранів телебачення та Інтернету провокують сучасних дітей до появи негативних емоційних станів, акумулювання агресії, невдоволеності, гніву тощо. За таких умов особливої актуальності набуває розробка методик оздоровчо-освітньої роботи.

Життєвою необхідністю, як у дошкільників, так і у молодших школярів, є рухи та гра.

1. Переважає мимовільна пам'ять – запам'ятовується те, що захоплює.
2. Увага нестійка, продуктивність навчальної праці недовготривала – 10-20 хвилин.

Щодо питання спілкування, розвитку комунікативної сфери дітей існують також свої вікові особливості дітей окресленого віку. Серед них:

У віці від 2-х до 4-х діти демонструють необхідність приєднання однолітків до їх пестошів, посилюючи загальну радість. Привертання до себе уваги і віднайти емоційний відгук партнера є головним завданням спілкування у дітей окресленого віку. Діти не звертають уваги на дії, настрій і бажання інших людей, головне для них є бачення себе у віддзеркаленні іншої дитини. В такий період надзвичайно важлива допомога дорослого, який може привернути увагу дошкільника на привабливі сторони однолітка, рівноцінність його особистості.

Середній дошкільний вік (4-5 років) є переломним у відносинах з однолітками. Переважає спілкування з однолітками, головним змістом якого стає гра, як провідний вид діяльності дошкільників. У цей час відбувається розвиток вміння налагоджувати та узгоджувати дії з вчинками партнера і досягати загального результату. Співробітництво як вид соціальної взаємодії виникає під час таких стосунків і воно є превалює над іншими.

Ще однією особливістю дошкільників зазначеного віку є потреба у визнанні і повазі зі сторони інших дітей. У цей час особливо гостро постає питання суперництва, яке надзвичайно яскраво проявляється в сучасних дітях. Думка дорослих з приводу успіху або неуспіху дітей викликає гостру емоційну реакцію дітей. Конкуренція і змагальне начало проявляються під час дитячого спілкування, що призводить до появи великої кількості дитячих конфліктів,

проявлення ревнощів, образ, заздрощів і прояву радості під час невдачі інших дітей. Створення уяви про себе відбувається, в основному, у процесі порівняння себе з однолітками, яке будується на протиставлянні себе іншим. Це породжує появу у дітей показових дій, вихваляння, суперництво тощо.

У старшому дошкільному віці (6-7 років) відбувається зміна характеру стосунків з однолітками. У цей період з'являється поза ситуативне спілкування: розповідь один одному про свої враження, наданні оцінки якостям і вчинкам інших дітей. Це призводить до появи дружності, вміння співпереживати іншим, емоційної захопленості діями однолітків, розвитку вміння дотримуватися правил гри тощо. Однак конкретність і змагальне начало зберігається і досі, але вже в меншій ступені, ніж у 5-річному віці, з'являється бажання допомогти іншому, щось подарувати або уступити іншому. На кінець старшого дошкільного віку виникають стійкі дружелюбні переваги, вибіркові симпатії тощо [85].

За свідченням педіатрів не всі шестирічні діти мають психофізіологічну готовність до школи. Зрілість їх кістково-м'язової та нервової систем, центрів сприйняття та запам'ятовування інформації, мислення, мовлення та координації рухів деяких дуже часто відповідає п'ятирічному віку. Такі діти особливо потребують здоров'язберігальних технологій, які вміщують у собі і педагогічні, психологічні і в деякій мірі медичні фактори впливу.

Психофізіологічні особливості розвитку мозкової діяльності дітей дошкільного та молодшого шкільного віку мають свої особливості. Відомо, що кожна півкуля головного мозку, взаємодіючи одна з одною, відповідає за певні види діяльності. Так ліва півкуля відповідає за раціональне та логічне мислення, мовлення. А за образне мислення, емоційність, інтуїцію відповідає – права півкуля. Своєрідна особливість дозрівання мозку дошкільників та молодших школярів полягає у наступному: діти до 6-ти, а іноді і до 7-8-ми років є правопівкульними, відповідно у них переважають образне мислення над логічним, емоційність над розсудливістю. Зв'язки між нейронами лівої півкулі, яка відповідає за аналіз, логіку є недостатньо сформованими. Перевантажувати дітей у цей період лівопівкульною діяльністю призводить до перенапруга лівої

півкулі та пригнічення правої півкулі. У результаті чого діти відчувають себе інтелектуально та емоційно виснаженими, з'являються перші ознаки неврозу.

У подальшому кожна особистість володітиме домінуючою діяльністю правої або лівої півкулі. Не секрет, що майже будь-яке навчання, навіть музичне, побудоване на логічному та аналітичному осмисленні навчального матеріалу. Відповідно майже всі діти, незалежно від їх домінуючої півкулі, в основному активізують ліву півкулю головного мозку, незалежно від домінантної. Це призводить до перевантаження школяра лівопівкульною діяльністю. Порушення викликають саме шкільні неврози. Відновлення балансу в роботі мозку потребує збільшення методик навчання, спрямованих на активізацію правої півкулі головного мозку [65].

Вищезазначений період також характеризується наявністю так званої «кризи 7 років», коли відбувається зміна самосвідомості дитини, її інтересів і бажань. У дітей з'являються порушення саморегуляції, комплекси, втрачається безпосередності у поведінці.

Використання музикотерапії у процесі музичного навчання дошкільників та молодших школярів уможливорює гармонійний розвиток обох півкуль: розвантаження лівої та активізації правої півкулі. Формування рівнопівкульності сприяє гармонізації процесу розвитку раціонально-логічного та емоційно-творчого мислення дитячої особистості. Крім того використання музикотерапії у процесі музичного навчання акумулює в дітях, насамперед, позитивні емоції.

Здійснюючи вивчення вікових і психофізіологічних особливостей дітей молодшого шкільного віку у сучасних умовах, нами було виявлено підвищення освітянських вимог до учнів, збільшення емоційних, комунікативних і когнітивних навантажень на сучасну дитину. За таких умов проблема дотримання психогігієнічних норм організації навчального процесу набуває особливої актуальності на часі. Питання розвитку гармонійний функціональних станів учнів початкової школи потребує розробки оздоровчо-профілактичних технологій навчання, які сприятимуть активізації резервних й адаптивних можливостей дитячого організму.

Психофізіологічні особливості молодших школярів мають вплив на процес музичного сприймання дітьми, який характеризується гостротою та свіжістю сприйняття, яскравістю емоційної реакції. У дослідженнях *О. Ростовського* зазначається про перевагу сенсомоторного характеру музичного сприймання. Перше місце серед уподобань дітей знаходиться весела та моторна музика. Друге місце посідає маршова музика і третю сходинку займає лірична та наспівна музика [89].

Дані особливості сприймання музики є характерними для дітей, які мають нормальні функціональні стани. Однак, навчальний процес сучасної початкової школи знову ж таки робить певні корективи у психофізіологічних станах дітей, які внаслідок насиченості емоціогенними ситуаціями та певними обставинами педагогічної роботи (перенасиченість дітей у класах, порівняльна модель оцінювання успіхів дітей тощо) призводить до емоційного напруження і втоми дітей, появи у них неприпустимих функціональних станів.

Особливо стан першокласників характеризується швидкою втомлюваністю, збудженістю і неврівноваженістю нервової системи, адже у їх віці збуджувальні процеси переважають над гальмівними. Внаслідок чого дітям дуже важко перебувати у нерухомому стані під час навчання, зосереджувати увагу та пам'ять тощо. Зміна функціонального стану особистості яскраво відображається у підвищенні або пониженні працездатності людини, підвищенні або пониженні емоційно-вольових та пізнавальних процесів [10].

Дуже цікаву порівняльну характеристику особливостей музичного розвитку дитини з розвитком музичного мистецтва проводять представники Вальдорфської педагогіки: *Рудольф Штайнер, Пауль Бауманн, Елізабет Циманн-Молітор, Едмунд Прахт, Вольфганг Вюни, Юліас Кніріма, Алоїс Кюнстлер та інші* [86, с. 57].

Так дошкільний період дитини, від народження до 6-ти років, прирівнюється до періоду Античності. Відомо, що в цей час у музиці широко

побутувала пентатоніка³, яка найдовше протрималася в Індії та Китаї. Цей період отримав назву «настрій квінти». З цього слідує, що розпочинати навчання музиці дітей дошкільного віку слід з музичних композицій, пісень, які написані у пентатонічному строї. І лише після того, як дитина прожила цей період глибоко і по-справжньому, можна переходити далі.

Період Ренесансу отримав назву «настрій кварта». В цей час з'являється справжня гетерофонія (багатоголосся) – два чоловічих і два жіночих голоси. Слідом іде бароко, де відбулася температурація, відчуття мажору і мінору стали більш чистішими і це призвело до появи «настрою терції». В цей період мелодію починають врівноважувати басом континіумом (гра на басовому інструменті позаду всього оркестру, який вносив земний, притягуючий елемент). Ці етапи розвитку музики співвідносять з періодом *7-9-ти років*, коли відчуття рівноваги у дитини досягає свого піку. Діти починають відчувати себе особистостями і у них з'являється деталізоване сприйняття світу. Дуже сильна потреба в рівновазі, симетрії. Однак класик вальдорфської педагогіки Вольфганг Вюнш зазначає, що діти перебувають у «настрої квінти» приблизно до дев'ятого року життя.

Період *10-ти років* представники Вальдорфської школи співвідносять з періодом класицизму у музиці, епохою Просвітництва. У цьому віці діти вже використовують не стільки здатність до наслідування, скільки до розмірковування. Саме в цей період ефективно розпочинати навчання музичній грамоті. Однак слід уникати простого заучування. Це закладає педантизм в дітях і знищує необхідне сприйняття музики і світу зокрема. Лише шляхом розмірковування. Спочатку співати та грати, а потім запитувати у дітей, які ці ноти, вищі чи нижчі, довгі чи короткі тощо. Самостійно шукаючи відповідь, вони навчаються. Починати треба з музики, а не з її запису. В сучасній педагогіці відбувається так, що ми дітям даємо вже готові знання, не дозволяючи їм самим знаходити їх. Слід ставити перед дітьми питання, а відповідь вони шукали самостійно. Саме в 3-4 класі дітей навчати нотній грамоті, бо в цьому віці це є

³ Пентатоніка – п'ятиступеневий лад, який не містить півтонів і розташований по великим секундам й малим терціям.

їхньою потребою і зацікавленість в цій роботі. У 5-6 класі це вже не викличе живого відгуку [86].

У психології побутує твердження, що саме у дитинстві кожен з нас пише свій сценарій життя. *Йен Стюарт і Венн Джойнс* в описі теорії і практики транзакційного аналізу запевняють, що основний сюжет життєвого сценарію створюється у ранньому дитинстві, незважаючи на відсутність здатності зв'язати іноді навіть пару слів. Згодом цю історію ми деталізуємо і до семи років вона має закінчений вид, отримуючи лише певне редагування у підлітковому віці, – запевняють автори [99, с. 4]. Виходячи з цього все, що оточує дитину до семи років чинить вплив не лише на розвиток дитини, а й на подальшу її долю. Відповідно слід створити всі умови задля розкриття в цьому віці дитиною свого саногенного потенціалу та розвитку музичних здібностей.

Отже, врахування вікових психофізіологічних особливостей сучасних дітей дошкільного та молодшого шкільного віку є надзвичайно важливо складовою нашого науково-педагогічного дослідження. Ретельне вивчення наукової літератури з даної тематики та аналіз існуючої практики констатували деякі загальні характеристики сучасних дітей. Серед них:

- посилення інформаційного впливу на дитину у сучасному медіа просторі, що призводить до досить високого рівня обізнаності у використанні сучасних електро-інформаційних засобів;

- обмеження в живих відносинах з однолітками і дорослими, зменшення їх гармонійності. У результаті чого діти більше обирають поодинокі ігри та заняття (малювання, перегляд мультиків, комп'ютерні ігри);

- сучасні діти менш здатні до придумування власних ігор і сумісного проведення часу, а також мають звичку до «споживання» готових розваг;

- інтенсифікації розвитку інтелектуально-пізнавальної сфери дітей за рахунок недостатньої уваги збагаченню емоційно-почуттєвої сфери підростаючого покоління.

1.4. Феномен музикотерапії та досвід її застосування у сфері музичної педагогіки

Потреба в нових підходах до системи музичного навчання й виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку акумулює необхідність вивчення наукових досліджень і відкриттів у сфері впливу музикотерапії на розвиток і становлення людської особистості. Настав час усвідомити роль музики не лише з позиції естетичного виховання й дитячих розваг, а й в аспекті стимулятора навчально-пізнавальної діяльності, розвитку особистісних якостей та засобу загального оздоровлення дітей. Ефективність використання музикотерапії в освітньому процесі дошкільників і молодших школярів потребує розуміння механізмів впливу музики на психофізіологію людини, а також сили музичного впливу на загальний інтелектуальний рівень і навчальні показники учнів.

Те, що мистецтво відіграє важливу роль у процесі духовного розвитку та формування здорового способу життя особистості є загальновідомим фактом. З усіх видів мистецтва музика має найбільший вплив на настрій людини, на функціональну активність і працездатність, на весь її духовний світ. Музика вже давно стала свого роду постійним інформаційно-екологічним фактором, роль якого постійно зростає. Музична терапія, будучи складником психолого-педагогічних і психотерапевтичних методик, сприяє збереженню психічного здоров'я й попередженню емоційних розладів. Основною її метою є подолання бар'єрів у спілкуванні, розвиток кращого розуміння себе та інших, зняття психічного напруження, створення можливостей для самовираження, виховання навичок адекватної групової поведінки та соціалізації особистості в суспільстві [120; 124; 139].

Музична терапія пройшла тривалий і цікавий шлях розвитку. Її невід'ємною супутницею у процесі становлення була культура суспільства. І, відповідно, розвиток музичної терапії був нерівномірним, оскільки в певні періоди вона набувала великої популярності (як і культура), а в інші часи про неї

майже зовсім забували. Свідчення про зцілювальні можливості музики знайшли своє відображення у стародавніх міфах, у філософсько-естетичних поглядах і трактатах, науково-методичних розробках, дисертаційних дослідженнях [121; 126; 131; 135; 138; 141].

Керуючись інстинктом самозбереження, *первісна людина* використовувала музику, звуки та ритми з метою відганяння злих духів, хвороби чи смерті. На початку свого існування музика, маючи магічний характер, використовувалася переважно як засіб керування стихіями природи, демонами та богами.

Музикотерапія як метод лікування з'являється ще у третьому тисячолітті до нашої ери. У Парфянському царстві особливими мелодіями лікували серцевий біль та нервові розлади. А у *Стародавньому Єгипті* музикою зцілювали душевнохворих, катаючи їх на човнах по Нілу під супровід гри на музичних інструментах, у супроводі музики приймали пологи тощо.

Музика та співи, на основі яких розвивалася музична терапія, були одним із стародавніх засобів зцілення хвороб. Вони не мали обмежень у лікарів народної і наукової медицини та були надзвичайно популярними в деяких представників релігійно-містичної медицини (шаманів, пурханів, бахші тощо).

У 590-500 рр. до н. е. *Піфагор*, враховуючи універсальність музики у зціленні душі й тіла, підніс музику над усіма іншими засобами лікування. У Школі Піфагора евритмію вважали винятково важливим атрибутом уміння знаходити правильний ритм життєдіяльності від народження до самої смерті. *Арістотель* підтвердив сказане Піфагором, зазначаючи, що прагнення людини до прекрасного є необхідним атрибутом людського існування. І серед різних функцій музики виокремлює емоційний катарсис, що перегукується із сучасним психоаналізом. Водночас слід акцентувати увагу, що не всі мислителі були однастайними в поглядах на роль музики в житті суспільства. Дехто прирівнював її до заборонених розваг: танців, азартних ігор, споживання спиртних напоїв тощо. Саме тому *Гіпократ*, *Аль-Фарабі* та *Авіценна* диференційовано підходили до вибору музики з лікувальною метою [92].

Дуже цікаві наукові дослідження в галузі музичної терапії зробив визначний середньовічний філософ Сходу Аль-Фарабі. Він стверджував, що музика діє на організм через головний мозок, який регулює роботу серця, темпераменту, нервової системи та емоційно-почуттєвої сфери. Музику він поділяв на три види: перша дає насолоду, друга викликає почуття, а третя збуджує наше уявлення. І лише при використанні за призначенням музика дає позитивний ефект [1].

У XVII-XVIII ст. великого поширення набула система музично-естетичних поглядів, за якими музика, змальовуючи людські почуття (афекти), керує ними. На той час з'являється чимало праць, зокрема, *«Теорія афектів»*, які вміщують класифікацію почуттів, нормативні вимоги щодо афективного впливу на людину певних ладів, ритмів, тональностей, музичних форм, стилів тощо [134].

Використання засобів музики із лікувальною і профілактичною метою спостерігається і в епоху Відродження, пронизуючи все XVIII ст. Для музикотерапії рубіж XVIII-XIX ст. є другим народженням, до її розробок долучаються фізіологи та клініцисти. У цей період з'являються відомості щодо здатності музики впливати на систему дихання, змінювати серцевий ритм, пульс і тиск, знімати м'язове напруження, стимулювати травлення тощо [78].

У період кінця XIX – початку XX ст. світ побачив перші праці присвячені вивченню механізмів впливу музики на людину. З'являються розвідки російських лікарів щодо використання музики під час лікування нервових розладів. Збереглися свідчення, що на той час психіатричні лікарні мали свого штатного музиканта, який грою на музичних інструментах відволікав хворих від негативних думок і заспокоював. На початку XX ст. академіком *В. Бехтеревим* була заснована комісія для вивчення впливу музики на людський організм, яка мала назву *«Товариство для визначення лікувально-виховного значення музики і гігієни»* [5].

Як навчальна дисципліна музична терапія з'являється в 1918 р. в Колумбійському університеті. Її розробником стала музикант з Великобританії *М. Андерсен*.

У другій половині ХХ ст. набувають поширення музикотерапевтичні центри та товариства: у США – у 1950 р., в Австрії – у 1959 р., у Норвегії, Данії, Швеції, Фінляндії та Ісландії – у 1968 р., у Франції – у 1969 р., у Югославії – у 1970 р., у Швейцарії та Німеччині – у 1971 р., у Польщі, Румунії – у 1972 р., у Англії – у 1975 р., у Росії – у 1997 р. в Україні – у 2003 р. [80; 129; 136; 140].

Загалом минуле століття характеризується появою певних національних шкіл музичної терапії. Основоположником *шведської* школи є *А. Понтвік*, котрій належить ідея психорезонансу, сутність якої полягає у здатності музики викликати резонанс (реакцію) глибинних переживань людини та виведення їх назовні через катарсичну розрядку. Представники *німецької* школи: *К. Келер*, *Б. Швабе*, *С. Кенінг* – застосовували комплексний вплив різних видів мистецтва з огляду на психофізіологічну єдність людини. Представником *французької* школи музикотерапії є *А. Томаіс*. Його діяльність побудована на широкому використанні музики *В. Моцарта* в роботі зі стимуляції мозкової діяльності та зцілення невиліковно хворих людей. Основи онтопсихологічної музикотерапії було розроблено фундатором *італійської* школи музикотерапії *А. Менегетті*. Суть його теорії полягає в загальній профілактиці засобами застосування комплексного співу, звуку й танцю. Основоположниками російської школи виступають *В. Бехтерєв*, *І. Догелєв*, *І. Сєченов*, *І. Тарханов* [5; 61; 66; 121; 123; 128; 133].

На даний час музична терапія набуває активного поширення в усьому світі як самостійна індустрія. Панування загального негативного соціального фону, наявність кризи медичної системи та усвідомлення істинних причин хвороб (психосоматика) спричинили інтенсифікацію розвитку музикотерапії. Дослідно-експериментальна діяльність ведеться в багатьох напрямках, серед яких, зокрема: вплив окремих стилів і жанрів на психофізіологічний стан людини, використання музики певних композиторів і звуків живої (звуки птахів, тварин тощо) та неживої (звуки моря, вітру, грому тощо) природи в музикотерапевтичних цілях, застосування впливу музики на формування особистості в перинатальний період тощо [122; 125; 137].

Слід констатувати, що в Україні музикотерапія як окрема галузь поки що не прийнята на офіційному рівні. Не зважаючи на те, що існують поодинокі спроби використання музикотерапії у сфері медицини, психології та педагогіки, лікувально-профілактичні можливості музикотерапії і досі ігноруються вищими керівними структурами нашої країни. Мало того, на даному етапі її формулювання намагаються повністю вилучити з обігу науково-практичної термінології, особливо в системі освіти. Підтвердженням цього став процес затвердження нашої програми «Музично-оздоровчі заняття з дітьми 5-го року життя» комісією з дошкільної педагогіки та психології науково-методичної ради з питань освіти Міністерства освіти і науки України. Із програми було вилучено практично всі спогади про музикотерапію, хоча методика має назву «Музичне навчання з використанням музикотерапії». Однією з вимог була заміна терміна «музикотерапія». Такий підхід вважаємо негативним, оскільки в час кризи медичної сфери, розквіту фармакологічної індустрії, збільшення кількості дітей із різними вадами розвитку спостерігається практичне нівелювання новітніх досягнень музикотерапії [64].

Попри складнощі визнання музикотерапії як дієвої оздоровчо-розвивальної технології національної освіти, варто наявність певних здобутків вітчизняних науковців і практиків у галузі розробки та впровадження музикотерапевтичних технологій у систему освіти.

Одним із ключових моментів зміни ставлення до музикотерапії в нашій країні стало затвердження на міністерському рівні у 2012 р. навчальної програми «Музикотерапія для загальноосвітніх навчальних закладів (курс за вибором)» (авторський колектив: *О. Безклінська, Г. Бондаренко, Г. Мороз, С. Наumenко, Н. Романова*). Програму спрямовано на роботу з дітьми різних вікових категорій в усіх загальноосвітніх закладах України у процесі проведення класних виховних годин, факультативних занять, спецкурсів, занять груп продовженого дня тощо. *Мета* курсу «Музикотерапія» полягає у профілактиці емоційно-стресових станів учнів, розкритті їх інтелектуально-творчого потенціалу та розвитку комунікативної культури. *Завданнями* курсу є:

- надання учням і їхнім батькам відомостей щодо впливу музики і звуків на людину;
- формування в учнів потреби в розвитку позитивних якостей;
- удосконалення художньо-естетичного смаку та розвиток уміння концентрувати увагу й зосереджуватися;
- спонукання учнів до свідомого використання музики для психоемоційного самоконтролю;
- сприяння розвитку «емоційного» інтелекту, оптимістичного світогляду та поглиблення уявлень дітей про фізичне, психічне, соціальне й духовне здоров'я.

Очікуваними результатами програми виступають рівні загальних і часткових змін у поведінці, здоров'ї, дисципліні, стосунках дітей у колективі та з батьками [62].

Вивчення й аналіз змісту зазначеної програми засвідчили наявність діалектичної єдності теорії та практики – формування в дітей системи знань про вплив музики на людину органічно поєднується з перевіркою дітьми цього впливу на практиці. Часткове застосування елементів програми в нашій експериментально-педагогічній роботі з дітьми молодшого шкільного віку спричинило появу в дітей девізу «Знаю – вмію – хочу!».

У 2013 р. рекомендацію від Міністерства освіти і науки України отримує і *корекційно-розвивальна програма з музикотерапії та методичні рекомендації до неї Н. Квітки*. Зміст цієї програми спрямовано на стимуляцію та корекцію розвитку дітей 5-7-ми років зі складними (комбінованими) порушеннями психофізичного розвитку (дитячий церебральний параліч, затримка психічного розвитку, аутизм, порушення інтелекту, зору, слуху тощо) засобами психокорекційної методики, в основу якої покладено музичну діяльність суб'єкта. Завданнями музикотерапевтичних занять є:

- розвиток здатності емоційно сприймати музику, емоційно-ціннісного ставлення до музики та явищ навколишньої дійсності, музично-сенсорних

здібностей, інтересу до музично-творчої діяльності, мови та різних функцій мовлення;

- виправлення та корекція недоліків моторно-рухової та пізнавальної сфер;

- виховання моральних і комунікативних якостей, основ національної самосвідомості тощо.

Основними видами корекційно-розвивальної роботи є рухова релаксація і злиття з ритмом музики, музично-рухові ігри і вправи, психоемоційна й соматична (на фізичному рівні) релаксація, вокалотерапія (співи), гра на дитячих шумових і музичних інструментах та ритмічна декламація, перцептивне (чуттєве) сприймання музики, музико-малювання, рухова драматизація під музику, гра з іграшками, казкотерапія, дихальні та гімнастичні вправи. Кожне заняття з музикотерапії рекомендується проводити у три етапи: підготовчий, зняття напруги та зарядження позитивними емоціями [30].

Аналізована програма особливо актуальна у зв'язку з поширенням і розвитком у нашому суспільстві інклюзивної освіти, інтеграції дітей із вадами розвитку у звичайні групи та класи. Однак практика засвідчує майже цілковиту невідповідність педагогів (вихователів, музичних керівників, учителів) до подібної роботи. На нашу думку, будь-який педагог повинен мати спеціальну освіту й методичну підготовку. В іншому випадку непрофесійні дії педагога можуть призвести до невірних наслідків, у т.ч. й від музично-навчальної діяльності.

Наступним важливим досягненням у розвитку музикотерапії на вітчизняних теренах освіти стало затвердження у 2015 році нашої Програми оздоровчо-освітньої роботи з дітьми старшого дошкільного віку «Веселкова музикотерапія» (автори: *І. Малашевська, С. Демидова*). Її метою є надання допомоги музичним керівникам, педагогам, психологам і вихователям дошкільних і позашкільних навчальних закладів у роботі зі здоровими дітьми задля підсилення розвитку їх музичальності та гармонізації їх емоційно-психофізіологічних станів, а також із дітьми, які мають незначні емоційно-

психологічні розлади, з метою усунення неврозів, страхів, комплексів, проблемної поведінки, внутрішніх конфліктів тощо [48].

Презентуючи цю програму на різних семінарах і конференціях, ми зясували, що надзвичайно ефективним засобом її реалізації на практиці є поєднання теоретичної обізнаності педагогів із практичною перевіркою впливу музикотерапії на власну особистість. Переживання та «проживання» тих емоцій і почуттів, які виникають під час музичного навчання дітей на музикотерапевтичній основі, дає змогу педагогові краще зрозуміти мету, завдання і зміст запропонованої теоретико-методичної системи.

Одним із новітніх напрямів сучасної музичної терапії в Україні є *астромузика*, основоположником якої виступає *Г. Побережна*. Зазначений напрям засновується на інтеграції музично-космогонічної теорії давнини та сучасних революційних відкриттів у вивченні макро- й мікросвітів. У давнину стверджували, що кожна людина – це клітина, яка виконує свою універсальну роль в організмі Всесвіту, це як окремий звук, який має вписатися у світову симфонію, у так звану «музику сфер». Усі ми неповторні й індивідуальні, у кожного з нас своя психофізіологічна структура, свої умови життя, своя доля, і кожен із нас має своє місце і значення в музичній гармонії світу. І необов'язково масштаб реалізації життєвої місії має бути на рівні держави, це може бути сім'я, рід, професійний вид діяльності тощо. Будь-яка людина має свою поведінкову модель. Цей комплекс психофізіологічних реакцій людського організму на зовнішні життєві обставини (обумовлені в тому числі й генетичними факторами) задає те, що ми звикли називати долею. Фактично це «сценарій життя», який вимагає трансформації вродженої поведінкової моделі. Згідно із цією теорією місце, дата й час народження кожного з нас є не випадковими. Вони є ключем для визначення нашого життєвого спрямування, вібрації нашого посиленого розвитку. І спеціально підібрана музика (астромузика) у поєднанні із впливом певного кольору і, головне, розумінням свого шляху дають нам можливість розвиватися, бачити перспективи, досягати життєвого успіху й розуміти причини наших проблем. Це вчення дає можливість бачити весь свій шлях від альфи до

омеги, а не тільки місце, де ви зараз перебуваєте (в астрології це має назву «сонячний знак»). Розуміння вектора свого життєвого руху та музика, яка відповідає цьому спрямуванню, дають можливість стати «штурманом своєї долі» [79].

Учасники сучасної Всесвітньої федерації музикотерапевтів, визначаючи сутність своєї діяльності, вказують, що «музична терапія пов'язана з використанням музики та її елементів (звуків, ритму, мелодії) музикотерапевтом, клієнтом або групою, що супроводжується розвитком стосунків, самовираженням із метою розвитку або відновлення функцій індивіда, що допомагає йому досягти кращої внутрішньої і міжособистісної інтеграції та якості життя» [80, с. 29].

Досліджуючи психологію музичного впливу на особистість, *І. Волженцева* зазначає: «Музикотерапія являє собою цілий комплекс методів і прийомів залучення людей до різноманітних видів діяльності, завдяки яким вдається заблокувати, погасити, перемкнути зони негативних переживань мозку й наповнити свідомість позитивно «забарвленими» почуттями й думками» [10, с. 24]. Однак ми маємо певні уточнення щодо цього визначення. Згідно із твердженнями психологів негативні думки та почуття не варто «блокувати й гасити». Пригнічення негативних переживань потребує від людини чималих психологічних зусиль для контролю над ними. Більший ефект дає процес їх вивільнення та відпускання соціально прийнятним шляхом, заміна їх позитивними переживаннями.

Загалом музикотерапію розглядають як:

- основний психокорекційний засіб для вирішення особистісних та комунікативних проблем;
- допоміжний засіб психологічного впливу та оздоровлення;
- засіб психокорекції функціональних рухових, психогенних або соціальних відхилень.

Однак основні завдання застосування музикотерапії в педагогіці полягають у збереженні здоров'я та підвищенні працездатності дітей, активізації інтересу

до музичних занять, збільшенні продуктивності навчальної діяльності дітей, посиленні активності вихованців, їх емоційності, вирішенні проблем міжособистісного спілкування.

Ефективне застосування музикотерапії у процесі музичного навчання дітей дошкільного й початкового шкільного навчання потребує чіткого розуміння механізмів впливу музики на їх психофізіологію.

Психофізіологічний та фізіологічний ефект музикотерапевтичного впливу забезпечується трьома механізмами: асоціативним (під впливом музики в людини виникають певні асоціації, активізується фантазія, уява), рефлекторним (під впливом музики спостерігаються зміни на рівні рефлексів) і гуморальним (виникнення синхронізації ритмічної активності мозку та її вплив на коливальні процеси в середині клітини) [132;134].

Вплив музики на людину здійснюється трьома чинниками: вібраційним, фізіологічним та психологічним. Вібраційний чинник полягає у стимуляції обмінних процесів на рівні клітини. Точно підібрана вібрація здатна сприяти виробленню певних ферментів та гормонів. Вплив на дихальну, рухову й серцево-судинну систему здійснює фізіологічний чинник музики. Психологічний чинник завдяки асоціативним зв'язкам та певним музичним образам, здатний змінювати емоційно-психічний стан людини, поживляти його. Таке поживлення сприяє відновленню імунобіологічних процесів організму, оскільки позитивні емоції та підвищення емоційного тону мають здатність зміцнювати імунітет і стійкість до хвороб. Дозований тренінг емоційної сфери людини допомагає активізувати внутрішні резерви організму і психічну енергію особистості, що в поєднанні з вібраційним впливом музики сприяє оздоровленню та гармонійному відчуттю життя [10].

Регулятивний потенціал музики полягає в узгодженні психофізіологічних процесів, формуванні позитивних емоцій, активізації інтелектуальної діяльності, опосередкованому впливі на соціальну поведінку (*Л. Мазель, Є. Назайкінський, А. Сохор, Б. Теплов*).

Найбільш дослідженим явищем у сфері музикотерапії є так званий «ефект Моцарта». Наукові розвідки доводять, що музика В. Моцарта має силу впливу на оздоровлення й гармонізацію людини. Американський нейробіолог Д. Х'юджес стверджує, що послідовність звукових хвиль, які повторюються кожні 20-30 секунд, викликає найсильнішу реакцію в головному мозку людини. Проаналізувавши сотні музичних творів 57 композиторів різних напрямів, учений вивів таблицю показників частоти коливань звукових хвиль гучності музичного звучання, тривалістю 20-30 секунд. Виявилось, що найнижчу сходинку займає так звана поп-музика, а найвищу – музика В. Моцарта, оскільки в ній найбільше нюансів, звукових перетікань, зміни гучності (тихо-голосно, неочікуваних переходів, які змінюються 30-секундними інтервалами), що є найближчим до коливань нейронів головного мозку людини [35, с. 49-51].

Застосовуючи сканування голови за допомогою магнітного резонатора (MRI), Г. Шоу з'ясував, що під час прослуховування музики В. Моцарта у людини починає «світитися» майже вся кора головного мозку. Однак терапевтична дія музики має недовготривалий ефект, вплив відбувається лише під час прослуховування і декілька хвилин після нього. Слід констатувати, що описане явище не розповсюджується на дітей, у яких іще несформовані нейронні зв'язки (сінапси). Це свідчить про те, що цілеспрямоване використання впливу музики на дітей дає змогу розвинути в них міцний інтелектуальний потенціал.

Ще один ефект В. Моцарта пояснюють тим, що композитор у 4-річному віці вже був віртуозним виконавцем, а створювати музику почав із 6-ти років. І саме ідентичність природному репертуарові просторово-часових фігур раннього розвитку головного мозку має позитивний вплив на функціонування дитячої мисленнєвої діяльності і всього організму загалом [35, с. 11].

У другій половині XX ст. світ побачила книга американського вченого *Д. Кемпбела* під назвою «Ефект Моцарта». У ній учений узагальнив існуючий досвід вивчення впливу музики В. Моцарта на людську особистість. Вивчаючи результати фундаментальних нейробіологічних та психолого-педагогічних досліджень феномену «ефект Моцарта», можна робити висновок, що найбільшу

силу впливу має музичний ритм творів автора. Аналіз досліджень А. Томатіса, Г. Шойя, Д. Кемпбела свідчить, що вплив музики В. Моцарта, особливо її ритмічна структура, сприяє синхронізації ритмів нейронів (клітин головного мозку) та біоритмів усього організму. Це відбувається завдяки наявності в організмі людини власного ритму. Біоритми особи, яка перебуває у стані, близькому до блаженства, чітко синхронізовані. Один дихальний цикл (вдих-видих) зазвичай відповідає чотирьом ударам серця, а хвилинний цикл розподілу крові відповідає 16-ти дихальним циклам, 4-м циклам зміни кров'яного циклу і 64-м ударам серця. У цих співвідношеннях очевидна кратність числа 2 та чітка синхронність. Аналізуючи ці дані можна провести паралель із ритмічними тривалостями в музиці. У такий спосіб синхронізоване використання четвертних, восьмих, шістнадцятих тривалостей у музиці композиторів-класиків, особливо В. Моцарта, є фактором регулювання впливу на синхронізацію біоритмів людського організму та приведення його до нормального стану [36].

Зазначені відомості були використані болгарським психологом Г. Лозановим у процесі розробки методу прискореного вивчення мов. Інноваційна методика базується на періодичному чергуванні спокійної (скрипкові твори епохи бароко, які виконується у ритмі 60-64 удари за хвилину) та активної (високочастотні твори В. Моцарта) музики. У такий спосіб відкривається зв'язок із підсвідомими процесами й відбувається активізація роботи півкуль головного мозку. Експериментальні дослідження довели, що музика, особливо її ритм, сприяючи оптимізації сприйняття та зосередженості, уможливорює прискорення процесу вивчення мов.

Інші дослідження присвячені з'ясуванню впливу розташування джерела звука на процес навчання. У ході експериментів доведено, що найкращий ефект досягається у процесі сприйняття джерела звука правим вухом, оскільки воно забезпечує безпосередню передачу слухових імпульсів до мовних центрів лівої півкулі головного мозку. Сприйняття лівим вухом частково знижує темп аналізу інформації, певним чином втрачається увага та зосередженість. Відповідно використання фонового звучання класичної музики з правого боку від дитини

сприятиме кращому засвоєнню навчального матеріалу та розвитку інтелектуальних здібностей загалом.

Музика також має великий вплив на коливання клітин головного мозку. Існує 4 головні біоритми: дельта-ритм – 2-3 коливання за секунду, тета-ритм – 4-7, альфа-ритм – 8-12, бета-ритм – 13-30. Кожен індивід має певний домінантний біоритм мозку, який можна визначити за допомогою енцефалограми. У процесі сприйняття музичного ритму біоритм головного мозку налаштовується на його частоту. Найсильніший ефект спричиняє збіг домінантного на даний момент біоритму головного мозку із частотою музично-ритмічної пульсації, що призводить до сильніших переживань.

Отже, із вищевикладеного можна зробити висновки, що музичний ритм є одним із вирішальних факторів впливу на фізіологічний та емоційний стани індивіда у процесі музичного переживання.

Музична терапія дуже широко використовується в музичній психотерапії як метод корекції психофізіологічних станів особистості. У психології музикотерапія трактується як процес міжособистісного спілкування, у якому кваліфікований фахівець застосовує музику та всі аспекти її впливу – фізичний, емоційний, інтелектуальний, соціальний, естетичний і духовний – з метою збереження чи покращення здоров'я.

Музикотерапія розглядається і як профілактичний засіб для розвитку здорового світосприймання способу життя. Будучи методологічною базою, яка об'єднує досягнення наукової думки й досвіду мистецтва, інтелект людини і її почуття, музикотерапія здатна оптимізувати музичний розвиток дошкільників і молодших школярів, а також покращити їхнє здоров'я. Музикотерапія виступає як метод самозцілення за допомогою музичного творчого самовираження. Не терапія або лікування, а саме зцілення – досягнення цілісності.

Музикотерапія, як і терапія образотворчим мистецтвом, танцетерапія, драматерапія, казкотерапія, піскова терапія тощо є складовою арт-терапії (у перекладі з англійської означає «зцілення мистецтвом»). Цей термін увів до наукового обігу англійський лікар і художник *А. Хілл* у 40-ві р. XX ст.

Відомо, що терміни терапія, терапевт належать медицині. Але в перекладі із грецької *therapies* означає «турбота, догляд, лікування», тому зрозумілим є його залучення до поняттєвого апарату психології та педагогіки.

У процесі еволюції музикотерапії відбулося виокремлення трьох самостійних напрямів: медичного, соціального та педагогічного. *Медичний*, або психотерапевтичний, передбачає наявність глибоких професійних знань у галузі медицини і психоаналізу. *Соціальний* напрям виокремився в результаті використання художньої творчості в роботі з людьми, що мають проблеми зі здоров'ям із метою відволікання їх від хвилювань, пов'язаних із хворобою. Він не вимагає від фахівців прикладного мистецтва спеціальної медичної та психологічної підготовки. Головним акцентом *педагогічного* напрямку є гармонізація та загальне оздоровлення особистості, спрямування творчої діяльності на розвиток потенційно здорової людини. Отже, основний акцент зміщується із лікувальних цілей на цілі психопрофілактичні, виховні, розвивальні й діагностичні.

Загалом використання музикотерапії в педагогічному процесі сприяє досягненню таких оздоровчо-профілактичних ефектів:

- активізації компенсаторних можливостей організму;
- урівноваженню процесів збудження й гальмування в центральній нервовій системі всіх учасників навчально-виховного процесу: і дітей, і педагогів;
- зменшенню статичного напруження кістково-м'язової системи за рахунок активізації рухового (кінетичного) каналу сприйняття.

Варто зазначити, що в більшості дітей дошкільного й молодшого шкільного віку переважає кінетичний канал сприйняття, що зумовлює так звану їхню «непосидючість» дітей. Недостатня рухова активність дошкільників на заняттях та сидіння початківців за партою гальмує процес сприйняття й запам'ятовування ними інформації.

Науково доведено й на практиці перевірено, що певні музичні твори здатні викликати ті чи інші емоції, відчуття, образи. Метою і спрямованістю

використання музикотерапії в педагогічному процесі є пробудження позитивних емоцій, які сприятливо впливають на психіку, активізують діяльність півкуль головного мозку, покращують обмін речовин, стимулюють дихання і кровообіг і взагалі мають загальний гармонізувальний ефект.

Музика впливає на людину на трьох рівнях: фізичному, духовному й душевному. На фізичному рівні відчуваються об'єктивні зміни в організмі, оскільки музика є мистецтвом звуків, а звук – це вібрація, яка пронизує кожну клітину нашого тіла. Останні дослідження довели, що клітини людського організму також перебувають у постійному коливальному русі. Стреси, неврози здатні розбалансувати його: функції органів порушуються й починають працювати в іншому ритмі. Однак правильно підібрана музика здатна відновити здоровий ритмічний режим, адже ритм є одним з основних факторів музики, який має зцілювальну дію. Цікавим фактом є те, що вухо – це перший орган, який формується в ембріона. Слухові рецептори людини працюють безперервно, навіть тоді, коли вона перебуває в несвідомому стані. Найбільший вплив на фізіологічний рівень людини мають музичні композиції, які характеризуються яскраво вираженим жанровим початком – марш, полька, вальс, галоп тощо. Це пов'язано з перетворенням певної метро ритмічної моделі, яка спричиняє спонтанну моторну реакцію.

Зміна настрою, відродження емоції, виникнення почуттів – це результат впливу на душевному (психічному) рівні. Механізм людської реакції є надзвичайно простим, існує лише два основні види реакцій: задоволення й невдоволення. Специфіка їхнього взаємозв'язку полягає в тому, що коли активізується одна з емоційних реакцій, то інша автоматично вимикається, стаючи регулятором функціональних систем людського організму на рефлекторному рівні – дихання, кровообігу, обміну речовин, зовнішньої моторної діяльності тощо. Зміна «емоційного режиму» переводить усі головні функції організму на новий рівень. Негативні емоційні переживання запускають механізм порушення ритмічності коливання клітин людського організму, викликаючи бажання позбутися подразника цих емоцій. Позитивні ж емоції

викликають високий рівень коливної ритмічності клітин організму людини і бажання повторення процесу. Варто зазначити, що більшість музичних творів мають вплив на емоційну сферу людини. Музичний настрій і характер музики накладаються на її індивідуальні переживання або спрямовує їх в інше русло, що допомагає полегшити емоційний стан людини, очистити й облагородити його. Однак найбільший музикотерапевтичний резонанс мають твори, які посилюють переживання людської особистості, утворюючи з ними емоційний резонанс і можливість пережити катарсис – очищення.

На духовному рівні музика пробуджує творчі сили, створює відчуття Божественного одкровення. Музичний звук, будучи закодованою інформацією про структуру Всесвіту, є своєрідним алгоритмом буття. Обертонів ряд, що лежить в основі музичного звука, і є тією первинною матрицею. Злиття цих обертонів (призвуків) в один звук символізує глобальний зв'язок і взаємозалежність речей у світі як явище синхронізації вібрацій (космічний резонанс), а музика – це модель світобудови, у якій панує гармонія. Музика, що впливає на рівні «музично-прекрасного», спонукає людину замислюватися над вічними питаннями буття й відчутти пробудження в собі великих таїн Всесвіту. Таку силу впливу має духовна музика: церковні піснеспіви, григоріанський хорал тощо, – яка повертає людину в поле Божественної гармонії.

Музикотерапія як відносно нова галузь психотерапії є дієвим засобом моделювання й корекції внутрішнього стану людини. У перекладі з грецької музикотерапія означає «лікування музикою», але не в буквальному клінічному значенні, а шляхом соціалізації людини та опосередкованого впливу на її психофізіологічні процеси. Крім того, музикотерапія вирішує проблему стимуляції саморозвитку й самовдосконалення особистості, активізації її творчого потенціалу.

Науковцями доведено, що класична музика має найбільшу психофізіологічну дію, яка забезпечує зміни у фізіологічних процесах, оскільки в ній зосереджено генофонд усього людства: найвиразніші інтонації, найгармонічніші ритми. Московський дослідник *В. Кирюшин* дослідив, що у

класичній музиці 128 формул-морфем, а в так званій «попсі» – усього 15. Це як словниковий запас, але в музичному розумінні [32].

На різноманітність впливу музики різних стилів і жанрів на фізіологічний, психологічний та емоційний стан людини вказує *Г. Побережна*. За її дослідженнями, *григоріанський хорал* здійснює м'язову релаксацію, вводить людину в медитативний стан. Музика *бароко* розвиває пам'ять, увагу, сприяє духовному піднесенню. Музичні твори стилю *рококо* знімають розумову втому. Музичний *класицизм* підвищує ефективність інтелектуальної праці, стимулює розвиток розумової діяльності, здійснює цілісну гармонізацію особистості. Твори композиторів-*романтиків* збагачують емоційну сферу особистості, розвивають її душевні якості. Музика *імпресіоністів* знімає емоційну напругу, розвиває фантазію. *Експресіонізм* – це стресотерапія. *Музика ХХ століття* впливає на слухача залежно від індивідуального стилю композитора. *Джаз* сприяє знаттю м'язових спазмів, особистісному розкріпаченню. Нетривале прослуховування *року* синхронізує роботу обох півкуль головного мозку, а надмірне здійснює інтелектуальне пригнічення. *Реп* організовує думки в ритмі сучасного життя, позбавляє від негативних психічних станів. *Попса* впливає на фізіологічний рівень, низинні поверхи свідомості. *Танцювальна музика* сприяє цілісній гармонізації за умови спонтанного танцю, впливає на емоційно-фізіологічний рівень. *Важкий рок* виводить назовні агресивність або руйнує фізичне та психічне здоров'я. *Фольклор* пробуджує генетичну пам'ять, збуджує в підсвідомості «ресурсні стани» – відчуття гармонічної повноти буття. *Православні піснеспіви* пробуджують найглибші релігійні почуття, сприяють душевному просвітленню і примиренню з дисгармонічною дійсністю, знімають відчуття самотності, туги і страху [80].

Різні музичні інструменти неоднаково впливають на людину. Відчуття впевненості, стійкості, фізичної активності, приливу сили надає звучання *ударних* музичних інструментів. Сприяють формуванню емоційної сфери звуки *духових* музичних інструментів, вони миттєво пробуджують від сну, налаштовують на активність та бадьорість. *Клавійні* інструменти видають звуки,

які впливають на інтелектуальну сферу особистості. Дуже часто фортепіанну музику називають математичною, а самі піаністи відрізняються чітким мисленням і гарною пам'яттю. *Струнні* інструменти прямо діють на серце, що призводить до розвитку в людини здатності до співчуття. *Вокальна* музика впливає на весь організм людини, але найбільше – на горло. Слід зауважити, що спів – це могутня вібрація. Співаючи, людина ніби робить внутрішній масаж своїх органів. Лише 20 відсотків цієї енергії виходить зовні, а інші 80 залишаються в середині організму [80].

Психологічними механізмами психокорекційного впливу музикотерапії є катарсис як емоційна розрядка й регулювання емоційних станів, а також засвоєння нових способів емоційної експресії, підвищення соціальної активності тощо [39].

Музика як феноменальне явище створює великі можливості навчати дітей основ наук, оскільки її використання як фону музичних ігор та вправ на заняттях і в організованій діяльності стимулює роботу обох півкуль головного мозку одночасно.

За формою роботи музикотерапевтичні заняття поділяють на *індивідуальні, групові, індивідуальні на фоні групових та сімейні*.

На практиці використовують 4 головні методи музикотерапії: імпровізацію, інтерпретацію, композицію та слухання [47].

Лікувальний і медико-профілактичний ефект музикотерапії базується на вібраційно-резонансному принципі, який полягає в резонуванні та синхронізації вібраційних частот певних лікувальних мелодій із вібраціями польових і клітинних структур організму. У результаті цього виникає гармонізація біополя людини, гармонізація її свідомості й деяких фізіологічних процесів. Лікувальні мелодії, що несуть у собі вібрації високого гармонійного рівня, слугують певним камертоном для налаштування такої складної системи як людський організм.

Про необхідність спрямування процесу вивчення мистецтв на гармонізацію особистості, її психокорекцію та соціалізацію в тріаді «природа – особистість – соціум» пише у своїх розвідках *О. Деркач*. Одним із шляхів

вирішення цього питання автор вбачає в арт-педагогіці як педагогічному напрямі арт-терапії [16].

Надзвичайно цікавою та ефективною є музикотерапевтична педагогіка «ПіснеЗнайка», автором якої є *Н. Яновська*. Унікальна технологія розвивального й корекційно-оздоровчого навчання дітей (від 2 до 12 років) базується на систематизації, образному представленні та віршовано-пісенній подачі навчального матеріалу. Медико-педагогічний зміст інноваційної програми побудовано на одночасній роботі трьох каналів сприйняття: слухового, зорового та рухового (кінетичного). Навчання за цією методикою проводиться на почуттєво-інтонаційній основі українських пісень – генетичного коду нашої нації. Незважаючи на значний обсяг навчального матеріалу, медико-педагогічна технологія відповідає провідній діяльності дітей – грі [119, с. 48].

Проблему необхідності використання музики як засобу педагогічного впливу у професійній діяльності вихователів дошкільного закладу розкладає *С. Нечай*. Вона актуалізує потребу в підготовці майбутніх вихователів до реалізації нових орієнтирів застосування розвивальних і здоров'япідтримувальних можливостей музики в різноманітних видах дитячої діяльності. Аргументами для актуалізації цієї проблематики є, по-перше, усвідомлення значущості дошкільного періоду у процесі зміцнення здоров'я та розвитку фізичних якостей, психічних функцій та інтелектуальних здібностей, а, по-друге, розуміння музики як феноменального явища за механізмом впливу на людину з метою підвищення резервних можливостей її організму [71].

На необхідність підготовки майбутніх учителів початкових класів до використання музики як засобу саморегуляції функціональних станів учнів звертає увагу *Н. Євстигнєєва*. Функціональний стан розглядається нею як інтегральний комплекс функцій і якостей людини, який безпосередньо або опосередковано зумовлює виконання діяльності. Активізація саморегулятивних процесів рекомендується через створення музично-комунікативного поля «учні – музика – навчання» за своєрідними «формулами»: учні + музика; навчання + музика; музика + учні. Ефективність окресленої діяльності забезпечується

створенням таких психолого-педагогічних умов: добір музичного репертуару за прикладним, сугестивним, гедоністичним, естетичним критеріями; урахування періодів розумової працездатності (установчий, напруження, максимальної працездатності, прогресивного зниження працездатності, кінцевого прориву); дотримання психогігієнічних вимог щодо звучання музики (гучність, тривалість); аналіз виду навчальної діяльності. Музикотерапевтичний компонент цієї методики передбачає використання у процесі навчальної діяльності закономірностей впливу музики на фізіологічний, психічний, поведінковий рівні організації людини; відповідний добір і структурування музичного репертуару; знання форм і видів музичних комунікацій, відповідних меті саморегуляції.

Основою такої педагогічної реабілітації дітей є звернення до їхньої довготривалої (емоційної) пам'яті, програвання та прийняття невиражених емоцій і почуттів страху, образи, плачу, агресії через активну музично-творчу діяльність і застосування методів арт-педагогіки, психології мистецтва. Це спричиняє запуск механізму катарсису й відновлення живого потоку емоційного життя дитини. Загалом музичне навчання характеризується не лише освітнім і виховним спрямуванням; воно здатне гармонізувати внутрішній стан, збагатити й поглибити емоційно-почуттєву сферу дитячої особистості, – запевняє автор [22].

Висвітленню відомостей про оздоровчий і стимулювальний вплив енергетики музики, запахів, кольорів, довкілля на навчання і працездатність особистості присвячено навчальний посібник *М. Чепиги*, у якому аналізується сила впливу музичних, кольорових, ароматичних та інших вібрацій на навчання, здоров'я і життєдіяльність людини. Цей посібник певною мірою компенсує прогалини у сфері обізнаності школярів і студентської молоді у сфері енергоінформаційного обміну, музико-, арома- і кольоротерапії. Задля стимуляції творчості молоді автор радить використовувати такі фактори довкілля:

- 1) вчитися під тиху музику бароко;

- 2) слухати українську народну й патріотичну музику перерви між навчанням;
- 3) періодично дихати ароматизованим повітрям;
- 4) використовувати різнокольорове освітлення до різних частин уроку: на вступі – рожеве освітлення, в основній частині – червоне, на завершення – зелене чи блакитне світло;
- 5) писати кольоровою крейдою, ручками та фломастерами;
- 6) користуватися кольоровими плакатами, слайдами чи малюнками;
- 7) у похмурі дні для активізації процесу мислення використовувати кольорові килимки (яскраві різнобарвні клаптики тканини чи паперу 8 x 8 см);
- 8) навчальні кімнати фарбувати в пастельно-жовтий колір;
- 9) задля успішного навчання та складання екзамену одягатися в речі жовтого кольору;
- 10) для стимуляції навчання й відпочинку застосовувати сині лампи та штори;
- 11) дивитися на квіти для зняття напруги з очей [114].

Музикотерапевтичне спрямування музичного навчання дітей сформоване в *вальдорфській педагогіці*, яка засновується на асоціаціях тривимірності людини (мислення, почуття, воля) та тривимірності музики (мелодія, гармонія, ритм). До уваги беруться і *три види музичної діяльності* (спів, гра на музичних інструментах, танці) та *три види музичних інструментів* (духові, струнні й ударні). Фортепіано вони вважають штучно створеним музичним інструментом: на ньому можна зіграти все, що завгодно, але це – машина. Адже у давні часи цього інструменту не було, на відміну від духових, струнних і ударних, – вважають вальдорфці.

У процесі музичного навчання дітей використовується зв'язок *мислення з мелодією* (для запам'ятовування мелодій необхідно включити процес мислення), *почуття з гармонією* (людина відчуває яка гармонія підходить до певної мелодії), *волі з ритмом* (коли ми слухаємо музику, то мимоволі хочеться рухатися, танцювати). Загалом музика надзвичайно глибоко проникає у нашу

вольову систему. Саме тому при навчанні малих дітей необхідний рух – ігри, танці, а не музичні ідеї, – запевняють послідовники вальдорфської педагогіки. І закликають замінити навчання музиці на розвиток здібностей, а мисленнєву діяльність на образне проживання музики. Музикотерапевтичний вплив різних видів музичної діяльності та музичних інструментів на людину можна зобразити наступним чином:

Ритм – танок – ударні інструменти → ВОЛЯ (тіло).

Мелодія – спів – духові музичні інструменти → МИСЛЕННЯ.

Гармонія – музикування – струнні музичні інструменти → ПОЧУТТЯ.

Згідно вальдорфської педагогіки застосування співу та гри на духових музичних інструментах, особливо на блок флейті (до речі, опанування грою на даному музичному інструменті є обов'язковим у процесі музичного навчання у Вальдорфській школі) має істотний вплив на мисленнєву діяльність дітей [86].

Вивчаючи педагогічний потенціал музикотерапії, Г. Побережна зазначає, що «адаптація до руйнівних умов існування (як ззовні, так і зсередини) можлива лише через набуття психокультури» [79, с. 6]. Формування психотехнічних навичок переживання стресу та негативних аспектів є дійсності дуже важливим саме в дитячому віці. Поєднання педагогічних методів із керованим музичним впливом сприятиме духовному відродженню духовного й фізичного здоров'я суспільства, до того ж за умов незначних фінансових витрат.

На ефективності практичного впровадження музикотерапії в роботі з дітьми дошкільного віку акцентує увагу С. Руденко. Мотивуючи тим, що кожен вид діяльності музичного заняття з дошкільниками вже містить у собі терапевтичний компонент, автор пропонує практичне застосування інструментальної музикотерапії, вокалотерапії та кінезотерапії (танці та рухливі ігри). Це, на думку дослідниці, допомагає зміцнити психофізіологічне здоров'я дітей, коригувати їхню поведінку (особливо гіперактивних і неконтактних дітей), активізувати в них емоційну чуйність та розвивати соціально-комунікативні навички [91].

Ми повністю погоджуємося з автором цієї публікації щодо наявності терапевтичного ефекту в кожному виді музичної діяльності. Переорієнтація змісту музичного навчання дошкільників із підготовки до чергового свята на оздоровчо-розвивальну роботу має важливе значення для повноцінного розвитку і становлення гармонійної особистості.

Безперервне застосування методу пасивної музикотерапії в дитячому саду пропонує *Л. Ніколаєва*. Задля цього було записано цілий диск музики, терапевтичний ефект якої перевірено експериментально – це музичні твори *В. Моцарта, А. Вівальді, Г. Генделя, А. Дворжака, Ф. Ліста, Й.С. Баха* та ін. Ця музика має звучати безперервно тихим фоном упродовж усього дня перебування дітей у дитячому саду: під час сніданку, обіду та підвечірku, сну, занять і дозвілля дітей. Автор запевняє, що результатами цієї роботи є: стабільність емоційного благополуччя дітей, підвищення їхньої розумової та фізичної працездатності, оптимізація розвитку музично-творчих здібностей тощо [72].

На нашу думку, вищеописаний метод музикотерапії може призвести до звукового перенасичення дітей. Власні спостереження за дитячою реакцією впродовж музичних занять на музикотерапевтичній основі свідчать про необхідність обов'язкового дотримання часового регламенту занять – від 25 до 40 хвилин залежно від вікової категорії дітей. Будь-яке перевищення зазначеного ліміту часу призводить до емоційного збудження дітей, і як наслідок – до роздратованості, некерованості поведінки, агресії або надмірної веселості тощо. Звуковий і музичний вплив на дитину має бути обмеженим у часі, а тиша стати обов'язковою складовою їх життєдіяльності. Особлива актуальність наявності тиші постає в роботі з дітьми із великих міст, життя яких супроводжує надзвичайно велика кількість вуличних шумів. Отже, ми не погоджуємося з автором щодо ефективності методу безперервного застосування пасивної музикотерапії в роботі з дошкільниками і вважаємо її регламентованість у часі.

Проблему застосування музикотерапевтичних ігор як засобу оздоровлення молодших школярів на уроках музики та в позаурочній роботі розглядає *А. Золотарьова*. Компетентну педагогічно-психологічну допомогу та

профілактику засобами музикотерапії здійснюють учитель музики та психолог. Автор запевняє, що це дає змогу перевірити уявлення дітей про поведінку в різних ситуаціях спілкування, набутти почуття впевненості в собі, зняти емоційно-психологічну напругу, підвищити самооцінку і створити психологічний комфорт у класі, активізувати особистісне зростання тощо. Засоби музикотерапії сприяють оздоровленню дитячого організму, тренуванню дихальної та серцево-судинної системи дітей, подоланню фізичної втоми тощо [25, с. 37].

Подібні позитивні зрушення відбувалися і з дітьми молодшого шкільного віку, які навчалися музики за представленою експериментальною теоретико-методичною системою.

Висвітленню особливостей проведення музикотерапевтичних занять з дітьми молодшого шкільного віку присвячена праця *О. Сороки* та *Л. Банкул*. Музикотерапія розглядається авторами як напрям психотерапії, що об'єднує ідеї гуманної особистісно орієнтованої педагогіки з окремими психотерапевтичними технологіями. Ми повністю погоджуємося з авторами публікації, які наголошують на тому, що педагогам варто переосмислити свій підхід до процесу навчання дітей, більше уваги приділяти їхнім бажанням, прагненням та потребам. Особливу увагу необхідно зосередити на емоційно-почуттєвій сфері дітей, їхніми пріоритетними переживаннями мають стати радість і почуття насолоди від навчальної діяльності, адже молодші школярі відчують тісний емоційний зв'язок з учителем. Зосереджувати свою роботу варто не лише на успішному засвоєнні інформації, а й на емоційно-ціннісному ставленні вчителя до дітей. Одним із факторів формування стимулу й бажання до навчання є емоційна реакція дорослого, його позитивне ставлення до дитячої особистості, а якість навчання молодших школярів перебуває в чіткій взаємозалежності з емоціями та почуттями, які вони відчують у процесі навчання, – наголошують автори. Музикотерапія, будучи дієвим засобом впливу на емоційно-почуттєву сферу дітей, володіє потенціалом вирішення окреслених питань. Автори висвітлюють результати музикотерапевтичних занять за адаптованими методиками *В. Зав'ялова* і *В. Петрушина*. Діагностика результативності

проведеної роботи здійснювалася за допомогою обираючи карточки з певним кольором на основі методики *Л. Лотушкіна*. У своїй експериментальній роботі ми також застосовували зазначену науково-методичну розробку [96].

Варто звернути увагу й на класифікацію типів дітей відповідно до дисгармонійних проявів за *Т. Зінкевич-Євстигнєєвою*, якою користувалися педагоги. Згідно з нею дітям *I типу* притаманні: метушливість, збудженість і неуважність, прагнення до самоствердження за рахунок оточення, позитивне налаштування, але з проявами схильності до перебільшення власних можливостей; діти *II типу* збуджені однак їхня збудженість має переважно негативний характер, вони дратівливі, постійно чимось невдоволені, часто демонструють образу на когось, виражають себе через грубі слова і різкі рухи; до *III типу* належать невпевнені в собі діти, сором'язливі й самотні, їхніми частими фразами є «Я не зможу!», «Мені нічого не вдається», їм притаманний високий рівень підсвідомого страху; діти *IV типу* демонструють майже повну відсутність емоцій, вони проявляють байдужість, відсутність цікавості до будь-чого, здатні впадати у відчай [102].

Розробленню методики оптимізації психічних станів студентів засобами музики, що складається із внутрішніх і зовнішніх детермінант, присвячена наукова праця *І. Волженцевої*. Дослідниця пропонує використання музики як психокорекційного засобу в розв'язанні певних особистісних і комунікативних проблем, усуненні нервово-психологічного напруження студентів [9].

Здійснюючи процес підготовки педагогів-музикантів до використання музикотерапії в системі музичного навчання дітей дошкільного й молодшого шкільного віку, ми дійшли висновку про необхідність побудови процесу навчально-методичних семінарів і курсів так, щоб майбутні фахівці музично-оздоровчої роботи мали можливість на власному досвіді відчути благотворний вплив музики на емоційний і фізіологічний стани. Лише в такий спосіб можна досягнути важливості своєї діяльності, зрозуміти й дізнатися, що відчувають у процесі навчання діти, які навчаються музики з використанням музикотерапії. Педагоги-практики неодноразового наголошували, що їм самим і всьому їхньому

педагогічному колективу дуже бракує таких переживань, емоцій і почуттів, які викликає грамотне використання методів музикотерапії.

Упровадження навчального курсу «Музична терапія» для студентів спеціальності 6.02.02.04 «Музичне мистецтво» у Волинському Національному університеті імені Лесі України здійснено за авторською розробкою *В. Драганчук*. Автор звертає особливу увагу на музикознавчу основу застосування музики в терапевтичних цілях. Матеріал курсу поділено на два модулі, які охоплюють теоретичний та історичний аспекти: 1. Музично-теоретичне підґрунтя дії музики на психофізіологію людини. 2. Музична терапія в історичній ретроспективі. Основи сучасної музикотерапії [20].

Також існує досвід використання процесу музичного навчання в лікувальних цілях. Так, гру на музичних духових інструментах як запатентований метод лікування бронхіальної астми нетрадиційним способом у дітей 5-13 років пропонує *А. Любарський*. Суть винаходу полягає у вольовій регуляції процесу дихання через черевно-грудний вдих носом та видих в інструмент ротом, що розвиває здатність до вміння протягувати звук від 2 до 60 секунд у поєднанні з висотними параметрами звука. Курс занять триває 2-3 місяці, тричі на день по 10-30 хвилин кожне заняття. На них здійснюється використання спеціальних дихальних вправ під керівництвом педагога-музиканта та під наглядом лікаря-педіатра. Кожне заняття умовно ділять на дві частини. У першій виконується дихальна духовна гімнастика: усвідомлений черевно-грудний вдих та видих на опорі ротом. Друга частина заняття охоплює виконання вправ і п'єс на духових музичних інструментах [40].

Великим здобутком процесу розвитку музикотерапії в Україні є впровадження у практику підвищення лікарів-слухачів післядипломної освіти посібника з музичної терапії в інтегративній медицині *Н.А. Савельєвої-Кулик*. У процесі проходження цього курсу вивчаються теоретичні основи терапії мистецтвами як методу оздоровлення, фізика звуку й психологічні ефекти впливу музики, функціональної музики, розглядаються проблеми шкідливих впливів у музиці й принципи терапевтичної диференціації музичного матеріалу.

Досліджуючи зміст цієї методичної розробки, було з'ясовано що «терапія мистецтвами орієнтована на притаманний кожній людині внутрішній потенціал здоров'я і сили, її акцент на природному прояві думок, почуттів і настроїв у творчості, прийняття людини такою, яка вона є, разом з властивими їй способами само зцілення й гармонізації» [92, с. 14]. Терапія мистецтвом базується на аналітичній психології К. Юнга, у якій зазначається про цілісність особистості й процес індивідуалізації, гармонію між свідомими і підсвідомими процесами людини, як основу здоров'я тощо. Процес лікування мистецтвами, зазначає автор, зумовлює зцілення психосоматичних захворювань, за рахунок збирання цілісності індивідуума, гармонізації його свідомих й підсвідомих проявів. «Здоров'я – це внутрішньо системний порядок» – значиться в одній із давніх дефініцій здоров'я. Ще Конфуцій зазначав: «Залучення до музики – це виховання внутрішньої гармонії».

Розробленню музично-педагогічної моделі психологічної реабілітації дітей із психосоматичним профілем особистості присвячені праці *Т. Львової*. Ця модель має такі компоненти:

- 1) *методична спрямованість* на відновлення виразної й диференційованої координації рухів, керованого діафрагменного дихання, здатності й мотивації до самостійної художньої творчості, реалізації особистості школяра;
- 2) *технологічна спрямованість* на музично-пластичну, декламаційно-співацьку та імпровізаційну діяльність;
- 3) *психологічна спрямованість* на реалізацію індивідуально-групового підходу.

Ця модель впливає на *фізичному* (дихальні й рухові вправи), *емоційному* (усвідомлення й вираження емоцій і почуттів), *інтелектуальному* (зміна установки утримання хворобливої симптоматики на позитивну установку відновлення первинного здоров'я) рівнях. Дієвість цієї моделі доводить наявність здоров'язберігального потенціалу музично-освітньої діяльності і здатності забезпечення психолого-педагогічного супроводу, реабілітації та професійного розвитку психосоматичного профілю особистості школяра.

Основою такої педагогічної реабілітації дітей є звернення до їхньої довготривалої (емоційної) пам'яті, програвання та прийняття невиражених емоцій і почуттів страху, образи, плачу, агресії через активну музично-творчу діяльність та застосування методів арт-педагогіки і психології мистецтва. Це спричиняє запуск механізму катарсису й відновлення живого потоку емоційного життя дитини. Отже, музичне навчання не лише має освітній і виховний потенціал, а й здатне гармонізувати внутрішній стан, збагатити й поглибити емоційно-почуттєву сферу дитячої особистості, – запевняє автор [41, с. 198].

Особливу увагу привертає методика розвитку й комплексної корекції різних сторін психіки дітей дошкільного та молодшого шкільного віку *М. Чистякової*. Актуальність її методики полягає у зростанні кількості дітей із психічно-розумовими та фізично-руховими відхиленнями, перевантаженням і скороченням можливостей вихованців під час відпочинку та емоційно-рухової розрядки. Курс спеціальних ігрових занять спрямований на розвиток уваги, пам'яті, уяви, емоційної сфери, моральних установок та усунення проблем психомоторики (рухових розладів при психічних захворюваннях).

Кожне заняття триває від 25 хв. до 1 год. 30 хв. і, будуючись за визначеною схемою, складається з чотирьох фаз: навчання елементів техніки виразних рухів (I фаза), використання виразних рухів у вихованні емоцій та вищих почуттів (II і III фази заняття) і набуття навичок саморозслаблення (IV фаза заняття). Повний курс включає 20 занять упродовж трьох місяців (2 заняття на тиждень). Дітей у групі дошкільників має бути не більше шести, а молодших школярів – до восьми. Необхідно стежити, щоб у групі було не більше однієї гіперактивної дитини.

Головним завданням вищезазначеної психогімнастики є збереження психічного здоров'я і попередження емоційних розладів у дітей через навчання їх вираження емоцій через виразні рухи. На заняттях ставляться як виховні, так і психотерапевтичні цілі. Кожне заняття обов'язково повинне включати ігри та етюди, спрямовані на вираження емоції радості, що позитивно впливає на хід розвитку будь-якої дитини. Завершувати ж заняття рекомендується заспокоєнням дітей, навчання їх саморегуляції.

Аутогенне тренування як вид психотерапії, що базується на максимальному психічному і м'язовому розслабленні в поєднанні із самонавіюванням, зазвичай є центром психогімнастики й найкращим методом корекції порушення стану особистості. Емоційні перевантаження, що призводять до соціально-біологічної аритмії, потребують майже щоденного проведення психом'язових тренувань дошкільників: послідовне напруження і розслаблення м'язів рук, ніг, тулуба, шиї і обличчя. Це сприяє психофізіологічному спокою, відтворенню сили дитини, виникненню приємної дрімоти, що є гарним підґрунтям для «прокручування» в думках деяких переживань і для розв'язання внутрішніх конфліктів через навіювання. Задля закріплення навичок і вербалізації емоцій рекомендується використання методу малювання, а також складання спільних історій для інсценізації, що допомагає дітям віднайти шляхи вирішення їхніх як внутрішніх, так і зовнішніх конфліктів. Музику й малювання М. Чистякова називає допоміжними засобами спілкування, що сприяють корекції настрою, поведінки і психомоторики дітей [115].

Вирішенню проблеми підготовки педагогів до використання засобів *естетотерапії* присвячені наукові праці *О. Федій*. Естетотерапія розглядається як «самостійна сфера інтегративного наукового знання про засоби та методи творення педагогом психологічно комфортного освітнього середовища, здатного співвідносити природну гармонію сучасної людини з навколишнім середовищем, надати їй можливості щодо подальшого індивідуально-творчого саморозвитку. Естетотерапія несе в собі приховані інструкції щодо збереження цілісності й розвитку творчого потенціалу особистості, її духовного ядра» [109, с. 4]. У зміст естетотерапії покладено систему інтегративного психолого-педагогічного впливу на емоційно-чуттєву сферу особистості засобами різних видів мистецтва. Використання естетотерапії здійснюється щодо особистостей, які мають проблеми фізичного, психологічного або соціального розвитку. Її метою є профілактика або корекція порушень психоемоційної сфери, що виникають за різних обставин освітньо-виховного процесу, – апатія фобій, деструктивної поведінки, гіперактивності, порушення дисципліни тощо. У процесі дослідження

автором було з'ясовано, що найефективнішими видами естетотерапії є *природні, соціальні та мистецькі види*. До *природних* видів належать кольоротерапія, світлотерапія, ароматерапія, кінезотерапія, піскова терапія тощо. Складовими *соціальних* видів є сміхотерапія, сльозотерапія, терапія релігією, йоготерапія тощо. До складу *мистецьких* видів входять: музикотерапія, танцювальна терапія, арт-терапія, казкотерапія, ігротерапія тощо.

З метою вивчення науково-практичного досвіду музикотерапевтичної діяльності зарубіжних фахівців автором представлено наукового дослідження було двічі відвідано (2012 та 2014 рр.) навчально-методичний семінар в Чехії на тему: *«Музикотерапія як музична дорога до світу дитини: терапевтичний аспект роботи з музикою у дітей від народження до 15 років»*. (див. додаток Д) Лектором семінару був голова Чеської асоціації музикотерапевтів *Матей Ліпський*. Задля успішного проведення семінару процес набуття музикотерапевтичної кваліфікації тривав три дні. За переконанням лектора у разі більшої кількості днів слухачі стали б учасниками музикотерапевтичного, а не навчального процесу. У ході роботи семінару представлена модель підтримуюче-розвиваючої музикотерапії, яка вже 10 років проводиться в сучасних дитячих центрах (сирітських будинках для малят) Чеської республіки для дітей з соціальним ризиком і проблемами здоров'я. Представлена модель спирається на відносинах музикотерапевта і дитини, на відчутті безпеки і на впливові музики на розвиток дитини в межах чітко визначених кроків (йдеться про спілкування з дитиною на невербальному рівні). Метою цієї моделі є: знаходження шляху, на якому за допомогою музики можна дійти до оптимізації стану дитини, підтримки її розвитку, покращення якості її життя. Концепція підтримуюче-розвивальної музикотерапії (ПРМТ) належить до креативних освітніх програм. Її частиною є комбінація рецептивних і активних технік у напрямку досягнення короткострокових і довгострокових цілей.

За формою роботи музикотерапевтичні заняття поділяють на індивідуальні, групові, індивідуальні на фоні групових та сімейні. Робота музикотерапевтів Чехії в основному базується на системі Кенота Брусція, який

виокремив 4 головних метода музикотерапії: імпровізація, інтерпретація, композиція та слухання.

ПРМТ – це вільна модель, куди можна аплікувати будь-який вищеназваний музикотерапевтичний метод. Варто зауважити, що дану модель частіше використовують в індивідуальній формі роботи, яка у подальшому, якщо це буде можливим, переходить у групову. Фахівці музикотерапевтичної діяльності входять до складу *Асоціації музикотерапевтів Чехії*, яка є суспільною організацією та несе відповідальність за професійну діяльність і результати чеських музикотерапевтів.

Модель ПРМТ є цілеспрямованим процесом впливу, який використовує звуки і музику у рамках терапевтичних відносин. Її мета полягає в оновленні, збереженні, розвитку й утриманні ментального, фізичного й емоційного здоров'я, підтримці окремих фаз розвитку раннього періоду життя. Однією з найважливіших вимог дії даної моделі є побудова взаємовідносин між музикотерапевтом і клієнтом (дитиною та її батьками) за допомогою музики і звуків. Є відносини – є терапія. Без надійних людських відносин не можна досягти поставлених цілей. Дитина повинна довіряти, нічого не боятися і відчувати себе у безпеці. Іншими словами, необхідно бути в резонансі з дитиною.

Упродовж своєї роботи чеські музикотерапевти використовують систему технік до яких належить: *ритуал початку та закінчення заняття, техніки розігрівуючі та рецептивні, техніки на **розвиток** когнітивних і перцептивних здібностей, моторних і сенсомоторних навичок, емоційної сфери і вітальних афектів, соціальної взаємодії та поведінки, комунікації та мови.*

Ритуал початку і закінчення. Кожне заняття рекомендується розпочинати звуком якогось одного й того самого інструменту – дзвіночка, трикутника, бубна, барабана тощо + пісенька-привітання (вітання з усією групою або з кожною дитиною окремо). Закінчувати слід пісенькою-прощанням + грою на якомусь інструменті.

Наступним етапом є застосування *рецептивних технік*, які «настроюють» дитину на присутність музикотерапевта. До таких прийомів належать гра терапевта на музичному інструменті для дитини, імпровізація у ритмі рухів дитини, вокальна імпровізація або спів знайомої пісні. Варто зазначити, що рецептивні техніки (терапевт грає або співає дитині), як і розігрівачі, можуть слугувати ядром всього музикотерапевтичного заняття і вести до досягнення короткострокових і довгострокових цілей. На даному етапі слід вибрати такі стратегії та техніки, які ведуть до розвитку і підтримки наявних або потенційних здібностей і навичок дитини в рамках окремих областей: перцептивні та когнітивні здібності, моторні і сенсомоторні навички, емоції і вітальні афекти, соціальні взаємодії, поведінка, комунікація і мова.

Наступним етапом є застосування *музикотерапевтичних технік на розвиток перцептивних здібностей*, які спрямовані на отримання досвіду, який підтримує чуттєве сприйняття (рецептивні слухачькі техніки, спів з дитиною на тілі, спів на тіло дитині, пропонування музичних інструментів без попередньої звукової презентації для дослідження – сприяння експериментам дитини, гра на музичному інструменті з наступним пропонуванням його дитині з підтримкою мультисенсорного (багатовідчуттєвого) сприйняття цих інструментів, сумісна імпровізація на музичних інструментах, використання резонансних якостей музичних інструментів – прикладання музичного інструменту до тільця дитини, гра на тіло – підтримка усвідомлення тілесної схеми, використання інших предметів і матеріалів у якості музичних інструментів (використання звуків води, каміння, метала, дерева тощо).

До цієї галузі належать музикотерапевтичні техніки, які відображають проблематику порушення перцептивних функцій і сенсорної інтеграції (сприйняття звукових і візуальних якостей інструменту, підтримка зв'язку очей і голови у напрямку звукових стимулів, поєднання координації очі – руки – рот). Техніки спрямовані на покращення концентрації та розвитку свідомої уваги: ховання музичного інструменту з музичним супроводом, пошук музичного

інструменту, сумісний спів пісні, створення тексту пісні, директивно ведена імпровізація (гра швидко-повільна, тихо-голосно).

Далі рекомендується застосовувати *музикотерапевтичні техніки на розвиток когнітивних здібностей*, дія яких спрямована на посилення мислення та здібностей запам'ятовувати. Це вирішення певних завдань: складання та розібрання музичного інструменту, використання музичних інструментів в іншому контексті та зв'язках (наприклад вкладання у перевернутий барабан дрібних предметів або ж заміна барабана на роль великої тварину (при затримці розвитку). Розвиток генералізованих здібностей до умовиводів у рамках сумісної музичної діяльності (техніка співу пісні і вокальної імпровізації в рамках певного контексту, зв'язок звукових уявлень з даним музичним інструментом – техніка коментованої гри на музичному інструменті, наративні музикотерапевтичні техніки для підтримки фантазії та мислення).

Музикотерапевтичні техніки на розвиток моторних і сенсомоторних навичок спрямовані на підтримку *крупної моторики* (рухи на музику, танець під музику, гра на тіло, просторові та кінетичні музичні імпровізації) та *дрібної моторики* (музичне малювання, маніпуляція з дрібними музичними інструментами, гра на струнних інструментах, на металофоні, ксилофоні: інструменти, які вимагають більш складної координації); *розвиток виконавських і якісних аспектів моторики*: координація, рівновага, точність, сила, швидкість, витримка і т.п. (рух на музику, інструментальна імпровізація, просторова орієнтація з інструментами, гра на інструменті у русі); розвиток сенсомоторної координації (зв'язаність звукового сприйняття і руху, гра на музичному інструменті, розвиток здібності визначати музичний зміст рухом).

*Музикотерапевтичні техніки на розвиток емоційної сфери і вітальних афектів*⁴. У музикотерапевтичній літературі дуже часто зустрічається інформація, що музика «обходить» неокортекс⁵ і впливає прямо на емоції

⁴ **Вітальні афекти** – переживання, пов'язані зі зміною біотонусу організму, функціонування систем, які беруть участь у реалізації емоційних реакцій. Дане короткочасне збудження виникає раптово, оволодіває людиною так сильно, що вона втрачає здатність контролювати свої дії та вчинки (сильна радість, вибух гніву, страх).

⁵ **Неокортекс** – це нова кора великих півкуль, яка відповідає за володіння мовою, абстрактне (логічне) та образне мислення.

людини, а у маленьких дітей ще і на різні види афектів. Музика завжди несе емоційний посил, який впливає на особистість слухача. Саме тому у клінічній музикотерапії часто працюють з імпровізацією на основі емоцій, завдяки чому музикотерапевти дістаються до глибин переживань своїх клієнтів значно легше, ніж при вербальному спілкуванні. «Відігравання» певних емоцій у процесі імпровізованої гри з емоціями у дітей близько трьох років дає контроль над імпульсивною та агресивною поведінкою, розуміння різниці вербального і невербального вираження почуттів, сублімації негативних почуттів у творчість.

Музикотерапевтичні техніки на розвиток соціальної взаємодії використовує в індивідуальній та групові ПРМТ. До них належать: відображення музичних і вокальних проявів дитини, звукове і музичне імітування (наслідування), імпровізація, спів, гра на тіло, слухання музики і т.п. Метою даних технік є покращення інтерперсональних навичок і соціальної взаємодії з іншими, зниження ізоляції, посилення самостійності і власної особистості, розвиток здатності сприймати похвалу і хвалити інших, сприймати конструктивну критику та вчити інших, посилення відчуття співпричетності з іншими людьми.

Техніки на регулювання поведінки базуються на присутності і відсутності музичного звуків і музики, відображенні поведінки дитини в музичному змісті, визначені меж в рамках музикотерапевтичного простору. Метою даних технік є: вивільнення від небажаної поведінки, розвиток цілеспрямованої поведінки, підвищення здатності слідувати інструкціям, покращення наслідувальної функції, підвищення активного включення невербальної комунікації.

Техніки для розвитку комунікації і мови включають вокальну та вербальну імпровізацію, вокальне наслідування (імітування), інструментально-вокальну імпровізацію, спів пісні із заміною слів на голосні (а-у-о). Серед цілей можуть бути підвищення виразного або рецептивного компоненту комунікації, підвищення мотивації до комунікації, розвиток моторики зв'язок, ефективне використання невербальної комунікації тощо [55].

Таким чином, дослідженню проблеми використання музикотерапії у сфері педагогіки присвячено велику кількість як вітчизняних, так і зарубіжних наукових доробків. Їх результати свідчать про наявність визначального потенціалу музикотерапії як дієвого чинника оптимізації музичної освіти дошкільників і молодших школярів. Ця потреба актуалізується вимогами сучасної дійсності: посиленням негативного інформаційного впливу на дітей, підвищенням інтенсивності розумово-інтелектуальної діяльності, фізично-емоційними перевантаженнями, прискоренням темпу життя тощо. Усе це потребує активізації емоційно-почуттєвої сфери дітей, наповнення її прекрасним і гармонійним звучанням музики, створення педагогічних умов для вивільнення негативних емоційних хвилювань.

Результати цього розділу опубліковані в роботах [42; 43; 44; 45; 46; 47; 48; 49; 50; 51; 52; 53; 54].

Висновки до першого розділу

■ Особливо важливим і визначальним у процесі особистісного зростання особистості є забезпечення *реальної наступності та безперервності у розвитку між дошкільним та початковим шкільним періодами*. Сучасний стан розвитку суспільства акумулює необхідність *гуманізації освітнього процесу*, визнанні особистості головною цінністю буття, гармонії людини, природи і суспільства. Принцип гуманізації тісно взаємопов'язаний з *особистісно-розвивальним*, який ґрунтується він на поєднанні розвивального та особистісно-орієнтованого типів освіти;

■ Розв'язання проблеми *наступності та гуманізації* національної освіти, спрямування її в оздоровчо-розвивальне річище акумулює необхідність пошуку та розробки інноваційних методик музичного навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Адже і музичне мистецтво, і музичне навчання володіють великим потенціалом у плані вирішення окреслених питань;

■ Аналіз і вивчення наукової літератури дозволив визначити поняття *музична навченість*, яка розуміється як комплекс індивідуальних властивостей людської особистості, що зумовлює продуктивність музично-навчальної діяльності і якість оволодіння музичними знаннями та музично-практичним досвідом. Змістовим наповненням якого є наявність інтересу до музики та музичних занять, розвиненість музичних здібностей та емоційного відгуку на музику, сформованість певного рівня музичної обізнаності, спроможність до творчого самовираження та міжособистісної художньої взаємодії. Високий рівень музичної навченості дозволяє дитині активно й емоційно проявляти себе у всіх видах музичної діяльності: *сприйманні, оцінюванні, творчості*, а також уможливорює вільне орієнтування у сфері музичного мистецтва, дає змогу адекватно сприймати та розуміти музику, надавати естетичного забарвлення духовному життю особистості;

■ Структурними компонентами музичної навченості визначено: мотиваційно-ціннісний, що виражається в особистісно-значимому ставленні

дитини до музики та музичних занять, наявності прагнення до успішної музично-навчальної діяльності; емоційно-акумулятивний, ядром якого виступає розвиненість чуттєвої сфери (яскравого реагування на музику) та музичних здібностей дітей; творчо-діяльнісний, що характеризує схильність до творчого самовираження у процесі музичної діяльності; когнітивно-збагачувальний передбачає наявність елементарного рівня музичної обізнаності та компетентності; комунікативно-регулятивний, який включає здатність до виявлення активності у міжособистісно-творчому спілкуванні.

■ Потреба у нових підходах до системи музичного навчання та виховання акумулює необхідність вивчення наукових досліджень і відкриттів у сфері впливу музики на розвиток і становлення людської особистості. Прийшов час усвідомити роль музики не лише з позиції естетичного виховання та дитячих розваг, а з позиції стимулятора навчально-пізнавальної діяльності та засобу загального оздоровлення дітей;

■ Музична терапія пройшла тривалий та цікавий шлях розвитку. Її невід'ємною супутницею у процесі становлення була культура суспільства. Свідчення про зцілювальні можливості музики знайшли своє відображення у стародавніх міфах, у філософсько-естетичних поглядах і трактатах, науково-методичних розробках.

■ У представленій науковій праці поняття «музикотерапія» розглядається як поліфункціональна система цілеспрямованого впливу музики та звуків на особистість з метою покращення резервних й адаптивних можливостей дитячого організму, його специфічного життєвого тону, що ототожнюється з ресурсами опірності, емоційної стійкості та позитивного мислення.

■ Основні завдання застосування музикотерапії в педагогіці полягають у: збереженні здоров'я та збільшенні продуктивності навчальної діяльності дітей, активізації їх зацікавленості та інтересу до музичних занять, посиленні активності дитини, її емоційності, вирішенні проблем міжособистісного спілкування.

■ У процесі наукового дослідження було з'ясовано головні механізми впливу музики на психофізіологію дитини. Серед них: асоціативний (під впливом музики у людини виникають певні асоціації, активізується фантазія, уява), рефлекторний (вплив музики на рівні рефлексів) і гуморальний (виникнення під впливом музики синхронізації ритмічної активності мозку та її вплив на коливальні процеси всередині клітини).

■ Вплив музики на людину здійснюється трьома чинниками: вібраційним, фізіологічним та психологічним. Вібраційний чинник полягає у стимуляції обмінних процесів на рівні клітини. Точно підібрана вібрація здатна сприяти виробленню певних ферментів та гормонів. Вплив на дихальну, рухову та серцево-судинну систему здійснює фізіологічний чинник музики. Психологічний чинник, використовуючи асоціативні зв'язки та певні музичні образи, здатний змінювати емоційно-психічний стан людини, пожвавлювати емоційний стан людини. Останнє сприяє відновленню імунобіологічних процесів організму. Адже позитивні емоції та підвищення емоційного тону мають здатність підвищувати імунітет і стійкість до хвороб. Дозований тренінг емоційної сфери людини допомагає активізувати внутрішні резерви організму та психічну енергію особистості, що у поєднанні з вібраційним впливом музики сприяє оздоровленню та гармонійному відчуттю життя.

■ Використання музикотерапії у педагогічному процесі сприяє досягненню таких оздоровчо-профілактичних ефектів як: активізація компенсаторних можливостей організму; врівноваження процесів збудження та гальмування в центральній нервовій системі всіх учасників навчально-виховного процесу: і дітей, і педагогів; зменшення статичного напруження кістково-м'язової системи за рахунок активізації рухового (кінетичного) каналу сприйняття.

■ Сучасні діти є більш перевантаженими інтелектуальною діяльністю, ніж у попередні роки. Кількість інформації, яку діти повинні засвоїти, з кожним роком збільшується. Відбувається навіть інтелектуалізація творчих предметів, зокрема музики та образотворчого мистецтва.

Список використаних джерел до першого розділу

1. Аллояров Х.А. Музикотерапія у працях Аль-Фарабі. *Музична психотерапія: Посібник-хрестоматія*. К. : ІЗМН, 1997. С. 25-26.
2. Анисимов В.П. Диагностика музыкальных способностей: учебное пособие. М. : ВЛАДОС, 2009. 128 с.
3. Антонова-Турченко О.Г., Дробот Л.С. Музична психотерапія: Посібник-хрестоматія. К. : ІЗМН, 1997. 260 с.
4. Базовий компонент дошкільної освіти. А.М. Богуш [та ін.]. *Дошкільне виховання*. 2012. №7. С. 4-19.
5. Бехтерев В.М. Охрана детского здоровья. Проблемы развития и воспитания человека. Избранные психологические труды. М. : Институт практической психологии. Воронеж : МОДЭК, 1997. 416 с.
6. Богословський В.В. Загальна психологія. М. : Просвещение, 1973. 233 с.
7. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка. Изучение мотивации поведения детей и подростков. М. : Педагогика, 1972. – 233 с.
8. Ветлугіна Н.А. Музичний розвиток дитини. К. : Радянська школа, 1978. 252 с.
9. Волженцева И.В. Методологические и теоретико-эмпирические аспекты полифункциональной регуляции психических состояний личности эмоциогенными способами: монографія. Донецк: Донбасс, 2012. 535 с.
10. Волженцева И.В. Психология музыкального воздействия: учебное пособие для студентов вузов. Донецк: Донбасс, 2011. 347 с.
11. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк. М. : Просвещение, 1991. 93 с.
12. Гаврилова Т.П. Экспериментальное изучение эмпатии у детей младшего и среднего дошкольного возраста. *Вопросы психологии*. 1974. №5. С. 74-78.
13. Гончаренко С. Український педагогічний словник. К., 1997. 376 с.

14. Давыдова М.А. Формирование интереса к музыке у шестилетних учащихся (в условиях комплексного подхода: школа – семья) : автореф. дисс... канд. пед. наук: спец. М., 1990. 14 с.

15. Данько Н.П. Методика інтегрованого навчання музики молодших школярів : автореф. дис... канд. пед. наук. К., 2013. 21 с.

16. Деркач О.О. Арт-педагогіка в контексті оновлення концептуальних засад змісту мистецької освіти. *Педагогічна майстерність як система професійної і мистецької компетентності: збірник матеріалів VII Педагогічно-мистецьких читань пам'яті О.П. Рудницької*. Чернівці: Зелена Буковина, 2010. С. 100-102.

17. Дитина в дошкільні роки. Комплексна додаткова освітня програма / К. Крутій [та ін.] Запоріжжя : ТОВ «ЛПКС» ЛТД, 2011. 185 с.

18. Дитина. Програма виховання і навчання дітей від 2 до 7 років / О.В. Проскура [та ін.]. К. : Видавництво «Університет», 2010. 288 с.

19. Драганчук В.М. Музична терапія: конспект лекцій для студентів напрямку 6.020204 «Музичне мистецтво» / Волинський національний ун-т ім. Лесі Українки. Інститут мистецтв. Кафедра музично-теоретичних дисциплін. Луцьк : Вежа. 2007. 60 с.

20. Драганчук В.М. Музична терапія: робоча навчальна програма (напрямок 0.020204 «Музичне мистецтво») / Волинський національний ун-т ім. Лесі Українки. Інститут мистецтв. Кафедра музично-теоретичних дисциплін. Луцьк : Вежа. 32 с.

21. Еманова З. Розмаїття музичних стилів – дітям. Дошкільне виховання. 2010. №10. С.28-32.

22. Євстігнєєва Н.І. Підготовка майбутніх учителів до використання музики як засобу саморегуляції функціональних станів учнів : дис... канд. пед. наук. Вінниця, 2005. 246 с.

23. Жорняк Б.Є. Методичні засади формування творчої активності молодших школярів засобами колективної музичної діяльності : автореф. дис... канд. пед. наук. К., 2013. 19 с.

- 24.Завалко К.В. Педагогічна інноватика в теорії та практиці музичної освіти: монографія. Черкаси : Черкас. ЦНП, 2013. 520 с.
- 25.Золотарьова А. Музично-терапевтичні ігри як засіб оздоровлення молодших школярів. *Мистецтво та освіта*. №4. 2011. С. 28-41.
- 26.Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. Спб. : Издательство «Питер», 2000. 324 с.
- 27.Іваненко О.А. Методика формування здатності до художньо-творчої самореалізації дітей 4-5 років у процесі музичних занять у школах мистецтв : автореф. дис... канд. пед. наук: спец. Київ, 2014. 20 с.
- 28.Кабалевский Д. Как рассказать детям о музыке? М. : Сов. Композитор, 1977. 198 с.
- 29.Калуська Л.В. Комплексна програма розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного віку «Соняшник». Тернопіль : Мандрівець, 2014. 144 с.
30. Квітка Н. Програмно-методичний комплекс «Навчання музики зі складними (комбінованими) порушеннями психофізіологічного розвитку». К. : Редакція газет з дошкільної та початкової освіти, 2013. 80 с.
- 31.Кирнарская Д. Основной вопрос педагогики: наука или искусство URL: <http://nlib.sakha.ru:83/index.php/ru/component/content/article/4-2008-11-03-04-07-33/1017--l-r> (дата звернення 14.11.2016 р.)
- 32.Кирюшин В.В. Интонационно-слуховые упражнения для развития абсолютного слуха, музыкального мышления, памяти/ URL: <http://gariksaxlessons.ru/vladimir-kiryushin-intonatsionno-sluhovyye-uprazhneniya> (дата звернення 08.10.2014 р.)
- 33.Койкова Е.І. Виховання толерантності у молодших школярів на уроках музики в умовах полікультурного простору : автореф. дис... канд. пед. наук. Луганськ, 2008. 22 с.
- 34.Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. К. : Радянська школа, 1989. 608 с
- 35.[Куненко](#) Л. «Ефект Моцарта» або «Звуковий вітамін С» : (Музика в психотерапії). *Дефектологія*. 2002. №1. С. 9-12.

36. Кэмпбелл Д. Дж. Эффект Моцарта / Пер. с англ. Л. М. Щукин; Худ. обл. М. В. Драко. Минск : ООО «Попурри», 2009. 312 с.

37. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. М. : Педагогика, 1971. 279 с.

38. Лобова О.В. Дидактико-методична система формування основ музичної культури молодших школярів у процесі загальної музичної освіти : автореф. дис... доктора пед. наук. К., 2011. 40 с.

39. Любан-Плоцца Б., Побережна Г., Белов О. Музыка и психика: слушать душой. К. : «АДЕФ-Украина», 2002. 200 с.

40. Любарський В. Лечение игрой на духовых музыкальных инструментах. URL: http://vika-ticha.blogspot.com/p/blog-page_880.html (дата звернення 17.06.2016 р.)

41. Львова Т.В. Инновационное применение музыкально-педагогических технологий (на материале работы с проблемными детьми): дисс... кандидата пед. наук М., 2012. 215 с.

42. Малашевська І.А. Застосування музичної терапії у системі дошкільної та початкової шкільної освіти. *Простір арт-терапії: ресурси зцілення: Матеріали XI міжнародної міждисциплінарної науково-практичної конференції (м. Київ, 3-4 квітня 2014 р.)*. К. : Золоті ворота, 2014. С. 61-64.

43. Малашевська І.А. Музикотерапевтична діяльність: досвід чеських фахівців *Музичний керівник: щомісячний спеціалізований журнал*. 2012. № 12. С.15-19.

44. Малашевська І.А. Музикотерапія у роботі з дітьми дошкільного віку. *Педагогічний вісник : науково-методичний журнал*. 2016. №4 (4). С. 63.

45. Малашевська І.А. Музичне навчання дошкільників і молодших школярів на основі оздоровчо-розвивального підходу : монографія. Переяслав-Хмельницький (Київ. обл.) : ФОП Домбровська Я.М., 2016. 210 с.

46. Малашевська І.А. Теорія та практика сучасної системи музичної освіти дітей молодшого шкільного віку. Людинознавчі студії: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія

«Педагогіка». / Ред. кол. Н. Скотна, М. Чепіга та ін. Дрогобич : Видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2015. Випуск 31. С. 198-208.

47. Малашевська І.А. Феномен музикотерапії та досвід її застосування у сфері музичної педагогіки. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : збірник наукових праць. Вип. 18 (23). К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2015. С. 53-57.

48. Малашевська І.А., Демидова С.К. Програма оздоровчо-освітньої роботи з дітьми старшого дошкільного віку «Веселкова музикотерапія» : парціальна програма та методичні рекомендації. Тернопіль: Мандрівець, 2015. 44 с.

49. Малашевська І. Заняття з музикотерапії: поради педагогам. *Музичний керівник : щомісячний спеціалізований журнал*. №7. 2016. С.4-5.

50. Малашевська І. Музикотерапія та дитяче свято. *Музичний керівник : щомісячний спеціалізований журнал*. № 7. 2016. С.34-38.

51. Малашевська І.А. Впровадження методів музикотерапії у навчально-виховний процес дітей дошкільного віку. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Випуск №3. Суми : СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2011. С. 356-354.

52. Малашевська І.А. Музична терапія як здоров'язберігаюча технологія освітнього процесу. Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»: Науково-теоретичний збірник. Переяслав-Хмельницький, 2008. Вип. 15. С. 27-29.

53. Малашевська І.А. Сутність, зміст і структура музикальності дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. Наука і освіта. Педагогіка : науково-практичний журнал Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського. 6/СХХХV. 2015. С. 65-69.

54. Малашевська І.А. Сучасна система музичної освіти дошкільників: аналіз теорії та практики. Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»: науково-теоретичний збірник. Переяслав-Хмельницький, 2014. Вип. 32. С. 112-121.

55.Малашевська І.А. Теоретико-практичний досвід чеських фахівців музикотерапевтичної діяльності у ракурсі педагогічних інновацій. Школа першого ступеня: Теорія і практика. Збірник наукових праць Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди. Випуск 31-32. Тернопіль : Видавництво «Астон», 2012. С. 120-129.

56.Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М. : Просвещение, 1983. 132 с.

57.Масару Ибука. После трёх уже поздно. М. : Ozon, 2017. 224 с.

58.Маслоу А.Г. Мотивация и личность / Перевод. с англ. А.М. Татлыбаевой. СПб. : Евразия, 1999. 478 с.

59.Миколінська С.І. Методика формування слухової уваги молодших школярів на уроках музики : автореф. дис... канд. пед. наук. К., 2013. 22 с.

60.Мистецтво 1-4 класи. Базова навчальна програма / Л.М. Масол [та ін.]. URL : <http://www.mon.gov.ua/index.php/ua/diyalnist/osvita/doshkilna-ta-zagalna-serednya/zagalna-serednya-osvita/149-diyalnist/osvita/doshkilna-ta-zagalna-serednya/zagalna-serednya-osvita/6225> (дата звернення 19.01.2017 р.)

61.Музыка души. Введения в музикотерапию / Складено по лекціях Антоніо Менегетті. Пер. з італійського. СПб. : Пітер, 1992. 298 с.

62.Музикотерапія для загальноосвітніх навчальних закладів (курс за вибором): навчальна програма / О.З. Безклинська [та ін.]. К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. 27 с.

63.Музичне мистецтво. 1-4 класи. Базова навчальна програма. Л. Хлебнікова [та ін.]. URL : <http://www.mon.gov.ua/index.php/ua/diyalnist/osvita/doshkilna-ta-zagalna-serednya/zagalna-serednya-osvita/149-diyalnist/osvita/doshkilna-ta-zagalna-serednya/zagalna-serednya-osvita/6225> (дата звернення 15.01.2017 р.)

64.Музично-оздоровчі мандрівки з дітьми п'ятого року життя: програма і методичні рекомендації / С.В. Боднар [та ін.]. Тернопіль: Мандрівець, 2017. 128 с.

65.Музыкальная психология и психология музыкального образования: теория и практика: учебник для студ. муз. фак. учреждениях высш. пед. проф. Образования / Д.К. Кирнарская [и др.]. [под ред. Г.М. Цыпина]. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Издательский центр «Академия», 2011. 384 с.

66.Музыкальная психотерапия: использования музыкальной терапии в стационарных и амбулаторных условиях, в практике психотерапевтической реабилитации и психической коррекции: методическое пособие / М.А. Глазева [та ін.]. Оренбург : ГБУ РЦРО, 2014. 87 с.

67.Мясищев В., Гостдинер А. Что есть музыкальность? *Музыкальная психология : хрестоматия* / состав. М. С. Старчеус. М : МГК им. П.И. Чайковского, 1992. С. 135-140.

68.Навчальні програми для 1-4 класів загальноосвітніх навчальних закладів з навчання українською мовою. URL : http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational_programs/nnn1_4kl/ (дата звернення 07.09.2016 р.)

69.Назайкинский Е.В. О психологи музыкального восприятия. М., 1972. 258 с.

70.Науменко С.І. Психологія музичної діяльності : монографія. Чернівці: ПП «Видавничий дім «Родовід», 2015. 408 с.

71.Нечай С. Нові орієнтири використання музики як засобу педагогічного впливу у професійній діяльності вихователя дошкільного закладу. *Вісник Інституту розвитку дитини. Вип. 5. Серія: Філософія, педагогіка, психологія. Збірник наукових праць*. К.: Видавництво Національного пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова, 2009. С. 130-137.

72.Николаева Л.И. Музыкотерапия в детском саду. *Инновационные педагогические технологии в учебно-воспитательном процессе современного образовательного учреждения: Материалы II Международной заочной научно-практической конференции 21 апреля 2014 г.* Чебоксары: ЦДИП «IINtel», 2014. С. 156-157.

73. Нормативно-правова база загальної середньої освіти URL : <http://iitzo.gov.ua/serednya-osvita/pro-viddilennyazmistu-zahalnoji-serednoji-osvity/normatyvno-pravova-baza-pochatkovoji-osvity/> (дата звернення 24.01.2017 р.)

74. Овсянкина Г.П. Музыкальная психология: учебник для факультетов музыкальных педагогических университетов, консерваторий и гуманитарных вузов. СПб : Издательство «Союз художников», 2007. 240 с.

75. Овчинникова Т. Музыка здоровья. СПб.: Союз художников, 2004. 141 с.

76. Основы Европейской политики поддержки государства и общества в интересах здоровья и благополучия. Copenhagen. WHO Regional Office for Europe. 2012. URL : <http://www.euro.who.int/PubRequest?language=Russian> (дата звернення 24. 07.2014 р.)

77. Перелік навчальних програм і методичних рекомендацій для початкової школи URL : <http://tetiana-garets.edukit.dp.ua/dokumentaciya/> (дата звернення 16.01.2017 р.)

78. Петрушин В.И. Музыкальная психотерапия : теория и практика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2011. 176 с.

79. Побережна Г. Музикотерапія як інноваційна технологія особистісного розвитку. *Вища освіта України*. 2010. № 3. С. 5-8.

80. Побережная Г. И. Музыка в детской душе. К.: Українське агентство інформації та друку «Рада», 2007. 80 с.

81. Побережная Г.И. Ребенок третьего тысячелетия – дома и в школе: музыкальной и общеобразовательной. К.: Українське агентство інформації та друку «Рада» 2014. 184 с.

82. Програма розвитку дитини «Українське дошкілля» / О.І. Білан [та ін.]. К. : Мандрівець, 2012. 263 с.

83. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі» (нова редакція) У 2 ч. Ч.2. Від трьох до шести (семи) років / О.П. Аксьонова [та ін.]. К. : ТОВ «МЦФЕР-Україна», 2014. 452 с.

84. Програма розвитку дітей від пренатального періоду до трьох років «Оберіг» / А. Богуш [та ін.]. Тернопіль : Мандрівець, 2014. 160 с.
85. Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт» / О.О. Андрієтти [та ін.]. Тернопіль : Мандрівець, 2013. 104 с.
86. Протасова С., Копыл С. Музыка в жизни ребенка и в Вальдорфской школе. *Музыка в школі*. 2003. № 5-6. 60 с.
87. Психологічний словник / За редакцією В.І. Вайтка. К. : Вища школа, 1982. 215 с.
88. Рогова Є.І. Загальна психологія. М. : 1998. 134 с.
89. Ростовський О. Методика викладання музики в початковій школі: навчально-методичний посібник. 2-е вид. Тернопіль : Навчальна книга. Богдан, 2001. 216 с.
90. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М. : Просвещение, 1976. 424 с.
91. Руденко С. Музикотерапія на заняттях з дітьми дошкільного віку. *Музичний керівник*. 2013. № 7. С. 19-26.
92. Савельєва-Кулик Н.О. Музична терапія в інтегративній медицині : навчальний посібник для лікарів-слухачів закладів (факультетів) післядипломної освіти. К. : Інтерсервіс, 2014. 138 с.
93. Сердюк О.С. Соціальне виховання учнів як педагогічна проблема. *Соціалізація особистості. Педагогічні науки: збірник наукових праць*. Т. 18. Київ: Логос, 2002. С. 161-169
94. Словник української мови: Академічний тлумачний словник (1970-1980). URL : <http://sum.in.ua/s/rezonans> (дата звернення 13.05.2015 р.)
95. Сохор А. Социология и музыкальная культура : монография. М.: Издательство: Советский композитор, 1975. 202 с
96. Сорока О.В., Банкул Л.Д. Особливості проведення музикотерапевтичних занять з молодшими школярами. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота»*. Випуск 23. С. 174-177.

97.Сташевська І.О. Провідні тенденції розвитку музично-педагогічної думки в сучасній Німеччині. *Освіта та педагогічна наука*. 2012. № 3. С. 68-75.

98.Стежина: комплексна альтернативна освітня програма для дошкільних навчальних закладів, що працюють за вальдорфською педагогікою / автори-упоряд. А.М. Гончаренко, Н.М. Дятленко. К., 2014. 223 с.

99.Стюарт Й., Джойнс В. Основи ТА : транзакційний аналіз / Пер. з англ. К.: ФАДА, ЛТД, 2002. 239 с.

100. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. К: Рад. шк., 1988. 282 с.

101. Танько Т.П. Музично-педагогічна освіта в Україні. Х. : Основа, 1998. 192 с.

102. Тарасов Г. С. Психология музыкальных способностей. Спутник учителя музыки. М. : Педагогика, 1993. 203 с.

103. Театр горизонтального пластического балета. URL : <http://plastic-show.od.ua/content/gorizontalnyy-plastichnyy-balet-plastik-shou-klasik> (дата звернення 15.01.2017 р.)

104. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. Избранные труды: Х т. Т.1. М. : Педагогика, 1985. 287 с.

105. Титаренко Т.М. Хлопчики та дівчатка: психологічне становлення індивідуальності. К. : Знання, 1989. 48 с.

106. Трофімченко І.Э. Развитие музыкальных способностей детей младшего школьного возраста за методом «Воспитания талантов» Синицы Судзук. Симферополь : Издательство «Доля», 2010. 76 с.

107. Тютюнникова Т.Э. Доноткино. Часть 1.[Учебное пособие]. М.: Педагогическое общество России, 2005. 64 с.

108. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: в 6-ти т. Т. 1 / сост. С. Ф. Егоров. М. : Педагогика, 1988. 414 с.

109. Федій О.А. Теорія і практика підготовки педагогів до використання засобів естетотерапії у професійній діяльності автореф. дис... доктора пед. наук. К., 2010. 40 с.

110. Философский энциклопедический словарь / Редкол. С.С.Аверинцев [и др.]. Изд. 2-е. М. : Сов. энциклопедия, 1989. 815 с.
111. Фіяло Т. Статеве виховання справа щоденна. *Дошкільне виховання*. 2003. № 3. С. 6-9.
112. Флорида Р. Креативный класс: люди, которые меняют будущее. Пер. с англ. М. : Издательский дом «Классика XXI», 2007. 421 с.
113. Цагарелли Ю.А. Функциональная музыка в структуре психологической службы вуза. *Психологическая служба в вузе*. Казань : Изд-во Казанского университета, 1981. С. 189-241.
114. Чепига М. Стимуляція здоров'я та інтелекту. Енергетичні засади використання музики, запаху і навколишнього середовища для навчання і оздоровлення: навчальний посібник для старшокласників і студентів. Львів: Видавництво «Сполом», 2001. 192 с.
115. Чистякова М.И. Психогимнастика. [Под ред. М. И. Буянова]. 2-е изд. М.: Просвещение: Владос, 1995. 160 с.: ил.
116. Шевчук А.С. Дитяча хореографія: програма та навчально-методичне забезпечення, хореографічна діяльність дітей від 4 до 7 років. Тернопіль : Мандрівець, 2015 р. 120 с.
117. Щодо організації освітньої роботи в дошкільних навчальних закладах у 2015 / 2016 навчальному році. *Лист МОН № 1 / 9-249 від 20.05.15 року*. URL : <http://osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/46990> (дата звернення 25.05.2015 р.)
118. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. М. : Просвещение, 1969. 317 с.
119. Яновська Н. Мистецтво навчання або навчання через мистецтво. *Початкова школа: Науково-медичний журнал*. 2005. №9. С. 47-50.
120. Aigen K. Verticality and containment in song and improvisation: an application of schema theory to Nordoff-Robbins music therapy. *J Music Ther.* 2009. Vol. 46, № 3. P. 238-267.

121. Ansdell G. Some Light at the End of the Tunnell : Exploring Users' Evidence for the Effectiveness of Music Therapy in Adult Mental Health Settings. *Music and Medicine*. 2010. Vol. 2. P. 29-40.
122. Antonelli, C., Luchetti, M. Mirror neurons and empathy: proposal of a novel paradigm for hypnosis. *Contemporary Hypnosis* 2010; 27(1). P:19-26.
123. Blakemore, S. J., Decety, J. From the perception of action to the understanding of intention. *Nature*, August 2001; 2: P: 561–567.
124. Bradt J. The Effects of Music Entrainment on Postoperative Pain Perception in Pediatric Patients. *Music and Medicine*. 2010. Vol. 2. P. 150-157.
125. Butters M. Listening to music in psychotherapy. Oxford: Radcliffe Publishing, 2008. 194 p.
126. Calvo-Merino, B., Glaser, D. E., Passingham, R. E., Haggard, P. Action Observation and Acquired Motor Skills: An fMRI Study with Expert Dancers. *Cerebral Cortex* 2005, 15, 8. P: 1243-1249.
127. Chong H.J. The Effect of Brightness on Listeners' Perception of Physiological State and Mood of the Music During Listening. *Music and Medicine*. 2013. Vol. 5. P. 39-43.
128. De l'Etoile Sh.K. Neurologic Music Therapy: A Scientific Paradigm for Clinical Practice. 2010. Vol. 2. P. 78-84.
129. Grocke D., Wigram T. Receptive methods in music therapy. London : Jessica Kingsley Publishers, 2007. 271 p.
130. Hanser S.B. From Ancient to Integrative Medicine: Models for Music Therapy. *Music and Medicine*. 2009. Vol. 1. P. 87-96.
131. Hartley M.L., Turry A, Raghavan P. The Role of Music and Music Therapy in Aphasia Rehabilitation. *Music and Medicine*. 2010. Vol. 2. P. 235-242.
132. Jensen O.B., Richardson T. Regional innovation systems in the Lisbon strategy URL: :www.ru.nl/publish/pages/514805/lag05-debruin1.pdf (дата звернення 12.062016 p.).

133. Jeyes G., Newton C. Evaluation of The Listening Program in Assessing Auditory Processing and Speech Skills in Children With Down Syndrome. *Music and Medicine*. 2010. Vol. 2. P. 208-213.
134. Jungblut M. SIPARI®: A Music Therapy Intervention for Patients Suffering With Chronic, Nonfluent Aphasia. 2009. Vol. 1. P. 102-105.
135. Jungblut M. SIPARI®: A Music Therapy Intervention for Patients Suffering With Chronic, Nonfluent Aphasia. *Music and Medicine*. 2009. Vol. 1. P. 102-105.
136. Jungblut M. SIPARI®: A Music Therapy Intervention for Patients Suffering With Chronic, Nonfluent Aphasia. *Music and Medicine*. 2009. Vol. 1. P. 102-105.
137. Keith D.R., Russell K., Weaver B.S. The effects of music listening on inconsolable crying in premature infants. *J Music Ther.* 2009. Vol. 46, № 3. P. 191-203.
138. Keith D.R., Russell K., Weaver B.S. The effects of music listening on inconsolable crying in premature infants. *J Music Ther.* 2009. Vol. 46, № 3. P. 191-203.
139. Loewy J. V., Aldridge D. Prelude to Music and Medicine. *Music and Medicine*. 2009. Vol. 1. P. 5-8.
140. Seashre C. Meaning of musical. *Talent Psychl. Rev.* 37 p.
141. Segal H. From Hiroshima to the Gulf War and After. In (ed. J. Steiner) *Psycho–Analysis. Literature and War*. London: Routledge New Library of Psycho-Analysis, 1997. 232 p.

РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНО-КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ МУЗИКИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ВИКОРИСТАННЯМ МУЗИКОТЕРАПІЇ

2.1. Методологічні засади наукового дослідження

З метою визначення філософської позиції й обґрунтування концептуальних засадах представленого науково-педагогічного дослідження ми спиралися на ряд значущих філософських систем, поглядів, концепцій. Серед них: теорія екзистенціалізму, ірраціоналізму, інтуїтивізму, позитивізму; гуманістичні й антропологічні підходи до пізнання людини як вищої істоти у природі; методологічні засади психосоматики; визнання унікальності, індивідуальної самобутності кожної людини, її активної практичної діяльності, самоцінності людського буття й свободи творчості.

Методологія нашого дослідження будується на наукових положеннях про методи наукового пізнання та способи перетворення дійсності людиною (І. Блауберг, В. Садовський, Е. Юдин) [10], а також включає в себе систему теоретичних знань, які виконують роль провідних принципів наукового дослідження, логіки його проведення, сукупність засобів дослідження, спрямованих на вивчення проблеми музичного навчання дошкільників і молодших школярів з використанням музикотерапії.

Одним із підґрунтям нашого наукового пошуку виступили основні постулати течії екзистенціалізму, яка застосовувалася у якості висвітлення людського буття у формах індивідуального досвіду, сприйнятті музики як екзистенційної творчості. Поняття «екзистенціалізм» у перекладі з латинської *existentia* означає «існування» і як напрям філософії XX ст. експонує людину як духовну істоту, яка здатна до вибору власного сценарію життя. Свобода як відповідальність за власний вибір є головним проявом екзистенції і в дослідженні творчості простежується наявність внутрішньо духовного й екзистенційного осмислення [76].

Екзистенціалізм є одним із провідних напрямів західноєвропейської філософії і його виникнення та остаточне формування відбулося у першій чверті ХХ ст. Це філософське вчення має яскраво виражений морально-етичний характер. Його репрезентація відбулася наукових працях французьких (Ж.-П. Сартра, А. Камю, Г. Марселя), німецьких (К. Ясперса, М. Хайдеггера) і датських (С. К'єркегора) філософів. Українськими представниками цього вчення вважають Г. Сковороду й П. Юркевича [7; 24; 76;].

Вивчаючи творчий акт, музику й екзистенцію як феномени людського буття, В. Полюга зазначає, що «музика стає творчістю лише в екзистенційній площині, адже людська екзистенція має неповторний творчий зміст, оскільки кожна людина є окремою особистістю та індивідуальністю у власному бутті. Самоаналіз і самовираження є пріоритетною умовою формування творчої особистості, здатної до самоактуалізації. Звертаючись до музики, ми безпосередньо створюємо ці відповідні умови для розвитку особистості, оскільки, тільки музика впливає на ставлення до творчої особистості, до навколишнього світу та виявлення її екзистенційних свобод» [69, С. 108].

Процес навчання музики дітей характеризується відмінною особливістю від інших видів навчання – це взаємопроникнення знань й творчої діяльності. Відповідно набуває необхідність осмислення процесу творчого акту музичного навчання, що стимулює прояви фантазії й уяви, появи взаємозв'язку внутрішнього світу із його зовнішніми проявами.

Феномен «екзистенційного» І. Савчук обґрунтовує у єдності проявів його іманентних властивостей у філософії, естетиці та музиці [74]. Дослідження О. Капічіної присвячені вивченню музичної екзистенції, а саме екзистенційної сутності процесу сприйняття музики і за основу логіки музично-естетичного відношення продокує феноменолого-екзистенційний аналіз діалектики музичної свідомості. Екзистенційність музики полягає у тому, що вона могла б існувати навіть за умови відсутності світу, як вираження внутрішньої сутності світу й нашого внутрішнього «Я». Музика, передаючи настрої, емоції та почуття людини, має безпосередній вплив на екзистенцію людини. Передаючи загальну

спрямованість людських переживань, музика здатна викликати емоційний відгук кожної душі – і у виконавця, і у слухачів. [36].

Розмірковуючи над поняттям «творчості» М. Бердяєв зазначає, що «це цілісна якість людської особистості, а не спеціальний дар, і вона свідчить про те, що людина проривається до першоджерела, що творчий процес в ній першопочатковий, а не визначається спеціальними нашаруваннями» [7, с. 510].

Наступною методологічною засадою представленого наукового дослідження виступає філософська позиція ірраціоналізму, яка основним різновидом пізнання визнає інтуїцію, почуття, інстинкти, а пізнавальним можливостям розуму надає обмежений характер. Ірраціоналізм, певною мірою проставляючи себе раціоналізму (першість розуму), проголошує підкоряння всього і всіх творчому пориву й сліпій волі. Дійсність з позиції ірраціоналізму сприймається як хаотична субстанція, яка не має чітких закономірностей. Філософія ірраціоналізму отримує своє глибоке висвітлення у працях І. Канта, А. Шопенгауера, Ф. Ніцше та ін. [12; 35; 60].

Кант використовував термін «естетичне» у значенні «чуттєве». Хоча емпірична чуттєвість і естетичні почуття при спільних назвах розводяться філософом: емпіричні відчуття – це чуттєве сприйняття, а естетичні почуття – це предикати необхідності і всезагальності. Кант увійшовши до естетики як філософ, який зміг окреслити нагальні питання естетики й теорії мистецтва, а також й запропонувати шляхи їх вирішення [35].

Щодо двох аспектів метафізики музики А. Шопенгауера, то саме поняття музики філософ тлумачив як об'єктивування і віддзеркалення волі, спосіб пізнання волі як першооснови буття. Музика є віддзеркалення внутрішньої сутності світу [44].

Творчість Ф. Ніцше пронизана критикою європейської культури і проблем моралі. Щодо музики німецький мислитель, філософ й психолог зазначав: «Музика – це незалежне мистецтво, що стоїть окремо від інших мистецтв, музика говорить мовою самого буття, котре народжується безпосередньо з безодні» [60, с. 232]. Мислитель вирізняв музику серед усіх інших видів

мистецтва, бо вона є образом найглибшої сутності світу й сутності нашої особистості. Музика здатна передавати ту недоступність, яку не можна передати словами. Музикант – це жрець у «собі», у власному «бутті». Якби музика мала можливість висловити в поняттях все те, що вона передає, то це була б істинна філософія, яка достовірно відтворює й пояснює цей світ.

У виробленні концепції нашого дослідження ми спиралися і на постулати українського кордоцентризму. Це філософське вчення, яке досліджує проблему духовності людини, впливу серця на її життя, почуття і вчинки, ставлення до інших особистостей. На теренах національної філософської думки кордоцентризм яскраво відображає специфіку української національної культури. Такі поняття, як моральність і духовність, душевність і співчуття, любов й повага до ближнього мають яскраве відображення у зазначеному філософському напрямку. Його представниками є Г. Сковорода, П. Юркевич, М. Гоголь, П. Куліш, Т. Шевченко та ін. Роздуми стосовно духовності людини, які є ідеєю серця такого її внутрішнього світу, який визначав людську індивідуальність. Надзвичайно цікаво розвинув «філософію серця» П. Юркевич, який концепцію про серце розглядав у світлі символу внутрішніх переживань людини й визначає його за основу фізичного й духовного життя людини.

Формування філософських поглядів П. Юркевича відбувалося під впливом філософія Платона й Канта, яких він вважав фундаторами західноєвропейської філософії. Першу епоху, на думку вченого, відкривав Платон, а другу – Кант. Платон вважав філософію вищою наукою, яка являється єдиним шляхом до пізнання себе, Бога й істинного щастя. Він був прихильником телеологічного розуміння світу і вважав, що всі події в світ придумані Творцем, а моральність людини залежить від якості її душі й поведінки. Кант, у свою чергу, творцем й конструктором реальної дійсності вважав розум; і цей розум він вважав «чистим» або «трансцендентальним», тобто потойбічним до емпіричного об'єкта [24].

Погляди на зв'язок душі і тіла, свідомого й підсвідомого, фізичного й духовного висвітлено у теоретико-методологічних засадах психосоматики.

Досліджуючи основні етапи розвитку психосоматичних ідей, варто відмітити, що вони відрізняються різноманітністю й динамічністю. Міфологічне мислення було характерне для донаукового періоду, у якому розуміння несвідомого було ключовим у подоланні чи виявленні причин психосоматичних розладів і воно відрізняється від інших поєднань реального й уявного. Наприклад, Душу наділяли образом земної дівчини, доньки царя – Психеї, яка вийшла заміж за Амура – уособлення одного із провідних почуттів. У результаті подолання життєвих перешкод й ускладнень, Психея отримала безсмертя й народила доньку – Насолоду [91].

Антична психологія містить кілька напрямів у поглядах зв'язку душі тіла. А саме: піфагорійці, школи Сократа, Платона, Аристотеля тощо. Піфагорійці трактували душу відмінну від тіла, надаючи їй ідеалістичних тенденцій. Сократ вперше відзначає душу відмінну від тіла. У Платона душа є посередником між світами ідей і чуттів. За Аристотелем душа є формою тіла, тобто сутністю, причиною й метою його дій. Розглядаючи психосоматичні розлади як наслідки дії внутрішніх конфліктів, відображається і у світоглядних установах волюнтаристів й інтелектуалістів [91 с. 14].

Методологічні засади нашого дослідження перегукується із головними аспектами культурологічної педагогічної парадигми, яка розуміє освіту як явище культури. Її головна мета полягає у введенні особистості до світу культури, а також забезпечення діалогічної взаємодії двох систем «людина в культурі» й «культури в людині». За визначенням І. Зязюна мета сучасної освіти має бути формування не людини освіченої, а людини культурної. Її ядро мають складати гуманність, свобода, духовність, здатність до самовизначення у світ культури, самоствердження у всіх сферах життєдіяльності тощо [33].

До вивчення проблеми навчання музики дітей дошкільного й молодшого шкільного віку з використанням музикотерапії на методологічному рівні відображено взаємозв'язок фундаментальних наукових підходів, які були використані у процесі науково-педагогічного дослідження. Серед них: системний, аксіологічний, синергетичний, акмеологічний підходи.

Мета застосування системного підходу полягала у дослідженні процесу музичного навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку як складної системи, яка складається зі своїх структурних компонентів, виявленні зовнішніх і внутрішніх її зв'язків. Під час формулювання суті досліджуваної проблеми у музичній педагогіці та пошуку адекватних шляхів її вирішення. У науковій літературі зустрічається неоднозначне й широке тлумачення системного підходу, серед яких:

- інтеграція, синтез розгляду різних сторін або явищ об'єкта (А. Холл);
- адекватний засіб дослідження і розробки не будь-яких об'єктів, що довільно називаються системою, а лише таких, котрі є органічним цілим (С. Оптнер);
- широкі можливості для одержання різноманітних тверджень та оцінок, які передбачають пошук різних варіантів виконання певної роботи з подальшим вибором оптимального вибору (Д. Бурчфільд).

Усі ці визначення дозволили нами усвідомити важливість системного підходу, застосування якого на методологічному рівні нашого дослідження уможливило здійснення аналізу сучасної системи музичної освіти дітей дошкільного й молодшого шкільного віку з позиції цілісності, уточнити визначення поняття «музична навченість», визначити її структурні компоненти, виявити їх взаємозв'язок й взаємозалежність, дослідити специфічні особливості психофізіологічного розвитку дітей в умовах сучасності, вивчити феномен «музикотерапії» й досвід її використання у педагогічній практиці.

Системний підхід у нашому дослідженні спрямовано на розкриття цілісності й єдності музичного навчання дошкільників і молодших школярів, виявлення складових елементів та їх зв'язків, зведення їх у єдину теоретико-методичну систему. Система являє собою сукупність елементів, які взаємопов'язані між собою у такий спосіб, щоб виникла певна цілісність і єдність. Науково-теоретичний аспект систематичного підходу розкрито у працях Б. Ананьєва, В. Афанасьєва, Н. Гузій, Н. Кузьміної, Є. Юдина, В. Якуніна та ін. У контексті системного підходу компоненти системи музичного навчання

зумовлюють цілісність і єдність. Прагнення до розподілу системи призводить до втрати логічності й завершеності. Н. Гузій зазначає: «поява нових зв'язків між елементами призводить до виникнення інтегративних властивостей, що не можуть зводитися до властивостей окремих компонентів, тому важливою характеристикою будь-якої системи слід уважати виділення особливих системоутворювальних зв'язків» [22, с. 47]. Застосування системного підходу до процесу музичного навчання з використанням музикотерапії сприяє інтеграції різних рівнів розвитку дитячої особистості – індивід, суб'єкт діяльності, особистість та індивідуальність.

Аксіологічний підхід, який ґрунтується на понятті цінності, як переваги музично-естетичних смислів і побудованих на цій основі поведінки. Цінність музично-навчальної діяльності дітей задля їх гармонійного й цілісного становлення і розвитку забезпечувалося застосуванням вищезазначеного підходу. Застосування аксіологічного підходу на педагогічному рівні нашого дослідження полягало у моделюванні процесу музичного навчання дітей дошкільного й молодшого шкільного віку в музикотерапевтичному аспекті на основі комплементарної єдності освітніх й оздоровчих цілей і завдань, формування у дітей і їх батьків ціннісного відношення до музичного навчання й музики зокрема.

Синергетика як методологічний базис наукового пізнання за визначенням Г. Хакена є сукупністю колективного ефекту взаємодії значної кількості підсистем, які призводять до стійких структур і самоорганізації у складних системах [90]. Синергія – це перевірка того, що ціле є більшим, ніж його складові. Синергетичний підхід дозволив розглядати процес музичного навчання з використанням музикотерапії як феномен, який дозволяє підвищити ефективність музичного навчання за рахунок поєднання музично-освітніх методів й прийомів з музично-оздоровчими, інтеграції процесу набуття музичної навченості дітей з розкриттям їх саногенного потенціалу.

Сутність акмеологічного підходу полягала у розгляді дитячої особистості як цілісного феномена у єдності її як індивіда, особистості й індивідуальності,

спрямування музичного навчання на самовдосконалення і саморозвиток дітей дошкільного й молодшого шкільного віку, розвитку прагнення досягати значних музично-навчальних успіхів. Застосування акмеологічного підходу спрямовувало науковий пошук на максимальний розвиток музично-творчих здібностей і задатків дітей, за умови обов'язкового врахування особливостей і закономірностей становлення й розвитку дитячої особистості на всіх етапах у період дошкільного й молодшого шкільного віку.

Ставляючи собі за завдання відкриття об'єктивних закономірностей музичного навчання з використанням музикотерапії, нами було здійснено цілеспрямоване застосування таких відомих об'єктивних і суб'єктивних закономірностей у практиці музичного навчання дошкільників і молодших школярів як:

- виховний і розвивальний характер музичного навчання дошкільників і молодших школярів;

- зумовленість музично-освітньої діяльності суспільними потребами; залежність ефективності музичного навчання від наявності навчально-матеріальної бази (простора кімната з регульованим освітленням, різноманітний арсенал музичних інструментів (фортепіано, народні, елементарні дитячі, шумові та саморобні музичні інструменти), аудіо- та відео-апаратура, ретельно дібрана фонотека, а також різноманітність дидактичних матеріалів та іграшок), висококваліфікованих кадрів музично-педагогічної діяльності та зацікавленості громадськості у проведенні музичного навчання дітей дошкільного й молодшого шкільного віку;

- побудова музичного навчання із врахуванням психофізіологічних особливостей кожної категорії дошкільного й молодшого шкільного віку;

- залежність результативності музичного навчання дітей від особливостей і характеру діяльності педагога-музиканта.

Науковий пошук нашого дослідження ґрунтувався на низці методологічних принципів. Важливе місце серед них посідав *принцип історизму*, згідно якого застосування впливу музики на становлення й розвиток людської

особистості досліджувалося у закономірності його історичного розвитку, врахуванні і вивченні особливостей історичних обставин музикотерапевтичної діяльності конкретної доби. Будучи методологічним втіленням саморозвитку дійсності у діалектичній єдності минулого, теперішнього й майбутнього, принцип історизму уможливив здійснити порівняльний аналіз сучасного стану розвитку сфери музикотерапії із її використанням у минулому, а також здійснити прогнозування її використання у сфері музично-навчальної діяльності дітей дошкільного й молодшого шкільного віку, передбаченні її застосування у сфері музично-педагогічної практики майбутнього. Вищезазначений принцип дозволив спрямувати наше дослідження на виявлення певних суперечностей у розробці теоретико-методичної системи музичного навчання з використанням музикотерапії та прогнозування шляхів їх розв'язання, а також на системний аналіз структурних елементів й сутнісних характеристик вищезазначеної системи.

Методологічного значення у представленому дослідженні набуває принцип *науковості*, що виражається в розкритті логіки музичного навчання, інтеграції музичного навчання із оздоровчою роботою, міждисциплінарних зв'язках і, звичайно, у відповідності музичного навчання дітей останнім відкриттям у сфері науки та мистецтва. Даний принцип вимагає, щоб зміст теоретико-методичної системи музичного навчання з використанням музикотерапії дітей дошкільного й молодшого шкільного віку ґрунтуватися на сучасних теоретичних концепціях досягненнях закономірностей впливу музики і звуків на процес гармонійного становлення і розвитку дитячої особистості. Дотримання цього принципу вимагає використання найновіших досягнень педагогіки, психології та естетики, систематичного усвідомлення існуючих потреб у сфері загальноосвітньої музичної практики, останніх відкриттів у галузі музикотерапії, розвитку культури, використання сучасної термінології, розкриття генезису наукового знання, організації дискусій між теоретиками і практиками тощо.

Будь-яка наука є сукупністю знань, якими можна оволодіти лише в системі. Розробка теоретико-методичної системи музичного навчання з використанням музикотерапії потребувала ретельного застосування дидактичного принципу *систематичності та послідовності*. «Тільки система... розумна, що виходить із самої суті предметів, дає нам повну владу над нашими знаннями, – писав К. Ушинський. – Голова, наповнена уривчастими, незв'язаними знаннями, подібна до комори, у якій все в безладі й де сам господар нічого не розшукає; голова, де тільки система без знань, подібна до крамниці, в якій на скриньках є написи, а в скриньках порожньо» [85, с. 335].

Загальновідомо, що вищезгаданий принцип перебуває в діалектичному взаємозв'язку з принципом *зв'язку теорії та практики*. Систематичне та послідовне, але ізольоване від практики вивчення науки робить наукове дослідження однобоким. Спираючись на філософські, педагогічні та психологічні положення, даний принцип дає можливість перевірити чи підтвердити ефективність розробленої теоретико-методичної системи музичного навчання з використанням музикотерапії. Його реалізація у процесі науково-дослідницького пошуку надав систематичним знанням гнучкості, глибини та усвідомленості. Міцність засвоєння теоретичних положень перевірялася низкою практичних завдань.

Науково-теоретичний пошук шляхів вирішення проблеми оптимізації музичного навчання дітей дошкільного й молодшого шкільного віку засобами музикотерапії потребував здійснювати досягнення наукових відомостей не лише від сприйняття, розуміння та запам'ятовування простого на шляху до складного, але й розвиватися від загального до часткового, від знайомства зі складним до аналізу елементарного, простого. Тим самим витримувався дидактичний принцип *єдності конкретного та абстрактного*. Теоретико-методична система є абстрактним явищем, яка утворюється з конкретних характерних елементів і особливостей. Насамперед необхідно було ознайомитися з історичними, філософсько-естетичними та соціальними передумовами їх оформлення в ту чи

іншу цілісність, а вже потім детально вивчати сукупність підходів, принципів, форм, методів й прийомів.

Наукові пошуки дослідницького характеру потребували фундаментального засвоєння необхідних наукових концепцій, понять, відомостей, на основі яких здійснювався процес розробки теоретико-методичних засад наукового дослідження. Саме тому принцип *грунтовності* посідав чільне місце у методології нашого наукового дослідження. Істотними ознаками окресленого принципу є аргументованість, відповідна повнота і точність.

Досить дієвим і вагомим дидактичним принципом методології нашого науково-педагогічного дослідження був *принцип наочності*, який базується на чітко зафіксованих наукових закономірностях: людські органи мають різний рівень чуттєвості стосовно зовнішніх подразників. У переважної більшості людей найбільшою чуттєвістю відзначається зір, який «пропускає» в мозок майже у 5 разів більше інформації, ніж слух, і майже в 13 разів більше, ніж тактильні органи. У процесі проведення науково-дослідної роботи великого значення набувало використання наочних схем, таблиць, малюнків. Використання наочності сприяє поєднанню конкретного з абстрактним, раціонального з ірраціональним, наукових знань із практичною діяльністю.

2.1. Концептуальні основи саногенно-особистісної парадигми музичного навчання дошкільників і молодших школярів

Техногенний шлях розвитку цивілізації, спричиняючи протиріччя між біологічною та соціальною еволюцією людини, призвів до безмежного збільшення емоційно-психологічного напруження сучасної людини. В умовах активної технологізації, стрімких змін у сферах інформатизації та оновлення освітніх процесів проблема біо-психо-соціального здоров'я дітей набуває особливої пріоритетності. У Декларації Юнеско «Освіта XXI століття» зазначається, що головною метою сучасної освіти має бути формування

життєздатної особистості. За таких обставин проблема розвитку вміння керувати ресурсами власного здоров'я, розкриття саногенного потенціалу особистості, переорієнтації змісту освіти від суто навчального до оздоровчо-освітнього набуває особливої актуальності.

Освітня парадигма – це модель освіти, теорія, поняття чи система освітніх координат. У більш ширшому значенні – це спосіб бачення (сприйняття, розуміння, тлумачення) системи освіти. Будь-яку парадигму можна порівняти із картою, яка не являється самою територією, але пояснює її характерні особливості. Відповідно парадигма, освітня зокрема, – це теорія, пояснення, модель чогось іншого. Будь-який прорив у науковій царині – це завжди результат прощання з традицією, старими способами мислення, старими парадигмами. Зміна освітньої парадигми призводить до зміщення існуючих точок зору на систему освіти, зміни поглядів, які призводять до суттєвих змін. Освітні парадигми – це не сама система навчання, а спроба її описати, «об'єктивна реальність». Будь-яка освітня парадигма – це джерело установок і дій для педагога, а в підсумку – нові взаємини з дітьми, учнями, студентами. Освітні парадигми потужні, бо вони створюють той об'єктив, крізь який ми бачимо систему освіти. Зміна парадигми – це сила необхідна для суттєвих зрушень у системі освіти.

Музична освіта у межах цивілізаційної парадигми має готувати людину, яка буде відчувати себе досить сильною та впевненою у своїх силах, бути готовою входити у любую нестандартну ситуацію й творчо знаходити із неї вихід, мати нестандартне, креативне мислення, бути досить сміливою і відважною, не боятися робити помилки й невдалі спроби до тих пір, поки вірне рішення і вихід із ситуації не буде знайдено. У зв'язку з тим, що у глобалізаційному середовищі така людина здатна жити і діяти більш ефективно перед нами постає широкий спектр завдань – від розуміння гігієни психосоматичної сфери людини до відпрацювання механізмів, які сприятимуть розкриттю резервних й адаптивних можливостей дитячої особистості, від усвідомлення важливості спонтанності й імпровізаційності у будь-якій професійній діяльності до відпрацювання навичок

нестандартного й практично-творчого вирішення завдань будь-якого рівня і важливості.

Загальновідомо, що розвиненість і гармонійність особистості тісно пов'язані з її психологічним благополуччям (душевним комфортом), збалансованістю емоційно-почуттєвої сфери. Однак до сьогодні поза увагою науковців і практиків залишаються саногенні (оздоровчі) функції музичного мистецтва. За результатами останніх досліджень у сфері музикотерапії виявлено, що музичне мистецтво має могутній потенціал щодо гармонізації особистісного розвитку та загального оздоровлення дітей. З огляду на це застосування наукових здобутків у зазначеній сфері у практиці музичної дошкільної та початкової шкільної освіти набуває пріоритетності.

Визнання наукових відкриттів у сфері музикотерапії дозволило нам усвідомити нереалізований потенціал музичного навчання дошкільників і молодших школярів. Зміна підходу до проектування музичного навчання дошкільників і молодших школярів полягає у поєднанні навчально-розвивального із оздоровчо-профілактичним аспектами музично-навчальної діяльності дітей. Застосування гармонізуючого впливу музики на психосоматичну сферу дитини здійснюється з метою розкриття саногенного потенціалу дитячого організму задля оптимізації системи музичної освіти дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

Усвідомлення значущості окреслених проблеми спонукало нас до розробки *саногенно-особистісної парадигми*. Ми визначаємо її як систему ідей, що сприяє підвищенню продуктивності музичної освіти дошкільників і молодших школярів на основі актуалізації розкриття резервних та адаптивних можливостей дитячого організму, що ототожнюються з ресурсами опірності, стійкості до стресу, позитивними емоціями та мисленням засобами музикотерапії у процесі навчання музики. Саме застосування оздоровчо-розвивального підходу створює передумови для переходу на новий щабель музичної освіти, яка уможливорює оптимізацію процесу музичного навчання дітей на основі активізації саморегулювальних процесів психофізіологічного та особистісного станів

дитячої особистості. Показниками гармонізації внутрішнього світу дітей є високий рівень їх навчальної працездатності, адекватна поведінка та позитивний емоційний стан.



Рис. 2.1. Сутнісні характеристики саногенно-особистісної парадигми музичного навчання дошкільників і молодших школярів

Сутнісні характеристики саногенно-особистісної парадигми. Серед них:

- надання переваги задоволенню дітей від процесу музичного навчання над його результативністю;
- спрямування навчання музики дошкільників і молодших школярів у річище посилення позитивних емоційно-чуттєвих переживань і сублімації енергії (позитивної та негативної) у творчість;

- створення умов для появи в дітей катарсичних переживань у процесі музичного навчання;
- систематичне залучення дітей до спонтанно-художнього самовираження в індивідуальній та колективній музичній діяльності;
- орієнтація музичного навчання на формування в дітей здатності до усвідомлення особистісної цінності як себе, так і інших;
- надання пріоритетності емоційному переживанню музики над аналітичним осягненням її змісту, характеру та форми;
- спрямування процесу надання музичних знань в опосередковану площину.

Спрямування музичного навчання дошкільників і молодших школярів в оздоровчо-освітню площину потребує пошуку оптимальних шляхів підвищення продуктивності системи музичної освіти дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. Це спричинило розробку методологічної концепти, одним із завдань якої є використання музикотерапії як здоров'япідтримувальної та особистісно розвиваючої педагогічної технології. У контексті дошкільної та початкової шкільної музичної освіти поняття музикотерапії ми розглядаємо не в буквальному клінічному значенні, а як ефективний засіб загального оздоровлення та особистісного розвитку дітей. Вивчаючи теоретичні розробки науковців і враховуючи власні практичні надбання, ми дійшли висновку, що музика й музична діяльність мають потужний вплив на стан здоров'я та процес особистісного становлення дитини. Оскільки музичне мистецтво є носієм універсальних законів гармонії, воно може бути ефективно використане для *зміцнення* фізичного здоров'я, *гармонізації* емоційних станів і *моделювання* поведінки, *активізації* інтересу до музично-навчальної діяльності. Крім того, засоби музикотерапії можуть допомогти в розв'язанні проблеми *стимуляції* музичного саморозвитку і самовдосконалення дитячої особистості. Отже, музичне навчання дошкільників і молодших школярів із використанням музикотерапії передбачає органічну взаємодію освітньої та оздоровчої роботи.

Зміст, методи і прийоми музичного навчання доповнюються музикотерапевтичними і навпаки.

Надання переваги задоволенню дітей від процесу музичного навчання над його результативністю. Зазначена позиція передбачає орієнтацію музично-навчальної діяльності дітей на першочерговість якості процесу музичного навчання над отриманням результату: менше шоу – більше користі, спочатку зміст – потім форма, до результату – через якісний процес. Варто зазначити, що специфіка музичних занять у дитячому садку та уроків музики в початковій школі істотно вирізняються з-поміж інших освітніх предметів і занять. Найголовніша їх особливість – це володіння надзвичайною силою впливу на емоційно-почуттєву сферу дітей. Але на практиці, цей важливий фактор доволі часто ігнорується, що спричинює до низки негативних аспектів музично-освітньої дійсності. Сьогодні в багатьох дошкільних і початкових шкільних навчальних закладах ще діє концертно-показова модель музичного навчання та виховання, де мають місце часті репетиції і від маленьких дітей вимагають справжньої дорослої акторської майстерності. Тож у повсякденності педагоги зазвичай просто підбирають музичний репертуар і розучують його з дітьми до чергового показового виступу. Сучасних музичних керівників і педагогів-музикантів більше цікавить те, що діти можуть показати на святі, що знають та вміють, аніж почуття та емоції, які вони переживають у процесі музичних занять і уроків. Такий «перегин» у бік підготовки дошкільників і молодших школярів до концертно-розважального свята (шоу) для дорослих та орієнтації їхньої музичної діяльності на розвиток музичної обізнаності порушує головне завдання музичного навчання та виховання – розвиток музикальності, чуттєвого сприйняття світу музики. Реалізація саногенно-особистісної парадигми музичної освіти дошкільників і молодших школярів, усуваючи вищезазначені недоліки, сприяє гармонійному становленню дитячої особистості, розвитку її вищих психічних функцій, регуляції поведінки, формуванню духовної культури. Інноваційна методика музичного навчання зміщує акценти з «концертизації» та «інтелектуалізації» на емоційно-почуттєве осягнення змісту музики. Такий

підхід замінює досягнення високої результативності (іноді будь-якою ціною) на якісний процес, який, у свою чергу, дає набагато кращий результат, але в іншому аспекті.

Загалом педагогічне спілкування під час музичного навчання в саногенно-особистісному вимірі набуває позитивного емоційного забарвлення. Виконання всіх вищезазначених методичних основ саногенно-особистісної парадигми передбачає наявність позитивних стосунків між педагогом та дітьми. Відчуття довіри та емоційного комфорту є надзвичайно важливим аспектом дієвості означеної системи музичної освіти дошкільників і молодших школярів. Ефективність музичного навчання, а особливо дії музикотерапевтичних методів і прийомів, неможлива без особливої атмосфери музичних занять та уроків, які супроводжуються радістю й задоволенням, відкритістю й впевненістю в собі, бажанням музично-навчальної діяльності та потреба в ній. І все це починається із стосунків між педагогом та дітьми. Від якості цих стосунків залежить уся подальша робота. Стосунки складаються позитивно – є музично-оздоровча робота; немає довіри та щирості в почуттях – результативність буде незначна.

Ще однією сутнісною характеристикою саногенно-особистісної парадигми музичного навчання дошкільників і молодших школярів є *спрямування навчання музики дошкільників і молодших школярів у річище посилення позитивних емоційно-чуттєвих переживань і сублімації енергії (позитивної та негативної) у творчість*. Використання музики і звуків з метою спричинення радості й задоволення від музичного навчання позитивно впливає на процес розкриття резервних та адаптивних можливостей дитячого організму. Одним із головних аспектів саногенно-особистісної парадигми є створення умов для отримання дітьми радості, приємних переживань, наявності позитивних емоцій від музичного навчання.

Продуктивним способом зазначеного аспекту освітньої парадигми є трансформація традиційного музичного навчання дошкільників і молодших школярів у музично-ігрову діяльність. Музично-ігрова діяльність має великі можливості в розкритті саногенного потенціалу дошкільників і молодших

школярів. Значення музичної гри, яка є провідним видом музично-навчальної діяльності дітей, зазвичай певним чином нівелюється та недооцінюється. Музичне заняття чи урок на основі оздоровчо-розвивального підходу перетворюється на своєрідну гру, де діти отримують можливість поринути в казково-образний світ музики. Кожен вид музично-навчальної діяльності уподібнюється музично-ігровому дійству (музикування на інструментах – гра в оркестр, спів пісень – співогра, танцювальна діяльність – вираження образу через власні рухи тощо). Передумовою такого підходу стало усвідомлення того, що ігрова діяльність є провідним видом діяльності дітей.

Крім того, гедоністичне спрямування музичного навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку є важливим стимулятором їхньої музично-освітньої діяльності, що розвиває в них стійкий інтерес до музичного мистецтва.

Гедоністичне спрямування музичного навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку також готує дітей до самостійно-рефлексивних дій у руслі позитивізму та оптимізму, сприяє розкриттю ресурсів емоційної стійкості до життєвих негараздів та опірності їм.

За таких умов музичне навчання уподібнюється своєрідному навчально-музичному тренінгу і творчій діяльності, які базуються на потребі людини в задоволенні й насолоді. Музичне заняття в дитячому садку та музичний урок у початковій школі з використанням саногенно-особистісного підходу перетворюються на своєрідний «оазис», до якого хочуть потрапити діти, щоб відчувати радість та задоволення від дивовижної гри звуками.

Створення умов для появи в дітей катарсичних переживань у процесі музичного навчання. Поняття катарсису започатковується ще в античні часи. Митці та філософи того часу: Арістотель, Піфагор, Платон та інші – вважали, що призначення мистецтва полягає саме у спричиненні катарсису. Перебуваючи в тісному зв'язку з емоційною сферою та культурою дитячої особистості, катарсис дає змогу позбутися негативної інформації, емоцій та відчуттів, які викликають

афекти⁶, соціально прийнятним шляхом. Із катарсисом пов'язана оздоровча сила музичного мистецтва. Стану катарсису можна досягнути як через сприймання, так і за допомогою вираження. У змісті саногенно-особистісної парадигми умовами, які спричиняють появу в дітей катарсичних переживань, є сюжетні музичні ігри, в яких вихованці перетворюються в героїв, котрим притаманні ті чи інші емоційні стани. Створення казкової реальності надзвичайно ефективно допомагає дитині сублімувати негативні емоції та почуття у творчість соціально прийнятним шляхом. Дієвим засобом виклику катарсису у процесі музичного навчання з використанням музикотерапії є музикування на інструментах. Це, по-перше, надання можливості вибору інструмента, по-друге, способу та змісту гри на ньому. За допомогою музикування дитина може вивільнити подавлені емоції та почуття. Практичний досвід засвідчив, що найефективнішим способом розвитку ритмічного чуття, виховання волі дітей, позбавлення їх від негативних переживань є музикування на ударних та шумових музичних інструментах (барабані, маракасах, коротунчиках тощо). Гра на духових музичних інструментах (сопілочках, дудочках, свищиках) сприяє розвитку їх інтелектуальної та мовленнєвої сфер, реалізуючи бажання бути вислуханими та почутими. Розвиток відчуття музичної гармонії, бажання щиро відгукнутися на навколишню дійсність реалізується у процесі гри на струнних музичних інструментах (ліра, гітара, скрипка тощо).

Систематичне залучення дітей до спонтанно-художнього самовираження в індивідуальній та колективній музичній діяльності. Спонтанна музична творчість займає дуже важливе місце у процесі музичного навчання дошкільників і молодших школярів на основі оздоровчо-розвивального підходу. Під спонтанністю розуміємо те, що виникає несподівано, раптово, не під впливом зовнішніх подій і причин, а внаслідок причин внутрішнього характеру.

Розвиток уміння спонтанно-музичного самовираження здійснюється за допомогою музичної імпровізації – інструментальної, вокальної і танцювально-

⁶ **Афект** (у перекладі з латинської affectus означає душевне хвилювання, сильну пристрасть. Це вибухові, неконтрольовані, негативні емоційні реакції людей, які призводять до агресивних та негативних вчинків. Це поняття дуже часто використовується в судовій практиці – стан афекту слугує пом'якшувальною обставиною при скоєнні кримінального злочину.

рухової. У перекладі з латинської *impraisus* означає «випадковий», «неочікуваний». Як дієвий засіб музикотерапії імпровізація уможливорює розвиток творчого потенціалу дитячої особистості, допомагає налагодити міжособистісний контакт, сприяє усвідомленню й витісненню заблокованих переживань. Імпровізація як невербальний спосіб спілкування педагога з дітьми та дітей між собою дає змогу значно легшим шляхом дістатися до глибинних переживань дітей, ніж при вербальному спілкуванні. Імпровізація в музичному навчанні дітей – це завжди музично-творча гра, де немає таких понять як неправильні рухи, неточне інтонування, погане музикування. Вона допомагає дитині проявити власні творчі здібності, усвідомити духовні обмеження й ускладнення і позбутися їх, що надзвичайно ефективно впливає на розвиток музикальності.

Важливою характеристикою саногенно-особистісної парадигми, що забезпечують цілісність її впливу на досягнення ефективності музичної освіти, виступає і *орієнтація музичного навчання на формування в дітей здатності до усвідомлення особистісної цінності як себе, так і інших*. Будучи базовою ціннісною орієнтацією педагога, саногенно-особистісний підхід визначає позицію взаємодії педагога з кожним учнем та дитячого колективу загалом. Педагогічна взаємодія має вибудовуватися так, щоб кожна дитина почувала себе особистістю, відчувала індивідуальну увагу педагога, власну значимість і цінність.

Зазначений аспект новітньої освітньої парадигми зумовлює обов'язкову наявність на музичних заняттях та уроках різних способів особистісного звернення до кожної дитини окремо (персональне привітання-звертання та прощання-звертання, проведення музичних ігор із виокремленням кожної дитини тощо). Щоразу має відбуватися «зустріч» між педагогом і кожною дитиною. Це призводить до усвідомлення значущості всіх дітей, а не лише надання уваги здібним у музичному сенсі дітям або так званим «проблемним» дітям. Педагогу при кожній нагоді варто озвучувати думку, що кожна дитина є унікальною й особливою. Оцінювання навчальних досягнень дітей слід

здійснювати без порівняльних характеристик («найкращий(а), «найздібніший(а), «найрозумніший(а), оскільки вони в більшості випадків закладають основи завищеної або заниженої самооцінки, сприяють музичному закріпаченню одних і «звеличенню» інших, вихованню в дітей заздрощів, призводять до появи нездорової конкуренції між дітьми, квапливої та агресивної поведінки на заняттях. Музичному педагогу варто бути щедрим на похвалу, якомога частіше промовляти, що всі діти є унікальними та особливими, схвально відгукуватися про них. Використовувати якомога більше схвальних відгуків навіть при досягненні незначних музично-навчальних успіхів. Це сприяє формуванню адекватної самооцінки та гармонійного сприйняття інших, започатковує здорову атмосферу в дитячому колективі (групі, класі) тощо.

Надання пріоритетності емоційному переживанню музики над аналітичним осягненням її змісту, характеру та форми. У змісті саногенно-особистісної парадигми відбувається трансформація традиційних видів музично-навчальної діяльності (слухання музики, розучування пісень, опанування музичної грамоти й відомостей про композиторів тощо) в інноваційні, які уможливлюють активізацію яскравих переживань музичних образів у співі, грі, музикуванні, танцювальній діяльності, імпровізації (інструментальній, вокальній, танцювальній) тощо. У такий спосіб відбувається заміна подачі готових суджень і розмірковувань стосовно до музики, її характеру та образів, на такі види музично-навчальної діяльності, які передбачають збільшення активного «проживання» змісту музичного мистецтва у творчій діяльності. І саме завдяки такому процесу музичного навчання діти самі виявляють характер і зміст музики, музичних образів. Це викликано тим, що одним із головних завдань саногенно-особистісної парадигми є розвиток музичальності, яку в музичній психології визначають як здатність до емоційного відгуку на музику та наявність розвиненості сукупності музичних здібностей [83].

Ще однією важливою характеристикою сутності та змісту саногенно-особистісної парадигми музичного навчання виступає *спрямування процесу надання музичних знань в опосередковану площину*. Передумовою для цього

аспекту новітньої освітньої парадигми слугувало врахування сенситивності психофізіологічного розвитку дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. За даними сучасних досліджень нейробіології, для дітей зазначеного віку характерною є перевага емоційного сприйняття світу над аналітичним. Розвиток їх головного мозку вирізняється активністю правої півкулі, яка відповідає за творчість і креативність особистості. Дозрівання ж лівої півкулі, яка відповідає за аналітичні та розумові здібності дитини, відбувається вже в підлітковому віці [23]. Відповідно надання теоретичної обізнаності має відбуватися ненав'язливо, в ігровій формі і по значимості має відійти на другий план у співвідношенні емоційним проживанням змісту музичного заняття чи уроку. На нашу думку, розпочинати надавати теоретичні відомості щодо музики та композиторів доцільно з основної школи. У дошкільному та молодшому шкільному віці вказаний аспект музично-освітньої діяльності має відбуватися не в такій мірі поглибленості, як у традиційному музичному навчанні. Головним завданням музичного навчання дітей означеного вік має бути розвиток їх емоційно почуттєвої сфери, відбуватися своєрідне врівноваження емоційного та інтелектуального розвитку дітей.

У процесі розробки саногенно-особистісної парадигми музичного навчання дошкільників і молодших школярів ми спиралися насамперед на такі педагогічні підходи як:

- *особистісно орієнтований,*
- *оздоровчо-профілактичний,*
- *гуманно-естетичний;*
- *творчо-діяльнісний.*

Вибір цих підходів серед усіх інших зумовлено близькістю й спорідненістю певних сутнісних характеристик саногенно-особистісної парадигми з їх спрямованістю й змістовим наповненням.

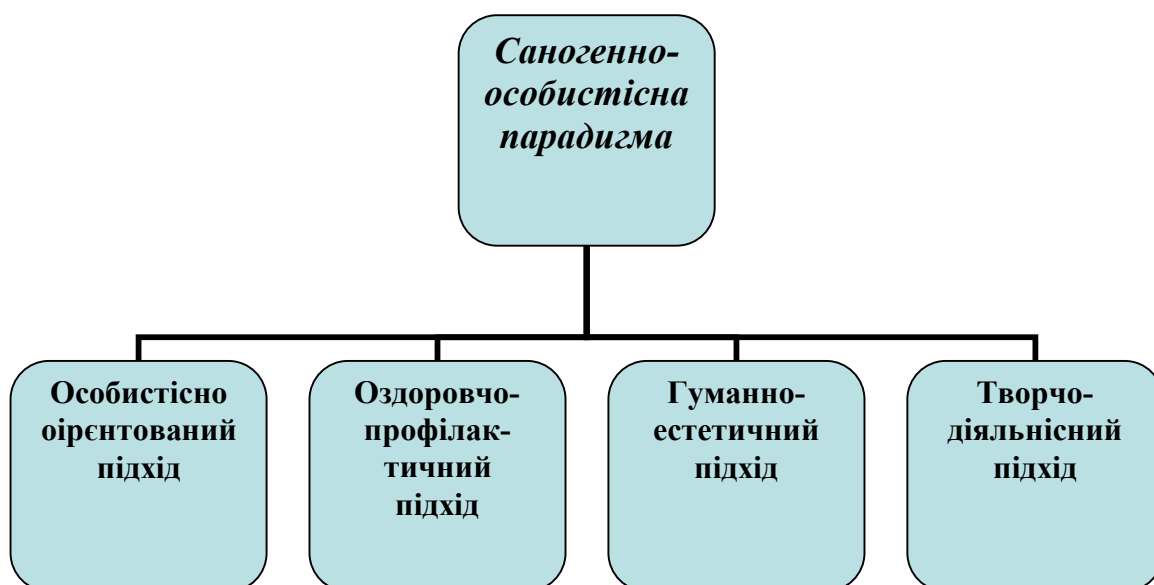


Рис.2.2. Методологічні засади саногенно-особистісної парадигми музичного навчання дітей дошкільного й молодшого шкільного віку

Особистісно орієнтований підхід розглядається у руслі гуманістичної педагогіки та психології і охоплює такі аспекти: необхідність вивчення особистісних якостей учнів і створення умов для розвитку особистості (М. Пирогов, К. Ушинський, С. Русова, А. Макаренко, О. Музиченко), школа як лабораторія для розкриття унікального «Я» кожної дитини (К. Роджерс, А. Маслоу, Р. Мей, В. Франкль), визначення засобів особистісно орієнтованого навчання та виховання учнів і студентів (І. Бех, О. Бондаренко, В. Євдокимов, О. Падалка, О. Пехота).

Вивчення особливостей особистісно орієнтованого підходу надало підстави констатувати, що в освітній теорії і практиці його розглядають як напрям діяльності вчителя, який допомагає дитині усвідомити та зрозуміти себе, свою особистість. Окреслений підхід сприяє розвитку здібностей та задатків дітей, поліпшує процес розкриття їх можливостей і потенціалів. Його використання у системі освіти передбачає ставлення до дитини як до суб'єкта навчальної взаємодії, як до свідомого та відповідального суб'єкта власного розвитку. І будується він на провідних засадах гуманної педагогіки та психології. Він потребує визнання унікальності кожної дитини, її права на повагу та рівноправну участь у педагогічному процесі. За таких умов дуже важливого значення набуває процес спілкування педагога й дитини, встановлення

довірили-партнерських стосунків. Конструювання та реалізація педагогічного процесу має орієнтуватися на особистість як мету, суб'єкт, результат і головний критерій його ефективності.

Проблема особистісно орієнтованого підходу веде свої витoki з досвіду прогресивної педагогіки кінця XIX – початку XX ст. У цей період відбувався активний пошук такої моделі освіти, яка б могла задовольнити потреби особистості. М. Пирогов вважав за необхідне врахувати індивідуальні особливості характеру й темпераменту учнів у процесі їх навчання та виховання. Видатний педагог та психолог П. Блонський вбачав потребу в переведенні дитини в центр педагогічного процесу, у використанні ідей гуманізму в освіті. Професійна майстерність учителя на рівні з освіченістю мала передбачати творчий потенціал та вміння зацікавити дитину розповіддю, фантазією, мистецтвом тощо. Головною відмінністю методики О. Музиченка запити особистості. Ставилося питання не лише професіоналізму вчителя, а й важливості його особистісних і громадянських якостей. Основою методик із застосуванням особистісно орієнтованого підходу найвідоміших представників прогресивної педагогічної думки (було проголошено недопущення будь-якого насильства над особистістю та встановлення демократичної педагогічної взаємодії між учителем і учнями. Зокрема, була необхідність створення довірливої атмосфери в класі та наявності позитивних емоцій і переживань учнів [34].

Прогресивні педагогічні діячі вважали, що професійна майстерність учителя обов'язково має передбачати взаємоповагу між учнями та вчителем, віру в можливість кожної дитини, розкриття її самобутньої природи, повагу та її ствердження, спрямування на служіння добру і справедливості («Маніфест гуманної педагогіки») [58].

На сучасному етапі розбудови нашого суспільства активно впроваджується особистісно орієнтована модель сучасної освіти. Її головним завданням є: спрямування діяльності усіх загальноосвітніх навчальних закладів на створення умов для розвитку і саморозвитку кожної дитини із максимальним урахуванням

особливих відмінностей та унікальної своєрідності кожної дитячої особистості; актуалізація своєрідності та особливої індивідуальності ресурсів окремо взятої дитини; здійснення підтримки у виробленні свого стилю поведінки, діяльності та життєвого вибору дитини.

Оздоровчо-профілактичний підхід розглядається в контексті саногенних (оздоровчих) технологій і вивчається в декількох напрямках. Серед них – дослідження поняття саногенезу (С. Павленко, О. Кокосов), саногенний підхід як умова особистісного розвитку (І. Аршава, О. Репіна), розвиток саногенного мислення (Ю. Орлов, С. Морозюк, Н. Пов'якель), саногенних почуттів (Л. Левицька), саногенної рефлексії (Т. Смолева), застосування саногенної терапії (П. Сидоров).

Термін «саногенез» походить від лат. *sanitas* (здоров'я) і грец. *genesis* (походження) і в буквальному перекладі означає «походження здоров'я». Саногенез є складним процесом запуску низки захисних механізмів, спрямованих на ліквідацію пошкоджень і відновлення структурно-функціональної цілісності організму людини [3, с. 17].

Учення про саногенез було започатковано у 1966 р. професором С. Павленком, який довів, що саногенетичні реакції в організмі людини виникають у відповідь на дію патогенних факторів навколишнього середовища. Пристосувальні процеси актуалізуються у складних проявах адаптованої поведінки. Ученим було визначено три види пристосувальних процесів: *захисні*, які запобігають виникненню в організмі процесів розладу; *відновлювальні*, що сприяють нормалізації зміненого стану або властивостей різних структур організму; *компенсаторні*, які забезпечують нормалізацію зниженої функції діяльності одного органа або його частини, а також цілої системи загалом [65].

Згідно з останніми науковими дослідженнями у сфері медицини кожна особистість має *саногенний потенціал* – резервні й адаптивні можливості організму, так звані «здорові» риси особистості, ресурси опірності, емоційної стійкості до стресу, позитивного мислення як системи особистісної смислотворчості [3, с. 17]

Науковець М. Варій трактує саногенний потенціал як «психоенергетичний потенціал особистості, який сформувався як похідний від багатства її внутрішнього світу, широти соціального й духовного просторів, накопичення досвіду, досягнень власного благополуччя, прямо пропорційно впливає на її психічне здоров'я, а також засоби, які дозволяють його підтримувати» [13, с. 523].

Складові саногенного потенціалу можна поділити на три групи. До першої групи входять ті складники, які формуються вихованням, освітою та соціальним оточенням. Другу групу становлять особливості, досвід, знання та вміння особистості, які виникають унаслідок роботи із психотерапевтами, психологами, лікарями та педагогами. Третю групу складають якості та особливості особистості, розвинені нею самостійно.

Саногенний потенціал дуже тісно взаємодіє із саногенними почуттями. Проблемі розвитку саногенних почуттів в учнів професійно-технічних навчальних закладів присвячено наукове дослідження Л. Левицької. Авторка, убачаючи в саногенних почуттях чинник здоров'я й успішності навчання, визначає їх як «стійкі, позитивні емоційні переживання, що виникають на основі оздоровчого мотивування, рефлексії, саморегуляції, інтелектуалізації об'єктом своєї емоційної сфери, її піднесення до більш високого почуттєвого рівня та покращують здоров'я особистості й ефективність її діяльності» [39, с. 14]. Вплив саногенних почуттів розглянуто науковцем на трьох рівнях: *духовному* (всебічне вдосконалення людини та засвоєння духовних вимірів особистості, таких як добро, краса, істина), *соціальному* (покращення взаємостосунків особистості в соціальному середовищі) та *психофізіологічному* (блокування розвитку хронічних захворювань, гармонійний, здоровий розвиток людини). Механізмами розвитку саногенних почуттів визначено: *підвищення суб'єктності*, що передбачає актуалізацію здатності до емоційно-почуттєвої діяльності; *активізацію оздоровчих здібностей*, метою якої є посилення оздоровчої діяльності та здатності до рішучих дій; *персоналізацію*, яка здійснює самотворення особистості в процесі саногенної діяльності [39].

Розвивати саногенні почуття можна шляхом продуктивного й оздоровчого мислення. Дослідженню особливостей саногенного й патогенного мислення присвячені наукові праці Ю. Орлова. Вчений доводить, що саме саногенне мислення, яке полягає в усвідомленні власних емоцій та почуттів, формує здатність особистості до саморегуляції емоційно-вольової сфери з метою оздоровлення [62].

За результатами дослідження Н. Пов'якель, розвиток саногенного мислення уможливорюється за рахунок рівня сформованості психологічних механізмів саморегуляції. Серед них – гнучка й мобільна рефлексія життєвих ситуацій, дій та власних вчинків; релаксація або розслаблення, концентрація або зосередження на визначеному об'єкті своєї діяльності; довільна візуалізація або створення внутрішніх образів; самонавіювання або створення психологічно «оздоровчих» вербальних настанов [68].

Саногенне мислення має кілька визначень, зокрема:

■ «мислення, яке зменшує внутрішній конфлікт, напругу, дає змогу контролювати емоції, потреби й бажання і, відповідно, запобігає захворюванню» [62, с. 141-142];

■ «засіб керування емоціями шляхом усвідомлення й відповідно керування тими розумовими операціями, які автоматично її породжують» [59, с. 455];

■ «технологічна передумова психологічної підтримки та збереження професійного здоров'я фахівця, ... і зокрема психолога-практика» [68, с. 294].

Основними принципами саногенного мислення є:

1) *принцип визнання реальності емоцій* (розуміння того, що будь-який емоційний стан є результатом нашого мислення);

2) *принцип доречності розумових актів* (доречність або недоречність мислення як поведінки у плані збереження здоров'я);

3) *принцип самоусвідомлення* (усвідомлення звичок власного розуму);

4) *принцип інтроспекції* (стримування патогенних звичок розуму і культивування саногенних);

5) *принцип рефлексивності* (здатність суб'єкта підійматися над ситуацією, проблемою з метою пізнання себе та необхідності зміни своїх розумових звичок);

6) *принцип науковості повсякденного мислення* (наявність умінь і навичок розумової поведінки, які дають змогу контролювати думки й керувати емоціями) [62].

Головна функція саногенного мислення полягає в конструктивній регуляції емоційних станів людини. Таке мислення надає можливість людині усвідомлювати, аналізувати та шукати можливості виправлення своїх помилок. Однак саногенне мислення має свою протилежність – патогенне мислення, яке трактується як «буденне мислення, що перебуває під владою звички й автоматизмів, що програмується вимогами культури» [62, с. 141]. *Ознаками патогенного мислення* є: відсутність звички контролювати і стримувати свої думки; постійне переживання стресової ситуації; відсутність рефлексії, здатності проаналізувати свій стан з боку; плекання своїх образ і страхів, негативних емоцій і переживань; невміння зрозуміти себе та свій стан.

Ще однією відмінною ознакою двох стилів мислення є різниця у виникнення й часова протяжність стресової реакції. Патогенне мислення продовжує дію стресу, а саногенне мислення сприяє припиненню впливу стресового фактора на функціональний стан людини, сприяючи оздоровленню.

Мислення дуже тісно взаємодіє з поведінкою людини. Відповідно саногенна (оздоровча) поведінка трактується як така, що сприяє покращенню здоров'я та благополуччя особистості. А поведінка, що має негативний вплив на життєдіяльність особистості, називається патогенною. Обидва види поведінки пов'язані зі здоровим та нездоровим способом життям.

Вивченню впливу *саногенної рефлексії* присвячено наукові праці Т. Смолевої. Дослідження підтвердило, що саногенна рефлексія значимих дорослих (матері, педагога) як когнітивно-особистісний механізм, який зумовлює свідомий вибір поведінкових програм, стосунків із дитиною, є одним із провідних факторів забезпечення психологічного благополуччя дитини на

ранніх етапах онтогенезу. Психологічне благополуччя в дослідженні трактується як суб'єктивне благополуччя, що охоплює вдовolenня, переживання суб'єктом позитивних емоцій. Психологічне неблагополуччя, у свою чергу, виявляється в невдоволеності та наявності негативних емоцій і переживань [78].

Застосування *саногенної терапії* за допомогою аудіозапису аранжувань біоритмів мозку людини пропонує П. Сидоров. Здійснюючи адаптоване біокерування під час реабілітації та лікування психосоматичних захворювань і залежностей, автор методики застосовує звуки і закодовані частоти бінауральних і моноуральних биттів⁷ у взаємодії зі специфічними зонами мозку. Це викликає збільшення ендорфінів, серотоніну тощо, які сприяють підвищенню настрою людини та її працездатності. У результаті досягається ефект дестабілізації патологічного стану особистості, активізації резервів організму та відновлення структурно-функціональних систем, які відповідають за його життєдіяльність [75].

Про актуалізацію саногенної функції педагога у процесі своєї професійної діяльності пише О. Федій. Здатність педагога створювати психологічно комфортне освітнє середовище засобами естетотерапії будується на міждисциплінарних зв'язках гуманної філософії, естетики, особистісно орієнтованої педагогіки та психології [86].

Отже, саногенез, саногенні реакції, саногенний потенціал, саногенне мислення та поведінка мають значний вплив на процес гармонійного розвитку і становлення людської особистості. Перебуваючи в тісному взаємозв'язку з позитивним мисленням, збалансованістю емоційно-почуттєвої сфери, душевним комфортом, психологічним благополуччям, саногенез людини є сильним або слабким. Загалом з'ясовано, що людина має два основні види емоцій: задоволення і невдоволення. І від того, у радісному та задоволеному чи в роздратованому та злому стані перебуває особистість, залежить стан її саногенезу.

⁷ Бінауральні і моноуральні битти – частотні амплітудні коливання з різними характеристиками по лівому та правому каналах головного мозку.

Відповідно саногенний підхід забезпечує спрямування процесу музичного навчання дітей на активізацію захисних функцій організму. Цей освітній підхід актуалізує підвищення результативності музично-навчальної діяльності дошкільників і молодших школярів на основі актуалізації саногенних (оздоровчих) функцій музичного мистецтва. До уваги беруться компенсаторні механізми впливу музики та звуків на дитячу особистість з метою зняття психологічного напруження та позбавлення від негативних емоцій та почуттів, а також створення ситуацій, які, у свою чергу, стимулюють появу позитивних емоцій та переживань. Зазначений принцип музичного навчання спрямовує педагога-музиканта на таку організацію музично-навчальної діяльності дітей, яка, сприяючи профілактиці психічних розладів, нервових зривів, створює умови для формування в дитини гармонійного світовідчуття та уможлиблює її виведення на найвищий психічний рівень – «радісно-захопливе сприйняття життя» [93, с 48]. Саме в такому стані дитина найвідкритіша до нових знань у галузі музичного мистецтва, із радістю та захопленням опановує музично-творчу діяльність, а її музична обдарованість і музикальність набувають неабиякого розвитку та розквіту.

Збереження і зміцнення фізичного, психічного й духовного здоров'я дітей є одним із головних завдань національної освіти. Актуальність зазначеної проблематики підсилюється психофізіологічним станом сучасних дітей, які дуже часто перенасичені негативною інформацією, позбавлені теплого спілкування з дорослими та однолітками. Багато з них просто не можуть витримати нервово-психічні навантаження вдома, у дитячому садку та в школі. Нерідко дитяча нервова система не встигає адаптуватися до шаленого темпу й ритму нашого життя. Звідси – неспокій, нервовість, гіперактивність, погіршення продуктивної діяльності, виникнення психосоматичних хвороб.

Крім того, нинішній загальноосвітній процес характеризується збільшенням інтелектуального та емоційного навантаження на дитину. Це призводить до невідповідності біологічних затрат адаптаційно-компенсаторним можливостям дитячого організму. За таких умов пріоритетності набуває

спрямування музичного навчання дошкільників і молодших школярів в оздоровчо-розвивальну площину.

При вивченні причин захворювань людини було з'ясовано, що майже 80 % фізичних захворювань пов'язані з порушенням емоційного або психічного стану, тобто мають психосоматичну природу: хвороба виникає у фізичному тілі людини, а причини закладаються в її внутрішньому світі – переживаннях, емоціях і почуттях. Сам термін психосоматика має подвійну складову: «psyche» в перекладі з латинської означає душа, а «soma» – тіло. Відповідно стан здоров'я перебуває в залежності від стану нашої емоційно-почуттєвої сфери, настрою, думок, характеру тощо [1].

Дія традиційної медицини спрямована на усунення наслідків хвороб, а причини хвороб перебувають у взаємозв'язку із внутрішніми конфліктами та переживаннями негативних емоційних станів і залишаються поза увагою медиків.

Провідна думка відомого філософа-містика сучасності Ошо – «не варто боротися з темрявою, варто лише запалити світло і темрява сама розсіється», як ніколи краще пояснює причину виникнення психосоматичних захворювань у людини. «Ти можеш покласти життя на боротьбу із темрявою, і усе буде марно; але достатньо однієї маленької свічки – і темрява розсіється. Необхідно працювати над світлом, оскільки це позитивне, екзистенціальне начало, воно існує само по собі. І як тільки-но з'явиться світло, усе породжено його відсутністю автоматично зникає» [64, с. 133]. Його філософський погляд на причини людських негараздів підтверджує необхідність переживання дітьми якомога більше позитивних емоцій і почуттів, адже це автоматично стає своєрідним «світлом» їх внутрішнього світу, поява якого спричиняє зникнення «темного», негативного й хворобливого у дитячому житті.

Світогляд і внутрішні налаштування дуже впливають на стан здоров'я людини, а підсвідомі процеси часто є причиною багатьох захворювань. Негативні емоції, такі як гнів, жага помсти, образа, неприйняття себе особистістю, відчуття провини, є основними причинами поганого самопочуття

людини. Будучи поєднанням двох субстанцій – фізіологічної (тіла) та свідомості із внутрішнім світом (душею), людська особистість стає здоровою в таких умовах, де має місце гармонія між даними двома складовими. Недаремно давні філософи (Піфагор, Арістотель, Платон) вважали здоров'я тіла продовженням здоров'я душі.

Теорія психосоматичної природи захворювань є досить молодого, їй близько 200 років. Німецький лікар Хайнрот уперше дав визначення психосоматики в 1818 р., але в сучасній науці та практиці вказане явище має різні тлумачення. Зокрема, З. Фрейд, який свою версію виникнення психосоматичних захворювань назвав конверсією – перетворенням поганого у ще гірше, вважав, що внутрішній конфлікт, не маючи виходу, трансформується в певні фізіологічні симптоми. Конфлікт несвідомих бажань і заборон, викликаючи відчуття емоційного дискомфорту, за умови перенесення у сферу тілесного знімає відчуття емоційного конфлікту. Учений наголошує, що людина набуває захворювань, які мають певний зв'язок із пережитим. Наприклад, небажання бачити й чути оточення призводять до психосоматичних захворювань органів зору та слуху. За теорією відомого психолога фізіологічна хвороба сприяє позбавленню від того чи іншого негативного емоційного переживання [88]. Однак Ф. Александер, запевняє, що хвороба не послаблює внутрішній конфлікт тому, що емоція не знайшла зовнішнього прояву [1]. Відповідно, беручи до уваги, будь-яку з названих теорій, слід усвідомити, що важливим є саме виведення негативних емоційних переживань із свідомих і підсвідомих процесів людської особистості.

Загальновідомо, що музика, будучи одним із найемоційніших видів мистецтв має великий вплив на емоційно-почуттєву сферу дітей, є ефективним засобом профілактики психосоматичних хвороб, які мають психологічні та соціальні причини.

Одним із головних завдань саногенно-особистісної парадигми є спрямування музично-навчальної діяльності дошкільників і молодших школярів на розвиток їх емоційного благополуччя. Підсилюється ця необхідність і тим, що

саме в дошкільному та молодшому шкільному віці відбувається емоційне становлення дітей, удосконалення здатності до рефлексії та децентрації. Цей період надзвичайно благодатний задля розвитку емоційної сфери дітей, формування їхніх емоційних звичок.

Особливу увагу необхідно звертати на психологічний мікроклімат на музичному занятті чи уроці на засадах оздоровчо-розвивального підходу. Безпечне емоційне середовище у процесі музично-оздоровчого навчання, посідаючи одне з найважливіших місць, передбачає наявність такої міжособистісної взаємодії, за якої не здійснюється психологічне насилля над дитиною і перевагою якої є гуманістична центрація, тобто акцентування як власної сутності, так і внутрішнього світу інших. Це надзвичайно яскраво відображається в комунікативних та особистісно-емоційних характеристиках суб'єктів взаємодії.

Головною запорукою емоційного благополуччя дітей є забезпечення умов для ефективної міжособистісної взаємодії, яка передбачає виявлення взаємоповаги та довіри один до одного. Емоційне благополуччя дитини супроводжується радісними переживаннями, проявами впевненості в собі та своїх силах, адекватним сприйняттям певних невдач або помилок. Незважаючи на те, що кожна дитяча особистість має індивідуальні риси характеру, середовище спонукає її до певних норм поведінки. Створення емоційно збагаченого середовища як для виведення негативних емоцій, так і для акумулювання позитивних є основним із головних завдань оздоровчо-профілактичного принципу музичної освіти на засадах оздоровчо-розвивального підходу.

Наявність емоційного благополуччя залежить від самооцінки дітей, яка має бути адекватною, будуватися на впевненості в собі, позитивному ставленні як до себе, так і до інших. Суб'єктне уявлення про свої можливості є визначальним у ситуаціях успіху чи невдач людини. Упевненість у своїх силах є запорукою будь-якого успіху і навпаки – втрата віри у свої сили спричиняє невдачу. Саме тому надзвичайно важливо скеровувати музично-навчальну діяльність дошкільників і молодших школярів з урахуванням важливості формування вказаних відчуттів.

Надзвичайно ефективним засобом реалізації саногенного підходу музичного навчання дітей є імітація ними різних емоційних станів (злості, радості, страху, сміливості тощо). Така робота сприяє навчанню дітей розпізнавати свої емоції, диференціювати їх, а робота м'язів обличчя (під час міміки) та рук (під час жестикуляції) дає дітям змогу зняти емоційну напругу, здійснити емоційну розрядку.

Одним із головних аспектів емоційного благополуччя дітей є довіра у спілкуванні. Поява довіри в дітей дає їм змогу бути відкритими й безпосередніми, створює умови для вільного вираження своїх емоцій і почуттів. Відсутність можливостей задоволення цієї потреби, призводить до розбалансованості поведінки дітей, декструктивності, проявів агресії тощо.

Надзвичайно ефективним способом донесення до свідомості дітей інтерпретації їхніх особистісних дій та конфліктів є казково-ігрова спрямованість музичних занять на засадах оздоровчо-розвивального підходу. Вона спричиняє розвиток здатності розпізнавати емоції та почуття – як свої, так і інших – і правильно їх виражати, повноцінно переживати.

Створення емоційно благополучного музично-навчального середовища є одним із головних аспектів оздоровчо-профілактичного принципу музичного навчання. Для появи позитивних відчуттів необхідні стабільність, постійність та безпека, які створюють передумови для активізації захисних і компенсаторних функцій дитячого організму. Компенсація (compensate) у перекладі з латинської означає відшкодування. Будучи адаптивними рефлексорними реакціями, компенсаторні механізми спрямовані на усунення або послаблення функціональних зсувів в організмі, які викликані певними неадекватними факторами. Їх мобілізація відбувається відразу після потрапляння організму в неадекватні умови, а призупинення їх дії спостерігається лише з розвитком адаптаційних процесів. Маючи яскраво виражену захисну природу реакцій організму, компенсаторні механізми у процесі свого розвитку удосконалюються – на їх основі формуються умовно-рефлексорні реакції на обстановку, що дає

організму необхідну опірність і цілеспрямованість поведінки в неадекватних умовах або обставинах [1].

Гуманно-естетичний підхід, який базується на гуманістичних ідеях в теорії та практиці музичної педагогіки висвітлено у працях О. Гончарової, О. Лобової, О. Олексюк, Г. Падалки, Т. Танько, Т. Турчин, О. Хижної, О. Щолокової та інших.

Інноваційну стратегію організації музичного навчання згідно цього підходу Т. Турчин визначає як «створення сприятливих умов для самореалізації молодших школярів з їхніми інтерсами і потребами, напруженим екзистенційним духовним світом, розвиненим почуттям, художнім мисленням, творчим потенціалом» [84, с. 63]. Гуманізація музичної освіти сприяє пізнання дитиною самої себе, підведенню її до самоосвіти і самовиховання. Сутність гуманно-естетичного підходу полягає у визнанні кожного учня особистістю, вихованні ціннісного відношення до музичного мистецтва, формуванні культури мислення і почуттів, кращих людських якостей засобами музики різних жанрів. Цей підхід «провокує» учнів на творчість, прийняття рішення, які стосуються художнього задуму та виконавства.

Вивчаючи гуманістичне виховання учнів засобами музики, С. Горбенко визначає його як «процес устанавлення і виявлення дитиною особистісних функцій свідомості у комплексі видів її музичної діяльності, що зумовлює освоєння та інтерналізацію нею загальнолюдських цінностей культури і моральних норм поведінки» [18, С. 15].

Гуманно-естетичний підхід передбачає перехід від процесу навчання за певними нормативами і вимогами до індивідуально-навчальної діяльності дитини, її педагогічної підтримки і корекції. У такий спосіб акумулюється необхідність високого рівня емпатії та педагогічної культури педагога-музиканта, що, у свою чергу, створює підґрунтя для налагодження процесу формування музичної культури дитячої особистості на гуманних засадах. Заміна пасивного засвоєння знань, умінь і навичок на розвиток особистої пошуково-творчої активності дитини, розкриття її творчого потенціалу за таких умов

набуває особливої актуальності у професійній діяльності вчителя музичного мистецтва.

Гуманно-естетичний підхід до музичної освіти дітей передбачає інтенсивний розвиток їх мотиваційної сфери, усвідомлення й розуміння важливості естетичного виховання для гармонійного становлення їх дитячої особистості. Спрямування музично-навчального процесу дітей на отримання позитивного художнього досвіду, надання ціннісних пріоритетів на основі особистісно-значимого ставлення до шедеврів світового та національного музичного мистецтва. Великого значення набуває розвиток і збагачення емоційної сфери та творчої індивідуальності кожної дитячої особистості, формування у неї захопленості класичною, народною та дитячою музикою (на противагу негативному впливу популярної музики, до того ж й не найвищого ґатунку), а також виховання високого рівня музично-творчої активності та прагнення до самоосвіти за допомогою використання засобів масової інформації.

Творчо-діяльнісний підхід ґрунтується на дослідженнях Л. Виготського, В. Давидова, Д. Ельконіна, Л. Занкова та інших, які вважали застосування діяльнісного підходу в освіті одним із найефективніших способом навчання, побудованого на поєднанні засвоєння знань із розвитком пізнавального інтересу та творчого потенціалу. Лише в процесі діяльності людина здатна виявити властивості і зв'язки елементів реального світу. Наявність творчо-діяльнісного компоненту процесу музично-навчальної діяльності дітей дошкільного й молодшого шкільного віку є очевидною [15; 28; 34]

Творчо-діяльнісний підхід, являючись методологічним базисом різних систем розвивального навчання, які, у свою чергу, у своєму складі мають технології, методи і прийоми, які спрямовують музично-навчальну діяльність особистості на творче застосування музичних знань, умінь і навичок. Творча діяльність є основною ідеєю окресленого підходу і засобом розкриття творчого потенціалу людини.

Варто зазначити, що практично усі відомі концепції музично-естетичного виховання дітей будувалися на активному застосування діяльнісно-творчого

підходу. Його суть полягала у залученні дітей до музичного мистецтва через активну музично-творчу діяльність.

Видатний музикознавець Б. Асаф'єв зазначав, що задля розуміння музичного мистецтва потрібні не лише емоційне сприйняття, а й вміння і знання, які являються засобом розуміння музичної мови. «Музику багато хто слухає, – зазначав Б. Асаф'єв, – а чують не всі» [4]. В. Сухомлинський, наголошуючи на важливості музичної творчості у процесі розвитку і становлення дитячої особистості говорив, що «культура виховного процесу в школі багато в чому визначається тим, наскільки насичене шкільне життя духом музики. Як гімнастика випрямляє тіло, так музика випрямляє душу людини» [80, с. 32].

Відомі концепції Ж.Далькроза (ритмопластичне виховання), З.Кодая (застосування народної музики як основного джерела збагачення й гармонійного виховання) та К. Орфа (елементарне музикування в розвитку творчого начала і самостійності мислення дітей) також будуються на застосуванні активної творчої діяльності дитячої особистості, творчо-діяльнісного підходу [31; 37; 40].

Отже, усі вищеперераховані методологічні підходи до музичного навчання дітей – особистісно-орієнтований, оздоровчо-профілактичний, гуманно-естетичний та творчо-діяльнісний – слугували надійним підґрунтям розробки саногенно-особистісної парадигми музичного навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

2.3. Принципи музичного навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку на основі оздоровчо-розвивального підходу

Будь-яка парадигма будується на принципах – законах, керівних установах, які не можна порушувати, бо вони є фундаментальними. Переорієнтація музичного навчання в системі дошкільної та початкової шкільної освіти в саногенно-особистісний вимір вимагає розробки чіткої методологічної бази, яка ґрунтуватиметься на конкретних принципах. Усі вони є

фундаментом саногенно-особистісної парадигми музичного навчання дошкільників і молодших школярів. Серед них:

- *комплементарно-інтеграційний;*
- *гуманістично-комунікативний;*
- *гедоністично-оптимістичний;*
- *емоційно-коригувальний;*
- *особистісно-розвивальний.*

Комплементарно-інтеграційний принцип орієнтує на взаємодоповнення й органічне поєднання музично-навчальних та оздоровчо-профілактичних цілей і завдань. Комплементарна інтеграція музичного навчання і музикотерапевтичного впливу передбачає взаємоузгодження мети й завдань музично-навчальної діяльності дошкільників і молодших школярів із метою та завданнями музикотерапевтичного впливу аж до повної їх інтеграції. Це такий тип методичної взаємодії, за якої музично-навчальні методи та прийоми доповнюються музикотерапевтичними і навпаки. У такий спосіб інтеграційна комплементарність *мети* музичного навчання полягає у формуванні музичної навченості на основі розкриття саногенного потенціалу дитячої особистості. А такі *завдання* музичного навчання як *розвиток музично-творчих здібностей і музично-образного мислення; формування музичної обізнаності та компетентності; розвиток креативності тощо* взаємоузгоджуються та взаємодоповнюються з такими видами музикотерапевтичного впливу як *гармонізація емоційно-почуттєвої сфери; зняття емоційно-психологічної напруги та досягнення катарсису у процесі музично-творчої діяльності; усунення психофізіологічних блоків, розкріпачення поведінкових утисків; формування мовленнєвої культури та соціальної комунікативності; становлення індивідуальної самодостатності тощо.*

Гуманістично-комунікативний принцип передбачає побудову педагогічного спілкування у ключі емоційної довіри та взаємоповаги, усвідомлення індивідуальної значущості кожної дитини незалежно від розвиненості її музичних здібностей та задатків. Цей принцип орієнтує педагога-

музиканта на створення сприятливого розвивального та емоційно-комфортного навчального середовища, стимуляцію музично-навчальної ініціативи дітей, відмову від авторитарної педагогіки й педагогічного тиску на них. Головним завданням для вчителя-музиканта стає прагнення врахувати особливості музичного розвитку кожної дитини, пробудити у неї інтерес і любов до музичного навчання і мистецтва загалом. Зазначений принцип спрямовує педагога на формування в дітей особистісно-значимого ставлення до музики та мотивації до успішної музично-навчальної діяльності. Відповідно до Маніфесту гуманної педагогіки за основу береться віра в можливості кожної дитини, прагнення розкрити її самобутню природу, виявлення поваги до дитячої особистості, спрямування її на служіння добру і справедливості.

Гедоністично-оптимістичний принцип спрямовує музичне навчання на створення умов для акумулювання в дітей радісних емоційно-позитивних переживань та здійснення дітьми самостійно-рефлексивних дій у руслі оптимізму та позитиву. Його найголовніше завдання полягає у створенні умов для акумулювання у дітей радісних переживань. Вплив емоцій та почуттів на здоров'я та психофізіологічний стан людини досліджений багатьма науковцями та практиками. Недаремно позитивне позначається знаком «+», що за логікою знаків і символів додає, а негативне – знаком «-», що символізує віднімання. Подібне відбувається і зі станом здоров'я дитини, коли вона переживає позитивні або негативні почуття й емоції. Радісно-позитивні емоційні переживання збагачують запас життєвої енергії людини, а гнівно-негативні зменшують. Відповідно до цього музично-навчальна працездатність дітей підвищується або знижується. Гедонізм, будучи вченням про уникнення страждань і наявність позитиву, є результатом духовного, культурного, емоційного розвитку суспільства та особистості. Як засвідчує практика, гедоністичний принцип, виступаючи важливим стимулятором музично-освітньої діяльності, спонукає дітей до здійснення самостійно-рефлексивних дій у руслі оптимізму й позитивного спрямування, сприяє розкриттю їх саногенного потенціалу та ресурсів емоційної стійкості й опірності життєвим негараздам.

Емоційно-коригувальний принцип скеровує музичне навчання на створення умов для корекції та гармонізації емоційної сфери дітей шляхом сублімації їх позитивних і негативних емоцій і почуттів у музичну творчість. Даний принцип як засіб оптимізації системи музичної освіти дошкільників і молодших школярів згідно з вимогами часу ґрунтується на можливостях коригувального впливу музичного мистецтва на емоційну сферу людського організму. Психіка особистості – як дитини, так і дорослого – є складною саморегулювальною системою, яка може самостійно переборювати емоційну дисгармонію та налагоджувати певну рівновагу шляхом включення компенсаторних процесів.

Окреслений принцип набуває активної дії у роботі з дітьми, які мають незначні емоційно-психологічні розлади: неврози, страхи, комплекси, проблеми з поведінкою тощо. Зазвичай причиною цих проблем є внутрішня дисгармонія дитини, яка з'являється завдяки наявності у свідомості й підсвідомості згубних думок, почуттів та емоцій. Позбавлення дітей від них та трансформація їх у позитивні прояви є головним завданням принципу емоційної корекції дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, оскільки проявляти музично-навчальну успішність та ефективно розвивати свою музично-творчу самобутність можуть лише ті діти, які мають емоційну рівновагу та внутрішню гармонію. Цілеспрямований вплив на емоції та почуття з метою їх корекції здійснюється у процесі таких видів музично-навчальної діяльності як: музичні ігри, тонування звуків навколишньої дійсності, спів пісень та позитивно-стверджувальних афірмацій, імпровізована музично-танцювальна діяльність, тілесно орієнтовані вправи в супроводі спеціально підібраних музичних композицій тощо. Цей принцип зумовлює створення умов задля переживання дітьми музичного *катарсису*, стану художнього потрясіння.

Індивідуально-розвивальний принцип орієнтує музичне навчання на розвиток індивідуально-особистісних якостей дітей у процесі спонтанно-музичного самовираження і творчої діяльності. Він створює підґрунтя для активізації індивідуально-відмінних особливостей засобами впливу музики у процесі оздоровчо-навчальної роботи. З метою підвищення результативності

музичного навчання процес *інтенсифікації розвитку індивідуальних якостей* дітей обумовлює переорієнтацію змісту традиційного навчання музики на збільшення практично-творчої діяльності в особистісно-розвивальному аспекті. Як свідчить практична перевірка зазначеної теоретичної ідеї, індивідуально-розвивальний принцип навчання музики створює передумови для формування власної гідності, упевненості у власних силах та можливостях, особистісної самодостатності дітей та розкріпачення поведінкових утисків у процесі співу, музикування, проведення музичних ігор, ритмічно-танцювальної діяльності тощо. Науковим підґрунтям цього слугували загальноприйняті відомості про те, що музична творчість є вагомим чинником розвитку та формування особистісно-індивідуальних якостей дитини.



Рис. 2.3. Основні принципи музичного навчання з використанням музикотерапії

Усі перераховані принципи слугують нормативними вимогами до організації та проведення музичного навчання дошкільників і молодших школярів в саногенно-особистісному аспекті. Вони повинні реалізовуватися в діалектичній єдності та взаємодії. Зазначені принципи – це глибинні й фундаментальні істини, що мають керівні положення у процесі здійснення музичної оздоровчо-розвивальної роботи з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку. Маючи характер найзагальніших вказівок, правил, норм, вони регулюють цілісний музично-навчальний процес у системі дошкільної та

початкової шкільної освіти. Засвоєння та усвідомлення їх змісту педагогами, які впроваджуватимуть описану теоретико-методичну систему музичного навчання, відкриває шлях до реалізації найрізноманітніших аспектів педагогічної імпровізації та спонтанної творчості, а також допомагає у розв'язанні різних проблемних аспектів музично-педагогічної діяльності. Однак повніше розуміння та усвідомлення значущості окреслених принципів потребує глибшого висвітлення сутнісних характеристик кожного з них. Виконанню цього завдання присвячено наступні шість параграфів.

2.3.1.Комплементарно-інтеграційний принцип

У перекладі з латинської мови «комплементарність» – *complementum* – означає доповнення. Поняття «комплементарність» в обіг наукової літератури було введено педагогом і психологом В. Ясвіним [11]. У представлений теоретико-методичній системі музичного навчання дошкільників і молодших школярів комплементарність означає взаємодію музичного навчання з музикотерапевтичним впливом, що передбачає взаємодоповнюваність оздоровчих та освітніх цілей і завдань, музично-навчальних і музикотерапевтичних методів і прийомів.

Наступною складовою цього принципу є інтеграція, що в перекладі з латинської *integratio* тлумачиться як «відновлення», «поповнення», «цілий» тощо. У філософії вказане поняття трактується як «сторона процесу розвитку, що пов'язана з об'єднанням у ціле різнорідних частин і елементів. Процеси інтеграції можуть мати місце в межах існуючої системи. У такому разі вони ведуть до піднесення рівня її цілісності та організованості або, якщо виникла нова система з незв'язаних раніше елементів, окремі частини інтегрованого цілого, що мають різний ступінь автономії» [87, с. 215]. З позиції психології поняття «інтегральний» трактується як «прийом, спосіб наукового пізнання, в якому, вивчаючи певне поліструктурне явище, спочатку виділяють його окремі елементи, а потім виробляють цілісний (інтегральний) погляд на нього» [11, с.

71]. Ядром поняття «інтеграція» виступає впорядкування неоднорідних складових у певну цілісність, систему, що має потенціал розвитку. Ця категорія тісно взаємодіє з такими поняттями як система, цілісність, синтез, комплексність. Відповідно комплементарна інтеграція музично-навчальної діяльності з використанням музикотерапевтичного впливу є процесом створення єдиного, нерозривного цілого, яке базується на злитті елементів різних завдань і вимагає координації, узгодження оздоровчої й навчальної мети, ретельної розробки методичного взаємозв'язку.

У такий спосіб комплементарна інтеграція *мети* музичного навчання з використанням музикотерапії полягає в органічному взаємодоповненні розвитку музикальності та розкриття саногенного (оздоровчого) потенціалу⁸ дитячої особистості, під яким розуміють резервні й адаптивні можливості організму і який ототожнюється з ресурсами опірності, стійкості до стресу, позитивними емоціями та мисленням.

Відповідно розвиток музично-творчих здібностей і задатків дітей здійснюється одночасно з гармонізацією емоційно-почуттєвої сфери дітей, формування музичної обізнаності та компетентності синтезується з процесом формування мовленнєвої культури та соціальної комунікативності дітей, розвиток креативності та розкриття творчого потенціалу дитячої особистості взаємоузгоджується з розкріпаченням та усуненням психофізіологічних утисків тощо.

Як свідчить аналіз теорії та практики сучасної системи національної освіти, сьогодні, як ніколи, особливої пріоритетності набувають заходи зі створення нових ефективних методів емоційної реабілітації та психологічної профілактики, які б підвищували резервні й адаптивні можливості дитячого організму. Очевидною постає необхідність впровадження в навчально-виховний процес різних *здоров'язберігальних* технологій, серед яких особливе місце

⁸Саногенний (оздоровчий) потенціал – резервні й адаптивні можливості організму, що ототожнюється з ресурсами опірності, стійкості до стресу, позитивними емоціями та мисленням.

посідає теоретико-методична система музичного навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з використанням музикотерапії.

Про ефективність практичного впровадження музикотерапії в роботу з дітьми дошкільного віку пише С. Руденко. Мотивуючи тим, що кожен вид музичної діяльності з дошкільниками вже вміщує в собі терапевтичний компонент, автор пропонує практичне застосування інструментальної музикотерапії, вокалотерапії та кінезотерапії (танці та рухливі ігри) з метою зміцнення психофізіологічного здоров'я дітей, коригування їх поведінки (особливо гіперактивних і неконтактних дітей), активізації в них емоційної чутливості та розвитку соціально-комунікативних умінь і навичок [72].

Питання застосування музикотерапевтичних ігор як засобу оздоровлення молодших школярів на уроках музики та в позаурочній роботі підіймає *А. Золотарьова*. Дослідниця запевняє, що це дає змогу перевірити уявлення дітей про поведінку в різних ситуаціях спілкування, набутти почуття впевненості в собі, зняти емоційно-психологічну напругу, підвищити самооцінку та створити психологічний комфорт у класі, активізувати особистісне зростання тощо, а також сприяє оздоровленню дитячого організму, тренуванню дихальної та серцево-судинної системи дітей, подоланню фізичної втоми тощо [32].

Загалом, розробляючи теоретико-методичну систему музичного навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку на основі оздоровчо-розвивального підходу, ми спиралися на ідеї «ритмопластичного виховання» *Е. Жак-Далькроза*, основоположності елементарного музикування в розвитку творчого начала і самостійності мислення дітей системи *К. Орфа*, пропагування необхідності музики як джерела душевного збагачення й гармонійного виховання *З. Кодая*, абсолютної віри в безмежність дитячого потенціалу *Ш. Сузукі*, музичного навчання Вальдорфської педагогіки тощо, а також керувалися останніми досягненнями та відкриттями у галузі музичної терапії.

Загальновідомо, що музично-освітній процес у дошкільних і початкових шкільних навчальних закладах має такі традиційні види музичної діяльності: слухання, спів, гра на музичних інструментах, музично-ритмічна діяльність та

музичні ігри. Методика музичного навчання з використанням музикотерапії передбачає використання всіх традиційних видів музичної діяльності в поєднанні з додатковими: музичної релаксації, пальчикової та дихальної гімнастики тощо. Передбачається також широке використання імпровізації та спонтанної музичної творчості у всіх видах музичної діяльності.

Комплементарно-інтеграційний принцип музичного навчання на саногенно-особистісній основі об'єднує всі вищезазначені види музичної діяльності з додатковими та спрямовує їх на одночасне виконання освітніх та оздоровчих цілей і завдань.

Відповідно *музичне сприймання (слухання)* має такі *освітні* цілі та завдання:

- ознайомлення із кращими зразками вітчизняної і світової музичної класики, народної та дитячої музики;
- поглиблення і збагачення слухацьких вражень;
- формування вміння зосереджуватися, запам'ятовувати й емоційно реагувати на музику, звуки навколишнього середовища й музичних інструментів;
- розвиток музичних здібностей, уявлень і смаків.

Оздоровчі цілі та завдання цього виду діяльності полягають у:

- створенні умов для досягнення катарсису;
- поглибленні і збагаченні слухацьких вражень;
- емоційному «відіграванні» негативних емоцій та почуттів;
- активізації позитивних переживань і відчуттів;
- формуванні навичок слухового самопізнання та розширення досвіду слухового сприйняття навколишньої дійсності.

Спів пісень як вид музичної діяльності дошкільників і молодших школярів передбачає такі *освітні* цілі та завдання:

- розвиток музичних здібностей: музичного слуху, почуття ритму, пам'яті;

- формування співацької інтонаційної точності та координації слуху й голосу.

Оздоровче спрямування співу пісень полягає у:

- пробудженні генетично-звукової пам'яті дитини та наданні відчуття гармонії буття засобами перебування у вібраціях українського музичного фольклору, дитячих і класичних вокально-хорових творів;

- здійсненні вібраційного масажу внутрішніх органів; гармонізувальному впливі на систему дихання;

- створенні умов для появи відчуття радості й задоволення від процесу співу.

Музично-ритмічна діяльність виконує такі *освітні* цілі та завдання:

- розвиток почуття ритму та координації рухів тіла;

- формування навичок заданої та імпровізованої ритмічно-танцювальної діяльності;

- розвиток образної уяви та вміння творчого самовираження через керовані та спонтанні танцювальні рухи;

- виховання творчої розкутості.

Оздоровчі цілі та завдання музично-ритмічної діяльності є такими:

- підняття настрою та енергетичного тону дітей, активізація сил та енергії;

- зняття психофізіологічних утисків, вивільнення невикористаної енергії;

- розвиток спонтанності та вміння творчого вираження внутрішніх переживань;

- подолання відчуття тривожності, страхів, невпевненості в собі, сором'язливості та гіперактивності.

Музично-ігрова діяльність передбачає такі *освітні* цілі та завдання:

- розвиток фантазії, образної уяви, креативності, відповідного реагування на музику;

- збагачення музично-слухового досвіду.

Оздоровчими цілями та завданнями музично-ігрової діяльності є:

- здійснення емоційного сплеску; створення претентмодусу (казкової реальності) з метою позбавлення негативних емоційних станів та акумулювання позитивних відчуттів;
- переживання радісного емоційного піднесення й задоволення;
- гармонізація образної сфери дитини;
- посилення діяльності вищих відділів головного мозку, пов'язаних з асоціативними, інтелектуальними та волевовими процесами.

Такий вид музичної діяльності як *елементарне музикування в освітньому* напрямі має на меті:

- створення умов для появи відчуття радості й задоволення від процесу співу;
- розвиток ритмічного чуття, тембрового слуху;
- формування вмінь елементарного музикування на саморобних та елементарних музичних інструментах, навичок індивідуальної та колективної гри на музичних інструментах;
- опанування азами інструментальної імпровізації;
- збагачення музично-практичного досвіду;
- активізація потреби в музично-виконавській діяльності.

Водночас, *оздоровча* мета й завдання елементарного музикування передбачають:

- створення умов для вивільнення завуальованих переживань;
- гармонізацію емоційно-почуттєвого стану шляхом сприяння появи естетичної насолоди й відчуття причетності до процесу народження музики;
- поглиблення відчуття власної значимості та цінності інших дітей;
- формування креативності та вміння творчо й нетрадиційно виконувати поставлені завдання;
- удосконалення навичок самопрезентації та самореалізації дошкільників і молодших школярів у процесі спонтанної інструментальної, а також вокальної, ритмічної та пластичної музично-творчої діяльності.

Додаткові види музичної діяльності методики музичного навчання з використанням музикотерапії мають більше оздоровчих функцій, аніж освітніх. Отож, *пальчикова та дихальна гімнастики* мають такі *освітні* цілі та завдання:

- розвиток дрібної моторики та координації рухів пальців;
- формування основ співацького дихання.

Їх *оздоровчими* ж цілями та завданнями є:

- гармонізація роботи обох півкуль головного мозку;
- стимулювання розумової активності;
- нормалізація емоційно-фізіологічного стану;
- формування навичок глибокого й оздоровчого дихання;
- усунення внутрішньої напруги.

Музично-релаксаційна діяльність в *освітньому* напрямі сприяє:

- розвиткові образної сфери та уяви;
- формуванню естетичного смаку

Оздоровчі ж цілі та завдання полягають у:

- нормалізації емоційно-психологічного стану дітей;
- вихованні здатності зосереджуватися на внутрішніх відчуттях-

переживаннях;

- створенні умов для отримання емоційно-психологічного задоволення;

- формуванні здатності емоційної саморегуляції, позбавленні негативних емоцій і почуттів, страхів і комплексів.

Таким чином, сутність комплементарно-інтеграційного принципу музичного навчання дошкільників і молодших школярів полягає у взаємодоповненні й органічному поєднанні освітніх та оздоровчих цілей і завдань у процесі музично-навчальної діяльності на засадах оздоровчо-розвивального підходу.

2.3.2. Гуманістично-комунікативний принцип

В основі гуманістично-комунікативного принципу музичного навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку в саногенно-особистісному аспекті лежить забезпечення гуманних міжособистісних взаємин між усіма учасниками музично-педагогічного процесу: педагогом і дітьми, членами дитячого колективу. «Гуманні стосунки на будь-якому уроці і поза ним мають утверджувати людську гідність кожного учня, здібного і нездібного, запобігати виникненню страху перед покаранням, приниженням. Якщо на уроці встановлюються такі стосунки, дитина не боїться висловити свою думку, яка може не збігатися з тим, як вважає більшість і навіть учитель, реалізує своє право бути мислячою особистістю», – наголошує О. Савченко [73, с. 156-157].

Гуманізм у перекладі з латинської означає людяний, людський і, відповідно, головним завданням гуманістичної спрямованості музично-педагогічної діяльності є виховання людини. «Гуманна педагогіка, – зазначає Ш. Амонашвілі – приймає дитину такою, яка вона є, погоджується з її природою і проголошує природовідповідність як головний закон» [2, с. 124]. Основними постулатами гуманної педагогіки виступають віра у можливість дитини й повага до неї як до особистості, розкриття її природних здібностей, спрямування її на служіння добру і справедливості. Поняття «гуманність» у психології трактується як «обумовлена моральними нормами й цінностями система установок особистості на соціальні об'єкти (людину, групу, живу істоту), яка представлена у свідомості переживаннями жалю й співрадість реалізується у спілкуванні й діяльності в аспектах сприяння, співучасті, допомоги» [70, с. 21].

Комунікація, являючи собою процес обміну інформацією між двома або більше особами, чинить вплив за допомогою знаків і символів на людей. Музично-оздоровча комунікація гуманістичної спрямованості полягає в побудові довірливих стосунків педагога з кожною дитиною та з усім дитячим колективом (групою, класом) загалом, а також у формуванні доброзичливого ставлення в дітей один до одного. Здійснюється це на суб'єкт-суб'єктному рівні та з

урахуванням здатності бачити і розуміти один одного, дотриманні рівноправності у спілкуванні, що полягає у визнанні педагогом прав кожної дитини на індивідуальну особливість – бути такою, якою вона є в аспекті музичного та особистісного розвитку.

Досягнення цього завдання потребує від педагога, який буде впроваджувати саногенно-особистісний підхід до процесу музичного навчання дошкільників і молодших школярів, дотримання таких правил гуманістичної комунікації:

- урахування сенситивних особливостей розвитку дитячої особистості кожного періоду її життя;
- сприйняття всіх дітей з позиції індивідуальної неповторності;
- усвідомлення наявності індивідуального способу сприйняття інформації (зоровий, слуховий, кінетичний) дітьми;
- використання педагогічного спілкування з метою формування мотивації на успішну музично-навчальну діяльність;
- акцентування уваги дітей на найкращих проявах їхніх характеристик та якостей емоційно-вольової сфери;
- застосування великої кількості схвальних відгуків про результати їхньої музично-навчальної діяльності, зведення зауважень до мінімуму;
- побудова педагогічних стосунків із дітьми на засадах рівноправного партнерства та взаємоповаги;
- спрямування уваги на моделювання міжособистісного та міжкультурного спілкування;
- виявлення турботи про фізичне, психічне й інтелектуальне здоров'я дітей.

Музично-педагогічна комунікація гуманістичної спрямованості поділяється на вербальну (словесну) і невербальну (міміка, жести, вираз обличчя, погляд, поза, інтонація, тембр голосу тощо). Експерти з комунікації стверджують, що лише 10 % інформації, яку ми передаємо, міститься у словах. Ще 30 % репрезентують звуки, тембр мовлення й голосу, а 60 % – мова тіла.

Крім того, у дітей, особливо дошкільного віку, характер сприйняття є емоційним, вони більш сприйнятливі не до інформаційних показників, а до тембрального забарвлення нашого мовлення, нашого внутрішнього стану. Вони, як ніхто інший, відчувають наш настрій і почуття, вони зчитують його на підсвідомому рівні. Саме тому дуже важливо мати гуманістичне ставлення до дітей на внутрішньому рівні, на рівні наших відчуттів [16]

Вербальне спілкування, являючи собою процес передачі музично-навчальної інформації за допомогою людської мови, має великий потенціал у процесі побудови довірливої атмосфери занять за умови звернення педагогом уваги на тон свого мовлення, забарвлення голосу, який зазвичай передає внутрішній світ людини, світ емоцій та переживань. Інтонація голосу дуже впливає на емоційний фон сприйняття будь-якої інформації, а музично-навчальної особливо.

Загалом голос є виразником наших почуттів, а його тембр яскраво демонструє ставлення людини до будь-якого явища чи іншої людини. Украї важливою постає необхідність навчитися володіти своїм голосом, зокрема інтонацією. Інтонація повинна бути лагідною, розспівною, протяжною, тихою, чарівною, загадковою. Недопустимими є звертання до дітей на підвищених тонах, у наказовому тоні, тоні покарання. Навпаки, протягом усього заняття варто хвалити дітей, говорити їм, які вони розумні, здібні, гарні та виховані. Головним для музичної освіти на основі оздоровчо-розвивального підходу є не дисципліна на занятті, хоча й вона повинна бути, а *створення радісної атмосфери*, досягнення позитивної емоційної реакції на спілкування дітей з усіма учасниками музично-педагогічного процесу.

Відповідно педагогу, який проводитиме музичне навчання на засадах оздоровчо-розвивального підходу, варто розпочати зі змін самого себе. Насамперед потрібно впорядкувати свій внутрішній стан, свою емоційно-почуттєву сферу, змінити традиційний підхід до занять і навчитися бачити і відчувати те, що раніше було поза увагою. Найголовніше, що потрібно зробити, – позбутися агресії та роздратування, бажання вирішити все через крик, оскільки

внутрішній стан учителя музики або музичного керівника має потужний вплив на хід і якість музичного заняття (уроку) в оздоровчо-розвивальному аспекті.

Загалом необхідні позитивна спрямованість особистості музичного керівника або вчителя музики, володіння ним професійними навичками співу та гри на музичних інструментах, уміння здійснювати психоемоційне позитивне «зараження», наявність навичок емпатійного спілкування, здатність всіх учасників оздоровчо-музичного процесу до співучасті та співпереживання.

Гуманістично-комунікативний принцип актуалізує необхідність імпровізаційності і спонтанності педагога, професійної мобільності, визначення можливостей, настрою, бажань та інтересів дітей певної групи, класу. Він має звернути увагу на те, у якому стані прийшли діти на заняття чи урок. Наприклад, втома, млявість, низький рівень навчальної активності дітей мають стимулювати педагога до застосування на початку занять вправ, які сприяють підвищенню активності вихованців (ритмічні завдання, рухливі ігри, музикування на ударних інструментах). Якщо дехто з дітей групи від природи гіперактивний, то такі завдання йому теж підуть на користь і нададуть можливість яскраво виплеснути надлишкову енергію. І навпаки, надмірну емоційну активність дітей варто розпочинати «знижувати» вже із самого початку музично-навчального процесу різними видами музично-навчальної діяльності.

Надзвичайно дієвим засобом невербального музично-педагогічного спілкування у процесі музичного навчання на засадах оздоровчо-розвивального підходу є *спонтанне музикування* (інструментальне, вокальне та пластичне). У психологічному сенсі воно дає змогу дістатися глибинних переживань дітей значно легшим шляхом, ніж при вербальному спілкуванні, а також зниженню рівня негативних емоцій та почуттів, виведенню негативу з підсвідомості дітей соціально прийнятним шляхом.

Ще одне завдання гуманістично-комунікативного принципу музичної освіти дошкільників і молодших школярів на засадах оздоровчо-розвивального підходу полягає в розвитку комунікативних здібностей дітей, формуванні вміння гуманної взаємодії з однолітками, оскільки в дошкільному віці спілкування

виходить за межі сім'ї, а інші діти, однолітки, починають активно входити до кола спілкування дитини. Водночас конфліктність і емоційна напруга в дитячих стосунках значно вища, ніж у дорослих, але досвід перших стосунків є тим фундаментом, на якому будується весь розвиток майбутньої особистості дитини. І з кожним наступним роком зазначені стосунки стають усе більш значимими для дитини, викликають у неї емоційні переживання. Саме тому так важливо, щоб дитячі стосунки були доброзичливими, будувалися на бажанні дарувати радість і душевне тепло один одному, потребу бути щирими і відвертими. Відповідно спілкування дітей має набувати емоційно-позитивного спрямування у площині гуманістичної взаємодії.

Досліджуючи проблему комунікативності дітей, особливо дошкільників, психологи визначають головними її рисами нестандартність і нерегламентованість. Спілкування з дорослими потребує від дітей дотримання певних правил і норм поведінки, тоді як у спілкуванні з однолітками з'являються можливості невимушеної поведінки, яка, у свою чергу, дає змогу проявити оригінальність. Ще однією особливістю спілкування однолітків є домінування власних ініціативних дій над діями інших комунікантів: для кожної дитини важливим є те, про що вона говорить або що робить, ініціатива однолітків не підтримується. Саме це дуже часто породжує багато проблем у стосунках дітей між собою.

Педагог, який проводить музичне навчання на засадах оздоровчо-розвивального підходу, має навчити дітей звертати увагу на індивідуальні особливості кожної дитини, зацікавити їх привабливістю інших, навчити гуманного спілкування. Музичне навчання, маючи надзвичайно великий емоційний потенціал, сприяє виконанню педагогом цього завдання.

Важливість інноваційного музичного навчання висвітлюється в наукових дослідженнях американських учених про феномен щастя людини, які констатували, що здоровими довгожителами і найщасливішими людьми були ті, котрі мали гармонійні стосунки із членами соціуму. Спостереження велися за людьми з різних верств населення (багатих і бідних, освічених і неосвічених). Як

бачимо, уміння вибудовувати гармонійні стосунки з людьми є передумовою успішного життєвого шляху дитячої особистості. Підвалини такого спілкування закладаються саме в дошкільному і в молодшому шкільному віці. Саме тому важливо спрямовувати різні види музичної діяльності на формування гармонійних стосунків між усіма учасниками навчально-виховного процесу: як педагога з дітьми, так і дітей між собою.

Варто зазначити, що музикотерапія має великий потенціал в аспекті побудови довірливих стосунків засобами музичної діяльності. Із цього приводу відомий американський фахівець музикотерапевтичної діяльності *Г. Декер-Фойгт* зазначав, що музикотерапія – це вплив музики на людину й на міжособистісне спілкування [25].

Зокрема, у Чехії досить поширеною моделлю музикотерапевтичної діяльності є *підтримувально-розвивальна музична терапія*. Ця модель розглядається як цілеспрямований процес впливу, який використовує різноманітні звуки й музику в межах терапевтичних відносин. Його мета – оновлення, збереження, розвиток і утримання ментального, фізичного та емоційного здоров'я кожної дитини, підтримка окремих фаз її розвитку, особливо в ранній період життя. З огляду на це найважливішим завданням чеської моделі підтримувально-розвивальної музичної терапії є побудова за допомогою музики і звуків відкритих взаємин між музичним терапевтом, дітьми та їхніми батьками [57].

Загалом використання музикотерапії у процесі музичного навчання є надзвичайно ефективним засобом вирішення проблеми гуманізації (олюднення) та гуманітаризації (переорієнтації на людину) національної мистецької освіти, оскільки на основі вивчення наукової літератури та практичного досвіду фахівців було визначено, що музикотерапія – це процес оптимізації міжособистісного спілкування, у якому педагог, актуалізуючи всі сторони музичного впливу, сприяє створенню особистісно-розвивального та здоров'япідтримувального освітнього середовища. Цей процес передбачає здійснення музичного навчання на основі виявлення чуйності й уважності до

слабких сторін кожної дитини, тактовного виправлення помилок, стимулювання як невстигаючих, так і сильних в освітньому плані дітей до подолання труднощів у музично-навчальній діяльності.

Розвиток сприятливого спілкування у процесі музичного навчання відіграє головну роль у подальшому становленні дитячої особистості, у визначенні індивідуальних особливостей, поведінки й характеру дитини. Спілкуванню між педагогом і дітьми на музичних заняттях та уроках має бути притаманний емоційно-позитивний характер, що є підґрунтям для появи в дітей емоційно-позитивного тону – ознакою їхнього гарного здоров'я та психологічного благополуччя.

2.3.3. Гедоністично-оптимістичний принцип

Розкриття сутності гедоністично-оптимістичного принципу музичного навчання дошкільників і молодших школярів потребує ретельного вивчення понять «гедонізм» та «оптимізм».

Ще В. Сухомлинський, який започаткував школу з гармонійними стосунками, творив під таким девізом: «Школа повинна стати для дітей – школою радості, для вчителів – школою творчості, для батьків – школою спокою!» [81, с. 10]. На підтвердження цього академік І. Зязюн писав: «Успішним і ефективним розвиток молодшої людини буде лише тоді, коли освіта, навчання й учіння супроводжуватимуться позитивними емоціями та почуттями» [33, с. 12].

У результаті аналізу історії класичної педагогіки вченими зроблено висновок, що навчальний процес є успішнішим, якщо його супроводжують гедоністичні переживання та оптимізм. Ця теорія бере свій початок зі шкіл Конфуція, Піфагора, Сократа, Платона, Арістотеля тощо. В умовах сьогодення вона отримала своє продовження в теорії «Педагогіки щастя», яка була введена в науковий обіг у 1992 р. О. Субетто. Зазначена теорія базується на етнопедагогіці народів світу, «Педагогіці серця» Г. Сковороди, ідеї «Завтрашньої радості»

А. Макаренка, концепціях вальдорфської школи Р. Штайнера, «Школи радості» В. Сухомлинського, «Школи життя» Ш. Амонашвілі та ін. Використання медитативних вправ як засобу формування оптимістичного світогляду «Радість життя» та позитивного ставлення до світу «Радість любові» пропонує В. Петрушин. Ідею «Педагогіки щастя» як педагогічної системи ХХІ ст. спрямовано на творче пізнання життя. Педагогіка щастя, інтегруючи в собі всі педагогічні системи, де радість і щастя виступають головною умовою педагогічного процесу, є педагогікою творчості та співтворчості. «Педагогіка щастя», будучи метафорою педагогіки ХХІ ст., містить синтез таких напрямів: пріоритет педагогіки творчості, спрямування на духовно-інтелектуальний та творчо-моральний розвиток, акумулювання принципу психофізіологічної гармонії особистості, становлення «етичного інтелекту», набуття самоактуалізації та самореалізації, актуалізація креативної філософії та онтології світу [67, с. 27].

Серед виховних, комунікативних, гносеологічних, аксіологічних функцій музичного мистецтва особливе місце посідає гедоністична, яка є засобом естетичної насолоди. Дія музикотерапії базується на гедоністичній функції музичного мистецтва. І це зрозуміло, адже це сприяє задоволенню дітей від музичної творчості, збереженню психоемоційного дитячого здоров'я, позбавленню негативного асоціального досвіду та емоційних переживань.

Латинське «гедонізм» (*hedon*) перекладається українською як задоволення, насолода, радість. У філософському енциклопедичному словнику зазначається, що гедонізм – це «етична позиція, яка стверджує задоволення як найвище благо і критерій людської поведінки і зводить до нього все розмаїття моральних вимог. Прагнення до насолоди в гедонізмі розглядається як рухова основа людини, що закладена в неї від природи і визначає всі її дії» [87, с. 105].

На гедонізм мистецтва звертали увагу ще давні філософи. Зокрема, Платон писав, що привнесене музикою почуття ритму й гармонії, поєднане з насолодою, є дарунком Богів людині для відпочинку від трудів і турбот. Арістотель також указував, що музика окрім того, що відповідає найвищій цілі, приносить ще й

відпочинок і задоволення. У свою чергу Ф. Шіллер вважав гедоністично-розважальну функцію головним призначенням і сутністю мистецтва. До речі, у японській мові слово «музика» складається із двох ієрогліфів і вони перекладаються як насолода і звук.

Основоположником гедонізму вважають Арістіппа (435-335 рр. до н. е.), який розрізняв два стани душі. Перший – задоволення, як щось м'яке та ніжне, а другий – біль – грубий та поривчастий рух душі. Головною вимогою щасливого життя він вважав уникання болю та досягнення максимального задоволення. Загалом у вченнях про гедонізм є загальна мета – звільнення людини від страждань.

Гедонізм, будучи вченням про уникнення страждань і наявність позитиву, є результатом духовного, культурного, емоційного розвитку суспільства та особистості. На сучасному етапі головним виміром етичних норм розвитку людини та цивілізації має стати позитивне ставлення до життя, уміння отримувати радість від перебування людини у світі, наявність творчого самовираження особистості і прийняття того, що всі люди мають право на задоволення та радість у житті. Загалом сучасна філософська думка базується на сприйнятті гедонізму з позиції принципу активності, який затверджує принцип задоволення досягнення, а не досягнення задоволення.

Задоволення та радість є різновидами, насамперед, емоційних переживань і почуттів, які традиційно належать до сфери психології. З. Фрейд принцип задоволення пов'язував із добром і благом, характеризуючи онтологію задоволення як онтологію гармонії та безконфліктності. Це ситуація цілісного сприйняття світу, перебування людини в гармонії із собою та світом. За Дж. Локком, те, що здатне викликати або збільшити задоволення – це добро. А зі стражданнями англійський просвітитель пов'язував зло [71].

Загалом у психології широко використовують поняття *гедонія* як психічний стан, якому властиве приємне самопочуття, відчуття піднесення, задоволення, насолоди. Психологи запевняють, що такі емоції та почуття є одним із необхідних компонентів життєдіяльності людини, вони сприяють дії

відновлювальних процесів, переключенню психоемоційних механізмів. Особливо важливим це є для дитячої особистості, яка характеризується неусталеною психікою. У психоаналізі сфера задоволення, інстинктів є визначальною, оскільки вона впливає на розумову діяльність, мораль та культуру людини.

Оптимізм, у свою чергу, будучи одним із двох основних видів сприйняття світу, виражає позитивне, довірливе ставлення до навколишньої дійсності, демонструє здатність бачити у всіх життєвих ситуаціях позитивні сторони, вірити в успіх тощо. Оптимізм як філософське вчення розглядає існуючий світ, незважаючи на недоліки, у найкращому вимірі, а все, що в ньому відбувається, спрямоване на відтворення блага для всіх.

Оптимізм розглядається в різних аспектах:

- як глибока довіра до людей і життя;
- як уміння людини брати гору над будь-якими зовнішніми обставинами за рахунок внутрішніх резервів, наявність віри в те, що будь-які труднощі можна подолати;
- упевненість у собі, сильна воля, доброзичливе ставлення до оточення.

Перевага оптимізму полягає в тому, що він надає людині *надію* на краще в будь-якій ситуації, *сили* для подолання життєвих труднощів, *можливості* винесення досвіду з будь-якої життєвої ситуації, *свободу* від заздрощів, негативних емоцій та переживань, радість життя.

За твердженням психологів, людський мозок опрацьовує, закріплює й накопичує різну інформацію, тому велике значення для активізації або гальмування дій мають її думки. Негативні думки («мені нічого не вдається», «я не здібний, не талановитий» тощо) викликають у дітей страх, пригніченість, надмірну сором'язливість, не дають змоги розкривати резервні й адаптивні функції дитячого організму. Позитивні ж думки, навпаки, мають здатність активізувати волю дитини на успішне досягнення поставлених музично-

навчальних цілей та завдань, формування впевненості в собі, розкриття саногенного потенціалу особистості.

Як свідчать спостереження за музично-навчальною практикою, позитивно стверджувальні думки, особливо їх промовляння, викликають у дітей стан незвичності, відчуття «невихованості». Більшість дітей звикли чути на свою адресу більше критичних оцінок, відповідно й самооцінка також набуває переважно негативного змісту. За таких умов надзвичайно важливо використовувати потенціал педагогічного впливу з метою формування гідної самооцінки дитини, яка зазвичай є наслідком, а не причиною успіху. Педагогу також варто бути наочним взірцем того, як у різних життєвих ситуаціях застосовувати позитивні твердження.

Дотримання вимог гедоністично-оптимістичного принципу у процесі музичного навчання з використанням музикотерапії спонукає педагога до створення ситуацій успіху, здійснення схвальних відгуків, підбадьорення в будь-яких ситуаціях, навіть за умови отримання незначних навчальних результатів. Виступаючи важливим стимулятором музично-освітньої діяльності, гедоністично-оптимістичний принцип спрямовуватиме дітей до здійснення самостійно-рефлексивних дій у руслі позитиву та оптимізму, сприятиме розкриттю ресурсів емоційної стійкості та опірності життєвим негараздам. Окрім того, застосування гедоністичної функції музичного мистецтва та оптимістичного спрямування музично-педагогічної діяльності в освітньому процесі дошкільників і молодших школярів уможлиблює адекватне сприймання шедеврів класичної та народної музики, отримання музично-естетичної насолоди.

Під час використання гедоністично-оптимістичного принципу процес музичного навчання уподібнюється своєрідному навчально-музичному тренінгу та творчій діяльності, які базуються на потребі людини в задоволенні, насолоді, упевненості у своїх творчих силах, баченню креативного виходу з будь-якої складної творчої ситуації і спираються на любов до музичного навчання. У такий

спосіб окреслений принцип музичної освіти надає процесові навчання особливої привабливості.

Окрім того, створення гедоністично-оптимістичного забарвлення навчання музики призводить до глибинного самовираження дитини, розрядки внутрішньо-особистісного напруження через досягнення катарсису у процесі музично-творчої діяльності, ефекту естетичної насолоди і в результаті – формування інтересу до музичних занять.

Відомий педагог-новатор Ж. Далькроз зазначав, що почуття радості й оптимізму є наймогутнішим і найблагодійнішим засобом впливу на життя та процвітання всього організму. Усе, що пов'язано з піднесенням настроєм – життєрадісність, гарне самопочуття, усвідомлення власних сил, – дуже впливає на мозкові центри людини, викликаючи приємне подразнення нервової і м'язової систем. Це, у свою чергу, призводить до появи потреби в русі та відчуття легкого збудження, яке передається м'язам діафрагми, системі дихання та серцево-судинній системі. Очі починають виблискувати сяйвом, хочеться сміятися й швидко рухати всіма частинами тіла. Саме радість і оптимістичне сприйняття життя мають найбільший вплив на розвиток здібностей дитини, яка охоче піддається цим почуттям і саме в цей час стає найвідкритішою для педагогічного впливу. Саме тому будь-які заняття, особливо музичні, повинні приносити дітям радість, задоволення, упевненість у власних творчих силах – інакше вони втрачають половину своє вартості [31].

Про вплив позитивних емоцій на фізіологічні процеси дитячого організму пише Т. Бабаджан, котра розробила методику музичного виховання дітей раннього віку. На глибоке переконання автора, наявність у дітей яскраво виражених емоцій – радості та задоволення – позитивних переживань є джерелом розвивальних потреб та передумовою легкого засвоєння всього нового. Яскрава й художньо-змістовна музика, викликаючи в дитини різноманітні позитивні емоції, здатна ввести її у світ прекрасного. Яскраві та різноманітні за своєю модальністю позитивні емоції, які виникають у процесі спілкування з музикою, спричиняють емоційний відгук на музику. Отже, саме із

ставлення дитини до музики, яке формується завдяки позитивним емоціям, що виникають під її впливом, розпочинається закладення основ музикальності дітей, розвиток їх музичної сприйнятливості і творчої активності [5].

Гедоністично-оптимістичний принцип тісно пов'язаний із сугестивним та катарсичним методами. Розглянемо сутність та особливості впливу кожного методу з позиції використання музикотерапії в системі музичного навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

Сутність *сугестивного метода* полягає в навіюванні позитивних стверджень і суджень стосовно до себе та інших. У музикотерапії сугестія здійснюється за допомогою релаксаційних музичних композицій, які вводять дитину у стан спокою та внутрішньої рівноваги, супроводжуючись словесним промовлянням або приспівуванням позитивних стверджень. До сугестивних музикотерапевтичних методів належать медитація (пасивна та активна), афірмації (музичні і словесні) та музична релаксація.

На відміну від сугестивних методів, які слугують доповненням забраклик емоцій та почуттів, *катарсичний метод* допомагає позбутися негативних переживань. Катарсис дуже тісно пов'язаний з емоційною сферою та культурою особистості. Загалом катарсис – це термін давньогрецької філософії та етики. Давні філософи Піфагор, Геракліт, Платон, Арістотель та інші називали катарсисом сутність естетичних переживань як процесу й результату благодатного впливу різних видів мистецтва на людину.

Зокрема Арістотель указував, що музика за допомогою катарсичного очищення робить людину шляхетнішою, звільняючи її душу від негативних пристрастей та переживань. Метою мистецтва, музичного зокрема, є катарсис, – зазначав відомий філософ. Катарсис тісно пов'язаний із процесом оздоровлення та профілактики, цього стану можна досягнути за допомогою творчо-емоційного вираження того, що на «серці». За допомогою катарсису дитина отримує можливість зменшити інтенсивність переживання або позбутися його взагалі.

У психології та психотерапії катарсис тлумачать як очищення психіки від патогенної інформації задля позбавлення від психічних страждань. Усі справжні

твори мистецтва дійсно здатні викликати катарсис – очищення душі. Саме цим вони відрізняються від творів так званої поп-культури, яка замість пробудження високих почуттів та емоцій, вульгарно імітуючи справжню культуру, у більшості випадків викликає приземлені відчуття.

Згідно з науковим дослідженням М. Люшера кожна людина має один із трьох видів психічного рівня: гірко-іронічний, мудро-реальний і радісне сприйняття світу. Діагностику психічних рівнів учений здійснював за допомогою інтуїтивного вибору кольороряду із восьми складників (жовтого, червоного, синього, зеленого, фіолетового, сірого, коричневого, чорного). Послідовне викладення кольорів дає змогу визначити психічний рівень, на якому перебуває в даний момент людина. Система М. Люшера сприяє визначенню оцінки емоційного стану людини та добору необхідних для неї музичних творів, картин, афоризмів, які відповідають її психічному рівню, задля досягнення катарсису – найвищого рівня емоційного сприйняття художнього твору [43].

Використовуючи метод М. Люшера, В. Елькін розробив таку терапевтичну методику, яка враховує відповідність психічного рівня людини настрою та характеру музики. У такий спосіб музика свого рівня хвилює невротичну людину до такої міри, що викликає потрясіння, вводить у стан катарсису. Така музика викликає насолоду, розкріпачення, виникнення яскравих образів тощо. Катарсис допомагає оживити творчу підсвідомість, зняти хворобливі симптоми. Кольоровибір після досягнення катарсису стає більш гармонійним, і людина здатна піднятися на вищий психологічний рівень. Невідповідність психологічного рівня музиці викликає стан кесона. Термін кесон узято з практики водолазів. Це стан, який виникає у водолазів під час надто швидкого підняття із глибини водоймища на поверхню. Відбувається порушення правил переходу з високого атмосферного тиску до нормального. У цей час водолаз переживає дуже хворобливі відчуття. Те саме спостерігається, якщо дати людині слухати музику, яка не відповідає її психічному рівню. Проявами кесона є відсутність інтересу, зацікавленості, відчуття нудьги, іронійне сприйняття, негативізм, емоційні та вегетативні реакції (кашель, хаотичні рухи). Мета

описаної музикотерапевтичної методики – уникнути кесона та досягти катарсису [93].

На необхідності переживання особистістю музичного катарсису акцентує увагу й сучасний учений Г. Горбуліч. Цей феномен науковець визначає як «стійкий духовний стан особистості, що включає *раціонально-пізнавальний* (сприйняття й пізнання художньої цінності музичного твору), *емоційно-ціннісний* (емоційна оцінка), *поведінковий* (акт саморегуляції) компоненти й характеризує результат сприйняття художнього образу у творі мистецтва» [38, с. 54]. Катарсичне «зцілення» є результатом перетворювального впливу мистецтва на людину в ім'я відновлення цілісності особистості. Автор виділяє три *типи музичного катарсису*: *психофізіологічний* як засіб ствердження типологічних рис особистості, *гедоністичний*, що визначає рівень художньої насолоди музикою, *естетичний* – рівень насолоди музикою як об'єктом, що побудований за законами краси [19].

Задля здійснення музикотерапевтичного впливу на психіку людини необхідним постає досягнення відповідності музики і психічного стану конкретної людини. Науковець І. Волженцева зазначає: «За умови збігу психологічного стану й мистецтва виникає стан художнього потрясіння – катарсис. Досягнення катарсису – гармонійного резонансу людини й музики, відновлення, повернення гармонії і здоров'я всього організму – і є ціль музикотерапії» [17, с. 25].

Найголовніша цінність застосування гедоністичного підходу до музичного навчання дошкільників та молодших школярів полягає у створенні умов для акумулювання позитивних переживань і позбавлення негативних емоцій і почуттів.

Вплив позитивних і негативних переживань на здоров'я і психофізіологічний стан людини досліджено багатьма науковцями та практиками. Недаремно позитивне позначається знаком «+», що за логікою знаків і символів додає, а негативне – знаком «–», що символізує віднімання.

Подібне відбувається й зі станом здоров'я людини, коли вона відчуває позитивні або негативні емоції.

Під час одного з майстер-класів на конференції *«Арт-терапія: простір зцілення»* було проведено показовий експеримент. Він мав на меті продемонструвати практичну дієвість вислову «Так усе погано, що аж руки опускаються». Одному з учасників конференції, добровольцю, було запропоновано витягнути праву руку в сторону і декілька хвилин подумати про щось приємне і хороше. Через певний час ведучий майстер-класу спробував різким і несподіваним рухом опустити руку добровольця. Рука практично повністю залишилася на місці. Згодом учасника експерименту попросили, не змінюючи положення руки, пригадати якісь неприємні події і переживання. Рука відреагувала миттєво: уже в процесі простого спогаду вона почала опускатися і майже зовсім не була здатна чинити опір при подальшому різкому та несподіваному натисканні на неї. Той самий ефект мав малюнок із посмішкою в нормальному та перевернутому стані. Описаний експеримент дав нам змогу зрозуміти, що коли ми посміхаємося й переживаємо позитивні емоції та почуття, то енергетика і здатність організму до опору зростає. І навпаки, коли ми перебуваємо в полоні негативізму – дійсного (у певний час) чи уявного (спогад), то ми починаємо втрачати фізичну силу та психічну енергію. Висновок: оптимісти живуть довше і краще.

Ще одним підтвердженням дієвості гедоністичного принципу є висновки вчених про вплив ендорфінів, «гормонів щастя», на психофізіологічний стан людини. Зниження рівня цих гормонів в організмі призводить до погіршення пам'яті, сонливості, апатії тощо. Однак твердження, що недостатність указаних гормонів призводить до появи поганого настрою в людини, – це лише один бік ситуації. Насправді все відбувається взаємообумовлено: наш настрій також впливає на кількість гормонів в організмі. Головному мозку байдуже, що слугує причиною радості: чи перегляд веселої комедії, чи проживання радісної події, головне наявність позитивних емоцій, які виконують своєрідну роль трансляторів інформації від однієї клітини до іншої. Вони є нейротрансляторами,

які переносять імпульси від однієї клітини до іншої. Навіть мимічні м'язи, які задіюються під час посмішки, здатні активізувати ті зони головного мозку, що відповідають за «центр задоволення» в людини. Те саме відбувається і в процесі активної рухової діяльності, її дуже часто називають м'язовою радістю. У процесі танцювальної діяльності або занять спортом задіюються майже всі м'язи, які передають сигнал у кору головного мозку й активізують центр задоволення. Отже, важливо зрозуміти, що не тільки кількість ендорфінів (гормонів щастя) в організмі впливає на наш емоційний стан, а й наші дії, які викликають позитивні емоції, спричиняють збільшення кількості ендорфінів в організмі.

Таким чином, використання гедоністично-оптимістичного принципу у процесі музичного навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку на основі оздоровчо-розвивального підходу сприяє гармонізації психофізіологічних станів дитячої особистості та підвищенню успішності її музично-навчальної діяльності. Застосування музикотерапевтичних технологій катарсичної розрядки створює підґрунтя для самовираження дитини через творчість, появи відчуття захищеності й безпеки, розкріпачення й позбавлення від негативних емоцій та переживань. Досягнення радості й задоволення від музично-навчальної діяльності оптимізує освітній процес згідно з вимогами часу та частково вирішує питання загального оздоровлення дітей. Використання *сугестивних методів і прийомів* у процесі музичного навчання дошкільників і молодших школярів уможливорює оптимізацію емоційно-психологічного стану дітей через навіювання позитивних думок, почуттів, цінностей, формування впевненості у власних силах, налаштування на успіх тощо.

2.2.4. Емоційно-коригувальний принцип

Музикотерапія як міждисциплінарне явище базується на поєднанні музичного мистецтва та науки. Увібравши в себе досягнення медицини, культурології, психології, педагогіки, соціології та інших дисциплін, набула спроможності здійснювати прямий коригувальний вплив на емоційний стан

людини. Універсальність її методів дає змогу вирішувати проблеми покращення психічного й духовного здоров'я людини, психологічної та соціальної адаптації особистості, розвитку музикальності й розкриття творчого потенціалу дитини.

Емоційно-коригувальний принцип музичного навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку на основі саногенного особистісного підходу базується на використанні ідей чи окремих елементів концепції музично-раціональної психотерапії В. Петрушина, авторської системи психокоригування В. Драганчук, методики розвитку та комплексної корекції різних сторін психіки дітей дошкільного та молодшого шкільного віку М. Чистякової, системи музичного навчання Вальдорфської педагогіки.

Концепція В. Петрушина являє собою «сукупність прийомів і методів, спрямованих на розширення та збагачення спектра доступних пацієнту переживань і формування у нього такого світогляду, який допоможе йому бути здоровим і щасливим» [67, с. 19]. Головними складовими даної психотерапії є *багаті почуття* (збагачення емоційної сфери за рахунок залучення до широкого кола музично-художніх переживань) та *високі думки* (формування навичок оптимістичного світогляду). У запропонованому підході об'єднано естетотерапію (лікування красою) та аретотерапію (лікування ідеалами).

Головною задачею психогімнастики М. Чистякової є збереження психічного здоров'я та попередження емоційних розладів у дітей засобами навчання їх вираженню емоцій виразними рухами. Актуальність даної методики полягає у тому, що в наш час більше зростає кількість дітей із психічно-розумовими та фізично-руховими відхиленнями. Крім того, щодня збільшується інтелектуальне та психологічне навантаження на дітей, а можливостей для відпочинку та емоційно-рухової розрядки стає менше. Запропонований автором курс спеціальних ігрових занять спрямовано на розвиток у дітей уваги, пам'яті, уяви, емоційної сфери, моральних установок й усунення проблем психомоторики (рухових розладів при психічних захворюваннях) [92].

Система В. Драганчук підпорядкована «ідеї коригування та розвитку психіки дитини через виховання креативності й особливого «вживання» в

музику, через створення установки на глибинне сприйняття» [26, с. 12]. Авторка обґрунтовує етичний (пролонговане сприйняття музики, бесіди, розповіді) і катарсичний (очищення мистецтвом) види впливу музики на психічні процеси особистості. Мета даної системи полягає у наданні допомоги дитині при знятті зайвих нашарувань у сприйнятті музичних вражень і спрямування її свідомості на шлях адекватних реакцій у світі музичного мистецтва. У методиці використано методи коригування: через співпереживання, через асоціації, через динамічно-руховий стереотип.

Розглядаючи можливість коригувального впливу музичного мистецтва на фізичну, емоційну та інтелектуальну сферу організму, варто пригадати, що музика є специфічною мовою невербальної комунікації, унаслідок чого найбільшого впливу зазнає саме настрій, емоції та почуття людини. Однак, розуміючи людину як сукупність усіх трьох сфер, слід акцентувати на певному впливі як на фізичну, так і на інтелектуальну сфери, але в іншому ракурсі. Людина, яка сприймає музику після коригувального впливу, стає якісно іншою особистістю.

Вагоме місце у процесі емоційно-коригувальної дії музичного навчання дошкільників і молодших школярів із використанням музикотерапії посідають *ритмічні вправи*. Будь-які емоції та почуття мають свій ритм і темп, – указував К. Станіславський, говорячи про акторську роль. Він пропонував студентам виконати завдання на відтворення ритму певної емоції шляхом відстукування ритму, уявляючи якийсь момент свого життя: весілля, розлуку, побачення, похорон та інші емоційно значимі ситуації. Слід зазначити, що будь-яке емоційне переживання спричиняє порушення нормальних ритмічних процесів організму: частоти серцевих скорочень та дихальних рухів, біоритмів тощо. Цілеспрямоване використання ритмічних вправ у процесі музичного навчання, виконуючи емоційно-коригувальну функцію, призводить до нормалізації ритмічних процесів організму, гармонізації емоційного стану особистості.

Дослідження взаємозв'язку ритму та пульсу засвідчують, що музичний ритм входить у загальну ритмічну систему життєдіяльності людини і є

фундатором ритміки її внутрішніх фізіологічних процесів. Доведено, що ритмічність впливає на людину позитивно, аритмічність – негативно. Це пояснюється діяльністю антагоністичних систем нейронів, відповідальних за позитивні та негативні емоції.

Застосування елементів *аутогенного тренування* у процесі музичного навчання є одним із найефективніших способів корекції емоційно-почуттєвого стану дитячої особистості. Емоційні перевантаження дошкільників і молодших школярів, що призводять до соціально-біологічної аритмії, потребують майже щоденного проведення психом'язових тренувань: проведення сугестії на фоні послідовного напруження та розслаблення м'язів рук, ніг, тулуба, шиї й обличчя тощо. Це призводить до появи психофізіологічного спокою, виникнення приємної дрімоти, що є сприятливим задля розв'язання внутрішніх конфліктів, усунення негативних думок дитини тощо.

Механізм емоційно-коригувального впливу *музичних ігор* полягає в тому, що музичне мистецтво, використовуючи символічно-образну форму, дає змогу реконструювати та вирішувати внутрішньо-емоційні конфлікти. Музично-ігровий процес сприяє вільному вираженню почуттів, потреб і фантазій за допомогою музичної діяльності та є безпечним способом зняття внутрішньої напруги. У такий спосіб відбувається позбавлення від негативних аспектів внутрішнього світу особистості соціально прийнятним шляхом. Запускається вольовий механізм, активізується творчий пошук нових, адекватніших способів реагування у проблемних ситуаціях. Так здійснюється поглиблення процесу самопізнання, розуміння своїх стосунків зі значимими людьми та створення передумов для оптимізації навчально-музичної діяльності.

Поняття символу, символічної мови образів посідає принципово важливе значення у процесі емоційно-коригувального впливу. Воно є підґрунтям для поєднання свідомих і несвідомих елементів психічного життя індивідуума. Здійснюючи інтеграцію цих елементів, дитяча особистість досягає позитивних корекційно-профілактичних та розвивальних цілей. Емоційне здоров'я та стабільне функціонування розуму потребує нерозривної єдності прояву

свідомого та підсвідомого. Здійснюючи активізацію певних образів у вигляді вільних асоціацій, особистість закріплює їх у символічній формі, і це надає можливість їй вирішувати свої внутрішні проблеми.

Музикотерапія як метод розвитку та зміни свідомих і несвідомих сторін психіки особистості дає змогу експериментувати з почуттями, досліджувати й виражати їх на символічному рівні. Завдяки цьому відбувається трансцендентальний вихід із зони конфлікту та розгляд цього конфлікту з погляду інших уявлень та життєвого досвіду.

Крім того, у процесі проведення музичних ігор у функції психофізіологічного подразника використовується музичний темп, динаміка та висота звучання. Появу різкого збудження та «адреналінових» відчуттів спричиняє звучання гучних, низьких звуків у швидкому виконанні або під час зростаючої гучності. Високе й тихе звучання впливає заспокійливо, а музичний тембр здійснює вплив на рівні асоціації.

Емоційно-коригувальний вплив музикотерапії здійснюється на трьох рівнях:

- внутрішньоособистісному;
- міжособистісному;
- соціальному.

Внутрішньоособистісний рівень полягає в гармонізації внутрішніх процесів дитячої особистості у процесі впливу на емоційно-почуттєву сферу, фізичне тіло та розумову діяльність (свідомість). Міжособистісний рівень передбачає налагодження гармонійних стосунків у міжособистісному спілкуванні, уміння знаходити компроміс та відчувати довіру при спілкуванні з іншими. Соціальний рівень закладає передумови гармонійного перебування в соціумі, прийняття правил і норм соціальної поведінки тощо.

Емоційно-коригувальний принцип музичного навчання з використанням музикотерапії пов'язаний зі створенням умов задля вивільнення завуальованих емоцій і почуттів, розкриттям творчого потенціалу та прихованих енергетичних резервів особистості. Музикотерапевтичні технології дають змогу виконувати

соціально-психологічні завдання, такі як розвиток емоційно-морального потенціалу, формування вміння розв'язувати конфлікти, розвиток комунікативних навичок, навичок соціальної підтримки та взаємної довіри, підвищення самооцінки та рівня самопізнання.

Емоційно-коригувальна дія *тонування звуків і співу* полягає в широкому використанні українського музичного фольклору, особливо народнопісенного матеріалу. «Будучи генетично пов'язаним із національною традицією, він діє вже на підсвідомому рівні й є «місточком» на складному шляху до освоєння музичної семантики, «полем» для самовираження в одній із найскладніших форм роботи – імпровізації», – запевняє В. Драганчук [26, с. 14].

Базуючись на свідченнях наукових історичних даних, провідний просвітитель у сфері взаємодії музики та цілительства Д. Кембелл зазначав, що звукове тонування, співи й танці з'явилися раніше, ніж членороздільна мова, і це означає, що музика є первісною та вихідною мовою людства [38].

У запропонованій методиці емоційно-коригувальний вплив активно використовується у процесі керованої та спонтанної *музично-танцювальної діяльності*. Танок, міміка й жести як спосіб невербального вираження емоцій та почуттів можуть проникати у глибокі сфери підсвідомості. Мова танцю, згідно із твердженням К. Юнга, дає змогу виявляти й «витягувати» з підсвідомості пригнічені бажання, прагнення, конфлікти, роблячи їх усвідомленими й доступними для катарсичної розрядки.

Відомий фізіолог В. Сеченов зазначав, що будь-які наші переживання, будь-то гнів чи любов, закінчуються напругою якоїсь групи м'язів. Будь-які психічні травми створюють своєрідний м'язовий панцир, який ускладнює вільне вираження емоцій. Існує сім основних сегментів м'язів – на рівні очей, рота, шиї, грудей, діафрагми, живота у таза, у які «закупорюються» будь-які негативні емоції та почуття: страх, гнів, образа тощо. Цілеспрямований вплив на ці м'язи за допомогою фізичних вправ, танцювальної діяльності уможливорює послаблення м'язової «броні панциру». Це надає можливість вивільнити пригнічені емоції. У цей момент людина може плакати, тупотіти, бити кулаками

по предмету, брикатися тощо. Після цього енергія, яка йшла на утримання «панциру», вивільняється та починає вільно рухатися по всьому тілу, надаючи йому своєї сили. Розширення кола фізичних рухів впливає на збільшення кола емоцій і навпаки, оволодіння новими емоціями уможливорює опанування нових жестів, рухів та поз [77].

Крім того, рух і танок дають змогу особистості швидше встановити дружні зв'язки з іншими учасниками групи, класу. У такий спосіб емоційно-коригувальний процес здійснюється й на міжособистісному та соціальному рівнях. Згідно із цією концепцією побудована біоенергетична теорія тілесної терапії, де танок, міміка й жести є одним із способів невербального вираження емоцій та переживань.

Дослідження взаємозв'язку ритму та пульсу засвідчують, що музичний ритм входить у загальну ритмічну систему життєдіяльності людини і є фундатором ритміки її внутрішніх фізіологічних процесів. Як зазначалося вище, ритмічність впливає на неї позитивно, аритмічність – негативно. І це пояснюється діяльністю антагоністичних систем нейронів, відповідальних за позитивні і негативні емоції.

Великий ефект емоційно-коригувального впливу має такий вид музично-навчальної діяльності як *контактний і безконтактний масаж під музичний супровід*. Проводити його рекомендується після виконання ритмічних або рухових вправ, танцювальної діяльності, коли м'язи тіла й долоні рук дітей є розігрітими.

Контактний масаж проводиться руками або за допомогою сторонніх предметів, наприклад, «їжакових» м'ячиків, у супроводі енергійної (на початку) та повільної (в кінці) музики. Його призначення полягає в розминці великих м'язів спини, шиї та хрестця, плечей, рук, ніг, знятті м'язового «панциру», вирішенні проблеми дотику. Цей вид масажу спричиняє сильний прилив енергії, радості та задоволення.

Безконтактний масаж робиться в супроводі повільної музики шляхом розгладжування біоенергетичного поля (аури) іншої дитини із промовлянням

слів добра, любові, ніжності тощо. Під час проведення цього виду масажу діти дуже часто відчують тепло, яке йде від рук іншої людини. За свідченнями біоенергетиків, у такий спосіб здійснюється енергетичне зарядження біополя людини.

Емоційно-коригувальна дія *дихальних вправ* полягає у знятті м'язових утисків на рівні шиї та горла, поверхні голови (лоб, тім'я, потилиця), усуненні наслідків негативних емоцій, масуванні внутрішніх органів порожнини живота, збагаченні організму киснем, знятті внутрішньої напруги тощо. Ці вправи базуються на принципах глибокого черевного (діафрагмового) дихання, які широко застосовуються в гімнастиці йогів (активізація енергетичних центрів і чакр, які відповідають за емоційний стан, інтелектуальний та духовний розвиток, інтуїтивне пізнання тощо).

Коригувальний вплив на емоційну сферу дитини базується й на *активізації зорових образів та уявлень*. Діти, які мають невротичні розлади, характеризуються звуженням широти кругозору, перенесенням уваги та думок у зону конфлікту, пережитої образи, стресу. Споглядання красивих зображень природи, витворів мистецтва, слайдів, відеопроєктів на фоні спеціально підібраної музики призводить до тимчасового відволікання від переживань. У такий спосіб відбувається трансформація, перенесення переживань дитини в іншу реальність, що призводить до позбавлення від негативних думок, розблокування пригнічених почуттів, здійснення катарсичної розрядки. Органічне поєднання двох способів невербальної комунікації (слухової та зорової) подвоює силу емоційно-коригувального впливу на дитячу особистість.

Нейрофізіологи запевняють, що локальна переробка невербальної інформації здійснюється правою півкулею головного мозку людини, а вербальна – лівою. Поєднання музично-зорових образів як способу невербальної комунікації і вербального навіювання позитивних стверджень щодо себе та інших дає змогу синтезувати роботу головного мозку та сприяти гармонізації світоглядних установок дитини. Формування оптимістичного й

життєстверджувального світогляду, у свою чергу, спричиняє позитивне мислення та впливає і на почуттєву сферу, і на навчальну діяльність.

Музично-імпровізована творчість є одним із найефективніших і водночас найскладніших прийомів емоційно-коригувального впливу музичного навчання на дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Здатність до музичної творчості, пошукова музично-творча активність закладає передумови емоційної стійкості у стресових ситуаціях, дає дитині змогу вийти за межі власного егоїстичного існування, набутти впевненості в собі та своїх силах. Слово «творчість» походить від однокореневого слова «творець». Використання музичної творчості з метою емоційно-коригувальної дії надає дітям можливість стати співтворцями свого життя, навчає знаходити нестандартні шляхи виконання завдань навчального й життєвого характеру, спричиняє розуміння власної сутності та єдності з навколишнім соціальним і природним середовищем. Важливу роль в цьому процесі відіграє вокальна, танцювальна та інструментальна імпровізації.

Основними етапами емоційно-коригувального впливу є:

- підготовчий етап, етап формування психотерапевтичних стосунків;;
- початок музично-творчої діяльності
- етап закріплення та розвитку психотерапевтичних стосунків і поглиблення музичної діяльності;
- завершальний етап.

Методика І. Волженцевої базується на використанні музики як психокорекційного засобу в розв'язанні певних особистісних і комунікативних проблем, усунення нервово-психологічного напруження студентів у процесі навчальної діяльності [17].

Дослідження Н. Євстігнєвої передбачає використання у процесі навчальної діяльності закономірностей впливу музики на фізіологічний, психічний, поведінковий рівні організації людини; відповідний добір і структурування музичного репертуару; знання форм і видів музичних комунікацій, відповідних меті саморегуляції [29].

Отже, психіка особистості є складною саморегулювальною системою, яка може самостійно переборювати емоційну дисгармонію та налагоджувати певну рівновагу шляхом включення певних компенсаторних процесів. Активізацію цих процесів уможливорює цілеспрямоване використання музикотерапії під час навчання музики дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

Музикотерапія здатна здійснювати прямий коригувальний вплив на емоційну сферу дитини. Її використання у процесі музичного навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку дає змогу здійснювати коригувальний вплив на емоційно-почуттєву сферу особистості, що призводить до гармонізації внутрішнього світу дитини та оптимізації музично-навчального процесу. Активний емоційно-коригувальний вплив здійснюється під час проведення музичних ігор, звукового тонування та співу, музично-танцювальної діяльності, ритмічних вправ, контактного і безконтактного масажу, дихальних вправ, активізації зорових образів та уявлень, музично імпровізованої творчості тощо.

2.2.5. Індивідуально-розвивальний принцип

Індивідуально-розвивальний принцип музичної освіти дошкільників і молодших школярів на засадах оздоровчо-розвивального підходу є доповненням особистісно-розвивальної парадигми освіти, яка розкривається у працях Л. Виготського, І. Лернера, М. Скаткіна та інших. Теорія Л. Виготського будується на розумінні того, що навчання дітей визначає характер їхнього психічного розвитку [15], а концепції І. Лернера і М. Скаткіна доводять, що особистісною основою розвитку людини є саме досвід переживань емоційно-ціннісного ставлення до світу, до себе та своєї діяльності [42]. Саме це стало підґрунтям співвідношення музичного навчання й індивідуально-особистісного розвитку дитини.

Цей принцип музичної освіти дошкільників і молодших школярів на засадах оздоровчо-розвивального підходу передбачає перехід від суб'єкт-об'єктної до суб'єкт-суб'єктної системи музично-навчальної взаємодії. Сутність

зазначеного принципу ґрунтується на врахуванні самостійності та індивідуальності дитячої особистості, вираженні глибокої поваги до неї, бажанні розкрити потенційні можливості дитини шляхом особистісно-розвивальної творчості.

Видатний педагог В. Сухомлинський тлумачив цей принцип як керівне положення, що проголошує відсутність бездарних дітей, урахування неповторності кожної дитини, визнання кожної дитини особистістю [80]. Утвердження людини як найвищої цінності, навколо якої ґрунтуються всі інші суспільні пріоритети, – так визначає індивідуально-розвивальний принцип виховання І. Бех [8]. Важливим аспектом упровадження вказаного принципу О. Савченко вважає реалізацію особистісно зорієнтованого педагогічного спілкування, у якому педагог має бачити спочатку людину, а потім – вихованця чи учня [73].

Індивідуально-розвивальний принцип музичного навчання дітей на засадах оздоровчо-розвивального підходу передбачає індивідуалізацію музично-навчальної діяльності дошкільників і молодших школярів і спрямування її в розвивальне русло. Цей принцип є складовою розвивальної педагогіки та психології, які передбачають використання всіх видів музичної діяльності з метою розвитку особистісних та морально-психічних якостей дитячої особистості. Наприклад, застосування музично-ритмічної і танцювальної діяльності спрямовується на розвиток вольових якостей особистості, а завданням гри на ударних музичних інструментах є виведення агресії або надання впевненості в собі; використання активної музично-ритмічної діяльності здійснюється з метою усунення поведінкових блоків і розкріпачення емоційних утисків дітей тощо.

У процесі застосування індивідуально-розвивального принципу музичного навчання дуже важливим є врахування різних типів темпераменту дитини (холерик, сангвінік, меланхолік та флегматик). «Темперамент» у перекладі з латинської *temperamentum* означає належне співвідношення рис. Темперамент, будучи сукупністю найстійкіших індивідуально-психічних особливостей особистості та виявляючись у динаміці її поведінки й діяльності, виступає

основою особистісних властивостей. Даньогрецький лікар Гіпократ, даючи характеристику основних типів темпераменту, пов'язував їх не із властивостями нервової системи, а із співвідношенням різних «соків» в організмі: крові, жовчі та слизу. У сангвіників переважає «кров», у флегматиків «слиз», у холериків – «жовч», а в меланхоліків «чорна жовч». Однак у XX ст. питання дослідження фізіологічних основ темпераменту було започатковано І. Павловим, який довів, що в основу темпераменту покладено властивості нервової системи: співвідношення сили її збудження та гальмування, стійкість, рухливість і рівновага. Відповідно до сильних і врівноважених типів темпераменту відносять сангвініка і флегматика, холерик також є сильним, але не врівноваженим типом темпераменту. Слабкий тип нервових процесів простежується в меланхоліка. Однак у чистому вигляді окремі види темпераменту трапляються дуже рідко, переважно вони змішані: риси сангвініка й флегматика, холерика та сангвініка [45].

Головне для педагога, який керуватиметься індивідуально-розвивальним принципом у процесі музичного навчання на засадах оздоровчо-розвивального підходу, є вміння розуміти тип темпераменту дитини й відповідно до цього діяти. Наприклад, у музично-оздоровчій роботі з дітьми меланхолічного типу темпераменту, яким притаманна надмірна сором'язливість, плаксивість, усамітненість, вразливість тощо, педагогу необхідно проявляти більшу тактовність, чуйність, м'якість; розуміти, що прояви суворості та завищені вимоги знижують музичну працездатність цих дітей, котрі надзвичайно швидко стомлюються від одноманітної роботи. Дуже корисним є переключення на різні за характером види діяльності. Діти-меланхоліки важко переносять перебування на публіці, навіть перебування перед групою чи класом дітей викликає в них відчуття справжнього стресу. Набагато краще ці діти почувають себе в колективних видах музично-навчальної діяльності, сольні «виступи» ними переносяться дуже важко. Дітей-меланхоліків треба частіше хвалити, підбадьорювати, слід у них формувати впевненість у собі та власних силах, проявляти обережність в оцінюванні їхніх невдач та промахів. За твердженням

І. Павлова ці діти мають слабкий тип нервової системи, однак їм притаманний найбільший хист до мистецької діяльності.

У роботі з дітьми, котрі мають флегматичний, спокійний тип темпераменту, педагогу, який працюватиме в музично-оздоровчому ракурсі, слід враховувати їх нездатність до швидкого переключення з одного виду музично-навчальної діяльності на інший, невміння негайно залучатися до роботи. Головну увагу має бути спрямована у спектр розвитку їхньої активності, рухливості, працьовитості й емоційної небайдужості. Ці діти спокійні і врівноважені, не надокучають педагогу своєю поведінкою чи надмірною активністю, але вони дуже часто відстають від інших за темпом виконання тих чи інших музично-навчальних завдань. Вони потребують більше часу на обмірковування та роздуми у процесі виконання тієї чи іншої музично-навчальної справи.

Сангвінічний тип темпераменту властивий дітям, які проявляють у процесі музичного навчання активність, оптимістичність, життєрадісність, успішність. І. Павлов називав дітей із таким типом темпераменту «живими». На відміну від флегматиків вони дуже швидко переключаються з одного виду музично-навчальної діяльності на інший, демонструють легкість у засвоєнні та розумінні музично-навчального матеріалу, швидкість та легкість є характерними рисами дітей-сангвініків, однак зазвичай ці риси переходять у квапливість та неохайність, що часто стає причиною навчальних помилок. Відповідно музично-оздоровчу роботу з дітьми вказаного типу темпераменту варто проводити з урахуванням їхніх особливостей і давати складніші завдання, оскільки спонукатиме вихованців проявляти себе креативно й нестандартно. Педагог має спрямовувати увагу на посидючість і стійкість, серйозність при виконанні музично-навчальних завдань.

Найактивнішими в емоційному плані є діти холеричного типу темпераменту. Нестримність їхньої поведінки створює багато складнощів для педагогів, особливо тих, хто навчає музики на засадах оздоровчо-розвивального підходу. Ці діти дуже неуважні, проявляють надмірну активність і некерованість у поведінці, дуже часто провокують інших дітей на прояви емоційних станів в

активній діяльності. Для цих дітей необхідно обирати такі музично-оздоровчі завдання, які сприятимуть розвитку в них наполегливості та стриманості, уміння володіти собою тощо.

Отже, розуміння та врахування особливостей темпераменту дітей, які навчатимуться на засадах оздоровчо-розвивального підходу, є одним із головних завдань індивідуально-розвивального принципу музично-оздоровчої роботи з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку.

Крім того, дошкільний та молодший шкільний вік, який охоплює дітей від 2-3 до 8-9 років, є сенситивним в аспекті формування характеру дитячої особистості. Характер як своєрідне поєднання особистісних властивостей визначає дії людини та формує її як індивідуальність. Якщо темперамент є вродженим, то характер у більшості випадків формується умовами виховання й навчання, сімейними стосунками та взаєминами у колективі, тобто в процесі соціального спілкування. Відповідно застосування музичного навчання з метою формування найкращих рис характеру дитини й подолання негативного ракурсу його прояву є одним із головних завдань індивідуально-розвивального принципу музичної освіти дошкільників і молодших школярів.

Загальновідомо, що гармонійність дитини досягається лише тоді, коли свідомі та несвідомі інтенції збігаються, а психологічні структурні компоненти дитячої особистості узгоджуються між собою до повної гармонії. Гармонійність і дисгармонійність людини починає формуватися вже з перших років її життя. Саме тому педагогові необхідно особливу увагу звертати на можливість формування характеру та мотивів дітей, актуалізації позитивної активності дитини у процесі музичного навчання на саногенно-особистісній основі.

Дотримання індивідуально-розвивального принципу на музичному занятті або уроці допомагає дитині «вбудувати» у свій внутрішній світ нові продуктивні цінності та моделі поведінки, а професійно підібрана музика гармонізує емоційне тло музично-навчальної діяльності. Застосування зазначеного принципу сприяє пробудженню уяви дітей, збагаченню її новими смислами, образами та уявленнями, робить дитину більш чутливою та спостережливою.

Існує умовний розподіл рис характеру на три типи: емоційні, вольові та інтелектуальні. Емоційні формуються саме в дитячому віці, на етапі становлення психіки дитини. Існує перелік рис характеру, які формуються на ранніх стадіях розвитку; майже всі вони входять до емоційної групи і мають умовний поділ на *негативні та позитивні*. До негативних рис характеру належать *злість, гордіня, егоїзм, ревності, жадібність, заздрість, жорстокість*. Їх антиподами – виступають *доброта, смирення, альтруїзм, довіра, щедрість, доброзичливість, милосердя, порядність, оптимізм*.

Указані риси характеру, у свою чергу, за спрямованістю впливу розподіляються так: 1) ставлення до зовнішнього світу – людей та суспільства; 2) ставлення до себе; 3) ставлення до діяльності – навчання, праці. Надзвичайно важливу роль у формуванні та становленні характеру відіграють природні схильності й задатки людини, однак основний вплив здійснює навколишнє середовище. Саме в дитинстві під час взаємодії з навколишнім світом закладаються основні риси характеру людини – як позитивні, так і негативні. На початку цей процес відбувається на рефлекторному, несвідомому рівні, а з розвитком свідомості в людини з'являється можливість змінювати характер, тобто здійснювати особистісне зростання. Відповідно надзвичайно важливо відразу його формувати, щоб у майбутньому не доводилося змінювати. Індивідуально-розвивальний принцип зорієнтовує музичну освіту на часткове вирішення окресленої проблеми.

Застосування вищезазначеного принципу орієнтує педагога на врахування екстравертного та інтровертного типу характеру дітей у процесі проведення музично-оздоровчої роботи. За визначенням швейцарського психолога і психотерапевта К. Юнга, екстравертним є тип характеру, якому притаманна переважна спрямованість психічних процесів на навколишню дійсність та людей. Інтровертний тип характеру констатує переважну спрямованість психічних процесів особистості на свій внутрішній світ та свої переживання [11].

Індивідуально-розвивальний принцип музичного навчання на засадах оздоровчо-розвивального підходу передбачає врахування й гендерного аспекту

особистісного розвитку дітей. Результати спостережень за реакцією та поведінкою дітей, особливо хлопчиків, у процесі виконання певних музично-творчих занять, констатували необхідність розподілу музично-творчих занять відповідно до статі дітей. Це полягало у спрямуванні музично-навчальної діяльності хлопчиків на розвиток їхніх чоловічих якостей (хорообрість, енергійність, дієвість, рішучість тощо), а дівчаток – на формування жіночих (ніжність, краса, лагідність, поступливість тощо).

Слід зазначити, що в сучасному світі спостерігається нездорова тенденція до жіночності чоловіків та мужності жінок. Особливо складною є ситуація навколо чоловічої статі, чия особистість із самого малечку формується, переважно, під впливом жіночих енергій: мами, бабусі, сестрички, виховательки, няні, музичних керівників, учителі тощо. Дуже великий відсоток сімей є неповними, і відсутність батька – чоловічої енергії – негативно впливає на розвиток чоловічих рис характеру хлопчиків. Дівчатка ж, у свою чергу, дуже часто копіюють поведінку своїх матерів, які зазвичай намагаються виконувати жіночі й чоловічі функції одночасно. Вони не розвивають головні риси дівчаток, майбутніх жінок – здатність дарувати любов, випромінювати жіночність, ніжність та сердечність. Кар'єра стає головною метою їхнього життя, вони перебувають у постійному змаганні з чоловіками – хто сильніший та спритніший.

Варто вказати на певну складність у сприйнятті поведінки хлопчиків на музичних заняттях педагогами-музикантами, які переважно належать до жіночої статі. Чоловіча енергія характеризується певною грубістю, непосидючістю, агресивністю тощо. Усвідомлення чоловічої природи і важливість її розкриття спонукали нас до створення таких музично-творчих видів діяльності, які б давали змогу хлопчикам вільно проявляти на заняттях ці риси характеру, вивільняти негативні емоції (агресію, роздратування) за допомогою сублімації цієї енергії у творчість та акумулювання позитивних (сміливість, рішучість, активність тощо).

Дівчатка мають діяти навпаки – проявляти жіночність, усвідомлювати свою красу, ніжність, лагідність. Надзвичайно ефективний виховний вплив мають рольові музичні ігри, які супроводжуються музикою відповідного характеру та словесним супроводом педагога-музиканта, що передбачає називання зазначених вище якостей (хлопчачих або дівчачих). Результати практичної апробації описаної теорії підтвердили її дієвість і констатували ефективність вказаного аспекту індивідуально-розвивального принципу музичного навчання дошкільників і молодших школярів на засадах оздоровчо-розвивального підходу.

Здійснюючи впровадження саногенно-особистісної парадигми музичного навчання дошкільників і молодших школярів, варто враховувати істотні відмінності на рівні психології, процесів сприймання, фізіології, нейрофізіології тощо. Статева відмінність у запам'ятовуванні, творчості та способах мислення потребує застосування різних музичних завдань і вправ. Способи впливу на індивідуальність хлопчиків і дівчаток також мають різнитися, і це полягає у врахуванні статево-рольових стандартів поведінки. У чому ж полягає ця різниця? Дівчатка значно менш рухливі, ніж хлопчики, хоча в перших реакції різноманітніші. Дівчатка звертають більше уваги на навколишнє предметне середовище: одяг, предмети тощо. І цей простір, хоч він і невеликий, є дуже значимим для них. Для хлопчиків навколишній світ є значно ширшим і більшим: це літаки, подорожі, фантастика, потяги, машини. І тепер стає зрозуміло, чому хлопчиків значно важче привчити складати речі та іграшки на місце – навколишнє середовище їх цікавить мало. Щодо інтелектуальних здібностей дітей, то жодні експериментальні дослідження не довели переважання здібностей будь-якої статі над іншою. Однак несхожість інтересів і потреб спричинили різні прояви розумових здібностей і їх розвиток у хлопчиків і дівчаток, особливо у дошкільному віці. Хлопчики пізніше, ніж дівчатка починають говорити, писати, читати, мають менший лексичний запас слів, у них переважає невербальне абстрактне мислення, вони менш охайніші, ніж дівчатка, однак більш цілеспрямовані, адже дівчат більше відволікають деталі і про розв'язанні

нагальних проблем хлопчики опираються на логіку, а дівчатка – на інтуїцію. Різняться хлопчики й дівчатка і за емоційним станом. Дівчатка менш агресивні, ніж хлопці, однак у них прояви агресії дещо замасковані і вони поводять себе дещо обережніше на відміну від хлопчиків, вони менше проявляють незадоволення, хлопчики ж, навпаки, не приховують свого негативного ставлення до чогось, у їх поведінці більш помітні відхилення. Однак указані статеві відмінності не є абсолютними, особливо в наш час, коли спостереження за хлопчиками і дівчатками іноді свідчать про взаємозаміну: дівчатка агресивніші та активніші, а хлопчики спокійніші та інертніші [63].

Саме тому, на нашу думку, дуже важливим є врахування основ гендерного навчання та виховання в музично-педагогічній роботі. Музичні вібрації здатні пробудити у хлопчиків потік чоловічої, а у дівчаток – жіночої енергії, активізувати її та допомогти їм у майбутньому бути здоровими та щасливими.

Посилення розвитку особистісних якостей дітей полягає у здійсненні цілеспрямованого впливу музики на вольову та комунікативну сфери дитячої особистості, у створенні умов для формуванні відчуття самодостатності дітей засобами музично-творчої діяльності. Згідно з дослідженнями Вальдорфської педагогіки, вольова сфера людини отримує найкращий розвиток у процесі музично-танцювальної та ритмічно-рухової діяльності. Активне впровадження їх у процес музичного навчання дошкільників і молодших школярів, сприяючи розвитку їхньої вольові сфери, впливає на музично-творчу працездатність дітей та розвиває бажання і вміння досягати високих результатів музично-навчальної діяльності.

Використання музично-творчої діяльності з метою розвитку соціальної комунікативності дітей створює передумови для активізації інтересу до процесу музичного навчання. Музична творчість, будучи засобом невербального способу спілкування, з одного боку, уможлиблює подолання соціально-комунікативних бар'єрів, а з іншого, – створює умови для ефективного розвитку музикальності дітей. За допомогою музикування на елементарних музичних інструментах у формі інструментального діалогу, оркестрової гри, вокальної та

інструментальної імпровізація тощо музична творчість допомагає дитині у знятті психологічних блоків і духовних обмежень, а натомість процес музичного навчання робить привабливим і цікавим. Будь-які психологічні проблеми створюють для людини неабиякий дискомфорт і стають причиною відчуття дисгармонійності. Усе, що сприяє подоланню цих внутрішніх негараздів, стає потрібним і бажаним. І це зрозуміло, оскільки воно приносить полегшення. Відповідно його хочеться проводити і проводити, ще і ще раз, сприяючи розкріпаченню поведінки дітей. У процесі такого музичного навчання відбувається і становлення індивідуальної самодостатності дітей, що є важливим аспектом їхнього особистісного розвитку. Кожній дитині приділяється педагогічна увага, незалежно від її музичної обдарованості та розвиненості музичних здібностей.

Результати цього розділу опубліковані в роботах [46; 47; 48; 49; 50; 51; 52; 53; 54; 55; 56; 57; 96].

Висновки до другого розділу

■ З метою визначення філософської позиції й обґрунтування концептуальних засад представленого науково-педагогічного дослідження ми спиралися на ряд значущих філософських систем, поглядів, концепцій. Серед них: наукові положення про методи наукового пізнання та способи перетворення дійсності людиною, теорії екзистенціалізму, ірраціоналізму, інтуїтивізму, позитивізму, кордо центризму; гуманістичні й антропологічні підходи до пізнання людини як вищої істоти у природі; методологічні засади психосоматики, визнання унікальності, індивідуальної самотності кожної людини, її активної практичної діяльності, самоцінності людського буття й свободи творчості.

■ Усвідомлення значущості проблеми переорієнтації змісту дошкільної та початкової шкільної музичної освіти із суто навчального в оздоровчо-освітнє річище спонукало нас до розробки саногенно-особистісної парадигми. Її ми визначаємо як систему ідей, яка сприяє підвищенню продуктивності музичної освіти дошкільників і молодших школярів на основі актуалізації розкриття резервних та адаптивних можливостей дитячого організму засобами музикотерапії у процесі навчання музики. Саме інтегроване поєднання саногенного (оздоровчого) та особистісного підходів створює передумови для виходу на нову якість музичної освіти, яка уможливорює оптимізацію розвитку музикальності дітей на основі активізації саморегулювальних процесів психофізіологічного та особистісного станів дитячої особистості. Показниками гармонізації внутрішнього світу дітей є високий рівень їхньої навчальної працездатності, адекватна поведінка та позитивний емоційний стан.

■ Розкриття таких понять як саногенез, саногенний потенціал та дослідження особливостей особистісного підходу дає змогу визначити сутнісні характеристики саногенно-особистісної парадигми, зокрема:

- 1) надання переваги задоволенню дітей від процесу музичного навчання над його результативністю;

2) спрямування навчання музики дошкільників і молодших школярів у річище посилення позитивних емоційно-чуттєвих переживань і сублімації енергії (позитивної та негативної) у творчість;

3) створення умов для появи в дітей катарсичних переживань у процесі музичного навчання;

4) систематичне залучення дітей до спонтанно-художнього самовираження в індивідуальній та колективній музичній діяльності

5) орієнтація музичного навчання на формування в дітей здатності до усвідомлення особистісної цінності як себе, так і інших;

6) надання пріоритетності емоційному переживанню музики над аналітичним осягненням її змісту, характеру та форми;

7) спрямування процесу надання музичних знань в опосередковану площину.

У процесі розробки саногенно-особистісної парадигми музичного навчання дошкільників і молодших школярів ми спиралися насамперед на такі педагогічні підходи як:

- *особистісно орієнтований;*
- *оздоровчо-профілактичний*
- *гуманно-естетичний;*
- *творчо-діяльнісний.*

Вибір цих підходів серед усіх інших зумовлено близькістю й спорідненістю певних сутнісних характеристик саногенно-особистісної парадигми з їх спрямованістю й змістовим наповненням.

■ У процесі розробки саногенно-особистісної парадигми музичного навчання дошкільників і молодших школярів ми спиралися насамперед на такі педагогічні підходи як: *особистісно орієнтований, оздоровчо-профілактичний, гуманно-естетичний та творчо-діяльнісний.* Вибір цих підходів серед усіх інших зумовлено близькістю й спорідненістю певних сутнісних характеристик саногенно-особистісної парадигми з їх спрямованістю й змістовим наповненням.

■ Переорієнтація музичного навчання в системі дошкільної та початкової шкільної освіти в саногенно-особистісний вимір вимагає розробки чіткої методологічної бази, яка ґрунтуватиметься на конкретних принципах. Усі вони є фундаментом саногенно-особистісної парадигми музичної освіти дошкільників і молодших школярів.

Комплементарно-інтеграційний принцип орієнтує на взаємодоповнення та органічне поєднання музично-освітніх й оздоровчих цілей і завдань. Комплементарна інтеграція музичного навчання та музикотерапевтичного впливу передбачає взаємоузгодження мети й завдань музичної освіти дошкільників і молодших школярів із метою та завданнями музикотерапевтичного впливу.

Гуманістично-комунікативний принцип передбачає побудову педагогічного спілкування в ракурсі емоційної довіри та взаємоповаги, усвідомлення індивідуальної значущості кожної дитини незалежно від розвиненості її музичних здібностей та задатків.

Гедоністично-оптимістичний принцип спрямовує музичне навчання на створення умов для акумулювання у вихованців радісних емоційно-позитивних переживань та здійснення дітьми самостійно-рефлексивних дій у руслі позитиву та оптимізму.

Емоційно-коригувальний принцип сприяє створенню умов для корекції та гармонізації емоційної сфери дітей шляхом сублімації їх позитивних і негативних емоцій і почуттів у музичну творчість.

Індивідуально-розвивальний принцип орієнтує музичне навчання на розвиток особистісних якостей дітей засобами залучення їх до спонтанно-музичного самовираження і творчої діяльності. Він створює підґрунтя для активізації їхніх особистісних якостей засобами музичної творчості та впливу музики.

Список використаних джерел до другого розділу

1. Александер Ф. Психосоматическая медицина. Принципы и практическое применение. Пер. с англ. С. Могилевского. М. : ЭКСМО-Пресс, 2002. 352 с.
2. Амонашвили Ш. Основы гуманной педагогики. Педагогическая симфония. Единство цели. Кн. 6. Ч.3. М. : Амрита, 2013. 234 с.
3. Аршава І.Ф., Репіна О.Г. *Саногенетична парадигма у дослідженні особистості. Медична психологія*. 2010. №2. С. 16-21.
4. Асафьев Б. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. Изд. 2-е. М. : Музыка, 1973. 142 с.
5. Бабаджан Т.С. Музыкальное воспитание детей раннего возраста. М. : Гос. муз. изд. «Образцовая», 1934. 47 с.
6. Батищева Г. Музикотерапія як метод психокорекції. *Психолог*. 2005. №14. С. 25-32.
7. Бердяев Н.А. Философия свободы. Смысл творчества. М. : 1989. 528 с.
8. Бех І.Д., Ганнусенко Н.І., Чорна К.І. Концепція виховання гуманістичних цінностей учнів. До факультативного курсу «Основи гуманістичної моралі». *Шкільний світ*. 2005. № 45. С. 4–11.
9. Бехтерев В.М. Охрана детского здоровья. Проблемы развития и воспитания человека. Избранные психологические труды. – М.: Ин-т практической психологии. Воронеж: МОДЭК, 1997. 416 с.
10. Блауберг И.В., Садовский В.Н., Юдин Є.Г. Философский принцип системности и системный поход. *Вопросы философии*. 1978. №8. С. 39-53.
11. Богословський В.В. Загальна психологія. М. : Просвещение, 1973. 233 с.
12. Булатов М.О. Філософський словник. К.: Стилос, 2009. 575 с.
13. Варій М. Й. Психологія особистості: навчальний посібник. К. : Центр учбової літератури, 2008. 592 с.

- 14.Васюріна А.О. Гедоністичність сприйняття просторової досконалості музичного світу. *Сучасна картина світу: Інтеграція наукового та позанаукового знання*. Вип. 3. Суми, 2004. С.175–181.
15. Виготський Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк. М. : Просвещение, 1991. 93 с.
- 16.Вікова та педагогічна психологія: Хрестоматія: Учеб. посібник для студ. середовищ. пед. навч. закладів / Укл. І.В. Дубровіна, А.М. Прихожан, В. В. Зацепін. М. : Видавничий центр «Академія», 1999. 256 с.
- 17.Волженцева И.В. Психология музыкального воздействия: учебное пособие для студентов вузов. Донецк : Донбасс, 2011. 347 с.
18. Горбенко С.С. Історія гуманізації музичної освіти дітей шкільного віку: Навч. посіб. за модульно-рейтинговою системою навчання. Кам'янець-Подільський : Вид-ць ПП Зволейко Д.Г., 2007. 348 с.
- 19.Горбуліч Г. В. Потреба особистості в переживанні музичного катарсису: зміст і структура. *Вісник ХДАДМ*. 2010. № 1. С. 195-197.
- 20.Губіна С. Л. Основи формування гендерної культури школярів. Харків, 2008. 236 с.
- 21.Губский Є. Философский энциклопедический словарь / Ред. Є.Губский, Г.Кораблева, В.Лутченко. М. : ИНФА-М, 2007. 576 с.
- 22.Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти : монографія. К. : НПУ імені М.П.Драгоманова, 2004. 243 с.
- 23.Данилова М.М. Психофізіологія : підручник для вузів. М. : Аспект Пресс, 2000. 320 с.
- 24.Данильян О.Г., Тараненко В.М. Основи філософії: навч. посіб. Х.: Право, 2003. 352 с.
- 25.Декер-Фойгт Г.Г. Необходимость и вред музыки. *Музыкальная психология и психотерапия*. 2011. № 1. С. 83-100.

26. Драганчук В.М. Музика як фактор психокоригування : історичний, теоретичний і практичний аспекти : дис... канд. мистецтвознавства. Луцьк, 2003. 235 с.
27. Елисеєв Ю.Ю. Психосоматические заболевания: полный справочник. М.: Соната, 2003. 369 с.
28. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. К. : Юрніком Інтер, 2008. 1040 с.
29. Євстігнєєва Н.І. Підготовка майбутніх учителів до використання музики як засобу саморегуляції функціональних станів учнів : дис... канд. пед. наук. Вінниця, 2005. 246 с.
30. Єремєєва В., Хрізман Т. Хлопчики і дівчатка – два різних світи. К. : Наукова думка, 2003. 195 с.
31. Жак-Далькроз Э. Ритм. М., 2006. 335 с.
32. Золотарьова А. Музично-терапевтичні ігри як засіб оздоровлення молодших школярів. *Мистецтво та освіта*. № 4. 2011. С. 28-41.
33. Зязюн І.А. Емоційно-почуттєве в освітніх технологіях і педагогічній творчості. *Єдність раціонального та емоційно-почуттєвого в освітньо-виховних системах: наук.-метод. зб.* Харків, 1996. С. 10-13.
34. Історія української школи і педагогіки: хрестоматія / упоряд. О.О. Любар; за ред. В.Г. Кременя. К. : Знання, 2003. 766 с.
35. Кант И. Критика практического разума. Соч. Т.4. Ч.1. М. : Мысль, 1964. 544 с.
36. Капічіна О.О. Феноменологічні основи проблеми музичного сприйняття. *Вісник Донецького національного університету економіки і торгівлі ім. М. Туган-Барановського* № 2 (54), 2012. URL: http://archive.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/vdnuet/gum/2012_2/Kapichna.pdf (дата звернення 10.09.2016).
37. Корнєв М.Н., Коваленко А.Б. Соціальна психологія. К., 1995. 303 с.
38. Кэмпбелл Д. Дж. Эффект Моцарта / Пер. с англ. Л. М. Щукин; Худ. обл. М. В. Драко. Минск: ООО «Попурри», 2009. 312 с.

- 39.Лобова, О. В. Дидактико-методична система формування основ музичної культури молодших школярів у процесі загальної музичної освіти : автореф. дис... доктора пед. наук. К., 2011. 40 с.
- 40.Левицька Л. В. Розвиток саногенних почуттів в учнів професійно-технічних навчальних закладів : автореф. дис... канд. псих. наук. Хмельницький, 2011. 20 с.
- 41.Леонтьева О.Т. Карл Орф : монографія. М. : Музыка, 1984. 325 с.
- 42.Леонтьева Т.И. Коррекция эмоциональных и поведенческих отклонений средствами музыкальной терапии. *Музыкальная психология и психотерапия*. 2011. № 5. С. 99-117.
43. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. М. : Знание, 1980. 96 с.
- 44.Люшер М. Цветовой тест Люшера. М. : «Есмо-Пресс», 2002. 192 с.
- 45.Макаренко Г. Г. Музыка і філософія: Шопенгауер, Вагнер, Ніцше. Київ : Факт, 2004. 150 с.
- 46.Максименко С.Д., Соловієнко В.О. Загальна психологія : Навчальний посібник. Київ : МАУП, 2000. 479 с.
47. Малашевская И.А. Саногенный подход к системе музыкального образования детей дошкольного и младшего школьного возраста. *Веснік МДУ імя А.А. Куляшова: Навукова-метадычны часопис. Серыя С. Псіхалага-педагагічныя навукі*. №2 (46). 2015. С. 62-67.
- 48.Малашевська І.А. Використання досвіду вальдорфської педагогіки на музикотерапевтичних заняттях із дошкільниками. *Музичний керівник : щомісячний спеціалізований журнал*. №5. 2015. С. 4-8.
- 49.Малашевська І.А. Гедоністичний принцип музичного навчання дошкільників та молодших школярів із використанням музикотерапії. *Педагогічні науки : збірник наукових праць*. Випуск 61-62. Полтава, 2014. С. 65-71.
50. Малашевська І.А. Гуманізація змісту освіти засобами музикотерапії. *Матеріали Міжнародної інтернет-конференції «Регіональні культурні,*

- мистецькі та освітні практики». 12-14 березня 2014 р. Переяслав-Хмельницький. Мелітополь : В-во МДПУ імені Б.Хмельницького, 2014. С. 52-55.*
51. Малашевська І.А. Значення та роль саногенно-особистісної парадигми музичного навчання дошкільників і молодших школярів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : збірник наукових праць*. Вип. 22 (27). Частина 1. К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2017. С.188-193.
 52. Малашевська І.А. Катарсис, радість і задоволення від музичних занять із використанням музикотерапії. *Музичний керівник : щомісячний спеціалізований журнал*. 2014. № 9. С. 9-12.
 53. Малашевська І.А. Основні принципи музичного навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з використанням музикотерапії. *Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики : матеріали I Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції (м. Переяслав-Хмельницький, 25-27 березня 2015 р.)*. Мелітополь : Видавництво МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2015. С. 20-23.
 54. Малашевська І.А. Психокоригуючий принцип музичного навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з використанням музикотерапії. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал*. 2015. №2 (46). Суми : СумДПУ імені А.С. Макаренка. С. 248-256.
 55. Малашевська І.А. Саногенно-особистісний підхід до системи музичного навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. *Науковий вісник Чернівецького університету : збірник наукових праць*. Випуск 746. Педагогіка та психологія. Чернівці : Чернівецький національний університет, 2015. С. 123-127.
 56. Малашевська І.А. Принцип комплементарності музичного навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з використанням музикотерапії. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О.*

- Сухомлинського* / за ред. Т.М. Степанової. № 2 (49), травень 2015. Миколаїв : МПУ імені В. О. Сухомлинського, 2015. С. 127-131.
57. Малашевська І.А. Теоретико-практичний досвід чеських фахівців музикотерапевтичної діяльності у ракурсі педагогічних інновацій. *Школа першого ступеня: Теорія і практика. Збірник наукових праць Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди*. Випуск 31-32. Тернопіль : Видавництво «Астон», 2012. С. 120-129.
 58. Маніфест гуманної педагогіки URL : http://gumanpedagog.org.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=127&Itemid=63&lang=uk. (дата звернення 15.07.2015 р.)
 59. Морозюк С.Н. Основные принципы теории и практики саногенного мышления. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicologia*. №1. Vol 2, 2013. pp. 453-458.
 60. Ницше Ф. Так говорил Заратустра. [Пер. Ю.М. Антоновского]. М. : Моск. гос. ун-т, 1990. 300 с.
 61. Овсянкина Г.П. Музыкальная психология : учебник для ф-тов муз. пед. ун-в, консерваторий и гуманитарных вузов. СПб : Издательство «Союз художников», 2007. 240 с.
 62. Орлов Ю.М. Оздоровливающие (саногенное) мышление / сост. А.В. Ребенок. М. : Слайдинг, 2006. 154 с.
 63. Очкур В.В. Гендерна стратегія виховання та гендерний підхід у розвитку дітей дошкільного віку. *Дошкільний навчальний заклад*. 2012. № 4 (64). С. 2-14.
 64. Ошо. О любви / Пер. с англ. М. : ООО Издательство «София», 2010. 288 с.
 65. Павленко О.М. Нозология. М., 1974. 63 с.
 66. Педагогічна майстерність : підручник / І.А. Зязюн [та ін.]. К. : Вища школа, 1997. 349 с.

- 67.Петрушин В. И. Музыкальная психотерапія : теория и практика: Учебное пособие для студ. высш. учеб. Заведений. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2011. 176 с.
- 68.Пов'якель Н. І. Антистресові саногенні психотехнології збереження професійного здоров'я психологів-практиків. *Практична психологія в системі вищої освіти: теорія, результати дослідження, технології: монографія*. К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. С. 293-300.
- 69.Полюга В. Творчий акт, музика, екзистенція – феномен особистісного буття людини. *Молодь і ринок*. 2014. № 10 (117). С. 104-108.
70. Психологічний словник / За редакцією В.І. Вайтка. К. : Вища школа, 1982. 215 с.
- 71.Рогова Є.І. Загальна психологія. К., 1998. 134 с.
72. Руденко С. Музикотерапія на заняттях з дітьми дошкільного віку. *Музичний керівник*. 2013. № 7. С. 19-26.
73. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: підручник для студентів педагогічних факультетів. К. : Абрис, 1997. 416 с.
- 74.Савчук І.Б. Екзистенційні мотиви світобачення модерністського майстра (на матеріалі камерної музики 20-х років ХХ століття в Україні): автореф. дис... канд. мистецтво знав. К., 2005. 20 с.
- 75.Саногенетическая терапия зависимого поведения / П.И. Сидоров [и др.]. *Наркология*. 2008. № 1. С. 13-21.
76. Сартр Ж.-П. Бутя і ніщо: нарис феноменологічної онтології / пер. з фр. В. Лях, П. Тарашук. К. : Видавництво Соломії Павличко «Основи», 2001. 855 с.
- 77.Сеченов И.М. Рефлексы головного мозга. М., 1961. 239 с.
- 78.Смолева Т.О. Саногенная рефлексия значимых взрослых как фактор психологического благополучия ребенка : монографія. Иркутск : Из-во ФГБОУ ВПОВ. Сиб. ГАО, 2013. 208 с.
- 79.Столяренко О.В. Школа – «майстерня гуманності». *Педагогіка толерантності*. 2001. №1. С. 95-100.

80. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека. М. : Педагогика, 1990. 288 с.
81. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. К. : Рад. шк., 1984. 288 с.
82. Тадєєва І. М. Виховання гуманності учнів початкової школи. *Гуманізація навчально-виховного процесу: Збірник наукових праць. Випуск XVII / За загальною редакцією проф. В.І. Сипченка. Слов'янськ : Видавничий центр СДПУ, 2003. – С. 209-215.*
83. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. Избр. труды : X т. Т.1. М. : Педагогика, 1985. 287 с.
84. Танько Т.П. Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університет : автореф. дис... доктора пед. наук. Х., 2004. 44 с.
85. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. Избр. труды : X т. Т.1. М. : Педагогика, 1985. 287 с.
86. Турчин Т. Гуманно-естетичний підхід – головний напрям забезпечення прогресивного розвитку початкової музичної освіти. *Рідна школа*. 2012. № 6 (червень). С. 63-67.
87. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения : в 6-ти т. Т. 1; / сост. С. Ф. Егоров. М. : Педагогика, 1988. 414 с.
88. Федій О.А. Теорія і практика підготовки педагогів до використання засобів естетотерапії у професійній діяльності : автореф. дис... доктора пед. наук. К., 2010. 40 с.
89. Философский энциклопедический словарь / Редкол. С.С. Аверинцев, Э.А. Аоабоглы, Л.Ф. Ильичев и др. Изд. 2-е. М. : Сов. энциклопедия, 1989. 815 с.
90. Фрейд З. Введение в психоанализ : лекции. М. : «Наука», 1989. 395 с.
91. Фрейд З. Вступ до психоаналізу. М., 1990. 154 с.
92. Хакен Г. Синергетика. М. : Мир, 1980. 405 с.
93. Хомуленко Т.Б. Основи психосоматики : навч.-метод. посіб. Вінниця : Нова книга, 2009. 120 с.

94. Чистякова М.И. Психогимнастика / Под ред. М. И. Буянова. 2-е изд. М. : Просвещение: Владос, 1995. 160 с. : ил.
95. Элькин В.М. Целительная магия цвета и звука в терапии болезней. СПб. : «Респекс», 2000. 224 с.
96. Iryna Malashevsk. The Main Principles of Music Education of Preschool and Junior School Age Children during Music Therapy Training. Znajduje się w monografii pt. *Dobro i zło w wychowaniu dziecka. Przeciw złu. Tom II*, Oficyna Wydawnicza “Impuls”, Kraków 2017. S. 27-31.
97. Keith D.R., Russell K., Weaver B.S. The effects of music listening on inconsolable crying in premature infants. *J Music Ther.* 2009. Vol. 46, № 3. P. 191-203.
98. Kune S. Stressful life and cancer. *Epidemiology.* 1993. Vol. 4. P. 395-398.
99. LEA International Interdisciplinary approach URL: http://portal.unesco.org/culture/fr/ev.php_url_id=6123&url_do=do_topik&url_Sectin. (дата звернення 11.04.2016 р.)
100. Lewis H., Sullivan M., Stanger C., Weiss M. Self-development and self-conscious emotions. *Child Development.* 1989. V. 60. P. 146 – 156.
101. Loewy J. V., Aldridge D. Music & Medicine: Debating Evidence-Based Strategies and Outcomes. *Music and Medicine.* 2009. Vol. 1. P. 81-85.
102. Loewy J. V., Aldridge D. Prelude to Music and Medicine. *Music and Medicine.* 2009. Vol. 1. P. 5-8.
103. Magee W.L. Music Technology for Health and Well-Being: The Bridge Between the Arts and Science. *Music and Medicine.* 2011. Vol. 3. P. 131-133.
104. Morrison, I., Lloyd, D., di Pellegrino, G., Roberts, N. Vicarious responses to pain in anterior cingulate cortex: Is empathy a multisensory issue? *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience* 2004; 4 (2): 270–278.

РОЗДІЛ 3. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНА СИСТЕМА МУЗИЧНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ВИКОРИСТАННЯМ МУЗИКОТЕРАПІЇ

3.1. Мета, завдання та зміст музичного навчання дошкільників і молодших школярів у контексті саногенно-особистісної освітньої парадигми

Саногенно-особистісна парадигма передбачає комплементарну інтеграцію процесу навчання музики із процесом музикотерапевтичного впливу, що, у свою чергу, потребує взаємоузгодження навчальної мети і завдань із метою та завданнями музикотерапевтичного спрямування в системі дошкільної та початкової шкільної музичної освіти. Із цього слідує, що мета музичного навчання дошкільників і молодших школярів в освітньо-оздоровчому ключі полягає у музичній навченості дітей на основі розкриття їх саногенного потенціалу. Результативність музично-освітньої мети – музичної навченості дітей – перебуває у діалектичній єдності з метою музично-оздоровчого характеру – активізація резервних та адаптивних можливостей дитячого організму. Ефективність процесу музичного навчання потребує створення дієвого музично-оздоровчого середовища, а також інтеграції методів і прийомів музично-освітнього й оздоровчо-особистісного спрямування. Отже, окреслена парадигма базується на досягненні біфункціональності й комплементарності мети та завдань музичного навчання й музикотерапії.

Освітніми завданнями навчання музики в саногенно-особистісному аспекті є:

- формування музично-естетичних уподобань і потреби у класичному й народному музичному мистецтві;
- розвиток музичних здібностей і задатків, активізація здатності до емоційного сприймання музики;
- розкриття музично-творчого потенціалу дітей;
- формування музичної обізнаності й компетентності.

Ці завдання перебувають у комплементарній інтеграції із завданнями оздоровчо-особистісного напрямку, а саме:

- зняття емоційно-психологічного напруження та досягнення катарсису у процесі музично-творчої діяльності;
- гармонізація емоційно-почуттєвої та вольової сфер;
- усунення психофізіологічних блоків, розкріпачення поведінкових утисків;
- сприяння розвитку мовленнєвої культури та соціальної комунікативності.

Саногенно-особистісна парадигма зміщує акцент з інтелектуалізації та навчальної результативності музичного навчання на актуалізацію емоційно-чуттєвого «сприймання» змісту музики у процесі активної музично-творчої діяльності. Надання готових відповідей та усталеного бачення музичних явищ заміщуються призмою чуттєвого сприйняття світу мистецтва. Процес навчання збагачується яскравим «проживанням» музичних образів і явищ у грі на музичних інструментах, музично-ритмічних рухах і танцях, співі й тонуванні звуків тощо.

Такий підхід надає процесу музичного навчання особливої привабливості та комфортності. Педагога більше цікавить, що діти відчують і переживають у процесі музичного навчання, яке в них сформоване ставлення до того чи іншого музичного явища, а процес формування музичних знань, умінь та навичок у такий спосіб поступається місцем. Таке музичне навчання переносить дітей зі сфери навчання у сферу гри почуттів та емоцій, від свідомих образів до підсвідомих процесів, із царини зовнішнього світу в царство внутрішніх переживань.

Чітка структура занять є основою всіх етапів музично-навчального процесу в саногенно-особистісному вимірі. У роботі з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку саме вона створює надійне підґрунтя для успішної реалізації оздоровчо-освітніх цілей та завдань. У розробленій нами теоретико-методичній системі подано усталену схему використання принципу контрасту в побудові

динаміки занять і уроків, а саме необхідність дотримання чіткої послідовності основних етапів: розігрівання, кульмінації, врівноваження.

Головним змістовим компонентом кожного заняття і уроку є музикування (вокальне, інструментальне, рухове (танцювальне), яке розмежовується такими видами музично-навчальної діяльності як слухання та прислухання, музичні ігри, дихальна та пальчикова гімнастика під музичний супровід, тонування звуків, музично-релаксаційні вправи тощо.

Педагогу слід розуміти функцію кожного виду діяльності як в освітньому, так і в оздоровчому сенсі. Усвідомлення ними методичної дії та очікуваного результату від кожного виду музично-навчальної діяльності призводить до підвищення ефективності музичного навчання дошкільників і молодших школярів в оздоровчо-освітньому аспекті. Необхідно усвідомлювати, з якою метою потрібно використовувати той чи інший музично-оздоровчий вид діяльності, метод, прийом, технологію тощо.

Дуже важливу функцію у представленій теоретико-методичній системі виконує такий вид діяльності як ритуал початку та закінчення заняття. Його суть полягає у «відкритті» та «закритті» на психологічному рівні кожного заняття за допомогою звучання одного й того ж самого музичного інструмента (дзвоника, трикутника, бубна тощо) та співу пісеньки-привітання на початку та пісеньки-прощання в кінці заняття. Цей ритуал є незмінними упродовж усіх етапів навчання музики в оздоровчо-освітньому аспекті. Належне дотримання цього правила потребує усвідомлення педагогом значення та ролі його використання задля досягнення як навчальних, так і оздоровчих цілей та завдань інноваційного музичного навчання. В освітньому значенні ритуал початку та закінчення заняття передбачає:

- надання музичному заняттю певної усталеної схеми;
- розвиток музичних здібностей і задатків дитячої особистості (ритмічне чуття та ладовий слух);
- розкриття музично-творчого потенціалу дітей;

■ підготовка до шкільної традиції сповіщення дзвоником початку та закінчення заняття.

Оздоровча функція окресленого виду музично-навчальної діяльності полягає у:

- формуванні в дітей відчуття постійності, звичності та безпеки;
- здійсненні психологічного «відкриття» (на початку) та «закриття» (у кінці заняття) музично-оздоровчої діяльності та її відокремлення від повсякденного життя;
- поглибленні відчуття власної значущості та важливості інших дітей (особливо у процесі індивідуального музичного привітання та прощання);
- виклику радості та емоційно-психологічного задоволення.

Наступний вид діяльності, який необхідно застосовувати, керуючись принципом контрасту, є музично-ритмічна й танцювальна діяльність. Основні сфери впливу цих видів діяльності, які передбачають організацію рухової активності дітей, – ритмічне чуття, координація рухів тіла та вольові прояви дитячої особистості. Процес музично-ритмічної і танцювальної діяльності може бути як керованим, так і спонтанним. На перших двох етапах музичного навчання в саногенно-особистісному аспекті (ознайомлювально-адаптивному та наслідувально-закріплювальному) переважає задана та керована педагогом ритмічно-танцювальна музична діяльність. Спонтанність у ритмічних вправах і танцях вводиться поступово і в незначних кількостях.

Загалом відчуття ритму є надзвичайно важливим фактором розвиненості музикальності дітей, а в особистісному значенні воно сприяє розвитку волі та наполегливості дитини. Чим краще розвинене ритмічне чуття в дитини, тим вона є цілеспрямованішою в особистісному ракурсі, тим успішніше проявляє рішучість і активність, демонструє волю і творчу розкутість як у виконанні музично-навчальних завдань, так і в життєвих ситуаціях. Основна освітня функція цих видів діяльності полягає у:

- розвитку музично-ритмічного чуття та координації рухів тіла;

■ поглибленні творчої уяви та вміння творчого самовираження через керовані і спонтанні танцювально-ритмічні рухи;

■ формуванні навичок танцювальної діяльності (керованої та спонтанної).

Оздоровча функція музично-ритмічної і танцювальної діяльності передбачає:

■ емоційне «розігрівання», підняття настрою та енергетичного тону дітей;

■ вивільнення невикористаної та пригніченої енергії;

■ зняття психофізіологічних утисків і м'язової «броні»;

■ подолання відчуття тривожності, страху, невпевненості в собі, сором'язливості та стану гіперактивності;

■ виклик відчуття радості та захоплення, приливу сил та енергії;

■ розвиток рухової розкутості та вміння рухами виражати внутрішні переживання.

Після активно-рухової діяльності необхідним є завдання емоційного заспокоєння дітей, гальмування їх емоційного збудження. Ефективним засобом його виконання є дихальна гімнастика, яка нормалізує дихання дітей. Її суть полягає в застосуванні глибокого черевного дихання (вдих через ніс, а видих ротом) задля уповільнення серцебиття та врівноваження емоційного стану дітей. Дихальній гімнастиці надається ігровий характер, особливо в роботі з дошкільниками.

Освітня функція зазначеного виду діяльності полягає в:

■ закладенні основ співацького дихання;

■ розвитку уваги та зосередженості.

Функція оздоровлення дихальної гімнастики передбачає:

■ формування навичок глибокого й оздоровчого дихання;

■ нормалізацію емоційно-фізіологічного стану дітей;

■ усунення внутрішнього напруження.

Продовжуючи музичне заняття, педагогу слід активізувати слухову увагу дітей. Уважність, зосередженість, відсутність втоми та свіжість у сприйнятті є

характерними ознаками дитячої уваги на початку будь-якого заняття. Цей час найкраще підходить для застосування такого виду діяльності як слухання та прислухання. Прислухання до звуків навколишньої дійсності сприяє активізації розумової діяльності та слухового каналу дитини, розширенню кругозору дітей та їх обізнаності.

В освітньому сенсі цей вид діяльності виконує такі функції:

- розвиток слухової уваги та зосередженості;
- формування первинних навичок музичного сприймання.

У плані оздоровлення слухання та прислухання сприяє:

- нормалізації дихання та серцебиття;
- зняттю внутрішньої напруги.

За правилами принципу контрасту та вимогами дотримання основних етапів динаміки заняття (розігрівання, кульмінація, урівноваження) далі слідує вокальне музикування, яке передбачає спів пісень з інсценізацією їх змісту, тонування звуків, вокальну імпровізацію, спів афірмацій та пісень позитивно-стверджувального характеру.

Важливе значення має вибір пісень. З огляду на це особливе місце в музичному навчанні на основі оздоровчо-розвивального підходу відводиться українському дитячому музичному фольклору.

В освітньому напрямі це:

- сприяє вихованню національної свідомості дітей;
- долучає їх до найкращих зразків української народної музичної творчості.

В оздоровчому сенсі дає змогу:

- активізувати генетичну пам'ять дітей;
- сприяти гармонізації їхнього внутрішнього стану.

Дієвим засобом підсилення дії співу українського музичного фольклору є супроводження співу руховим відображенням змісту пісень, що поєднує вокальну та пластично-рухову діяльність.

Як доводить теоретичне дослідження та практична апробація його результатів, найефективнішим засобом досягнення найвищої точки емоційного сплеску дітей є музично-ігрова діяльність. У її освітні функції входить:

- розвиток відповідного реагування дітей на музику;
- формування в них образного мислення;
- урізноманітнення музично-образної уяви дітей.

Оздоровча функція музично-ігрової діяльності полягає у:

- здійсненні емоційного сплеску в дітей;
- позбавленні їх від негативних емоційних станів;
- гармонізації образної сфери дітей;
- створенні умов для появи в них відчуття радісного емоційного піднесення та естетичного задоволення.

Одним із дієвих засобів музичної навченості дітей на основі оздоровчо-розвивального підходу є інструментальне музикування. В освітні завдання цього виду музично-навчального виду діяльності входить:

- погашення емоційного сплеску дітей після проведення музичних ігор;
- розвиток ритмічного чуття та тембрового слуху дітей;
- ознайомлення з музичними інструментами та способами гри на них;

В оздоровчому напрямі інструментальне музикування виконує завдання:

- створення умов для переживання дітьми насолоди та відчуття причетності до творчого процесу народження музики;
- діагностування емоційного стану дітей.

Завершальним етапом музично-оздоровчої роботи виступає музично-релаксаційна діяльність. Її освітні завдання полягають у:

- розвитку вміння зосереджуватися на внутрішніх відчуттях;
- збагаченню образної уяви та фантазії.

Оздоровча функція цього виду музично-навчальної діяльності полягає у:

- формуванні навичок емоційної саморегуляції;
- пониження емоційної активності дітей, приведення їх емоційно-почуттєвої сфери до нормального врівноваженого стану.

Щодо музичного супроводу всіх вищеперерахованих видів музично-навчальної діяльності в оздоровчо-розвивальному аспекті перевага має віддаватися класичним музичним творам, українському музичному фольклору та музичним творам, написаним спеціально для дітей. Свідомо варто здійснювати уникання сучасної популярної музики, яка зазвичай не характеризується високохудожнім і духовним змістом.

3.2. Педагогічні умови, методи та прийоми навчання музики дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з використанням музикотерапії

Ефективність застосування теоретико-методичної системи музичного навчання дошкільників і молодших школярів в оздоровчо-освітнього аспекті передбачає дотримання певних педагогічних умов. Серед них:

- активізація мотивації та інтересу до процесу музичного навчання з використанням музикотерапії у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку;
- забезпечення емоційного контакту між педагогом і дітьми, створення довірливої атмосфери на музичних заняттях і уроках;
- врахування особливостей світосприйняття та реагування на музику дошкільників і молодших школярів;
- надання переваги невербальному способу музично-педагогічного спілкування;
- спрямування музичного навчання на формування у дітей власної гідності та самоповаги, усвідомлення індивідуальної значущості себе та інших;
- контактна взаємодія педагога з батьками дітей.

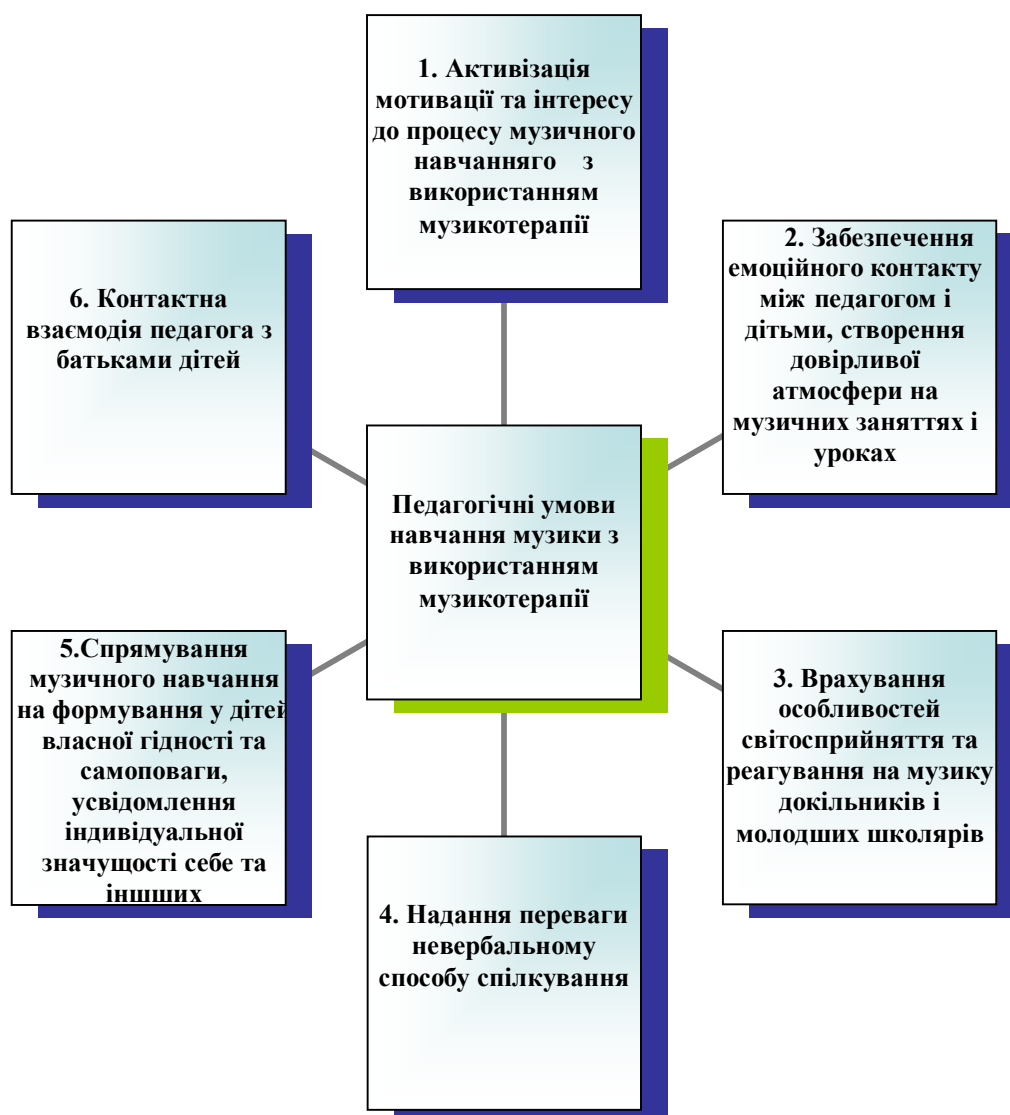


Рис. 3.1. Педагогічні умови музичного навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з використанням музикотерапії

Одну із ключових позицій педагогічних умов займає *активізація мотивації та інтересу до процесу музичного навчання з використанням музикотерапії у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку*. Найбільшу мотивацію у дітей окресленого віку має та діяльність, яка викликає надзвичайно сильні та яскраві позитивні емоції, а також привносить у їх життя радість і задоволення. Відповідно дуже важливо проводити музично-оздоровчі заняття та уроком таким чином, щоб діти отримували якомога більше позитивних вражень, емоцій і почуттів. Кожне заняття або урок має бути яскравим і різноманітним,

насиченим і змістовним, щоб кожна дитина з нетерпінням чекала наступної зустрічі з прекрасним світом музики і звуків.

Наступною педагогічною умовою ефективної реалізації саногенно-особистісної парадигми музичного навчання дошкільників і молодших школярів є *забезпечення емоційного контакту між вчителем і дітьми, створення довірливої атмосфери на музичних заняттях і уроках*. Побудова емоційно-довірливих відносин між педагогом і дітьми, створення емоційно-сприятливої атмосфери у дитячому колективі виступає надзвичайно важливим фактором у досягненні поставлених цілей і завдань музичної оздоровчо-освітньої діяльності. Наявність довіри до педагога формує у дітей відчуття безпеки та психологічного комфорту, що слугує підґрунтям для успішного здійснення активізації резервних й адаптивних можливостей дитячого організму. Одним із методичних прийомів досягнення даної педагогічної умови є володіння педагогом майстерністю тембрального окрасу свого голосу. Дане вміння, будучи надзвичайно ефективним засобом налагодження довірливої атмосфери педагогічної взаємодії, дозволяє створити умови для емоційно-психологічного розкріпачення дітей та встановлення своєрідного емоційного «місточка» між педагогом та дітьми. Варто уникати звертання до дітей на підвищених інтонаціях і в наказовому тоні. Інтонація, з якою педагог звертається до дітей, має бути м'якою, ніжною, лагідною, кажучи одним словом – милозвучною. Задля цього педагог має проаналізувати свій внутрішній стан, якомога швидше позбутися будь-якої агресії чи роздратування, бажання вирішити все через крик. Лише педагог, який перебуває в гармонійному стані, здатен викликати у дітей відповідний резонанс, тобто мати з педагогом одночасний зв'язок як обмін інформацією. Фахівець у сфері вібраційної медицини Р. Гербер називає резонанс «ключем до управління будь-якою системою та її розуміння, що відчиняє двері в невидимий світ життєвих процесів» [3, с. 79]. Резонанс має місце тоді, коли дещо в нас узгоджується, перебуває в гармонії із впливом ззовні і відгукується на нього. Будь-яка людина, з одного боку, є системою, у якій збуджується резонанс, а з іншого, – сама здатна виступати в ролі зовнішньої сили, яка спричиняє резонанс

в оточуючих. Будь-який вплив викликає в нас відгук. Але відгук можливий тоді, коли ці вібрації наявні в нас. Будь-який вплив виявляє те, що сховано в нас. Людина – це живий камертон, який може навчитися налаштовувати себе на потрібний тон. Сьогодні квантова фізика доводить це на науковому рівні.

Вищевисвітлена педагогічна умова діалектично взаємодіє із наступною педагогічною умовою – *врахування особливостей світосприйняття та реагування на музику дітей*. Її дотримання потребує від педагога розуміння відмінностей дитячого світосприйняття від дорослого, оволодіння вмінням бачити будь-яку педагогічну ситуацію очима дітей, чіткого розуміння їх відмінних психофізіологічних особливостей тощо. Дитинство – це справжнє, яскраве, самобутнє, неповторне життя. Від того, яким воно було, хто і що супроводжувало дитину в дитячі роки, що увібрало її розум і серце з навколишнього світу, залежать якості майбутньої особистості.

Це потребує наявності у педагога здатності враховувати можливості, стани, вікові особливості, настрої дітей всієї групи, проявляти уважність, професійну мобільність та імпровізаційність, розуміти доречність і необхідність використання тих чи інших методичних прийомів, уміти діагностувати емоційний стан дітей, мати здатність до комплексного спостереження і рефлексії.

Усе це базується на усвідомленні мети і завдань інноваційного музичного навчання, в умінні взаємодоповнювати методи музичного навчання з методами музикотерапії. Методична компетентність потребує від учителів і музичних керівників обізнаності щодо способів і методів здійснення музичного навчання на оздоровчо-розвивальній основі. Педагогу слід вивчити наукові дослідження та наукові пошуки у сфері музикотерапії, мати бажання і готовність приймати участь у науково-практичних семінарах і конференціях, бути готовим до навчально-експериментальної діяльності тощо.

Надання переваги невербальному способу музично-педагогічного спілкування є дуже важливою педагогічною умовою музичного навчання на оздоровчо-розвивальній основі. Музика, будучи невербальною мовою

спілкування, має надзвичайно потужну силу впливу на емоційний світ людини, її підсвідомі процеси. Говорити про музику не завжди є доречно і дітям потрібна музика, а не розмови про неї. Про таку позицію зазначає педагог і психолог В. Каневський у своїй публікації «Звуки скажуть більше, ніж слова». Малоприємною є ситуація, коли діти, слухаючи про трьох китів і відповідно музичних жанрів, мають сумний та незацікавлений вид. У потребах дітей шести-дев'яти років є мало інтересу говорити і писати про музику [6, с. 25]. Крилатим висловом Р. Шумана було: «Кращий спосіб говорити про музику – мовчати про неї». Мова людських емоцій, якою «говорить» музика дуже важко передається на вербальному рівні. Діти дошкільного та молодшого шкільного віку можуть бути творцями музики, а не пасивними її слухачами. Їм потрібно бути всередині музики, а не поза нею. Знання про музику – чуттєві і глибоко суб'єктивні. Необхідність в об'єктивній інтелектуальній інформації (музичній грамоті, історії музики) виникає пізніше, коли вже з'являється чіткий інтерес до музики. Відомий російський педагог-новатор Т. Тютюнникова наводить дуже цікаве порівняння: «Їжу люблять тому, що вона смачна, а не тому, що складається з жирів, білків і вуглеводів. Цього можна не знати усе життя. Так само можна і не знати про жанри музики і нотації, але любити її» [18, с. 11].

Наступною педагогічною умовою виступає *спрямування музичного навчання на формування у дітей власної гідності та самоповаги, усвідомлення індивідуальної значущості себе та інших*. На практиці музичного навчання педагоги більше уваги приділяють дітям, які мають від народження досить високий рівень розвиненості музичних здібностей і задатків. Концертно-показовий аспект зрізу успішності музично-навчальної діяльності дошкільників і молодших школярів потребує від педагога демонстративної показовості музичної діяльності дітей. Відповідно, педагогу набагато легше і простіше задіяти у концертних номерах найздібніших і розвинених у музичному сенсі дітей. Діти ж, які мають посередні або слаборозвинені музичні здібності дуже часто залишаються поза належною увагою педагогів. Брак і обмеженість часу на підготовку дітей до чергового свята підносить здібних і повністю нівелює з

посередніми музичними задатками дітей. Саме тому однією із важливих вимог ефективності музичного навчання в саногенно-осбистінсому аспекті є рівнозначне ставлення до всіх дітей, незалежно від рівня розвиненості їх здібностей, артистизму, творчої розкутості тощо. Як доводить наша практична перевірка ефективності подібного навчання, що саме діти, які мають слабкі музичні здібності і задатки, демонструють творчу скутість і страхи від публічних виступів найкраще проявляють себе на заняттях. У них нарешті відпадає ярлик «другосортної» дитини, яка постійно знаходилася у тіні успішних і активних дітей.

Задля підсилення ефективності музичного навчання дошкільників і молодших школярів з використанням музикотерапії доцільною є наступна педагогічна умова – *контактна взаємодія педагога з батьками дітей*. Виступи на батьківських зборах, індивідуальні бесіди з батьками дітей мають на меті донесення інформації про значення та можливості музичного впливу на розвиток дитячої особистості. Залучення батьків до музично-оздоровчої роботи можливе шляхом надання рекомендацій щодо читання корисної літератури, порад стосовно до придбання аудіозаписів музичних творів, які можна використовувати вдома для фонового звучання та у процесі родинної музично-творчої діяльності (спів, слухання, музикування, виготовлення музичних інструментів тощо). Здатність пояснити дію та причину застосування тих чи інших методів музичного навчання у поєднанні з музикотерапевтичними формує зацікавленість, бажання та інтерес до процесу музично-навчальної діяльності та музики зокрема, як у дітей, так і їх батьків.

Під час роз'яснювальної роботи з батьками дітей ефективним є пропозиція застосовувати їм в домашніх умовах музично-рефлекторне пробудження дітей від сну під супровід світлих, ліричних й мажорних композицій. Упродовж 1-2-х місяців батьки мають вмикати запропоновані педагогом композиції перед пробудженням дітей уранці та після денного сну. Постійне застосування цієї методичної поради призводить до вироблення рефлексу пробудження на певну

музику, завдяки якому діти легше проходять процес переходу від стану повного спокою до активності, особливо вранці.

Дуже важливим аспектом методичної оснащеності вчителів музики і музичних керівників є вміння доносити інформацію про ефективність подібного навчання до членів педагогічного колективу, вміння проводити музично-тренінгові семінари з дорослими тощо.

Результативність застосування теоретико-методичної системи музичного навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку на засадах оздоровчо-розвивального підходу залежить від чітко **розробленої методики**, яка включає такі блоки методів і прийомів: *спонукально-оцінювальний; емоційно-коригувальний; творчо-активувальний; когнітивно-формульвальний; комунікативно-регулятивний*.

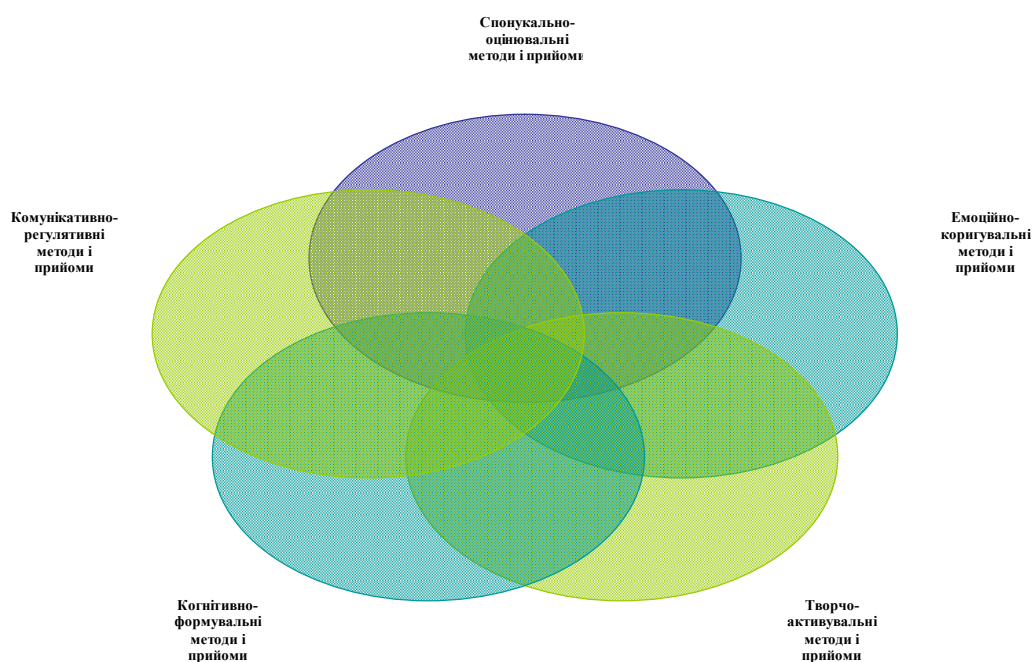


Рис.3.2. Методи та прийоми музичного навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з використанням музикотерапії

Метою спонукально-оцінювального блоку методів і прийомів інноваційного музичного навчання є формування в дітей ціннісного ставлення до музичних

занять (уроків) зокрема і музичного мистецтва загалом. Мотивація як визначальний компонент організації навчальної діяльності дітей є передумовою успіху та результативності процесу навчання музики. Її розвиток потребує цілеспрямованого педагогічного впливу. Мотив спонукає до діяльності, пов'язаної із задоволенням потреб людини. Мотивація – це той чинник, який спонукає дитину до ефективної музично-навчальної діяльності. Важливою умовою інноваційного музичного навчання є наявність інтересу до музичного мистецтва, емоційної потреби у ньому, мотивів творчої самореалізації та музичного самовираження, активізація музично-пізнавальних потреб у дошкільників і молодших школярів. Джерелом мотивації музичного навчання має стати бажання дітей знову відчувати ті переживання, емоції та почуття, які виникають у них протягом заняття або уроку.

Успіх будь-якої навчальної діяльності, і музичної зокрема, забезпечується наявністю вмотивованого інтересу всіх учасників педагогічного процесу: педагога, дітей і навіть їхніх батьків, що полягає в розумінні та усвідомленні дорослими значущості музичної освіти для гармонійного розвитку та становлення дитячої особистості. Однак на практиці часто спостерігається певне нівелювання значення та ролі музично-естетичного напрямку системи освіти. Мала кількість годин педагогічного навантаження призводить до появи фінансової та професійної незацікавленості педагогів-музикантів у налагодженні ефективного музично-навчального процесу. І як наслідок – переважна більшість абітурієнтів не виявляє бажання вступати на музичні факультети педагогічних училищ, коледжів і університетів. Негативні аспекти спостерігаються й у ставленні дітей та їхніх батьків до процесу навчання музики, який у більшості випадків сприймається як пустоці й розваги.

Оздоровчо-профілактичне спрямування музичного навчання є одним із головних принципів успішної реалізації саногенно-особистісної парадигми музичного навчання дошкільників і молодших школярів. І це, на нашу думку, може певним чином виправити існуючий стан речей. Значення та роль здоров'я дітей для здійснення їх успішної життєдіяльності усвідомлюють усі: і педагоги, і

діти, і батьки. Такий підхід до музичного навчання, сприяючи підвищенню його продуктивності, може бути належним чином використаний педагогом з метою формування мотивації на успішну музично-навчальну діяльність у дітей та їх батьків. Зростання престижу музичної освіти, належне ставлення до неї, усвідомлення її значущості та вагомості і вищими рангами керівництва освітніми закладами, і педагогами-музикантами, і дітьми, і їхніми батьками належним чином сприятиме ефективній реалізації саногенно-особистісної парадигми музичного навчання дошкільників і молодших школярів.

Відповідно система спонукально-оцінювальних методів і прийомів спрямована на появу в дітей яскравих і незабутніх позитивно-радісних емоційних переживань. У такий спосіб формується внутрішня мотивація «Мені хочеться!», джерелом якої є радість пізнання та задоволення від процесу музичного навчання.

До спонукально-оцінювальних методів і прийомів належать:

- формування музично-пізнавального інтересу;
- спрямування музично-педагогічної роботи на отримання дітьми задоволення від процесу музичного навчання;
- включення дітей у ситуацію особистісного переживання успіху у процесі музичного навчання.

Формування музично-пізнавального інтересу базується на забезпеченні трьох основних постулатів: наявність позитивних емоцій щодо музично-навчальної діяльності; присутність пізнавального компонента цих емоцій; поява мотивації, яка є продуктом процесу музичного пізнання. Основною вимогою успішності музично-пізнавальної діяльності, її змісту та форм є забезпечення появи глибоких позитивних переживань. В основі інтересу до музики в дітей дошкільного та молодшого шкільного віку лежить саме почуттєве її сприймання, яке пов'язане з відповідними емоціями, а не з інформацією. Загалом інтерес до музики з'являється тоді, коли вона викликає сильні та насичені відчуття. Душевні хвилювання (радість, здивування, задоволення), супроводжуючи процеси мислення, уваги, пам'яті, роблять музично-навчальну діяльність

результативнішою і продуктивнішою. Відповідно до завдання спонукально-оцінювальних методів і прийомів входить створення умов для переживання дітьми сильних і яскравих емоційних переживань, отримання радості й задоволення від самого процесу навчання.

Спрямування музично-педагогічної роботи на отримання дітьми задоволення від процесу музичного навчання є одним із головних складових в інноваційній методиці музичного навчання. Задоволення як позитивно забарвлена емоція, що супроводжує реалізацію потреби спілкування з музичним мистецтвом, є надзвичайно важливим фактором переведення музичної освіти дошкільників і молодших школярів на саногенно-особистісну основу. Суть цього методу полягає в тому, що для педагога головними мають стати відчуття та переживання дітей, які у них з'являються в процесі музичного навчання. Пріоритетність процесуальності над результативністю – один із головних сутнісних характеристик інноваційного музичного навчання. Здійснення музично-педагогічної роботи не для показової демонстрації музичних умінь і навичок дітей, а для якісного та емоційно насиченого переживання ними образів музики у співі, танцях, музикуванні та інших видах музично-навчальної діяльності – це головне завдання зазначеного методу.

Надзвичайно дієвим засобом розвитку мотивації на успішну музично-навчальну діяльність є *включення дітей у ситуацію особистісного переживання успіху у процесі музичного навчання*. У методиці музичного навчання в саногенно-особистісному вимірі рекомендується застосовувати лише методи заохочення, яке є ефективним засобом регулювання стосунків, що складають зміст музично-педагогічної ситуації, і мета якого полягає у прискоренні або гальмуванні певних дій дітей. Найпростішими формами заохочення є схвалення дій, яке передбачає позитивне оцінювання поведінки або музично-навчальної діяльності дитини перед колективом або всього дитячого колективу загалом. Це сприяє появі поваги й довіри дітей до педагога, їх впевненості у своїх силах і можливостях, почуття власної гідності й бажання всіх дітей отримати схвалення. Дуже важливо наділяти схвальними відгуками кожную дитину незалежно від

результативності її навчання. Схвалення викликає в дітей позитивні емоції і прагнення до вищих досягнень і результатів. Варто хвалити дітей навіть за найменші прояви успіху, підбадьорювати їх, схвально відгукуватися про результати їхньої музично-навчальної діяльності тощо. Це слід робити з урахуванням різного рівня музичної навченості дітей. У практиці традиційного музичного навчання ситуації успіху переживають в основному музично обдаровані й успішні в навчанні діти. Урахування особливостей музичного розвитку кожної дитини – одне з головних завдань спонукально-оцінювальних методів і прийомів. Форм покарання у процесі музичного навчання на саногенно-особистісній основі бажано уникати взагалі.

Одну з найвагоміших позицій в інноваційній методиці музичного навчання дошкільників і молодших школярів посідає *блок емоційно-коригувальних методів і прийомів*. Їх суть і завдання полягають у використанні сили впливу музики на почуття та настрій дітей, на розвиток, збагачення й корекцію їх емоційної сфери. Усвідомлення загальновідомого факту, що музичне мистецтво, будучи мовою невербального спілкування, має великий потенціал впливу саме на емоційно-почуттєву сферу дитячої особистості, спонукало нас до розробки та практичної реалізації вказаного методичного блоку. Розвиток і поглиблення емоційної сфери дітей здійснюється шляхом залучення їх до широкого кола музично-художніх переживань, а коригування емоційних порушень відбувається за допомогою послаблення негативних переживань дітей у процесі музичних занять шляхом катарсичної розрядки та акумулювання у них позитивно-радісних відчуттів. Низка вчених-психологів запевняє, що здоров'я й успішність людини залежить від стану її емоційного центру – хаос не у світі, він у середині нас. Саме тому музика, посідаючи одне із перших місць серед факторів, які мають велику силу впливу на емоції та почуття людини, здатна перебороти цей хаос і гармонізувати емоційну сферу людини.

Отже, введення запропонованих методів і прийомів у процес музичного навчання дітей сприяє тому, щоб дитина відчула себе збагаченою в духовному плані, стала якісно іншою людиною – заспокоєною й оновленою.

Отже, до складу емоційно-коригувальних методів і прийомів належать:

- музично-катарсична розрядка;
- спрямування музичного навчання в ігровий вектор;
- рухове злиття з музичним ритмом;
- релаксаційно-оздоровлювальне сприймання музики;
- діафрагмове (глибоке) дихання під музику;
- внутрішньо-виражальне музикування;
- позитивнорезонансна взаємодія педагога із дітьми.

Музично-катарсична розрядка полягає у створенні умов задля сублімації психічної енергії (позитивних і негативних переживань) дітей у творчість. Катарсис, будучи пов'язаним із отриманням насолоди, є процесом і результатом очищення та полегшуючого впливу на людину різних чинників, які викликають відповідні переживання й ефекти. Найсприятливіші умови для появи катарсису в дітей дошкільного та молодшого шкільного віку створює казково-ігрова діяльність, яка є провідною для дошкільників та найбажанішою для початківців. Саме у грі найефективніше відбувається стимуляція і концентрація уваги дитини, найшвидше досягається координація аудіовізуальної, моторної і тактильної корекції, створюються найкращі умови для комунікації – встановлення взаємодії дитячої особистості із групою і групи – з кожною окремою дитиною. Використання музичних ігор, сприяючи розвитку емоційно-образної сфери особистості, пробудженню її творчої активності, допомагає дитині вивільнити пригнічені емоції та почуття (як позитивні, так і негативні). Діти, виявляючи неабияку цікавість до світу дорослих і не маючи можливості долучитися до нього, моделюють цей світ у своїх іграх та казкових діях. Для дошкільників найбільше підходять сюжетно-рольові та образно-рольові ігри, а для дітей молодшого шкільного віку – ігри за певними правилами. Вихід негативних і пригнічених переживань дітей відбувається в момент асоціації їх з іншим героями: злими або добрими, хорошими або поганими, веселими чи сумними. Втілюючись у їхній образ, вони собі дозволяють висловити те, що не

можуть передати словами в повсякденному житті, що пригнічує їхню підсвідомість і негативно впливає на психологічний стан.

У процесі надання дітям умов для переживання катарсису важливу роль відіграють музичні ігри, у результаті яких здійснюється викид адреналіну. Поясненням корисності таких ігор з погляду фізіології є те, що прилив адреналіну спричиняє збудження і супроводжується сильною акумуляцією енергії. У кров дитини разом з адреналіном надходить велика кількість кисню, який є джерелом енергії і причиною зміни ритму дихання й серцебиття, однак корисним є тільки те, що має міру. Використовувати подібні нетривалі ігри слід лише один раз упродовж заняття. До цих ігор належить такі, які передбачають прояв відчуття небезпеки («Зайчики і вовчики», «Котики і мишки» тощо). Як показує практика, подібні ігри корисно застосовувати ще й у функції вправ для активізації емоційної сфери дітей.

Цікавим для дітей і дієвим в аспекті створення умов для переживання катарсису є ще один вид музичних ігор – сюжетно-рольові (наприклад, «Феї та чаклуни», «Дельфінчики та синє море» тощо), головне завдання яких – уведення дітей у певний сюжет, максимальне посилення образного відчуття й емоційного переживання музики. У психологічному аспекті вони певною мірою виконують роль «відігравання» емоцій, сприяючи досягненню катарсису. У музичному аспекті відбувається розвиток емоційного відгуку на музику, збагачення музично-естетичного досвіду дітей та потреба у музичному мистецтві.

Вибір тематики музичних ігор для заняття залежить від мети, яку ставить перед собою педагог. Деякі ігри характеризуються наявністю потенціалу в розвитку музично-творчих здібностей і задатків дітей, інші ж мають більший вплив на емоційно-почуттєвий стан дітей, їхні внутрішні переживання та хвилювання.

Сутнісні характеристики музичних ігор, які слід застосовувати у процесі музичного навчання з використанням музикотерапії:

- музичні ігри, які допомагають зняттю психоемоційного напруження в дітей;

■ ігри, спрямовані на збагачення емоційно-почуттєвої сфери, що полягають у створенні певного образу та підсилені музичним супроводом. Можна використовувати контрастні образи: «вовк – заєць», «сова – мишка» тощо, де дитина за бажанням приєднується до групи однолітків певного образу, відповідно до власного емоційного стану на даний момент;

■ ігри, які надають можливість дитині перебувати в певній ситуації, імпровізувати (дитина – автомобіль, який потрапив на мийку);

■ ігри, спрямовані на взаємодію, за якої одна дитина обумовлює дії іншої (дитина – гілочка, яка просить інших пофарбувати її, полити її, зробити з неї сопілку тощо).

Однак слід зауважити, що гра має бути короткотривалою і в її ході педагогові неприпустимо нав'язувати образ і втручатися в процес самовираження дітей. Кожна гра має закінчуватися на позитиві, тоді музичні ігри запобігатимуть втомі та апатії.

Необхідно зробити наголос на тому, що в процесі музичного навчання на основі оздоровчо-розвивального підходу педагогу необхідно нечасто й дуже виважено використовувати слова, віршовані тексти. Пріоритетними є музика й символіка, символічна гра, у якій слід іти лише туди, куди дозволяють діти, і бути там стільки часу, скільки потрібно їм. Кінець гри має бути добрим, казка – закінчуватися щасливо. Потрібно пам'ятати ще й про те, що дитина, перебуваючи в ігровому образі (собачка, котик, вітерець, зайчик, вовчик), має змогу з боку «подивитися» на свої страхи та комплекси. Тож головне завдання педагога – створити подібні умови й так побудувати музично-освітній процес, щоб дитина змогла сама собі допомогти, подолавши негативні прояви та негаразди самотійно.

Ще одним важливим моментом при створенні символічної реальності (претенд модусу) у процесі музичної гри, як і всього заняття загалом, є необхідність того, щоб ніхто не втручався у створену педагогом і дітьми уявну атмосферу. Поява сторонніх людей, звучання мобільного телефону тощо, спричиняють руйнування тієї символічно-казкової реальності, яка є

обов'язковою умовою успішної музично-навчальної діяльності з використанням музикотерапії. Справжнє розуміння змісту музики, емоційна реакція на неї потребують певної атмосфери, відсутності моментів, що відволікають, повної зосередженості уваги дітей. Для дітей дошкільного й молодшого шкільного віку найкраще це відбувається лише у процесі гри та створення казкової реальності.

Отже, успішне досягнення музично-катарсичної розрядки дітей дошкільного та молодшого шкільного віку потребує *спрямування музичного навчання в ігровий вектор*. Його використання відбувається з метою якісного емоційно-почуттєвого занурення дітей в атмосферу музичної гри чи казки. Гра, будучи мовою дитячого спілкування, є своєрідним способом самоорганізації дітей. Педагогу варто лише задати правила музичної гри – і діти продемонструють здатність самостійно організовувати процес, пропонувати варіанти його розвитку. Завдяки цьому підвищується продуктивність музичної освіти дошкільників і молодших школярів, здійснюється зняття суперечностей між освітніми завданнями становлення гармонійно розвиненої творчої особистості та домінуванням на практиці методів і прийомів, орієнтованих на пріоритетність концертно-підготовчого та компетентнісного підходів, у змісті яких не повною мірою враховується важливість емоційних переживань і хвилювань дитини у процесі навчання музики.

Великою силою регуляції емоційного стану дітей володіє їх *рухове злиття з музичним ритмом*. Його реалізація відбувається у процесі заданої та спонтанної музично-ритмічної і танцювальної діяльності. Під час їх проведення діти гармонійно поєднують ритм рухів свого тіла з ритмом музики, психологічно розкріпачуються, вивільняють невикористану енергію, водночас компенсуючи таким чином малорухливий спосіб сучасного життя. Проводячи багато часу біля телевізора та комп'ютера, дошкільники й молодші школярі не здійснюють достатньої кількості активних прогулянок, рухів і дій. Вони змушені постійно виконувати вимоги дорослих поводити себе пристойно, бути спокійними та слухняними. Однак за своєю природою діти мають дуже багато енергії, яку обов'язково треба використовувати, вивільняти. Фізична пасивність і недостатня

рухливість сучасних дітей створюють передумови для застою енергії, і як наслідок – у них з'являється втома, млявість, хворобливість, агресивність і некерованість поведінки.

Психологи запевняють, що механізм фізіологічного та психологічного захисту особистості сприяє формуванню так званої «м'язової броні», яка виражається в напруженні певної групи м'язів, зміні дихання. Відомо, що наші емоції та почуття впливають на тіло, так, негативні емоції примушують м'язові тканини стискатися, і цей м'язовий панцир нікуди не зникає сам по собі. Саме тому психотерапевти рекомендують: якщо людина перебуває у стані стресу, їй обов'язково слід активно рухатися: виконувати фізичні вправи, танцювати, стрибати, бити подушку тощо. Застосування методу рухового злиття з ритмом музики, сприяючи вирішенню вищезазначених проблем, допомагає врегулювати та розвинути емоційну сферу дітей, надає можливість відчувати радість, піднесення, прилив сил та енергії в русі під музику та у процесі виконання ритмічних вправ. З огляду на це завдання музичних занять і уроків на основі оздоровчо-розвивального підходу є «проживання» музики, відтворення її образів у заданому русі та спонтанній імпровізації, а не вивчення танців для виступу на черговому святі.

Наступним складником емоційно-коригувального блоку є *релаксаційно-оздоровлювальне сприймання музики*. Головним його завданням є гальмування емоційного збудження дітей, приведення дошкільників і молодших школярів до спокійного, урівноваженого емоційно-почуттєвого стану, розвиток уміння зосереджуватися на внутрішніх відчуттях і формування навичок емоційної саморегуляції. У більшості випадків цей методичний прийом отримує своє застосування на заключному етапі музично-оздоровчої роботи з дітьми. Його реалізація відбувається у процесі застосування фонового звучання музики під час малювання на папері та піску, релаксаційних прийомів з різнокольоровими атрибутами (тканинами, шалями, хусточками, стрічками, сніжинками), співу позитивно-стверджувальних афірмацій, споглядання пейзажів і відеопроєктів, пускання мильних бульбашок тощо. Музика добирається відповідного характеру

та настрою, з метою здійснити заспокійливий вплив на дітей та допомогти їм урегулювати емоційно-почуттєвий стан.

Застосування релаксаційно-оздоровального сприймання музики передбачає поєднання музичної діяльності з ізо-, кольоро-, казкотерапією, а також зі зміною інтенсивності освітлення на фоні стереофонічної музики, з використанням відеороликів, спроектованих на стелю, стіну тощо.

Також припустиме використання спеціальних матів, подушок, крісел, гамаків та додаткових реквізитів: дзеркальних куль, кольорових полотен, стрічок, сенсорних акваріумів, проекторів зі спецефектами тощо.

Зазначений методичний прийом передбачає проведення з дітьми музичної релаксації, яка є формою пасивного сприймання музики. Її дія спрямована на глибоке розслаблення дитини, яке не вимагає концентрації уваги на формі та змісті музики. Дитина сприймає музичний твір як фон, що допомагає процесу розслаблення й занурення у вільну течію асоціацій, зумовлених виразністю й динамічністю музики.

В аспекті емоційної корекції, а саме гальмування емоційного збудження дітей, надзвичайно ефективним є *діафрагмове (глибоке) дихання під музику*. Емоційно-регульовальна дія дихальних вправ полягає у зміні ритму дихання, особливо після активної рухової діяльності. Уповільнення та поглиблення дихання дітей уможливорює їх емоційне заспокоєння, приведення їхньої емоційно-почуттєвої сфери до нормально-врівноваженого стану. В оздоровчому сенсі це сприяє зняттю м'язових утисків на рівні шиї та горла, обличчя й голови як наслідків переживання негативних емоцій, здійснює масування внутрішніх органів живота, збагачує дитячий організм киснем. Ці вправи базуються на принципах глибокого черевного (діафрагмового) дихання, що широко використовуються в гімнастиці йогів (активізація енергетичних центрів, чакр, які відповідають за емоційний стан, інтелектуальний та духовний розвиток, інтуїтивне пізнання тощо). Загалом правильне (спокійне та глибоке) дихання створює всі умови для здійснення ефективної музично-навчальної діяльності та підвищення її продуктивності. Унаслідок методичної роботи з урегулювання

дихання емоційний стан дітей гармонізується, вивільняється багато психічної енергії, яку варто спрямувати на успішну музично-навчальну діяльність. Цей методичний прийом закладає і основи розвитку співацького дихання дітей.

Велику силу дії в плану регулювання емоційної сфери дітей має *внутрішньовиражальне музикування*. Будучи одним із найулюбленіших видів музично-навчальної діяльності дітей, музикування (інструментальне та вокальне) здійснює розвиток і гармонізацію їхньої емоційно-почуттєвої сфери. Музикування може бути індивідуальним, груповим, у парі з педагогом, під звучання аудіозапису музичного твору, акапельно тощо. Щодо музикування на елементарних музичних інструментах, то воно, на перший погляд, сприймається як просте і безцільне бринчання, особливо в дошкільників, а вокальна імпровізація виглядає як малоестетична й незмістовна музично-навчальна діяльність. Але надання дитині свободи у плані музично-творчого самовираження надзвичайно ефективно впливає на розвиток музикальності дітей та розкриття їх саногенного потенціалу. Процес музикування необхідно перетворити в ігрову діяльність. Дітей не треба вчити, варто лише показати, як музикувати, а далі вони самі знаходять спосіб гри на інструменті, співу, розвиваючи тим самим такі музичні здібності як почуття ритму, тембру, динаміки. Цей вид діяльності приносить дітям неабияку насолоду, надає їм відчуття причетності до творчого процесу народження музики. Будучи джерелом звуків, дитина ще отримує змогу відчувати власну значимість і гідність. Варто зазначити, що у вокальному музикуванні творчому розкриттю дітей заважає певна сором'язливість, страх бути осміяним у разі невдалого співу чи гри, особливо імпровізованого. Людський голос, будучи найдоступнішим музичним інструментом, є одним із найінтимніших. Володіння своїм голосом дає неабияку творчу розкутість дітям, формує вміння заявити світу про себе – «Я є!».

Вищевказані вправи допомагають зв'язності звукоутворення, руху та звукового сприймання, поліпшенню навичок дітей у володінні грою на різних музичних інструментах, зниженню ізоляції та посиленню самостійності дитини,

розвивають фонематичний і тембральний слух, спонукають до реалізації творчого потенціалу.

У психологічному аспекті застосування внутрішньовиражального музикування дає змогу дістатися до глибинних переживань дітей значно легшим шляхом, ніж при вербальному спілкуванні, а також сприяє «відігриванню» пригнічених емоцій та почуттів, виведенню їх із підсвідомості дітей соціально прийнятним шляхом. Особливо ефективною є *інструментальна імпровізація негативних емоцій та станів* (страху, гніву, злості тощо). Це дає змогу дорослим контролювати імпульсивну й агресивну поведінку дітей, а дітям розуміти відмінність між вербальним і невербальним вираженням почуттів, заміщати негативні відчуття й емоції творчістю.

Також музика, яку виконує дитина, та інструмент, який вона обирає, несе діагностичну інформацію про саму дитину. Вслухаючись у музику й аналізуючи обраний інструмент, можна багато чого зрозуміти (продіагностувати). При цьому важлива роль належить інтуїції педагога в поєднанні з умінням спостерігати й аналізувати. Наприклад, якщо дитина обирає *ударні інструменти*: барабан, бубон, ложки, колотунчики, то їй бракує відчуття впевненості, стійкості, фізичної активності або в неї є бажання позбутися гніву та роздратування. Вибір *духових музичних інструментів* (сопілочок, дудочок тощо) вказує на необхідність бути вислуханою або свідчить про недостатню розвиненість уміння заявляти про себе, бути почутим. Зосередження уваги дитини на *клавійних інструментах* свідчить про потенціал інтелектуальних здібностей дитячої особистості. *Струнні музичні інструменти* (дитяча ліра, скрипочка тощо) сигналізують про потребу співчутливого й ніжнього ставлення до дитини або про бажання виразити ніжні й сердечні почуття.

Необхідно звертати увагу на характер гри на музичному інструменті, який засвідчує наявність певних емоцій та почуттів, що потребують негайного виходу, або, навпаки, сигналізують про недостатність і гостру потребу в них.

Варто зазначити, що під час занять педагог поступово ознайомлює вихованців з різними групами музичних інструментів, предметами побуту, що їх

замінюють, природними матеріалами, музичними та немусичними іграшками, які видають певні звуки, спонукаючи дітей до самовираження через інструментальне музикування.

Особливістю використання цього виду діяльності на музично-оздоровчому занятті є створення сприятливих умов, добір музичного супроводу, наявність надлишкової кількості різноманітних музичних інструментів.

Загалом інструментальне музикування як вид музично-навчальної діяльності передбачає використання таких вправ і методичних прийомів:

- «Оживи музичний інструмент», що полягає у видобуванні звуку при взаємодії музичного інструмента з різними частинами власного тіла;
- «Експериментальне музикування» (експериментування з інструментом з метою пошуку способів звуковидобування);
- «Використання резонансних якостей музичного інструмента», суть якого полягає у прикладанні до тіла музичного інструмента, що вібрує;
- «Використання різних матеріалів у якості музичних інструментів» (звуки води, дерева, каміння, металу, гуми, паперу тощо);
- «Створення дитиною власних музичних інструментів із різних матеріалів»;
- «Гра на інструменті в русі»;
- «Коментована гра на музичних інструментах», що передбачає добір музичних інструментів для відтворення певних образів та предметів, як-от транспорт, явища природи, звуки тварин тощо.

Одним із дієвих складників системи емоційно-коригувального впливу є *позитивно-резонансна взаємодія педагога з дітьми*. Успіх її дії залежить від внутрішнього стану педагога-музиканта, гармонії та збалансованості його емоційно-почуттєвої сфери. Резонанс у перекладі з латинської *rezono* означає «звучати у відповідь, відгукуватися» [3, с. 34]. Принцип резонансу – це принцип уподібнення, злагоди, відповідності й гармонійної взаємодії частин у цілому. Основна сутнісна характеристика закону резонансу – подібне притягує подібне. «Усі зв'язки між явищами встановлюються винятково шляхом різного роду

простих і складних резонансів – узгоджених вібрацій фізичних систем», – зазначав відомий винахідник і фізик Нікола Тесла [4, с. 19]. Дієвість окресленого методу полягає у здатності педагога перебувати у стані внутрішньої гармонії та злагоди, мати позитивно-емоційне налаштування і вже потім – уміти «викликати» цей стан у дітей, готувати їх до найвищого рівня психологічного настрою – радісного сприймання життя. Людина – це живий камертон, який може налаштовувати себе на необхідний тон. Резонанс відбувається на емоційному рівні як відповідь на вібрацію певної частоти, головним чином – за допомоги власної активної вібрації певного почуття. Якщо педагог перебуває в гармонійному та піднесеному стані, то саме такі вібрації він викликає і в дітей, із якими працює, і навпаки, якщо педагог-музикант має негативні переживання – він підсвідомо спонукає дітей до прояву таких же емоцій і почуттів. Для педагога надзвичайно важливо вміти втримувати свій позитивно-налаштований стан і не переходити на дисгармонійні прояви деяких дітей, які мають внутрішні конфлікти. Здатність допомогти їм згармонізувати внутрішні переживання – одна з головних складових професійної майстерності та рухливості педагога, який реалізовує на практиці основні постулати саногенно-особистісного підходу до музичного навчання дошкільників і молодших школярів. Резонансна взаємодія надзвичайно взаємопов'язана з такими поняттями як емпатія – здатністю до розуміння емоційного стану іншої людини шляхом співпереживання.

Дія блоку творчо-активувальних методів і прийомів спрямована на розвиток творчих здібностей та креативності дітей, метро-ритмічного чуття, звуковисотного, тембрового та динамічного слуху, формування слухових уявлень, здатності концентрувати увагу на звукових явищах навколишньої дійсності, вироблення вміння творчо та нестандартно підходити до виконання музично-навчальних завдань тощо.

Творчі вміння, будучи динамічною інтегрованою сукупністю якостей особистості, визначають її готовність до творчості в будь-яких сферах людської діяльності. Вони розглядається ще й як творчі здібності, які можуть проявлятися

в діях, почуттях і вчинках. Аналіз праць низки вчених-психологів (Д. Богоявленської, Л. Виготського та інших) виявив, що творчий потенціал та креативні здібностей людини розкриваються лише в процесі творчої діяльності. Запропоновані види музично-навчальної діяльності дошкільників і молодших школярів в саногенно-особистісному аспекті спрямовані на розвиток творчих здібностей та потенціалу дітей. Найбільший ефект мають ті, які побудовані на розширенні спонтанного самовираження дітей, що дає поштовх до їх творчого самовиявлення.

Отже, активізація музично-творчих здібностей дітей проявляється у процесі творчого виконання музично-навчальних завдань, імпровізованої та спонтанної музично-творчої діяльності. До таких методів належать:

- спів пісень із ритмічно-руховим супроводом;
- тонування голосних і приголосних звуків, звуків природи й навколишньої дійсності;
- поступовий перехід від заданого до спонтанного самовираження у процесі вокального, інструментального та пластичного музикування.

Спів пісень із ритмічно-руховим супроводом посідає особливе місце в інноваційній методиці. Його головним завданням є не розучування пісень, а проживання їх образів і змісту у формі ігрової діяльності. Особливе значення надається співу та інсценізації українських народних пісень, у яких протягом століть культивувались найкращі та найвиразніші інтонації, тому український музичний фольклор, пробуджуючи генетичну пам'ять дитини, створює сприятливі передумови для виникнення в неї відчуття гармонійної повноти буття.

Вибираючи пісні для співу, ми дотримували правила етнокультурної відповідності, яке полягає у підборі музики ідентичної культурі етносу дітей. Вивчаючи діагностичні дані особливостей музичного сприйняття дошкільників і молодших школярів, нами було встановлено, що музичний матеріал має бути близьким і зрозумілим, тобто відповідати культурним особливостям українського етносу дітей.

Спів українських народних пісень рекомендується здійснювати в супроводі аудіозапису зразкових дитячих колективів (наприклад, диск «Вийди, вийди, сонечко: українські народні пісні співають діти»). Це пов'язано з гігієною дитячого голосу. Як відомо, голосові апарати дітей та дорослих істотно відрізняються за фізіологією. Коли діти копіюють вокальну манеру дорослих, вони шкодять своєму голосу, а під час слухання вихованцями співу дитячих хорів і солістів у них мимоволі формується інтонаційна точність та артикуляційна виразність. Механізм копіювання, діючи на підсвідомому рівні, організовує голосову функцію й завдяки систематичним повторюванням свідомо закріплюється.

На одному занятті чи уроці варто проспівувати від 3 до 10 пісень (залежно від віку дітей та складності музичних творів), при цьому кожену пісню слід виконувати один раз упродовж заняття, максимум – двічі, і проводити це у формі гри. Традиційне вивчення пісень в такий спосіб замінюється на образне проживання її змісту. На занятті з дошкільниками проспівування варто супроводжувати руховим відображенням того, про що співаємо, а для дітей початкового шкільного віку – поєднувати з ритмічно-танцювальними рухами. Звідси вимоги до добору репертуару: пісні мають бути емоційними, цікавими, із простою приємною мелодією, у тональності, що відповідає теситурі дитячого голосу. Чергування спокійних (спів сидячи) і рухливих (у танці) пісень дає дітям змогу не стомлюватися, а сам процес співу перетворити в захопливе ігрове дійство. Поєднання руху та співу позитивно впливає на розвиток голосу, чуття ритму, увагу, рухові координації, творчу уяву дітей.

Сенс зазначених видів діяльності в саногенному аспекті базується на висновках наукових досліджень про те, що спів – це вібрація, яка, утворюючись у середині організму, позитивно впливає на внутрішні органи людини. Адже лише 20-25 % цієї вібрації виходить назовні, а 75-80 % залишаються в середині організму і здійснюють своєрідний «масаж» внутрішніх органів. Окрім того, спів сприяє стабілізації нервової системи, стимуляції мозкової діяльності та слугує гімнастикою для дихального апарату дитини. У соціальному аспекті він орієнтує

особистість на колектив, допомагають приєднатися до групи, встановити позитивні контакти з іншими дітьми. Переживання відчуття успіху, безпеки та стабільності під час групового співу також дають змогу дитині долати психологічні бар'єри, ставати впевненішою в собі та своїх силах.

Водночас спів є найдоступнішим способом вираження дітьми емоційно-почуттєвих переживань. У процесі музично-оздоровчої діяльності розвиток вокально-хорових навичок не є головним завданням. С. Науменко стверджує, що цілеспрямовано вчити дітей співу до 7-ми років не варто, оскільки вокальний апарат завершує своє формування лише у віці 7-8-ми років. Відповідно саме з цього віку бажано розпочинати роботу над чистотою вокальної інтонації, і це пов'язано не лише з голосовими зв'язками, а і з іншими психофізіологічними особливостями розвитку ключичного дихання, частоти серцевих скорочень тощо. Але це не означає, що дітям не треба або не можна співати. Звичайно, це робити необхідно й варто, але так, як їм хочеться та можеється [8, с. 338].

У процесі застосування вказаних методів практикується індивідуальний та груповий спів. Особливістю індивідуального співу є імпровізація, а груповий спів допомагає долати психологічні бар'єри і займати в групі безпечну та стабільну позицію.

Музично-оздоровчим заняттям властиві специфічні етапи вивчення пісень, як-от сприйняття пісні, вільне підспівування, індивідуальний спів, груповий спів тощо. Діти проживають зміст пісні та відображають його рухами, підспівуючи дорослим.

Пропонується використовувати такі вправи: 1) вокальна імпровізація внутрішнього стану (співання страшної, веселої, лагідної або іншої мелодії чи пісеньки); 2) створення тексту до мелодії та мелодії до тексту.

Використання цих вправ допомагає контролювати імпульсивну поведінку, відчувати причетність до процесу створення музики, заміщувати негативні відчуття творчістю.

У процесі музичного навчання з використанням музикотерапії використовувалося *тонування голосних і приголосних звуків, звуків природи й*

навколишньої дійсності. Його суть полягає у проспівуванні або промовлянні голосних і приголосних звуків («у-у-у», «і-і-і», «м-м-м» і тощо), звуків вітру, дощу, поїзда, звуковому наслідуванні мовлення тварин, (агресивних і добрих, веселих або сумних, маленьких або великих);

Оздоровчо-освітній ефект цього методу базується на повільному переміщенні центрів вібрації задля виклику резонансу певних органів дитини. У процесі простого співу та декламації ці центри вібрації переміщуються дуже швидко і в них залишається мало часу задля вібраційного впливу на певний орган. Згідно з дослідженнями фізіологічних особливостей людини використання цього методу сприяє насиченню киснем усього організму, поглибленню дихання, розслабленню або стимуляції певної групи м'язів.

Поступовий перехід від заданого до спонтанного самовираження у процесі вокального, інструментального та пластичного музикування є надзвичайно дієвим та ефективним засобом розвитку музично-творчих здібностей дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Головне завдання цього методу полягає в розвитку творчої індивідуальності дитини, її самостійного творчого мислення. Спонтанну музичну діяльність, імпровізовану творчість дітей можна прирівняти до творчості винахідника. Ще Б. Асаф'єв зазначав: «Людина, яка пережила радість творчості, навіть надзвичайно малою мірою, поглиблює свій життєвий досвід і за психічним складом стає іншою, ніж людина, що тільки наслідує інших. Найнеобхіднішою справою в цьому напрямі я вважаю розвиток здатності до імпровізації» [1, с. 112].

Практичний досвід уведення спонтанного музикування у процесі музичного навчання в саногенно-особистісному вимірі дошкільників і молодших школярів показує не лише велику зацікавленість дітей процесом творчості, й безперечний його вплив на музичної навченості дітей.

Вокальне музикування (задане і спонтанне) відбувається у процесі музичного привітання та прощання. Зазвичай у дітей, особливо дошкільного віку, вокальні дані є невиразними, мало хто з вихованців володіє голосом та чистотою інтонування. Утім формування вокальних навичок, здатності до

вокальної імпровізації має бути одним із головних завдань музичного навчання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. Закладення основ вокальної імпровізації найкраще розпочинати з відтворення голосом звуків машини, вітру, голосних і приголосних звуків (о, і, а, ш тощо), мови звірів і птахів (великих і малих, добрих і злих). Продовжувати можна під час вокального привітання і прощання з дітьми тощо.

Інструментальне музикування (задане та спонтанне) є одним із найулюбленіших видів музично-навчальної діяльності дітей. Воно може бути індивідуальним, груповим в оркестрі, у парі тощо. Загалом метод заданого та спонтанного музикування тісно переплітається з методом внутрішньовиражальної гри на музичних інструментах. Такий вид роботи розвиває слухову увагу дітей, відчуття ритму, тембру, темпу тощо. Надзвичайно ефективним засобом реалізації цього методу є *виготовлення саморобних музичних інструментів*, яке сприяє розвитку креативного мислення та розкриття творчого потенціалу дітей, здатності нестандартно підходити до виконання поставлених музично-освітніх цілей і завдань. Використання музичних інструментів із речей побуту (пластикових і скляних пляшок, баночок, коробочок, фужерів тощо) у процесі музичного навчання створює передумови для розширення творчої фантазії дітей. Реалізація цього методу розпочинається із процесу демонстрації саморобних музичних інструментів і способів гри на них. Далі слідує роз'яснення механізмів їх виготовлення та надання можливості кожній дитині зіграти на них. Для дітей старшого дошкільного віку та дітей молодшого шкільного віку завдання зі створення цих музичних інструментів може виконуватися в домашніх умовах, разом із батьками.

Рухове музикування надзвичайно подобається дітям, але воно має бути нескладним у відтворенні і яскравим в емоційному переживанні (веселим, ритмічним, активним). Задана та спонтанна музично-танцювальна діяльність дає змогу творчо виражатися через рухи всього тіла, пластичне відчуття музики. У саногенному сенсі імпровізована діяльність (вокальна, інструментальна й танцювальна) полягає в розвитку вміння проявляти свої внутрішні переживання

через спонтанні пластичні рухи під музику. Дуже важливо надавати дітям можливість придумувати і здійснювати рухи, створювати і відтворювати вокальні й інструментальні звуки. У традиційному музичному навчанні перевага віддається відтворенню заданих педагогом мелодії, пісні, жести, танцювальні рухи тощо, формуванню вміння імпровізувати також надається важливе значення, але не утакій мірі поглибленості.. Разом з тим, уміння бути ведучим у співі, грі на музичних інструментах, танці є надзвичайно важливим фактором гармонізації особистісного розвитку дітей. Це сприяє і перемозі над сором'язливістю, замкненістю, невпевненістю в собі і своїх силах, розвитку вміння брати на себе ініціативу та керувати творчим процесом.

Блок когнітивно-формувальних методів і прийомів до своїх завдань включає формування теоретичної обізнаності у сфері музики. Порівняно із традиційним музичним навчанням їх кількість і вагомість невелика. Процесуально-ціннісний аспект музичного навчання дошкільників і молодших школярів в саногенно-особистісному вимірі пріоритетом визначає емоційне переживання музики над аналітичним осягненням його змісту та форми. Загалом це є ключовою позицією зазначеної методики музичного навчання. Відповідно формування навички оцінювання-інтерпретації мистецтва, а не надання інформації про мистецтво, є одним із головних завдань новітнього підходу до музичного навчання дошкільників і молодих школярів.

До вищезазначеного методичного блоку належать:

- активізація емоційно-образних асоціацій;
- когнітивне ознайомлення з елементарними музичними інструментами та способами гри на них;
- застосування пальчикової гімнастики під музичний супровід (вокалізація або фонова музика);
- образне введення в тематичний зміст заняття;
- залучення дітей до емоційного прислухання у звуки навколишньої дійсності.

Активізація емоційно-образних асоціацій передбачає застосування асоціативної вербалізації музично-образного змісту у процесі музично-творчої діяльності дітей. Звернення до асоціативного мислення в більшості випадків стає підґрунтям для появи у свідомості дітей різних образів і сюжетів, пов'язаних із конкретною ситуацією або символами. Цей метод набуває широкого застосування у процесі здійснення музично-ігрової та релаксаційно-оздоровлювальної діяльності дітей. Спрямовання уваги дітей у потрібний емоційно-образний спектр, надання музичному звучанню певних асоціацій в уяві дітей потребує словесно-образного супроводу.

Дія словесного супроводу процесу активізації емоційно-образних асоціацій спрямована на стимулювання розумової діяльності під час з'ясування джерела звуку й розвитку вміння концентрувати увагу на звукових процесах дійсності. Розвиток уваги та посилення діяльності слухового каналу дитини здійснює прийом «чую те, чого не бачу». Спочатку діти вслухаються у звуки, далі розмірковують, що це звучить: дощ, грім, вітер, шурхіт листя, музичні інструменти тощо і, малюючи це у своїй уяві, відтворюють (імітують) звукове явище голосом.

Слід зазначити, що здатність *слухати* й *чути*, в саногенному аспекті має свою специфіку – як сутнісну, так і за силою впливу на особистість. Слухання відбувається автоматично, а для того, щоб почути, необхідно вміти зосереджуватися, аналізувати, запам'ятовувати й емоційно реагувати на звук. До речі, у японській мові слово «музика» складається із двох ієрогліфів, які мають значення «насолада» і «звук»! Наше завдання – навчити дитину диференційовано підходити до всього, що звучить, інтуїтивно вирізняти гармонійне благозвуччя й уміти насолоджуватися ним.

Когнітивне ознайомлення з елементарними музичними інструментами та способами гри на них полягає в наданні інформації щодо музичних інструментів та способів гри на них, особливо в дошкільників. Вивчення відомостей про композиторів та нотна грамота в цій методиці майже відсутні. На нашу думку, теоретичні відомості про мистецтво слід надавати в основній школі, коли в дітей

уже розвинувся інтерес до музичного мистецтва, сформувався комплекс емоційних переживань та вражень від сприймання музики, оскільки в дошкільному й молодшому шкільному віці сенситивність дітей свідчить про перевагу емоційного сприймання музики над інтелектуальним осягненням її змісту.

Одним із дієвим методичним прийомів є застосування *пальчикової гімнастики під музичний супровід (вокалізація або фонова музика)*. Про особливу користь цього додаткового виду музично-навчальної діяльності свідчать дослідження нейробіологів і психологів в аспекті впливу діяльності головного мозку на психічний розвиток дитини. Ними було з'ясовано, що кращою є моторика пальців рук, тим розвиненіший головний мозок. Застосування прийомів пальчикової гімнастики на музичних заняттях, особливо з дошкільниками, сприяє розвитку в них уваги, швидкості реакцій, пам'яті, мовленнєвих, комунікативних і творчих здібностей. Короткий віршований супровід є ефективним підсилювачем корисної дії пальчикових вправ, а використання технік погладжування, пощипування, плескання допомагає розвинути сенсорні здібності дошкільників і молодших школярів.

Надзвичайно дієвий вплив на розвиток когнітивної сфери дітей має *поєднання слухових і зорових образів*, який характеризується різноманітним емоційним забарвленням та одухотворенням цих образів. Його реалізація відбувається у процесі *перегляду слайдів, відеопроєктів, витворів образотворчого мистецтва під музичний супровід*. Поєднання музичного та візуального матеріалу підсилює вплив на гармонійний розвиток дитячого організму.

Найбільш уживаним та ефективним є *музикомалювання*, яке має два підходи: *малювання під музику* і *малювання музики*. У першому випадку музика слугує лише фоном, завданням якого є заспокоєння та релаксація дітей. У другому випадку музика виступає об'єктом для дослідження відчуттів та емоцій дітей, надання їм певної предметності та зображувальності. Простішим є малювання під музику. В основі цього методу лежить урахування того факту, що

змістом музики є людські емоції та почуття, а предметність і конкретне зображення музичних образів і явищ певним чином відводить дитячу особистість від переживання яскравих відчуттів і емоцій.

Однак малювання музики, будучи більш ефективним і результативним способом розкриття саногенного потенціалу дитячої особистості, вчить дитину «слухати» картини й «бачити» музику. Такий підхід, ураховуючи сенситивність дітей дошкільного та молодшого дошкільного віку, скеровує їх на бачення краси навколишнього світу, розвиває здатність установлювати зв'язок між барвами та звуками, уможлиблює бачення барв музики, дає змогу відчувати та усвідомлювати настрій музики.

Упровадження зазначеного методичного прийому відбувається і в процесі використання головних кольорів за методом М. Люшера (жовтий, червоний, зелений та синій) і семи кольорів веселки (червоний, помаранчевий, жовтий, зелений, блакитний, синій та фіолетовий) згідно з тематикою заняття. Наприклад, «жовте» заняття передбачає залучення до нього всього, що має жовтий колір: сонця, піску, корони, медалі; синій колір – моря, неба, води і т. д. Наявність атрибутики певного кольору: хустинок, тканин, малюнків, відеопроєктів підсилюють вплив музики, характер якої збігається із сутнісними характеристиками цього кольору. Це сприяє доповненню впливу звукових вібрацій кольоровими [7].

Існують різні інтерпретації впливу кольорів на психофізіологічний стан людини в саногенному сенсі. Учені й досі не дійшли згоди щодо механізму впливу кольорів на психіку людини, однак ними виявлено певні спільні закономірності впливу кольору на психічний і фізіологічний стан особистості. Автором першої наукової праці (1810 р.) про вплив кольорів був І. Гете, який зазначав, що гама червоно-жовтих кольорів має збуджувальний та оживлювальний вплив, а синьо-фіолетові кольори, навпаки, викликають сумний настрій. Зеленому кольору відводилося нейтральне, проміжне значення, надавалося семантики врівноваження.

У 1911 р. Ф. Стефанеску-Гоанг своїми дослідженнями підтвердив, що жовтий, помаранчевий, червоний та пурпурний кольори збуджують нервову систему, активізують м'язову систему людини, посилюють пульс і дихання, зелений, блакитний, синій та фіолетовий, навпаки, гальмують нервову систему: частота пульсу та дихання уповільнюється.

Згідно з останніми дослідженнями червоний колір, збуджуючи психіку людини, підіймає настрій та стимулює бажання діяти на фізичному рівні, однак зловживання червоним кольором призводить до нервових зривів і стресів. Помаранчевий колір вважається «кольором добра», його дія значно м'якша від дії червоного, однак енергетичний вплив на психіку також дуже дієвий. Цей колір стимулює розвиток творчих здібностей та розумової діяльності особистості. Жовтий колір, маючи належність до «вогняних» кольорів, сприяє появі позитивних емоцій і довірливих стосунків. Блакитний колір, у більшості випадків, асоціюється з небом, пригнічує руйнівні емоції та агресивність, вселяє в душу оптимізм та спокій. Зелений колір вважають найкомфортнішим у психологічному сенсі – він асоціюється з весною, природою і має оздоровчий вплив на психіку особистості. Синій колір – це колір спокою і врівноваженості, він викликає прагнення до гармонії, душевного комфорту і стійкості [7].

Отже, належне використання вказаних наукових здобутків дає змогу оптимізувати процес упровадження оздоровчо-розвивального підходу у сферу музичного навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

Загалом сукупність методів та прийомів когнітивно-формуального блоку є малочисельною. На музичних заняттях в саногенно-особистісному вимірі повинно бути мало теорії, а натомість більше чуттєвого осягнення музичного мистецтва.

Комунікативно-регулятивні методи і прийоми мають на меті визнання дітей найвищою цінністю педагогічного процесу, створення умов для повноцінного розкриття їхніх природних здібностей і задатків, виявлення поваги до їхньої гідності та розуму, надання їм можливості вільного вияву природних емоцій та почуттів. Колективний характер музичних занять і уроків з

використанням музикотерапії передбачає спрямування діяльності дітей на виявлення людяності та взаємоповаги – підтримки, співчуття і співпереживання один одному у класі, групі.

До зазначеного методичного інструментарію належать:

- досягнення емоційно комфортного спілкування педагога з дітьми;
- персональне музичне звертання;
- вокалізація позитивно-стверджувальних афірмацій.

Одним із важливих і дієвих методичних прийомів розвитку комунікативно-регулятивного компонента музичної навченості дітей є *досягнення емоційно комфортного спілкування педагога з дітьми*. Воно полягає в налагодженні позитивного емоційного контакту між учителем і дітьми, створенні доброзичливої атмосфери в дитячому колективі (групі, класі), наявності в педагога-музиканта емоційно-ціннісного ставлення до дітей та зацікавленості в ефективності музично-педагогічної діяльності. Діти мають довіряти педагогу. Установлення емоційного контакту засобами музики є одним із головних завдань цього методичного прийому. Як засвідчує практика, застосування цього методу надає всім учасникам педагогічного процесу: і дітям, і педагогу – надзвичайно багату палітру емоційно-позитивних переживань.

Персональне музичне звертання, будучи надзвичайно дієвим засобом налагодження емоційного контакту між дітьми та педагогом, створює емоційно сприятливу атмосферу педагогічного спілкування. Найефективнішою його дія є під час проведення ритуалу початку та закінчення заняття (уроку). Суть цього методичного прийому полягає в починанні та завершенні кожного музичного заняття звуком одного й того ж музичного інструмента (дзвіночка, трикутника, бубна, барабана тощо) та у проведенні вокально-інструментального привітання на початку та прощання в кінці заняття з усією групою та з кожною дитиною персонально. Такий методичний прийом рекомендується проводити щоразу, щоб діти звикали й відповідно реагували на нього. Це дає змогу відокремити час сумісної музично-навчальної діяльності від повсякденного життя, а у психологічному сенсі здійснити відкриття та закриття процесу оздоровчо-

освітньої діяльності, а також допомагає кожному вихованцеві відчути значущість і цінність як себе, так і інших дітей.

Крім того, проведення усталеного ритуалу надає дитині відчуття впевненості й стабільності. Діти за своєю суттю консервативні, і тому будь-яке раптове порушення звичних дій може їх збентежити й навіть злякати. Однак поступові зміни позитивно впливають на розвиток, адаптаційні функції та соціальну поведінку дошкільників і молодших школярів. Отже, будь-які зміни мають супроводжуватися ситуаціями, що додають дитині відчуття постійності, звичності та безпеки. Саме до таких ситуацій і належить ритуал початку й закінчення заняття.

Персональне музичне звертання можна здійснювати як у формі співу під музичний супровід, так і за допомогою гри на музичних інструментах (привітання або діалог двох дзвоників, трикутників, маракасів) у поєднанні з лагідним промовлянням або приспівуванням імені кожної дитини та наданням їй позитивної характеристики (дуже гарна(ий), хороша(ий), вихована(ий) тощо).

Підсиленням дії аналізованого методичного прийому є контакт з кожною дитиною на рівні очей, але за умови бажання дитини. Музичне персональне звертання у поєднанні із зоровим контактом є ефективним засобом підвищення рівня самооцінки дітей та розвитку у них здорової впевненості у собі. І, як наслідок, ефективність розкриття саногенного потенціалу дітей дошкільного та молодшого шкільного віку покращується, а процес музичного навчання набуває привабливості та значущості.

Вокалізація позитивно-стверджувальних афірмацій спрямовано на формування в дітей упевненості в собі, навіювання позитивних думок стосовно себе та інших. Підґрунтям цього слугувало розуміння того, що будь-які думки та слова матеріальні. Слід констатувати, що критичне оцінювання себе та інших, загострення своєї уваги на негативних аспектах дійсності та власної особистості в сучасних умовах, значно переважають над схвальними відгуками та

підбадьоренням. Афірмація⁹ за умови багаторазового її повторення в підсвідомості людини допомагає закріпити необхідний образ або установку, що сприяють покращенню її психоемоційного фону та стимулюють позитивні зміни в житті. Афірмації складаються за певними правилами:

- 1) твердження формулюються в теперішньому часі («Ми здорові, прекрасні та чудові»);
- 2) використовуються слова лише з позитивним значенням («Ми виховані», «Ми розумні», «Ми радісні»), негативні ж твердження й заперечення забороняються («Ми не погані», «Ми не плачемо», «Ми не дратівливі» тощо);
- 3) за обсягом афірмації короткі, але яскраво-образні, їх зміст має викликати радість і задоволення («Ми щасливі», «Ми усміхнені»).

Афірмації, будучи формулами самонавіювання, допомагають дитині налаштуватися на хвилю позитиву і, головне, закласти це твердження у фундаментальні позиції власних особистісних установок. Головним завданням вокалізації позитивно-стверджувальних афірмацій дітьми є трансформація негативних думок дітей у позитивні, закладення фундаменту оптимістичного світогляду дітей. Особливо це необхідно тим дітям, які перебувають під впливом постійної критики зі сторони дорослих. Лише впевнена в собі і щаслива дитина здатна до здійснення успішної музично-навчальної діяльності.

Успішне впровадження усіх вищеперерахованих методів і прийомів ґрунтується на контрастному чергуванні емоційно-активувальних і заспокійливих видів музично-навчальної діяльності, які передбачають певну побудову динаміки занять (уроків): емоційне розігрівання, кульмінаційний сплеск емоцій, емоційне врівноваження. Ця схема може отримати певну корекцію відповідно до ситуації, але принципово залишається характерна динаміка заняття. Наприклад, якщо на його початку діти надзвичайно активні, то формування динаміки заняття має відбуватися в інший спосіб: кульмінаційний сплеск і поступове емоційне врівноваження. Відповідно незмінною залишається

⁹ **Афірмація** (в перекладі з латинської *affirmatio* означає підтвердження) – коротка фраза, що містить вербальну формулу.

головна вимога: досягнення кульмінації з подальшим приведенням (під кінець заняття) до нормального емоційно-почуттєвого стану. Загалом ефективна реалізація експериментальної методики вимагає від педагога професійної рухливості, гнучкості, вміння швидко встановлювати зворотний зв'язок із дітьми, відчувати тонкі нюанси й діяти відповідно до ситуації, інтуїтивно, варіативно використовуючи метод експромту і творчої імпровізації.

Усі методи і прийоми музичного навчання на основі оздоровчо-розвивального підходу застосовуються у трьох основних взаємопроникних напрямках: від уподібнення через інтерпретацію музичних образів до музично-творчої імпровізації. Комплекс методів, побудованих на механізмі «уподібнення – інтерпретація – імпровізація» у всіх видах музичної діяльності сприяє активізації внутрішніх ресурсів дитячої особистості, розкриттю її саногенного (оздоровчого) потенціалу та розвитку музикальності. Використання методів і прийомів музикотерапії з урахуванням наростання, самостійності і проблемності при виконанні музично-творчих завдань сприяє ефективності музичного навчання та зародженню емоційно-позитивного особистісного ставлення дитини до світу музики.

У результаті проведених нами досліджень (теоретичних і практичних) встановлено, що професійне застосування запропонованих методів і прийомів сприятиме ефективній реалізації саногенно-особистісної парадигми навчання музики дітей дошкільного й молодшого шкільного віку.

3.3. Форми музичного навчання дошкільників і молодших школярів в саногенно-особистісному вимірі

Традиційною формою музичного навчання, виховання та розвитку дітей у дошкільному навчальному закладі є *заняття*, а в початковій школі – *урок*. Додатковою формою музично-освітньої роботи з дошкільниками та молодшими школярами є *гурток*.

Зміст музичного заняття з дітьми дошкільного віку спрямовано на розвиток у них музикальності та формування початкового рівня музичної обізнаності. Заняття вміщує такі види музично-навчальної діяльності: слухання доступних для сприйняття малюками музичних творів із подальшим їх обговоренням, навчання співу, рухів у процесі музичних ігор і танців, оволодіння грою на елементарних музичних інструментах тощо. Дуже важливим аспектом традиційної музичної освіти дошкільників є концертний показ результативності навчання, який полягає в демонстрації музичних знань, умінь і навичок для дітей, їх батьків, керівництва закладу та відділу освіти.

Зміст уроку музики або мистецтва (за вибором навчального закладу) у початковій школі спрямовано на розвиток музичної або, відповідно, мистецької компетентності дітей. Головними видами музично-навчальної діяльності молодших школярів є хоровий спів, опанування відомостей про композиторів та музичної термінології, інструментального музикування, дидактичних музичних ігор, музично-ритмічної і танцювальної діяльності тощо. Зріз успішності та результативності музичного навчання дітей молодшого шкільного віку також здійснюється у процесі виступів на тематичних концертах, святах тощо.

Гурток, будучи додатковою формою традиційного музичного навчання дошкільників і молодших школярів, має на меті поглиблення розвитку музично-творчих здібностей і задатків дітей, забезпечення реалізації їх індивідуальних потреб у музично-творчій діяльності та мистецьких нахилів. Характерною особливістю будь-якої гурткової роботи є те, що вона здійснюється за принципом власної зацікавленості та добровільної участі дітей. Кожна дитяча особистість має право на вибір напряму гуртка та в будь-який момент може відмовитися від участі в ньому. Додаткова цінність музично-гурткової діяльності, як і будь-якої іншої, полягає у тому, що вона певним чином сприяє вирішенню проблеми організації вільного часу дітей та заповненню його корисними й цікавими подіями.

Як уже зазначалося, перевірка ефективності всіх форм традиційної музично-навчальної діяльності дошкільників і молодших школярів (музичного

заняття, уроку та гуртка) в основному побудована на принципі концертно-демонстративного зрізу їх результативності. Дітям у більшості випадків дійсно дуже подобаються святкові виступи та презентації власних музичних умінь і навичок на концертах, святах і розвагах, але далеко не всі діти відчують подібні емоції від цього процесу. Надзвичайно важко це переживають сором'язливі й малоздібні в музичному сенсі діти, які зазвичай відчують стан психологічного дискомфорту, що у свою чергу, спричинює появу в них емоційно-психологічних страхів і комплексів. Особливо негативний вплив на емоційний стан дітей мають чисельні репетиції до свята чи концерту, які супроводжуються знервованістю музичних керівників і вихователів, педагогів-музикантів і вчителів. У такий спосіб говорити про оздоровчо-освітній ефект традиційного музичного навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку не доводиться взагалі.

У результаті аналізу змісту традиційних форм дошкільної та початкової музичної освіти нами було з'ясовано, що ефективна реалізація саногенно-особистісної парадигми музичного навчання потребує пошуку інноваційних форм навчальної діяльності дітей. За необхідне постає вибір таких форм навчання, які дають змогу поєднувати підпорядкованість педагогічному задуму із певною емоційною легкістю та розважливістю, інтегрувати музично-пізнавальну діяльність із яскравим емоційно-почуттєвим насиченням її змісту, синтезувати процес оволодіння інформацією зі здійсненням самостійного пошуку шляхів виконання музично-творчих завдань. Обираючи форму музично-навчальної діяльності дітей на основі оздоровчо-розвивального підходу, варто прагнути, щоб цей процес був не тільки корисним і цікавим, а й творчим і невимушеним.

Ще одним важливим моментом є традиційна кількість дітей у групах і класах – від 25-ти до 30-ти осіб. Їх перенасиченість спричиняє гамір і надзвичайно великий шум, що також негативно впливає на емоційно-психологічний стан дітей. Крім того, музичне мистецтво надзвичайно потужно впливає на емоційну сферу дітей, сприяючи збудженню та підвищенню їх

настрою та енергійного тону. Відповідно, для успішної реалізації мети й завдань саногенно-особистісної музично-освітньої парадигми необхідно значно зменшити кількість дітей на заняттях і уроках. Оптимальним шляхом вирішення цього питання, на нашу думку, є поділ класу або групи дітей навпіл. Максимальна кількість дітей на музичному занятті чи уроці, який проводиться в саногенно-особистісному напрямі, не повинна перевищувати 15-ти осіб. Як засвідчує практична апробація запропонованої нами методики навчання музики дошкільників і молодших школярів з використанням музикотерапії, більша кількість дітей зводить нанівець усі зусилля педагога. Водночас, мала кількість дітей також негативно впливає на ефективність подібних музичних занять і уроків. Оптимальна чисельність дітей на музичному занятті або уроці на основі оздоровчо-розвивального підходу – 7 – 15.

Теоретичне дослідження та практична апробації окресленої проблематики довели, що найефективнішою формою музичного навчання дошкільників є тематично-образні заняття: з молодшими дошкільниками (4-й рік життя) – заняття-казка, з дітьми молодшого дошкільного віку (5-й рік життя)) – заняття-мандри, з дітьми старшого дошкільного віку (6-й рік життя) – заняття-звукопізнання. Процес музичного навчання першокласників (7-й рік життя) найкраще здійснювати у формі уроку-гра, а з учнями других-четвертих класів (8-10-й роки життя) варто використовувати музично-ігровий тренінг. Ефективною формою проведення таких занять є гурток, де дотримується рекомендована чисельність дітей у групі (до 15-ти осіб). Традиційне музичне заняття або урок є також можливою формою навчання музики дітей на основі оздоровчо-розвивального підходу, але за умови розподілу групи або класу на підгрупи. За таких умов процес досягнення головної мети й завдань саногенно-особистісної музично-навчальної парадигми значно підвищується.

Вибір заняття-казки як оптимальної форми музично-навчальної діяльності молодших дошкільників у саногенно-особистісному аспекті, базується на теоретичних дослідженнях щодо сенситивності вікового розвитку дітей окресленого віку та практичній перевірці висунутої гіпотези. Казка для дітей

молодшого дошкільного віку є не просто фантазією та вигадкою, вона допомагає відтворити особливу реальність світу їхніх почуттів. Ще В. Сухомлинський запевняв, що завдяки казці дитина пізнає світ не тільки розумом, а й серцем. За допомогою казки в дитини формується здатність емоційно відгукуватися на події та явища навколишнього світу, висловлювати своє ставлення до добра і зла, прекрасного й потворного, розвивати естетичні, моральні й інтелектуальні почуття. Переведення музичного заняття в казковий ракурс допомагає дітям пізнавати багатий світ людських почуттів і переживань, уможливорює моделювання «іншого життя», яке доповнює та збагачує навколишню дійсність.

Специфічна особливість заняття-казки полягає, насамперед, у тому, що воно створює найсприятливіші умови для появи символічної реальності та казкової атмосфери. Створення казково-символічного середовища уможливорює процес емоційно-активного сприймання музики дітьми з метою занурення у свій внутрішній світ і побудови з нього найнесподіваніших асоціацій. У такий спосіб відбувається закладення основ привчання дітей до духовної зосередженості, формування вміння прислухатися до себе, пізнавати свій духовний світ, розвивати власну інтуїцію.

Утворення символічної реальності скеровує музичного педагога на забезпечення умов для появи казково-ігрової атмосфери музичних занять. Це формує передумови для творчого самовираження молодших дошкільників, надає їм можливість поєднувати реальність та ірреальність, перевтілюватися й перевтілювати все, чого торкається їхня увага. Сфера нестримної уяви та фантазії казкового світу надзвичайно приваблюють дітей зазначеного віку, оскільки відповідає їхнім віковим психологічним особливостям. Висока емоційність та активність молодших дошкільників найбільше резонує з фабулою казки та гри. Переведення музичного заняття в казково-ігровий ракурс, будучи надзвичайно ефективним засобом розкриття саногенного потенціалу дитячої особистості, допомагає їй пізнавати багатий світ людських почуттів і переживань, уможливорює моделювання «іншого життя», яке доповнює та збагачує навколишню дійсність.

Творчо-діяльнісний аспект побудови казково-ігрового середовища має такі прояви:

- танцювально-рухове відображення ігрових образів і казкових персонажів;
- театралізація мініатюрних дитячих казок;
- відтворення образів казки чи гри за допомогою звуконаслідування, співу, гри на музичних інструментах тощо;
- інсценування, драматизація змісту музично-казкових дійств.

Побудова музичного заняття у формі казки передбачає використання всіх видів музично-навчальної діяльності у сфері обраної тематики у певному казковому сюжеті. Головною метою використання форми заняття-казки є забезпечення умов для розкріпачення поведінкових утисків та усунення психофізіологічних блоків, соціокультурна адаптація дітей.

Крім того, заняття-казка є оптимальним засобом розвитку музично-пізнавального інтересу дітей. На думку психологів, саме казка найкраще підходить для сприймання навчальної інформації дітьми молодшого дошкільного віку, оскільки семантично не перевантажена й ніколи прямо не спонукає дітей до логічних роздумів. Казково-музична реальність дає змогу дітям насолоджуватися казковими образами і водночас засвоювати необхідну музично-навчальну інформацію та здобувати досвід музично-творчої діяльності [5]. Створення казкового середовища привносить у музичне заняття певну розважливість, забавляння, однак у кожному казковому дійстві має реалізуватися чіткий педагогічний задум: вихователю чи вчителеві слід усвідомлювати, з якою метою застосовується той чи інший методичний прийом. Музичному керівникові слід уважно стежити за тим, щоб організація музично-казкового спілкування стала не лише цікавою та веселою, а й корисною та результативною в оздоровчо-освітньому напрямі.

Як доводить практична апробація музичного навчання на засадах оздоровчо-розвивального підходу, найбільшого впливу на музичному занятті у формі казки зазнає емоційна сфера дітей. Особливої пріоритетності набуває

процес корекції дисгармонійності дітей. Їхні емоційні розлади мають прояви агресивності, тривожності, невмотивованих страхів, проблем спілкування в колективі тощо. Коригувальний вплив на емоційно-почуттєвий стан дітей досягається лише тоді, коли свідомі та несвідомі інтенції збігаються, а психологічні структурні компоненти дитячої особистості узгоджуються між собою до повної гармонії. Гармонійність і дисгармонійність людини починає формуватися вже з перших років її життя. У зв'язку з цим педагоги необхідно звертати особливу увагу на можливість формування характеру та мотивів дітей, актуалізацію позитивної активності дитини у процесі музичного навчання на основі оздоровчо-розвивального підходу. Переведення музичного заняття в казковий спектр допоможе дитині «вбудувати» у свій внутрішній світ нові продуктивні цінності та моделі поведінки, а професійно підібрана музика гармонізує музично-навчальну діяльність. Цей процес органічно поєднуються зі становленням таких особистісних якостей дитини як людяність, доброта, порядність тощо.

Завдяки вслухання в інтонації музично-казкової реальності музичних занять у дитини розвивається «емоційний» слух, який дає змогу дитині за голосом розрізняти настрій, наміри, міру правдивості сказаного іншою дитиною чи дорослим. Крім того, емоційна чутливість до музики споріднюється зі здатністю до емпатії, умінням співпереживати іншим людям.

Музичне заняття в казковому форматі сприяє формуванню музично-творчих умінь і розвитку креативності дітей молодшого дошкільного віку. Заняття-казка забезпечує появу умов для дитячого творчого самовираження, надаючи даному процесу казкового виміру. Застосування заняття-казки сприяє пробудженню образної уяви та фантазії дітей, збагаченню її новими смислами та образами, робить дитину більш чутливою та спостережливою.

Побудова музичного заняття у казковому спектрі передбачає застосування таких навчально-практичних дій: танцювально-рухове відображення казкових образів і персонажів, театралізація мініатюрних дитячих казок, відтворення

образів казки за допомогою звуконаслідування, співу, гри на музичних інструментах, інсценування, драматизація змісту музично-казкових дійств.

Значну силу впливу мають різноманітні інтерпретації казкових сюжетів (вербальні, музичні, пластичні, рухові, драматичні). «Неймовірність подій і ситуацій художньої вигадки цілковито полонить уяву, викликає потребу у співдії з казковими персонажами. Створюється психологічний ефект ототожнення себе з чарівною істотою», – запевняє Т. Прокопович [9, с. 5]. Отже, особливого ефекту набуває використання на музичних заняттях драматизації музичних казок (зображення жестами та мімікою того чи іншого казкового героя), рухових вправ та імпровізації під музику (створення власного танцю, відповідь своїм тілом на музичні імпульси, втілення образів казкових героїв у музичних рухах), створення власне самої казки зусиллями дітей завдяки їхній фантазії та уяві.

Роль педагога у виборі казкової тематики для музичних занять із використанням оздоровчо-розвивального підходу є визначальною. Від його моральних орієнтирів, від його емпатійності та гармонійності залежить вибір літературного та музичного матеріалу, а в результаті – і підхід до музичної навченості дітей та розкриття саногенного потенціалу дитячої особистості. У виборі тематики казок і музичних ігор слід керуватися принципом переваги вищих мотивів над нижчими. Слід використовувати казки з яскравими, позитивними героями та високими моральними орієнтирами, а музика повинна бути високохудожньою та мати яскраве емоційне забарвлення.

Для того, щоб заняття-казка було справжнім дивом для дитини, необхідно дуже ретельно підбирати музику. Вона має бути максимально наближена до образу казкового героя та сюжету. Пріоритет при виборі музики повинен надаватися класичній, народній або дитячій музиці. Найбільше слід уникати використання в озвученні казки чи гри на казковий сюжет так званої популярної музики, для якої характерні досить примітивний текст пісень та одноманітність музичної гармонії. Однак, як засвідчує аналіз практики, сучасні музичні керівники й педагоги, дуже часто використовують в озвученні дитячих ранків і свят музику популярних жанрів. Цього не варто робити: вібрації популярних

жанрів доволі часто супроводжують дітей у соціумі, з екранів телевізора, комп'ютера тощо.

У роботі з молодшими дошкільниками варто враховувати сюжетно-тематичне розмаїття музичних казок, яке є споконвічним джерелом і щедрим підґрунтям для формування дитячої особистості. Надзвичайно ефективним засобом гармонізації внутрішнього світу дітей молодшого дошкільного віку є використання саме народних музичних казок у процесі навчання музики. До питання доцільності застосування українських народних казок у педагогічному процесі дошкільників зверталися С. Русова, К. Ушинський, Г. Сковорода. Будучи ключем до гармонійного розвитку дитини, народні дитячі казки привносять у дитячу субкультуру дуже важливу функцію – надання відчуття володаря всесвіту, підкорювача стихій. Найрезультативнішим є використання казкового світу українського фольклору, який зберігає мудрість поколінь і допомагає дитині зрозуміти навколишній світ. Мова казки наближає дітей до світу дорослих, сприяє встановленню порозуміння між дорослими й дітьми. Народна мудрість, що закладена в українських народних казках, презентує характер народу, його обличчя, моральні ідеали, думи і сподівання. Прилучення дитини до тлумачення глибокого символічного контексту української народної музичної творчості (щедрівок, колядок, веснянок, гаївок) підносить її особистий досвід на висоту культурно-символічного узагальнення. Надаючи цьому узагальненню ще й магічного сенсу, український музичний фольклор сприяє опануванню дітьми досвіду творення світу навколо себе, співвідношення реального й уявного, взаємодії себе зі світом.

Варто наголосити, що у процесі музичного навчання пріоритетним постає використання саме казки в музиці. Казкова музика має свої специфічні риси. Казка в музиці виникає завдяки створеному композитором яскравого музичного образу. Наприклад, це можуть бути дерев'яні солдатики, феї, гноми, чаклуни тощо. На відміну від музики в казці, яка більш поширена в таких сценічних жанрах як опера, балет, мюзикл тощо, казка в музиці найчастіше зустрічається в інструментальній музиці («Хода гномів» Е. Гріга, «Марш дерев'яних солдатиків»

П. Чайковського, симфонічна казка «Петрик та вовк» С. Прокоф'єва тощо). Такі твори спонукають дітей і музичного педагога до малювання в уяві казкових образів саме завдяки засобам музичної виразності та прийомам, які композитор використовував для створення того чи іншого казкового героя. Така музика найбільше підходить для створення казкової реальності у процесі музичного навчання молодших дошкільників. Надзвичайно ефективним є «проживання» цих казкових образів у пластично-руховій та вокальній імпровізаціях, відтворенні казкового образу і процесі гри на музичних інструментах, у створенні тематики музичних занять загалом.

Вагому допомогі у створенні казково-символічної реальності надає використання музики з високоякісних мультиплікаційних фільмів для дітей, які є також витвором мистецтва. Серед них значну роль ми відводимо «Фантазії» (1940) та «Фантазії-2000» (1999), знятим студією Уолта Діснея. Яскраві сцени цих мультиплікаційних фільмів озвучують твори видатних класиків – Л. Бетховена, К. Сен-Санса, П. Чайковського, П. Дюка, І. Стравінського, Дж. Гершвіна та ін. Ці мультиплікаційні збірки є своєрідними путівниками у світову музичну класику. Музичні твори названих композиторів не мають казкового сюжету, але завдяки яскравій візуалізації уможливають розкриття в них казкового потенціалу.

У процесі музичного навчання на основі оздоровчо-розвивального підходу рекомендується використовувати й музику старих українських мультфільмів, авторами якої є видатні українські композитори: М. Скорик («Як кошеня та песик підлогу мили»), Г. Сясько («Капітошка»), І. Карабиць («Дощику, дощику, припусти»), О. Осадчий («Про всіх на світі»), В. Бистряков («Петрик П'яточкін») тощо. Використання такої музики, окрім естетичної та виховної функції, сприятиме усвідомленню дітьми національного інтонаційного словника, краси українського мелосу, пробудженню генетичної звукової пам'яті дітей.

Руйнівний вплив на дію процес створення казкового середовища здійснює втручання чогось або когось стороннього (звук мобільного телефону, різка поява сторонніх людей тощо) у процес музичного заняття на основі оздоровчо-

розвивального підходу. Це відвертає увагу дітей і порушує ту казкову реальність, за якої уможлиблюється самозаглиблення дитини у власний внутрішній світ.

В умовах практики дитячого садка саме це і є певною проблемою. Як доводить наш практичний досвід, недостатнє усвідомлення важливості створення певним чином закритого для сторонніх музично-навчального простору призводить до зменшення ефективності музичної освіти на засадах оздоровчо-розвивального підходу. З метою усунення цієї хибі рекомендується проведення навчально-методичних семінарів для всього персоналу дошкільного навчального закладу. Надання вичерпної інформації щодо дії тих чи інших методів інноваційного музичного навчання та проведення зі слухачами семінарів допомагає належним чином усунути проблеми стороннього втручання в музично-навчальну діяльність молодших дошкільників.

Найефективнішою формою музично-навчальної роботи з дітьми середнього дошкільного віку є заняття-мандри, яке передбачає побудову процесу навчання музики в ракурсі розширення спектрів музично-творчого спілкування, створення умов для пізнання нових речей та явищ навколишньої дійсності. Прикладкою засвідчено специфічну сутність подібних занять. Мандри, мандрівка, подорож передбачають переміщення за межі постійного місцеперебування. Звичайно, під час музичного заняття подібні мандри здійснюються образно, символічно, за винятком випадків музичних мандрів по садочку, навколо садочка, у парк, на берег річки тощо. Подібні музично-творчі «подорожі-мандри» сприяють розширенню кругозору дітей, його наповненню музичними враженнями.

Теоретичним підґрунтям вибору цієї форми музично-навчальної діяльності є ознаки, притаманні дітям 5-го року життя: бажання пізнавати щось нове, неймовірна допитливість і спостережливість. Поверхове сприймання окремих предметів і музичних явищ поступово змінюється пізнанням їх взаємозв'язків, взаємовідношень, практичні спроби й помилки – розумовими діями. Відповідно пізнавально-мандрівне спрямування музичних занять найбільше відповідає сенситивності віку дітей зазначеного віку. Особливо важливим моментом є те,

що в дітей цього віку пізнавальна діяльність набуває творчого характеру, з'являється творче ставлення до навколишньої дійсності. Музичне навчання на основі оздоровчо-розвивального підходу у формі занять-мандрів передбачає вибір тематики пізнавального характеру та проведення його в мандрівному ракурсі (музичні мандри до моря, у пустелю, на проїжджу частину дороги, до бабусі на подвір'я, на злітну смугу, до залізничного вокзалу тощо).

Ефективним засобом досягнення мети подібних занять є підкріплення слухових вражень дітей наочним зображенням речей та явищ (перегляд відеослайдів, картинок, відео на певну тематику). Цього потребує врахування життєвого досвіду дітей, який є визначальним у сприйнятті та розумінні тієї чи іншої музично-навчальної інформації на музичних заняттях-мандрах. Далеко не всі діти середнього дошкільного віку мають досвід перебування на морі, автобусному чи залізничному вокзалі, в аеропорту, на сільському подвір'ї, в екзотичних країнах, пустелях тощо. Відповідно нагальна необхідність застосування методів наочності у процесі музичних занять-мандрів є очевидною.

У музично-навчальній роботі зі старшими дошкільниками найоптимальнішою формою діяльності є заняття-звукопізнання, яке передбачає пізнання звукового простору від себе (власні звуки) через звуки природи до музики та звуків Всесвіту. Підґрунтям для використання цієї форми роботи слугували відомості про психофізіологічні особливості дітей старшого дошкільного віку, які характеризуються інтенсивним розвитком їхньої пізнавальної, інтелектуальної та особистісної сфери. Психологи запевняють, що саме в зазначеному віці закладається фундамент розумового розвитку та основні риси її майбутньої особистості. У цей період пізнавальна інформація засвоюється найкраще, і його називають сенситивним для всіх пізнавальних процесів (сприйняття, мислення, запам'ятовування, зосередження уваги), адже головний мозок шестирічної дитини за своїми характеристиками наближається до показників мозку дорослої людини. Пізнавальний компонент у навчанні та вихованні дітей старшого дошкільного віку переважає над усіма іншими. До того ж, старші дошкільники починають активно готуватися до навчання у школі, що

полягає в участі у щоденних заняттях із математики та письма. І для всіх дітей старшого дошкільного віку обов'язковою вимогою є відвідування дошкільного навчального закладу з метою підготовки до школи. Це спричиняє збільшення кількості дітей у групах, їх перевантаженість. У психологічному сенсі дітям і вихователям стає все складніше впоратися зі звуковим перенасиченням, оскільки шестирічні діти надзвичайно гамірливі та емоційно активні.

За таких умов особливої пріоритетності набуває здійснення емоційного розвантаження дітей, сублімації їхньої психічної напруги у творчість, що і стало підґрунтям до застосування в музично-навчальній діяльності дітей старшого дошкільного віку на основі оздоровчо-розвивального підходу заняття-звукопізнання і, що можливо, – з елементами розваги. Загальновідомо, що будь-яке пізнання, і музичне в тому числі, є ефективнішим, якщо воно супроводжується яскравими позитивними емоційними переживаннями. Усе, що приносить дітям радість, сприймається зі значно кращою увагою та ентузіазмом. Саме тому заняття рекомендується будувати так, щоб процес музичного пізнання в дошкільному навчальному закладі відбувався з використанням розваг.

Палітра форм розваг у дошкільних навчальних закладах є надзвичайно різноманітною: це ігри-драматизації, лялькові театри, веселі змагання, вікторини тощо. Їх головне завдання – розважити дітей, принести їм радість і задоволення. Водночас діти отримують можливість знайомитися з найкращими зразками літературного слова, музичними творами, казковими персонажами. Розваги допомагають виявляти й розвивати творчі здібності й задатки дітей, перемикають їх увагу, знімати втому та створювати піднесений настрій. У традиційному навчально-виховному процесі рекомендується проводити розваги для кожної вікової категорії щотижня, але музичні – не частіше одного разу на два тижні. Їхня тривалість для дітей молодшого та середнього дошкільного віку має становити 15-20 хв., а для дітей старшого дошкільного віку – 25-30 хв. Однак, як свідчить аналіз практики, розваги проводяться значно рідше і не в належному обсязі.

Однією з головних функцій музичного навчання з елементами розваги на основі оздоровчо-розвивального підходу є створення радісної атмосфери, яка сприяє появі позитивних емоційних переживань у дітей, поглибленню сфери їхніх почуттів, допомагає дітям долучитися до колективних переживань. Подібні заняття приносять дітям неабияку радість, виховують активну життєрадісність, розвивають почуття гумору, створюють передумови для бадьорого настрою. Отже, поєднання розваги з музичним заняттям значно розширює сферу музично-педагогічного впливу на процес музичної навченості дітей старшого дошкільного віку та сприяє емоційному розвантаженню пізнавального компонента їх діяльності.

Варто зазначити, що подібні заняття не мають спрямованості на концертно-показовий аспект діяльності старших дошкільників. Репетиції, тренування, доведення до ідеалу рухів, співу та музикування дітей майже повністю відсутні у таких заняттях. Найголовнішим є перебування дітей під час музичного пізнання в хорошому настрої, відчувати радість і задоволенням від музично-навчальної діяльності.

«Ця ідея дуже гарна...», – запевняють нас практики – музичні керівники, «...але в умовах необхідності проведення численних ранків, свят і розваг, які потребують чималих зусиль і часу на підготовку дітей, здійснювати подібну оздоровчо-освітню роботу просто немає часу». Маючи і власний досвід підготовки лише кількох номерів на новорічне свято чи випускний у дітей, ми також переконалися, що подібний зріз ефективності музичної діяльності дошкільників зводить нанівець усі потенційні можливості музичного мистецтва з оздоровлення та оптимізації розвитку музикальності дитячої особистості.

Це надзвичайно важлива проблема системи дошкільної освіти, але їй майже ніколи не приділяється увага на рівні місцевих, обласних і міністерських відділів дошкільної освіти України. Головне для всіх – щоб був результат: красиве і яскраве свято, показове шоу, гарні виступи дітей (спів пісень, танці, розповідь віршів). Однак діти не показують той результат, на який очкують усі: і

батьки, і вихователі, і керівники дошкільних закладів. І мало кого цікавить, що відчують діти в процесі підготовки до таких «свят» і під час їх проведення.

На нашу думку, музичне свято чи ранок можна проводити у формі розваги із залученням батьків дітей. Такий досвід є дуже розповсюдженим у центрах розвитку дітей, однак тут надзвичайно частою практикою є присутність батьків на заняттях дітей, тож природною є їхня участь у виступі дітей. У практиці дошкільних навчальних закладів діти навчаються музики самостійно, і в деяких випадках музичні керівники для виступу готують номери батьків із дітьми (танок матусь зі своїми синами, батьків із доньками). Слід вказати, що батьки мають залучатися спонтанно, загалом же все свято повинно проходити як гра, як участь у спонтанній виставі. Це надзвичайно ефективно сприяє поглибленню єдності дітей і батьків, побудові теплих і доброзичливих стосунків, отриманню задоволення та насолоди від процесу музично-концертної діяльності всіма учасниками дійства.

У роботі з першокласниками у представленій теоретико-методичній системі музичного навчання з використанням музикотерапії найоптимальніше проводити у формі урок-гра. Цей період у процесі розвитку та становлення дитячої особистості є досить складним і напруженим. Першокласники потрапляють у нове освітнє середовище, у якому змінюються правила їх поводження, умови навчальної діяльності у порівнянні з дошкіллям. Саме тому музичні заняття можуть слугувати своєрідним розвантажувальним в емоційному сенсі видом навчальної діяльності.

Ігри, особливо музичні, викликають у дітей дуже сильні відчуття та переживання. У психологічному сенсі музичні ігри мають великий потенціал в аспекті вивчення та гармонізації підсвідомих процесів. Гра послаблює «цензуру» свідомості й активізує фантазію, – запевняють психологи. Будь-які внутрішньопсихологічні проблеми та психічні травми у процесі гри тим чи іншим способом виходять назовні, проявляються. Гра наділена багатими діагностичними можливостями, а в тандемі з музикою примножуються її гармонізуючі якості. Здійснюючи сильний вплив на емоційну сферу особистості,

музика має могутню силу впливу в емоційно-коригувальному та розвивальному сенсі.

У процесі музичного навчання на засадах оздоровчо-розвивального підходу ми пропонуємо використовувати класифікацію музичних ігор, яку розробив М. Шуть. Відповідно до провідних видів музичної діяльності (композиторської, виконавської, музичного сприймання) він пропонує таку систематизацію музичних ігор:

- музикознавчі (ігри, які уможливають опанування базових музично-теоретичних знань, умінь і навичок);
- інтерпретаційно-виконавські (ігри, які розкривають і тлумачать певний зміст);
- імпровізаційно-композиторські (ігри, які побудовані за принципом створення непередбачуваного сюжету, ходу гри тощо).

Загалом музичну гру науковець називає мистецтвом пізнання себе й інших у середовищі під назвою «музика», оскільки музичне пізнання дітей має емоційно-комунікативний аспект і веде дитину до соціалізації [11].

Музично-ігровий тренінг як форма музичного навчання на основі оздоровчо-розвивального підходу має найефективніше застосовуватися в роботі з учнями 2-4-х класів. Тренінг у перекладі з англійської мови *Train* означає тренувати, тренуватися. У психології тренінг тлумачать як комплекс методів, спрямованих на розвиток навичок саморегуляції, самовдосконалення й комунікації. Тренінг, будучи однією з форм навчання і подачі навчального матеріалу, істотно відрізняється від традиційних форм навчання. Ця відмінність полягає в тому, що традиційне музичне навчання більше зорієнтоване на правильну відповідь, безпомилкове виконання музично-творче завдання і за своєю сутністю схоже на передавання готових музичних знань і стандартне виконання музично-практичних завдань. Зміст музично-ігрового тренінгу полягає у спрямуванні дітей на нове та нестандартне виконання завдань музично-творчого характеру, у створенні умов для активного переживання ними певних емоцій і почуттів. Головною метою музично-ігрового тренінгу дуже часто є активізація

емоційно-чуттєвої сфери дітей, новий мотиваційний поштовх у пошуку шляхів виконання музично-навчальних завдань.

Проведення музично-ігрового тренінгу вимагає створення невимушеної атмосфери спілкування, яке відкриває перед дітьми безліч варіантів виконання музично-навчальних завдань. Це, у свою чергу, сприяє розвитку групової динаміки міжособистісних взаємин і норм поведінки у групі (класі). У психології дуже часто вживається вислів: «Тренінг – це гра в життя, під час якої вирішуються реальні життєві проблеми». Музично-ігровий тренінг – це спосіб вийти за межі звичного способу сприйняття музично-навчальної інформації. Під час його реалізації відбувається невимушене, неформальне, конструктивне музично-навчальне спілкування.

Музично-ігровий тренінг – надзвичайно ефективний засіб розвитку творчого потенціалу та ініціативи дітей. Під час тренінгу відбувається інтенсивна музично-навчальна робота. В основу музично-ігрового тренінгу покладена ідея, що музичне навчання повинне спиратися на власний музично-творчий досвід дитячої особистості. Під час тренінгу діти активно практикують, експериментують, перевіряють свої музично-слухові уявлення й висновки в різноманітних уявних і змодельованих ситуаціях.

Зміст музично-ігрових тренінгів надзвичайно різноманітний. Їх ракурс спрямовано більше на чуттєву сферу дитячої особистості та її переживання, а навчальний фактор є опосередкованим. Просте засвоєння отриманих знань і вдосконалення певних умінь замінюються впливом на емоційну сферу дітей задля гармонізації їх внутрішнього світу, світу емоцій та переживань. Головна увага приділяється чуттєвій сфері особистості, а не навчально-технологічним відпрацюванням. Застосування методу музично-ігрового тренінгу передбачає практичну спрямованість та легкість подачі матеріалу, активність учасників процесу. Практична апробація музично-ігрового тренінгу як форми організації музично-навчальної діяльності учнів 2-4-х класів на основі оздоровчо-розвивального підходу довела спроможність педагогічно-психологічного впливу,

створення всіх умов для досягнення поставлених цілей і виконання завдань оздоровчо-освітньої роботи.

Усі вищевисвітлені форми музичного навчання з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку на основі оздоровчо-розвивального підходу охоплюють індивідуальну, групову та колективно-фронтальну організацію дітей.

Індивідуальна форма музично-навчальної діяльності дітей орієнтує на самостійне виконання музично-навчальних завдань на рівні індивідуальних можливостей вихованців. Індивідуалізація музичного навчання дітей полягає в підтримці й розвитку їхньої унікальності та неповторності особистісних якостей, музичних здібностей і задатків. Ця форма музично-навчальної роботи передбачає: допомогу кожній дитині в усвідомленні власних потреб та інтересу у сприйманні музичного мистецтва; створення сприятливих умов для музичного розвитку всіх без винятку дітей; налаштування кожної дитини на індивідуально-музичну творчість; підтримку дитячої особистості в її музичній рефлексії. *Групова форма* музично-навчальної діяльності передбачає розподіл дітей на групи. Кожна група виконує своє завдання, яке є складником загального.

В інноваційному музичному навчанні часто використовується гендерний поділ дітей на групи: дівчатка створюють одну групу, а хлопчики – іншу. Однак обидві групи виконують усі завдання, міняючись місцями.

У груповій роботі зазвичай відбувається розподіл дітей на пари. Попарна музично-навчальна діяльність, як правило, передбачає допомогу однієї дитини іншій або створює умови для формування вміння працювати в парі. *Фронтально-колективна форма* музично-навчальної діяльності полягає у виконанні музично-проблемних завдань усіма дітьми одночасно.

Отже, музичне навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку передбачає застосування інноваційних форм навчання. Серед них: заняття-казка, заняття-мандри, заняття-звукопізнання, урок-гра й музично-ігровий тренінг.

Результати цього розділу опубліковано в роботах [8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15].

КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ БЛОК

Методологічна концепція

САНОГЕННО-ОСОБИСТІСНА ПАРАДИГМА МУЗИЧНОГО НАВЧАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ І МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

як система ідей, яка сприяє підвищенню ефективності музичного навчання на основі актуалізації розкриття резервних й адаптивних можливостей дитячого організму, що ототожнюються з ресурсами опірності, стійкості до стресу, позитивними емоціями та мисленням засобами музикотерапії у процесі музичного навчання.

Принципи

Комплементарно-інтеграційний	Гедоністично-оптимістичний	Емоційно-коригувальний	Індивідуально-розвивальний	Гуманістично-комунікативний
------------------------------	----------------------------	------------------------	----------------------------	-----------------------------

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ЗМІСТОВИЙ БЛОК

Педагогічні умови

- активізація мотивації та інтересу до процесу музичного навчання з використанням музикотерапії у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку;
- забезпечення емоційного контакту між вчителем і дітьми, створення довірливої атмосфери на музичних заняттях і уроках;
- врахування особливостей світосприйняття та реагування на музику у дошкільників і молодших школярів;
- надання переваги невербальному способу музично-педагогічного спілкування;
- спрямування музичного навчання на формування у дітей власної гідності та самоповаги, усвідомлення індивідуальної значущості себе та інших;
- контактна взаємодія педагога з батьками дітей.

Методи та прийоми музичного навчання з використанням музикотерапії

<u>Спонукально-оцінювальні методи та прийоми</u>	<u>Емоційно-коригувальні методи та прийоми</u>	<u>Творчо-активувальні методи та прийоми</u>	<u>Когнітивно-формувальні методи та прийоми</u>	<u>Комунікативно-регулятивні методи та прийоми</u>
--	--	--	---	--

Форми музичного навчання з використанням музикотерапії

Тематично-образні заняття (заняття-казка, заняття-мандри, заняття-звукопізнання)	Урок-гра	Музичний тренінг
--	----------	------------------

Етапи музичного навчання дошкільників і молодших школярів з використанням музикотерапії

Ознайомлювально-адаптивний	Наслідуювально-закріплювальний	Інтерпретаційно-оцінювальний	Адаптивно-розвивальний	Імпровізаційно-креативний
----------------------------	--------------------------------	------------------------------	------------------------	---------------------------





Рис. 3.3. Теоретико-методична система музичного навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку

ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

■ Ефективна реалізація саногенно-особистісної парадигми музичного навчання дошкільників і молодших школярів передбачає комплементарну інтеграцію процесу навчання музики із процесом музикотерапевтичного впливу, що, у свою чергу, потребує взаємоузгодження мети і завдань із метою та завданнями музикотерапевтичного впливу у системі дошкільної та початкової шкільної музичної освіти. Результативність музично-освітньої мети – музичної навченості дітей – базується на досягненні мети музично-оздоровчого характеру – активація резервних й адаптивних можливостей дитячого організму.

■ Ефективність застосування теоретико-методичної системи музичного навчання дошкільників і молодших школярів на основі оздоровчо-розвивального підходу потребує дотримання певних педагогічних умов. Серед них:

1. Активізація мотивації та інтересу до процесу музичного навчання з використанням музикотерапії у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.
2. Забезпечення емоційного контакту між вчителем і дітьми, створення довірливої атмосфери на музичних заняттях і уроках.
3. Врахування особливостей світосприйняття та реагування на музику дошкільників і молодших школярів.
4. Надання переваги невербальному способу музично-педагогічного спілкування.
5. Спрямування музичного навчання на формування у дітей власної гідності та самоповаги, усвідомлення індивідуальної значущості себе та інших.
6. Контактна взаємодія педагога з батьками дітей.

■ Результативність застосування новітньої музично-навчальної парадигми залежить від чітко розробленої методичної системи та вміння застосовувати її на практиці. Теоретико-методична система музичного навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з використанням музикотерапії включає наступні блоки методів і прийомів:

1. Спонукально-заохочувальні методи та прийоми (формування музично-пізнавального інтересу; спрямування музично-педагогічної роботи на отримання дітьми задоволення від процесу музичного навчання; включення дітей у ситуацію особистісного переживання успіху у процесі музичного навчання);

2. Емоційно-коригувальні методи та прийоми (музично-катарсична розрядка; спрямування музичного навчання в ігровий вектор; рухове злиття з музичним ритмом; релаксаційно-оздоровлювальне сприймання музики; діафрагмене (глибоке) дихання під музику; внутрішньо-виражальне музикування; позитивно-резонансна взаємодія педагога з дітьми);

3. Творчо-активувальні методи та прийоми (спів пісень з ритмічно-руховим супроводом; тонування голосних і приголосних звуків, звуків природи й навколишньої дійсності; поступовий перехід від заданого до спонтанного самовираження у процесі музикування (вокального, інструментального та пластичного);

4. Когнітивно-формувальні методи та прийоми (активізація емоційно-образних асоціацій; когнітивне ознайомлення з елементарними музичними інструментами та способами гри на них; застосування пальчикової гімнастики під музичний супровід (вокалізація або фонова музика); образне введення в тематичний зміст заняття; залучення дітей до емоційного прислухання у звуки навколишньої дійсності; поєднання слухових і зорових образів);

5. Комунікативно-регулятивні методи та прийоми (досягнення емоційно-комфортного спілкування педагога з дітьми; персональне музичне звертання; вокалізація позитивно-стверджувальних афірмацій).

■ Ефективна реалізація саногенно-особистісної парадигми музичного навчання потребує пошуку інноваційних форм навчальної діяльності дітей. А саме: найбільш ефективною формою музичного навчання з дітьми дошкільного віку є тематично-образні заняття: з молодшими дошкільниками (3-4 роки) – заняття-казка, з дітьми середнього дошкільного віку (4-5 років) – заняття-мандри, зі старшими дошкільниками (5-6 років) – заняття-звукопізнання. Процес музичного навчання з першокласниками найкраще проводити у формі уроку-гри,

а з учнями 2-4-х класів доцільніше здійснювати у формі музично-ігрового тренінгу.

■ Більш ефективною формою проведення даних занять є гурткова діяльність. В даному випадку дотримується рекомендована чисельність дітей у групі (до 15-ти осіб). Традиційне музичне заняття або урок є також можливою формою музичного-навчання дітей на основі оздоровчо-розвивального підходу, але за умови розподілу групи або класу на підгрупи. За таких умов процес досягнення головної мети та завдань саногенно-особистісної музично-освітньої парадигми значно підвищується.

Список використаних джерел до третього розділу

1. Асафьев Б. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. Изд. 2-е. М. : Музыка, 1973. 142 с.
2. Батищева Г. Музикотерапія як метод психокорекції. *Психолог*. 2005. №14. С. 25-32.
3. Гербер Р. Вибрационная медицина. М. : Медицина, 1988. 184 с.
4. Десять наиболее важных открытий Николы Теслы URL : <http://ntesla.at.ua> (дата звернення 12.05.2013).
5. Єгорушкіна К. Музична казкотерапія у вихованні гармонійної особистості. *Музичний керівник*. 2013. №5. С. 11-15.
6. Каневский В. Звуки скажут больше, чем слова. *Искусство в школе*. 1997. № 1. С. 24-28.
7. Люшер М. Цветовой тест Люшера. М. : «Есмо-Пресс», 2002. 192 с.
8. Малашевська І.А. Методи та прийоми музичного навчання дошкільників і молодших школярів на основі оздоровчо-розвивального підходу. *THE UNITY OF SCIENCE. Direction 1 : Pedagogical sciences*. February, 2016. Volume 1. P.101-104.
9. Малашевська І.А. Форми музичного навчання на основі оздоровчо-розвивального підходу у системі дошкільної та початкової шкільної освіти. *Nowoczesna edukacja: filozofia, innowacja, dswiadczenie*. Nr 2(6). Ldz : Wydaw nictv Naukwe Wyzszej Szkoły Informtyki i Umiejetnsi. S. 41-46.
10. Малашевская И.А. Основные аспекты и педагогические условия использования музыкотерапии в системе музыкального обучения дошкольников и младших школьников. *International scientific-practical forum of pedagogues, psychologists and medics "October scientific forum-15"*, the 15th of, 2915, Geneva.
11. Малашевська І.А. Організаційно-методична система музичного навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку на засадах оздоровчо-розвивального підходу. *Науковий вісник Миколаївського національного*

- університету імені В.О. Сухомлинського. №3 (54) вересень 2016.
Миколаїв : МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2016. С. 196-20.
12. Малашевська І.А. Методичний аспект саногенно-особистісної парадигми музичної освіти дошкільників і молодших школярів. *Актуальні питання гуманітарних наук : Міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Випуск 15. Дрогобич, 2016. С. 378-384.
 13. Малашевська І.А. Методика музичного навчання та виховання дітей дошкільного віку на засадах музикотерапевтичного підходу. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» : Науково-теоретичний збірник*. Переяслав-Хмельницький, 2013. Вип. 29. С. 484-489.
 14. Малашевська І.А. Впровадження методів музикотерапії у навчально-виховний процес дітей дошкільного віку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Випуск №3. Суми : СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2011. С. 356-354.
 15. Малашевська І.А. Музичне навчання дошкільників і молодших школярів на основі оздоровчо-розвивального підходу : монографія. Переяслав-Хмельницький (Київ. обл.) : ФОП Домбровська Я.М., 2016. 210 с.
 16. Науменко С.І. Психологія музичної діяльності: монографія. Чернівці : ПП «Видавничий дім «Родовід», 2015. 408 с.
 17. Прокопович Т. Музична казка в сучасній педагогічній практиці. *Музичний керівник*. 2013. №5. С. 4-10.
 18. Тютюнникова Т.Э. Уроки музыки. Система обучения К.Орфа. М. : Родничок. 95 с.
 19. Шуть М. Музична гра в сучасному художньо-естетичному процесі. *Музичний керівник*. 2013. №4. С. 11-18.

РОЗДІЛ IV. ОРГАНІЗАЦІЯ, ХІД І РЕЗУЛЬТАТИ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ З ПЕРЕВІРКИ ЕФЕКТИВНОСТІ ЗАПРОПОНОВАНОЇ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ

4.1. Діагностика вихідного рівня музичної навченості дошкільників і молодших школярів

Основною метою проведеного педагогічного експерименту була перевірка на практиці дієвості та ефективності теоретико-методичної системи музичного навчання дошкільників і молодших школярів із використанням музикотерапії. Досягнення мети потребувало вирішення таких завдань: проведення діагностики вихідного рівня музичної навченості у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку (констатувальний етап дослідження), впровадження в освітній процес дошкільних і початкових шкільних навчальних закладів експериментальної теоретико-методичної системи музичного навчання на засадах оздоровчо-розвивального підходу (формувальний етап дослідження), аналіз результатів науково-дослідної роботи.

Експериментальна робота проводилась у період з 2008 по 2016 рр. Загалом дослідно-експериментальною роботою було охоплено *548 дітей*. З них *316 дітей дошкільного віку* та *232 дитини молодшого шкільного віку*. Педагогічний експеримент із дошкільниками проводився на базі:

- Переяслав-Хмельницького дошкільного навчального закладу № 9 «Сонечко» (Малашевська І.А.);
- Сумського дошкільного навчального закладу (ясла-садок) № 17 «Радість» (Шепіль О.А.) ;
- Київського дошкільного навчального закладу № 145 «Материнка» при школі-ліцей «Обдаровання» Київської академії наук (Москаленко А.Г.);
- Київського дошкільного навчального закладу № 32 (Кардаш Л.Я.);

■ Хмельницьких дошкільних навчальних закладів № 5, № 6, № 21, № 33, № 34, № 35, № 37, № 43, № 54, № 56. Музичні керівники цих закладів було об'єднано у Творчу лабораторію «Школа новаторства» під керівництвом І. Є. Трофімченко. Учасники лабораторії у співавторстві з автором цього наукового дослідження (Малашевською І. А.) видали парціальну програму й методичні рекомендації «Музично-оздоровчі мандрівки з дітьми 5-го року життя» (схвалені комісією МОН України).

Експериментальна педагогічна робота із дітьми молодшого шкільного віку здійснювався на базі:

■ Переяслав-Хмельницької загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 1 (Петриченко В.М.);

■ Київської спеціалізованої школи № 52 з поглибленим вивченням інформаційних технологій (Міхеєва М.В.);

■ Червонівського навчально-виховного комплексу загальноосвітньої навчального закладу І ступеня – дошкільного навчального закладу (ясла-садок) (Вінник М.В.).

■ Скориківська ЗОШ І-ІІІ ступенів (Жарська А.В.).

З дітьми перманентної (безперервної) групи експериментальне музичне навчання проходили на базі:

■ Переяслав-Хмельницького дошкільного навчального закладу № 9 «Сонечко» (Малашевська І.А.);

■ Переяслав-Хмельницької загальноосвітньої школи І ступеня № 6 (Малашевська І.А.).

Перший етап науково-дослідної роботи – констатувальний експеримент – мав на меті з'ясувати початковий рівень музичної навченості у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. У відповідності до зазначеної компонентної характеристики означеної якості, а також виявлення вихідного рівня та подальше стеження за динамікою її становлення спричинили визначення таких діагностичних критеріїв та їх показників:

■ *мотиваційно-ціннісний критерій* (міра інтересу та особистісно-значимого ставлення до музики і процесу музичного навчання);

■ *емоційно-акумулятивний критерій* (яскравість, адекватність, глибина емоційної реакції на музику, тривалість зосередженості уваги, міра розвитку музичних здібностей (метро-ритмічного та темпо-тембрового чуття, ладового та звуковисотного слуху тощо);

■ *творчо-діяльнісний критерій* (ступінь творчої активності та самостійності дітей, здатності до творчого вирішення практичних завдань, пов'язаних зі слухацькою, оцінювальною та творчою діяльністю);

■ *когнітивно-поглиблювальний критерій* (обсяг музичних знань, рівень компетентності та поінформованості у сфері музичного мистецтва);

■ *комунікативно-регулятивний критерій* (рівень володіння комунікативністю, наявність вміння творчої взаємодії з іншими учасниками музично-навчального процесу та здатності докладати зусилля для досягнення музично-творчих успіхів).

Співвідношення критеріїв і показників музичної навченості дітей дошкільного та молодшого шкільного віку представлено у таблиці 4.1.

На основі розроблених критеріїв було визначено рівневу характеристику музичної навченості дітей дошкільного та молодшого шкільного віку за кожним віковим періодом.

Молодший дошкільний вік (4-й рік життя): *високий рівень* музичної навченості – дитина зацікавлено ставиться до музичних занять, розрізняє шумові та музичні звуки, емоційно реагує на музику, за допомогою дорослих диференціює характер музики, проявляє зосередженість уваги (не менше 5-7 хв.), охоче співає прості поспівки, демонструє відповідність рухів характеру музики, володіє початковими прийомами гри на елементарних музичних інструментах, проявляє здатність до колективної музичної творчості; *середній рівень* музичної навченості – дитина засвідчує посереднє ставлення до музичних занять, емоційні реакції на музику проявляє слабо, вибірково характеризує характер музики, демонструє недостатню зосередженість уваги (3-4 хв.), здійснює незначні

помилки при визначенні музичних та шумових звуків, невиразно співає прості поспівки, посередня відповідність рухів характеру музики, гра на елементарних музичних інструментах свідчить недостатнє оволодіння виконавськими прийомами, здатність до колективної музичної творчості посередня; *низький рівень* музичної навченості – дитина проявляє байдуже ставлення до музики, демонструє відсутність емоційної реакції на музику, характеру музики визначити не може, не проявляє зосередженість уваги, неспроможна до диференціації шумових та музичних звуків, відмовляється співати та грати на елементарних музичних інструментах, не здатна до колективної музичної творчості.

Молодший дошкільний вік (5-й рік життя): високий рівень музичної навченості – дитина проявляє яскраво виражений інтерес до музики і музичних занять, вміє розпізнавати і відтворювати звуки довкілля, емоційно реагує на відомі музичні твори, розрізняє висоту, темп, динаміку, гучність, тривалість та напрямок звуку, охоче музикує (вокально й інструментально), її ритмічно-танцювальна діяльність відповідає характеру музики, вона знає про музичні інструменти та способи гри на них, проявляє активність у колективному музикуванні; *середній рівень* музичної навченості – дитина демонструє посередній інтерес до музики і музичних занять, сприймання шумів і звуків здійснює недостатньо гостро, емоційна реакція на відомі музичні твори мало проявлена, розрізняє з незначними помилками темп, динаміку, висоту, гучність, тривалість та напрямок звуку, проявляє посередню активність у музикуванні (вокальному та інструментальному), засвідчує недостатню здатність до гармонійної колективної творчості; *низький рівень* музичної навченості – дитина показує відсутність інтересу до музики і музичних занять, не розпізнає звуки довкілля, не проявляє реакцію на відомі музичні твори, нездатна розрізнити висоту, темп, динаміку, гучність, тривалість та напрямок звуку, ритмічно-танцювальні рухи неадекватні характеру музики, проявляє непоінформованість про музичні інструменти та способи гри на них, відмовляється приймати участь у колективній музичній творчості.

Старший дошкільний вік (6-й рік життя): високий рівень музичної навченості – дитина проявляє емоційно-ціннісне ставлення до музики і музичних занять, демонструє емоційний відгук на музичні твори, розвиненість відчуття ритму, ладового чуття та звуковисотного слуху у процесі виконання практично-творчих завдань, має явлення про звуки довкілля і властивості музичного звуку, орієнтується в музичних жанрах, знає про музичні інструменти (елементарні та професійні), проявляє здатність до музично-інтерпретаційної творчості та гармонійної взаємодії у колективній музичній діяльності; *середній рівень* музичної навченості – дитина проявляє посереднє емоційно-ціннісне ставлення до музики і музичних занять, слабо виражений емоційний відгук на музику, розвиненість музичних здібностей недостатня, має неповні уявлення про звуки довкілля і властивості музичних звуків, слабо орієнтується в музичних жанрах і відомостях про музичні інструменти, музичні інтерпретації невиразні, у колективній творчості малоактивна; *низький рівень* музичної навченості – дитина демонструє байдуже ставлення до музики і музичних занять, музичні здібності нерозвинені, емоційний відгук на музику відсутній, відмовляється приймати участь у творчій взаємодії з іншими учасниками музично навчального процесу.

Молодший шкільний вік (першокласники, 7-й рік життя): високий рівень музичної навченості – дитина показує захоплене ставлення до музики і музично-навчальної діяльності, демонструє розвиненість музикальності, фантазії та уяви, наявність емоційно-образного мислення, показує володіння навиками слухання музики та концентрації уваги, володіє більш поглибленими знаннями про музичні жанри і стилі, відомостями про композиторів, про вплив музики і звуків на здоров'я людини, проявляє активність у практично-творчій діяльності, вміє налагоджувати творчий контакт з усіма учасниками музично-навчального процесу; *середній рівень* музичної навченості – дитина демонструє посереднє ставлення до музики і музично-навчальної діяльності, проявляє слаборозвинену музикальність, фантазію, уяву та емоційно-образне мислення, іноді відволікається на сторонні подразники у процесі слухання музики, має недостатню музично-теоретичну обізнаність щодо жанрів і стилів, впливу

музики на людину, малоактивна у практично-творчій діяльності, не завжди здатна до творчої взаємодії у колективній творчості; *низький рівень* музичної навченості – дитина проявляє відсутність інтересу та бажання навчатися музики, емоційний відгук на музику та музичні здібності нерозвинені, демонструє відсутність зосередженої уваги при слуханні музики, не володіє музично-теоретичною обізнаністю, показує неспроможність до колективної практично-творчої діяльності.

Молодший шкільний вік (четвертокласники, 10-й рік життя): високий рівень музичної навченості – дитина проявляє мотиваційно-ціннісне ставлення до музики, наявність музично-естетичного смаку і потреби у музичній діяльності, має яскраво виражену емоційну реакцію на музику, розвинені музичні здібності, наявність креативного мислення, демонструє здатність до нестандартного вирішення музично-творчих завдань і уміння спонтанного музикування (вокального, інструментального й ритмічно-рухового), володіє музичною компетентністю та поінформованістю щодо коригувального впливу музики, показує здатність до імпровізованої музично-творчої комунікації та регуляції; *середній рівень* музичної навченості – дитина демонструє слабку зацікавленість музично-навчальною діяльністю, має посередню реакцію на музичні твори, недостатньо розвинені музичні здібності, демонструє слаборозвинене креативне мислення та посередню здатність до спонтанної музичної творчості, має неглибокі музичні знання, не до кінця розуміє силу впливу музики на людину, проявляє слабку здатність до творчої комунікації та регуляції; *низький рівень* музичної навченості – дитина показує відсутність інтересу та потреби у музиці та музичних уроках, демонструє відсутність емоційної реакції на музику, не володіє креативним мисленням та музичною обізнаністю, показує байдуже ставлення до практично-творчої імпровізованої діяльності та неспроможність до колективно-творчої комунікації.

**Критерії та показники музичної навченості
дітей дошкільного та молодшого шкільного віку**

Критерії	Показники
<i>мотиваційно-ціннісний критерій</i>	міра інтересу та особистісно-значимого ставлення до музики і процесу музичного навчання
<i>емоційно-акумулювальний критерій</i>	яскравість, адекватність, глибина емоційної реакції на музику, тривалість зосередженості уваги, міра розвитку музичних здібностей (метро-ритмічного та темпо-тембрового чуття, ладового та звуковисотного слуху тощо)
<i>творчо-діяльнісний критерій</i>	ступінь творчої активності та самостійності дітей, здатності до творчого вирішення практичних завдань, пов'язаних зі слухацькою, оцінювальною та творчою діяльністю
<i>когнітивно-поглиблювальний критерій</i>	обсяг музичних знань, рівень компетентності та поінформованості у сфері музичного мистецтва
<i>комунікативно-регулятивний критерій</i>	рівень володіння комунікативністю, наявність вміння творчої взаємодії з іншими учасниками музично-навчального процесу та здатності докладати зусилля для досягнення музично-творчих успіхів

З метою отримання достовірних даних експериментальна частина дослідження проводилася, як самим автором, так і музичними керівниками, вчителями музики початкових шкіл.

До початку експерименту всі педагоги закінчили авторський навчально-методичний спецкурс «Музичне навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з використанням музикотерапії».

Метою цього спецкурсу було оволодіння методикою музичного навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку на засадах оздоровчо-розвивального підходу.

Завдання спецкурсу:

- презентація авторської теоретико-методичної системи музичного навчання дошкільників і молодших школярів з використанням музикотерапії;
- формування системи теоретичних знань, умінь і навичок оздоровчо-розвивальної роботи з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку;
- надання інструкцій щодо проведення педагогічного експерименту.

Задля ефективного засвоєння та практичної перевірки набутих знань, умінь і навичок здійснення музичного навчання на засадах оздоровчо-розвивального підходу навчання педагогів тривало два місяці – чотири заняття через два тижні. В проміжку між заняттями майбутні педагоги-експериментатори отримували завдання практичного проведення пробних занять з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку, а також розробки власних музичних занять на засадах оздоровчо-розвивального підходу. У теоретичній та практично-творчій частині даний спецкурс включав наступні модулі:

I модуль – «Феномен музикотерапії».

Зміст: Історичні витоки музикотерапії, принципи музикотерапії та критерії відбору форм і методів музикотерапії для практичного застосування у процесі музичного навчання дошкільників і молодших школярів, емоційно-коригувальні можливості метро-ритму, вокалотерапія та тонування звуків, танцювальна терапія, музично-релаксаційні вправ, розігрівуючі та заспокоюючі техніки, синестезія мистецтв, поєднання звукового та кольорового впливу у процесі музично-оздоровчої роботи з дітьми.

II модуль – «Педагогічний аспект музикотерапії».

Зміст. Досвід використання музикотерапії у педагогічній практиці. Вплив музики на емоційну сферу, особистісне зростання та фізіологічний стан дошкільників і молодших школярів. Поєднання музикотерапевтичних технологій та методів музичного навчання у теорії та практиці загальноосвітніх навчальних закладах.

III модуль – «Сутнісні характеристики саногенно-особистісної парадигми музичного навчання».

Зміст. Сутнісні характеристики саногенно-особистісного підходу. Змістові ознаки основних принципів (комплементарно-інтеграційного, гедоністично-оптимістичного, гуманістично-комунікативного, емоційно-коригувального, індивідуально-розвивального) музичного навчання в контексті саногенно-особистісної парадигми.

IV модуль – «Теоретико-методична система музичного навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з використанням музикотерапії».

Зміст: Психофізіологічні особливості дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Теоретично-практична презентація музичних занять на основі оздоровчо-розвивального підходу. Структура та динаміка цих занять. Періодичність занять і очікувані результати. Розробки власних музичних занять з використанням музикотерапії для роботи з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку.

Після успішного виконання всіх завдань спецкурсу педагоги отримували експериментальну навчальну програму, методичні рекомендації, сертифікат про закінчення авторського спецкурсу, музичний матеріал і розроблені музичні заняття на основі оздоровчо-розвивального підходу, а також інструкції та відповідну документацію для започаткування експериментальної оздоровчо-розвивальної музичної діяльності у дошкільних і початкових шкільних навчальних закладах (науково-практичний договір). Рівень оволодіння системою знань і практичними вміннями та навичками музично-оздоровчої роботи з дітьми перевірявся у представлених творчих роботах – розробка музичних занять,

представленні тексту виступу перед батьками дітей і педагогічним колективом навчального закладу тощо.

Нові ідеї, обговорення досягнень і поточних проблем музично-експериментальної діяльності обговорювалися на Всеукраїнському міжвузівському науково-практичному семінарі «Культурологічний та педагогічний аспекти впровадження засобів музикотерапії у систему дошкільної, шкільної та вищої мистецької освіти», який проводився щороку у період з 2013 по 2017 рр. у практично-творчій співпраці з викладачами та співробітниками Академії керівних кадрів культури і мистецтв, Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова та ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

На констатувальному етапі педагогічного дослідження музичні керівники та вчителі музики здійснили розподіл дітей на експериментальні та контрольні групи у дитячих садах та класи у початкових школах. Дігностувальний зріз вихідного рівня музичної навченості дітей дошкільного та молодшого шкільного віку проводився в обох видах груп і класів (експериментальних і контрольних).

В основу констатувального експерименту було покладено методи бесіди, прямого та опосередкованого спостереження, опитування, тестових завдань, рейтингу, аналітичних, проблемно-перцептивних і практично-творчих завдань, аналізу результатів діяльності та математичної обробки статистичних даних.

Проведення діагностувального зрізу розвиненості всіх компонентів музичної навченості здійснювалося на початку та в кінці кожного етапу: три етапи з дітьми дошкільного віку та два етапи з дітьми молодшого шкільного віку. Це давало змогу простежити поетапну динаміку музичної навченості у процесі музичного навчання на засадах оздоровчо-розвивального підходу.

Діагностика рівнів музичної навченості дітей дошкільного та молодшого шкільного віку відбувалась у відповідності до вимог сучасної психодіагностики і наявної структури музичної навченості, критеріїв, показників і рівнів її прояву. У процесі нашого дослідження ми користувалися як власними розробками діагностувальних завдань, так і результатами авторської розробки В. Анісімова,

що базується на основі відомих і модифікованих тестів для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку (від 3-4 до 9-10 років) [1].

На етапі констатувального дослідження нами було проведено бесіди, опитування, інтерв'ювання, проблемно-творчі завдання, які відбувалися з врахуванням психофізіологічних особливостей кожної вікової категорії дітей.

Розуміння психофізіологічних відмінностей дітей дошкільного та молодшого шкільного віку потребувало застосування окремих методик діагностики їх рівня музичної навченості. Діагностування складалося з двох циклів:

I цикл – з дітьми молодшого дошкільного віку (4-й рік життя);

II цикл – з першокласниками (7-ий рік життя).

Констатувальний експеримент з молодшими дошкільниками. На першому етапі діагностувального зрізу перед нами постало завдання виявлення рівня мотиваційно-ціннісного компонента музичної навченості дітей молодшого дошкільного віку. Врахування вікових характеристик дітей 4-го року життя потребувало проведення діагностувального зрізу у довірливій атмосфері та звичній для них обстановці, у присутності людей, до яких діти мали довіру та почували себе у безпеці – це вихователів і музичних керівників. Педагогам-експериментаторам, які проводили діагностувальну роботу з молодшими дошкільниками рекомендувалося використовувати іграшки з лялькового театру – зайчика, білочку, пташечку тощо. Це надавало змогу надати процесу опитування казково-ігрового характеру і у такий спосіб сприяти появі відкритості та розкритості дітей під час проведення з ними бесіди та інтерв'ювання. Для отримання можливості опитати всіх дітей, було вирішено проводити цей діагностувальний зріз у групах по 4-5 осіб (запитання бесіди представлено у додатку 3).

Метою першого запитання було визначити ставлення реципієнтів до музики та процесу музичного навчання зокрема. Результати цього завдання показали наявність переваги високого (19 %) та середнього (26 %) рівнів розвиненості мотиваційно-ціннісного ставлення дошкільників до музики і

музичних занять усіх дошкільників; однак майже половина (45 %) всіх дітей проявили індивідуальне ставлення до музики. Варто відмітити, що відповіді дітей кожного навчального закладу мали певні відмінності. Поясненням подібного стану речей, на нашу думку, була певна залежність любові до музики від сприйняття дітьми особистості музичного керівника.

На запитання чому ви любите музику лунали відповідь на зразок: «Тому, що вона (музика) гарна, красива», «Бо під неї можна потанцювати», «Бо вона хороша» тощо.

На друге питання («А яка музика вам подобається більше: весела чи сумна?») ми отримали відповіді, що весела музика подобається більше. Слід зазначити, що активну участь у процесі бесіди проявляли не всі діти, а в основному ті, що мали розвинену мовленнєву культуру.

У відповідях на третє питання («Що ви найбільше любите: співати, танцювати, грати на музичних інструментах чи гратися у музичні ігри?») діти власні уподобання розмістили наступним чином: на першому місці посіли музичні ігри, другу сходинку зайняла гра на музичних інструментах, далі йшли танці і на останньому місці був спів пісень.

Запитання «А де ви слухаєте музику: в садочку чи вдома?» допомогло нам з'ясувати, що в переважній більшості діти слухають музику у садочку на музичних заняттях (68 % дітей). І лише 32 % дітей розповіли іноді слухають вдома, у колі сім'ї.

І останнє запитання «А хто хоче зараз піти на музичне заняття?» виявило бажання 43 % реципієнтів, інші 57 % проявили байдужість і бажання погратися з іграшками у групі або піти на вулицю.

Варто зазначити, що для періоду молодшого дошкільного віку характерним є наслідування діям та відповідям інших дітей, відповідно не завжди відповіді були усвідомлені, відчувалося, що дехто з дітей лише повторював відповіді за іншими дітьми або мовчали взагалі. На запитання, які потребували певного обґрунтування приймали участь лише ті діти, які мали високий рівень активності, проявляли відсутність сором'язливості тощо.

Тож додатковим діагностувальним зрізом було спостереження за реакцією дітей на появу музичного керівника у групі і на інформацію щодо необхідності йти на музичне заняття. У кожному садочку реакція дітей була різною: в одному із садочків діти раділи з того, що зараза підуть на музичне заняття, але музичного керівника зустрічали спокійно. В інших дитячих садочках емоційні прояви були майже повністю відсутні. Це ще раз підтвердило наше припущення щодо ставлення дітей до музики та музичних занять, яке, на нашу думку, формується якістю проведення музичних занять, їх емоційним наповненням, які залежать від особистісних стосунків музичного керівника з дітьми. Якщо головним завданням педагога була підготовка дітей до свята чи ранку, то відповідно й реакція дітей була негативною. За умови надання переваги тому, що діти відчують під час музичних занять, то їх емоційний відгук був позитивним.

За свідченням одного з музичних керівників, яка була слухачем авторського навчально-методичного спецкурсу «Музичне навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з використанням музикотерапії», до проведення музичних занять на засадах оздоровчо-розвивального підходу діти практично не знали її ім'я й по-батькові. А після проведення лише двох місяців подібних занять завжди зустрічали її радісними вигуками з промовлянням її ім'я й по-батькові, біжучи до неї, щоб обійняти, навіть на вулиці.

Отже, сумуючі всі показники цього зрізу, ми отримали наступні дані: високий рівень розвиненості мотиваційно-ціннісного компонента музичної навченості дітей молодшого дошкільного віку показало 19,8 %, середній рівень – 35,2 % і низький рівень – 45 % всіх реципієнтів.

Вихідний рівень розвиненості емоційно-акумулювального компонента музичної навченості ми визначали за допомогою методу прямого та опосередкованого спостереження за проявами емоційного відгуку дітей на музику у процесі вирішення проблемно-творчих завдань. Варто зазначити, що на початку діагностування емоційного відгуку у молодших дошкільників спостерігалась певна обережність у проявах реакцій на музику, острах демонстрації власних емоційних переживань.

Дітям пропонувалося послухати кілька музичних творів веселого, спокійного або сумного характеру (П. Чайковський «Гра в конячки», «Вранішні роздуми» та «Хвороба ляльки» з циклу «Дитячий альбом», Д. Россіні «Тарантела», М. Лисенко «Колискова», українська народна пісня «Зайчику, зайчику, де ти бував»). Імпульсивність, непосидючість під час слухання веселої та запальної музики, а також сумний вираз обличчя при слуханні відповідної музики і спокій та зосередженість у процесі слухання помірних за характером музичних творів слугувало визначенням високого рівня емоційного відгуку дітей на музику; адекватна реакція дітей лише на один з характеристик музичної композиції (веселий або сумний) засвідчував наявність середнього рівня емоційної реакції; відсутність або неадекватність реагування на музичні твори – емоційна збудженість під час спокійних та сумних творів і навпаки сум і спокій упродовж звучання веселих і запальних реакцій на музику свідчили про наявність низького рівня емоційної реакції на музику дітей.

У результаті проведення цього діагностувального зрізу було з'ясовано, що високий рівень емоційного відгуку на музику відсутній взагалі. Деяким поясненням наявного стану речей слугували дії певних вихователів, які допомагали проводити констатувальний експеримент. Іноді вони намагалися на свій власний розсуд організувати дітей під час виконання цього завдання, приборкуючи їх емоційні прояви. У таких випадках нами було вирішено ізолювати дітей від присутності інших дорослих, окрім педагога-експериментатора. В окремих ситуаціях допомагало звернення до вихователів з проханням не втручатися у музично-діагностувальний процес, не зважати на те, що діти будуть шуміти, гамірно себе поводити, активно проявляти власну емоційну реакцію тощо.

Далі слідував зріз рівня розвиненості музичних здібностей дітей молодшого дошкільного віку, який відбувався за допомогою блоку діагностувальних методик, розроблених В. Анісимовим. Використання цієї методики відбувалося в групах від 5 до 7 дітей. Мотивуючим аспектом організації виконання тестових завдань виступала ігрова форма їх пред'явлення.

Під час тестування дотримувалась атмосфера спокою, психологічного комфорту, доброзичливе відношення до реципієнта.

На першому етапі здійснювалася діагностика метро-ритмічного й темпового чуття. Темпо-метроритмічна структура музичних творів, будучи організуючою основою музики, відображає часову природу музику. Активне сприйняття та відтворення музики налаштовує м'язовий апарат дитячого організму (дихання, голосові зв'язки, серцевий пульс, м'язову моторику) на відповідну частоту і динамічні показники. Співвідношення темпо-метричної організації різної тривалості звуків і саме м'язове відчуття здатне виконувати, як одночасно, такі і окремо, функцію відчуття величини і відчуття часу пересування.

Гармонійно-скоординована взаємодія опорно-рухового апарату, м'язового тону, нервово-психічного стану та практичних дій дитини слугувала мірою її оптимального руху. Сенсомоторна пластичність і досвід рухових реакцій, будучи складовою тілесності дитини, перебуває в основі темпо-метричних здібностей людини. Поняття пластичності розглядається нами як здібність до плавних, м'яких, заокруглених змін напрямку руху, що виражає позитивно-врівноважений стан індивіда.

Разом з тим, імпульсивно-незграбні реакції дитини слугували відображенням стану «спротиву, протиставлення», негативного емоційного стану індивіда, прагнення до дистанціювання і захисту, іноді негативних форм мислення і поведінки дітей.

Головними критеріями оптимального руху були:

- здатність до рівномірного руху, вміння відміряти однакові відрізки часу музики і передавати це м'язово-руховими реакціями (крупної моторики: крок, біг, підскоки; дрібна моторика: рухові реакції кисті і пальців рук);
- адекватна енергійність м'язової координації в різних темпах і їх поєднанні (поступове прискорення – уповільнення, швидко – повільно);
- слухомоторна здатність визначати послідовність й поєднання тривалостей звуків (ритмічне чуття).

Зріз рівнів розвитку темпо-метроритмічних здібностей відбувався у процесі ігор-тестів, яким обов'язково передував нейтрально-розважальний ігровий матеріал. Лише після появи довірливих відносин між дітьми і педагогом уможливлювалося залучення дітей в діагностичну ситуацію.

Гра-тест «Солдатики, конячки й козенятка». Педагог грав на барабані ритм маршу у помірному темпі і діти мали крокувати як «солдатики». Далі педагог починав відбивати на барабані пунктирний ритм у прискореному темпі і дітям необхідно було рухатися як «конячки». Завершувало завдання гра на барабані шістнадцятими тривалостями у дуже швидкому темпі у супроводі якого діти мали бігати як «козенята». Почерговість вищезазначених ритмів і темпів змінювалися. Вміння реагувати дітей на зміну музичного жанру визначали міру розвиненості темпо-метро-ритмічних здібностей дітей. Високому рівню слугувало чітке рухове відтворення вихованцями звучання барабану. Середній рівень передбачав незначні помилки у відтворенні музичних образів рухами. Низькому рівню слугувало повна невідповідність рухів й музичного супроводу.

Спостерігаючи за виконанням цього завдання була відмічена присутність низького рівня гальмування емоційного збудження у дітей молодшого дошкільного віку, особливо у гіперактивних дітей, кількість яких, за свідченнями вихователів і музичних керівників, останнім часом помітно зростає. Після виконання завдання, яке потребувало відтворити швидкий рух «конячок» значний відсоток дітей не змогли перебудуватися на відтворення помірніших темпів, а продовжували активно бігати й рухатися. Їх дії поступово починали провокувати інших дітей на відповідну емоційну реакцію та заважати точному відтворенню темпо-метроритмічних формул за допомогою переключення їх увагу на свої дії.

Гра-тест «Справжній музикант». Дітям пропонувалося обрати собі один ударний музичний інструмент (барабан, бубон, дерев'яні ложки тощо) і супроводі гри на фортепіано педагогом різних за метром (двохдольних і трьохдольних), ритмом (четвертні та восьмі тривалості) і темпом (швидкий і помірний) музичних композицій діти мали музикувати. Точне відтворення

темпо-метро-ритму було показником високого рівня, відтворення метро-ритму з незначними помилками (2-4) – середній рівень, хаотичне музикування – низький рівень темпо-метро-ритмічних здібностей.

Виконання цього тестового завдання дозволило констатувати у дітей велике захоплення музичними інструментами та бажання на них пограти. Однак вибір музичного інструменту часто супроводжувався конфліктними ситуаціями, які показували нездатність дітей ділитися з іншими тим музичним інструментом, який сподобався їм. Музикування більшості дітей характеризувалося хаотичним відтворенням ритму, метру й темпу, неспроможність до вчасного, тобто разом з музичним супроводом, завершити процес інструментального музикування. Певний відсоток дітей, проявляючи сором'язливість й певний страх, виконували це завдання без точного відтворення темпо-метрових завдань.

Наступне тестове завдання мало на меті виявити рівень розвиненості музично-ритмічного чуття, яке визначалося у процесі прояву різних рівнів реактивно-рухових здібностей дітей у поєднанні з відтворенням різних інтонаційних тривалостей у єдиному темпі.

Гра-тест «Долоньки». Її зміст будувався на проханні дітей плескати у долоні під час співу пісень (української народної пісня «Вийди, вийди, сонечко» та «Дощику» А.Мигай), а згодом діти мали «заховати» голос і заспівати лише долоньками. Результати проведення цього тесту були наступні: високий рівень, який передбачав відтворення метричного малюнка одними долонями впродовж усіх пісень; середній рівень, що засвідчував відтворення метра з незначними порушеннями і деякою допомогою голосом (пошепки); низький рівень, який передбачав неправильне ритмічне виконання, як з піснею, так і без неї.

Гра-тест «Відтвори ритм»: дітям пропонувався барабан, на якому вони мали відтворити нескладний ритмічний малюнок. Результати проведення цього завдання визначався за наступними критеріями: високий рівень передбачав наявність високого рівня моторної регуляції (відтворення синкопованого і пунктирного ритмів); середній рівень базувався на наявності такої ритмічної регуляції, яка відповідала вмінню відтворювати половинні, четвертні та восьми

тривалості, низький рівень засвідчував хаотичне відтворення ритму, який зовсім не відповідав заданому.

Гра-тест «Давайте потанцюємо». Діти ставали в коло і під музику українського народного гопачку мали плескати у долоні, тупотіти ніжкою, шльопати себе по стегнах, підстрибувати тощо. Високому рівню слугувало точне відтворення ритму. Середній рівень засвідчував відтворення танцювально-ритмічних рухів з незначними помилками; показниками низького рівня були неритмічні й хаотичні ритмічно-танцювальні рухи дітей.

Підсумувавши всі отримані результати нами було з'ясовано, що низький рівень розвиненості темпо-метро-ритмічного чуття проявили 58 % дітей, середній рівень їх розвиненості проявило 42 % дітей, високий рівень не було проявлено взагалі.

Наступні завдання були спрямовані на діагностику звуковисотного чуття (ладово-регістрового мелодичного слуху). Ладове чуття, проявляючись в рефлексії висоти звука і змін їх співвідношень в інтонаціях, розрізненні ладових функцій (мажор-мінор), тембрових і гармонічно-мелодичних комплексів.

Гра-тест «Веселий та сумний зайчик». Педагог грає кілька музичних композицій, то мажорну, то мінорну. Діти мають відгадати, де сумний, а де веселий зайчик. Високий рівень, який передбачав правильне відгадування «настрою» музичного твору, середній рівень, якому притаманні 2-3 помилки, низький рівень, констатацією якого була відсутність жодної правильної відповіді.

Гра-тест «Зайчик та ведмедик». Спочатку педагог грає у самому верхньому регістрі веселу й швидку музичну імпровізацію, створюючи образ зайчика. Згодом повільну композицію у самому нижньому регістрі фортепіано, зображуючи ведмедика. Перед дітьми поставало завдання визначити, де був зайчик, а де ведмедик. Високий рівень передбачав правильну відповідь в обох випадках, середній рівень – допущення однієї помилки, низький рівень – жодної вірної відповіді.

Результати проведення окреслених діагностувальних завдань були наступними: високий рівень розвиненості звуковисотного чуття, яке полягало у правильності відповідей на всі запитання, продемонструвало 9 % дітей; середній рівень, якому притаманне допускання незначних помилок у відповідях на поставлені завдання – проявило 43 % дітей; низький рівень, що свідчив повну відсутність правильних відповідей або їх переважання над правильними, показали 52 % дітей.

Отже, підсумувавши всі результати діагностувальних зрізів нами було з'ясовано, що високим рівнем емоційно-акумулятивного компоненту музичної навченості володіє 3,6 % реципієнтів, середнім рівнем – 44,7%, низьким рівнем – 51,7 %.

На наступному етапі перед нами постало завдання з'ясувати рівень творчодіяльнісного компоненту музичної навченості дітей, який ми визначали за допомогою методу практично-творчих завдань. Схильність і потяг до музично-творчої діяльності визначала міра активності дітей у процесі вирішення практично-проблемних завдань творчого характеру. Серед них найголовніше місце посідало музикування (вокальне, інструментальне й рухове).

Розпочали ми діагностичний зріз з інструментального музикування: дітям було запропоновано обрати собі будь-який музичний інструмент на якому вони мали зобразити різних звірів і птахів: ведмедика, вовчика, зайчика, соловейка тощо – добрих і злих, маленьких і великих. Спостерігаючи за виконанням цього завдання варто відмітити велику зацікавленість дітей музичними інструментами, але більшість з них не знали як на них грати і це було свідченням того, що музикування рідко проводиться із дітьми у традиційному музичному навчанні. Високий рівень виконання цього завдання засвідчувало яскраво характерне інструментальне виконання, різноманітність у звуковідтворенні тощо; середній рівень визначали такі ознаки як близька до заданого образу гра на музичних інструментах, особливо інструментальне відтворення маленьких і великих тварин; низький рівень передбачав відсутність різниці в інструментальному відтворенні образу та характеру тварин.

Наступне практично-творче завдання виявляло міру творчої розкритості дітей засобами вокального музикування: дітям було запропоновано відтворити голосом як «співають» різні тварини і птахи (котик, собачка, мишка, свинка, вовчик, ворона, соловейко тощо), а також машина, вітер і т.п. Високому рівню відповідало яскраво-виражене вокальне музикування, образне та різнохарактерне відтворення мови живої та неживої природи, оточуючої дійсності. Середній рівень передбачав нехарактерне та необразне вокальне музикування, прояви певної сором'язливості й творчого утиску. Свідченням низького рівня творчодіяльнісного компоненту музичної навченості була повна відмова від виконання запропонованих завдань.

Наступним практично-творчим завданням було тілесне музикування, яке потребувало від дітей прояву вміння спонтанно танцювати і рухатися відповідно характеру музичного твору. На початку дітям було запропоновано український народний танок «Гопачок», під який вони мали просто потанцювати, далі зазвучала музична композиція Е.Гріг «Ранок». Високому рівню відповідав музично-танцювальні рухи згідно характеру музики, прояв дітьми творчої незалежності та тілесної розкритості. Виявленню середнього рівня слугувало намагання дітей відтворити образ музичного твору в танцювально-ритмічних рухах, у яких простежувалося певне неспівпадання рухів із характером музичної композиції. Для низького рівня було характерним відсутність будь-яких проявів вміння імпровізованої танцювальної діяльності, відмова від виконання цього завдання.

Після проведення даних практично-творчих завдань нами було виявлено наступні рівні розвиненості творчодіяльнісного компоненту музичної навченості. Високий рівень проявило лише 4,4 % дітей, які у виконанні практично-творчих завдань продемонстрували творчу активність і незалежність, вміння імпровізованого та спонтанної музично-творчої діяльності, емоційно-творчу розкритість і винахідливість. Середній рівень розвиненості означеного компоненту музичної навченості показало 32,5 % дітей, які під час виконання запропонованих завдань проявляли часткову активність і потяг до музичної

творчості, повторення рухів і дій інших дітей, часткову самостійність і незалежність. Найбільша кількість дітей 63,1% проявили низький рівень розвиненості твочно-діяльнісного компоненту музичної навченості. Свідченням цього була безініціативність та пасивність дітей у процесі виконання завдань цього діагностичного зрізу, діти були збентежені і демонстрували нерозуміння того, що від них хочуть, але поясненням цього стану речей є домінування на практиці музичного навчання, як дошкільників, так і початківців методу заданих дій: рухів, співу чи гри на музичних інструментах.

Подальші наші дії були спрямовані на визначення вихідного рівня когнітивно-збагачувального компоненту музичної навченості, який передбачає наявність елементарного рівня музичної обізнаності та компетентності дітей молодшого дошкільного віку. У ході цього діагностичного зрізу ми використовували метод опитування та бесіди. У ході бесіди ми запитували у дітей, що таке марш, танок і пісня, показували різні музичні інструменти і питали як вони називаються.

Після проведення цього діагностувального зрізу нами було з'ясовано, що високим рівнем когнітивно-збагачувального компоненту музичної навченості володіє 8,3 % дітей. І в основному це діти, які мають розвинену мовленнєву культуру. Ці діти, відповідаючи на поставлені запитання, продемонстрували елементарний рівень обізнаності у сфері музичного мистецтва. Середньому рівні відповідає 26,2 % дітей, які робили незначні помилки у відповідях, дещо губилися у процесі бесіди та опитування, але в цілому володіли певними знаннями у сфері музичного мистецтва. Низький рівень продемонструвало 65,5 % реципієнтів, їх відповіді були малозмістовними або й зовсім відсутні, вони показували повне не орієнтування у галузі музики.

І на останньому етапі констатувального експерименту перед нами постало завдання визначити вихідний рівень комунікативно-регулятивного компоненту музичної навченості у дітей молодшого дошкільного віку. Прояв активності у міжособистісно-творчому спілкування ми визначали за допомогою методу

проблемно-творчих завдань, особливістю яких була необхідність прояву здатності до міжособистісної взаємодії.

Дітям було запропоновано один аркуш паперу на якому двоє дітей у супроводі музичної композиції повинні були намалювати малюнок. Єдиний простір для творчості часто викликає у дітей певні суперечки й небажання ділитися ним. У підсумку 3 бали отримали діти, які спокійно малювали разом на одному папері; 2 бали надавалося тим дітям, які самотужки вирішили конфлікт, 1 бал – діти взагалі не змогли творити разом на одному просторі.

Наступним варіантом подібного діагностування було завдання «поговорити» між собою за допомогою маракасів або інших музичних інструментів: одна дитина запитує, а інша відповідає, згодом діти мали помінятися місцями. У результаті виконання цього завдання 3 бали отримували діти, які максимально добре проявили себе у музично-творчій комунікації, 2 бали – творче «спілкування» було посереднім і нецікавим; 1 бал – спілкування не відбувалося взагалі.

Під час проведення проблемно-творчих завдань реципієнти продемонстрували майже повну відсутність високого рівня комунікативно-регулятивного компоненту музичної навченості – 2,1 % дітей, які у процесі виконання музично-творчих завдань проявляли доброзичливе і добродушне ставлення до інших дітей, вміння ділитися простором для творчості, домовлятися з іншими дітьми, уступати або домовлятися при виборі музичного інструменту, а також показували бажання й активність у виконанні поставлених завдань. Середній рівень проявило 43,3 % дітей, які демонстрували здатність до творчої взаємодії, але з елементами певних суперечок, невдоволеності тощо. Їх активність і зосередженість була посередня, іноді відволікались на інші предмети. Низький рівень комунікативної регуляції, або майже повну її відсутність проявила найбільша кількість дітей – 54,6 % дітей. Вони демонстрували високий рівень міжособистісної конфліктності, нездатність поступатися та домовлятися, творча взаємодія не виходила взагалі. Поясненням

цього стану речей, як не прикро, є конкуретно-змагальний стиль поведінки дітей: «Я кращий!», «Я перший!».

Після проведення всіх етапів констатувального експерименту було встановлено, що 55,1 % всіх дітей молодшого дошкільного віку (174 особи) мають низький рівень музичної навченості. Вони проявили відсутність прагнення до участі у різних видах музичного навчання; наявність нестійкої уваги і швидкого втрачання інтересу, переключання на інші види діяльності, мали малорозвинену емоційно-чуттєву сферу, слабкі реакції на музичні твори, пасивні і байдужі у процесі звучання музики; демонстрували відсутність емоційно-рухової активності, їх музикування було неритмічне й не відповідало характеру музичного супроводу; були присутні неінформованість у галузі музичного мистецтва, неспроможність до самостійної музично-творчої діяльності, небажання досягати музично-творчих успіхів.

Середній рівень має 39,8 % (126 осіб) дітей, які показали недостатнє прагнення до музично-навчальної діяльності та незначний інтерес до музики; легко, мали незначну тривалість сприйняття та недостатньо розвинуту емоційно-чуттєву сферу, відволікалися на сторонні подразники; частково орієнтувалися в елементарних відомостях про музичне мистецтво; музикування (вокальне, інструментальне та рухове) було ритмічно неточним й емоційно невиразним, демонстрували малоактивність й безініціативність під час виконання практично-творчої роботи; проявляли слабе бажання досягати музично-творчих успіхів.

Високий рівень музичної навченості проявило 4,1 % (13 осіб) дітей. Він передбачає повну зацікавленість музично-творчою діяльністю; наявність високорозвиненої емоційної сфери (дитина уважно, зосереджено й захоплено слухає музику, проявляє емоційну активність у процесі звучання музики та почуття адекватні характеру музики); розвиненість почуття ритму; вільне володіння певною системою знань про музичне мистецтво; активність й комунікабельність у практично-самостійній роботі, здатність і бажання досягати успіхів у процесі музично-творчої діяльності.

Результати констатувального експерименту представлено у табл. 4.2.

Показники вихідного рівня музичної навченості дітей дошкільного віку (% та абс. к-ть)

Рівні	ЕГ (дошк.) 145 осіб	КГ (дошк.) 141 особа	ЕГ (перм.) 15 осіб	КГ (перм.) 15 осіб
Високий %	4,1	3,6	6,7	6,6
Абс. к-ть	6	5	1	1
Середній %	41,4	39,7	40	46,7
Абс. к-ть	60	56	6	7
Низький %	54,5	56,7	53,3	46,7
Абс. к-ть	79	80	8	7

II цикл – констатувальний експеримент з першокласниками.

Діагностика рівня розвиненості емоційно-ціннісного компоненту музичної навченості дітей молодшого шкільного віку було проведено з першокласниками (6-7-й рік життя). Варто зазначити, що у психологічному сенсі даний період є також досить складним, переломним для дітей, які лише розпочали навчання у школі. По-перше, це новий колектив, нова вчителька, нова обстановка, нові умови навчання і майже повна відсутність часу для ігор у порівнянні з дошкільним періодом. Для отримання достовірних даних дітям було роздано дві карточки: жовтого кольору, що означала відповідь «так», і коричневого кольору, що була свідченням відповіді «ні».

Перше запитання опитування «Чи любите ви музику?» мало визначити ціннісне відношення дітей до музичного мистецтва. Даючи відповідь на це запитання, практично всі діти підняли карточку жовтого кольору, яка була свідченням позитивної відповіді. І це не дивно, адже діти дійсно дуже любляють музику, але музика буває різна, має різноманітне змістове наповнення.

Друге запитання «А яку музику ви слухаєте?» мало на меті визначити їх пріоритети щодо жанрової й стильової належності музики. Досить очікуваною була першочерговість популярної музики у смакових уподобаннях дітей. Не

завжди діти чітко окреслювали її жанр, але після уточнення назв улюблених музичних творів, місця, де діти її почули, ми визначали її жанрову належність. Друге місце посіла дитяча музика та музика з кінофільмів і мультиків, що також досить було очікуваним результатом, а на останньому місці посідала класична й народна музика.

З метою перевірки достовірності отриманих відповідей ми запропонували дітям послухати різностильові музичні твори. Їхнім завданням було визначити, яка музика їм подобається більше і розмістити її за місцями у своїх уподобаннях: I, II та III місце. До уваги дітей було запропоновано уривки популярної музики (пісні В. Сердючки, «Oppa, Gangan Style», записи електромусики тощо), класичної музики (П. Чайковський «Вранішні роздуми», «Конячки» з циклу «Дитячий альбом», В. Моцарт Симфонія № 40 тощо), дитячого музичного фольклору (пісні «Вийди, вийди, сонечко», «Деся тут була подоляночка», українські народні таночки тощо).

Відповіді дітей стали підтвердженням їх жанрово-стильових уподобань: популярна музика посіла I місце, українській народній музиці було віддано II місце і на останньому місці опинилося класичне музичне мистецтво.

Запитання «*Чи любите ви співати?*» дозволило нам з'ясувати, що більша частина дітей дійсно любить співати, але на прохання заспівати улюблену пісню, багато хто з них відмовився, мотивуючи це тим, що соромляться або не пам'ятають слів пісні. Іноді коли дитина починала співати, інші діти супроводжували її спів сміхом й кепкуванням.

Та ж сама ситуація трапилася із відповідями на запитання «*Чи любите ви танцювати?*». Практично всі діти відповіли стверджувально, але на прохання протанцювати улюблений таночок більшість дітей відмовлялися, лише незначний відсоток дітей погодився виконати це завдання, але практично всі вони були учасниками танцювальних студій і гуртків.

Запитання «*Чи подобається вам грати на музичних інструментах? І на яких?*» деяких дітей ввела в ступор. Вони не змогли пригадати на яких інструментах їм подобається грати. Деякі діти не могли пригадати назву

музичних інструментів, але досить високий відсоток дітей назвали той музичний інструмент (фортепіано, баян, скрипка тощо), на який їх нещодавно батьки записали у музичній школі.

На запитання *«Хто зараз може продемонструвати свої вміння зіграти на якомусь музичному інструменті?»* досить великий відсоток дітей погодилися продемонструвати свою гру на елементарних музичних інструментах у супроводі педагога, але їх гра була неритмічною, дехто з дітей навіть не знав як грати на тому чи іншому музичному інструменті, іноді діти просто бавилися. Красиве чітке музикування продемонструвала незначна кількість дітей, особливо ті, які до цього вже відвідували якийсь музичний гурток або центр розвитку дітей.

Отже, підсумовуючи результати опитування й виконання проблемно-творчих завдань, нами було з'ясовано, що розвиненість мотиваційно-ціннісного компоненту музичної навченості у дітей молодшого шкільного віку на високому рівні продемонструвало – 14 %, на середньому 68 %, а на низькому рівні 18 % всіх реципієнтів.

Наступним етапом діагностувального зрізу було з'ясування рівня розвиненості емоційно-акумулювального компоненту музичної навченості учнів першого класу. Для його виявлення ми використовували метод проблемно-творчих (тестових) завдань, поданих в ігровій формі.

Гра-тест «Кольоровий настрій». Перед проведення цієї гри-тесту дітям було роздано різнокольорові картки – блакитну, рожеву, синю, коричневу та червону. Педагог вмикав музичні твори різні за характером, а діти мали підняти карточку, яка на їх думку відповідала настрою цього твору. Картки блакитного та рожевого кольору відповідали творам, які мали спокійний та ніжний характер («Вранішні роздуми», «Мама» з циклу «Дитячий альбом» П. Чайковського). Коричневі та сині картки відповідали творам, що мали тривожний характер, а червоні картки відображали рішучий та сміливий характер музичного твору (А. Хачатурян «Танок з шаблями» з балету «Гаяне»). Варто зазначити, що ця гра-тест була спрямована на виявлення рівня розвиненості не лише емоційно-

розвивального, а й когнітивно-формуального компоненту музичної навченості першокласників.

Оцінювання результатів вищеописаного тесового завдання було наступним: 3 бали – діти давали всі правильні відповіді; 2 бали – відповіді дітей містили 2-3 помилки; 1 бал – відповіді повністю не відповідали істині.

З метою визначення метро-ритмічного та темпового чуття учням першого класу було запропоновано прийняти участь у таких іграх-тестах як: «Скакалка-годинник», «Кроки велетня, Петрика і гнома», «Справжній музикант».

У *грі-тест «Скакалка-годинник»* дітям необхідно було перестрибнути одночасно обома ногами через скакалку, яку педагог обертав за один кінець (паралельно підлозі) в помірному темпі. Кожен стрибок мав обов'язково супроводжуватися приспівуванням «Дзень». Успішним виконанням цього завдання було 8-20 стрибків, середній рівень виявляло 4-7 стрибка, слабкий рівень зазначали 1-3 стрибка.

Гра-тест «Кроки велетня, Петрика і гнома»: дітям було запропоновано відтворити кроки жителів країни «Тишиналія» хлопчика Петрика, гнома і велетня. Особливістю їх ходи полягала у тому, що всі вони ходять як годинник (дітям у руки давався годинник, хід якого був гарно відчутний). Діти мали відтворити кроки Петрика: «тік» – крок, «так» – крок; гнома: «тік» – два кроки, «так» – два кроки; велетня: «тік-тік» – один крок, «так-так» – другий крок і т.д. Додатковим матеріалом слугували 16 картонних кругів, які показують напрямок руху. Відстань між ними була 15-20 см, що відповідає вільному руху дитини. Доріжка була викладена у формі квадрата: 4 круги – поворот, 4 круги – поворот і т.д. Критерії оцінки визначалися наступним чином: точне відтворення кроків велетня, Петрика, і гнома – *високий рівень* відчуття метру; відтворення кроків з 2-3 порушеннями метричної координації – *середній рівень*; відтворення кроків з постійним збиванням – *низький рівень*.

Гра-тест «Справжній музикант» була застосовна і в процесі діагностувального зрізу дітей дошкільного віку, але кількість і вибір інструментів був більш різноманітніший і музичний супровід був інакшим. У

процесі цього ігрового тестування дітям надавалась можливість обрати музичний інструмент серед великого вибору ударних, духових і шумових груп. Після цього перед дітьми постало завдання заграти на обраному інструменті відповідно до темпу, метру й ритму «Вальсу-жарту» С. Прокоф'єва, який звучав у супроводі їх інструментального музикування. Показниками *високого рівня* темпоритмічного чуття слугувало точне відтворення темпу, метру й ритму, відчуття припинення гри, пауз тощо. *Середній рівень* передбачав частково вірне музикування метро-ритму, посередня увага й епізодичні прояви відчуття потреби у припиненні гри. *Низький рівень* був констатацією хаотичного й неритмічного інструментального музикування.

Наступні ігри-тести мали на меті з'ясувати рівень розвиненості *звуківисотного чуття* (ладово-регістрового мелодичного і гармонічного слуху) першкласників. Вміння розрізняти мажор й мінор, визначати зміну висоти звуків та їх співвідношення, виявляти гармонійно-мелодичні комплекси слугувало показником наявності вищевикресленої музичної здібності у дітей молодшого шкільного віку.

Гра-тест «Куди йде мелодія». Педагог пропонував дітям відгадати куди йде мелодія: догори чи донизу: гра гами (натуральної та хроматичної), пісеньки Г. Ернасакс «Паравоз». *Високий рівень* – здатність правильно визначити рух мелодії, *середній рівень* – виконання завдання із незначними помилками; *низький рівень* – відсутність вірних відповідей у дітей.

Гра-тест «Відгадай настрій». До уваги дітей пропонувалося послухати музичні твори, які були створені у різних ладах – мажорному, мінорному або мажоро-мінорному ладу (В. Косенко «Дощик», М. Римський-Корсаков «Політ джмеля», Ф. Шуберт «Аве Марія», В. Моцарт I ч. «Симфонії № 40» тощо). Достовірне діагностування звуківисотного чуття під час виконання цього завдання потребувало створення таких умов, за яких діти не могли підглядати за відповідями один одного. Кожній дитині було надано три скрині, усередині яких були картки різного кольору – червоного, сірого й червоно-сірого. Мажорному настрою музичного твору мала відповідати скриня з червоним кольором

усередині, мірному настрою – скриня із сірою карткою і мажоро-мінор відповідав скрині, на дні якої поміщалася картка червоно-сірого забарвлення. Даючи відповідь, діти мали помістити в одну із скринь камінчик. Оцінювання цього завдання проходило наступним чином: *високий рівень* ладового чуття діти дали правильні відповіді на всі тестові завдання; *середній рівень* надавався тим дітям, які припускалися 2-3-х помилок; *низький рівень* засвідчував повну відсутність правильних відповідей.

Наступна *гра-тест* «*Кіт і кошеня*» мала на меті з'ясувати наявність адекватного співвідношення відчуття висоти звуків, що відбувалося за допомогою гри у якій кіт і кошеня загубилися у темному лісі. Дітям пропонувалося послухати як нявкає кіт (наприклад звук до першої октави) і як нявкає кошеня (більш високий звук, наприклад звук соль першої октави). Дітям пропонувалося допомогти їм віднайти один одного. Треба було відгадати, коли нявкає кіт, а коли кошеня. Далі виконувалася певна послідовність звуків. Див. табл. 4.3.

Таблиця 4.3.

1.1.	Запропоновані Звуки	Присуджений бал за відповідь	Правильна відповідь
1.1.	мі1 – соль2	1	кіт-кошеня
1.2.	соль2-фа1	2	кошеня-кіт
1.3.	фа1 – фа2	3	кіт-кошеня
2.1.	фа2 – соль 1	1	кошеня – кіт
2.2.	мі2 – соль 1	2	кошеня-кіт
2.3.	ля1 – мі2	3	кіт-кошеня
3.1.	ля1-ре2	1	кіт-кошеня
3.2.	ре2-сі1	2	кошеня-кіт
3.3.	до2-сі1	3	кошеня-кіт

Цей алгоритм пред'явлення тестів був наступним: на початку діти виконували завдання 1.1. У випадку правильних відповідей дітям пропонувалося

виконати давання 2.1. і далі – 3.1. Критерії оцінки: *високий рівень* – 7-9 балів (3+3+3; або 3+3+2; або 3+2+2); *середній рівень* – 4-6 балів (3+2+1; або 3+1+1; або 2+1+1); *низький рівень* – 1-3 бали (2+1+0; або 1+1+1; або 1+1+0, або 1+0+0).

Гра-тест «Гармонічні загадки», її метою було виявлення здатності дітей визначати кількість звуків в акордах. Педагог грає кілька звуків одночасно, а діти мали відгадати – скільки звуків «заховалося» у кожному співзвуччі. На початку ми давали в.3, ч.5 (1 бал), а вже потім Т3/5, D3/5 тощо (2-3 бали). Критеріями оцінки виступали: *високий рівень* – 8-9 балів; *середній рівень* – 4-7 балів; *низький рівень* – 1-3 бали.

Мета наступних діагностувальних завдань полягала у визначенні рівня розвиненості *творчо-діяльнісного компоненту музичної навченості* дітей молодшого шкільного віку. Його характеристиками виступала здатність до творчого самовираження у процесі музичної діяльності, схильність до музично-творчої спонтанності, вміння створювати музичні образи й інтерпретувати їх у всіх видах музичного навчання.

Гра-тест «Придумай рухи». Діти ставали у коло і педагог починав показувати танцювальні рухи, які діти мали повторити за ним. Згодом можливість задавати танцювально-ритмічні рухи передавалася дитині, яка стояла поруч з педагогом по правий бік. Дитина показувала власні рухи, а інші діти й педагог мали повторювати за нею. Згодом роль ведучого передавалася наступній дитині. Оцінювання виконання цього завдання відбувалося наступним чином: *3 бали* отримувала дитина, яка показували чіткі й різноманітні танцювально-ритмічні рухи; *2 бали* отримувала дитина, яка погоджувалася бути ведучим у танці, але її рухи були не дуже цікавими й одноманітними або повторювали рухи попередніх дітей; *1 бал* отримували діти, які відмовлялися від виконання цього завдання.

Наступне діагностувальне завдання потребувало від дітей вміння придумати мотив на фразу *«Вийшло сонце й засвітило»*. У разі успішного виконання цього завдання діти мали продовжити її, тобто здійснити вокальну імпровізацію. Додатковим завданням було придумати власні фрази і покласти

його на свій мотив. Наші спостереження за дітьми під час виконання цього завдання констатувала наявність великої кількості дітей, які не змогли побороти свою сором'язливість й страх бути осміяним, але з іншого боку був присутній відсоток дітей, які проявляли надміру сміливість, яка в деяких моментах переходила межу дозволеного й сприймалася педагогом як некерована поведінка. Критерії оцінювання цього завдання були наступні: *високий рівень* отримали діти, які цікаво й нестандартно проспівали фразу «Вийшло сонце й засвітило» із імпровізованим її продовженням, власні фрази, які слід було покласти на свій мотив також відрізнялися логічністю й оригінальністю; *середній рівень* отримали діти, які проспівали запропоновану фразу, але її мотив був малоцікавим у інтонаційно-ритмічному аспекті, імпровізоване продовження фрази було взагалі відсутнє; *низький рівень* надавався тим дітям, які взагалі відмовилися від виконання цього завдання.

Після проведення всіх етапів констатувального експерименту було встановлено, що 44,8 % (56 осіб) дітей молодшого шкільного віку, окрім дітей, які входили до перманентної групи, мають *низький рівень* музичної навченості. Вони проявили відсутність прагнення до участі у різних видах музичного навчання, наявність нестійкої уваги і швидкого втрачання інтересу, проявляли переключання на інші види діяльності, мали малорозвинену емоційно-чуттєву сферу, слабкі реакції на музичні твори, були пасивні й байдужі у процесі звучання музики, демонстрували відсутність емоційно-рухової активності, їх музикування було неритмічним і не відповідало характеру музичного супроводу; їх відповіді свідчили про неінформованість у галузі музичного мистецтва, а практична діяльність констатувала неспроможність до самостійної музичної творчості та небажання досягати музично-творчих успіхів.

Середній рівень мають 55,2 % (95 осіб) дітей, які проявили недостатнє прагнення до музично-навчальної діяльності, демонстрували незначний інтерес до музики, легко відволікалися на сторонні подразники, мали незначну тривалість сприйняття, частково орієнтувалися у сфері музичного мистецтва, мали недостатньо розвинуту емоційно-чуттєву сферу, музикування (вокальне,

інструментальне та рухове) було ритмічно неточним й емоційно невиразним, демонстрували слабку активність й безініціативність під час виконання практично-творчих завдань та слабе бажання досягати музично-творчих успіхів.

Високий рівень музичної навченості проявило 12,2 % (21 особа) дітей. Він передбачав повну зацікавленість музично-творчою діяльністю, наявність високорозвиненої емоційної сфери (дитина уважно, зосереджено й захоплено слухала музику, проявляла емоційну активність у процесі звучання музики, демонструвала почуття адекватні характеру музики, володіла почуттям ритму та певною системою знань про музичне мистецтво, була активніа й ініціативна у практично-самостійній роботі, проявляла здатність і бажання досягати успіхів у процесі музичного навчання.

Отже, аналізуючи отримані дані діагностувального зрізу ми прийшли до висновку, що у більшості дітей молодшого шкільного віку переважає низький рівень окресленої якості, за виключенням дітей, які склали перманентну групу. Діти ж експериментальних й контрольних груп мали приблизно однакові результати, що дало підстави для проведення педагогічного експерименту на майже рівних стартових показників.

4.2. Дослідження ефективності теоретико-методичної системи навчання музики в саногенно-особистісному вимірі дітей дошкільного та молодшого шкільного віку

Педагогічний експеримент з дітьми *дошкільного віку* було впроваджено у систему дошкільних навчальних закладів. Здійснювалася музично-оздоровча робота з дітьми молодшого (4-й та 5-й роки життя) та старшого (6-й рік життя) дошкільного віку. Експериментально-формульальна робота з дітьми *молодшого шкільного віку* проходила у системі початкових шкільних навчальних закладів, з учнями першого (7-й рік життя) другого (8-й рік життя), третього (9-й рік життя) та четвертого (10-й рік життя) класів.

На початку формувального етапу експерименту всіх дітей було поділено на контрольні та експериментальні групи дошкільників та класи молодших школярів. З дітьми експериментальних груп і класів педагоги проводили музичні заняття й уроки на основі розробленої теоретико-методичної системи, а діти контрольних груп і класів навчалися за традиційною системою музичного навчання.

З метою виявлення ефективності форм реалізації саногенно-особистісної парадигми експериментальне музичне навчання здійснювалося, як з використанням основних форм навчання – *заняття й урок*, так і додаткових – *гурток*.

Варто зазначити про дослідження ефективності формувального етапу педагогічного експерименту в аспекті *наступності й неперервності* дошкільного й початкового шкільного музичного навчання на засадах оздоровчо-розвивального підходу. Це потребувало проведення педагогічного експерименту впродовж семи навчальних років, який охоплював період навчання дітей, починаючи з молодших дошкільників (4-й рік життя) та завершуючи з четвертокласниками (10-й рік життя). Однак на практиці дана необхідність викликала найбільші труднощі в реалізації експериментальної теоретико-методичної системи, адже після завершення навчання у дитячому саду діти розходилися у різні класи і навіть школи. Об'єднати всіх дітей, які були в експериментальних дошкільних групах в один клас було дуже складно. Саме тому була утворена лише одна перманентна (постійна) група молодших дошкільників, які за твердженням їх батьків, планували навчати своїх дітей в одній школі, й в одному класі. Однак, простежити наступність у такий спосіб вдалося лише автору експериментальної теоретико-методичної системи музичного навчання. З усіма іншими дітьми педагогічний експеримент проводився окремо з дошкільниками і окремо з молодшими школярами.

Зважаючи на трудомісткість та довготривалість (7 навчальних років) процесу музичного навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, було вирішено проводити цілісний формувальний експеримент лише на базі ДНЗ

№ 9 «Сонечко», ЗОШ I-III ступенів № 1 та початкової школи № 6 м. Переяслав-Хмельницький.

Музичне навчання в контексті саногенно-особистісної парадигми, як і будь-яка інша педагогічно-експериментальна діяльність, потребувала від педагогів-новаторів наявності ентузіазму та особистої зацікавленості у здійсненні цієї роботи. Слід відмітити особливе бажання оптимізувати свою професійну діяльність саме музичних керівників дитячих садів. Вчителі музики початкових шкіл проявили меншу зацікавленість у реалізації програми експериментального музичного навчання. Часто нам доводилося констатувати існування двох надзвичайно потужних, але, водночас, і дещо відокремлених ланок освіти – дошкільної та початкової шкільної. Методична підготовка, характерні особливості практичної діяльності музичних керівників і вчителів музики мають істотні відмінності. Тож має бути якийсь один стрижень, який би міг допомогти вирішити проблему наступності й неперервності музичного навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. На нашу думку, саме оздоровчо-розвивальний підхід здатен подолати існуючі негаразди відокремленості кожної із систем навчання. Однак, вирішення цієї проблематики не було головним завданням нашого педагогічного дослідження, а лише одним із його аспектів.

Головні особливості експериментального музичного навчання дошкільників і молодших школярів на засадах оздоровчо-розвивального підходу полягали у тому, що музично-навчальну діяльність необхідно було спрямовувати на пріоритетну увагу до дитячих емоцій і почуттів, а не підготовки шоу для батьків і керівників навчальних закладів, першочерговість змістового наповнення по відношенню до форми, а музичної навченості досягати лише через якісний і комфортний в емоційному аспекті процес навчання музики.

Здійснюючи музично-оздоровчу роботу з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку, музичні керівники і вчителі музики мали дотримуватися наступних правил:

■ обов'язкове звернення уваги педагогів на емоційний стан дітей під час музичного навчання;

■ пріоритетність активної творчості (активна музична діяльність сприяє розкриттю саногенного потенціалу дитячої особистості та оптимізації процесу музичної навченості дітей);

■ профілактична спрямованість музичного впливу (попередження та корекція негативних емоційно-стресових станів – ефективний засіб запобігання хворобам).

З метою ефективного впровадження музичного навчання на засадах оздоровчо-розвивального підходу нами було розроблено навчальні програми оздоровчо-освітньої роботи з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку окремо на кожну вікову категорію:

1. *«Музично-казкові намистинки: оздоровчо-освітня робота з дітьми 4-го року життя».*

2. *«Музично-оздоровчі мандрівки з дітьми 5-го року життя: програма та методичні рекомендації»* (схвалено для використання в дошкільних навчальних закладах комісією МОН (лист ІМЗО від 31.10.2016 №21/12-Г-795).

3. *«Веселкова музикотерапія: оздоровчо-освітня робота з дітьми старшого дошкільного віку»* (схвалено для використання в дошкільних навчальних закладах комісією МОН (лист ІТЗО від 25.02.2015 №14.1/12-Г-54).

4. *«Музика, гра, тренінг: оздоровчо-освітня робота з дітьми молодшого шкільного віку».*

Усі музично-оздоровчі заняття з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку проводилися у груповій формі. Періодичність занять із дітьми дошкільного віку була наступною: гурток – 1 раз на тиждень, музичні заняття – 2 рази на тиждень, тривалість занять для молодших дошкільників складала 20-25 хв., для дітей середнього дошкільного віку – 25-30 хв., для старших дошкільників – 30-35 хв. Діти початкового шкільного віку відвідували 1 урок музичного мистецтва або гурток на тиждень, тривалістю – 40-45 хв.

Такий вибір періодичності занять (гурток – 1, а заняття – 2) у дошкільників обумовлений тим, що гурткова діяльність супроводжувалася традиційним музичним навчанням, яке проводилося двічі на тиждень. Збільшення кількості гурткових занять, як показало наше дослідження, призводило до певного звукового перевантаження дітей, особливо під час підготовки до свята чи ранку. Це проявлялося у появі млявості та втоми у дітей, їх роздратованості і знервованості, зниженні у них уваги та погіршенні навчальної працездатності, втраті інтересу до музично-навчальної діяльності.

Щодо періодичності уроків музики у початковій школі, то більше користі, було від поєднання традиційного музичного навчання із розвивально-оздоровчим гуртком і в кількісному, і в якісному показниках. За таких умов молодші школярі мали змогу більше часу перебувати у процесі музично-навчальної діяльності, що сприяло більш ефективному розвитку їх музичальності у поєднанні з розкриттям саногенного потенціалу.

Ще одним важливим фактором такого вибору форм занять був той факт, що в умовах діяльності сучасних дошкільних і початкових шкільних навчальних закладів групи і класи надзвичайно перенасичені дітьми, їх кількість, в більшості випадків, доходить до 30 осіб. Цілеспрямований вплив на емоційно-почуттєву сферу дітей, що здійснювався у процесі музичного навчання на засадах оздоровчо-розвивального підходу, активізує емоції дітей. Заняття в умовах великої кількості дітей призводить до втрати ефективності розробленої теоретико-методичної системи музичного навчання з використанням музикотерапії та емоційного виснаження педагогів. У пошуках шляхів вирішення цієї проблематики ми дійшли висновку, що обов'язковою умовою проведення експериментального музичного навчання є обмежена кількість дітей у групах і класах – до 15 осіб.

У дошкільних навчальних закладах окреслена проблематика вирішувалася за допомогою розподілу групи дітей на дві підгрупи. У той час, коли з першою групою дітей музичне заняття проводить музичний керівник, то із другою підгрупою займався вихователь. Згодом музичний керівник і вихователь

обмінювалися підгрупами. У початковій школі дана проблема розв'язувалася шляхом використання такої системи розкладу уроків, коли одна частина класу навчалася музиці останнім уроком в один день, наприклад середа, а інші група у четвер.

Це, звичайно, призводило до збільшення кількості часу зайнятості музичного керівника і вчителя музики майже вдвічі, але, разом з тим, це створювало сприятливі умови для вирішення поставлених навчально-оздоровчих цілей і завдань, підвищення якості музичних занять, а також стабілізації емоційно-психологічного стану педагога за рахунок покращення умов праці.

Практична апробація експериментальної теоретико-методичної системи музичного навчання з використанням музикотерапії констатувала, що активна та цілеспрямована робота щодо коригування та розвитку емоційної сфери дітей, призводить до підвищення емоційно-почуттєвих проявів у дітей, як позитивних, так і негативних. Керування цим процесів потребує затрати чималих зусиль педагога – емоційних, психологічних і фізичних. Велика кількість дітей на подібному занятті сприяє створенню хаосу, знервованості всіх учасників процесу і говорити про оздоровчо-розвивальний вплив за таких умов не доводиться взагалі.

Отже, музично-оздоровчі заняття з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку проходили у групах і класах дітей, кількісні показники яких не перевищували 15 осіб. Заняття та уроки проводилися у просторій кімнаті (музичний або спортивний зали, велика кімната або клас). Вагомим фактором ефективності навчання була і наявність достатнього арсеналу музичних інструментів (фортепіано, дитячі елементарні, народні, шумові, саморобні інструменти тощо) та вміння педагога самому грати на них. Наявність сучасної техніки (аудіо- та відеоапаратури) та ретельно дібрана фонотека створювали запоруку вдалого музичного супроводу, а різноманітність дидактичних матеріалів та іграшок (особливо у дошкільників) – виступали дієвою допомогою у підтримці необхідної атмосфери занять.

У процесі експериментальних музичних занять з дітьми дошкільного віку та учнями першого класу було запроваджено такі види музично-навчальної діяльності як:

- музичне привітання-звертання;
- музично-танцювальна діяльність;
- дихальна та пальчикова гімнастики під відповідний музичний супровід;
- слухання музики та прислухання до звуків оточуючої дійсності, живої та неживої природи;

- спів та інсценізація пісень;
- музично-ігрова діяльність;
- гра на музичних інструментах;
- музична релаксація;
- ритмодекламація;
- прощання-звертання.

Із дітьми 2-4-х класів у процесі музично-ігрового тренінгу застосовувався комплекс таких музично-оздоровчих вправ як:

- вокально-мовні;
- моторно-рухові;
- інструментально-виконавські;
- імпровізаційно-моделюючі;
- тактильно-комунікативні;
- релаксаційно-заспокійливі.

Їх послідовність будувалася на дотриманні принципу контрасту (чергування активних (рухливих) і пасивних (спокійних) видів музичної діяльності та вимог побудови динаміки заняття (досягнення кульмінаційного сплеску емоційно-почуттєвої сфери дітей і поступове приведення її до нормального, спокійного та врівноваженого стану).

Чітка структура занять виступала основою всього музично-оздоровчої роботи з дітьми дошкільного і молодшого шкільного віку. Варто зазначити, що дотримання чіткої структури занять виступала основою успішної реалізації

оздоровчо-освітніх цілей і завдань упродовж усього експериментального музичного навчання.

У музично-оздоровчій роботі з дітьми дошкільного віку важливу роль відігравала гра на музичних інструментах: ксилофоні, дудочці, сопілці, брязкальцях, металофоні тощо. У процесі проведення занять до уваги бралися свідчення музикотерапевтів Чехії стосовно того, що при заїканні і поганій вимові дитин, їм краще грати на струнно-щипкових інструментах, дітям з ослабленими серцем і судинами опановувати гру на духових музичних інструментах. Щодо барабану, то його мала мати майже кожна дитина, бо у деяких ситуаціях він виконував роль громовідводу: дитина, граючи на барабані, виплескує образи, гнів, негативну енергію. Замінити музичні інструменти іноді замінювали дощечки з різних порід дерева, пляшечки з різним наповненням (гороху, пшона, гречки тощо), наповнені водою стакани тощо. Педагогам-експериментаторам доводилося фантазувати й експериментувати, але з головних вимог було не відбити охоту до музичних занять надмірною серйозністю.

Вибір музики вирізнявся відданням переваги національній музиці – дитячому українському музичному фольклору, класичній та дитячій музиці. Обґрунтуванням вибору народної музики для проведення музичних занять на засадах оздоровчо-розвивального підходу слугували відомості про існування національного музичного генотипу, який дає змогу дітям природно переживати та відчувати національну музику на рівні підсвідомих процесів. Розвиток відчуття інтонаційної виразності української народної музики у період дошкільного та початкового шкільного віку відбувається природно і невимушено, а також сприяв розширенню простору естетичних емоцій. Відповідно широко використовувались українські народні пісні, забавлянки, небилиці, фрагменти українських творів українських класиків.

Поряд з ознайомленням дітей з національним музичним колоритом поступово включались і найкращі музичні зразки світової та національної класики: музичні твори Й. Баха, Г. Генделя, К.Глюка, Ж. Рамо, Ф. Куперена, А. Вівальді, Й. Гайдна, В. Моцарта, Л. Бетховена, Т. Альбіоні, П. Масканьї,

Ф. Шуберта, К. Сен-Санса, М. Глінки, Е. Гріга, П. Чайковського, Й. Брамса, Й. Штрауса, К. Дебюсі, М. Равеля, М. Березовського, М. Лисенка, В. Косенка, В. Барвінського, М. Скорика. Щодо дитячої музики, то перевага віддавалася українським авторам А. Мигай, Ж. Колодуб, В. Шаповаленко, Б. Фільц та інші. У процесі музичного навчання на засадах оздоровчо-розвивального підходу застосовувалась і музичні композиції релаксаційного напрямку – аудіо-записи звуків природи (шум моря, вітру, дощу), птахів і тварин під музичний супровід.

Під час педагогічного експерименту перед педагогами щоразу поставало одне із найголовніших завдань – музичний розвиток дітей у комфортних емоційно-психологічних умовах. Всі заняття відбувалися переважно в ігровій формі, тож музичні заняття нагадували радше розвагу, в якій діти співають, танцюють, музикують тощо. А педагог, у свою чергу, слідкував, щоб діти отримали задоволення та користь від музичних занять, натомість того, щоб перейматися, чи досконало діти відтворюють музичний танок, спів пісень, гру на музичних інструментах, чи зможуть якісно відтворити перед батьками на черговому святі чи ранку. Головними було проведення музичного навчання дітей на основі гармонізації їх емоційно-почуттєвої сфери.

Певні корективи у процес музично-оздоровчої експериментальної роботи вносила необхідність підготовки дітей до чергового свята. За рік, особливо у дошкільному навчальному закладі, таких заходів відбувається кілька – «Свято осені», «Козацькі розваги», «Новорічний ранок», «Вечорниці», «Восьме березня», «Випускний» тощо. У процесі традиційного музичного навчання дітей, особливо дошкільного віку, педагоги, зазвичай, перманентно шукають та створюють сценарій чергового виступу, добирають до нього музичний репертуар, розучують його з дітьми. У численних випадках цей процес розпочинається майже за місяць до початку святкового дійства. То й виходить, що репетиції не припиняються майже ніколи.

Зважаючи на те, що такий перегин у бік підготовки дошкільників до виступів для дорослих порушує одне з головних завдань музичного виховання – гармонійний розвиток дитячої особистості, в пріоритеті постає пошуки шляхів

вирішення окресленої проблеми. Відірваність теорії від практики у системі дошкільної мистецької освіти потребує рішучих змін до підходів підготовки та проведення музично-розважальних дійств. Покращити цю ситуацію, на нашу думку, уможливилює, по-перше, зменшення кількості подібних заходів, а по-друге, зміна концепції проведення цих дійств. Головним має стати відчуття та переживання дітей під час проведення свята чи розваги, а не те, як вони виглядають зі сторони, чи досконало відтворюють той чи інший музично-танцювальний рух, чи злагоджено співають та розповідають вірші тощо.

На основі спостережень ми констатували той факт, що музично-оздоровча діяльність й підготовка дітей до свята чи ранку створюють певні протиріччя між якістю процесу навчання та підготовкою до показового результату музично-навчальної діяльності. У такий спосіб виникла потреба у розробці нового підходу до процесу підготовки та проведення свята або розваги для дітей. Перед педагогами, які приймали участь у педагогічному експерименті теж постало потреба в проведенні свята та розваги для дітей, але ця підготовка, як і саме свято, істотно відрізнялися від тих, що традиційно проводять у дошкільних і початкових шкільних навчальних закладах. Ця відмінність полягала у тому, що педагог визначав для себе, який вид музично-навчальної діяльності міг стати умовним концертним номером, спеціально до свята нічого не вчили, лише повторювали те, що знали. А на святі розпочиналося справжнє казкове сюрпризне дійство, у яке лаконічно впліталися відомі дітям музичні номери. Важливо відмітити, що неповторна атмосфера емоційного єднання, любові, радості та душевного тепла на святі формувалося за допомогою активного залучення батьків дітей. Вони дуже часто ставали безпосередніми учасниками дійства. Деякі свята проходили у формі відкритого заняття, перед яким батькам розповідалося про користь і мету проведення тих чи інших видів музичного навчання, спонукання їх до сумісної домашньої музично-оздоровчої роботи зі своїми дітьми.

Ще одним відмінним моментом між музичним святком на засадах оздоровчо-розвивального підходу та тим святком, яке традиційно проводять у

дитячих садах і початкових школах, є перебування педагога-музиканта «на майданчику» разом із дітьми. У психологічному сенсі це заспокоює дітей, адже вони почуваються у звичних умовах (як на занятті чи уроці) і відчують підтримку авторитетного дорослого.

На дитячому святі, як у дошкільників, так і у молодших школярів, музичні керівники і вчителі музики є, зазвичай, «воїнами невидимого фронту»: їх мало хто бачить, вони все свято перебувають «за ширмою», звідки показують рухи танців, підказують слова пісень, диригують музичним оркестром, вмикають музичні записи тощо. Відповідно увага дітей зосереджена на місці, де перебуває диригент свята – вони механічно відтворюють все те, що показує музичний керівник або вчитель музики.

Отже, музичні свята у процесі музичного навчання з використанням музикотерапії проводилися у формі відкритого заняття, хід якого було нанизано на святково-казковий сюжет, у якому передбачено активну участь і глядачів святкового заняття – членів родини дітей.

На початку свята або (відкритого заняття) проводилась коротенька розмова-бесіда з батьками дітей про вплив музики на розвиток і становлення дитячої особистості, здійснювалося їх налаштування на активну участь у святковому дійстві. І як доводить наш досвід, у результаті подібних дій, батьки починали усвідомлювати значення та роль музичного навчання у розвитку їх дітей, а музичне свято приносило багато позитивних емоцій, як дітям, так і їх батькам, що сприяло відновленню духовних сил і наповненню приємними переживаннями всіх учасників свята – і дітей, і педагогів, і бітьків.

Педагогічний експеримент із дітьми дошкільного віку проходив у три етапи і тривав три навчальні роки. *Перший етап* – ознайомлювально-ввідний, проводився із дітьми молодшого дошкільного віку (4-й рік життя). Його зміст було спрямовано на знайомство дітей з різними видами музично-оздоровчої діяльності, пристосування їх до умов процесу навчання музики на основі оздоровчо-розвивального підходу, введення у світ музичного мистецтва, його образів і емоційних переживань.

Навчальні завдання цього етапу були:

- закладення основ емоційно-ціннісного ставлення до музично-оздоровчих занять і музики зокрема;
- розвиток фантазії та уяви, емоційно-образної сфери дітей;
- розкриття музично-творчого потенціалу дитячої особистості;
- формування первинних знань у сфері музичного мистецтва, фундаментальних основ музично-творчих умінь і навичок дітей.

Результативність цих завдань перебувала у комплементарній залежності з оздоровчими завданнями. Серед них:

- встановлення довіри у стосунках між дітьми та педагогом;
- створення умов для підняття настрою та енергетичного тону дітей;
- ознайомлення їх із засобами оздоровчо-творчого самовираження;
- актуалізація особистісно-значущого ставлення, як до себе, так і інших дітей молодшого дошкільного віку;
- закладення основ комунікативно-регулятивних умінь і навичок дітей у процесі заданої музично-творчої діяльності.

У музично-навчальній роботі з молодшими дошкільниками важливим було створення сприятливих умов для розширення кола музичних предметів та явищ, які вони пізнають, допомагати в ознайомленні з ними. Оскільки у цей період: інтенсивно розвивається музичний слух, здатність розрізняти різні шуми, голоси людей, звуки й тони музики. Характерною особливістю дітей даного віку є значне емоційне збудження, нестриманість і недостатня стійкість емоцій, які швидко виникають, минають і змінюються на протилежні. Сприйняття оточуючого світу дитиною цього віку відбувається переважно через емоції, домінування збуджено-радісного стану дитячої душі від процесу сприйняття нового.

Методична робота у цей період будувалась на основі механізму уподібнення, що полягало в емоційно-руховому «підстроюванні» до музики, підтримці розвитку емоційної уяви дітей у процесі музично-навчальної діяльності.

Враховувався той факт, що емоційно-образна навіюваність в області слуху у хлопчиків максимальна в 3 роки, а у дівчаток – в 3-4 роки, а активна форма слухання музики (танець, малювання, спів, гра тощо) краще відгукується, резонує у душі дитини. Оскільки емоції безпосередньо пов'язані з пластикою, то рухи під час співу та прослуховування музики були край ефективними та конче необхідними. Великого значення надавалося й використанню в якості фону звуків природи (шум моря, спів пташок тощо). Однак важливо було, щоб дані слухові враження були підкріплені конкретними життєвими асоціаціями.

Надзвичайно важливим моментом у роботі з молодшими дошкільниками в саногенно-особистісному напрямку була перша зустріч дітей з педагогом, який мав проводити музично-експериментальне навчання з цими дітьми упродовж трьох наступних навчальних років. Будь-які нові обставини та люди, незвичні події, як правило, викликають у дітей, особливо молодшого дошкільного віку, відчуття стресу і дискомфорту. Саме тому, першому заняттю ми вирішили надавати такого важливого значення і його основним завданням зробити налагодження процесу побудови відкритих і довірливих взаємовідносин між дітьми і педагогом. В окремих випадках педагогу доводилося докласти чимало зусиль, щоб упродовж першої зустрічі у дітей з'явилося відчуття довіри та стан емоційно-психологічного комфорту. Цьому сприяло і володіння власним голосом педагогом (лагідна та привітна інтонація), відсутність примусу, створення казкової атмосфери музичного навчання тощо.

Деякі діти, проявляючи свою психологічну закритість, відмовлялися бути активними учасниками музично-навчального дійства на першому занятті. У такому випадку їм дозволялося бути пасивними учасниками, лише спостерігати за всім, що відбувається на педагогічному майданчику, сидячи на стільчику або поряд з вихователем на лаві. Згодом дитина сама виявляла цікавість і бажання прийняти безпосередню участь у занятті.

Найбільш ефективною формою музичного навчання на засадах оздоровчо-розвивального підходу на даному етапі було визначено заняття-казку. Тематика казок була різноманітною – це і українські народні казки, це і казки, які

використовують героїв сучасних мультиплікаційних фільмів, ці і музикотерапевтичні казки (авторські розробки К. Єгорушкіної) [2] тощо. Вибір тематики казок здійснювався згідно певної пори року – осінь, зима, весна.

З метою підсилення оздоровчо-розвивального ефекту музичних занять молодших дошкільників було вирішено музично-звуковий вплив поєднати з *кольоротерапевтичним ефектом*. Це полягало у тому, що змістове наповнення заняття поєднувало і використання атрибутики певного кольору: *червоного, жовтого, зеленого або синього* кольорів. Спираючись на теорію М. Люшера, червоний колір ми використовували з метою підвищення енергетичного тону дітей, формування у них спрямованості на успіх і прагнення до перемоги; застосування жовтого кольору мало на меті налаштування дітей на подальшу реалізацію своїх мрій і бажань; у мету синього кольору вкладали налаштування дітей на стан спокою і задоволення; метою застосування зеленого кольору було вплив на силу волі дітей, закладення основи бажання і сил боротися з перешкодами.

Трьохрічний вік дитини характеризується розвитком здатністю до найрізноманітніших реакцій, адже все, що оточує дитину у цей період сприймається нею, насамперед, емоційно. Відчуття насолоди процесом пізнання нового, збудливо-радісний стан дитячої душі домінує над усіма іншими у цей період. Саме тому музичне навчання дітей молодшого дошкільного віку підсилювалося яскравим кольоровим оформленням заняття. Отже, тематика музичних занять-казок із дітьми молодшого дошкільного віку (4-й рік життя) підпорядковувалась наступним тематичним блокам і кольоровим наповненням:

Тематичний блок № 1. Барвиста осінь у музичній казці: «Казкові пригоди осіннього листочка» (жовтий); «Кавунчик-веселунчик» (зелений); «Чарівний сон хмаринки» (синій); «Калинові ласощі» (червоний); «На гостинах у Дині-господині» (жовтий); «Колискова для жабки» (зимівля звірів) (зелений); «Як синя парасолька під дощиком гуляла» (синій); «Кошик яблук» (червоний).

Тематичний блок № 2. Казкова музика зими: «Ялинкові вогники» (жовтий); «Сукня для ялинки» (зелений); «Намисто для Снігуроньки» (синій);

«Червоний чобіток для Дідуса Мороза» (червоний); «Різдвяна зіронька» (жовтий); «Хто живе в горщику» (горщик з кімнатними рослинами, в якому живе Дюймовочка) (зелений); «Скринька з сюрпризом» (синій); «Свято червоного бантика» (червоний); «Бабусині клубочки» (жовтий); «Виростимо казку» (трав'яничок, пророслі гілочки, які посадила Дюймовочка) (зелений); «Вітер і вітерець» (вітрячки, султанчики) (синій); «Горобинка для снігурів» (червоний).

Тематичний блок № 3. Казково-музичний передзвін весни: «Сонячні м'ячики» (жовтий); «Зелена піраміда» (зелений); «Веселий синій кубик» (синій); «Пожежна машина» (червоний); «Пробудження кульбабки» (жовтий); «Як пахне весна» (заняття на вулиці) (зелений); «Пливи човнику» (паперовий човник у калюжці) (синій); «Червоне яєчко» (паска) (червоний); «Як курчатко Жовтик друзів шукало» (жовтий); «Хто живе у траві» (коник-стрибунець, гусінь...) (зелений); «Пригоди Капітошки» (синій); «Червона Шапочка збирає друзів» (червоний).

Ще одним важливим підтвердження необхідності поєднання музичного та кольорового впливу на музичних заняттях дітей були відомості про те, що сугестивність (навіювання) у сфері слуху і зору у хлопчика максимальна у 3 роки, а у дівчаток – у 3-4 роки, але дане навіювання має бути не розумове, а емоційно-образне.

Щодо використання музичного матеріалу, то перевага віддавалася спеціально-модифікованим класичним композиціям – інструментальній обробці музичної класики у високих регістрах. Їх тембр збагачено та насичено високими частотами, пульсуючим ритмічним фоном, цим самим, сприяє адаптуванню «дорослої» музики до можливостей дитячого сприйняття.

Наступним важливим аспектом музичного навчання дітей окресленого віку з урахуванням значущості *активного* слухання музики у 3-4-річному віці: звуки краще відгукуються, резонують, якщо діти активно рухаються, малюють, танцюють або просто диригують – запевняють психологи [9]. Отже, ще одним важливим моментом цього етапу було обов'язкове використання *прийому активно-рухового відображення змісту музики*, як вокальної, так і

інструментальної. Це полягало в поєднанні співу пісень з ритмічно-руховим відображенням їх змісту, в прослуховуванні музичних творів і з подальшим танцювальним відтворенням їх характеру та образів. Перевірка цієї теорії на практиці довела, що насичення музично-навчального процесу активно-руховою діяльністю сприяє розвитку гнучкості й пластичності дітей, їх психофізіологічному розкріпаченню за рахунок сприйняття музики всім тілом, адже емоції і пластика у цьому віці надзвичайно сильно пов'язані між собою.

Кожне музичне заняття з дітьми молодшого дошкільного віку розпочиналося зі звуку одного й того ж самого музичного інструмента з наступним приспівуванням пісеньки-привітання. Цей методичний *прийом початку та закінчення заняття* проводився щоразу, оскільки у психологічному плані він здійснював «відкриття» на початку та «закриття» в кінці заняття музично-оздоровчої роботи дітей. На ознайомлювально-ввідному етапі музичного навчання дошкільників з використанням музикотерапії подібний методичний прийом виконував функцію введення у музично-казкове дійство дітей – як початок і завершення музичної вистави, у якій діти були активними діячами, дійовими особами.

Музичне привітання із дітьми молодшого дошкільного віку відбувалося засобами «головного героя музично-казкового дійства». Наприклад – осіннього листочка, жовтої кульбабки, горобини, вітрячка – уся та атрибутика, яка допомагала у побудові казкової тематики. Специфічна особливість проведення цього прийому полягала у тому, що кожен предмет, який ставав головним героєм музично-казкового дійства, підходив до кожної дитини і вітався з нею персонально, а в кінці заняття прощався. Значення цього методичного прийому, як вже зазначалося у попередніх розділах, полягає у формуванні відчуття власної значимості та важливості кожної дитини, незалежно від рівня розвиненості її здібностей й талантів.

Далі слідувала музично-танцювальна діяльність із застосування головних атрибутів – головних героїв музично-казкового дійства, яке проходило невимушено і природно. Для «листочка», «пташечки», «квіточки» важливим

було, щоб дітки розвеселилися, й у них піднявся настрій. Енергійні ритмічно-танцювальні рухи, забезпечуючи потрібну рухову активність дітей, сприяли зняттю їх фізичної й психічної напруги, активізації їх емоційно-почуттєвої сфери тощо. В аспекті розвитку музикальності відбувався активний вплив на ритмічне чуття дітей, координацію рухів з метро-ритмічною основною музичною композиції, поглиблення уяви й фантазії дітей.

З метою гальмування емоційного сплеску та приведення дихальної системи дітей до норми далі проводилися такі види музично-оздоровчої діяльності як *дихальна гімнастика та слухання й прислухання* до музичних й шумових звуків оточуючої дійсності, визначення яких підпорядковувалися тематиці визначеного казкового дійства. Дихальні вправи будувалися на застосуванні глибокого черевного дихання – вдих носом (дітям роз'яснювалося, що тільки таким чином можна набрати чарівне повітрячко), а видих ротом. Це відбувалося під час дмухання на осінні листочки та прислухання до їх шурхоту, створення звуків вітру засобами видихання повітря ротиком й слухання його аудіозапису, «зігрівання» своїм диханням горобини, «оживлення» власним подихом «наміста» для ялиночки тощо.

Проведення вправ на прислухання до музичних й шумових звуків, «мови» головних героїв казкового дійства потребувало активізації уваги дітей, їх вмінні зосереджуватися й розпізнавати звуки того явища, яке перебуває поза межами їх зору. На цьому етапі музично-оздоровчої роботи з молодшими дошкільниками дуже важливо було не злякати дітей появою сторонніх звуків. Задля цього застосовувався прийом мовно-жестового супроводу педагога процесу прослуховування різноманітних шумів і звуків в аудіозаписі. Перевага віддавалася мовам тварин і птахів, які були дійовими особами музично-казкового дійства заняття.

Наступним видом музично-оздоровчої діяльності на ознайомлювально-ввідному етапі музичного навчання був спів та інсценізація пісень, який в основному будувався на застосуванні дитячого українського музичного фольклору. Якщо зміст пісень не підходив тематиці заняття, то у подібних

навчальних ситуаціях головний герой музичної казки просто спостерігав за тим, як співають діти, а по закінченню співу мав похвалити їх – спочатку тих, хто гарно співав, а потім всіх інших. Спів пісень відбувався з обов'язковим супроводом процесу співу ритмічно-руховою діяльністю, яка, в основному, відображала зміст пісень. У такий спосіб відбувалося ритмічно-рухове «проживання» дітьми змісту й характеру пісень, що викликало у дітей яскраву емоційну реакцію на музику. Головним завданням цього навчально-методичного прийому не стільки навчити дітей виразно, голосно й гарно співати, скільки невимушено й емоційно відчувати музичний образ під час співу. На одному занятті спів пісні повторювався іноді кілька разів – 2 або 3 рази, але з додаванням прийому тихіше або голосніше, швидше або повільніше. Загалом на цьому етапі дуже важливим було занурення дітей у вібрації українського музичного фольклору, здійснення звукове «огортання» дітей народною українською музикою. Багаторазові перевірки цієї теорії довели, що усунення або заміна української народної творчості на народну музику іншої національності давали менш дієвий ефект. Колорит української музичної творчості привносив у заняття щось особливе, яке не можна було замінити чимось іншим. Звичайно це було, певною мірою, на рівні відчуттів, але доказом правильності обраного шляху були численні дослідження, як зарубіжних, так і вітчизняних науковців про вплив національної музики на процес гармонійного становлення й розвитку дитячої особистості. Зокрема *С. Садовенко* зазначає: «Найбільш природним для дошкільнят є музично-естетичне виховання на етнонаціональній музиці. Це пов'язано із тим, що особлива мова українського дитячого музичного фольклору, зокрема українських народних музичних казок та казок з музичними вставками, багата на світ почуттів, переживань, настроїв, думок людини допомагає дітям емоційно проявлятися, вивчати рідну мову, культуру та звичаї свого народу, активно спілкуватись батькам і дітям» [5, с. 17].

По закінченню співу українських народних пісень проводилась музично-ігрова діяльність, яка виконувала функцію кульмінації заняття, доведення емоційного сплеску дітей до найвищої точки, особливо під час проведення так

званих «адреналінних» ігор на зразок «Ведмедики та малята», «Зайчики та вовчики», «Котики та мишки» тощо. Діти полюбляли цей вид діяльності і з нетерпінням чекали на нього ще на початку заняття, запитуючи: «А в зайчики вовчики гратися будемо?». Інші музичні ігри мали тематично-образне значення, що сприяло розвитку у дітей творчої фантазії та уяви, а в саногенному аспекті – вивільненню дітьми страхів, комплексів і негативних відчуттів. Тематика подібних музичних ігор підбиралася згідно казкового сюжету, посилюючи створення символічної реальності музичного заняття на засадах оздоровчо-розвивального підходу.

Музично-ігрова діяльність надзвичайно сильно впливала на підвищення емоційної активності дітей, яку далі слід було поступово гальмувати. Надзвичайно ефективним «гальмуючим» прийомом було застосування *пальчикової гімнастики та гри на музичних інструментах*. Розвиток дрібної моторики посідає дуже важливе місце у процесі гармонійного розвитку дітей молодшого дошкільного віку. Вчені доводять, що чим краще розвинена моторика пальців дошкільників, тим краща їх мозкова діяльність. Слід зазначити, що не всі діти відразу справлялися із завданням створення різних пальчикових комбінацій, які мали зазвичай віршований супровід. Однак згодом діти все більше проявляли здатність керувати власними пальцями. Це сприяло як розвитку дрібної моторики дітей, так і їх розумової діяльності.

Інструментальне музикування на ознайомлювально-ввідному етапі музичного навчання дошкільників на засадах оздоровчо-розвивального підходу розпочиналося з поступового ознайомлення з музичними інструментами та способами гри на них. Музикування відбувалося індивідуально й в оркестрі, акапело й під музичний супровід. Кожного наступного заняття діти отримували можливість познайомитися з новим музичним інструментом, як із саморобним, так і професійним. Головним завданням інструментального музикування на цьому етапі була не відточення правильної гри, а отримання дітьми радості й насолоди від гри на музичних інструментах.

На завершальному етапі музичного заняття на основі оздоровчо-розвивального підходу з молодшими дошкільниками проводилися музично-релаксаційні вправи, у завдання яких входило приведення емоційної сфери дітей до нормального стану, остаточне гальмування їх емоційного збудження. У цьому виді музично-навчальної діяльності активну участь приймали головні герої музично-казкового дійства, які по чергово підходили до кожної дитини і промовляли або проспівували, які вони гарні, виховані, розумні і чудові. Іноді музично-релаксаційні вправи поєднувалися з проведенням музичного прощання з дітьми, сподівання на наступну зустріч тощо. Це поєднання релаксаційних вправ із прийомом закінчення заняття. Далі обов'язково з'являвся музичний інструмент, який сповіщав про завершення музичного заняття.

Під час здійснення музично-оздоровчої роботи з молодшими дошкільниками вагомим аспектом було чітке дотримання часового регламенту заняття – 20-25 хв. У випадку перебільшення ліміту часу ми констатували емоційно-звукове перенасичення дітей, яке призводило до появи у них роздратованості, емоційного виснаження тощо. Відповідно регламент часу музичного заняття має дотримуватися обов'язково попри прохання та вимоги деяких батьків щодо збільшення часу музично-оздоровчої роботи з їх дітьми.

Щ одним важливим аспектом музично-оздоровчої діяльності була робота з дитячими страхами, які переслідують найбільш емоційних і вразливих дітей. Емоційність є першою передумовою розвиненості музикальності дітей. Саме тому із дітьми 3-4-го року життя проводилися вільні танці під музику і спів. Об'єкти страху дуже часто ставали елементами музичних казок, предметами ігрових зображень, який згодом перетворювався на щось хороше, добре і прекрасне. Подібний спосіб виживання фобій є надзвичайно ефективним засобом подолання процесу їх закріплення у підсвідомості дітей і це, у свою чергу, мало позитивний вплив на навчальну працездатність дітей, гармонійний розвиток їх музикальності.

На *другому етапі* – *наслідувально-поглиблювальному* – у музично-оздоровчу діяльність були задіяні діти *молодшого дошкільного віку (5-й рік*

життя). Метою цього етапу було розвиток і закріплення набутих елементарних умінь і навичок музичної діяльності в оздоровчому ключі, а також поглиблення уявлень щодо музичного мистецтва засобами повтору та ускладнення музично-навчальних завдань.

Навчальними завданнями цього етапу виступали:

- розвиток емоційно-ціннісного ставлення до всіх учасників і самого процесу навчання музики на засадах оздоровчо-розвивального підходу;
- поглиблення розвитку фантазії та уяви, емоційно-образної сфери дітей;
- розвиток умінь і навичок керованої музично-творчої діяльності;
- збагачення музично-практичного досвіду творчого характеру;
- закріплення та розширення первинної теоретичної обізнаності дітей у сфері музичного мистецтва;
- сприяння активізації потреби у музично-пізнавальній діяльності;
- виховання комунікативно-творчої розкритості.

Досягнення даних завдань перебувало у взаємозалежності із завданнями оздоровчого напрямку. А саме:

- формування у дітей відчуття стабільності, звичності та безпеки;
- гармонізація емоційно-почуттєвого стану дітей;
- розвиток комунікативно-регулятивних умінь і навичок дітей;
- оптимізація міжособистісних стосунків і соціально-психологічної атмосфери у дитячому колективі.

У музично-оздоровчій роботі з дітьми молодшого дошкільного віку (5-й рік життя) педагоги орієнтувалися на розвиток дослідництва, експериментаторства, самостійного пошуку вирішення музично-проблемних завдань, цілеспрямованості поведінки та музичної діяльності. Адже у цей період збільшується стійкість мимовільної уваги (проміжок часу, протягом якого дитина може зосереджуватися на певній діяльності). Однак ще не досить розвиненим є образне уявлення. Значного розвитку набуває пасивне й активне мовлення.

Методична спрямованість музично-оздоровчої діяльності цього етапу будувалась на основі закріплення навичок заданого відтворення характеру музики у процесі вокального, інструментального та рухового музикування. Найоптимальнішою формою музичного навчання на засадах оздоровчо-розвивального підходу на даному другому етапі було визначено заняття-мандри. Тематична спрямованість також підпорядковувалась порам року (*осінь, зима та весна*).

Тематика занять із дітьми середнього дошкільного віку (5-го року життя) була наступною:

Тематичний блок № 1. Музично-осінні мандри: Звукові мандри м'ячика дитячим садочком. Мандрівка у звукове оточення садочка. Звуки осені в природі і музиці. Кличе музика діток в наш веселий дитсадок. Музика дощу. Музика вітру. Музика піску. Музика моря. Звуки мешканців лісу.

Тематичний блок №2. Музичні мандри у світ Зими: Музичні подарунки від святого Миколая. Кришталеві звуки зими. Як звучить зима? На гостинах у Сніжинки.

Тематичний блок №3. Музичні мандри у Весну: Музика краплинок. Тендітні трелі весни. Як співає струмок. Звуки на дорозі. Музика єднає друзів сієї планети. Почуй музику Сонця. Насінинка доброти – це музика серця. Чарівні звуки і радісні хвилини на Лунтикових іменинах. Пісня маминої душі у серці малят. Весняні наспіви. Звуки на бабусиному подвір'ї. Ніжні мелодії домашніх улюбленців.

Види музично-навчальної діяльності була та ж сама, що й на попередньому етапі роботи з молодшими дошкільниками: *початок і закінчення заняття, музичне привітання-звертання, музично-танцювальна діяльність, спів пісень та тонування звуків, музичні ігри, гра на музичних інструментах, музично-релаксаційні вправи.*

Розпочиналося кожне заняття зі звуку одного й того ж самого музичного інструмента, але кожен педагога обирав свій, спостерігаючи за уподобаннями дітей. Це був і дзвіночок, і трикутник, і гонг тощо. Однак у процесі проведення

цього методичного прийому педагогу здійснювали спробу замінити традиційний музичний інструмент на новий і сліdkували за реакцією дітей. Поєднання традиції і новаторства, яке має обов'язково супроводжувати будь-який розвиток і музичний зокрема, полягав у тому, що традиція розпочинати заняття звуком музичного інструменту, який сповіщав «Заняття починається!», а новаторство полягало у зміні музичних інструментів. Згодом педагог питав дітей, яким би музичним інструментом вони хотіли розпочати заняття. Звичайно, що відповіді були різними і в таких випадках педагогу було важливо обрати найбільш бажаний, який більшість дітей мали бажання почути у якості музичного інструменту, який розпочинає наше заняття. Наступного заняття обирали інший і так кожного заняття міг бути новий музичний інструмент.

Третій етап музичного навчання на засадах оздоровчо-розвивального підходу – *інтерпретаційно-спонукальний* – було реалізовано з дітьми *старшого дошкільного віку (6-й рік життя)* і його головною метою було здійснення переходу від відтворювально-наслідувальної до самостійно-творчої музичної діяльності дітей. Відповідно зміст цього етапу було спрямовано на формування здатності дітей до презентації певного музичного образу засобами різних видів музично-оздоровчого навчання.

Навчальними завданнями цього етапу виступають:

- підготовка до шкільної традиції сповіщення дзвоником початку та закінчення уроку;
- формування мотивації та інтересу до музично-навчальній діяльності у саногенно-особистісному аспекті;
- розвиток умінь інтерпретації музичних образів і відтворення образного змісту твору;
- збагачення музично-образної сфери та палітри емоційно-чуттєвих переживань дітей у процесі музично-інтерпретаційної діяльності;
- формування музично-творчих умінь і навичок інтерпретаційно-оцінювального характеру;
- закладення основ навичок оцінювання того чи іншого музичного явища.

Виконання даних завдань перебували у комплементарній залежності із оздоровчими завданнями, які полягали у наступному:

- розвиток довірливих відносин між дітьми та педагогом;
- створення доброзичливої та невимушеної атмосфери музично-педагогічного процесу;
- розвиток здатності сублімувати емоційні переживання (як позитивні, так і негативні) у музичну творчість;
- сприяння появі естетичної насолоди й відчуття причетності до процесу музично-інтерпретаційної творчої діяльності;
- надання можливості виражати власні переживання та відчуття, які викликає різна за змістом та характером музика;
- покращення соціально-психологічної атмосфери у дитячому колективі (групі, класі);
- створення умов для зняття емоційно-комунікативних блоків у процесі інтерпретаційно-оцінювальної діяльності.

У музично-оздоровчій роботі з дітьми старшого дошкільного віку (6-й рік життя) педагоги акумулювали творчу активність дітей, інтерес до різних видів музичної діяльності. Оскільки завдяки загальному фізичному розвитку у дітей цього віку удосконалюється структура і функції мозку, відбуваються прогресивні зміни вищої нервової діяльності, для якої характерною стає особлива жвавість орієнтувальних реакцій. Розвивається умовне гальмування, посилюється регулятивний вплив кори великих півкуль головного мозку на функціонування підкірки, що зумовлює фізіологічну основу цілеспрямованості й організованості поведінки. Відбувається помітне підвищення чутливості аналізаторів, їх здатності диференціювати оптичні, акустичні та інші властивості предметів і явищ, продовжує розвиватися кольоровідчуття, розрізнення світлових відтінків. Мовний слух дитини розвивається швидше, ніж звуковисотний, який є основою музикальних здібностей.

Методичний аспект третього етапу у музично-оздоровчій роботі з дошкільниками полягав у формуванні вміння музичної інтерпретації та

ціннісного відношення до музичного мистецтва. Ефективна реалізація оздоровчо-освітніх цілей і завдань музичного навчання у саногенно-особистісному напрямку на даному етапі здійснювалося у формі заняття-звукопізнання. На заняттях широко використовувався додатковий інструментарій (стрічки, тканини, кульки, каміння, листочки, каштани, вода тощо), а також акцентування уваги здійснювалося на матеріал з якого були виготовлені музичні інструменти, особливості їх звучання тощо.

Тематичні блоки занять цього етапу були наступні: 1. Звукова мова тіла. 2. Звуки природи. 3. «Дерев'яні», «Скляні» та «Залізні» звуки. 4. Звуки музичних інструментів. 5. Звуки Всесвіту.

Діти 6-го року життя переживають унікальний період, який є надзвичайно плідним для удосконалення їх вроджених здібностей і задатків. Велика увага на даному етапі відводилася роботі над розвитком ритмічного чуття дітей шляхом включення у кожне заняття надзвичайно великої кількості ритмічних вправ, музикування певного ритму на музичних інструментах, танцювально-ритмічних вправ тощо.

Даний вік дітей володіє необхідним потенціалом для інтенсивного розвитку їх інтелектуальної сфери, чому сприяють розвивальні заняття, підготовка до школи тощо. На музичних заняттях розвиток мозкової діяльності комплементарно здійснювався із розвитком музикальності старших дошкільників під час слухання музичних творів із подальшою інтерпретацією цих образів в малюнку, створенні казки, музично-руховій діяльності тощо.

Щодо музичного наповнення занять цього етапу експериментального музичного навчання перевага віддавалося музичній творчості *В. Моцарта*, яка за твердженням автора книги «Ефект Моцарта» *Д. Кемпбела*, надзвичайно сильно впливає на інтелектуальну сферу дитячої особистості. Дане концептуальне твердження було практично апробовано в експериментальному дослідженні, яке довело, що слухання класичної музики, особливо музики *В. Моцарта*, сприяє розвитку логічного та математичного мислення дітей, здатності до логічного мислення та оволодіння різними мовами, усунення дефектів мовлення. Дані

відомості стали ключовим моментом у виборі музичного матеріалу на даному етапі, а також у використанні даної музики фоновим звучанням на таких розвивально-освітніх заняттях як математика, читання, малювання тощо.

Наступним важливим аспектом цього етапу був розвиток дрібної моторики дітей у даний період. Будучи чудовим тренінгом для мозкової діяльності, це створювало надзвичайно сприятливі умови для гармонійного розвитку музикальності старших дошкільників. Навантаження на пальці рук дітей, посилення їх активізації та мобільності відбувалося у процесі пальчикової гімнастики й активного музикування на інструментах.

На цьому етапі музичного навчання на засадах оздоровчо-розвивального підходу важлива роль відводилася розвитку фантазії дітей. Цьому сприяло включення у зміст занять ігр-інтерпретацій та творчих завдань, які потребували здатності до інтерпретації певного музичного образу у процесі інструментального, вокального й танцювально-ритмічного музикування. Завдяки цьому відбувалася активізація обох частин інтелекту: лівої півкулі головного мозку, яка відповідає за слова та логіку і правої півкулі мозку, яка відповідає за розвиток фантазії та відчуттів.

До уваги брався і той факт, що у дітей цієї вікової категорії навчання відбувається, в основному, за допомогою наслідування і прикладу. Відповідно педагог, який проводив музично-оздоровчі заняття з дітьми старшого дошкільного віку, прагнув якомога частіше демонстрував власну здатність й професіоналізм щодо інструментального, вокального й танцювально-рухового музикування. Важливу роль відігравав й емоційно-почуттєвий настрій педагога під час музично-педагогічної роботи у саногенно-особистісному ключі. Це пов'язано з тим, що в основі музикотерапевтичного впливу перебуває *закон резонансу – акустико-біорезонансний ефект*, який передбачає різке посилення амплітуди коливань, частота яких співпадає з частотою зовнішнього впливу [223 С. 28]. У такий спосіб позитивні або негативні переживання педагога здатні викликати відповідні емоції та почуття у дітей, особливо під час застосування методів й прийомів емоційно-коригувального напряму музично-навчальної

діяльності. Задля того, щоб зрозуміти дію закону резонансу варто згадати ситуації спілкування з людиною, яка перебувала в поганому настрої, була роздратована або відчувала злість. Зазвичай через певний проміжок часу інший співрозмовник починаємо резонувати з нею, тобто у неї з'являються ті ж самі почуття й переживання.

Всі заняття цього етапу, як і всіх попередніх, були чітко структуровані, що полягало в обов'язковому проведенні на кожному занятті таких видів музично-навчальної діяльності як: початок і закінчення заняття, музичне привітання-звертання, ритмічно-танцювальна діяльність, слухання та прислухання, спів та інсценізація пісень, тонування звуків, музичні ігри, дихальна та пальчикова гімнастики, музикування на інструментах, музично-релаксаційні вправи. Заняття проходило досить динамічно, оскільки за 40-45 хвилин слід було встигнути провести всі види музично-навчальної діяльності.

Кожне музичне заняття зі старшими дошкільниками, як із дітьми молодшого та середнього дошкільного віку, розпочинав звук одного й того ж самого музичного інструмента (дзвіночка, трикутника, барабану тощо) – за вибором педагога. У процесі застосування *прийому початку та закінчення заняття* на цьому етапі музично-оздоровчої роботи педагог звертав увагу на манеру і тембр звучання дзвіночка – тихий або голосний, грубий або ніжний, сумний або веселий, утаємничений або звичайний, переляканий або сміливий, маленький або великий, здоровий або хворий, добрий або злий тощо.

Упродовж року відбувалося варіювання цього завдання – наприклад, діти відгадували «настрій» дзвіночка (трикутника, барабана тощо) або самі обирали характер звучання цього музичного інструмента для відкриття та закриття музичного заняття. Однією з важливих передумов його реалізації була необхідність передати цей настрій голосом, сказавши або проспівавши – «Заняття починається!». Іноді прийом початку та закінчення заняття реалізовувався за допомогою якогось іншого музичного інструмента, на якому педагог грав таким чином, щоб діти не бачили його. І перед ними поставало

завдання розпізнати який музичний інструмент сьогодні розпочинає їхнє музичне заняття і в якому «настрої» він перебуває.

Далі слідувала ритмічно-танцювальна діяльність, яка у саногенному аспекті виконувала функцію активізації емоційно-енергетичного тону старших дошкільників. У музично-оздоровчому аспекті її завдання полягало в розвитку ритмічного чуття дітей, координації рухів тіла, розкриття творчого потенціалу тощо. Відмінність та новизна її проведення на цьому етапі полягала у спрямуванні музично-танцювальної діяльності на формування у дітей здатності інтерпретувати ритмічно-танцювальними рухами образ якоїсь тварини (мавпочки, конячки, котика, собачки, тощо) або птиці (орла, горобчика, ворони тощо), але щоразу настрої цих живих істот був різний – сумний або веселий, добрий або злий, ніжний або грубий. Іноді це завдання проходило у формі загадки – одні діти показували, а інші мали вгадати кого вони зображують, а потім мінялися ролями.

На перших етапах проведення такого способу музично-танцювальної діяльності у більшості старших дошкільників викликало відчуття ніяковості, розгубленості та творчої скутості. І це зрозуміло, адже із дітьми молодшого і середнього дошкільного віку музично-танцювальна діяльність відбувалася, в основному, за допомогою відтворення заданих педагогом ритмічно-танцювальних рухів. Повторювати значно простіше, ніж придумувати самим, особливо для дошкільників, у яких наслідування, копіювання дій інших людей, зокрема авторитетних дорослих, посідає важливе місце у процесі їхньої життєдіяльності.

Одним із варіантів музичної інтерпретації засобами ритмічно-танцювальної діяльності була вправа «Я сьогодні хореограф». Діти ставали колом і під супровід ритмічно-танцювальної музики починали повторювати рухи за педагогом, але згодом роль «хореографа» мав узяти хтось із дітей, за бажанням, а всі інші діти мали повторювати за нею рухи, далі наступна дитина, доки всі бажуючі не побувають у ролі постановника танцю. Зазначимо, що на початку проведення даної вправи багато хто з дітей відмовлялися бути ведучими,

але згодом діти ставали сміливішими і розкутішими, поступово опановуючи вмінням інтерпретувати заданий музичний образ ритмічно-танцювальними рухами. У саногенно-особистісному аспекті даний вид музичного навчання ефективно впливав на формування у дітей впевненості у собі та власних силах, винахідливості та імпровізаційності.

Однак досить тривалий час деякі дітей навідріз відмовлялися бути авторами танцювальних рухів, перебувати у ролі ведучого цього дійства. Педагоги, які проводили педагогічний експеримент ні в якому разі не примушували цих дітей і їх небажання сприймалося спокійно, як педагогом, так і дітьми.

За правилами дотримання принципу контрасту далі слідувала вокальна діяльність, яка складалася з *розспівки, ритмодекламування та співу пісень*. Вони проводилися в ігровій формі та з використанням активних рухів дітей.

Розспівка проходила таким чином – діти співали фразу на зразок «Са-са-са, са-са-са, прилетіла оса», «Зе-зе-зе, зе-зе-зе, нас автобус підвезе», «Ро-ро-ро, ро-ро-ро, ми у Києві в метро» у тональності до мажор. Далі під інструментальний супровід (фортепіано, баяну) моторного характеру, діти активно та вільно рухалися по залу (бігали, скакали, стрибали, танцювали тощо). Щойно звучання музики зупинялося, діти повинні були завмерти на місці, а педагог, перейшовши на півтона верх, слідкував, щоб всі діти продовжували співати розспівку і так далі кілька разів поспіль. Хто порушував правила – невчасно зупинявся або не співав – вибували з гри. Переведення розспівки в ігровий ракурс шляхом чергування співу з вільними рухами, створювало умови для розвитку музично-інтонаційного слуху та співацьких навичок у поєднанні з вивільненням накопиченої енергії та підняттям енергетичного тону дітей.

Ритмодекламаційні вправи вміщували відтворення дітьми заданого ритму, звуковисотного малюнку, темпу, регістру, фактури, штрихів, динаміки та тембру засобами ігри складами. Основними завданнями цих вправ були розвиток інтонаційного та тембрового слуху, чіткої дикції, здатності усвідомлювати різноманітність і глибину інтонацій, їх зв'язок із музикою, а також формування

«активного словника», який діти зможуть застосовувати у процесі музичної імпровізації. Застосовувалися варіювання ритмічного малюнка, темпові, динамічні і темброві зміни так званих тарабарських рим на зразок: *ані – бані – барабані; трікі – трілі, трілі – трон; мислі – маслі – кумі; ені – бені – раба, а також лічилки, скоромовки, прозивалки, заклички тощо*. Творчий пошук у мовленнєвому музикуванні здійснювався від простого повторення фрази до створення імітаційно-поліфонічних побудов. Ритмодекламація як мовленнєве музикування позитивно впливає на розвиток музичного слуху у взаємозв'язку із розвитком мовленням. Для ефективної реалізації мовленнєвого музикування педагогу слід було чітко і ритмічно декламувати текст, що створювало передумови для наступного його відтворення дітьми за допомогою плескання або гри на шумових музичних інструментах. Цей творчий процес, спонукаючи дітей до пошуку нових варіантів інтерпретації, сприяв усвідомленню багатства і різноманітності інтонаційних і ритмічних поєднань, розвитку поліфонічного слуху та ритмічного чуття, закладенню основ співацьких навичок.

Ритмодекламування застосовувалось і під час вивчення пісень засобами ритмічного промовляння тексту у поєднанні зі звучними жестами (плесканням, шльопанням, тупотінням тощо). Ігрова форма цього процесу сприяла підтриманню інтересу та зацікавленості у дітей до музично-навчальної діяльності. У процесі співу пісень дітям пропонувалося самим придумати рухи, які супроводжували спів тієї чи іншої пісні. Іноді розучуванню пісні передував перегляд відео-слайдів, мультфільмів, кліпів, відзнятих на сюжет пісні.

Спів пісень проходив творчо й невимушено із застосуванням різних прийомів тембрального виконання – пошепки або на повний голос, з різною динамікою – тихенько або голосно тощо. У дітей не повинно було з'явитися відчуття, що їх «дресирують» – повторюємо ще раз і ще раз. Якщо це було повторення, то воно набувало ігрового характеру, інакше оздоровлювальний ефект зводиться нанівець.

Далі за правилами побудови динаміки заняття слідувала музично-ігрова діяльність, яка виконувала функцію кульмінації емоційного сплеску дітей. У

порівнянні з молодшими і середніми дошкільниками поведінка старших дошкільнят характеризується збільшенням рухової активності та емоційної збудливості. Відповідно проведення музичних ігор, які створювали всі умови для вивільнення надлишкової енергії дітей, дозволяли їм вільно рухатися, швидко і невимушено відтворювати музичний образ. Особливо актуальним це було для хлопців, які постійно відчують брак активно-рухових дій. Щоденне перебування дітей у переповнених групах, слідкування вимогам вихователів бути чемними і спокійними, недостатня кількість вуличних прогулянок тощо сприяють застою енергії дітей. Задля усунення цієї проблеми у процесі музичного навчання на засадах оздоровчо-розвивального підходу зі старшими дошкільниками проводилися такі музичні ігри, які дозволяли хлопцям бути спритними, хоробрими, а іноді грубими і різкими. Це відбувалося під час інтерпретації образу піратів, воїнів, лицарів тощо. Дівчата, навпаки, вчилися створювати образи русалок, фей, принцес, ельфів і тощо. Вдало підібраний музичний супровід значно полегшував процес інтерпретації дітьми того чи іншого музично-ігрового образу.

Інструментальне музикування, що майже завжди слідувало за проведенням музичних ігор, слугувало ефективним засобом пониження емоційного збудження дітей, врівноваження їх емоційно-почуттєвого стану. Наявність достатнього і досить різноманітного арсеналу музичних інструментів створювало сприятливі умови для творчого пошуку під час інструментальної інтерпретації. У психологічному аспекті цей вид музично-навчальної діяльності надавав змогу дітям вчитися робити свідомий вибір та найліпше використовувати його у процесі вирішення творчо-навчальних завдань. Процес вибору музичного інструменту виховував у дітей і здатність приймати ситуацію, коли бажаний музичний інструмент опинявся у іншої дитини. Спочатку діти навіть сварилися за один й той самий музичний інструмент, але моделювання процесу послідовності дітей вибору інструменту щоразу змінювався і це надавало можливість всім дітям, без виключення, бути першим і обирати бажаний музичному інструменті.

Завершували музичні заняття зі старшим дошкільниками *музично-релаксаційні вправи* і їх головним завданням було сенсорний розвиток та приведення емоційно-почуттєвої сфери до нормального стану. Завершальний етап сумісної музично-оздоровчої діяльності передбачав широке застосування блоку емоційно-коригувальних методів та прийомів. Серед них особливе місце посідав *метод релаксаційно-оздоровчого сприймання музики*, який передбачає застосування фонового звучання музики спокійного та врівноваженого характеру під час малювання на папері, створення узорів на склі з піском та манною крупною, перегляду відеопроєктів та коротеньких мультфільмів у супроводі класичної музики (наприклад «Фантазія» Уолт Дисней). Фонове звучання музики, будучи однією із форм пасивного сприймання, у своє головне завдання включає глибоке розслаблення дитини, занурення у вільну течію асоціацій.

Завершувалося кожне заняття пісенькою «До побачення» або інструментального

Педагогічний експеримент із дітьми молодшого шкільного віку тривав чотири навчальні роки і проходив у два етапи. Перший етап – адаптивно-розвивальний проходив з дітьми першого класу (7-й рік життя) і у його завдання входило музичної навченості дітей з проведенням їх емоційно-психологічної адаптації до нових обставин і умов навчання в школі.

Навчальними завданнями цього етапу були:

- створення умов для появи у першокласників ціннісного ставлення до музично-навчальної діяльності на засадах оздоровчо-розвивального підходу та музичного мистецтва зокрема;
- збагачення емоційно-образної сфери, фантазії та уяви дітей засобами інтерпретації образів живої та неживої природи;
- оволодіння навичками слухання музики та елементами концентрації уваги, зосередженості;
- надання учням первинних знань про характер і силу впливу музики на фізичне, психічне, соціальне та духовне здоров'я людини.

Оздоровчі завдання *першого етапу* формувального експериментального музичного навчання *молодших школярів* полягали у наступному:

- закріплення доброзичливого та довірливого відношення дітей до всіх учасників музично-педагогічного процесу;
- формування здатності зосереджуватися на внутрішніх відчуттях і переживаннях;
- спрямування уваги дітей на усвідомлення характеру та сили впливу музики та звуків на їх емоційний стан;
- розкріпачення особистісно-комунікативної сфери дитячої особистості.

Специфічна особливість цього етапу полягала у завданні музичної навченості дітей означеного віку на основі їх емоційно-психологічної адаптації до нових умов навчання у школі. У змісті музичного уроку з першокласниками перевага віддавалася ігровій діяльності і, відповідно, навчання музиці проходило у формі *урок-гра*. Щодо структури цього уроку музики, то вона була ідентичною зі структурою музичних занять у роботі з дошкільниками. Повторювана структура кожного уроку (*персональне привітання-звертання, танцювально-ритмічна діяльність, спів пісень, гра на музичних інструментах, музичні ігри, музично-релаксаційні вправи, персональне прощання-звертання*) створювали своєрідну ритуалізацію. Це створювало передумови для появи у дітей впевненості і стабільності, а також допомагало швидко орієнтуватися в новому матеріалі, створювати образи, творити, допомагати іншим учасникам і радіти творчим успіхам, як своїм, так і інших дітей.

Гармонійний розвиток будь-якого явища чи-то процесу, зазвичай, передбачає діалектичне поєднання традиції та новаторства. У такий спосіб, музичні уроки з першокласниками на основі оздоровчо-розвивального підходу проходили у формі гри, що виконувало функцію емоційно-психологічного перенесення дітей в умови музичного навчання у дошкільлі. Музично-ігрова площа уроку, у даному випадку, виконувала функцію традиції, а змістове наповнення, умови, засоби були новими і здійснювали функцію новаторства.

Однією з головних умов музичного навчання на засадах оздоровчо-розвивального підходу було завдання викликати у дітей відчуття довірливої відданості педагогу та любові до музичного мистецтва. Враховуючи той факт, що спілкування з музикою робить дитину особливо чутливою до настроїв оточуючих її людей, обов'язковою складовою експериментального музичного навчання з першокласниками була потреба у побудові музично-оздоровчої роботи таким чином, щоб у дітей з'явилися дані відчуття. Розуміння та практичне впровадження даної аксіоми, особливо вчителями музики початкових шкіл, надзвичайно сильно впливало на результати музично-оздоровчої роботи. Авторитет учителя для дітей початкового шкільного віку надзвичайно важливим фактором підвищення їх навчальної працездатності. Підґрунтям ефективності музичної навченості дітей слугувало створення таких умов, за яких діти не відчують страх і комплекс неповноцінності. Особливого відношення потребували малоздібні діти, з ними педагоги проявляли особливу м'якість, доброту, підтримку та розуміння. Всі види музично-навчальної діяльності – гра на музичних інструментах, спів пісень, танцювальна діяльність тощо проводилися чином, щоб викликати у дітей, притаманну їм від природи, радість.

В період інтенсивного занурення першокласників в інформаційний потік навчального матеріалу з інших предметів особливої актуальності постало використання у процесі музичного навчання не лише серйозної музики (класичної та народної). Надзвичайно важливим аспектом на цьому етапі постало застосування активної, емоційно-збуджуючої музики, задля створення умов для психологічної розрядки дітей від проведення інших уроків. Першокласники, які і всі школярі, більше втомлюються не від навчальної діяльності, а від заборон: не крутитися, не бігати, не шуміти тощо. У такий спосіб, у тілі дитини з'являються енергетичні блоки, які викликають втому, в'ялість. Саме тому, на музично-оздоровчих заняттях з дітьми 7-го року життя ми широко використовували маршову та танцювальну музику, спів пісень зі змістом активної життєвої позиції, музикування жвавого та веселого характеру тощо.

Подібні музично-танцювальні вправи, вокальні та інструментальні імпровізації не мали ідейного навантаження. Відбувалося уподібнення рухам і звукам тварин, живої та неживої природи, яке мало на меті зміну активності свідомих процесів дітей на вивільнення їх підсвідомих проявів, «спускання» з верхніх поверхів свідомості на нижній – тваринний, інстинктивний. Цьому сприяло використання на заняттях імітування «музики життя» – сигналу машини, вуличного транспорту, шурхоту листя, шуму дощу, мови тварин і птахів. Майже кожного уроку перед дітьми поставало необхідність виконання образних завдань, розв'язання яких потребувало відтворити рух втомленої або енергійної конячки, веселої або сумної білки, скрадливої або переляканої кішки, замріяного або переляканого слона тощо. Супроводжували дані вправи відповідний звуковий аудіозапис або музичний супровід. Мотивуючим фактором проведення подібних вправ було розуміння того, що здатність до відтворення та створення музики розпочинається з опанування «музикою» життя.

Зважаючи на той факт, що мовна інтонація у даний період розвитку дітей слугує основним каналом впливу, носієм інформації, педагоги широко застосовували майстерність керування власною інтонацією, своїм голосом, здійснювати музично-педагогічне спілкування з дітьми лагідною та приємною інтонацією. Окрім того, на заняттях цього періоду музичного навчання увагу дітей було спрямовано і на можливості впливу їхньої інтонації, на оволодіння вмінням розпізнавати емоційний стан людини за його інтонацією, ідентифікувати її, а також усвідомлювати забарвлення власної інтонації та вміти керувати нею.

Яскравим показником успішності оздоровчо-розвивальних дій всіх вищеперерахованих музичних вправ і завдань слугувала емоційна реакція дітей на появу педагога у класі, який проводив з ними музичні уроки на засадах оздоровчо-розвивального підходу, та настрій з яким діти йшли на ці уроки. Піднесеність, творча завзятість, бажання висловити свою радість від того, що зараз у них буде, як вони говорили «музикотерапія» переповнювала дитячі серця.

Вони засмучувалися від того, що урок тривав лише 45 хв. і по його закінченню дуже часто не хотіли йти, але з нетерпіння чекали нашої наступної зустрічі.

Додатковим підсилюючим ефектом оздоровчо-розвивального впливу було застосування *фонового звучання* музики епохи бароко та фольклорних музичних композицій, виконаних на автентичних інструментах *під час проведення інших уроків (математики, письма, читання тощо)*. Така музика, за свідченням наукових досліджень Г. Побережної, В. Петрушина та інших, сприяє оптимізації інтелектуальної діяльності людини, покращенню ефективності її розумової працездатності. Педагогом був записаний диск з відповідною музикою (музичні твори з режимом 60-64 такти на хвилину), який передавався вчителю початкових класів із роз'ясненням його дії та ефекту.

Другий етап – імпровізаційно-креативний – передбачав музично-оздоровчу роботу з учнями *других-четвертих класів (8-10-й роки життя)*, його мету та завдання було скеровано на перехід від інтерпретаційної діяльності до спонтанного творчого самовираження дітей і формування у них навичок імпровізованої музичної творчості.

Навчальними завданнями цього етапу були:

- закріплення емоційно-ціннісного відношення учнів до процесу навчання музики;
- виховання в учнів художньо-естетичного смаку та потреб у спілкуванні з шедеврами народного та класичного музичного мистецтва;
- надання учням музичних знань й обізнаності у сфері впливу музики на людину та живу природу;
- розвиток креативного мислення та вміння нестандартно й творчо вирішувати музично-творчі завдання;
- поглиблення спектру емоційно-образних уявлень у процесі спонтанної музично-творчої діяльності;
- розвиток музичних здібностей і задатків учнів.

Оздоровчі завдання *другого етапу* формувального експериментального музичного навчання *молодших школярів* полягали у наступному:

- закріплення в учнів усвідомленої власної потреби виховання в собі позитивних якостей;
- розвиток здатності усвідомлювати власні відчуття і переживання;
- спонукання учнів до свідомого використання музики у процесі їх емоційної саморегуляції;
- сприяння особистісному розкріпаченню дітей, прийняттю себе та інших засобами спонтанної музично-творчої діяльності;
- розвиток здатності до імпровізованої музично-творчої комунікації та регуляції.

Методична робота цього етапу будувалася, в основному, на механізмі спонтанної та імпровізованої музично-творчої діяльності. Процес музичного навчання молодших школярів на основі оздоровчо-розвивального підходу здійснювався у формі музично-ігрового тренінгу.

У процесі конструювання музично-ігрового тренінгу нами було визначено музично-ігрові вправи з урахуванням міри сформованості вміння вокального, інструментального та ритмічно-рухового музикування кожної дитини, а також враховувались емоційні та поведінкові характеристики дітей. Далі визначалися мета кожного музично-ігрового тренінгу, його зміст і структуру (послідовність і об'єм вправ).

Музично-ігровий тренінг, як музичні заняття й уроки на засадах оздоровчо-розвивального підходу всіх попередніх етапів як з дітьми дошкільного, так і молодшого шкільного віку мав три послідовні етапи: ввідний, основний та заключний. На *ввідному етапі* активно застосовувалися усталений прийом початку музично-ігрового тренінгу, музично-мовні та ритмічно-тактильні вправи. *Основний етап* – був ігровим і це полягало у проведенні різних музичних ігор, спрямованих на формування певного складового компонента музичної навченості та розкриття саногенного потенціалу дитячої особистості. *Заключний етап* передбачав реалізацію музичних релаксаційно-комунікативних вправ та усталений прийом закінчення сумісної музично-оздоровчої діяльності.

Вибір такої форми музично-навчальної діяльності було здійснено з метою підтримки позитивної дитячої мотивації на конструктивне міжособистісне спілкування у процесі музично-оздоровчої діяльності, що, як довела практична апробація, позитивно впливає на музичної навченості дітей та розкриття їхнього саногенного потенціалу.

Музично-ігровий тренінг на даному етапі, виступаючи ефективною формою організації навчально-оздоровчої діяльності дітей, дозволив, поряд із вирішенням музично-навчального завдання – музичної навченості молодших школярів, інтегровано вирішувати завдання розвитку їхньої соціалізації й комунікації. У такий спосіб відбувалася одночасна оптимізація пізнавальної, емоційної та комунікативної сфери дитячої особистості.

У процесі проведення музично-ігрового тренінгу перед нами постало завдання поєднати розвиток музичних й акторських здібностей дітей, збагатити їх фантазію і уяву, сформувати навички самоконтролю, поглибити доброзичливі відносини між дітьми, збагатити засоби їх ігрової взаємодії. Цьому сприяло включення у зміст занять ігор-імпровізацій та творчих завдань, які потребували здатності до спонтанного їх вирішення. У саногенному сенсі проведення музичного навчання у формі музично-ігрового тренінгу було спрямовано на корекцію таких емоційно-вольових проявів дитячої поведінки як агресивність, гіперактивність, сором'язливість, підвищена тривожність тощо.

Варто зазначити, що наукові дослідження та власні багаторічні спостереження констатують, що для сучасних дітей дошкільного та молодшого шкільного віку все більш характерними стають такі акценти дитячої поведінки, як гіперактивність, агресивність і тривожність або сором'язливість, надмірна повільність і загальмованість. Багато статистичних досліджень доводить, що у гіперактивних дітей відчутні прояви затримки розумового розвитку. Саме тому їх підвищеній активності на музично-ігрових тренінгах мала доцільний вихід, педагоги на даному етапі створювали умови для сублімації надмірної активності у творчість у процесі музично-навчальної діяльності на засадах оздоровчо-розвивального підходу. Цьому сприяє і часта зміна видів музичної діяльності,

яка запобігає проявам їх постійних відволікань від навчання, і достатня кількість активних видів музично-навчальної роботи, і застосування елементів гендерного підходу під час проведення подібного музичного навчання.

Розуміння факту, що психологічні особливості сором'язливих дітей, проявляючись у наявності підвищеної тривожності, страхів, залежності від думки оточуючих людей, почуття провини та ґрунтуються на невпевненості у собі та власних силах, спричинило необхідність звернення уваги педагогів на розвиток впевненості у собі таких дітей, формування у дітей розуміння унікальності та неповторності всіх людей і себе зокрема.

Музично-ігровий тренінг, як форма навчальної взаємодії педагога і дітей, являв собою комплекс музично-ігрових вправ, які мали логічний зв'язок і певну побудову задля вирішення широкого спектру оздоровчо-освітніх задач. Музичні тренінго-ігрові вправи мали комплексний характер і несли у собі оздоровчо-розвивальне змістове навантаження.

Такий вид музично-навчальної діяльності, як спонтанне музикування, поступово ставав на даному етапі одним із основних видів музично-навчальної діяльності. Його головним завданням було не чітке відтворення і створення шедеврів музики дітьми молодшого шкільного віку, а сам процес творення. Дані заняття давали дітям максимальну можливість стати діячими. Результатами практично всіх видів музично-навчальної діяльності цього етапу були імпровізації – рухові, інструментальні, інтонаційно-мовні або вокальні. Різне комбінування цих імпровізацій дозволяло вирішувати головне завдання цього етапу – навчання через спонтанну творчість. Імпровізації, як правило були колективними і це дозволяло кожній дитині, не залежно від рівня розвиненості її здібностей знайти «своє місце» у музично-навчальному процесі.

Варто зазначити, що подібні заняття надзвичайно ефективно впливали на розвиток таких рис дітей як сміливість, творча розкутість, ситуативний та реактивно-спонтанний вид мислення, адже будь-яка імпровізація – це завжди продукт швидкого розуму. Метою формування вміння імпровізувати у процесі експериментального музичного навчання молодших школярів на даному етапі

було сприяння самоствердженню особистості, формування самостійності та свободи мислення, індивідуальності сприйняття.

Імпровізація розпочиналася вже з виготовлення саморобних музичних інструментів, і чим незвичайні були ці інструменти, тим краще. Матеріалом для музичного інструментарію дітей слугували, як предмети побуту – скляні та пластикові бляшанки з-під кави, фарби, води, йогуртів, металеві та картонні коробочки, гайки, ключі, гудзики, кубики, олівці, нитки, резинки, надувні кульки тощо, так і природні матеріали – каштани, камінці, насіння, крупи, вода, горіхи тощо.

Будь-яка музична імпровізація розпочиналася зі спонтанного звуконаслідування – шуму машини, руху лисиці, звуків вулиці, мови добрих і сердитих тварин і птахів, передання людських емоційних станів тощо. Під час імпровізованого музикування увага педагога була зорієнтована на розвиток у дітей вміння і бажання творити так, як хочеться. Педагогічна настанова педагога – «заспівай, заграй або затанцюй так, як ти бажаєш» були ключовим і на даному етапі музичного навчання на засадах оздоровчо-розвивального підходу. Можливість створювати свій музично-творчий продукт створював умови для появи у дітей відчуття власної індивідуальності та неповторності, але, разом з тим, від дітей потребувалося розуміння індивідуальної особливості інших дітей. Особливо під час слухання музично-творчих доробків інших дітей потребувалося бути вихованими та толерантними до їх творчості. Цьому сприяли розмови педагога з дітьми щодо унікальності кожної людини, її відмінних рис і якостей тощо.

Класичні методи музичному навчанні, як дошкільників, так і молодших школярів, характеризуються певною статичністю. Наприклад, під час слухання музики діти повинні сидіти тихенько і не ворухитися. Однак, як доводить досвід провідних фахівців і наш власний досвід, супровід слухання музики музикування на музичних, навіть саморобних, інструментах, дає значно більший навчальний ефект. Іноді це викликає відчуття певного шуму, але насправді діти у такий

спосіб розвивали почуття ритму, помутять міри, відчуття динаміки, одним словом, свою музикальність.

Елементарне музикування в буквальному перекладі означає музикування, що складається з елементів (спів, імпровізація, рухи і гра на найпростіших ударний інструментах). Таке творче музикування дає змогу дітям отримати досвід зв'язку музики з рухами і мовою, побувати у ролі слухача, композитора, актора і виконавця. Досвід такого спілкування, творчості і фантазування сприяє формуванню у дітей вміння самовиражатися і спонтанно творити, отримувати радість і задоволення від спілкування з музикою.

Виховання творчої особистості, за К. Орфом, будується саме на уроках імпровізації, які розвивають уяву, незалежне мислення дітей та вміння знаходити нові нестандартні шляхи у розв'язанні проблемних питань. На таких заняттях діти вчаться вірити у власні сили, не боятися пробувати і помилятися, варіювати до тих пір, поки не буде знайдено вірне рішення. Здатність творити і співпереживати ставали на музичних заняттях з використанням саногенно-особистісного підходу досягненнями власного досвіду. Імпровізація власної музики виникала під час народження мерехтливого вогника святчка на металофоні, у процесі розмов двох дзвіночків та розмови двох пляшечок із крупами про осінній дощик тощо. Діти на таких заняттях ніби перетворювалися на чарівників, які розуміють мову вітру і дощу, звірів і птахів, вміють бачити музику.

Ще одним важливим музично-оздоровчого навчання на цьому етапі було активне застосування «звучних жестів» – гри звуками свого тіла: плескання, тупотіння, ляскання, шльопання, клацання пальцями тощо у процесі вокальної та танцювальної діяльності (за К. Орфом). Окреслений методичний прийом дозволяв здійснювати музикування навіть в умовах відсутності музичних інструментів, а найголовніше сприяв розвитку метро-ритмічного чуття дітей, тембрового слуху, координації тощо.

Надзвичайно великий ефект мала музична гра, у якій головними персонажами виступали різні тварини (білка, заєць, бобер, їжак і вовк). Всі вони

навчалися в одній школі і по закінченню обов'язково мали здати однакові іспити: плавання, біг, лазіння по деревам, стрибки тощо. Дітей під музичний супровід мали зобразити момент навчання і момент здачі таких іспитів. Звичайно гра виходила дуже смішною та веселою. Однак в кінці йшло обговорення даної гри, яке мало викликати роздуми у дітей щодо їх унікальностей та особливостей, розуміння своєї природи та задатків.

Великого значення на даному етапі музичного навчання в саногенно-особистісному ключі набувало закладення у дітей здатності милуватися красою оточуючого світу, його кольоровим різнобарв'ям. Розуміння того, що одухотворення оточуючого світу дитини надзвичайно яскраво і позитивно впливає на розвиток музикальності дітей, спонукало нас до застосування методу музично-кольорової відповідності на музичних уроках першокласників. Реалізація цього методу потребувала наявності у дітей паперу 12 кольорів: чорно-білого, блакитного, жовтого, срібного, помаранчевого, сірого, фіолетового, синього, зеленого, салатний, червоного та різнокольоровий. До кожного кольору підбиралася відповідна музика. У завдання дітей входило віднайти колір про який розповідає музика.

У процесі музичного навчання на засадах оздоровчо-розвивального підходу часто використовувався такий вид *музичної гри* як «Побажання найкращого». Зміст цієї гри полягав у наступному – діти стають у коло і під музичний супровід починають по черзі говорити один одному побажання, висловлювати власні мрії, проговорювати слова підтримки дітям, які мають певні проблеми тощо. Зазвичай під час цієї гри відбувався і спів пісень оптимістичного спрямування й пісень-замовлянок. Проведення гри «Побажання найкращого» сприяло підвищенню самооцінки дітей, розвитку вміння висловлювати підтримку й слова співчуття своїм одноліткам, говорити приємні побажання й компліменти тощо.

Водночас діти вчилися приймати побажання, бути вдячними, толерантними, відкритими й цінувати щирість інших. Сучасні діти дуже гарно розуміють мову грубощів, агресії, відстоювання своїх думок, вони більше звикли

отримувати від учителя критику у свою адресу, кепкування від однолітків тощо. Наші спостереження за дітьми під час проведення подібних ігор, особливу на початкових етапах, неодноразово констатували прояви дітьми ніяковості й сором'язливості, невміння говорити оптимістичні побажання, слова підтримки й дружби. Однак поступово ситуація починала вирівнюватися, діти щоразу ставали відкритішими, оптимістичнішими й зворушливішими. Чудовим спонукальним засобом було використання прийому роз'яснення дітям про вплив на людину хороших і поганих думок, їх висловлення, використання нецензурної лексики і т.п. Дітям пропонувалося ознайомитися із дослідженнями М. Емото про «Пам'ять води» [3]. Школярам надзвичайно важливо усвідомлювати значення роль причинно-наслідкових зв'язків, розуміти те, що їх думки, слова або дії можуть призвести до тих чи інших наслідків.

4.4. Аналіз результатів експериментального дослідження

Ефективність теоретико-методичної системи музичного навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку на засадах оздоровчо-розвивального підходу визначалась у процесі порівняння результатів вихідного та підсумкового діагностувального зрізів. У зв'язку з тим, що формувальний експеримент із дошкільниками та молодшими школярами передбачав відокремлену роботу з кожною віковою категорією дітей окремо, за винятком перманентної групи, підсумковий діагностувальний зріз сформованості музичної навченості здійснювався відокремлено.

У зв'язку з тим, що у нашому дослідженні проводилося два види педагогічного експерименту. Один – *безперервний* вид педагогічного експерименту, який передбачав наскрізну формувальну роботу з дітьми від молодшого дошкільного віку (4-й рік життя) і до четвертокласників (10-й рік життя). Він був досить тривалим – 7 навчальних років і у формувальній роботі була задіяна лише одна перманентна група. Другий вид педагогічного експерименту полягав у відокремленій формувальній роботі з кожною віковою

категорією окремо – педагогічний експеримент із дошкільниками, який тривав – три навчальні роки; і педагогічний експеримент з молодшими школярами, тривалістю чотири навчальні роки.

Як вже зазначалося раніше, вимушеність проведення другого варіанту педагогічно-експериментальної роботи зумовлена розпорошеністю дітей після завершення перебування у дитячому саду у різні школи та класи. Утворити перманентну (постійну) групу дітей уможливилось лише автору експериментальної теоретико-методичної системи музичного навчання на засадах оздоровчо-розвивального підходу.

У такий спосіб перед нами відкрилась можливість здійснити два види порівняння результатів формувального експерименту: перший – це між рівнем сформованості музичної навченості дітей експериментальних і контрольних груп, а другий – між експериментальними групами (перманентною та звичайною).

Рівень музичної навченості дітей дошкільного та молодшого шкільного віку визначався за результатами інтерв'ювання, анкетування, бесіди, тестових завдань (в ігровій формі), педагогічного спостереження та за допомогою методів статистичної обробки експериментальних даних.

Перший підсумковий діагностувальний зріз проходив із дітьми старшого дошкільного віку. Після завершення експериментального музичного навчання з дітьми експериментальних і контрольних груп було проведено інтерв'ювання у ході якого з'ясовувалося їх ставлення до музичних занять та музики зокрема (зразок запитань викладено у додатку Г).

Запитання інтерв'ювання та анкетування були складені у такий спосіб, щоб оцінювання відповідей було наступним: так – 3 бали, не знаю – 2 бали, ні – 1 бал.

На перше запитання інтерв'ювання: «*Чи любиш ти музичні заняття?*» відповіді дітей експериментальних і контрольних груп істотно різнилися. Практично всі діти, які навчалися в експериментальних групах на це запитання дали позитивну відповідь, супроводжуючи її появою хорошого настрою – посмішка, прояв радості тощо. На запитання «*Чому?*» діти експериментальних

груп відповідали, що їм дуже подобається гратися у музичні ігри, музикувати на інструментах, співати, танцювати тощо. Відповіді ж дітей контрольних груп, тобто тих, які навчалися музиці традиційно, були досить різноманітними. Одним дітям подобалися музичні заняття, особливо дівчаткам і хлопчикам, які були досить комунікабельними й активними у процесі інтерв'ювання. Інші діти говорили, що їм не подобається, бо там кричать на них, особливо перед святом, інші відповідали, що не знають.

Друге запитання *«Що тобі подобається найбільше на музичному заняття – слухати музику, співати, грати на музичних інструментах, танцювати чи в музичні ігри гратися?»* більшість дітей експериментальних груп обрали музично-ігрову діяльність. І це зрозуміло, адже для дітей дошкільного віку ігрова діяльність є провідним видом діяльності. Другу позицію в уподобаннях дітей посідала гра на музичних інструментах, далі слідували танці і на останньому спів пісень. Діти ж *контрольних* груп у своїх відповідях називали співати, танцювати або виступати на святі. Як свідчить аналіз практичної діяльності багатьох музичних керівників, основним видом їх роботи є підготовка дітей до чергового виступу на святі чи концерті. То ж зрозуміло, що на більшості музичних занять з дітьми контрольних груп музично-ігрова діяльність була відсутня взагалі. Діти дуже часто розучували чергову пісню, рухи танцю, проходили сценарій тощо.

У завдання наступного запитання *«Чи любиш ти слухати музику?»* входило завдання з'ясувати ставлення дітей до музичного мистецтва зокрема. Дітям експериментальних груп це запитання дещо було незрозумілим. Як це слухати? Річ у тому, що музичне навчання на засадах оздоровчо-розвивального підходу не передбачає взагалі пасивне, тобто спеціально сидіти та слухати, а потім відповідати на запитання, яка це музика, що вона передає, чи подобається тощо. Слухання музики практично завжди було активним з додаванням рухів, відтворенням сюжету музичного твору, музикування, малювання тощо. Діти ж експериментальних груп відповідали по-різному одним дітям подобається слухати музику, іншим ні, треті не знали.

Запитання *«Яку музику любиш слухати: веселу чи сумну, повільну чи швидко?»* мало на меті виявити їх уподобання щодо темпових та емоційних характеристик, які, на наше глибоке переконання були свідченням певного рівня їх емоційно-психологічного стану. Річ у тому, що для нормального емоційно-почуттєвого стану дошкільників є перевага прояву такого емоційного стану, як радісне сприйняття життя. Відповідно таким дітям більше до вподоби весела та швидка музика. Більшість дітей експериментальних груп віддали перевагу саме такій музиці, діти ж контрольних груп обирали різні варіанти відповідей – це і сумна, і весела, це і повільна, і швидка музика.

На запитання *«Чи подобається тобі співати?»* діти давали різні відповіді, серед них: так, ні і не дуже. Істотно відмінним аспектом відповідей було перевага відповіді «так» в експериментальних групах. В контрольних же групах першу сходинку зайняли відповіді «не дуже», другу сходинку зайняла відповіді «ні», відповідно «так» зайняли останню позицію. Варто зазначити, що наші спостереження за процесом уподобань дітей на музичних заняттях з використанням музикотерапії показали малий відсоток уподобань набрали саме спів пісень.

На прохання заспівати якусь пісеньку діти експериментальних і контрольних груп продемонстрували відмінні показники під час виконання цього завдання. Надзвичайно яскравою відмінністю була сором'язливість дітей контрольних груп, тоді як діти з експериментальних груп були більш безпосередні й творчо розкутіші. Незначна кількість дітей контрольних груп – 20 % змогли проспівати перший куплет пісні, яку вони готували до випускного у дитячому саду, тоді як інші – 80 % дітей відмовлялися від виконання цього завдання. Діти, які навчалися в експериментальних групах змогли продемонструвати вищий показник успішного виконання цього завдання – 64 % дітей. Деякі з них навіть намагалися придумати власну пісеньку про зайчика (вовчика, ведмедика тощо).

На запитання *«Чи любиш ти грати на музичних інструментах?»* практично всі діти, як експериментальних, так і контрольних груп, відповідали –

так. Однак відповіді на *«На яких музичних інструментах тобі найбільше подобається грати?»* констатували істотні відмінності показників. Практично 70 % дітей експериментальних груп успішно справилися з поставленим завданням. Їх відповіді були досить змістовними, як у кількісному, так і у якісному показниках – вони називали різноманітні інструменти – свищик, тріскачка, металофон, ксилофон, фортепіано, гітара, ліра й багато іншого. У контрольних групах лише 21 % дітей назвали свої улюблені музичні інструменти і серед відповідей найчастішими «фігурантами» були – маракаси, трикутники й ксилофони.

Наступне запитання *«Чи любиш ти танцювати?»* мало на меті з'ясувати ставлення дошкільників до музично-танцювальної діяльності. Як доводять наші спостереження за практикою здійснення традиційного музичного розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного віку цей вид діяльності спрямований в основному на показовий виступ на святі для батьків. Безкінечні репетиції, які мають певну схожість з процесом «дресирування» викликають у дітей негативне ставлення до цього музично-навчальної діяльності. І цим пояснюється великий відсоток відповідей – 57 % дітей контрольних груп, які дали негативну відповідь, 20 % дітей відповіли, що не знають, і лише 23 % дітей дали стверджувальну відповідь.

Майже 100 % позитивних відповідей ми отримали на запитання *«Чи любиш ти музичні ігри?»*. І це досить передбачувана реакція дітей дошкільного віку, оскільки для цього віку гра є головним видом життєдіяльності.

Однак запитання *«Які саме і чому?»* у більшості дітей контрольних груп викликало ніяковість і певний рівень забудькуватості. Вони довго не могли пригадати назву музичної ігри, яка їм подобається найбільше. Знову ж таки, велика кількість часу, яка витрачається на підготовку дітей до музичних свят, позбавляє дітей від використання такого виду музично-навчальної діяльності як музична гра на заняттях. Діти ж експериментальних груп називали велику різноманітність назв музичних ігор, але перше місце в уподобаннях дітей

посідали ігри, які викликають у дітей викид адреналіну – «Пірати і русалки», «Феї та чаклуни», «Дельфінчики та акули» тощо.

Обробка отриманих даних інтерв'ювання проводилась на основі розрахунків K – коефіцієнту значущості анкетних даних [6, с. 153-154].

$$K = \frac{P - H}{N}, \text{ де}$$

P – число позитивних відповідей;

H – число негативних відповідей;

N – загальна кількість відповідей.

Числовий відрізок K : від -1 до 1 був умовно поділений на частини, відповідно до 3-х рівнів музичної навченості:

$-1 < K < -0,33$ – «низький» рівень, який характеризується незацікавленим ставленням до музики і музичних занять, байдуже ставлення до музично-навчальної діяльності, відсутність прагнення до участі у різних видах музичного навчання, наявність нестійкої уваги і швидкого втрачання інтересу, переключання на інші види діяльності;

$-0,33 < K < 0,33$ – «середній» рівень, якому властиве позитивне ставлення до процесу музично-навчальної діяльності, але спостерігається недостатнє прагнення у різних видах музично-навчальної діяльності, усвідомлення важливості музичного навчання, легко відволікаються на сторонні подразники, мають незначну тривалість сприйняття;

$0,33 < K < 1$ – «високий» рівень, ознаками якого є підвищений інтерес до музики та музично-навчальної діяльності, повна зацікавленість музично-творчою діяльністю.

Результати підсумкового діагностувального зрізу рівня розвиненості мотиваційно-ціннісного компонента музичної навченості дітей дошкільного віку представлено у табл. 4.4.

**Динаміка рівнів мотиваційно-ціннісного компоненту музичної
навченості дітей дошкільного віку (% та абс. к-ть)**

групи	ЕГ (дошк.) 145 осіб		КГ (дошк.) 141 особа		ЕГ (перм.) 15 осіб		КГ (перм.) 15 осіб	
зрізи рівні	поч.	кінц.	поч.	кінц.	поч.	кінц.	поч.	кінц.
Високий %	20	85,5	19,2	22,7	20	86,6	20	26,6
Абс. к-ть	29	124	27	32	3	13	3	4
Середній %	31,7	14,5	29	38,3	33,3	13,4	46,7	46,7
Абс. к-ть	46	21	41	54	5	2	7	7
Низький %	48,3	–	51,7	39	46,7	–	33,3	26,6
Абс. к-ть	70	–	73	55	7	–	5	4

Дані таблиці засвідчують, що після закінчення експериментального музичного навчання у дітей експериментальних груп рівень розвиненості мотиваційно-ціннісного компоненту музичності виявився значно вищим, ніж у контрольних групах. Тоді як на початку експерименту істотних відмінностей не спостерігалось. Активізація мотиваційно-ціннісного компоненту музичної навченості на всіх етапах формувального експерименту належним чином вплинула на інтерес та зацікавленість музикою та музичними заняттями дітьми експериментальних груп, на що вказують результати остаточного зрізу.

Для з'ясування рівня розвиненості вщезазначеного компоненту музичної навченості, ядром якого виступають наявність яскравого реагування на музику, розвиненість музичних здібностей, було проведено проблемні музично-творчі завдання, подачі яких мала яскраво виражений ігровий напрям.

Перше тестове завдання полягало у виявленні рівня розвиненості емоційного відгуку на музику у дітей дошкільного віку. Старші дошкільники мали прослухати два різнохарактерні музичні твори (*«Вранішні роздуми» з циклу «Дитячий куточок» П. Чайковського та «Клоуни» Д. Кабалевського*). У процесі

слухання ми спостерігали за їх реакцією і визначали рівень розвиненості емоційної реакції на музики за наступним оцінюванням:

3 бали – діти уважно слухати музичні твори, здійснювали прояв рухової реакції, були досить зосередженими.

2 бали – дошкільники демонстрували посередню зосередженість, увага іноді відволікалась, але діти проявляли емоційну чуттєвість на звучання музичних творів, мімікою, жестами.

1 бал – діти були неуважними, постійно відволікалися, майже повністю були відсутні емоційні прояви в їхній міміці та рухах.

Спостереження за дітьми у процесі виконання цього завдання констатували більший прояв у міміці, жестах та рухах у дітей експериментальних груп. Практично 55 % дітей показали високий рівень емоційного відгуку на музику. Деякі з них, демонструючи розкутість, мимоволі починали рухатися – підтанцювувати, відбивати ритм ногою, крутити головою тощо. Інші діти проявили показники середнього (35 %) та низького (10 %) рівнів розвиненості емоційного відгуку на музику. Діти ж контрольних груп демонстрували вміння більш зосереджено слухати, особливо на початку виконання цього завдання, але яскраво виражений прояв емоційної реакції на музичний твір продемонструвала незначна кількість реципієнтів – 27 %, середній рівень – 45 %, а низький рівень – 28 % дітей.

Рівень розвиненості ритмічного чуття старших дошкільників визначався за допомогою творчого завдання, яке потребувало відтворення заданого педагогом ритму на барабані.

3 бали – точне відтворення ритму;

2 бали – відтворення ритму з невеликими неточностями;

1 бал – повна неспроможність повторити заданий ритмічний малюнок.

Варто зазначити про досить високі показники прояву ритмічного чуття дітьми експериментальних груп – 68 % дітей повністю справилися із завданням, 21 % здійснювали певні помилки або справлялися з виконанням завданням з третьої спроби і 11 % дітей взагалі не змогли відтворити ритм. В контрольних

групах ситуація виглядала дещо інакше: 42 % – показали високий рівень, 33 % – середній рівень і 25 % низький рівень розвиненості ритмічного чуття.

Рівень розвиненості ладового чуття у старших дошкільників визначався за допомогою завдання творчого завдання, яке полягало у визначенні настрою музичного твору. Всім дітям було роздано дві кольорові картки – одна сіра, яка мала обиратися за умови звучання сумної музики, а друга червона, яка мала обиратися дітьми за умови звучання веселої музики. Дітям було запропоновано чотири музичні твори – український танок «Гопак», Л. Бокеріні «Менует», П. Чайковський «Похорони ляльки» та «Старовинна французька пісенька» з циклу «Дитячий альбом».

Завданням наступного проблемно-творчого завдання було з'ясувати рівень розвиненості гармонійного чуття дітей. *Гра-тест «Вгадай музичні інструменти»* потребувала обрати одну дитину, якій зав'язували очі. За нею ставало 4-5-ро дітей, які в руках тримали якийсь музичний інструмент і за командою педагога починали одночасно музикувати на них. Дитина, яка стояла із зав'язаними очима повинна була відгадати кількість музичних інструментів і назвати їх. Кожна дитина по черзі проходила це тестове завдання. Результати оцінювання вищеописаного завдання були наступні: 3 бали – дитина відгадували і кількість інструментів і правильно їх називала; 2 бали – дитина робила 1-2 помилки; 1 бал – робила більше 3-х помилок або взагалі не відгадувала.

Результати підсумкового діагностувального зрізу рівня розвиненості емоційно-акумулювального компоненту дітей дошкільного віку представлено у таблиці 4.5.

Таблиця 4.5.

**Динаміка рівнів емоційно-акумулювального компоненту музичної
навченості дітей дошкільного віку (%)**

групи	ЕГ (дошк.) 145 осіб		КГ (дошк.) 141 особа		ЕГ (перм.) 15 осіб		КГ (перм.) 15 осіб	
Зрізи Рівні	поч.	кінц.	поч.	кінц.	поч.	кінц.	поч.	кінц.
Високий %	–	32,4	–	8,5	–	46,7	–	13,3
Абс. к-ть	–	47	–	12	–	7	–	2
Середній %	38	62,7	39,7	63,8	33,3	53,3	46,7	46,7
Абс. к-ть	55	91	56	90	5	8	7	7
Низький %	62	4,9	60,3	27,6	66,7	–	60	39,9
Абс. к-ть	90	7	85	39	10	–	8	6

Подальший напрям проведення кінцевого діагностування передбачав з'ясування рівня творчо-діяльнісного компоненту музичної навченості дітей дошкільного віку. Його характерними ознаками виступають схильність до творчого самовираження, вміння продемонструвати творчу розкутість й оригінальність у вирішенні музично-навчальних завдань.

З метою визначення його рівня перед дітьми було запропоновано виконати проблемно-творчі вправи. Їх сутність і зміст були спрямовані на представлення певного музичного образу засобами музикування – інструментального, вокального й ритмічно-рухового.

На першому етапі виконання вищевказаних проблемно-творчих завдань діти мали зобразити засобами музикування на елементарних музичних інструментах образ сумної або веселої конячки, грайливого або замріяного коника стрибунця, сміливої або боязкої мишки тощо.

Другий етап проблемно-творчих завдань передбачав представлення музичного образу за допомогою вокального музикування. Вміння керувати голосом перевірялася у процесі вокалізації шуму машини, звуків грому, сильного або слабого вітру, мови добрих або злих, маленьких або великих тварин

(котиків, мишок, собачок, вовчиків, левенят тощо) і птахів (сови, ворони, горобчика тощо).

Для третього етапу характерним було виконання проблемно-творчих завдань засобами ритмічно-танцювального музикування. Створення музичного образу під час рухової діяльності дітей потребувало зобразити ходу дідуся або бабусі, хлопчика або дівчинки, мами або тата до того ж у певному ритмі та темпі.

Виконання всіх вищезазначених проблемно-творчих завдань оцінювалося наступним чином:

3 бали – діти створювали яскраві і цікаві образи, демонстрували творчу неординарність й розкутість;

2 бали – створені музичні образи мали певні неточності й розбіжності, але спостерігалася творчий підхід у вирішенні поставлених завдань;

1 бал – діти проявляли сором'язливість й творчу скутість, іноді відмовлялися від виконання поставлених завдань.

Порівнюючи результати цього кінцевого діагностувального зрізу, виявлялася яскраво виражена наявність у дітей експериментальних груп творчої розкутості й невимушеності, сміливості й бажання нестандартно вирішити ці завдання. Діти ж експериментальних груп навпаки проявляли сором'язливість, певну збентеженість й розгубленість. Багато дітей відмовлялися від виконання цих завдань.

Результати підсумкового діагностувального зрізу рівня творчодіяльнісного компоненту музичної навченості дітей дошкільного віку представлено у таблиці 4.6.

**Динаміка рівнів творчо-діяльнісного компоненту музичної навченості
дітей дошкільного віку (%)**

групи	ЕГ (дошк.) 145 осіб		КГ (дошк.) 141 особа		ЕГ (перм.) 15 осіб		КГ (перм.) 15 осіб	
зрізи рівні	поч.	кінц.	поч.	кінц.	поч.	кінц.	поч.	кінц.
Високий %	–	30,3	–	9,9	–	53,3	–	13,3
Абс. к-ть	–	44	–	14	–	8	–	2
Середній %	53,8	69,7	52,5	60,3	46,7	46,7	53,3	40
Абс. к-ть	78	101	74	85	7	7	8	6
Низький %	46,2	–	47,5	29,8	53,3	–	46,7	46,7
Абс. к-ть	67	–	67	42	8	–	7	7

Аналізуючи дані таблиці, неважко помітити, що діти експериментальних груп показали набагато кращі результати, простежується позитивна динаміка в їх рівнях творчо-діяльнісного компоненту музикальності. Вони проявили більше творчої активності й самостійності, ніж дошкільники контрольних груп. У дітей експериментальних груп переважав високий рівень творчої активності, їх музична творчість вирізнялась оригінальністю та самобутністю. Інструментальне, вокальне та ритмічно-рухове музикування мали яскраво виражений індивідуальний підхід, доречність використаних засобів; словесна інтерпретація задуму та змісту музичного образу характеризувалася логічністю й доречністю. Більшість дошкільників з контрольних груп проявили розгубленість, нерозуміння та творчу неспроможність. Відсутність спрямованості на подібний вид роботи в процесі навчання контрольних груп негативним чином вплинуло на їх результати. У своїх відповідях діти припускалися неточностей, творчу музикування здійснювалась на низькому рівні, переважала незацікавленість й розгубленість у процесі виконання завдань. Діти контрольних груп проявили низьку спроможність до творчо-діяльнісної роботи з невідомим музичним матеріалом: дезорієнтованість, майже повну нездатність у можливостях до творчої діяльності.

Наступні питання інтерв'ювання мали на меті виявити рівень сформованості *когнітивно-формульовального компонента музичної навченості дітей дошкільного віку*, тобто наявності у дітей певного рівня музичної обізнаності й компетентності. Не зважаючи на те, що теоретичний аспект навчання музики на засадах оздоровчо-розвивального підходу поступається першочерговістю процесу розвитку емоційно-почуттєвої сфери дітей, відсутність або недостатність засвоєння теоретичних знань, негативно впливають на рівень розвиненості музикальності дошкільників.

Проведення діагностувального зрізу старших дошкільників відбувалося за допомогою опитування. Враховуючи підвищену емоційність дітей старшого дошкільного віку і намагання відповісти першим, перед дітьми було поставлено завдання підіймати руку для відповіді на те чи інше запитання. Іноді опитування доводилося проводити індивідуально у зв'язку з тим, що деякі діти не встигали за «найспритнішими» і мали змоги дати свою відповідь.

Запитання опитування з'ясовували рівень обізнаності дітей у сфері вокальної та інструментальної музики, вміння визначати жанрову належність музики – марш, танок, пісня.

Результати підсумкового діагностувального зрізу рівня когнітивно-збагачувального компонента музичної навченості дітей дошкільного віку представлено у табл. 4.7.

Таблиця 4.7.

**Динаміка рівнів когнітивно-збагачувального компоненту музичної
навченості дітей дошкільного віку (%)**

групи	ЕГ (дошк.) 145 осіб		КГ (дошк.) 141 особа		ЕГ (перм.) 15 осіб		КГ (перм.) 15 осіб	
зрізи рівні	поч.	Кінц	поч.	кінц.	поч.	Кінц	поч	кінц.
Високий %	–	5,5	–	5	–	13,3	–	13,3
Абс. к-ть	–	8	–	7	–	2	–	2
Середній %	44,8	94,5	41,8	70,2	40	86,7	46,7	73,4
Абс. к-ть	65	137	59	99	6	13	7	11
Низький %	55,2	–	58,2	24,8	60	–	53,3	13,3
Абс. к-ть	80	–	82	35	9	–	8	2

З даних таблиці видно, що в рівнях сформованості когнітивно-збагачувального компоненту музичної навченості у дошкільників експериментальних груп відбулося більше позитивних зрушень. Якщо на початку експерименту співвідношення рівнів музичних знань у дітей всіх чотирьох груп було практично ідентичним, то на заключному діагностувальному зрізі виявилось повне розходження даних. Так, в експериментальних групах спостерігається позитивна динаміка рівня знань та початкової обізнаності дітей у галузі жанрової належності музики: *високий* рівень піднявся, за рахунок зменшення низького рівня прогресував *середній* рівень, *низький* рівень знизився.

На останньому етапі кінцевого діагностувального зрізу перед нами постало завдання з'ясувати рівень сформованості комунікативно-регулятивного компоненту музичної навченості дітей дошкільного віку, який включає здатність до виявлення активності у міжособистісно-творчому спілкуванні.

У зв'язку з цим перед дітьми було поставлено завдання створити музичний діалог за допомогою музичних інструментів – окарин, маракасів, ксилофонів тощо. Дітей об'єднували у групи по 2-3 особи і вони мали продемонструвати вміння «розмовляти» між собою за допомогою музичних інструментів. Після

завершення цього завдання діти мали прокоментувати свою музичну «розмову» – про що вони говорили, що вони хотіли сказати, що «казали» інші діти тощо.

Спостерігаючи за процесом виконання цього завдання, знову ж таки було відмічена творча компетентність дітей експериментальних груп, які проявляли цікавість й наявність творчого пошуку у вирішенні цих завдань. Діти ж контрольних груп були дещо збентежені й розгублені, вони не розуміли, що від них потребують і що їм треба робити. Невеликий відсоток дітей контрольних груп змогли успішно справитися із цими завданнями.

Наступне завдання, яке визначало рівень комунікативно-регулятивного компоненту музичної навченості дітей дошкільного віку було наступним: дітей розбили по парам, кожна пара мала продемонструвати музичну розмову двох котиків, собачок, тигренят, левеня, вовчиків тощо. Діти самі обирали, мовою яких тварин вони будуть розмовляти. Надзвичайно високо цінувалися спроби дітей вокалізувати цю розмову, тобто співати мовою обраних тварин. По завершенню даної справи відбувалося її обговорення, діти мали розповісти про що вони «розмовляли» і чи сподобалося їм, як з ними «розмовляла» інша дитини тощо.

Останнє завдання на визначення рівня комунікативно-регулятивного компоненту полягало у необхідності показати танцювальні рухи для всіх дітей, тобто бути автором танцювально-рухової діяльності однолітків. Діти ставали у коло і кожен по черзі мав показати той чи іншим ритмічно-танцювальний рух, який мала повторити вся група. Інший варіант завдання потребував від дітей вміння «розмовляти» за допомогою певного ритмічного малюнку створеного власним плесканням, тупотінням або шльопанням.

Оцінювання цього завдання відбувалося за допомогою 3-бальної шкали

3 бали – діти успішно справлялися із поставленим завданням, їх інструментальне музикування, вокалізація й ритмічно-танцювальні рухи були оригінальними, чіткими й різноманітними.

2 бали – під час виконання завдання діти робили незначні помилки, ритм був цікавим, але неточним, вокалізація була мало оригінальною й невиразною, гра на музичних інструментах була посередньою.

1 бал – діти взагалі відмовлялися від виконання цих завдань.

Результати підсумкового діагностувального зрізу рівня комунікативно-регулятивного компоненту музичної навченості дітей дошкільного віку представлено у табл. 4.8.

Динаміка рівнів комунікативно-регулятивного компоненту музичної навченості дітей дошкільного віку (%)

Таблиця 4.8.

групи	ЕГ (дошк.) 145 осіб		КГ (дошк.) 141 особа		ЕГ (перм.) 15 осіб		КГ (перм.) 15 осіб	
зрізи рівні	поч.	кінц.	поч.	кінц.	поч.	Кінц	поч.	кінц.
Високий %	–	19,3	–	5,7	–	20	–	6,7
Абс. к-ть	–	28	–	8	–	3	–	1
Середній %	38,6	80,7	34,7	55,3	33,3	80	26,7	53,3
Абс. к-ть	56	117	49	78	5	12	4	8
Низький %	61,4	–	65,3	39	66,7	–	73,3	40
Абс. к-ть	89	–	92	55	10	–	11	6

Отже, на основі сукупності отриманих результатів всіх етапів діагностувального зрізу вималювалася наступна динаміка музичної навченості всіх груп дітей дошкільного віку. Див. таблицю 4.9.

Таблиця 4.9.

Динаміка рівнів музичної навченості дітей дошкільного віку

групи	ЕГ (дошк.) 145 осіб		КГ (дошк.) 141 особа		ЕГ (перм.) 15 осіб		КГ (перм.) 15 осіб	
зрізи рівні	поч.	кінц.	поч.	кінц.	поч.	Кінц.	Поч ..	кінц.
Високий %	4,1	34,5	3,6	10,6	6,7	46,7	6,6	13,3
Абс. к-ть	6	50	5	15	1	7	1	2
Середній %	41,4	64,1	39,7	57,4	40	53,3	46,7	53,3
Абс. к-ть	60	93	56	81	6	8	7	8
Низький %	54,5	1,4	56,7	32	53,3	–	46,7	33,4
Абс. к-ть	79	2	80	45	8	–	7	5

Зіставлення результатів початкового та кінцевого зрізів в експериментальних групах дошкільників дозволяє прослідкувати збільшення кількості дітей з високим рівнем сформованості музичної навченості: ЕГ (дошк.) з 4,1 % до 34,5 %, ЕГ (перм.) з 6,7 % до 46,7 %. У контрольних групах значного збільшення показників високого рівня не виявлено: КГ (дошк.) – з 3,6 % до 10,6 %, КГ (перм.) – з 6,6 % до 13,3 %. Кількість дітей із середнім рівнем сформованості музичної навченості в ЕГ (дошк.) піднялася з 41,4 % до 64,1 %, в ЕГ (перм.) із 40 % до 53,3 %. За час експерименту значна кількість дітей контрольних груп залишилась на середньому та низькому рівнях (відповідно КГ (дошк.) – 57,4 % та 32 %; КГ (перм.) – 53,3 % та 33,4 %), а в експериментальних групах показники низького рівня знизились: в ЕГ (дошк.) – з 54,5 % до 1,4 %, в ЕГ (перм.) – з 53,3 % до 0 %.

Для з'ясування вірогідності отриманих емпіричних даних констатувального і формувального зрізів музичного навчання з дітьми дошкільного віку на засадах оздоровчо-розвивального підходу нами проводились статистичні обчислення за допомогою багатфункціонального критерію Фішера Φ^* (кутове перетворення Фішера) та критерію Колмогорова-Смірнова λ . Як видно з таблиці 3.6 у розподілі дітей дошкільного віку за

рівнями сформованості їх музичної навченості наприкінці експериментального дослідження відбулись зміни як у контрольних, так і в експериментальних групах. Нам необхідно довести, що ці зміни в контрольних групах є несуттєвими та зумовлені випадковими причинами, а в експериментальних групах ці зміни є результатом цілеспрямованого впливу розробленої автором експериментальної теоретико-методичної системи музичного навчання на засадах оздоровчо-розвивального підходу [8].

Оскільки основна мета проведеної роботи полягала у тому, щоб якомога більше дошкільників досягли високого рівня сформованості музичної навченості на засадах оздоровчо-розвивального підходу, то за допомогою критерію Φ^* – кутового перетворення Фішера було оцінено достовірність відмінностей між відсотковими частками дітей дошкільного віку саме з високим рівнем сформованості показників двох вибірок – експериментальної групи на початку та наприкінці формувального експерименту. Аналогічне завдання було вирішено для контрольної групи дітей дошкільного віку, а також для експериментальної перманентної і контрольної перманентної груп дошкільнят.

Сформулюємо нульову та альтернативну гіпотези:

частка дітей дошкільного віку в експериментальній групі з високим рівнем сформованості музичної навченості після кінцевого зрізу не є більшою, ніж їх частка в експериментальній групі дошкільників після початкового зрізу.

частка дітей дошкільного віку в експериментальній групі з високим рівнем сформованості музичної навченості після кінцевого зрізу є більшою, ніж їх частка в експериментальній групі дошкільників після початкового зрізу.

Для зручності розрахунку емпіричного значення критерію Φ^* прийнято використовувати чотириклітинкову таблицю (табл. 3.7), в якій представлено емпіричні частоти за двома означеннями ознаки «є ефект» – «немає ефекту».

Таблиця 4.10

Розрахунок критеріїв при зіставленні результатів формувального експерименту за показниками ЕГ (дошк.)

Етапи експерименту	«Є ефект»: високий рівень		«Немає ефекту»: середній та низький рівні		Разом
	Кількість дітей	% доля	Кількість дітей	% доля	
Кінцевий зріз	50	34,5	95	65,5	145
Початковий зріз	6	4,1	139	95,8	145
Разом	56		234		

Також за таблицею визначаємо величини кута φ (в радіанах), що відповідають відсотковим долям «ефекту» на кожному етапі експерименту.

$$\varphi_1(34,5\%) = 1,256$$

$$\varphi_2(4,1\%) = 0,408$$

Критерій φ^* обчислюється за формулою:

де φ_1 – кут, що відповідає більшій відсотковій частці,

φ_2 – кут, що відповідає меншій відсотковій частці;

n_1, n_2 – кількість дітей в експериментальній групі ($n_1 = n_2$).

Критичне значення φ^* при будь яких n_1, n_2 становить:

$$\varphi_{кр.} = \begin{cases} 1,64 & (p \leq 0,05) \\ 2,31 & (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Очевидним є те, що $\varphi_{емп} > \varphi_{кр.}$ ($p < 0,001$)

Для наочності побудуємо «вісь значущості» (рис. 3.1):

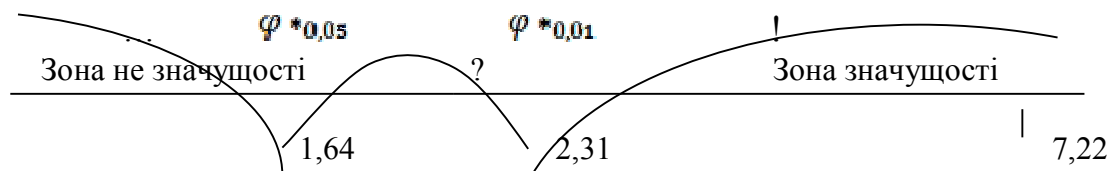


Рис. 3.1. Розташування емпіричного значення критерію φ^* – кутового перетворення Фішера на «осі значущості»

Отже, нульова гіпотеза відхиляється ($p < 0,001$). Приймається Частка дітей дошкільного віку в експериментальній групі з високим рівнем

сформованості музичної навченості після кінцевого зрізу є більшою, ніж їх частка в експериментальній групі дошкільників після початкового зрізу.

Аналогічну процедуру підрахунку емпіричного значення критерію Φ^* – кутового перетворення Фішера проводимо для контрольної дошкільної групи. В підсумковому результаті отримали емпіричне значення, що означає згідно з правилом прийняття рішення можна стверджувати, що у відсотковій частці дітей дошкільного віку контрольної групи з високим рівнем музичної навченості впродовж формувального експерименту не відбулось статистично значущих змін, а виявлені незначні відмінності зумовлено випадковими причинами.

Статистичні обчислення за допомогою критерію Фішера були проведені в експериментальній перманентній дошкільній групі з високим рівнем сформованості показників двох вибірок на початку та наприкінці формувального експерименту.

Сформулюємо нульову та альтернативну гіпотези:

частка дітей дошкільного віку в експериментальній перманентній групі з високим рівнем сформованості музичної навченості після кінцевого зрізу не є більшою, ніж їх частка в експериментальній перманентній групі дошкільників після початкового зрізу.

частка дітей дошкільного віку в експериментальній перманентній групі з високим рівнем музичної навченості після кінцевого зрізу є більшою, ніж їх частка в експериментальній перманентній групі дошкільників після початкового зрізу.

Таблиця 4.11.

Розрахунок критеріїв при зіставленні результатів формувального експерименту за показниками ЕГ (перм.)

Етапи експерименту	«Є ефект»: Високий рівень		«Немає ефекту»: Середній та низький рівні		Разом
	Кількість дітей	% доля	Кількість дітей	% доля	
Кінцевий зріз	7	46,7	8	53,3	15
Початковий зріз	1	6,7	14	93,3	15
Разом	8		22		

$$\varphi_1(46,7\%) = 1,505$$

$$\varphi_2(6,7\%) = 0,524$$

$$\varphi^*_{\text{емп}} = 2,68 \quad \varphi^*_{\text{кр.}} = \begin{cases} 1,64 (p \leq 0,05) \\ 2,31 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Очевидним є те, що $\varphi^*_{\text{емп}} > \varphi^*_{\text{кр.}} (p < 0,002)$

Для наочності побудуємо «вісь значущості» (рис. 3.2):

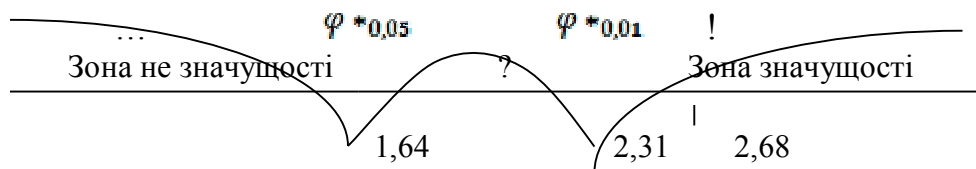


Рис. 3.2. Розташування емпіричного значення критерію φ^* – кутового перетворення Фішера на «осі значущості»

Отже, нульова гіпотеза відхиляється ($p < 0,002$). Приймається Частка дітей дошкільного віку в експериментальній перманентній групі з високим рівнем сформованості музичної навченості після кінцевого зрізу є більшою, ніж їх частка в експериментальній перманентній групі дошкільників після початкового зрізу.

Аналогічну процедуру підрахунку емпіричного значення критерію φ^* – кутового перетворення Фішера було проведено для контрольної перманентної групи дітей дошкільного віку. В результаті було отримано його значення – 0,61. На «осі значущості» це значення потрапляє в зону не значущості. Згідно з правилом прийняття рішення можна стверджувати, що у відсотковій частці дошкільників контрольної перманентної групи з високим рівнем сформованості показників критеріїв впродовж формувального експерименту не відбулось статистично значущих змін, а виявлені незначні відмінності зумовлено випадковими причинами.

Для виявлення статистично значущих відмінностей у рівні сформованості музичної навченості дітей дошкільного віку експериментальної групи нами було використано λ – критерій Колмогорова-Смірнова. Даний критерій дає змогу знайти точку, в якій сума накопичених розходжень між двома розподілами є найбільшою $I(d)_{\text{max}}$ та оцінити достовірність цього розходження.

Таблиця 4.12.

Розрахунок значення d_{max} для ЕГ (дошк.) до і після формувального експерименту

Рівні	Емпірична частота		Емпірична частість		Накопичена частість		Різниця (d)
	До формув. n_1	Після формув. n_2	До формув. $f * e_1$	Після формув. $f * e_2$	До формув. $\sum f * e_1$	Після формув. $\sum f * e_1$	
Високий	6	50	0,041	0,345	0,041	0,345	0,304
Середній	60	93	0,414	0,641	0,455	1,986	0,531
Низький	79	2	0,545	0,014	1,000	1,000	0

Отже, $d_{max} = 0,531$. Критерій λ визначається за такою формулою:

де n_1, n_2 – кількість дітей в експериментальній групі $(n_1 - n_2)$.

$$p = 0,0001 \quad \lambda_{кр.} = \begin{cases} 1,36 & (p \leq 0,05) \\ 2,63 & (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Для наочності побудуємо вісь значущості:

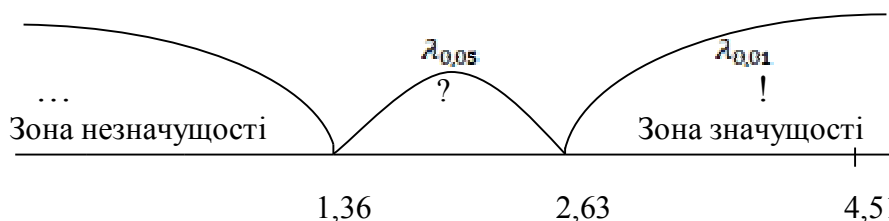


Рис. 3.3. Розташування емпіричного значення λ – критерій Колмогорова-Смірнова на «осі значущості»

$\lambda_{емп} > \lambda_{кр.}$. Отже, нульова гіпотеза відхиляється при $p = 0,0001$.

Одночасно нами було розраховано емпіричне значення λ для випадку порівняння двох емпіричних розподілів дітей дошкільного віку контрольної групи. В результаті було отримано такі дані: $d_{max} = 0,248$, $\lambda_{емп} = 2,08$ (). Отримані результати свідчать про те, що зміни, які відбулись у розподілах дітей дошкільного віку за рівнями сформованості показників у контрольній групі під час формувального експерименту, зумовлені впливом випадкових причин.

Аналогічну процедуру підрахунку емпіричного значення λ – критерію Колмогорова-Смірнова було проведено для експериментальної перманентної групи дошкільників.

Таблиця 4.13.

Розрахунок значення d_{max} для ЕГ (перм.) до і після формувального експерименту

Рівні	Емпірична частота		Емпірична частість		Накопичена частість		Різниця (d)
	До формув. n_1	Після формув. n_2	До формув. f^*_{e1}	Після формув. f^*_{e2}	До формув. $\sum f^*_{e1}$	Після формув. $\sum f^*_{e1}$	
Високий	1	7	0,067	0,467	0,067	0,467	0,400
Середній	6	8	0,400	0,533	0,467	1,000	0,533
Низький	8	–	0,533	–	1,000	1,000	0

Отже, $d_{max} = 0,533$.

$$p = 0,028 \quad \lambda_{кр.} = \begin{cases} 1,36 & \varphi \leq 0,05 \\ 2,63 & \varphi \leq 0,01 \end{cases}$$

Для наочності побудуємо вісь значущості:

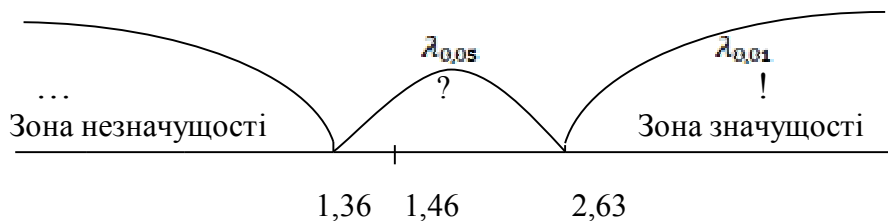


Рис. 3.4. Розташування емпіричного значення λ – критерій Колмогорова-Смірнова на «осі значущості»

$\lambda_{емп} > \lambda_{кр.}$. Отже, нульова гіпотеза відхиляється при $p = 0,028$.

Одночасно нами було розраховано емпіричне значення λ для випадку порівняння двох емпіричних розподілів дітей дошкільного віку контрольної перманентної групи. В результаті було виявлено: $d_{max} = 0,132$, а.

Порівнявши рівні значущості отриманих результатів (p) обох критеріїв у експериментальній групі дошкільників стало очевидно те, що вірогідність помилки другого критерію ($p = 0,0001$) менша ніж першого ($p = 0,001$). В той же

час в експериментальній перманентній групі дітей дошкільного віку вірогідність помилки першого критерію ($p < 0,002$) менша ніж останнього ($p = 0,028$).

У таблиці 3.11 представимо результати статистичних обчислень сформованості музичної навченості дітей дошкільного віку за критерієм Φ^* — кутового перетворення Фішера та критерієм λ — Колмогорова-Смірнова.

Таблиця 4.14

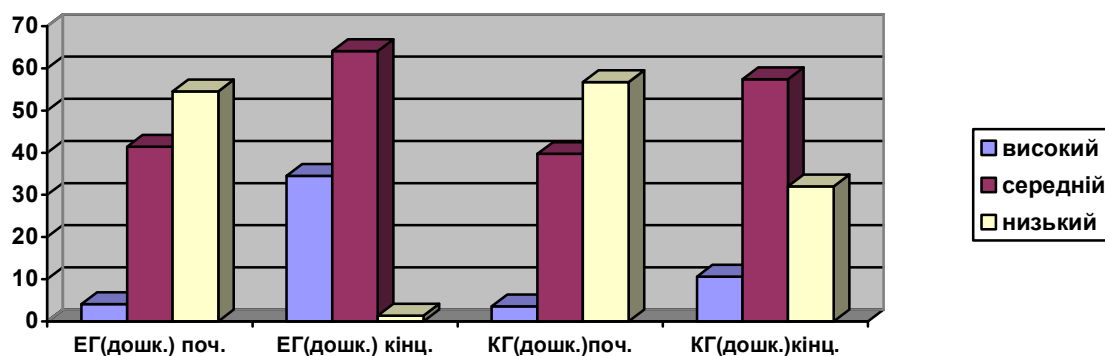
Сформованість музичної навченості дітей дошкільного віку за критерієм Φ^* та критерієм λ

Критерій	ЕГ (дошк.)	КГ(дошк.)	ЕГ (перм.)	КГ(перм.)
Φ^* Фішера	7,22	2,35	2,68	0,61
λ Колмогорова-Смірнова	4,51	2,08	1,46	0,36

Результати підсумкового діагностувального зрізу рівня сформованості музичної навченості дітей дошкільного віку представлено у діаграмах 4.1. та 4.2.

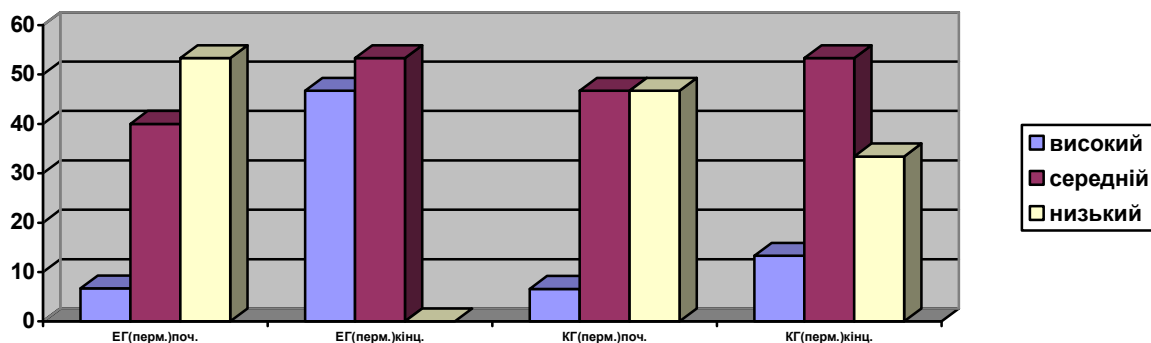
Діаграма 4.1.

Діаграма динаміки рівнів музичної навченості дітей дошкільного віку



Діаграма 4.2.

Діаграма динаміки рівнів музичної навченості дітей дошкільного віку з перманентної групи



З'ясування динаміки рівнів музичної навченості дітей молодшого шкільного віку здійснювалося за тією ж схемою, що і з дітьми дошкільного віку – кожного структурного компоненту окремо. Результати кінцевого діагностувального зрізу порівнювалися і з результатами дітей з перманентної групи, які навчалися музики на засадах оздоровчо-розвивального підходу упродовж семи років, починаючи з молодшого дошкільного віку (4-й рік життя) і завершуючи четвертокласниками (10-й рік життя).

Отже, на першому етапі кінцевого діагностувального зрізу перед нами постало завдання вияснити рівень розвиненості *мотиваційно-ціннісного компоненту музичної навченості учнів четвертого класу*. Особистісно-значиме ставлення дітей до музики та музичних занять, наявності прагнення до успішної музично-навчальної діяльності визначали результати бесіди та інтерв'ювання.

У процесі бесіди ми запитували дітей:

1. Як ви ставитесь до уроків музики?
2. Чи подобається вам відвідувати уроки музики?
3. Чи хотіли б ви, щоб уроків музики було більше, ніж один раз на тиждень?
4. Яка музика вам подобається найбільше? Де ви її слухаєте? Чи любите ви класичну музику, а народну музику.
5. Чи можете назвати улюблені музичні твори?
6. Чи були ви на концертах класичної музики у філармонії, на балеті або оперній виставі в оперному театрі?

7. Чи вмієте ви грати на музичних інструментах?
8. Чи відвідуєте ви якісь музичні гуртки, школи, студії?
9. Як ви вважаєте, чи потрібна музика у нашому житті? Що вона нам дає?
10. Чи потрібно вам навчатися музиці?
11. Чи знаєте ви як впливає музика на ваш організм?

Опитування четвертокласників було вже більш змістовним, ніж з дошкільниками або першокласниками. Вони були більш відкритими у відповідях.

У результаті бесіди нами було з'ясовано, що діти, які навчалися у контрольних групах мали посереднє відношення до музики та музичних занять. Вони не могли чітко відповісти чи люблять вони уроки музики чи ні. Єдине, що ці уроки набагато легше, ніж інші предмети початкової школи. Однак особливого захоплення нами виявлено не було.

Натомість відповіді дітей експериментальних груп були переважно позитивними, вони проявляли відкрите захоплення уроками музичного мистецтва, із захватом розповідали, як вони їм подобаються і хочуть, щоб кількість цих уроків була збільшена, які мінімум до 2-х разів на тиждень. Деякі з педагогів початкових класів відмічали, що після проведення музичних занять з використанням музикотерапії, діти показували значно кращі результати у процесі написання контрольних робіт, тестових завдань тощо. Часто діти самі просили вчительку перед важливою контрольною провести музичне заняття.

Підсумувавши результати опитування ми отримали наступні результати розвиненості мотиваційно-ціннісного компонента музичної навченості дітей молодшого шкільного віку.

Таблиця 4.15.

**Динаміка рівнів мотиваційно-ціннісного компоненту музичної
навченості дітей молодшого шкільного віку (%)**

групи	ЕГ (почат.) 145 осіб		КГ (почат.) 141 особа		ЕГ (перм.) 15 осіб		КГ (перм.) 15 осіб	
зрізи рівні	поч.	кінц.	поч.	кінц.	поч.	кінц.	поч.	кінц.
Високий %	17,3	64,8	15,6	14,9	86,6	100	26,6	20
Абс. к-ть	25	94	22	21	13	15	4	3
Середній %	59,3	35,2	59,6	70,9	13,4	—	46,8	60
Абс. к-ть	86	51	84	100	2	—	7	9
Низький %	23,4	—	24,8	14,2	—	—	26,6	20
Абс. к-ть	34	—	35	20	—	—	4	3

З даних таблиці видно, що в експериментальних група, особливо перманентній групі, динаміка мотиваційно-ціннісного компоненту значно виросла у порівнянні із контрольними групами, результати яких показала незначну динаміку. Так у перманентній групі вже на самому початку навчання музики у школі був відсутній низький рівень сформованості музичної навченості загалом, переважав середній та високий рівні. Щодо результатів експериментальних груп дітей молодшого шкільного віку, то значно виросли показники високого рівня за рахунок чого знизився середній рівень з 57,2 % до 54,3 %, а низький зійшов з 30,9 % до 0 %. Результати кінцевого зрізу мотиваційно-ціннісного компоненту музикальності у дітей контрольних груп істотних зрушень не виявили.

З метою з'ясування рівня емоційно-акумулятивного компоненту музичної навченості дітей молодшого шкільного віку нами було проведено низку проблемно-творчих завдань на визначення рівня розвиненості темпо-метро-ритмічного чуття, звуковисотного слуху, емоційного відгуку на музику тощо. Всі результати цього кінцевого діагностувального зрізу представлено у таблиці 4.16.

Таблиця 4.16.

**Динаміка рівнів емоційно-акумулювального компоненту музичної
навченості дітей молодшого шкільного віку (%)**

групи	ЕГ (почат.) 145 осіб		КГ (почат.) 141 особа		ЕГ (перм.) 15 осіб		КГ (перм.) 15 осіб	
зрізи рівні	поч.	кінц.	Поч.	кінц.	поч.	кінц.	Поч.	Кінц.
Високий %	8,9	37,2	9,2	12,8	46,6	80	13,5	20
Абс. к-ть	13	54	13	18	7	12	2	3
Середній %	49,7	62,8	49,6	65,2	53,4	20	46,6	53,3
Абс. к-ть	72	91	70	92	8	3	7	8
Низький %	41,4	—	41,2	22	—	—	39,9	26,7
Абс. к-ть	60	—	58	31	—	—	6	4

З даних таблиць видно наскільки результати кінцевого діагностувального зрізу в експериментальних істотно відрізняються від результатів дітей, які були в контрольних групах. Особливо високі результати були продемонстровані дітьми перманентної групи, які навчалися музиці з використанням музикотерапії упродовж семи навчальних років. Навіть, порівнюючи їх результати з результати дітей з експериментальних класів, спостерігається значно вищі показники.

Під час з'ясування рівня творчо-діяльнісного компоненту музичної навченості дітей початкового шкільного віку спостерігається та ж сама ситуація. В експериментальних групах високий рівень піднявся з 15,2% до 57,9%, а в перманентній групі, які ще на початку експериментального навчання у початковій школі мали високі результати показники високого рівня виросли з 53,3% до 80%.

Наступним етапом кінцевого діагностувального зрізу було з'ясування динаміки рівнів творчо-діяльнісного компоненту музичної навченості дітей молодшого шкільного віку. Перед дітьми постала низка практично-творчих завдань, які мали на меті виявити вміння музикування (вокального, інструментального та ритмічно-танцювального) в спонтанно-імпровізаційному ракурсі. Результати виконання цих завдань представлено у таблиці 4.17.

Таблиця 4.17.

**Динаміка творчо-діяльнісного компоненту музичної навченості дітей
молодшого шкільного віку (%)**

групи	ЕГ (почат.) 145 осіб		КГ (почат.) 141 особа		ЕГ (перм.) 15 осіб		КГ (перм.) 15 осіб	
зрізи рівні	поч.	кінц.	поч.	кінц.	поч.	кінц.	поч.	кінц.
Високий %	15,2	57,9	13,4	15,6	53,3	80	13,3	20
Абс. к-ть	22	84	19	22	8	12	2	3
Середній %	54,5	42,1	53,9	62,4	46,7	20	40	46,7
Абс. к-ть	79	61	76	88	7	3	6	7
Низький %	30,3	—	32,7	22	—	—	46,7	33,3
Абс. к-ть	44	—	46	31	—	—	7	5

Отримані результати дозволили констатувати наявність позитивної динаміки в рівнях творчо-діяльнісного компоненту музичної навченості дітей молодшого шкільного віку експериментальних груп: *високий* рівень зріс з 15,2 % до 57,9 % в ЕГ(почат), з 53,3 % до 80 % в ЕГ(перм.); за рахунок підвищення високого рівня *середній* рівень опустився з 54,5 % до 42,1 % в ЕГ(почат.), з 46,7 % до 20 % в ЕГ(перм.); *низький* рівень знизився з 30,3 % до 0 % в ЕГ(почат.), у ЕГ(перм.) залишилося на 0%. Молодші школярі контрольних груп показали значно гірші результати : високий рівень піднявся лише з 13,4 % до 15,6 % в КГ (почат.), з 13,3 % до 20 % в КГ (перм.); середній рівень піднявся з 53,9 % до 62,4 % в КГ (почат.), з 40% до 46,7 % в КГ(перм.); низький рівень знизився з 22% до 0% в КГ(почат.) та з 46,7% до 33,3% у КГ(перм.).

Слідуючий етап діагностувального зрізу мав на меті з'ясувати рівень когнітивно-збагачувального компоненту музичної навченості дітей молодшого шкільного віку (наявність певного рівня музичної компетентності). У процесі діагностувального зрізу застосовувався методи опитування, тестових завдань та бесіди. Результати цього зрізу представлено у табл. 4.18.

**Динаміка рівнів когнітивно-збагачувального компоненту музичної
навченості дітей молодшого шкільного віку (%)**

групи	ЕГ (почат.) 145 осіб		КГ (почат.) 141 особа		ЕГ (перм.) 15 осіб		КГ (перм.) 15 осіб	
зрізи рівні	поч.	кінц.	поч.	кінц.	поч.	кінц.	поч.	кінц.
Високий %	9	32,4	7,8	9,9	13,3	73,3	13,3	20
Абс. к-ть	13	47	11	14	2	11	2	3
Середній %	59,3	67,6	63,1	63,9	86,7	26,7	73,4	66,7
Абс. к-ть	86	98	89	90	13	4	11	10
Низький %	31,7	–	29,1	26,2	–	–	13,3	13,3
Абс. к-ть	46	–	41	37	–	–	2	2

З даних таблиці видно, що в рівнях когнітивно-збагачувального компоненту музичної навченості у дітей молодшого шкільного віку експериментальних груп відбулося більше позитивних зрушень. Якщо на початку експерименту співвідношення рівнів музичної обізнаності у всіх дітей, окрім ЕГ(перм.), було практично ідентичним, то на заключному діагностувальному зрізі виявилось повне розходження даних. Так, в експериментальних групах спостерігається позитивна динаміка рівня музичних знань та загальної обізнаності дітей у сфері музичного мистецтва: *високий* рівень піднявся з 9 % до 32,4 % в ЕГ(почат.) та з 13,3 % до 73,3 % в ЕГ(перм.); за рахунок зменшення низького рівня прогресував *середній* рівень – з 59,3 % до 67,6 % в ЕГ(почат.), а в ЕГ(перм.) за рахунок збільшення високого рівня знизився з 86,7 % до 26,7 % в ЕГ(перм.); *низький* рівень знизився з 31,7,9 % до 0 % в ЕГ(почат.), в ЕГ(перм.) залишився на нульовому рівні. Ситуація в контрольних групах була наступною: *високий* рівень виріс лише з 7,8% до 9,9% в КГ(почат.) та з 13,3% до 20% в КГ(перм.); *середній* рівень в КГ(почат.) майже залишився на місці – з 63,1 до 63,9% в КГ(почат.), в КГ(перм.) знизився з 73,4% до 66,7%; *низький* рівень знизився

лише з 29,1% до 26,2% в КГ(почат.) та в КГ(перм.) залишився на місці н позначці 13,3%.

Далі слідувала діагностувальна робота по з'ясуванню рівнів комунікативно-регулятивного компоненту музичної навченості дітей молодшого шкільного віку. У процесі діагностики застосовувалися методи практично-творчих завдань, зміст яких було спрямовано на вивлення прояву активності й гармонійної взаємодії в міжособистісно-творчому просторі. Результати цього зрізу представлено в таблиці 4.19.

Таблиця 4.19.

Динаміка рівнів комунікативно-регулятивного компоненту музичної навченості дітей молодшого шкільного віку (%)

групи	ЕГ (почат.) 145 осіб		КГ (почат.) 141 особа		ЕГ (перм.) 15 осіб		КГ (перм.) 15 осіб	
зрізи рівні	поч.	кінц.	поч.	кінц.	поч.	кінц.	поч.	кінц.
Високий %	9,6	44,8	9,2	10,6	20	60	6,7	13,3
Абс. к-ть	14	65	13	15	3	9	1	2
Середній %	50,4	55,2	55,3	63,1	80	40	53,3	60
Абс. к-ть	73	80	78	89	12	6	8	9
Низький %	40	—	35,5	26,3	—	—	40	26,7
Абс. к-ть	58	—	50	37	—	—	6	4

Результати виконання практично-творчих завдань дозволили констатувати позитивну динаміку рівнів комунікативно-регулятивного компоненту музичної навченості дітей молодшого шкільного віку експериментальних груп: *високий* рівень зріс з 9,6 % до 44,8 % в ЕК(почат.), з 20 % до 60 % в ЕГ(перм.); *середній* рівень піднявся 50,4 % до 55,2 % в ЕГ(почат.) та за рахунок переходу у високий рівень знизився з 80 % до 40 % в ЕГ(перм.); *низький* рівень опустився із 40 % до 0 % в ЕГ(почат.), в ЕГ(перм.) залилося на нульовій позначці. У дітей контрольних груп значних позитивних зрушень, на жаль, зафіксовано не було: переважали середній та низький рівні.

Звівши рівні всіх структурних компонентів музичної навченості дітей молодшого шкільного віку та дітей з перманентної групи ми отримали дані, які висвітлено у табл. 4.20:

Таблиця 4.20.

Динаміка рівнів музичної навченості дітей молодшого шкільного віку (%)

групи	ЕГ (почат.) 145 осіб		КГ (почат.) 141 особа		ЕГ (перм.) 15 осіб		КГ (перм.) 15 осіб	
зрізи рівні	Поч..	кінц.	поч.	кінц.	поч.	кінц.	поч.	Кінц.
Високий %	11,7	47,6	10,6	12,8	46,7	80	13,3	20
Абс. к-ть	17	69	15	18	7	12	2	3
Середній %	54,5	52,4	56,7	65,2	53,3	20	53,3	53,3
Абс. к-ть	79	76	80	92	8	3	8	8
Низький %	33,8	—	32,7	22	—	—	33,4	26,7
Абс. к-ть	49	—	46	31	—	—	5	4

Зіставляючи результати початкового та кінцевого зрізів в експериментальних групах молодших школярів варто констатувати, що відбулося збільшення кількості дітей з високим рівнем музичної навченості: ЕГ (почат.) з 11,7 % до 47,6 %, ЕГ (перм.) з 46,7 % до 80 %. У контрольних групах значного збільшення показників високого рівня не виявлено: КГ (почат.) – з 10,6 % до 12,8 %, КГ (перм.) – з 13,3 % до 20 %. За рахунок збільшення показників високого рівня в експериментальних групах знизились їх показники середнього рівня сформованості музичної навченості з 54,5 % до 52,4 % в ЕГ (почат.) та з 53,3 % до 20 % в ЕГ (перм.). Кількість дітей із середнім рівнем сформованості музичної навченості в КГ (почат.) піднялася з 56,7 % до 65,2 %, а в КГ (перм.) показники залишилися на місці – 53,3 %. За час експерименту значна кількість дітей експериментальних груп знизилася показники низького рівня: ЕГ (почат.) з 33,8 % до 0 %, ЕГ (перм.) низький рівень взагалі був

відсутній. В контрольних групах показники низького рівня знизились наступним чином: в ЕГ (дошк.) – з 32,7 % до 22 %, в ЕГ (перм.) – з 33,4 % до 26,7 %.

За допомогою критерію Φ^* – кутового перетворення Фішера було оцінено достовірність відмінностей між відсотковими частками дітей молодшого шкільного віку саме з високим рівнем сформованості показників двох вибірок – експериментальної групи на початку та наприкінці формувального експерименту. Подібне завдання було вирішено для контрольної групи дітей молодшого шкільного віку, а також для експериментальної і контрольної перманентних груп молодших школярів.

Сформулюємо нульову та альтернативну гіпотези:

частка дітей молодшого шкільного віку в експериментальній групі з високим рівнем сформованості музичної навченості після кінцевого зрізу не є більшою, ніж їх частка в експериментальній групі молодших школярів після початкового зрізу.

частка дітей молодшого шкільного віку в експериментальній групі з високим рівнем сформованості музичної навченості після кінцевого зрізу є більшою, ніж їх частка в експериментальній групі молодших школярів після початкового зрізу.

Таблиця 4.21.

Розрахунок критеріїв при зіставленні результатів формувального експерименту за показниками ЕГ (почат.)

Етапи експерименту	«Є ефект»: високій рівень		«Немає ефекту»: середній та низький рівні		Разом
	Кількість дітей	% доля	Кількість дітей	% доля	
Кінцевий зріз	69	47,6	76	52,4	145
Початковий зріз	17	11,7	128	88,3	145
Разом	86		204		

За таблицею визначаємо величини кута Φ і підраховуємо значення Φ^* :

$$\varphi_1(47,6\%) = 1,523$$

$$\varphi_2(11,7\%) = 0,698$$

$$\varphi_{кр.} = \begin{cases} 1,64 (p \leq 0,05) \\ 2,31 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Очевидним є те, що $\varphi^{*}_{\text{емп}} > \varphi_{кр.} (p = 0,001)$

Для наочності побудуємо «вісь значущості» (рис. 3.5):

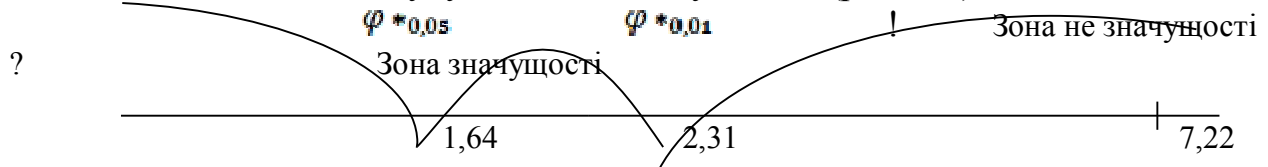


Рис. 3.5. Розташування емпіричного значення критерію φ^{*} – кутового перетворення Фішера на «осі значущості».

Отже, нульова гіпотеза відхиляється ($p = 0,001$). Приймається

Частка дітей молодшого шкільного віку в експериментальній групі з високим рівнем сформованості музичної навченості після кінцевого зрізу є більшою, ніж їх частка в експериментальній групі молодших школярів після початкового зрізу.

Аналогічну процедуру підрахунку емпіричного значення φ^{*} Фішера проводимо для контрольної групи дітей молодшого шкільного віку. В підсумковому результаті отримали такі дані, що означає Згідно з правилом прийняття рішення можна стверджувати, що у відсотковій частці дітей молодшого шкільного віку контрольної групи з високим рівнем сформованості музичної навченості впродовж формувального експерименту не відбулось статистично значущих змін, а виявлені незначні відмінності зумовлено випадковими причинами.

Статистичні обчислення за допомогою критерію Фішера були проведені в експериментальній перманентній групі молодших школярів з високим рівнем сформованості показників двох вибірок на початку та наприкінці формувального експерименту.

Сформулюємо нульову та альтернативну гіпотези:

частка дітей молодшого шкільного віку в експериментальній перманентній групі з високим рівнем сформованості музичної навченості після

кінцевого зрізу не є більшою, ніж їх частка в експериментальній перманентній групі молодших школярів після початкового зрізу.

частка дітей молодшого шкільного віку в експериментальній перманентній групі з високим рівнем сформованості музичної навченості після кінцевого зрізу є більшою, ніж їх частка в експериментальній перманентній групі молодших школярів після початкового зрізу.

Таблиця 4.22.

Розрахунок критеріїв при зіставленні результатів формувального експерименту за показниками ЕГ (перм.)

Етапи експерименту	«Є ефект»: високий рівень		«Немає ефекту»: середній та низький рівні		Разом
	Кількість дітей	% доля	Кількість дітей	% доля	
Кінцевий зріз	12	80,0	3	20,0	15
Початковий зріз	7	46,7	8	53,3	15
Разом	19		11		

$$\varphi_1(80,0\%) = 2,214$$

$$\varphi_2(46,7\%) = 1,505$$

$$\varphi_{\text{емп}} = 1,94$$

Очевидним є те, що $\varphi_{\text{емп}} > \varphi_{\text{кр.}} (p = 0,026)$

Для наочності побудуємо «вісь значущості» (рис. 3.6):

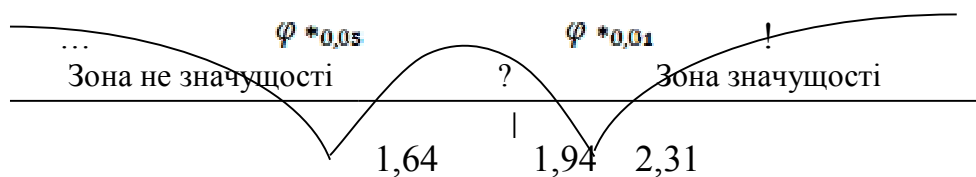


Рис. 3.6. Розташування емпіричного значення критерію φ^* – кутового перетворення Фішера на «осі значущості».

Отже, нульова гіпотеза відхиляється ($p = 0,026$). Приймається:

частка дітей молодшого шкільного віку в експериментальній перманентній групі з високим рівнем сформованості музичної навченості після кінцевого зрізу є більшою, ніж їх частка в експериментальній перманентній групі молодших школярів після початкового зрізу.

Аналогічну процедуру підрахунку емпіричного значення критерію φ^* – кутового перетворення Фішера було проведено для контрольної перманентної групи дітей молодшого шкільного віку. В результаті було отримано його значення – 0,49. На «осі значущості» це значення потрапляє в зону не значущості. Згідно з правилом прийняття рішення можна стверджувати, що у відсотковій частці молодших школярів контрольної перманентної групи з високим рівнем сформованості показників критеріїв впродовж формувального експерименту не відбулось статистично значущих змін, а виявлені незначні відмінності зумовлено випадковими причинами.

Для виявлення статистично значущих відмінностей у рівні сформованості музичної навченості дітей молодшого шкільного віку експериментальної групи нами було використано λ – критерій Колмогорова-Смірнова. Він дає змогу знайти точку, в якій сума накопичених розходжень між двома розподілами є найбільшою (d_{max}) та оцінити достовірність цього розходження.

Таблиця 4.23

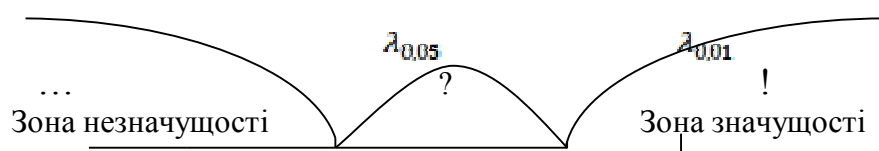
Розрахунок значення d_{max} для ЕГ (почат.) до і після формувального експерименту

Рівні	Емпірична частота		Емпірична частість		Накопичена частість		Різниця (d)
	До формув. n_1	Після формув. n_2	До формув. f^*_{e1}	Після формув. f^*_{e2}	До формув. $\sum f^*_{e1}$	Після формув. $\sum f^*_{e1}$	
Високий	17	69	0,117	0,476	0,117	0,476	0,359
Середній	79	76	0,545	0,524	0,662	1,000	0,338
Низький	49	0	0,338	0	1,000	1,000	0

Отже, $d_{max} = 0,359$. Визначаємо критерій λ за формулою:

$$p = 0,0001 \quad \lambda_{кр.} = \begin{cases} 1,36 & \varphi \leq 0,05 \\ 2,63 & \varphi \leq 0,01 \end{cases}$$

Для наочності побудуємо вісь значущості:



1,36 2,63 3,05

Рис. 3.7. Розташування емпіричного значення λ – критерій Колмогорова-Смірнова на «осі значущості»

$$\lambda_{\text{емп}} > \lambda_{\text{кр.}}$$

Отже, нульова гіпотеза відхиляється при $p = 0,0001$ приймається.

Одночасно нами було розраховано емпіричне значення λ для випадку порівняння двох емпіричних розподілів дітей молодшого шкільного віку контрольної групи. В результаті було виявлено: $d_{\text{max}} = 0,106$, а.

Отримані результати свідчать про те, що зміни, які відбулись у розподілах дітей молодшого шкільного віку за рівнями сформованості показників у контрольній групі під час формувального експерименту зумовлені впливом випадкових причин.

Аналогічну процедуру підрахунку емпіричного значення λ – критерію Колмогорова-Смірнова було проведено для експериментальної перманентної групи дітей молодшого шкільного віку.

Таблиця 4.24.

Розрахунок значення d_{max} для ЕГ (перм.) до і після формувального експерименту

Рівні	Емпірична частота		Емпірична частість		Накопичена частість		Різниця (d)
	До формув. n_1	Після формув. n_2	До формув. f_{*e1}	Після формув. f_{*e2}	До формув. $\sum f_{*e1}$	Після формув. $\sum f_{*e1}$	
Високий	7	12	0,467	0,800	0,467	0,800	0,333
Середній	8	83	0,533	0,200	1,000	1,000	0
Низький	0	0	0	0	0	0	0

Отже, $d_{\text{max}} = 0,333$. Визначаємо критерій λ за формулою:

$$p = 0,37$$

Для наочності побудуємо вісь значущості:

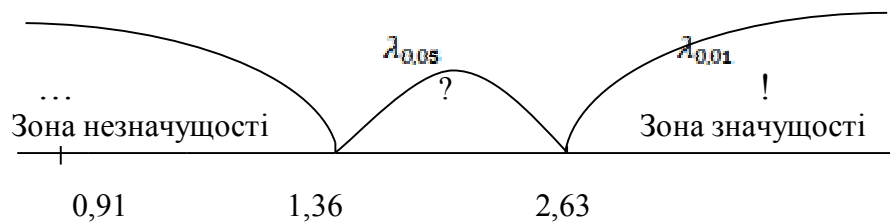


Рис. 3.8. Розташування емпіричного значення λ – критерій Колмогорова-Смірнова на «осі значущості»

$\lambda_{\text{емп}} < \lambda_{\text{кр}}$. Отже, нульова гіпотеза приймається при $p = 0,37$.

Одночасно нами було розраховано емпіричне значення λ для випадку порівняння двох емпіричних розподілів дітей молодшого шкільного віку контрольної перманентної групи. В результаті було виявлено: $d_{\text{max}} = 0,067$, а.

Порівнявши рівні значущості отриманих результатів (p) обох критеріїв у експериментальній групі дітей молодшого шкільного віку стало очевидно те, що вірогідність помилки другого критерію ($p = 0,0001$) менша ніж першого ($p = 0,001$). В той же час в експериментальній перманентній групі дітей молодшого шкільного віку вірогідність помилки першого критерію ($p = 0,026$) менша ніж останнього ($p = 0,37$).

У таблиці 3.17 представимо результати статистичних обчислень сформованості музичної навченості дітей молодшого шкільного віку за критерієм φ^* – кутового перетворення Фішера та критерієм значення λ – Колмогорова-Смірнова.

Таблиця 4.25.

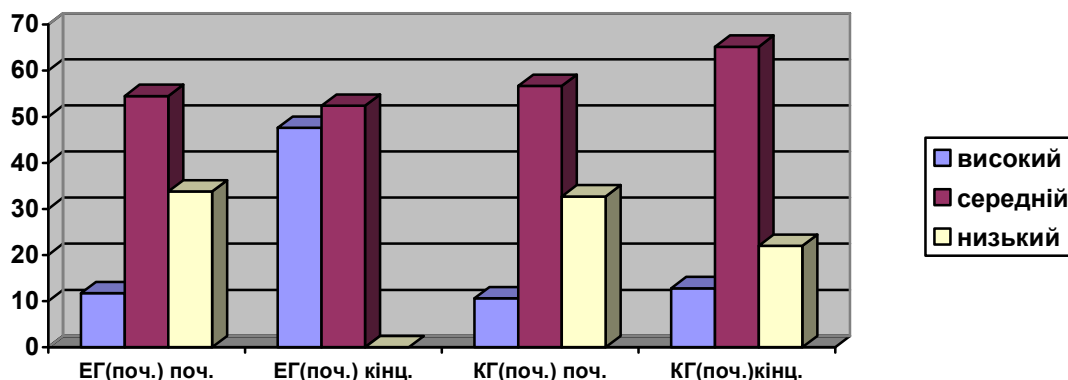
**Сформованість музичної навченості дітей молодшого шкільного віку
за критерієм φ^* та критерієм λ**

Критерій	ЕГ (дошк.)	КГ(дошк.)	ЕГ (перм.)	КГ(перм.)
φ^* Фішера	7,02	0,57	1,94	0,49
λ Колмогорова-Смірнова	3,05	0,88	0,91	0,18

Результати підсумкового діагностувального зрізу рівня сформованості музичної навченості дітей молодшого шкільного віку представлено в діаграмах 4.3. та 4.4.

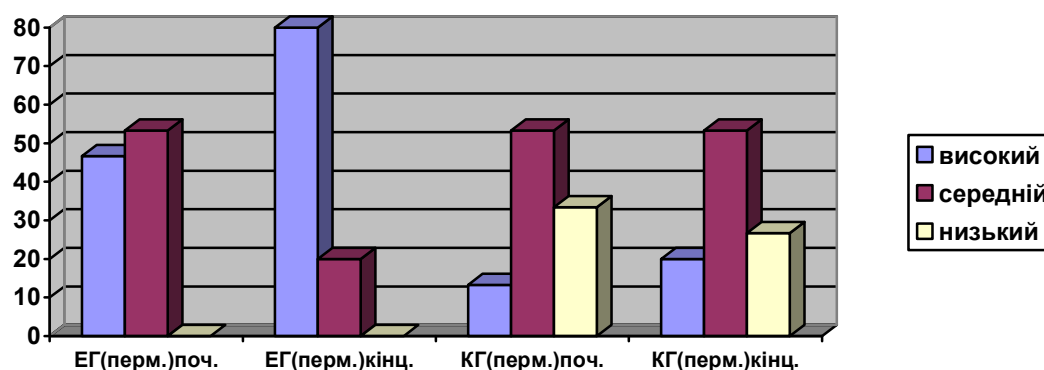
Діаграма 4.3.

Динаміка рівнів музичної навченості дітей молодшого шкільного віку



Діаграма 4.4.

Динаміка рівнів музичної навченості дітей молодшого шкільного віку



У процесі експериментального навчання уможлиблювалося порівняння результатів не лише експериментальних груп. Досить цікавим було зіставлення результатів двох експериментальних груп – традиційної та перманентної. Значно вищий рівень музичної навченості виявили діти молодшого шкільного віку перманентної групи – ЕГ (перм.), які у дошкільному віці навчалися музиці у контексті саногенно-особистісної парадигми. Ці дані свідчать про те, що більшою ефективністю володіє процес музичного навчання з використанням музикотерапії, який охоплює два періоди – дошкільний та молодший шкільний вік.

Висновки до четвертого розділу

■ У процесі дослідження були визначені діагностичні критерії та показники музичної навченості дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: мотиваційно-ціннісний критерій (міра інтересу та особистісно-значимого ставлення до музики і процесу музичного навчання); емоційно-акумуляційний критерій (яскравість, адекватність, глибина емоційної реакції на музику, тривалість зосередженості уваги, міра розвитку музичних здібностей (метро-ритмічного та темпо-тембрового чуття, ладового та звуковисотного слуху тощо); творчо-діяльнісний критерій (ступінь творчої активності та самостійності дітей, здатності до творчого вирішення практичних завдань, пов'язаних зі слухацькою, оцінювальною та творчою діяльністю); когнітивно-поглиблювальний критерій (обсяг музичних знань, рівень компетентності та поінформованості у сфері музичного мистецтва); комунікативно-регулятивний критерій (рівень володіння комунікативністю, наявність вміння творчої взаємодії з іншими учасниками музично-навчального процесу та здатності докладати зусилля для досягнення музично-творчих успіхів).

■ За результатами діагностувального дослідження було виявлено, що у більшості респондентів музична навченість знаходиться на низькому та середньому рівнях.

■ Формувальна робота здійснювалась упродовж семи навчальних років – 2008-2015 рр. Педагогічний експеримент з дітьми дошкільного віку було впроваджено у систему дошкільних навчальних закладів. У формувальному педагогічному експерименті взяло участь 316 дітей дошкільного віку – 160 дітей увійшло до експериментальних груп і 156 дітей склали контрольні групи. З них учасниками перманентної групи стало 30 дошкільників: 15 осіб входило до контрольної групи і 15 осіб до експериментальної групи. Музично-оздоровча робота здійснювалась з дітьми молодшого (4-й рік життя), (5-й рік життя) та старшого (6-й рік життя) дошкільного віку. Впровадження експериментального музичного навчання з дітьми дошкільного віку на засадах оздоровчо-

розвивального підходу здійснювалося впродовж трьох етапів. Кожен етап тривав один навчальний рік.

■ У процесі експериментально-формуальної роботи було задіяні 232 дитини молодшого шкільного віку, з них 117 дітей увійшли до експериментальних груп і 115 дітей входили до контрольних груп. З них до перманентної групи увійшло 30 осіб (15 осіб експериментальної групи і 15 осіб контрольної групи). Педагогічний експеримент проходив у системі початкових шкільних навчальних закладів, з учнями першого (7-й рік життя), а також з учнями других-четвертих класів (8-10-й рік життя). З дітьми молодшого шкільного віку педагогічний експеримент проходив у два етапи і тривав чотири навчальні роки.

■ З дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку, які складали перманентну групу музично-оздоровча робота проводилася у п'ять етапів, тривалістю сім навчальних років.

■ Дослідження ефективності формувального етапу педагогічного експерименту в аспекті наступності й неперервності дошкільного і початкового шкільного музичного навчання на засадах оздоровчо-розвивального підходу. Це потребувало проведення педагогічного експерименту впродовж семи навчальних років, який охоплював період навчання дітей, починаючи з молодших дошкільників (4-й рік життя) та завершуючи з четвертокласниками (10-й рік життя). Об'єднати всіх дітей, які були в експериментальних дошкільних групах в один клас було дуже складно. Саме тому була утворена лише одна перманентна (постійна) група молодших дошкільників, які за твердженням їх батьків, планували навчати своїх дітей в одній школі, й в одному класі. Однак, простежити наступність у такий спосіб вдалося лише автору експериментальної теоретико-методичної моделі музичного навчання на засадах оздоровчо-розвивального підходу. З усіма іншими дітьми педагогічний експеримент проводився відокремлено як дошкільниками, так і з молодшими школярами.

■ З дітьми дошкільного віку педагогічний експеримент проходив у три етапи. Перший етап з дошкільниками – ознайомлювально-адаптивний –

спрямовано на знайомство з різними видами музично-оздоровчої діяльності, пристосування дітей молодшого дошкільного віку до умов процесу навчання музики на основі оздоровчо-розвивального підходу. Другий етап – наслідувально-закріплювальний – передбачає розвиток та закріплення набутих умінь і навичок музично-творчої діяльності дітей середнього дошкільного віку, їх удосконалення та поглиблення у процесі повтору ускладнених музично-навчальних дійств педагога. Третій етап музичного навчання на засадах оздоровчо-розвивального підходу – інтерпретаційно-оцінювальний – здійснює перехід від відтворювально-наслідувальної до самостійно-творчої діяльності дітей старшого дошкільного віку. Його зміст спрямовано на формування здатності дітей до презентації певного музичного образу засобами різних видів музичної діяльності.

■ Музичне навчання на основі саноногенно-особистісного підходу з дітьми молодшого шкільного віку проходить у два етапи. Перший етап – адаптивно-розвивальний проходив з дітьми першого класу (7-й рік життя) і у його завдання входило розвиток музикальності дітей з проведенням емоційно-психологічної адаптації дітей до нових обставин і умов навчання в школі. Другий етап – імпровізаційно-креативний – передбачав музично-оздоровчу роботу з учнями других-четвертих класів (8-10-й роки життя), його мету та завдання було скеровано на перехід від інтерпретаційної діяльності до спонтанного творчого самовираження дітей і формування у них навичок імпровізованої музичної творчості.

■ Чітка структура занять є основою всіх етапів музично-навчального процесу на основі оздоровчо-розвивального підходу. У роботі з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку саме вона створює надійне підґрунтя для успішної реалізації оздоровчо-освітніх цілей та завдань.

■ У розробленій методиці подано усталену схему використання принципу контрасту у побудові динаміки заняття, а саме необхідність дотримання чіткої послідовності основних етапів: активізація емоційної сфери, кульмінація емоційного сплеску, врівноваження емоційно-почуттєвого стану.

■ Зіставлення результатів початкового та кінцевого зрізів в експериментальних групах дітей дошкільного віку дозволяє прослідкувати збільшення кількості дітей з високим рівнем музичної навченості: ЕГ (дошк.). У контрольних групах значного збільшення показників високого рівня не виявлено. За рахунок зростання показників високого рівня в ЕГ(дошк.) піднялися показники її середнього рівня. В ЕГ(перм.) кількість дітей із середнім рівнем піднялась. За час експерименту значна кількість дітей контрольних груп залишилася на середньому та низькому рівнях. Одержані результати підтвердили ефективність та дієвість музичного навчання дітей дошкільного віку на засадах оздоровчо-розвивального підходу.

■ Порівняння рівнів музичної навченості дітей початкового шкільного віку констатувало, що в експериментальних групах відбулося більше позитивних зрушень. Якщо на початку експерименту співвідношення рівнів музичної навченості між експериментальною та контрольною групами було практично ідентичним, то на заключному діагностувальному зрізі виявилося повне розходження даних. Так, в експериментальних групах спостерігається позитивна динаміка рівня музичної навченості: високий рівень піднявся; за рахунок зменшення низького рівня майже на місці залишився середній рівень; низький рівень знизився. Значно кращі результати показали діти ЕГ (перм.), які вже на початку експерименту мали високі показники музичної навченості. Високий рівень у дітей ЕГ (перм.) піднявся, середній опустився, а низький рівень був відсутній взагалі. Діти КГ (перм.) продемонстрували нижчі показники високого рівня, який піднявся лише на кілька відсотків. Показники середнього рівня в КГ (перм.) піднялися, а низький рівень в КГ (перм.) знизився.

■ Одержані результати дали підстави зробити висновок про ефективність розробленої теоретико-методичної системи музичного навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку на засадах оздоровчо-розвивального підходу. Особливо високі показники показали діти, які навчалися музиці на експериментальній основі в перманентній групі, тобто безперервно, починаючи з молодшого дошкільного віку (4-й рік життя) і завершуючи

четвертокласниками (10-ий рік життя). Таким чином, представлена теоретико-методична система музичного навчання на засадах оздоровчо-розвивального підходу може бути успішно застосована в освітньому процесі дошкільних і початкових шкільних навчальних закладів.

Список використаних джерел до четвертого розділу

1. Анисимов В. П. Диагностика музыкальных способностей: учебное пособие. М.: ВЛАДОС, 2009. 128 с.
2. Єгорушкіна К., Недериця С. Будиночок з Води: казка з музичним оформленням / ілюстратор: Марися Рудська. – К. : Класика, 2011. – 37 с.
3. Малашевська І.А. Підготовка майбутніх педагогів-музикантів до впровадження музикотерапії у навчально-виховний процес дошкільних навчальних закладів. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» : науково-теоретичний збірник*. Вип. 27. Переяслав-Хмельницький, 2013. С. 171-175.
4. Малашевська І.А. Експериментальне музичне навчання дітей дошкільного віку на основі саногенно-особистісного підходу. *THE UNITY OF SCIENCE. Direction 1 : Pedagogical sciences*. October, 2017. Volume 1. P.92-95.
5. Масаро Эмото. Послание воды. Тайные коды кристал лов льда. URK : http://www.samomudr.ru/d/Mosaru%20Emoto%20_Poslanija%20vody.pdf (дата звернення 15.02.2016 р.).
6. Рудницька О.П., Болгарський А.Г., Свистельнікова Т.Ю. Основи педагогічних досліджень: Навчально-методичний посібник. – К., 1998. – 143 с.
7. Садовенко С.М. Виховання народною казкою: методичний посібник. К.: Шк. світ, 2011. 128 с.
8. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб. : Речь, 2003. – 350 с.
9. Seashor C.E. Psychology of Music. N.Y., 1990. 357 p.

ВИСНОВКИ

У дисертації наведено науково-методичне узагальнення та нове вирішення проблеми вдосконалення системи музичного освіти дошкільників і молодших школярів шляхом визначення теоретико-методичної системи навчання музики у контексті саногенно-особистісної парадигми. Результати експериментального дослідження засвідчили вирішення поставлених завдань і дали підстави для таких висновків:

1. На основі вивчення та аналізу науково-методичної літератури, змісту нормативно-правових документів (Державних стандартів, навчальних планів і програм) та реального стану сучасної дошкільної й початкової шкільної мистецької освіти було з'ясовано, що головними стратегічними напрямками розвитку, навчання та виховання дошкільників і молодших школярів є компетентнісний, інтегрований, діяльнісний та особистісно орієнтований підходи. Однак, численні неконтрольовані чинники інформаційно-звукового, соціально-культурного, політично-економічного напрямів актуалізують спрямування музичного навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку в особистісно розвивальну та здоров'япідтримувальну площину. Водночас ідея застосування взаємозв'язку розвивальних й оздоровчих функцій музичного мистецтва у системі навчання музики залишилася поза належною увагою науковців і практиків.

2. Вагомим, особливо значимим результатом музичного навчання дошкільників і молодших школярів визначено музичну навченість, що розуміється як комплекс індивідуальних властивостей людської особистості, що зумовлює продуктивність музично-навчальної діяльності і якість оволодіння музичними знаннями та музично-практичним досвідом. Високий рівень музичної навченості дозволяє людині активно й емоційно проявляти себе у всіх видах музичної діяльності: сприйманні, оцінюванні, творчості, а також дає змогу вільно орієнтуватися у сфері музичного мистецтва, адекватно сприймати та розуміти музику, надавати естетичного забарвлення духовному життю

особистості. Структурними компонентами музичної навченості виявлено: мотиваційно-ціннісний (особистісно-значиме ставлення дитини до музики та музично-навчальної діяльності); емоційно-акумулювальний (розвинена музикальність); творчо-діяльнісний (схильність до творчого самовираження у процесі музично-навчальної діяльності); когнітивно-збагачувальний (наявність певного рівня музичної компетентності); комунікативно-регулятивний (прояв активності та гармонійної взаємодії в міжособистісно-творчому просторі).

3. З метою з'ясування рівня музичної навченості дітей дошкільного та молодшого шкільного віку були визначені її діагностичні критерії та показники: *мотиваційно-ціннісний критерій* (міра інтересу та особистісно-значимого ставлення до музики і процесу музичного навчання); *емоційно-акумулювальний критерій* (яскравість, адекватність, глибина емоційної реакції на музику, тривалість зосередженості уваги, міра розвитку музичних здібностей (метро-ритмічного та темпо-тембрового чуття, ладового та звуковисотного слуху тощо); *творчо-діяльнісний критерій* (ступінь творчої активності та самостійності дітей, здатності до творчого вирішення практичних завдань, пов'язаних зі слухацькою, оцінювальною та творчою діяльністю); *когнітивно-поглиблювальний критерій* (обсяг музичних знань, рівень компетентності та поінформованості у сфері музичного мистецтва); *комунікативно-регулятивний критерій* (рівень комунікативності, наявність вміння творчої взаємодії з іншими учасниками музично-навчального процесу та здатності докладати зусилля для досягнення музично-творчих успіхів).

4. У результаті наукового пошуку було виявлено, що музикотерапія виступає ефективним засобом оптимізації процесу музичного навчання дошкільників і молодших школярів. У дослідженні вона розуміється як поліфункціональна система використання цілеспрямованого впливу музики та звуків на особистість з метою розкриття резервних й адаптивних можливостей людського організму, його специфічного життєвого тону, що ототожнюється з ресурсами опірності, емоційної стійкості та позитивного мислення. Доведено, що використання музикотерапії у музично-педагогічному процесі, оптимізуючи

музичне навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, сприяє: підвищенню результативності їх музично-навчальної діяльності, збереженню й покращенню здоров'я дітей, активізації у них зацікавленості та інтересу до музичних занять і уроків, розвитку їх музичних здібностей, уяви та фантазії, посиленню їх творчої активності, гармонізації чуттєвої сфери, вирішенню проблем міжособистісно-творчого спілкування на тлі збереження здоров'я.

5. У дисертації здійснено розробку та обґрунтування саногенно-особистісної парадигми музичного навчання дошкільників і молодших школярів, яка визначається як система ідей, що сприяє підвищенню продуктивності музичного навчання дітей на основі актуалізації їх саногенного потенціалу. Застосування оздоровчо-розвивального підходу створює передумови для виходу на нову якість процесу навчання музики, уможливорює оптимізацію музичного навчання дітей на основі активізації саморегулювальних процесів психофізіологічного та особистісного аспектів дитини, сприяє гармонізації її внутрішнього світу, досягненню високого рівня навчальної працездатності, адекватної поведінки та позитивного емоційного стану. Сутнісними характеристиками саногенно-особистісної парадигми виступають: надання переваги задоволенню дітей від процесу музичного навчання над його результативністю; спрямування навчання музики дошкільників і молодших школярів у річище посилення позитивних емоційно-чуттєвих переживань і сублімації енергії (позитивної та негативної) у творчість; створення умов для появи в дітей катарсичних переживань у процесі музичного навчання; систематичне залучення дітей до спонтанно-художнього самовираження в індивідуальній та колективній музичній діяльності. Крім того, важливими характеристиками саногенно-особистісної парадигми, що забезпечують цілісність її впливу на досягнення ефективності музичної освіти, виступають: орієнтація музичного навчання на формування в дітей здатності до усвідомлення особистісної цінності як себе, так і інших; надання пріоритетності емоційному переживанню музики над аналітичним осягненням її змісту,

характеру та форми; спрямування процесу надання музичних знань в опосередковану площину.

6. Провідними положеннями саногенно-особистісної парадигми виступають запропоновані нами принципи: комплементарно-інтеграційний принцип, який орієнтує на взаємодоповнення та органічне поєднання музично-освітніх й оздоровчих цілей і завдань; гуманістично-комунікативний принцип, що передбачає побудову педагогічного спілкування в аспекті емоційної довіри та взаємоповаги, усвідомлення індивідуальної значущості кожної дитини незалежно від розвиненості її музичних здібностей; гедоністично-оптимістичний принцип спрямовує музичне навчання на створення умов для акумулювання в дітей радісних емоційно-позитивних переживань та здійснення дітьми самостійно-рефлексивних дій у руслі позитивізму та оптимізму; емоційно-коригувальний принцип передбачає створення умов для корекції та гармонізації емоційної сфери дітей шляхом сублімації їх позитивних і негативних емоцій і почуттів у музичну творчість; індивідуально-розвивальний принцип орієнтує на побудову музичного навчання із врахуванням індивідуально-особливих якостей дітей (темпераменту, рис характеру, статі тощо) та посилення їх розвитку засобами залучення до спонтанно-музичного самовираження й самобутньо-творчої діяльності.

7. Ефективна реалізація саногенно-особистісної парадигми забезпечується впровадженням теоретико-методичної системи музичного навчання дошкільників і молодших школярів з використанням музикотерапії, яка містить розроблені нами педагогічні умови, етапи, форми, методи та прийоми. Необхідними і достатніми *педагогічними умовами* досягнення ефективності музичного навчання з використанням музикотерапії є такі: активізація мотивації та інтересу до процесу музичного навчання в дітей дошкільного та молодшого шкільного віку; забезпечення емоційного контакту між педагогом і дітьми, створення довірливої атмосфери на музичних заняттях і уроках; врахування особливостей світосприйняття та реагування на музику дошкільників і молодших школярів; надання переваги невербальному способу музично-

педагогічного спілкування; спрямування музичного навчання на формування в дітей власної гідності та самоповаги, усвідомлення індивідуальної значущості себе та інших; контактна взаємодія педагога з батьками дітей.

У результаті проведеного наукового дослідження було доведено, що музичне навчання дітей дошкільного віку має здійснюватися впродовж *трьох етапів: ознайомлювально-адаптивного* (знайомство з різними видами музично-оздоровчої діяльності, пристосування дітей до умов процесу навчання музики на основі оздоровчо-розвивального підходу), *наслідувально-закріплювального* (розвиток та закріплення набутих музичних знань, умінь і навичок, їх удосконалення та поглиблення у процесі повторення ускладнених музично-навчальних дій педагога), *інтерпретаційно-оцінювального* (перехід від відтворювально-наслідувальної до самостійно-творчої діяльності дошкільників; його зміст спрямовано на формування здатності дітей до презентації певного музичного образу засобами різних видів музичної діяльності). Музичне навчання з використанням музикотерапії з *дітьми молодшого шкільного віку* має проходити у *два етапи: адаптивно-розвивального* (формування музичної навченості дітей з проведенням емоційно-психологічної адаптації дітей до нових обставин і умов навчання в школі), *імпровізаційно-креативного* (перехід від інтерпретаційної діяльності до спонтанного творчого самовираження дітей і формування у них навичок імпровізованої музичної творчості).

Музичне навчання з використанням музикотерапії передбачає впровадження таких блоків методів і прийомів: *спонукально-заохочувального* (формування музично-пізнавального інтересу; спрямування музично-педагогічної роботи на отримання дітьми задоволення від процесу музичного навчання; включення дітей у ситуацію особистісного переживання успіху у процесі музичного навчання); *емоційно-коригувального* (музично-катарсична розрядка; спрямування музичного навчання в ігровий вектор; рухове злиття з музичним ритмом; релаксаційно-оздоровлювальне сприймання музики; діафрагмене (глибоке) дихання під музику; внутрішньо-виражальне музикування; позитивно-резонансна взаємодія педагога з дітьми); *творчо-*

активувального (спів пісень з ритмічно-руховим супроводом; тонування голосних і приголосних звуків, звуків природи й навколишньої дійсності; поступовий перехід від заданого до спонтанного самовираження у процесі музикування (вокального, інструментального та пластичного); *когнітивно-формувального* (активізація емоційно-образних асоціацій; когнітивне ознайомлення з елементарними музичними інструментами та способами гри на них; застосування пальчикової гімнастики під музичний супровід (вокалізація або фонова музика); образне введення в тематичний зміст заняття; залучення дітей до емоційного прислухання до звуків навколишньої дійсності; поєднання слухових і зорових образів) та *комунікативно-регулятивного* (досягнення емоційно-комфортного спілкування педагога з дітьми; персональне музичне звертання; вокалізація позитивно-стверджувальних афірмацій) блоків методів і прийомів.

У дисертації доведено, що найбільш ефективними *формами* музичного навчання з дітьми дошкільного віку є тематично-образні заняття: *заняття-казка, заняття-мандри, заняття-звукопізнання*. Процес музичного навчання з першокласниками необхідно проводити у формі *уроку-гри*, а з учнями 2-4-х класів, як доводить наше дослідження, варто здійснювати у формі *музично-ігрового тренінгу*. Ефективною формою проведення таких занять є гурток, де дотримується доведена нашим дослідженням найоптимальніша чисельність дітей у групі (до 15-ти осіб). Традиційне музичне заняття або урок є також можливою формою навчання музики дітей на основі оздоровчо-розвивального підходу, але за умови розподілу групи або класу на підгрупи. За таких умов процес досягнення головної мети й завдань саногенно-особистісної парадигми музичного навчання значно підвищується.

8. Результати педагогічного експерименту дали змогу констатувати суттєві позитивні зміни в рівнях музичної навченості у дітей експериментальних груп, що є прямим доказом ефективності розробленої теоретико-методичної системи музичного навчання з використанням музикотерапії.

Проблема використання музикотерапії у музично-навчальному процесі складна і багатогранна, тому проведене дослідження не вичерпує всі аспекти досліджуваної проблеми. Перспективи подальших досліджень охоплюють змістові характеристики та технологічні особливості впровадження саногенно-особистісної парадигми музичного навчання у системи загальної середньої та вищої освіти, підготовки фахівців музично-педагогічної діяльності до реалізації саногенно-особистісної парадигми у процесі музичного навчання дошкільників і школярів.

ДОДАТКИ

Додаток А

ЗРАЗКИ КОНСПЕКТІВ ЗАНЯТЬ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

1. Конспект заняття з дітьми молодшого дошкільного віку (4-й рік життя)

Тема: Звукова мова тіла.

Мета: Розвиток музичних здібностей та гармонізація емоційної сфери дітей молодшого дошкільного віку.

Хід заняття

1. Звучить спокійна та ніжна композиція (*Fiesta Mediterranean «Rondo Veneziano»*). Діти заходять до зали й сідають на стільці розставлені колом. Педагог дзвонить у «чарівний» дзвіночок, який сповіщає про початок заняття (процес відкриття музикотерапевтичного процесу). **Знайомство** (вихід на особистісний контакт). Педагог, тримаючи у руках м'яку іграшку у формі сердечка, вітається та називає своє ім'я (дуже лагідною та ніжною інтонацією). Далі, передаючи сердечко по колу, просить кожну дитину назвати (або проспівати) своє ім'я. А вся група має повторити його хором (бажано з тією ж самою інтонацією).

2.1. Музично-танцювальна діяльність. Танок з відбиванням ритму (звучить ритмічно-рухлива композиція *«La Bastringue»*, французький танок). Діти стають у коло й беруться за руки. Починаємо рухатися по колу в правий бік, поступово набираючи швидкість. Зупиняємося й відбиваємо ритм, спочатку плескаючи в долоні, потім підстрибуючи й на останок плескаючи себе по стегнах. Знову беремося за руки й починаємо рух по колу в зворотному напрямку із проведенням тих самих ритмічних вправ.

2.2. Дихальна гімнастика: «Кулька». Нормалізуємо дихання, надуваючи уявну кульку (вдихаємо швидко і глибоко через ніс, а видихаємо повільно ротом) і випускаючи її в повітря.

3. Слухання та прислухання. Чутливі вушка. Пропонуємо дітям показати, де знаходяться вушка. Масажуємо їх. Закриваємо, потім відкриваємо вушка. Концентруємо увагу дітей на звуках, що лунають із вулиці, і тих, що чути в нашому приміщенні. Слухаємо власне дихання. Хвалимо наші вушка, які можуть стільки чути.

4. Спів та інсценізація пісень. Звучить аудіо-запис пісень «Вийди, вийди, сонечко», «Ой на горі жито», «Іди, іди, дощику», «Колобок», «Я коза ярая», «Равлику-Павлику», «Печу, печу хлібчик» з диску *«Вийди, вийди, сонечко: українські народні пісні співають діти»*. Співаємо пісні з ритмічно-руховим відображенням (фантазія та уява педагога) їх змісту.

5. Музичні ігри. Малята і ведмедики (музичний супровід виконується на фортепіано). Пояснюємо дітям, що коли звучить «музика малят», вони весело танцюють і бавляться, а коли звучить «музика ведмедиків», діти перетворюються на ведмедиків, ходять і шукають собі «здобич».

6. Пальчикова гімнастика. Інсценізація казки: *«Вирішили Вказівні пальчики піти погуляти до лісу. Йдуть собі, йдуть (пальчики «ходять» по ніжкам дітей. Коли раптом (ой-ой-ой!) злякались вони чогось. Тоді Великі пальчики вирішили вдвох піти до лісу... Але і вони злякались. Далі Вказівні та Середні пальчики йдуть на прогулянку разом, але з ними трапляється та ж сама історія. Згодом всі пальчики вирішили разом піти у ліс, зловити свій Страх і прогнати його.*

7. Музикування. Почергова гра на саморобному маракасі (пляшечка або коробочка з рисом, обгорнута фольгою) під музичний супровід спокійної та мелодичної композиції *«Le muse Rondo Veneziano»*. На початку самі музикуємо на маракасі, а потім надаємо можливість кожній дитині пограти на цьому інструменті. Далі ділимо групу дітей на дві підгрупи і починаємо «оркестрове» музикування на маракасах, поєднуючи гру з ритмічно-танцювальними імпровізованими рухами.

8. Релаксаційні вправи. «Я гарний наче музика» (звучить спокійна та ніжна композиція *Fiesta Mediterranean «Rondo Veneziano»*). На початку

зосереджуємо увагу дітей на красі музичної композиції. Згодом кажемо дітям, які гарні у них вушка, бо вони можуть чути цю музику. Починаємо гладити їх. Згодом гладимо і лобик, і носик, і щічки, і шийку, і волоссячко (голівку), вказуючи, що вони такі ж гарні, як ця музика. І взагалі, дякуючи музиці, діти стали ще кращими, розумнішими та здоровішими!

9. Закінчення заняття. Повідомляємо, що наше заняття завершується, але, щоб прийти на наступне заняття, треба заспівати пісеньку «До побачення, дітки! До побачення, Ірино Анатоліївно!» (імпровізований музичний супровід з використанням синкопованих ритмів).

На завершення наш чарівний дзвіночок сповіщає: «Заняття закінчується!».

2. Конспект заняття з дітьми молодшого дошкільного віку (5-й рік життя)

Тема: Звукові мандри м'ячика дитячим садочком.

Мета: знайомлення та встановлення контакту з дітьми, сприяння виникненню стійкого інтересу до процесу музично-навчальної діяльності.

Хід заняття

Дзвонить дзвіночок, який сповіщає про початок заняття

1.Музичне привітання. Звучить спокійна музика *Й.С. Бах «Арія» із Сюїти № 3 для камерного оркестру», педагог пропонує дітям сісти у коло на кольорові подушки у вигляді листочків та вітається, називаючи своє ім'я. Розмовою про музику, що звучить, налаштовує дітей на довірливе та доброзичливе спілкування. Звертає увагу на м'ячик, який теж прикотився послухати її. Звертається до дітей із проханням привітатися з м'ячем, назвавши своє ім'я (діти передають м'яч по колу одне одному).*

2. Музично-танцювальна діяльність. Педагог кладе м'яч в середину кола, бере дітей за руки і пропонує показати м'ячикові, як весело дітям у садку, виконавши під музику *Ф. Шопена Етюд № 2 Соль бемоль мажор* за зразком

дорослого певні танцювальні рухи (ходьба та біг по колу, «дрібущечки», ходьба навшпиньки, оплески).

3. Слухання та прислухання. Педагог пропонує дітям повернутися спиною в центр кола і, заплющивши очі, послухати звуки, які може створити своїми рухами м'ячик (пищить, стрибає, шурхотить (треться об килим), рипить (під пальцями), котиться). Діти намагаються відгадати, що робить м'яч. Потім педагог розповідає дітям про мандри м'ячика дитсадком і пропонує відгадати де той побував, прослухавши певні звуки (аудіозапис зі звуками садочка: звуки кухні (шкварчання сковорідки, дзвін посуду), звуки пральні (пральна машина, хлюпання води), звуки дошкільної групи (шум дітей, сміх, плач), звуки прибирання (шум пилесмока або миття підлоги), звуки коридору (скрип дверей, кроки) тощо).

4. Дихальна гімнастика. Педагог показує дітям повітряну кульку (не надуту) і пропонує зробити її схожою на м'яч (надуває реальну кульку, а діти – уявну декілька разів: спочатку маленьку, а потім – велику, наприкінці педагог зав'язує її).

5. Спів та інсценізація пісень. Дорослий звертає увагу дітей на кольори (кулька жовта, м'яч - синій) і співає пісеньку *«До дитячого садка»* музика М. Дремлюги слова Г.Бойко, потім пригадує з дітьми, які іграшки ще є в дитсадку та виконує віночок дитячих пісень у супроводі мультимедійної презентації (до прикладу *«Ну ж бо Зайчику»*, *«Про ляльку»* тощо) діти підспівують, виконуючи рухи за показом дорослого.

6. Релаксаційні вправи. «Оживи м'яч». Педагог висипає м'ячі з торбинки на підлогу, діти беруть будь-який м'яч і копіюють рухи дорослого, який читає віршований текст-супровід (м'яч стрибає вище – нижче по тілу, кружляє в руках, падає в кошик). *Вправа супроводжується енергійною музикою Ф. Шопена Етюд № 21.* Наприкінці вправи педагог показує самотню повітряну кульку і пропонує уявити дітям, як вона злітає в небо і знаходить собі подружок. *«Повітряні кульки».* Лежачи на підлозі, діти переглядають відео «Кольорові

кульки» на стелі, педагог коментує побачене і проводить вправу, під час якої кожна дитина уявляє себе легкою безтурботною кулькою.

7. Закінчення заняття. Педагог прощається з дітьми поспівкою «До побачення».

Дзвонить дзвіночок, що сповіщає про закінчення заняття.

3. Конспект заняття з дітьми старшого дошкільного віку (6-й рік життя)

Хід заняття

Дзвонить дзвіночок, який сповіщає про початок заняття.

1. Музичне привітання з «дельфінчиками». Показуємо дітям «звуки вітру», говоримо, що сьогодні до нас «приплили» дельфінчики. Коротко розповідаємо, про дельфінів – які вони хороші, розумні, і завжди приходять на допомогу людям. Потім дельфінчики вітаються з кожною дитиною, називаючи її ім'я, а у відповідь дитина сама грає на «звуках вітру» (фоном звучить «*Dolphin Love*» Кріс Мічел зі звуками мови дельфінів).

2. Слухання та прислухання. Пропонуємо дітям вслухатися в звуки мови дельфінів та почути, як шумить морська мушля. Потім переглядаємо з дітьми відео проєкт «Хлопчик та дельфіни».

3. Музично-танцювальна діяльність. Довільний танок діток і дельфінчиків (звучить «Дорога к солнцу», муз. К. Брейтбург, сл. А. Кавалерян).

4. Дихальна гімнастика. Роздаємо дітям півлітрові пляшечки, до половини наповнені водою, зі вставленими у них трубочками для коктейлів. Діти уявляють себе дельфінчиками і починають видувати бульбашки у пляшечку (обов'язковий глибокий вдих через ніс). Проводимо змагання «У кого з дельфінчиків найдовші бульбашки!»

5. Спів та інсценізація пісень: «Я лисичка, я сестричка», «Два півники», «Зайчику, зайчику», «Мак».

6. Музичні ігри. Акули та дельфінчики. Розділяємо групу дітей на дві підгрупи: акули та дельфінчики. Вмикаємо концерт для труби та оркестру Й. Гайдна зі звуками дельфінів – це музика дельфінчиків, вони бавляться у водичці

і плавають. Раптом починає звучати музична композиція з фільму «Пірати карибського моря» – це з'являються акули, які хочуть зловити дельфінчиків. Повторюємо так 2-3 рази. Далі діти міняються ролями.

7. Пальчикова гімнастика. *Пальчики-дельфінчики*, які по черзі плавають у синьому морі. Спочатку мізинчики-дельфінчики, потім вказівні пальчики-дельфінчики і т.д.

8. Музикування. *Гра на фортепіано: дельфінчики та акули.* Викликаємо дітей парами – один грає тему дельфінчиків у середньому або високому регістрі, друга дитина – імітує акулу грою в нижньому регістрі. Потім діти міняються ролями.

9. Релаксаційні вправи. *Дельфінчики та синє море* (звучить релаксаційна музика «Зцілення» зі звуками дельфінів). Дістаємо блакитну або з морською тематикою тканину. Діти беруться за краї тканини і, роблячи хвилики починають по черзі «пірнати» у воду (під тканину), спочатку «пірнають» усі дівчатка, потім всі хлопчики, а на завершення – всі разом. Між «пірнаннями» робимо хвилики маленькі та великі.

10. Закінчення заняття. Дельфінчики («звуки вітру»), лагідно звертаючись до кожної дитини, прощаються із нею: «До побачення, Петрику! До побачення, Оленко!...».

Дзвонить дзвіночок, який сповіщає про закінчення заняття.

Конспект уроку-гри з першокласниками

Тема: Ударні музичні інструменти.

Мета: Поглиблення уявлень про ударні музичні інструменти та сублімація емоційних переживань у творчість.

Хід уроку-гри

Грою на гонгу сповіщаємо про початок заняття.

1. Музичне привітання грою на барабані. Вчитель у руках тримає барабан. На початку він простукує ритм свого привітання-звернення до кожного учня, а той має йому відповісти відбиттям свого музичного ритму.

2. Теоретична частина. Коротко розповідаємо про ударні музичні інструменти і показуємо технологію виготовлення спробного барабану: беремо будь-який вазон або горщик і «надягаємо» на нього проклеєні чотири листи пергаментного паперу. Обв'язуємо папір вірьовкою і залишаємо сушитися на добу. Палички робляться з китайських паличок і коркових пробок із-під вина, обмотаних нитками для в'язання. Розповідаємо про вплив ритму та гри на барабанх на психофізіологічний стан людини.

3. Рухлива розспівка. Діти стоять на місці і співають «Бара-бара-бам! Бам! Бам!». По закінченню йде моторний супровід і діти мають видко переміститися по класу. Щойно музика зупинилась необхідно завмерти на місці і продовжити розспівку на пів тону вище.

4. Слухання та прислухання. Пропонуємо дітям вслухатися у звуки ударів власного серця і спробувати відити його на руці.

5. Музично-танцювальна діяльність. Вчитель вмикає три композиції, які мають ритм маршу, пунктирний ритм і біг шістнадцятими. Підсилювати ритм можна грою на барабані. Діти мають ритмічно рухатися під кожну композицію.

6. Дихальна гімнастика. Дітям пропонується уявити себе «кулькою», яка надувається, а потім повністю здувається. Музичний супровід здійснюється на барабані. З кожним ударом барабану дитина має зобразити, як вона надувається. «Спускання» відбувається раптово і швидко.

7. Спів та інсценізація пісень: *Спів пісні «Світло на небі, світло в мені! Я подарую світло землі!»* із руховим зображенням змісту слів. Згодо вчитель встає всередину кола і діти продовжують співати пісню, але завершення пісні змінюється на слова «Я подарую світло тобі!». У цей час необхідно обрати одну дитину і умовно «подарувати» їй «світло». Обрана дитина стає в коло і під супровід співу пісні обирає наступного учня, якому вона «подарує світло». І так до тих пір доки в колі не побуває кожна дитина.

8. Музичні ігри. Світло та темрява. Звучить «Ранок» Е.Гріга. Діти мають зобразити як встає сонце, а коли вмикаємо «Смерть Озе» Е.Гріга дітям необхідно зобразити темряву.

9. Музикування на дерев'яних ложках під музичний супровід.

10. Релаксаційні вправи. Звучить медитативна композиція. Діти мають намалювати ударні музичні інструменти.

10. Закінчення заняття. Згадуємо про всі ударні музичні інструменти, які діти використовували на занятті. Прощаємося із кожною дитиною персонально грою певного ритму на барабані. Дитина у відповідь має «відповісти» програванням свого ритму.

Звучить гонг, який сповіщає про закінчення заняття.

Конспект музичного тренінгу з другокласниками

Тема: Музика добра і зла.

Мета: Поглиблення розвитку музичальності та збагачення емоційно-почуттєвої сфери дітей.

Хід музичного тренінгу

Грою на трикутнику сповіщаємо про початок заняття.

1. Музичне привітання грою на музичних інструментах. Діти обирають собі будь-який музичний інструмент. Педагог тримає у руках трикутник. Почергово необхідно привітатися із кожною дитиною відповідно до характеру її гри на обраному нею музичному інструменті.

2. Музикування на обраних музичних інструментах у супроводі різних за характером музики. Музикуємо злі емоції та почуття, потім музикуємо хороші переживання.

3. Теоретична частина. Розповідаємо про характер впливу музичного звуку на людину та природу. Музика і енергетика людини. Музика і здоров'я.

4. Слухання та прислухання. Діти закривають вуха і слухають, як вони дихають, намагаючись у ньому почути «дихання океану». Слухаємо різну за характером музики і намагаємося відгадати її характер: «Баба-Яга» з циклу «Дитячий альбом» П. Чайковського, «Сольвейг» з циклу «Пер Гюнт» Е.Гріга. Аналізуємо відчуття дітей.

5. Ритмічно-танцювальна діяльність. *Передай рух по колу.* Діти стають у коло. Вмикається музика жвавого характеру і кожна дитина показує якийсь танцювальний рух, який всі інші діти мають відтворити за нею.

6. Вокальна імпровізація. Спочатку просимо дітей заспівати будь-який звук на «а». Потім просимо заспівати найнижчий звук, потім найвищий звук. Далі шукаємо свій звук у якому комфортно. Далі просимо заспівати загальний тон. Просимо дітей заспівати звук, об він був добрим і лагідним, потім злим і поганим. Аналізуємо відчуття дітей у розмові з ними.

7. Музична гра. *Добро і зло.* Розділяємо групу дітей на дві підгрупи: добро та зло. Вмикаємо «Dies ired» з Реквієму Моцарта і діти рухами мають зобразити емоції злості. Щойно з'являється запис «Прелюдії» Вангеліса – діти, які іншої групи мають зобразити доброту. Далі діти міняються ролями. В кінці вправи обговорюємо про добрі та злі емоції, їх відчуття під час гри.

8. Релаксаційні вправи. *Безконтактний масаж.* Діти стають у коло парами (один за іншим). Вмикаємо релаксаційну музику. Дитина, яка стоїть позаду іншої має водити руками навколо силуету дитини, яка знаходиться попереду неї з промовлянням лагідних і приємних стверджень: «Ти хороша (ий), ти розумна (ий), ти кмітлива (ий), ти красива (ий) тощо». Згодом діти міняються місцями у парі.

9. Музичне прощання грою на музичних інструментах. Діти знову обирають собі який музичний інструмент. Педагог підходить до кожної дитини і персонально прощається з нею грою на обраних дітьми музичних інструментах.

Грою на трикутнику сповіщаємо про завершення заняття.

Запитання бесіди із молодшими дошкільниками

1. Чи любите ви музику? Чому?
2. Яка музика вам подобається більше: весела чи сумна?
3. Що ви найбільше любите: співати, танцювати, грати на музичних інструментах чи гратися у музичні ігри?
4. А де ви слухаєте музику: в садочку чи вдома?
5. Чи подобаються вам музичні заняття? Хто б хотів зараз піти на музичне заняття? Підійміть ручки.

Опитування молодших дошкільників

У ході бесіди дітям були задані наступні питання:

1. Як називається той чи інший музичний інструмент? (показували елементарні музичні інструменти: сопілку, бубон, барабан, маракаси, тріскачки тощо).
2. А які пісеньки ви знаєте?
3. Це швидка чи повільна музика? (дітям пропонувалося послухати різні за темпом музичні твори)
4. Це сумна чи весела музика? (дітям пропонувалося різні за ладом і характером музичні твори).

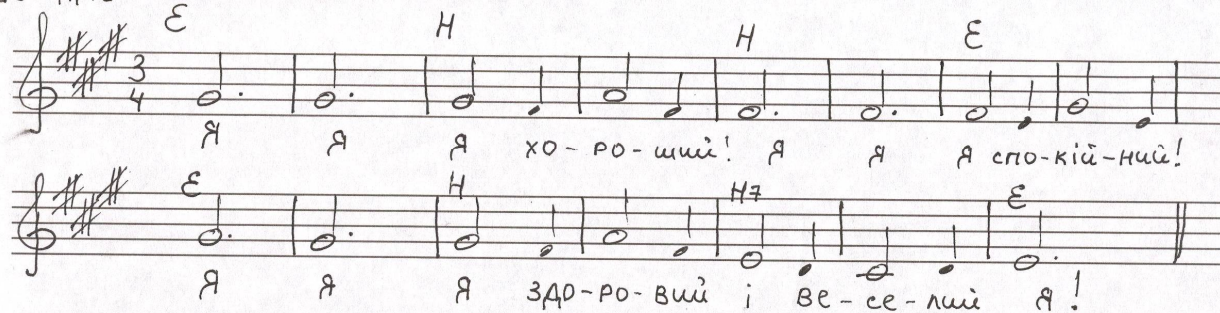
Запитання бесіди із першокласниками

1. Чи любите ви музику?
2. Яку музику ви любите і часто слухаєте?
3. Чи любите ви співати?
4. А яку пісню ви б зараз могли проспівати?
5. Чи любляєте ви танцювати?
6. А хто зараз зможе продемонструвати своє вміння танцювати?
7. Чи подобається вам грати на музичних інструментах? І на яких?
8. Хто зараз може продемонструвати свої вміння зіграти на якомусь музичному інструменті?
9. Хто хоче, щоб зараз був урок музичного мистецтва (мистецтва)?

ОПТИМІСТИЧНІ СПІВАНКИ-ЗАМОВЛЯННЯ

Я ХОРОШИЙ!

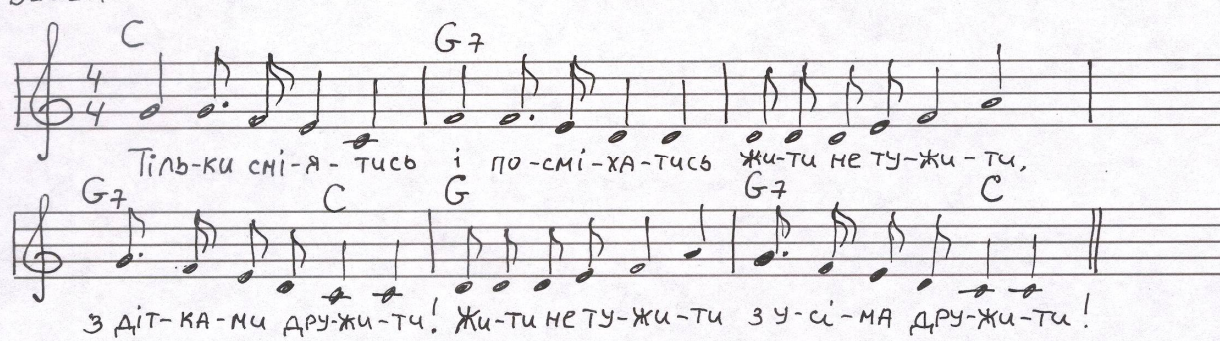
ШВИДКО



Я, я, я хороший! Я, я, я спокійний!
 Я, я, я здоровий і веселий я!
 Ти, ти, ти хороший! Ти, ти, ти спокійний!
 Ти, ти, ти здоровий і веселий ти!
 Ми, ми, ми хороші! Ми, ми, ми спокійні!
 Ми, ми, ми здорові і веселі ми!

ТІЛЬКИ СМІЯТИСЬ!

ВЕСЕЛО



Тільки сміятись і посміхатись,
 Жити – не тужити, з дітками дружити!
 Жити – не тужити, з усіма дружити!

ТАК! ТАК! ТАК!

Сьогодні я веселий! Так! Так! Так!
 Сьогодні я співаю! Так! Так! Так!
 Живу, життю радію! Так! Так! Так!
 Щасливий у цю мить!

Сьо-го-ді я ве-се-лий! ТАК! ТАК! ТАК! Сьо-го-ді я спі-
 ВА-Ю! ТАК! ТАК! ТАК! Жи-ву, жи-ттю РА-ді-ю!
 ТАК! ТАК! ТАК! ЩА-сли-вий у цю мить!

БЕСТІНГ. ГРА «ЧАРІВНА ПАЛИЧКА»

солоіст
 Я ве-се-лий, я ве-се-лий, РА-зом з ВА-ми я спі-ВА-Ю! Я ве-
 се-лий, я ве-се-лий і цьо-го всім ВАМ БА-ЖА-Ю!
 оплески всі разом
 хор
 Я ве-се-лий, я ве-се-лий і цьо-го всім ВАМ БА-ЖА-Ю!

1. Я веселий, я веселий!
 Разом з вами я співаю.
 Я веселий, я веселий!
 І цього всім вам бажаю!
2. Я здоровий, я здоровий!
 Разом з вами я співаю.
 Раджу спортом всім займатись,
 Бути здоровими бажаю!
3. Я щасливий, я щасливий!
 Разом з вами я співаю.
 Я щасливий, я щасливий!
 І цього всім вам бажаю!

Сертифікати про проходження навчально-методичного навчання на курсі

«Музикотерапія як музична дорога до світу дитини»

(Чехія)

OSVĚDČENÍ O ABSOLVOVÁNÍ KURZU

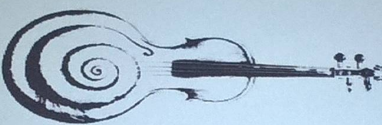
paní

Malashevská Iryna

absolvovala kurz

VYUŽITÍ MUZIKOTERAPIE U DĚTÍ

Kurz je **garantován** Sekcí systemické muzikoterapie při České psychologické společnosti L.



Náplň kurzu:
sebezkušenostní část, praktická část, teoretická část
muzikoterapeutické metody: poslech hudby, hudební kompozice, improvizace
a interpretace
muzikoterapeutická procedura
modelu Podpůrné vývojové muzikoterapie zaměřeného na práci s dětmi
v klinické i speciálně pedagogické oblasti

Počet hodin: 19

Lektor kurzu: Mgr. Matěj Lipský – muzikoterapeut, psycholog a speciální pedagog, t.č. předseda
 muzikoterapeutické asociace (CZMTA) **Mgr. Matěj Lipský**
 Fr. Křížka 15, 170 00 Praha
 IČO: 73799416
 matej@muzikoterapie.cz

eplicích, dne 15. 1. 2012

Matěj Lipský
 podpis lektora

OSVĚDČENÍ O ABSOLVOVÁNÍ KURZU

Paní

Malashevská Iryna

Absolvovala kurz

MUZIKOTERAPIE U DĚTÍ

Kurz je **garantován** Muzikoterapeutickou asociací České republiky (CZMTA) a Sekcí systemické muzikoterapie při České psychoterapeutické společnosti při LSP



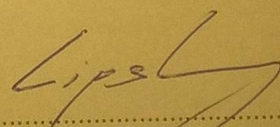
Počet hodin: 19

Obsah kurzu: využití zvuku a hudby při terapeutické práci s dětmi
Muzikoterapeutické metody, modely, techniky a procedury
Propojení muzikoterapie s dalšími expresivně-terapeutickými přístupy (např. tanečně-pohybovou terapií)

lektor kurzu: Mgr. Matěj Lipský – muzikoterapeut, psycholog a speciální pedagog,
místopředseda CZMTA

Praze, dne 11. 1. 2014

Mgr. Matěj Lipský
Fr. Křížka 15, 170 00 Praha 7
IČO: 73799416
matej@muzikoterapie.cz


.....
podpis lektora

УГОДА ПРО НАУКОВО-ПРАКТИЧНЕ СПІВРОБІТНИЦТВО

ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», далі іменований «**Сторона 1**», в особі ректора В.П.Коцура, який діє на підставі Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту» і Статуту, з однієї сторони, та ДНЗ №250 «Берізка» для дітей з вадами мовлення м. Київ, далі «**Сторона 2**», в особі завідувача А.А.Костина, який діє на підставі Закону України «Про освіту», Статуту, уклали цей договір про наступне:

1. Предмет угоди

Угода є основним документом, який забезпечує узгоджену діяльність між **Сторона 1 та Сторона 2** у процесі співробітництва з виконання заходів, спрямованих на узгодження діяльності щодо реалізації принципу єдності теорії та практики, апробації результатів наукових досліджень, удосконалення процесу розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного віку, впровадження в освітній процес інноваційних педагогічних технологій.

2. Права та обов'язки сторін

Сторона 1 зобов'язана:

забезпечувати виконання в повному обсязі заходів, передбачених предметом договору. Для цього вона:

2.1. Забезпечує поінформованість членів педагогічного колективу закладу про предмет даної Угоди та її зміст.

2.2. Сприяє залученню викладачів університету до наукової діяльності, розвитку педагогічної науки України.

2.3. Визначає представників з числа загального складу педагогічного колективу для участі в заходах, передбачених даною угодою.

2.4. Уможливорює проведення консультацій для фахівців у галузі музичного навчання та виховання дітей дошкільного віку на засадах музикотерапевтичного підходу, приймає участь у науково-методичному керівництві їх роботи.

2.5. Проводить спільні науково-методичні семінари та конференції з питань впровадження інноваційних здоров'язберігальних технологій дошкільної освіти.

2.6. Сприяє творчій співпраці музичних керівників, вихователів та психологів у галузі дошкільної освіти з науковцями університету в підготовці методичних рекомендацій, посібників, підручників.

2.7. Здійснює обмін досвідом з метою розв'язання конкретних питань, що виникатимуть у процесі науково-педагогічного дослідження, обговорення результатів.

2.8. Пропагує результати діяльності сторін у рамках даної угоди.

2.9. Призначає керівником науково-практичного проекту про впровадження музикотерапії у систему дошкільної освіти доцента кафедри мистецьких дисциплін і методик навчання Малашевську І.А.

Сторона 2 має право:

залучати сторонні організації для здійснення заходів згідно предмету Угоди за погодженням із **Сторона 1**.

Сторона 2 зобов'язана:

сприяти створенню необхідних умов для виконання заходів згідно предмету угоди. Для цього вона:

2.9. Забезпечує поінформованість членів педагогічного колективу закладу про предмет даної Угоди та її зміст.

2.10. Визначає представників із загального числа педагогічних працівників для участі в заходах, передбачених цією угодою.

2.11. Створює умови для впровадження музикотерапії як новітньої здоров'язберігальної технології у систему дошкільної освіти.

2.12. Надає викладачам університету можливість ознайомлення з ходом та результатами практичної реалізації методики музично-естетичного навчання та виховання дітей дошкільного віку на засадах музикотерапевтичного підходу.

Сторона 1 має право:

здійснювати аналіз виконання різних видів діяльності в межах цієї угоди.

3. Строк дії угоди

3.1. Ця угода набуває чинності з моменту підписання її сторонами і діє по _____ року. Угода може бути розірвана кожною зі сторін достроково з попередженням іншої сторони за один місяць.

3.2. Після закінчення терміну дії угоди, якщо сторони продовжують виконувати її умови, угода вважається поновленою на невизначений строк, але кожна зі сторін має право припинити її дію, попередивши іншу сторону за один місяць.

Угоду складено у двох примірниках, по одному для кожної зі сторін.

4. Юридичні адреси сторін

Київська обл.,
м. Переяслав-Хмельницький,
вул. Сухомлинського, 32,
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький
державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»

Ректор ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький
державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»

В.П.Коцур

м. Київ,
вул. Декабристів, 6А
ДНЗ №250 «Берізка»
для дітей вадами мовлення

Завідувач ДНЗ №250
«Берізка» для дітей
з вадами мовлення м. Київ

А.А.Костина



ОЗДОРОВЧО-РОЗВИВАЛЬНИЙ ГУРТOK «ВЕСЕЛКОВА МУЗИКОТЕРАПІЯ»

Метою гурткової діяльності є:
гармонізація особистісно-творчого розвитку дітей.

Завдання гуртка:

розвиток музично-творчих здібностей і задатків;
зняття емоційно-психологічної напруги та досягнення катарсису
(психологічної розрядки) у процесі музично-творчої діяльності;
усунення психологічних і фізіологічних блоків, розкріпачення
поведінкових утисків;
гармонізація та розвиток емоційно-почуттєвої сфери;
формування музичної обізнаності, креативності, творчої
самоцінності та самодостатності дитячої особистості.

Кожне заняття вміщує:

Музично-танцювальну діяльність;
Слухання та прислухання;
Спів пісень і тонування звуків;
Музично-ігрову діяльність;
Дихальну та пальчикову гімнастику;
Музикування на елементарних музичних інструментах;
Музично-релаксаційні вправи.

Заняття проходить 1 раз на тиждень



