

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІНСТИТУТ МИСТЕЦТВ
КАФЕДРА ІСТОРІЇ, ТЕОРІЇ МУЗИКИ ТА МЕТОДИКИ МУЗИЧНОГО
ВИХОВАННЯ**

Висоцька Дар'я Сергіївна

**Педагогічні умови музичного розвитку дітей з особливими потребами на
уроках фортепіано**

Магістерська робота

на здобуття освітньо – кваліфікаційного ступеня «магістр» зі
спеціальності 014 «Середня освіта (Музичне мистецтво)»

Науковий керівник
Крижановська Т.І.
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри історії, теорії
музики та методики музичного виховання

Рівне. 2022 рік

ЗМІСТ

ВСТУП	3
Розділ I. Психолого-педагогічні основи проблеми музичного розвитку дітей з вадами мовлення	7
1.1. Музичний розвиток особистості в теорії та практиці музичної педагогіки	7
1.2 Психологічна характеристика дітей молодшого шкільного віку	20
1.3 Теоретичні основи педагогічного керівництва мовленнєвим розвитком дитини	32
Висновки до I розділу.....	42
Розділ II. Практичні основи процесу музичного розвитку учня з вадами мовлення у класі фортепіано	45
2.1. Сучасна практика роботи з дітьми з мовними порушеннями у процесі музичної освіти	45
2.2. Методичні особливості роботи з дитиною-логопатом у класі фортепіано (з досвіду автора дослідження).....	54
Висновки до II розділу	
ВИСНОВКИ	
ЛІТЕРАТУРА	

ВСТУП

Соціум, у якому ми живемо, напрочуд різноманітний. Адже тут відбувається спілкування людей, що різняться за віком, статтю, поглядами, професіями тощо. Є серед нас члени суспільства, які у зв'язку із особливостями здоров'я виключені із процесу продуктивного життя.

Згідно із Законом України «Про освіту» дитина з особливими потребами – це особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту [1]. ЮНЕСКО до дітей з особливими освітніми потребами відносить тих, які мають порушення у розвитку: емоційні, поведінкові, мовні, комунікативні та ін. [55, с.11]. Цивілізована прогресивна держава повинна бути зацікавленою у активній самовіддачі усіх своїх членів. Саме тому проблема інклюзивної освіти сьогодні звучить досить голосно і потребує пошуку нових ефективних засобів її розв'язання.

Одним із них з давніх давен є музичне мистецтво – найтонший, за словами Т.Щириці «емоційно-психологічний барометр» [81,а с. 6]. Виражаючи найпотаємніші стани людської душі, музика здатна на глибокий особистісний вплив, приваблюючи слухачів можливістю багатозначних тлумачень. Саме тому спектр музичного впливу є дуже широким, зокрема розумовий, емоційний, творчий, сенсорний, сугестивний, оздоровий та ін. Останню особливість музичного впливу сьогодні активно використовують і у арт-медицині, і у педагогіці. Так, можливості використання музичної терапії у освітньому процесі досліджують Л. Брусилівський, С. Генік, В. Драганчук, Ю. Лисицин, А. Пастернак, В. Петрушин Л. Підлипишина, С. Хміль, І. та С. Шабутіни та ін. Методичні аспекти використання музики у роботі з дітьми в інклюзивному середовищі різноаспектно розкрито в роботах Ю. Бекетової, Ю. Бондаренко, Д. Завітренко, М. Ляшко, Л. Стахової та ін. Так, дослідниця Ю. Бекетова стверджує, що «музика суттєво впливає на розвиток всіх сфер дитини... та активізує її рух, мовлення, мислення, має здатність терапевтично впливати на дитину з особливими потребами» [6, с.3]. зокрема з вадами мовлення. Водночас зазначена проблема потребує поглибленого вивчення у сфері перед професійної

музичної освіти. Маємо на увазі перш за все аспекти методики музичного розвитку учнів ДМШ з особливими освітніми потребами.

Музичному мистецтву належить особлива роль у вихованні дитини. З цим мистецтвом людина вперше зустрічається ще в утробі матері, а її цілеспрямований музичний розвиток відбувається у дитячому садку, школі. Музичний розвиток – це процес і результат музичного формування та самоформування особистості, що виявляється в кількісно-якісних змінах музичної свідомості. Музична педагогіка трактує цей процес як цілісність, що виражається у змінах в музичному досвіді особистості, тобто у системі здобутих нею на практиці знань, умінь. Наприклад, Ю. Алієв вважає, що це «процес становлення в учня музичних здібностей, співочого голосу...» [3, с. 263], а також збагачення його музичного інтелекту, вдосконалення емоційної сфери, музичних переваг, цінностей, смаків. Н. Ветлугіна, стверджує: музичний розвиток - це «перехід від прояву простих, нижчих форм музично-естетичних відношень і здібностей до складніших і вищих». Саме поява нових музично-естетичних якостей є критерієм того, що музичний розвиток дійсно відбувся [14, с. 22]. Результатом музичного розвитку особистості є її особистісна музична культура – індивідуальний соціально-художній досвід особистості в царині музичного мистецтва, що зумовлює її здатність сприймати, інтерпретувати, оцінювати, виконувати і творити музику [61, с.5].

З огляду на недостатність наукових напрацювань у сфері практики музичного розвитку дітей з особливими потребами та наявній потребі у теоретико-методичних дослідженнях з даної проблеми, нами була обрана тема магістерського дослідження: **«Педагогічні умови музичного розвитку дітей з особливими потребами на уроках фортепіано»**

Метою дослідження є обґрунтування та розроблення методики музичного розвитку учня з вадами мовлення в класі фортепіано ДМШ

Завданнями дослідження є наступні:

– визначити сутність та структуру музичного розвитку особистості;

- визначити вікові передумови музичного розвитку дітей з вадами мовлення молодшого шкільного віку;
- дослідити психолого-педагогічні аспекти музичної освіти дітей з вадами мовлення;
- проаналізувати сучасний досвід музичного розвитку дітей з вадами мовлення;
- розробити методику музичного розвитку учня-піаніста з вадами мовлення

Об’єкт дослідження – процес музичної освіти учнів-піаністів молодшого шкільного віку.

Предмет дослідження – процес музичного розвитку дітей з вадами мовлення в класі фортепіано ДМШ.

Методи дослідження: – **теоретичні** – аналіз психолого-педагогічної, науково-методичної, логопедичної літератури з проблеми дослідження; вивчення сучасного педагогічного досвіду, узагальнення поглядів вчених, щодо особливостей процесу музичного розвитку учнів молодшого шкільного віку, аналіз програм, навчальних планів роботи спеціалізованих навчально-виховних та дитячих музичних освітніх закладів; – **емпіричні** – бесіди, опитування, цілеспрямовані педагогічні спостереження, створення спеціальних діагностичних ситуацій. Моделювання та впровадження різнотипових педагогічних ситуацій.

Теоретичною основою дослідження є Державна національна програма “Освіта” (Україна XXI ст.), Концепція Нова українська школа; теоретичні ідеї щодо змісту, структури та методики музичного розвитку школярів; класичні психолого-педагогічні положення про вікові особливості молодших школярів; базові методичні засади фортепіанної педагогіки; провідні принципи інклюзивної освіти, зокрема логопедії та музичної терапії.

Апробація результатів дослідження. Основні результати магістерської роботи обговорювались на науковій конференції викладачів та здобувачів вищої освіти за підсумками науково-дослідної роботи у 2021-2022 навчальному році.

Основні положення дослідження стали предметом обговорення на засіданнях кафедри історії, теорії музики та методики музичного виховання.

Результати дослідження були опубліковані у форматі наукової статті «Музичний розвиток дітей з особливими освітніми потребами на уроках фортепіано» [18. с.169 - 174].

Наукова новизна дослідження. Конкретизовано сутність та компонентну структуру музичного розвитку дітей з порушеннями мовлення в умовах занять фортепіано ДМШ.

Теоретичне значення роботи полягає у обґрунтуванні теоретико-методичних основ процесу музичного розвитку учня-піаніста. Автором визначено основні загальні дидактичні та мистецькі педагогічні принципи музичного розвитку дітей з вадами мовлення, запропоновано методи та основні форми роботи, що активізують процес музичного розвитку дітей даної учнівської категорії.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає у можливості використання запропонованих методичних підходів у педагогічній роботі музичних керівників, вчителів мистецтва, викладачів ДМШ та ДШМ в умовах інклюзивного навчання.

Структура роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів (п'яти параграфів), загальних висновків, списку використаної літератури. Повний обсяг 78 сторінок основного тексту. Список використаних джерел включає 85 назв.

Розділ I. Психолого-педагогічні основи проблеми музичного розвитку дітей з вадами мовлення

1.1. Музичний розвиток особистості в теорії та практиці музичної педагогіки

Метою позашкільного мистецького освітнього процесу, зокрема в умовах дитячих музичних шкіл та шкіл мистецтв, є музичний розвиток особистості, сутнісно-структурна характеристика якого є предметом нашого розгляду у даному параграфі.

Термін «розвиток» у «Великому тлумачному словнику» визначається як «процес, унаслідок якого відбувається зміна якості чого-небудь, перехід від одного якісного стану до іншого, вищого» [13, С. 1235]. Також тут наводиться визначення, орієнтоване на ступеневість, етапність цих змін: «ступінь освіченості, культурності, розумової, духовної зрілості» [13, С.1235]. В особистісному аспекті розвиток – складний процес соціального формування індивіду, тобто набування ним соціальної якості у процесі спілкуванні і спільній діяльності з іншими людьми. Отже, це процес входження людини у нове соціальне середовище, інтеграція у нього [56, с. с.305]. С.У.Гончаренко вважає, що маючи природні анатомо-фізіологічні передумови (наприклад, тип нервової системи, здібності), дитина в процесі соціалізації вступає у взаємодію з навколишнім світом, оволодіваючи культурними досягненнями людства [20, С.289]. Отже, поняття «розвиток особистості» розуміємо наступним чином: кількісні та якісні зміни її властивостей, що отримують свій вияв у світогляді, самосвідомості, характері, здібностях, досвіді, культурі тощо. Це процес і результат соціалізації та освіти особистості. У контексті нашого дослідження ми говоримо про музичне мистецтво як глобальну складову світового культурного спадку і домінуючий засіб впливу на розвиток школяра у процесі освіти. Нижче обґрунтуємо зміст категорії «особистісний музичний розвиток».

Проблема музичного розвитку особистості є центральною у музичній педагогіці. У її різноаспектному дослідженні значну роль відіграли напрацювання Б. Асаф'єва, О. Апраксіної, В. Белобородової, Н. Ветлугіної, Д. Кабалевського, Г. Падалки, Е. Печерської О. Ростовського, О. Рудницької та інших науковців. Звернемося до деяких.

Музичний розвиток людини є невід'ємною складовою процесу художньо-естетичного становлення людини, тому має певну етапність, запропоновану А. Пірадовим. Вченим виділено 5 основних етапів. Звернемося до їх загальної характеристики, актуальної для нашої роботи.

Перший етап: період раннього дитинства (до 3-х років). Він передує безпосередньо естетичному періоду. В цей час формуються основні психічні механізми естетичного відображення дійсності, закладаються першоеlementи художньо-естетичної спрямованості дитини, її потреб, інтересів і т. д., навіть елементарних ідеалів: образів-уявлень материнського голосу, інших привабливих об'єктів. Основна діяльність – емоційне спілкування з дорослими, які є головним джерелом естетичного, зокрема, і музичного розвитку дитини, а також його об'єктом, оскільки естетичні якості предметів сприймаються дитиною як «атрибути», символи, характерні ознаки рідних їй істот [50, с. 20-22]. В контексті нашого дослідження зауважимо, що музична насиченість середовища дитини до 3-х років – значима умова результативності її подальшого музичного розвитку. Важливим є постійне спілкування з музикою – сприймання зразків дитячого музичного репертуару (як фольклорного, так і авторського) у його виконанні близькими людьми.

Другий етап співпадає з межами дошкільного віку (3-6 років). Його визначають як істино естетичний. Як відомо, провідним видом діяльності у цьому віці є ігрова, головним об'єктом якої є людина та олюднені форми неживих предметів, тварин [50, с. 20-22]. Синкретична, тобто елементарно нероздільна, мистецька, в тому числі і музична, музично-драматична, музично-пластична, музично-поетична гра, набуває статусу головного інструменту музичного розвитку. В ігровій максимально невимушеній, творчій формі при

допомозі різних мистецтв, зокрема і музичного. відбувається оволодіння дитиною дійсністю. В. Пірадов особливо підкреслює, що на цьому етапі остаточно складаються глибинні елементи індивідуального художньо-естетичного, отже, і музичного розвитку. З часом вони лише змінюються [50, с. 20-22]. Вікова психологія доводить: саме у дошкільництві остаточно формуються всі психічні механізми, що відіграють головну роль в процесах художнього споглядання, відбувається інтенсивне накопичення чуттєвого та інтелектуального досвіду, На цьому етапі зростають можливості індивідуальних художньо-естетичних, в тому числі й музичних переваг. Тому роль системного музично-педагогічного впливу суттєво зростає.

Третій етап – це період навчання дитини у школі, тому його можна визначити як шкільний [50, с. 20-22]. Згідно вікової психології, домінуючим видом діяльності школярів є навчальна, тобто пізнавальна (логічно-понятійна). Вивчення основ науки та мистецтва у певній мірі може призупинити живе безпосереднє ставлення до мистецтва, загальмувати розвиток естетичних емоційних реакцій, зокрема почуттів. Саме тому часто спостерігаємо високий ступінь зацікавленості шкільною мистецькою освітою у початковій школі, який поступово знижується у підлітковому віці. Вікові особливості музичного розвитку молодших школярів розглянемо у наступному розділі.

Згідно періодизації естетичного розвитку особистості, з переходом до юнацтва (14 – 18 років) перше місце в художньо-естетичній свідомості посідає її ціннісно-орієнтаційна діяльність, що виражається у прагненні особистості теоретично обґрунтувати власні смаки та ідеали. Саме тому дуже важливою на цьому етапі залишається роль художньо-естетичної освіти, що сприяє оволодінню науково-естетичною теорією. У цей час відбувається професійне визначення людини [50, с. 20-22.]. Зокрема, С.Гончаренко зазначає: «Психічний розвиток особи в юнацькому віці тісно пов'язаний з навчальною та трудовою діяльністю...» [20, с.371].

Останній етап художньо-естетичного розвитку особистості, згідно теорії В.Пірадова, пов'язаний з практично-перетворюючою діяльністю, в якій

проявляється та вдосконалюється художньо-естетичний досвід людини. На цьому етапі особистість стає істино художньо-естетичною індивідуальністю – творцем і пропагандистом мистецьких, зокрема і музичних, цінностей [50. с. 23-25].

Музичний розвиток як процес теоретико-практичного оволодіння, емоційно-ціннісного опанування закономірностями, виразним сенсом музичного мистецтва – складне системне явище. Тому існує чимало визначень його сутності. В музично-педагогічному контексті музичний розвиток особистості визначається як зміни, які відбуваються у музичних здібностях та вміннях учня, накопичення ним досвіду музичної діяльності, що виводить її на якісно новий рівень [61, с.610]. Дослідник В. Ф. Черкасов вказує, що це процес і результат розвитку музично-творчих здібностей школярів під час активної участі в конкретних видах музикування. Це розвиток мислення, пам'яті, уяви під час сприймання та відтворення, а також інтерпретації інтонаційно-образного змісту музичного твору [78, с.509].

Процес музичного розвитку – система, яку формують природні передумови, наприклад вроджені схильності, задатки; набуті якості індивіда, наприклад, сформовані музичні здібності; внутрішні процеси, наприклад. музичний слух, пам'ять; процеси, які передаються ззовні, наприклад музичний досвід, музична компетентність; процеси, що відображають структуру музичної свідомості – інтелект, емоції-почуття, музична діяльність. Визначаючи структуру музичного розвитку особистості, виходимо з наступного: музичний розвиток – це процес і результат музичного формування та самоформування особистості, що виявляється в кількісно-якісних змінах музичних здібностей, інтелектуальної, емоційно-ціннісної, практичної сфер музичної свідомості. Ці зміни відбуваються в умовах різновидової музичної діяльності (сприймання, виконання, теоретичне обґрунтування, творчість).

Отже, основою музичного розвитку є кількісно-якісні зміни музичних здібностей, які виростають із задатків, схильностей, отримують прояв у музичній обдарованості та музикальності. Зупинимось на короткій характеристиці даних понять. Задатки – природжені анатомо-фізіологічні особливості організму, в

основному нервової системи, органів чуття, руху [20, с.129]. Задатки є передумовами розвитку здібностей, але самі їх не визначають. Вони розвиваються у здібності за певних умов [20, с.130]. Задатки – це необхідна, але не завжди достатня умова розвитку здібностей. Не завжди задатки розвиваються у здібності. У цьому процесі має значення не тільки генотип, але середовище і виховний вплив. Наприклад, задатками є хороший слух і почуття ритму. На цій основі можуть сформуватись люди різних професій: лікар-кардиолог, диригент, танцюрист, радіотелеграфіст тощо.

Схильність – спрямованість, зорієнтованість людини на заняття певною діяльністю [20, с.323]; також згідно академічного тлумачного словника це наявність фізичних передумов до розвитку якої-небудь якості, властивості, стану і т. ін. [69] та прояв природніх здібностей [13, с.1420]. Схильність є показником зародження певної здібності. Водночас наявність певної схильності впливає на розвиток здібностей до певної діяльності [20, с.323]. Схильності зумовлюються інтереси особистості, викликаючи її активність.

Задатки є природною основою здібностей - стійких індивідуальних властивостей людини, які є необхідною внутрішньою умовою її успішної діяльності [20, с.135]. Здібності розвиваються у процесі виховання, навчання, трудової діяльності. Здібності, що проявляються у більшості видів діяльності, називаються загальними, наприклад, розумові, фізичні. Якщо вони мають вузький, специфічний характер, їх відносять до спеціальних, наприклад, математичні, музичні тощо. Вищий ступінь розвитку здібностей є талантом. Сукупність здібностей називають обдарованістю. При тлумаченні психологією природи обдарованості домінує думка, що вона дана індивіду від народження. Доказом слугують факти раннього прояву, наприклад, музикальності. Але якою б музикальною та здібною не була дитина, музичний розвиток неможливий без її активної діяльності та цілеспрямованого педагогічного впливу. Отже, близькою до музичної обдарованості є така особистісна якість, як музикальність (музичність). Б.М. Теплов визначив музикальність як комплекс індивідуально-психологічних особливостей, потрібних для занять музичною діяльністю і в той

же час пов'язаних з будь-яким видом музичної діяльності [72, с. 42-222]. Ю.Є.Юцевич вважає: це комплекс природніх здібностей (музичного слуху, ритмічного почуття, музичної пам'яті), що створюють сприятливі передумови для виховання музичного смаку, здатності до цілісного сприйняття музики, готують ґрунт для здобування музичних професій [82, с. 163].

Оскільки вагомою складовою музичного розвитку є динаміка музичних здібностей, зупинимось на їх характеристиці. У «Психологічному словнику» знаходимо наступне визначення: це сукупність індивідуально-психологічних особливостей людини, що є умовою успішного виконання певної діяльності [57, с.63]. Виділяють загальні здібності, вони проявляються в усіх видах діяльності, наприклад, загальні розумові здібності, пам'ять, увага тощо; і спеціальні, що відповідають вузькому колу вимог конкретної діяльності, наприклад, музичний слух - для музиканта, технічне мислення - для інженера тощо [57, с.63].

За словами М.Ляшко здібності людини – це внутрішні умови її розвитку, які як і інші внутрішні умови, формуються під впливом зовнішніх – у процесі взаємодії людини і зовнішнього середовища [38, с.400]. Психолог Б. Теплов виділяє такі групи музичних здібностей:

1. Ладо-тональне відчуття, тобто здатність емоційно розрізняти ладові функції звуків мелодії. Ця якість є емоційним компонентом музичного слуху.

2. Здатність до слухового уявлення, тобто довільне користування слуховими уявленнями, що відображають звуковисотний рух. Це слуховий компонент музичного слуху.

3. Музично-ритмічне відчуття, тобто відчуття емоційної виразності музичного ритму і його точне відтворення [72, с. 42-222].

Об'єднуючою основою зазначених здібностей є музичний слух – здатність до творення і виконання музики на основі сприймання елементів музичної мови, а також функціональних зв'язків між ними, аналізу співвідношення звуків, запам'ятовування та відтворення їх [82, с.247]. Музичний слух – явище, що охоплює цілий ряд взаємопов'язаних елементів. Є.Давидова виділяє 2 субсистеми. 1. Мелодичний слух – якісна своєрідність сприйняття мелодії, що проявляється у

особливостях самого сприйняття, впізнавання та відтворення мелодії і у чуттєвості до точності інтонації [71, с.116]. Його утворюють звуковисотний, слух, відчуття ладу та метро-ритму. 2. Гармонічний слух як поєднання відчуття фонічного забарвлення акордів, сприйняття множини звуків як цілого, відчуття строю, ансамблю, функційних зв'язків [24, с.23]. Таким чином, можливе виділення наступних різновидів музичного слуху: звуковисотний, ладовий, метроритмічний, гармонічний, мелодичний, тембровий, архітектонічний та ін. Так, за М. Римським-Корсаковим, звуковисотний слух визначає здатність відрізнити інтервали музичні від інтервалів, що не вживаються в музиці (настроєність і розстроєність). Слух ладовий визначається здатністю розрізнити і визначати співвідношення між висотами різних звуків, що дає можливість відтворювати інтервали і визначати їх висоту, впізнавати акорди і т. д. Б.Теплов говорить про ладове відчуття як про емоційне переживання певних відносин між звуками [71, с.129]. У відчутті метроритму виділяють відчуття темпу, тобто здатність надавати рівним ритмічним одиницям одну, встановлену на початку тривалість, і відчуття розміру як здатність знаходити і визначати відношення між ритмічними одиницями. Є.Давидова говорить про відчуття метро-ритму як про відчуття рівномірності, підкореній розміру та художнім цілям; також це є усвідомлення різних тривалостей [24, с.21 - 22]. Можна говорити про менш важливі різновиди музичного слуху – тембровий, тобто чутливість до тембрів; динамічний - відчуття відносної сили звучання; архітектонічний – відчуття форми, логіки музичного розвитку; поліфонічний – здатність виділяти окремі голоси у багатоголосі [24, с. 23].

Отже, музичний розвиток як динамічний поступ музичних здібностей передбачає емоційне і свідоме ставлення до музики, що інтегруються у вище обгрунтованому понятті «музичний слух». Цю особистісну якість ми розглядаємо в якості провідного вектора музичного розвитку особистості.

Оскільки, визначаючи зміст поняття «музичний розвиток особистості», ми передбачили динаміку інтелектуальної, емоційно-ціннісної, практичної сфер музичної свідомості, зупинимось на їх короткій характеристиці.

Інтелектуальна сфера музичної свідомості передбачає музичні та позамузичні (культурологічні, художньо-естетичні та ін.) знання, мисленнєве оперування ними, їх використання в умовах розв'язання завдань. Знання - це перевірений суспільно-історичною практикою і засвідчений логікою результат пізнання дійсності, адекватне її відображення у вигляді уявлень, понять, суджень, теорій [39, с.139]. Дослідник І.В. Малафіїк зазначає, що знання виявляються в наступних категоріях:

- Відчуття – це такий ступінь відображення дійсності, коли знання про навколишній світ безпосередньо пов'язанні з впливом предметів на органи відчуттів, які дають людину певну інформацію [39, с.140].

- Сприймання – відображення предметів і явищ у сукупності їх властивостей і частин за безпосереднього впливу на органи відчуттів. [39, с.141].

- Уявлення – ступінь переходу від відчуттів до думки, від конкретного до абстрактного, від сприймань до понять. Це образ предмета, заснований на минулому сприйманні. [39, с.141, 142].

- Поняття – результат розуміння людиною певних об'єктів, який склався за допомогою слова і закріпився в її мозку. Уявлення може існувати і без слова, поняття ж виникає, закріплюється і виявляється в слові. [39, с.143, 144].

- Умовиводи – розумова дія або форма мислення в якій з одного або кількох, певним способом пов'язаних суджень, що відображають зв'язки й відносини предметів чи явищ об'єктивної дійсності, виводиться нове судження, яке дає нове знання про ці предмети або явища [39, с.145].

- Теорія. Теоретичні знання є вищою формою наукового знання [39, с.146].

Оскільки основу інтелекту складають не лише знання, але і оперування ними, то поряд з накопиченням та систематизацією знань важливим є розвиток інтелектуальних вмінь, тобто розумових операцій. Знання, що засвоюються у процесі освіти, повинні являти собою систему, що олегшує їх активування та залучення у певних ситуаціях під час вирішення практичних завдань. В основу розуміння музики як виду мистецтва покладено знаннєві підсистеми двох рівнів:

- ключові знання у сфері культурології, естетики, які формують цілісне уявлення про музичне мистецтво, його роль у суспільному житті тощо;

- ключові знання в галузі історичного та теоретичного музикознавства (тобто елементи виразності музичної мови - динаміка, темп, ритм тощо; біографічні відомості про композиторів та виконавців; історія створення музичного твору) [44, с.87].

Вище зазначалось, що раціональне та емоційне осягнення музики є невіддільними одне від одного. Б.Теплов вказував, що зміст музики можна осягнути лише емоційним шляхом, тому що музичне переживання у своїй суті є емоційним переживанням [71, с. 51]. Саме тому в результаті впливу музики на особистість формується емоційно-ціннісна сфера свідомості, яку ми і передбачилив якості складової музичного розвитку особистості, і яка розвивається результаті її різнобічної музичної діяльності, впливаючи її почуття, цінності, ставлення до музичного мистецтва.

Емоції (з лат. *emoveo* – хвилюю, збуджую) як основа емоційної або афективної сфери людської свідомості, - це відносно короткочасні переживання, які мають чітко виражений ситуативний характер, тобто пов'язані зі ставленням людини до ситуацій, до своєї діяльності, до конкретних вчинків [46, с.301]. Емоції пов'язані із задоволенням чи незадоволенням життєвих потреб людини. С. Гончаренко говорить про них як про реакції людини на дію внутрішніх і зовнішніх подразників, які мають яскраво виражене суб'єктивне забарвлення і охоплюють усі види чутливості і переживань [20, с.116]. Емоційний характер навчання став ведучим принципом нашої освітньої діяльності. Даний принцип означає такий характер організації навчального процесу, в умовах якого в учнів збуджується інтерес до навчального процесу, захоплення ним. Яскраво виражена емоція є виразом ставлення, тобто її внутрішнього вияву до об'єкта пізнання а також виразом мотивації щодо процесу навчання, зокрема музичного. Народна мудрість говорить, що думка проходить через ворота почуттів і краще засвоюється, оскільки переживається [31, с.499, 500]. Саме тому розвиток емоційно-ціннісного ставлення до дійсності є важливою ціллю

освітнього процесу, зокрема в умовах музичного навчання. Це передбачає організований формуючий педагогічний вплив на емоційно-почуттєве ставлення школярів до об'єктів і явищ навколишньої дійсності в нашому випадку – до світу музичного мистецтва. Важливим вектором у цьому процесі є розвиток емоційно-почуттєвої сфери дитини. Досвід переконує, що чим вища культура почуттів людини, тим вищим є її моральна культура, зокрема моральні критерії особистості, яким вона керується в житті. С. Г. Карпенчук виділяє такі категорії освітньо-виховних цілей, що характеризують емоційно-ціннісну сферу особистості:

- Чуттєве сприймання (готовність і здатність сприймати ті чи інші явища, стимули, що надходять із оточуючого світу): усвідомлення; готовність чи бажання сприймати; вибірковість – довільна увага.

- Реагування (емоційний відгук): відгук підкорення; добровільний відгук; задоволення від реагування.

- Засвоєння ціннісних орієнтацій (ставлення до тих чи інших об'єктів, явищ чи видів діяльності): прийняття ціннісних орієнтацій; перевага ціннісних орієнтацій; переконаність.

- Вироблення цілісних орієнтацій (осмислення і поєднання різних ціннісних орієнтацій, формування систем цінностей на основі найбільш значущих і стійких): осмислення свого ставлення; організація системи цінностей.

- Поширення ціннісних орієнтацій (рівень засвоєння цінностей, на якому вони стійко визначають поведінку індивіда, належать до звичайного способу дій чи життєвого стилю): узагальнена установка; повна інтеріоризація (засвоєння) чи поширення ціннісних орієнтацій на діяльність [31, с.500, 501].

Відображення у свідомості людини її ставлення до дійсності, яке виникає в разі задоволення або незадоволення вищих потреб протягом тривалого часу – це почуття [39, с.158]. І.В. Малафійк вважає, що людина живе, будуючи свої стосунки з життям відразу думками і почуттями в єдності. Серед шкільних дисциплін немає таких, які б у своєму предметі передбачали цю єдність, крім предметів мистецтва [39, с.160]. Оскільки у школі вивчають основи наук

(більшість дисциплін шкільних програм) та мистецтва (дисципліни художньо-естетичного змісту), з нижче порівняємо їх зміст:

Наука	Мистецтво
<ul style="list-style-type: none"> • Основою розвитку науки є закони логік яким підпорядковується наукове мислення (наукового) і міркування. 	<ul style="list-style-type: none"> • Мистецтво – єдність об'єктивного (наукового) і суб'єктивного (чуттєвого) індивідуального, творчого).
<ul style="list-style-type: none"> • Науковий результат – наукове відкриття - плід роботи розуму. 	<ul style="list-style-type: none"> • Мистецький результат – мистецький твір – плід роботи розуму (уяви, фантазії, мислення) і почуттів.
<ul style="list-style-type: none"> • Наука надає знання фактів, норм, закон організації об'єктивної дійсності. 	<ul style="list-style-type: none"> • Мистецтво розкриває, як людина (автор) ставить до об'єктивної дійсності
<ul style="list-style-type: none"> • Об'єктивний зміст. 	<ul style="list-style-type: none"> • Суб'єктивний зміст.

Розвиток емоційно-ціннісної сфери особистості здійснюється особливо ефективно та активно в умовах її спілкування з музичним мистецтвом, яке, як відомо, називають мовою почуттів. «Специфіка впливу музики на школярів полягає в тому, – зазначає О.Я. Ростовський, – що вона викликає у них відповідні естетичні переживання, динамічні, насичені образи й асоціації..., організовує відповідну настроєність їхнього духовного світу» [59, с.33].

Говорячи про емоційно-ціннісну складову музичного розвитку особистості, перш за все маємо на увазі активізацію емоційних реакцій на музичну діяльність. Емоційним реакціям на музичне мистецтво надаємо великого значення, оскільки розглядаємо їх в якості основи розвитку вищих почуттів особистості перш за все моральних, естетичних, інтелектуальних. Так, викликані музикою емоції інтересу можуть розвинути почуття стійкого інтересу до музичної діяльності в цілому; задоволення – у почуття приємного, насолоди музичним твором і т.д. виявляється в захопленні, задоволенні діяльністю, у творчому підході, в радості від успіхів, азарті або незадоволенні, в байдужому ставленні до неї. Особливо варто відмітити значення практичних почуттів, які виникають в процесі діяльності, розвиваються або згасають залежно від організації та умов діяльності. Вони особливо успішно розвиваються і стають постійними тоді, коли діяльність відповідає інтересам, нахилам і здібностям людини, коли в діяльності виявляються елементи творчості [67, с.181].

О.М. Олексюк виділяє такий компонент музичного розвитку як музикальність. Основною ознакою музикальності, на її думку, є переживання музики як вираження певної змістовності. Стрижень музикальності - це здатність емоційно відгукуватися на музику [44, с.93]. Дослідниця С.Н. Якимчук вважає, що емоційна сфера є центральною ланкою процесу музичного виховання, отже, і музичного розвитку. Адже думка краще засвоюється під впливом сильних емоцій, тобто коли переживається [83, с.59].

Отже, вплив на емоційно-ціннісну сферу в умовах музичного розвитку передбачає збагачення музичними засобами емоційної сфери - музикальності, а також здатності до рефлексії. Водночас важливим є формування вищих, зокрема інтелектуальних, моральних, естетичних почуттів.

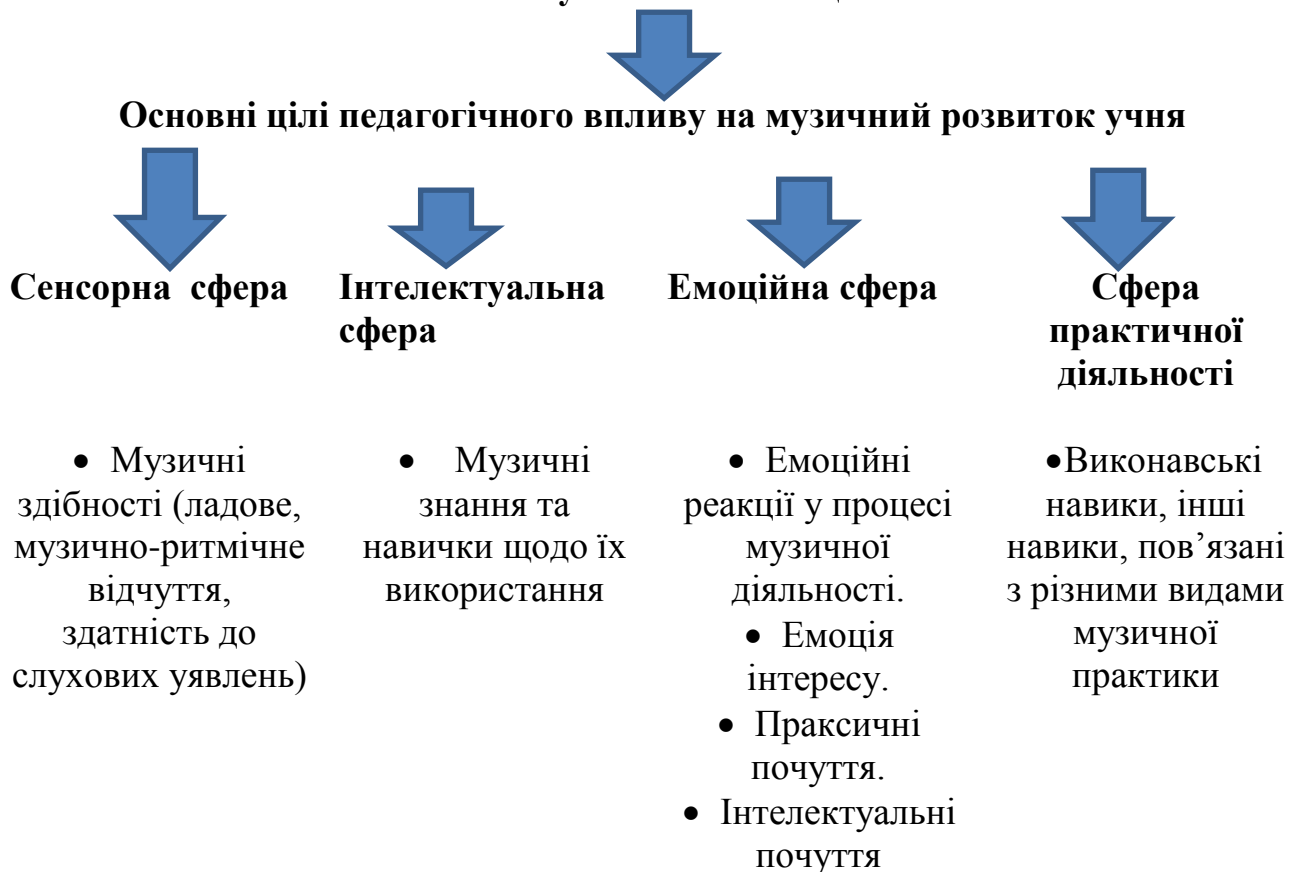
Діяльнісна складова музичного розвитку має у якості основи різноманітну музичну діяльність, що, як стверджує С.Гончаренко, є способом буття людини у світі мистецтва, її здатністю вносити в нього і на його основі зміни у оточуючу дійсність [20, с.98]. Музично-діяльнісна сфера охоплює дії, вміння, навички у сфері виконання, сприймання, творення музики. Зазначені елементи створюють умови для прояву та збагачення музичних здібностей, тобто створюють вплив на музичний розвиток в цілому. У нашому випадку, коли мова йде про оволодіння навичками гри на фортепіано, ми маємо на увазі перш за все виконавську діяльність, яка інтегрує у собі інші види музичної активності – слухової, творчої (інтерпретаційної) та ін. Будь-яка діяльність включає в себе, крім інших елементів, певну сукупність дій. Реалізація конкретної діяльності передбачає виконання цих дій, що пов'язане з уміннями, які є заснованою на знаннях готовністю людини виконувати ту або іншу діяльність. Уміння неможливі без знань і формуються лише на їх основі. Якщо вміння – це готовність до свідомих і точних дій, то навички – це автоматизовані вміння. Вони здійснюються без участі свідомості, але під її контролем. Як і вміння, навички є практичні й інтелектуальні. Вивчення кожного навчального предмета передбачає вироблення в учнів як інтелектуальних (наприклад, елементарний музичний аналіз, складання образного плану твору), так і практичних навичок,

специфічних для цих предметів. [39, с. 150, 151]. Вчений Л.Фрідман вважає: здатність виконувати дію формується спочатку як уміння. У процесі тренування та виконання дії вміння вдосконалюється, процес виконання дії згортається, дія починає виконуватись автоматизовано, формуються навички щодо її виконання. Таким чином вміння перетворюється у навик [75, с.213]. Оскільки однією із головних цілей дисципліни «Фортепіано» є вироблення виконавських навичок, то визначимо їх зміст. Так, дослідник Смородський В.І. вважає, що виконавськими навичками гри на фортепіано є автоматизовані елементи свідомої творчо-музичної діяльності, що базуються на музично-теоретичних, мистецтвознавчих, методичних знаннях, виробляються у процесі виконання фортепіанних творів різних жанрів, забезпечуючи творчу складову виконавства [66, с.116]. Структуру музичного розвитку як мети педагогічного впливу представимо у вигляді схеми (Музичний розвиток учня як педагогічна мета сх. 1.1.1).

Музичний розвиток учня як педагогічна мета

Сх. 1.1.1

Музичний розвиток - це процес і результат теоретико-практичного оволодіння, емоційно-ціннісного опанування закономірностями, виразним сенсом музичного мистецтва



Все вище сказане уможливило наступний висновок. Музичний розвиток - це процес і результат теоретико-практичного оволодіння, емоційно-ціннісного опанування закономірностями, виразним сенсом музичного мистецтва. Водночас це зміни, які відбуваються у музичних здібностях та вміннях учня; накопичення ним досвіду музичної діяльності, що виводить її на якісно новий рівень (О.Ростовський); процес і результат розвитку музично-творчих здібностей школярів під час активної участі в конкретних видах музикування; крім цього це розвиток мислення, пам'яті, уяви під час сприймання та відтворення, інтерпретації інтонаційно-образного змісту музичного твору (В. Черкасов). Музичний розвиток – це системний процес і результат музичного формування особистості, що здійснюється шляхом практичного та теоретичного оволодіння закономірностями музичного мистецтва. Основними цілями педагогічного впливу на музичний розвиток учнів ДМШ вважаємо сенсорну сферу, що виражається у музичних здібностях (ладове, музично-ритмічне відчуття, здатність до слухових уявлень) (Н.Ветлугіна, Б.Теплов,), інтелектуальну (музичні знання та навички щодо їх використання) (В.Черкасов), емоційну (емоційні реакції у процесі музичної діяльності, особливо цінна емоція інтересу) (О. Олексюк, С. Якимчук), практичну (виконавські навички а також інші навички, пов'язані з різними видами музичної практики) (В.Смородський, Л.Фрідман) сфери свідомості особистості.

1.2 Психологічна характеристика дітей молодшого шкільного віку

Молодший шкільний вік дає старт численним психічним якостям особистості. Особливо це стосується художньо-естетичного виховання. Прогалини у цьому віці пізніше ніяким чином не будуть компенсовані, оскільки молодший школяр надзвичайно зацікавлено і щиро відкритий до усіх видів мистецької активності. Це пояснює особливу увагу вчених до виявлення резервів розвитку молодших школярів. Їх використання дозволить ефективніше готувати

дітей до подальшої освітньої і пізніше професійної діяльності. Найбільш яскрава риса даного вікового періоду від 6 до 10 років - дошкільник стає школярем. Тому згідно вікової періодізації цей стан життя називається молодшим шкільним віком [20 с. 214]. Це перехідний період, коли дитина поєднує у собі риси дошкільного дитинства і школяра.

Початок шкільного життя – це початок особливої діяльності із засвоєння великої системи знань, вмінь, навичок, компетенцій, способів пізнавальної діяльності людини тобто навчання [20, с. 223]. Це специфічна самостійна діяльність школярів по засвоєнню наукових понять та зумовлених ними узагальнених способів розв’язання завдань [8, с.41]. Навчання передбачає взаємодію двох зустрічних процесів: учіння з боку учня та викладання з боку вчителя. Як показують численні дослідження, зокрема С.Бойченка, В.Бондаря, С.Гончаренко, В.Дьяченко та ін., складність навчальної діяльності, незвичність та новизна переживань часто викликають нові, неочікувані особистісні реактивні властивості, наприклад, гальмівну реакцію у рухливих і збудливих дітей і, навпаки, роблять збудливими спокійних і врівноважених. Отже, розуміння вчителем навчання, як процесу керування учінням школярів, особливо стосується саме цього періоду.

З приходом дитини до школи змінюється провідна діяльність. Пригадаємо, що у віковій психології під провідним видом діяльності розуміють таку «діяльність, в процесі якої відбувається формування основних психічних процесів і властивостей, з’являються основні новоутворення віку» [53]. Провідним типом діяльності молодшого школяра стає учіння, тобто процес засвоєння учнями знань, умінь, навичок, через який відбувається оволодіння різноманітним суспільним досвідом в узагальненому вигляді [20, с.341 - 342]. Учіння як провідна діяльність впливає на психіку учнів, зокрема, змінює мотиви поведінки і оновлює джерела розвитку пізнавальних і моральних сил.

У даному розділі, характеризуючи психічні особливості молодших школярів, ми приділимо особливу увагу ситуації розумового, емоційного, вольового розвитку, оскільки вони впливають на виділені нами вище структурні компоненти

музичного розвитку молодшого школяра. Вважаємо необхідним зупинитись і на характеристиці цілісного музичного розвитку дітей цього віку. Наголосимо, що музичний розвиток є головною метою музичної освіти, зокрема, в умовах дитячої музичної школи.

У процесі керованої навчальної діяльності відбувається розумовий розвиток молодших школярів, виникають зміни в структурному складі розуму школярів, у співвідношенні його основних компонентів, зокрема сприймання, пам'яті, уяви, фантазії, мислення, мовлення. У структурі розумової діяльності першокласників спочатку провідними є компоненти сприймання і пам'яті. Третє місце посідає мовлення, четверте і п'яте – мислення і фантазія. М.Заброцький з приводу сприймання молодшого школяра виділяє ряд наступних ознак: розвиненість (гострота зору, слуху, орієнтування у формах та кольорах); слабка диференційованість; зростання швидкості його перебігу, кількості сприйнятих об'єктів, обсягу запам'ятовування [26, с.64-65]. Під впливом навчання в інтелекті учнів перших і других класів підвищується питома вага мислительних і мовних компонентів. Змінюється і їх взаємозв'язок. У третьокласників вони стають провідними. Третє і четверте місце посідають компоненти пам'яті й фантазії. Тенденція до зміцнення взаємозв'язків різних компонентів розумової діяльності учнів виявляється у формуванні в них перших узагальнених розумових дій, способів їх виконання, які переносяться з однієї навчальної ситуації в іншу, з одного навчального предмета на інший. Вони є компонентами вміння вчитися, що починає складатися в учнів молодших класів. Зокрема на цьому наголошують дослідники О.Скрипченко, Л.Долинська, З.Огороднічук [65, с.162].

До провідних ознак розумового розвитку учнів, належать такі, як якість знань, вміння застосовувати їх у навчальній роботі, орієнтування у матеріалі, самостійне набування знань, знаходження нових способів навчальної роботи, темп і легкість засвоєння нового матеріалу, а також міцність запам'ятовування матеріалу, самостійна постановка запитань, які логічно випливають з відомих у задачі співвідношень, знаходження можливих способів розв'язування нових задач, виділення серед них найраціональніших і т. п. [65. 162.]. Зазначимо, що ці

ознаки ми розглядаємо в якості показників розвитку інтелектуальної сфери музичного розвитку молодших школярів. Вони доповнюються показниками розвитку окремих сторін інтелекту. Такими є точність зорового, слухового, дотикового сприймання, повнота і детальність описування картини, яку учень бачить уперше, способи свідомого запам'ятовування навчального матеріалу, здатність помічати помилки або неточності у власних та міркуваннях ровесників, гнучкість мислення (варіювання способів дій, легкість і швидкість переходу від мислення, що спирається на реальні або зображені предмети, до мислення з опорою на графічні схеми, числові й буквені формули тощо).

У розумовому розвитку в учнів початкових класів є індивідуальні відмінності. Вони виявляються у загальних і спеціальних здібностях (до математики, малювання, музики, технічного конструювання та ін.). Індивідуальні відмінності проявляються в швидкості виконання навчальних завдань, в їх якості, в успішності.

Наявність індивідуальних відмінностей у темпі роботи та якісних особливостях розумового розвитку молодших школярів вказує на важливість індивідуального підходу до них у процесі навчання. Завдання його полягає не в тому, щоб нівелювати ці відмінності, а в тому, щоб допомогти кожному учневі успішно вчитися, оволодівати знаннями, вміннями і навичками відповідно до його можливостей.

У віці 6 – 7 років, тобто під час першого року шкільного навчання відбувається поступовий перехід від доопераційного мислення до мислення на рівні конкретних операцій. Діти цього віку здатні встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, якщо вони можуть безпосередньо спостерігати за зміною об'єкту. Досягнення рівня конкретних операцій відкриває можливості для учнів 2–4 класів теоретично міркувати про світ, в якому вони живуть і створює основу для досягнення стадії формальних операцій, яка розпочинається уже в 11–12 річних дітей.

Під впливом навчання в мисленні молодшого школяра змінюються співвідношення його образних і понятійних, конкретних і абстрактних

компонентів. Ці зміни відбуваються по різному, залежно від змісту навчання. Завдання його полягає в тому, щоб забезпечувати розвиток не тільки конкретного, а й абстрактного мислення молодших школярів [65, с.132].

Інтерес до пізнання в молодшому шкільному віці різнобічний. Його предметом часто стають поверхові якості, наприклад, в музичному творі ними можуть бути темп, динаміка, тембр, назва, а не глибинний образний зміст. Таким чином, головними чинниками музичного розвитку молодших школярів в інтелектуальній сфері свідомості ми вважаємо домінування образного сприйняття, розвиток теоретичної форми мислення, зростання його образності, силу, яскравість уяви.

У молодших школярів у процесі навчання активно розвивається творче (дивергентне) мислення. Нагадуємо, що Дж. Гілфорд виділив два типи мислення [19, с. 21]: конвергентне (необхідне для знаходження єдиного правильного розв'язання задачі) і дивергентне (завдяки йому виникають оригінальні думки). Індивіди з домінуючим конвергентним мисленням здатні з допомогою наявних знань та логічних міркувань розв'язати задачу єдиною вірною, на їхню думку, способом. Особи з дивергентним мисленням починають шукати розв'язання у всіх можливих напрямках, щоб розглянути якнайбільше варіантів; результатом є оригінальні, нестандартні рішення. [21, с.2].

Дивергентне мислення молодших школярів тісно пов'язане з активністю пізнавальних процесів і високою чутливістю сенсорики. Пізнавальна сфера творчо спрямованих людей відрізняється наявністю загальних понять, широких категорій, синтетичністю сприймання світу, високим рівнем когнітивної гнучкості. Це «новий погляд на старі істини, вихід за межі стереотипів, оригінальність ідей і відсутність стандартів» [22, с.13-14].

Потрапивши до школи, дитина значною мірою втрачає ту свободу, яка дозволяла їй займатися лише тим, що її цікавило, це по-перше, а по-друге, у школі дещо втрачається можливість для ігрових дій, фантазування, особистого пізнання світу тощо. Шкільне навчання обмежує й час: більшу частину його дитина мусить витратити на навчання. Отже, для більшості дітей творчість і творче мислення

замінюються шаблонним вивченням навчальних предметів. Однак указані обмеження не позбавляють дитину творчості, вони лише дещо її стримують. Творчість дітлахів у шкільному віці може набувати таких своїх проявів, що не завжди стають зрозумілими для вчителя: учні, які мають високий творчий потенціал, протистоять суворій дисципліні, конформізму, вони схильні до незалежності, мають підвищене почуття гумору і гостріше реагують на несправедливість. Такі діти не сприймають суворо регламентованих занять, які повторюються і навіюють нудьгу. Але водночас вони напрочуд допитливі та інтелектуально активні. Все це проявляється у таких дітей під час проведення нестандартних уроків та інших форм занять з нерегламентованими завданнями та поведінкою.

Дитина високої творчої спрямованості здатна повністю заглибитися в те, що її цікавить, вона дуже винахідлива в образотворчій діяльності, іграх, використанні різних матеріалів, висловлює багато різних міркувань з приводу конкретної ситуації, здатна по-новому підійти до розв'язання певної проблеми. Творча дитина, як правило, енергійна, дотепна, відрізняється розвиненою пам'яттю і виявляє значну самостійність у думках і поведінці. Проте потенційна творчість, як свідчать психологічні дослідження (як зарубіжні, так і вітчизняні), притаманна кожній дитині. Завдання ж учителя – створювати умови, за яких схильність дітей до нового, нестандартного, бажання самостійно вирішувати поставлені завдання можуть активізувати як загальний, так і музичний розвиток [33, с.299]. Отже, дитина молодшого шкільного віку шукає можливостей для виявлення своєї інтелектуальної енергії, що йде від потреби у творчості. Загалом у дітей цього віку творча потреба реалізується у двох напрямках: у розвитку інтересу до пізнання та ігровій діяльності.

Л.Г. Подоляк наголошує на значній ролі ігрової діяльності у молодшому шкільному віці. Для старшого дошкільного віку і молодшого шкільного характерні ігри з правилами. Щоб виграти, потрібне тренування, спритність, кмітливість, вправні рухи. Розвивається мотивація досягнення, виникають мотиви змагання. Ця особливість повинна враховуватись педагогами. Адже в ігрових

формах навчання набуває невимушеного, цікавого, емоційного, а отже, результативного характеру [52, с.85].

Отже, молодший шкільний вік – період високої пізнавальної активності, зумовлених домінуванням учіння. Це проявляється у максимальній інтелектуалізації психічних процесів. Сприймання, мислення, мовлення та ін. прояви розумової діяльності збагачуються довільністю та абстрактністю. Зокрема, у структурі мислення молодшого школяра змінюється співвідношення образних і понятійних, конкретних і абстрактних компонентів на користь зростання ролі останніх [26, с.70]. На думку вчених Т.Перепелюк, Л.Яковлева мислення набуває двоїстого характеру. Вони зазначають, що це період інтенсивного розвитку мисленнєвих операцій, зокрема аналізу, класифікації, порівняння, узагальнення а також формування основних форм логічного мислення [48]. М.Савчин, Л.Василенко говорять про типову цьому віку смислову пам'ять, зміну співвідношення її образної та словесно-логічної форм [63, с.183]. Характерним періоду є поступове зростання довільності, стійкості, обсягу уваги [9]. «Мова першокласників досить розвита – вони можуть у значних межах зрозуміти почуте, розповісти про побачене, висловити свої враження від якоїсь події, викласти свої думки, пояснити зміст знайомої гри, відчути виразність епітетів і порівнянь», - говорить О. Савченко [62, с.23]. У мовленні учня початкових класів з'являється свідоме вживання різних форм слова, оволодіння письмовим мовленням, збагачення внутрішнього мовлення...., зокрема діти оволодівають мовчазним мовленням – зазначає психолог І. Ушакова. Це період збагачення мовлення учня, коли з'являється свідоме вживання різних форм слова формування творчої уяви [74, с.62 - 63]. Зазначені вікові характеристики інтелектуальної складової музичного розвитку молодшого школяра узагальнюються нами як провідні психологічні передумови цілісного музичного розвитку дітей даної вікової групи.

Традиційно вікова психологія наголошує на винятковій емоційності молодших школярів. Ось як охарактеризував емоційні особливості дітей молодшого шкільного віку М.М. Заброцький – «Діти цього віку дуже емоційні,

але поступово вони оволодівають умінням керувати своїми емоціями, стають стриманішими, врівноваженими [26,с.68-69]. О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук вважають навчальну та ігрову діяльність основним джерелом емоцій учнів початкових класів [65]. Психологи переконані, що розвитку почуттів сприяють успіхи і невдачі в учінні, перебіг стосунків з однолітками і батьками, спілкування з мистецтвом, зміст дозвілля і т. п. До емоційної сфери особистості молодших школярів належать переживання нового, здивування, сумніву, радощів пізнання, які стають основою формування пізнавальних інтересів, допитливості учнів. Групові заняття та ігри сприяють розвитку в учнів моральних почуттів і формуванню таких рис характеру, як відповідальність, товарицькість. Л.С. Виготський відмічав, що вже 6 – 7 - літні діти досить добре усвідомлюють свої переживання, які зумовлені оцінкою дорослих [17].

Поступово розвивається не лише усвідомлення своїх почуттів, але і розуміння їх вияву іншими людьми. Проте, першокласники не завжди правильно сприймають зовнішні вияви страху й гніву, а також доброзичливого й недоброзичливого ставлення дорослих один до одного. У II та III класі учні вже здебільшого у процес «прочитання» та розуміння емоційних сигналів інших набуває все більшої адекватності, наслідування виявлення почуттів дорослих і переносять їх у взаємини з однолітками. Характерними настроями молодших школярів є життєрадісність та бадьорість. Причиною афективних станів стають розходження між претензіями і можливостями їх задовольнити, прагненням отримати вищу оцінку своїх особистісних якостей і реальними взаєминами з людьми тощо. Як наслідок, дитина може виявляти грубість, запальність, забіякуватість та інші форми емоційної неврівноваженості. Якщо вчитель і батьки залишають такі випадки без належної уваги, то вони можуть призвести до ізоляції дитини в колективі, формування в неї негативних рис характеру. Психологи вказують на емоційну вразливість молодших школярів, а також на розвиток почуття самолюбства, що виявляється в гнівному реагуванні на будь-яке приниження їх особистості. Також виділяють позитивні емоційні переживання, викликані їхніми позитивними особистісними якостями. [65, с., 142-143].

У першому класі спілкування з ровесниками та старшими дітьми, а також роль учителя у вихованні моральних почуттів стають особливо важливими. Провідна роль учителя зберігається і на наступних етапах навчання учнів, але поряд з цим зростає й значення як фактора формування в учнів моральних почуттів, зокрема почуття дружби, товариськості, обов'язку, гуманності. У молодшому шкільному віці розвиваються почуття симпатії. Воно відіграє важливу роль в утворенні малих груп та позакласних об'єднань [65, с.149].

На емоційний стан молодших школярів впливають взаємини у сім'ї та жорстоке ставлення батьків до дитини (відмовлення у задоволенні потреб дитини, яке супроводжується сильною неприязню; зайва холодність батьків, нездатність їх відповісти на спроби дитини спілкуватись з батьками; прилюдне приниження дитини; загроза застосувати фізичне насилля, яка викликає страх у дитини; заборона спілкуватись з ровесниками чи брати участь у родинних заходах тощо) [65, с.150]. Таким чином, переважання першої сигнальної системи виявляється у підвищенні емоційності, вразливості, безпосередності, що вважаємо провідними передумовами розвитку сфери художньо-естетичних емоцій та почуттів молодшого школяра.

Оскільки виконавська освіта вимагає особливого терпіння, посидючості, самоконтролю, зупинимось на вольвих передумовах музичного розвитку молодшого школяра. Вольова сфера зазнає значних змін, зокрема відзначимо: розвиток вольових зусиль і якостей; наявність суперечностей між «хочу» і «потрібно»; розвиток хибної мотивації, яка нав'язується дорослими; імпульсивність поведінки; встановлення відповідності між метою і мотивами. Досить поширеною є думка, що воля у цьому віці характеризується нестійкістю у часі. Водночас цей вік підданий навіюванню. М.В.Савчин, Л.П.Василенко зазначають, що прагнення наслідувати інших, особливо «сміливих» і «відважних» однолітків і старших, не розбираючись що у їхній «сміливості» і «відважності» добре і що погано, негативно позначається на формування вольових рис характеру молодших школярів [63, с. 144]. Природно, що моральні критерії у

молодших школярів ще не досить визріли і тому їм потрібна допомога вчителя, батьків.

Помітних успіхів досягають молодші школяри в набуванні здатності здійснювати цілеспрямовані дії, долати при цьому зовнішні та внутрішні труднощі. Формуванню їх вольових якостей сприяє передусім шкільне навчання а також навчання у ДМШ, які вимагають від учнів усвідомлення й виконання обов'язкових завдань, підпорядкування їм своєї активності, довільного регулювання поведінки, вміння активно керувати своєю увагою, слухати, думати, запам'ятовувати, узгоджувати свої потреби з вимогами вчителя. Підвищена емоційна збудливість негативно впливає на волю і особливо на самоволодіння. Для деяких молодших школярів характерна нестримність бажань, мінливість настрою, яким вони не можуть керувати. Молодші школяри піддаються навіюванню. Учні I – II класів легко наслідують не тільки хороші, а й погані вчинки. Цю особливість можна успішно використати, тренуючи молодших школярів в постійному спілкуванні з мистецтвом, прищеплюючи потребу оточувати себе прекрасним, виявляти художню активність.

Вище вказані особливості психіки молодшого школяра, а саме його емоційність, творчість (дивергентність), образність мислення стають ґрунтом художнього, зокрема, музичного розвитку молодшого школяра. На цьому етапі суттєво розвиваються можливості індивідуальних мистецьких переваг, уподобань, зацікавлень. Особлива сприйнятливість молодших школярів до різних видів мистецтва може стати віковою передумовою для розвитку художніх, зокрема музичних здібностей. Саме в цьому віці яскраво проявляється їх споріднений характер. Розвиток однієї з них викликає активізацію іншої. Цілісність сприйняття музичного мистецтва та естетичної дійсності молодшими школярами, зумовлена синкретизмом, багатозначністю художніх задатків дітей. Спорідненість художніх якостей, що проявляється у сприйнятті естетичних явищ та мистецьких творів, у художньо-творчій активності зумовлена перш за все тим, що в структурі художніх якостей в молодшому шкільному віці містяться такі компоненти, як емоційна вразливість, безпосередність, сенсорна відвертість (відкритість). Вони є

передумовами розвитку мистецьких здібностей, а багата уява, образне мислення, підвищена емоційність стають стимулами мистецької творчості дітей, отже, є важливими чинниками процесу їх музичного розвитку [11, с.14-16].

Згідно досліджень Б. Теплова та інших психологів, художньо-естетична обдарованість виявляється вже в ранньому дитинстві, коли людина в пошуках художньо-естетичного захоплення поступово усвідомлює власні схильності. Ось чому так важливо в процесі навчання створити умови активного спілкування дитини, зокрема молодшого школяра, з музичними творами. Це дає можливість виявити, розвинути схильності та здібності дитини активізувати її потребу в різноманітних формах мистецького опанування дійсністю. Адже розвиток здібностей індивіда в певній мистецькій галузі формує різноманітні художні потреби, що стимулюють пізнання, розуміння інших мистецтв.

Дітям молодшого шкільного віку характерний підвищений інтерес до різних видів мистецької діяльності. Вони із задоволенням малюють, співають, танцюють і т.д. Саме в умовах активної, систематичної, цілеспрямованої мистецької діяльності відбувається розвиток музично-естетичних смаків. У більш старшому віці зацікавленість мистецтвом, схильність до окремих його видів помітно йде на спад. Тому необхідно прищепити навички мистецької творчості саме в молодшому шкільному віці [29, с. 108].

Оскільки наше дослідження відбувалась в умовах уроків фортепіано ДМШ, то зупинимось на особливостях музичного розвитку молодших школярів.

Діти приходять до школи з різним рівнем попередньої музичної підготовки і різними музичними задатками. Але у всіх дітей є деякий досвід слухання інструментальної музики, співу пісень, бачення і виконання танців, крокування під музику тощо. Їм розповідають і читають однакові казки, книжки, вони переглядають одні й ті ж телепередачі для дітей, кінофільми і мультфільми, зустрічаються з різноманітними подібними життєвими ситуаціями. Тому запас художніх і життєвих вражень дітей хоча й відрізняється кількісно, але в якісному плані він приблизно однаковий у всіх. Так складається життєвий досвід дитини. Це дозволило Д. Кабалецькому зробити висновок про те, що в умовах

загальноосвітньої школи в музично-виховній роботі слід виходити не із здібностей дітей і їх підготовки, а з їхнього життєвого досвіду [29, с.7]. У молодшому шкільному віці музичний розвиток відбувається в різноманітних, переважно діяльнісних формах: співі, музикуванні, музичній грі, казці, драматизації тощо.

За результатами досліджень О.Апраксіної та О.Ростовського досить значними є можливості молодших школярів у сфері музичного сприймання; їм доступні основні жанри: марш, пісня, танець, а також музика ілюстративного характеру (за умови яскравості та лаконічності). Голосовий апарат учнів знаходиться в стадії формування, він відзначається тендітністю, крайовим змиканням голосових зв'язок, через що сила і польотність звучання – обмежені. Молодші школярі легко відгукуються на різноманітні творчі завдання: імпровізацію на словесний образ, інсценізацію, музикування, ритмізацію тощо [4, с.68].

О. Ростовський виокремив наступні риси музичного розвитку, властиві молодшим школярам. Діти мають певний досвід спілкування з музикою, різноманітнішою стає музична діяльність. Виконання пісень і танців, утілення музично-ігрових образів у русі набуває виразності, що свідчить про змогу учнів передати своє ставлення до музики. У них з'являються улюблені пісні, танці, ігри, вони здатні навіть мотивувати свої музичні вподобання, оцінювати твори, виявляти художні інтереси. У дітей помітними стають вияви музичних здібностей, особливо в царині мелодійного слуху. Учні можуть впізнати знайому пісню, визначити не тільки характер музики, але й її настрій. У них поступово налагоджується вокально-слухова координація, диференціюються слухові відчуття – більшість дітей здатна розрізнити високі й низькі звуки в інтервалах квінти, кварта, терції.

У сфері сприймання музики можливості дітей досить широкі: їм доступні такі основні жанри, як пісня, танець і марш, близька музика зображального характеру. Через незначний обсяг довільної уваги першокласників, твори повинні бути невеликими за обсягом, з яскравим музичним образом [60 с. 24-26].

Е. Печерська щодо дитячого сприймання відзначає розвиненість емоційного компоненту, відстають у розвитку гармонічний слух і музичне мислення. Співтворчість як основа музичного сприймання виявляється на рівні безпосередньої, емоційної чутливості до музики [49, с.5-6]. Вже у 5 – 6-літньому віці діти здатні прослухати і запам'ятати невеликий музичний твір, визначити його характер, настрій, найяскравіші засоби музичної виразності [49, с.6]. Якщо у дошкільному віці враження від музики швидкоплинні, то у 6 – 7 років почуття, викликані музикою, зберігаються довший час [49, с.6].

У сфері співу можливості дітей залежать від попередньої музичної підготовки: їх співацький діапазон може складатися від кількох звуків до октави і більше. Водночас у всіх дітей голосовий апарат ще не сформувався, дуже тендітний, змикання складок крайове. Це вимагає обережного й послідовного розвитку діапазону голосу, обмеження сили звучання.

У сфері творчості можливості першокласників такі: вони легко відгукуються на різні творчі завдання, можуть імпровізувати на заданий образ, створювати ритмічні й мелодичні імпровізації на дитячих музичних інструментах, інсценізувати знайому пісню або інструментальну п'єсу зображального характеру [59, с. 24-26].

Таким чином, все вищесказане дозволяє нам стверджувати, що музичний розвиток особистості є особливо результативним в молодшому шкільному віці. Згаяний час надолужити пізніше в підлітковому віці дуже важко, оскільки в цей період знижується активність художньо-естетичного життя дитини. Учні початкових класів виявляють наступні риси: домінування образного сприйняття та дивергентного мислення; силу яскравість, рухливість уяви, багату фантазію; активний розвиток теоретичної форми мислення, як основи формування художніх поглядів та суджень; переважання першої сигнальної системи, що виявляється у підвищеній емоційності та вразливості; безпосередність, сенсорну відвертість як майбутню основу формування та розвитку музичних переваг, інтересів, підвищену зацікавленість різноманітними видами музичної діяльності; споріднений характер мистецьких здібностей, розвиненість музичного слуху,

метро-ритмічного відчуття; творчу активність в різноманітній мистецькій діяльності. Це дозволяє нам стверджувати, що молодший шкільний вік володіє рядом психологічних передумов, що сприяють ефективному здійсненню цілеспрямованого музичного розвитку учнів, зокрема в класі фортепіано дитячої музичної школи.

1.3 Теоретичні основи педагогічного керівництва мовленнєвим розвитком дитини

Основним засобом спілкування людей та взаємного розуміння у людському суспільстві є мова. Функціонування мови у процесах вираження думок та обміну ними відбувається через мовлення - форму існування мови як особливого виду суспільної діяльності [20. с.213]. Мовлення має різні форми реалізації – усну (звукову), писемну; монологічну, діалогічну; зовнішню, внутрішню.

Мовлення дитини, отже, її мовний розвиток (мовний онтогенез) має свою періодизацію. Відповідно до використання дитиною засобів спілкування виділяють 2 етапи (Н.І.Лепська, Т.Н.Ушакова та ін.): 1. Домовний, що припадає на перший рік життя і характеризується наявністю голосових реакцій (вокалізацій) та жестів; 2. мовний, що розпочинається появою перших слів і характеризується використанням мовних засобів [45, с.31]. Психолог О.М.Леонт'єв виявив чотири головні етапи становлення дитячого мовлення: підготовчий (до одного року); переддошкільний (до трьох років), тобто початкового оволодіння мовою; дошкільний (від 3 до 7 років); шкільний (від 7 до 17 років) [45, с.31].

Так, на підготовчому етапі формуються основи мовлення: безумовні слухові, рухові, зорові рефлекси. Порушення їх формування можуть викликати порушення мовлення у наступні періоди. Слухові реакції на звукові подразники мають місце вже у перші дні життя. На другому тижні життя проявляються рухові реакції на звукові подразники, наприклад затримка руху, припинення крику. До кінця першого місяця життя можна спостерігати заспокійливу дію колискового співу. У віці три місяці проявляються умовні рефлекси. Дитина повертає голову на звук,

тобто демонструє здатність локалізувати звук у просторі. Також вона диференціює звуки, реагує на голос [45, с.31]. Якщо до кінця першого року життя дитина реагує у значній мірі на інтонацію, то на другому році життя зароджується розуміння слів.

На переддошкільному етапі активно формується мова, зокрема її лексичний, граматичний, фонетичний компоненти. Це відбувається у взаємозв'язку двох процесів: сприймання звуків (фонематичний слух формується до двох років) та їх вимови [45, с.34]. Паралельно відбувається зростання активного словника, поступово формується номінативна (до 1,5 року), комунікативна (з 1.5 року), пізнавальна (до 3-х років). Об'єм словника трирічної дитини складає 1000 слів, шестирічної – 3000 слів [45, с.35].

У дошкільному віці основним видом діяльності є гра, водночас вона стає важливою умовою формування мовлення. У цьому віці відбувається перехід від предметної до рольової гри. Оскільки гра відбувається під впливом і за участі дорослого, то цей вид діяльності має соціально обумовлений характер. Рольова гра вимагає від дитини прояву комунікативних можливостей, сприяючи розвитку мовлення дошкільника [26, с. 47 - 48]. М.Заброцький відзначає його наступні риси: у словнику, крім іменників та дієслів, значне місце посідають прикметники, займенники, числівники, службові слова, згідно з їх співвідношенням у мові, якою оволодіває дитина. Дошкільники досягають значних успіхів у оволодінні граматику мови, структурою простих та складних речень [26, с.50 - 51]. До мовної функції спілкування додаються функції планування та регулювання. Виникає внутрішнє мовлення, що є ознакою розвитку у дитини словесно-логічного мислення, яке ґрунтується на практичній діяльності [26, с.50 - 51].

Як зазначають дослідники Є.Харитонова, С.Хабаров, до семи років дитина на високому рівні оволодіває мовленням. Це означає, що вся система граматики засвоєна. Дитина засвоює і використовує розмовно-побутовий стиль. У період шкільного навчання відбувається оволодіння писемною мовою [45, с.37].

У молодшому шкільному віці новим є свідоме вживання різних форм слова, оволодіння письмом, збагачення внутрішнього мовлення. Засвоєнню письма

передує оволодіння читанням, важливим показником є мовчазне читання, що пов'язане з розвитком внутрішнього мовлення [26, с.67].

Запобігти мовленнєвим порушенням можна, знаючи причини їх виникнення. Це знання дуже важлива для батьків а також для вихователів та педагогів. Серед факторів, що призводять до виникнення мовленнєвих порушень у дітей, логопедія (Л.Волкова, Р.И.Лалаева, Е.М.Мастюкова, Е.А.Харитоновна, С.П.Хабаров М.Шеремет) розрізняє несприятливі зовнішні (екзогенні) і внутрішні (ендогенні). Важливими чинниками також є умови навколишнього середовища, у якому проживає дитина [37, с. 12]. В якості основних причин дитячих порушень мовлення М.Шеремет виділяє внутрішньоутробні патології (токсикоз вагітності, вірусні та ендокринні захворювання тощо); пологові травми; захворювання в перші роки життя дитини; черепні травми із струсом мозку; спадкові чинники; несприятливі соціально-побутові умови та ін. [37, с.13].





Автори підручника «Логопедія» Л.Волкова, Р.И.Лалаева, Е.М.Мастюкова причини мовних порушень диференціюють на біологічні та соціально-психологічні. На основі критерію «характер враження мовного апарату» розрізняють також причини органічні та функційні [45, с. 40]. Запропоновану вище вказаними дослідниками класифікацію узагальнимо у вигляді таблиці «Причини мовних порушень» (табл. 1.3.1).

Сучасна логопедична класифікація мовних порушень виділяє порушення усного та писемного мовлення. Порушення усного мовлення поділяють на фонаційні або зовнішні: афонія, дисфонія, дислалія, дизартрія, ринолалія, заїкання, тахілалія, брадилалія; та на структурно-семантичні: алалія, афазія [47].

До групи порушень писемного мовлення традиційно відносять порушення письма: аграфія, дисграфія, дизорфографія; та порушення читання: алексія, дислексія [73]. Нижче наводимо короткі визначення змісту основних мовленнєвих порушень за Л.С.Волковою, В.В.Тищенко.

Причини мовних порушень

Табл. 1.3.1

<p style="text-align: center;">1. Біологічні фактори - патогенні фактори, що впливають у внутрішньоутробний, родовий періоди та перші місяці життя:</p> <p style="text-align: center;"></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ пороки розвитку мозку, пов'язані із генетичними змінами; ✓ патологія вагітності; ✓ фізичні фактори (радіоактивне опромінення); ✓ хімічні фактори (алкоголь, паління, екологія та ін.); ✓ родова травма; ✓ захворювання у перші роки життя; ✓ несприятлива спадковість [45, с.40]. 	<p style="text-align: center;">2. Соціально-психологічні фактори, що пов'язані із неможливістю дитини задовільнити важливі життєві психічні потреби у повній мірі – із психічною депривацією:</p> <p style="text-align: center;"></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ неправильне мовлення оточуючих; ✓ неадекватне виховання дитини; ✓ педагогічна занедбаність⁴ ✓ надмірне стимулювання мовного розвитку дитини; ✓ дефіцит мовного спілкування; ✓ одночасне засвоєння двох мов та ін. [45, с.40 - 41].
<p style="text-align: center;">3. Органічні причини, тобто органічні порушення мовного апарату:</p> <p style="text-align: center;"></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ спадковість; ✓ вроджені причини (ускладнена вагітність); ✓ перинатальні причини (ускладнені пологи); ✓ постнатальні причини (виявляються після пологів, зокрема передчасних) [45. с.40-41]. 	<p style="text-align: center;">4. Функційне порушення мови, тобто неправильне функціонування мовного апарату (заїкання, порушення голосу, функційна дислалія):</p> <p style="text-align: center;"></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ ендокринні чинники; ✓ оточуюче дитину середовище; ✓ психосоматичні причини [45. с.40-41].

Порушення фонаційного (зовнішнього) оформлення висловлювання.

Дислалія – розлад мови, що виявляється у порушеннях вимовляння звуків. Механічна дислалія пов'язана з анатомічним ефектом мовного апарату; функціональна – з неправильним сприйманням звуків [26, с. 91].

Ринолалія – порушення тембру голосу та вимови звуків, зумовлене анатомічними дефектами мовного апарату [45, с.43].

Дизартрія - розлад членоподільної мови, супроводжується порушенням вимовляння багатьох звуків особливо приголосних [26, с. 89] зумовлена недостатністю іннервації мовного апарату.

Дисфонія, афонія порушення чи відсутність фонації, порушення сили, висоти, тембра голосу внаслідок патологічних змін голосового апарату [36, с. 43].

Брадилалія – патологічно сповільнений і тахилалія - прискорений темп мовлення [45, с.43].

Порушення структурно-семантичного оформлення висловлювання.

Алалія – відсутність або обмеженість мови у дітей. Зумовлених недорозвиненням мовних ділянок півкуль головного мозку чи ураженням їх у процесі внутрішньоутробного чи раннього після родового періодів розвитку [26, с. 22]. Діапазон ступенів алалії: від легких форм із зачатками мови з обмеженим запасом слів, аграматизмом, труднощами у засвоєнні письма та читання, до тяжких форм з цілковитим невмінням вимовляти звуки, із збереженням уривків окремих лепетливих слів [26, с. 22].

Афазія –розлад мови внаслідок ураження окремих ділянок кори головного мозку [26, с. 33]. Сенсорна афазія виявляється у нерозумінні мови людей. Моторна – у порушенні усної мови. Амнестична афазія супроводжується втратою словникового запасу [26, с. 33].

Порушення писемного мовлення виражається у дислексії – частковому специфічному порушенні процесу читання, що проявляється у труднощах щодо впізнавання букв, їх поєднання у склади та слова [36, с.44]. Ще один вид порушення писемного мовлення дисграфія – частковий розлад письма, що проявляється у заміні, пропусках букв у словах та перекрученнях звуко-буквеного складу слова [26, с. 91]. Специфічне порушенні процесів засвоєння та використання орфографічних правил називається дизорфографія [36, с.44].

У контексті психолого-педагогічної класифікації мовних порушень Л.Волкова виділяє 2 групи. Перша: порушення засобів спілкування, друга:

порушення у використанні засобів спілкування. Щодо першої групи, то в неї увійшли фонетичні порушення мови, тобто вимови; фонетико-фонематична недорозвиненість мови, тобто мовленнєві порушення як наслідок недоліків сприйняття та вимови фонем; загальна недорозвиненість мови – складні мовні порушення, яким притаманне порушення формування усіх компонент (звукової та змістової) мовленнєвої системи [36, с.44].

До другої групи порушень у використанні засобів спілкування належить заїкання як порушення нормального ритму мовлення, що виражається у мимовільних зупинках у момент мовлення або у змушених повтореннях окремих звуків чи складів [26, с. 130].

Оскільки автор роботи має досвід викладання фортепіано учневі з діагнозом дизлалія, вважаємо за необхідне обґрунтувати зміст основних сучасних методичних підходів щодо використання музики в умовах інклюзивної освіти. У системі психокорекційної допомоги дітям з особливими освітніми потребами, в тому числі і з мовними вадами, посідає музикотерапія. Її особливість, на думку дослідниці Н.О.Квітки у мобілізації за допомогою музики «інтелектуальних, емоційних, рухових, мовленнєвих та інших функціональних можливостей організму дитини з психофізичними порушеннями» [32]. Музикотерапія – інтегративна дисципліна, що розвивається на стику нейрофізіології, психології, рефлексології, музикознавства та інших дисциплін. Вона гармонійно поєднує в собі основи медичної науки та характеризується як відносно новий метод психотерапії [79, с.17-20]. Сьогодні Всесвітня федерація музикотерапевтів щодо музичної терапії дотримується наступної думки: музична терапія пов'язана з використанням музики та її елементів (звуків, ритму, мелодії) музикотерапевтом, що допомагає індивіду досягти кращої внутрішньої і міжособистісної інтеграції та якості життя. Змістом музикотерапії є система диференційованих методів, способів і елементів лікувально-виховного впливу, здійснюваного за допомогою експресивної (активної) і рецептивної (пасивної) діяльності [54, с.27 – 33]. Н.Квітка пропонує ще ряд визначень даного поняття: допоміжний засіб психотерапії; системне використання музики в лікуванні дітей; засіб реабілітації,

профілактики, підвищення резервних можливостей організму людини; засіб оптимізації творчої та педагогічно-виховної роботи та ін. [32]. Серед завдань, які реалізовує музикотерапія є завдання музичного виховання та освіти а також завдання, пов'язані з корекцією недоліків пізнавальної та емоційно-вольової, моторно-рухової сфер шляхом систематичного, цілеспрямованого включення дитини у різноманітну музичну діяльність (сприймання, вокальне та інструментальне виконавство, музичні рухи, гра, творчість). Зокрема це стосується розвитку мовлення. Серед основних видів музично-терапевтичної роботи, спрямованої на корекційно-розвивальний результат, сьогодні називають наступні:

1. Рецептивне сприймання музики (чуттєве).
2. Рухова релаксація та злиття з ритмом музики.
3. Гра з іграшками, зокрема музично-предметна гра.

4. Дихальні та гімнастичні вправи під музику та ін. [32]. Н.І.Ветчинова, досліджуючи засоби підсилення мовленнєвої активності дітей-дошкільників, відзначає велике значення гри, в нашому випадку роботи з молодшими школярами - музичної чи музично-пізнавальної, оскільки гра спонукає учня до комунікації, тобто до активізації монологічного чи діалогічного мовлення [15].

Однією з інтегрованих форм арт-терапії є музична логоритміка – вид корекційних ігрових вправлянь, що поєднують музику, рух, слово [85], Термін логоритміка походить з грецької мови, його перша частина «лого» перекладається як виховання правильного мовлення; друга частина «ритміка» означає рівномірний, розмірений. За спостереженнями дослідниці К.О.Ярмули заняття з логоритміки мають свою цільову аудиторію. Це діти, що заїкаються, є гіперактивними, мають затримку та інші вади у розвитку мовлення тощо [84].

Серед завдань, які покликана вирішувати логоритміка, такі, що стосуються музичного, рухового, артикуляційного, мовного розвитку, зокрема передбачається вплив на розвиток фонематичного, музичного, ритмічного слуху; моторики, міміки, пантоміміки, координації слухових відчуттів з мовними, руховими проявами тощо.

Особливістю логоритмічної методики є виключна роль слова, ритму, руху. На словами К.Ярмули «логоритмічні вправи побудовано так, щоб мовні, музичні та зорові сигнали викликали швидкі дії», загострюючи увагу, викликаючи швидку рухову реакцію, формуючи вміння переключатись з одного об'єкту уваги та інший [84].

Отже, більшість із запропонованих сучасними педагогами методик інклюзивної освіти мають полімістецький або комплексний мистецько-діяльнісний (поєднання видів мономистецької діяльності) характер, оскільки саме такий інтегрований підхід забезпечує цілісний вплив мистецтва на цілісну за своєю природою свідомість людини. Наголосимо, що такий поліхудожній підхід має глибоке коріння і пройшов перевірку часом. Його початок поклала ще епоха Античності. Саме античні філософи вважали мистецтво у сукупності його різновидів потужним засобом формування гармонійної особистості. Так Платон та Арістотель, стверджували, що музика та гімнастика - головні засоби виховання, які можуть привести до повної досконалості людини [40, с.8 - 11]. Арістотель вважав, що всі види мистецтва мають єдину, спільну основу відображення дійсності - мімізис (наслідування). Всі мистецтва близькі між собою тим, що відображаючи дійсність, наслідують, копіюють її. Різниця між ними полягає у об'єкті, способі відображення, специфіці мистецької мови [70, с.132 - 142]. Античні філософи переконані, що необхідно впливати на молодь мистецтвами усіх видів: при допомозі барв та образів, наслідуючи природу, з допомогою голосу та слова, гармонії та звуку. Саме у Давній Греції були сформульовані головні положення «музичного мистецтва» (від слова «муза», «мусичний» - освічений, вихований), що поєднує у собі декілька видів мистецтва, і є, зокрема, на думку Платона, ефективним засобом вдосконалення людської особистості [40, с.8 - 11]. Слід нагадати про значну виховну роль давньогрецького театру, що поєднував в собі мистецтва художнього слова, акторської гри, музики тощо. Його виключний педагогічний потенціал активно використовувався в умовах шкільного театру, що посів вагоме місце у освітньому процесі Київської академії.

Середньовіччя, продовжуючи традиції Античності, здійснювало вплив на особистість при допомозі храмового мистецького комплексу, що поєднував архітектуру, скульптуру, музику, драму, декоративно-ужиткове мистецтво.

Виховною метою епохи Відродження є розвиток «універсальної людини», тобто всебічно, багатогранно розвинутої особистості. Поширеною була думка, що мистецтво у сукупності своїх видів, здатне до виразу всезагальної гармонійності, як світової, так і людської і сприяє вихованню гармонійної особистості. Живопис, що розквітає в цю епоху, стає головним засобом впливу на духовну сферу особистості, формою виразу духовної краси. Суттєва увага приділялась музичному вихованню, оскільки, за словами Дж. Цірліно, той, хто не отримує задоволення від музики, створений без гармонії, тому що якщо кому-небудь не подобається гармонія, то вона в ньому у якійсь мірі відсутня [76, с. 422]. Особливо велика увага приділялася розвитку зодчества, що, як відомо, має синтетичну художню природу і поєднує різні мистецтва.

Одним з перших в історії вітчизняної педагогічної думки ідею про всебічно розвинену особистість висунув Г.С.Сковорода. Він вважав, що вірно організоване виховання полягає у всебічному розвитку особистості дитини з урахуванням її природних нахилів і задатків, що здійснюється з перших днів її життя. Г.Сковорода вірив у великі виховні можливості мистецтва, зокрема поетичного слова та музики, що комплексно поєднувалися в його творчій діяльності. Про що промовисто говорить його поетична та музична творча спадщина.

Свідченням високої ролі мистецтва у навчально-виховному процесі є давні українські педагогічні традиції. Наприклад, братські школи, що виникли на Західній Україні у XV ст., ставили за мету виховання національних культурних сил, протистояння натиску поневолювачів. Крім богословських наук, мов, вільних наук тут вивчали предмети художнього-естетичного циклу: музику, риторику, вітчизняну та зарубіжну літературу. Студенти колегіумів часто ставали «мандрівними дяками» - поширювачами кантів, псалмів, виконавцями вертепного дійства [28, с. 48 - 51], яке являє собою об'єднання акторського, музичного,

хореографічного, літературного мистецтва і передбачає ґрунтовну і різнобічну художню підготовку.

Традиція диференційованого вивчення окремих предметів художнього циклу існувала також у Київській Академії, де вивчалась музика, живопис, піітика, риторика, література. Про рівень викладання цих дисциплін свідчать імена випусників даного закладу: літератори Ф.Прокопович, Д.Туптало, Г.Сковорода, художники Д.Галяховський, Л.Тарасевич, композитори М.Березовський, А.Ведель та інші. Продовженням навчального процесу був академічний театр, що в процесі інтеграції різних мистецтв збагачував художнє сприйняття глядачів, комплексно розвивав виконавські навички та вміння спудеїв - акторів [43, с. 238 - 245].

Через століття ідея мистецької інтеграції у освітньому процесі проросла у у музично-педагогічній творчості М.Лисенка, який започаткував мистецький навчальний заклад комплексного типу – музично-драматичну школу; у педагогічних знахідках М.Д.Леонтовича, який, зокрема, використовував світлові проєкції, створюючи кольоровий супровід музичному твору; у фольклорних піснях-танцях-іграх, введених у освітню практику В.Верховинцем, у зразках обрядового (синкретичного за своєю природою) фольклору, пропонованих до різноманітної музично-освітньої діяльності К.Стеценком, Яковом Степовим тощо.

Сьогодні навчально-інтеграційні процеси зумовили інноватику у шкільній освіті. Прикладом може служити новий інтегрований курс «Мистецтво», засновником якого є київська вчена Л.М.Масол. Вважаємо, що музична освіта у позашкільних мистецьких закладах не повина оминати ці «промовисті» тенденції, особливо, якщо це стосується дітей з особливими потребами.

Усе вище сказане уможлиблює наступні висновки. Мовлення - форма існування мови як особливого виду суспільної діяльності. Через нього віджбувається вираження думок та обмін ними (С.Гончаренко). До семи років дитина на високому рівні оволодіває усним мовленням, Попереду - оволодіння письмовим мовленням, збагачення його внутрішнього різновиду у процесі шкільного навчання (Є.Харитонова, С.Хабаров). Порушення мовлення суттєво гальмує психічний розвиток дитини, перешкоджає її навчанню, соціалізації. Тому

вчителю важливо знати причини, основні різновиди та ефективні методи роботи з дітьми з вадами мовлення в умовах будь-яких дисциплін, зокрема музичних. Серед основних видів музично-терапевтичної роботи, спрямованої на корекційно-розвивальний результат, особливо акцентують інтегровані та комплексні, тобто такі, що поєднуються різні види мистецтва а також види монотерапевтичної діяльності, тобто сприймання та виконання. Назвемо наступні: рухова релаксація та злиття з ритмом музики; музично-предметні, музично-рольові, рухові ігри; музикомалювання; логоритміка та ін. (Н.Ветчинова, Н.Квітка, К.Ярмула та ін.). Такий підхід має історичне коріння, оскільки активно використовувався в українській педагогічній практиці минулого (церковні, братські школи, Київська академія), у освітній діяльності видатних вітчизняних композиторів-педагогів. Поліхудожній підхід у мовно корекційній роботі педагога має психолого-педагогічні передумови, оскільки якнайкраще відповідає віковим особливостям молодших школярів, про що йшлося у розділі 1.2.

Висновки до Розділу I.

Музичний розвиток - це процес теоретико-практичного оволодіння, емоційно-ціннісного опанування закономірностями, виразним сенсом музичного мистецтва. Водночас це зміни, які відбуваються у музичних здібностях та вміннях учня; накопичення ним досвіду музичної діяльності, що виводить її на якісно новий рівень (О.Ростовський); процес і результат розвитку музично-творчих здібностей школярів під час активної участі в конкретних видах музикування; крім цього це розвиток мислення, пам'яті, уяви під час сприймання та відтворення, інтерпретації інтонаційно-образного змісту музичного твору (В. Черкасов). Музичний розвиток – це системний процес і результат музичного формування особистості, що здійснюється шляхом практичного та теоретичного оволодіння закономірностями музичного мистецтва. Основними цілями педагогічного впливу на музичний розвиток учнів ДМШ вважаємо сенсорну сферу, що виражається у музичних здібностях (ладове, музично-ритмічне відчуття, здатність до слухових уявлень) (Н.Ветлугіна, Б.Теплов,), інтелектуальну

(музичні знання та навички щодо їх використання) (В.Черкасов), емоційну (емоційні реакції у процесі музичної діяльності, особливо цінна емоція інтересу) (О. Олексюк, С. Якимчук), практичну (виконавські навички а також інші навички, пов'язані з різними видами музичної практики) (В.Смородський, Л.Фрідман) сфери свідомості особистості.

Музичний розвиток особистості є особливо результативним в молодшому шкільному віці, Згаяний час надолужити пізніше в підлітковому віці дуже важко, оскільки в цей період знижується активність художньо-естетичного життя дитини. Учні початкових класів виявляють наступні риси: домінування образного сприйняття та дивергентного мислення; силу яскравість, рухливість уяви, багату фантазію; активний розвиток теоретичної форми мислення, як основи формування художніх поглядів та суджень; переважання першої сигнальної системи, що виявляється у підвищеній емоційності та вразливості; безпосередність, сенсорну відвертість як майбутню основу формування та розвитку музичних переваг, інтересів, підвищену зацікавленість різноманітними видами музичної діяльності; споріднений характер мистецьких здібностей, розвиненість музичного слуху, метро-ритмічного відчуття; творчу активність в різноманітній мистецькій діяльності. Це дозволяє нам стверджувати, що молодший шкільний вік володіє рядом психологічних передумов, що сприяють ефективному здійсненню цілеспрямованого музичного розвитку учнів, зокрема в класі фортепіано дитячої музичної школи.

Мовлення - форма існування мови як особливого виду суспільної діяльності. Через нього віджбувається вираження думок та обмін ними (С.Гончаренко). До семи років дитина на високому рівні оволодіває усним мовленням, Попереду - оволодіння письмовим мовленням, збагачення його внутрішнього різновиду у процесі шкільного навчання (Є.Харитоновна, С.Хабаров). Порушення мовлення суттєво гальмує психічний розвиток дитини, перешкоджає її навчанню, соціалізації. Тому вчителю важливо знати причини, основні різновиди та ефективні методи роботи з дітьми з вадами мовлення в умовах будь-яких дисциплін, зокрема музичних. Серед основних видів музично-терапевтичної

роботи, спрямованої на корекційно-розвивальний результат, особливо акцентують інтегровані та комплексні, тобто такі, що поєднуються різні види мистецтва а також види мономистецької діяльності, тобто сприймання та виконання. Назвемо наступні: рухова релаксація та злиття з ритмом музики; музично-предметні, музично-рольові, рухові ігри; музикомалювання; логоритміка та ін. (Н.Ветчинова, Н.Квітка, К.Ярмула та ін.). Такий підхід має історичне коріння, оскільки активно використовувався в українській педагогічній практиці минулого (церковні, братські школи, Київська академія), у освітній діяльності видатних вітчизняних композиторів-педагогів. Поліхудожній підхід у мовно корекційній роботі педагога має психолого-педагогічні передумови, оскільки якнайкраще відповідає віковим особливостям молодших школярів, про що йшлося у розділі.

Розділ II. Практичні основи процесу музичного розвитку учня з вадами мовлення у класі фортепіано

2.1. Сучасна практика роботи з дітьми з мовними порушеннями у процесі музичної освіти

Сьогодні мовні порушення, на жаль, є досить поширеним явищем у дитячому середовищі. Крім моральних переживань дитини, яка відчуває себе іншою серед однолітків, вади мовлення викликають інші психічні порушення. Нагадаємо слова відомого психолога Л.С.Виготського про те, що дефект будь-якого аналізатора або інтелектуальний дефект ...призводить до низки відхилень [17, с. 137]. Сучасна дослідниця І.Брушневська підтверджує це, вважаючи, що первинні дефекти мовленнєвого розвитку обумовлюють виникнення вторинних, які у свою чергу впливають на первинні [12, с. 70-75]. Впливаючи на вторинний дефект, можна певною мірою коригувати ту чи іншу діяльність дитини. Вчена говорить про специфічні закономірності розвитку дошкільників з вадами мовлення, виділяючи серед них найбільш типові:

- порушення приймання, переробки, збереження і використання інформації;
- порушення мовленнєвого опосередкування;
- більш подовжені терміни формування уявлень і понять про навколишній світ та інші [12, с. 70-75]..

Вище наведені та інші факти доводять: вчителі початкових класів, вчителі предметники, викладачі мистецьких, музичних шкіл повинні бути готовими до інклюзії засобами свого предмету. Наразі великі сподівання у такій роботі покладаються на мистецькі предмети, зокрема на музичне мистецтво. Саме тому спостерігаємо активне дослідження можливостей музичного мистецтва у мовленнєво-корекційній роботі дітей шкільного віку. Зокрема, у роботі С. Цимбалюк-Слатвінської та О.Козій зазначається: прослуховування музики, музико-ритмічні рухи, музичні та музично-дидактичні ігри, спів, гра на музичних

інструментах нині широко застосовується логопедами в профілактичній практиці та корекції мовленнєвих порушень [77. с. 23].

Використання музики у контексті реалізації основних завдань корекції мовленнєвих порушень активізує зазначений процес у сторону підвищення його ефективності. Нагадаємо, що вчитель музичного мистецтва, викладач закладу позашкільної музичної освіти – фахівці, далекі від логопедичної діяльності. Проте, зважаючи на наявність у навчальних групах дітей з мовленнєвими проблемами, вони повинні орієнтуватись на існуючий і давно доведений взаємозв'язок елементів музичної мови з інтелектуальною, емоційною, фізичною активністю дітей. Так, вчена Л.Л.Стахова акцентує увагу на ефективному особистісно-емоційному впливі музичного мистецтва [68, с. 80–87]. Н. Бондаренко говорить, що небайдужа емоційна реакція дитини на музичний образ, викликаючи багатий спектр емоцій – подив, захоплення, зацікавлення, радість тощо, має поширитися і на мовлення дитини, зумовити ініціативність у мовленнєвій комунікації [10, с. 45].

Сьогодні науковцями акцентуються наступні результати музичної діяльності дитини з особливими потребами: зняття психічної напруги, збагачення спектру емоцій, зокрема у бік позитивних, активізація цікавості аж до рівня стійкого інтересу, позитивний вплив на артикуляцію, прояви дрібної моторики. Наприклад, вчений Е.Куцин спостерігає, що музика «сприяє розвитку пам'яті та концентрації уваги, впливаючи на інтелектуальний розвиток та творчі здібності» [35, с. 75–79]. Вважаємо, що у процесі музично-творчої діяльності (на рівні репродукції, варіювання, імпровізації, інтерпретації, власне музичної творчості) цінним є не стільки результат, що як правило містить суб'єктивну новизну, скільки сам процес руху до результату, який є неповторним індивідуальним щодо планування, дій, сприйняття, мислення як оперування знаннями, використання музичних знань, засвоєння нових.

У роботі сучасних музичних керівників важливе місце посіла технологія логоритміки. Вчена-практик, керівник зразкового художнього колективу «Театр пісні «Ладоньки» м.Києва С. Садовенко зазначає, що «музична логоритміка - це

система музично-ритмічного виховання, складовими якої є слово, рух і музика. Практично це є виконання дітьми під музику рухів (біг, стрибки, танцювальні й імітаційні рухи) у супроводі ритмічного мовлення чи співу [64]. Виходячи з того, що за процес мовлення відповідає ліва півкуля мозку, за музичне сприймання – переважно права, вчена стверджує: що музика, слово (мовлення, спів), рухи також можуть створювати своєрідну єдність у формуванні здібностей, зокрема музичних, та розвитку звуковимови дітей [64]. Логоритміка містить значний потенціал щодо розв’язання ряду освітніх та оздоровчих завдань, які ми наводимо нижче (дивись табл. 2.1.1 «Логоритміка у навчально-оздоровчому процесі»).

Метод логоритміки спирається на слово, яке відіграє важливу роль, дозволяє поєднати ритмом музичну (спів, музикування слухання музики), поетичну (вірші, скороговки, лічилки, чистомовки та ін.), рухову (образні, спортивні, танцювальні рухи) діяльність. Різноманітні комплексні за природою логоритмічні вправи викликають швидкі реакції дітей у формі різноманітних дій, що сприяє загостренню уваги, формує швидку рухову реакцію, розвиває вміння переключатися з одного завдання на інше [64]. До основних логоритмічних вправ традиційно відносять ходу, стрибки; дихальні, голосові, м’язові вправи. А також вправи, спрямовані на активізацію уваги, пам’яті, темпо-ритму. До них відносять також ігри: рухливі, релаксаційні, мімічні, мовні, пальчикові тощо [84].

Оскільки діти молодшого шкільного віку особливо схильні до різноманітних видів мистецької активності, думаємо, що основні види музичної діяльності можуть стати базовими для елементів логоритміки. Так співацька діяльність може збагатитись спеціальними артикуляційними вправами, розспівками, спрямованими на розвиток основних співацьких навчок. Спів може супроводжуватись грою (співогра), рухом (пісня-танець), елементами драми (пісня-сценка). Процес музичного сприймання як релаксацією викликає психічне заспокоєння, розслаблення, як активізація спонукає до співу, руху, вербальної діяльності. Ритмічні рухи під музику у формі гри часто супроводжуються співом, елементарним музикуванням, зокрема звучними жестами. Музикування як різновид елементарної виконавської діяльності може супроводжуватись співом,

декламацією, поєднуватись з рухом. Музична логоритміка може супроводжуватись дитячою творчістю, зокрема імпровізацією (звуковою, руховою, словесною, музичною).

Особливості музично-виховної роботи в інклюзивних групах досліджує вчена А.Зайчикова, яка виділяє ряд специфічних рис методики організації музичного сприймання, виконавства, зокрема музикування на елементарних інструментах та співу, музичної гри та творчості тощо. Так, на думку автора, слухання музики стає більш ефективним, якщо до цього процесу підключити рухову активність (плескання, ляскання, тупання, клацання, інші довільні рухи), адже дітям з вадами мовлення легше передати характер музики через рух, ніж словесно [27 с.22 - 23]. Продовжимо її думку: гра на музичних інструментах сприяє фізичному формуванню дитини, наприклад, рухливості кистей, точності рухів, розвитку дихальних та голосових м'язів (при довокальному, вокальному, поза вокальному музикуванні). Вчена О.Мірошниченко, описуючи свій музикотерапевтичний досвід подолання дизартрії, наводить приклад особливо ефективних музикувальних сюжетно-рольових ігор «Феї та чаклуни», «Дельфінчики та синє море» [41, с.235]. Музикування результативно впливає на вдосконалення ритмічного чуття та музичного слуху в цілому. На нашу думку, у даному випадку відбувається своєрідна компенсація: неможливість виразно-вербально виразити свої враження з боку дитини з обмеженим мовленням зумовлює емоційність, виконавську виразність, пробудження музичного інтересу. Саме тому процес навчання дітей з вадами мовлення гри на музичному інструменті у комплексі з елементарним музикуванням активізує бажання комунікувати, говорити, виражати враження.

Надзвичайно корисним для дітей з вадами мовлення є спів, як емоційне музичне спілкування [27]. Нагадаємо, що науковці В.Ємельянов, О.Мірошниченко, О.Шаповалова особливо відмічають такий важливий результат співацької діяльності як зняття нервового напруження [41. с.233].

Цей вид виконавської діяльності зумовлює протяжну вимову слів, формує її чіткість, покращує артикуляцію, дикцію. Водночас, на думку А.Зайчикової, спів

справляється з такими недоліками як заїкання, невиразна вимова, проковтування закінчень тощо [27, с.24] У процесі музично-ритмічної діяльності, що може бути включена у спів, доцільним є метод фонетичної ритміки, що дозволяє невимушено у активних ритмічних фразах вправлятися у артикуляційно складних фонемах. Така форма роботи має бути образною, сюжетною, а тому цікавою дітям. Особливо ефективними є ритмо-формули на склади «ля-ля», «пу-ру-ру», «ті-лі-лі» та ін. [27, с.24].

Близькою вищенаведеної є позиція О.Мірошніченко, яка вважає, що заняття співом викликають у дитини позитивні емоції, тому активізують і мовленнєву діяльність. Водночас спів гармонізує процес дихання і володіння голосом, сприяє нормалізації м'язового тону, формуванню кінетичних рухових мелодій. Такі характеристики, як інтонація, ритм, паузи є загальними для мови і музики, тому у процесі співацької діяльності дитина відчуває та усвідомлює ці явища у своєму мовленні [41, с.234]. Додамо, що основою співу є дихання, налагодження у співі правильного, рівномірного дихання має загальний позитивний вплив на організм дитини а також на додання недоліків мовлення. Тому вокалотерапія, дихальне вправляння – важливі методи музичного виховання дітей з порушеннями мовленнєвого процесу.

Цінним для нашої практичної роботи, спрямованої на музичний розвиток дитини з особливими потребами, виявився досвід дослідниці музикотерапевтичних технологій Н.Квітки, яка виділяє ряд полімістецьких форм роботи з дітьми у інклюзивному середовищі. Назвемо окремі:

- Музично-рухові ігри та вправи, в тому числі і музично-рольовий їх різновид.
- Вокалотерапія (спів), що також може поєднуватись з рухом, драмою.
- Музикомалювання.
- Казкотерапія, декламаційна терапія.
- Гра на дитячих шумових і музичних інструментах, що може поєднуватись зі співом, рухом.
- Ритмічна декламація.

- Дихальні та гімнастичні вправи під музику та ін. [32].

Оскільки наше дослідження орієнтоване на музичний розвиток учня дитячої музичної школи, визначимо мету освітнього впливу зазначеного навчального закладу. Нею є розвиток у дітей інтересу та любові до музики, виховання культурного слухача, підготовленого до естетично повноцінного сприймання музичного мистецтва, до самостійної музичної діяльності; збагачення комплексу музичних задатків та здібностей учнів і водночас підготовка найобдарованіших з них до подальшої професійної освіти в галузі музики. Зокрема у класі фортепіано основними орієнтовними компонентами цього комплексу є музичний слух, відчуття ритму, музична пам'ять, емоційний відгук на музику, образність уяви, мислення, а також спритність, точність та координація рухів - неодмінної умови вирішення різноманітних художньо-технічних завдань [42, с.3]. Важливу роль у вихованні учнів ДМШ відіграє педагог. Саме він здійснює різнобічний (інтелектуальний, емоційно-вольовий, діяльнісний) вплив на вихованця, забезпечуючим самим його ефективний музичний розвиток. Джерелом успішності такої діяльності є цікава учневі особистість вчителя а також їх спільне захоплення музикою, прагнення разом здійснювати художньо-пізнавальний процес. Стосунки партнерства на противагу педагогічному авторитаризму, нав'язуванню, диктату повинні розвиватись у постійному творчому діалозі педагога й учня. Так, наприклад, дослідниця Т.І.Калашникова у своїй статті «Роль педагога у вихованні учнів дитячої музичної школи» підкреслює, що творче захоплення дитини потрібно підтримувати, пояснювати і показувати її форми роботи над деталями авторського тексту, труднощами фортепіанної фактури, оволодіння якими сприяє зросту виконавської самостійності. Таке вміння поєднувати натхнення зі здатністю аналізувати і розуміти музику Т.І. Калашнікова називає однією з важливих умов ефективності музичного розвитку учня [30. с.19-21, 20].

Основними завданнями педагога в роботі над музичним твором автор вбачає наступні: вміння педагога досягнути з боку учня виконавської змістовності, щирості і технічної досконалості у цілісній єдності. З перших моментів роботи

над твором викладач повинен орієнтуватись на важливі складові музичного розвитку дитини, зокрема здатність чути музику, емоційно сприймати її, відтворювати особливості розвитку музичного образу [30, с. 21], тобто виконавські інтерпретувати зміст музичного твору. Тому важливим засобом впливу на учня є слово вчителя, яке дозволяє конкретизувати, зробити доступною та зрозумілою музичну образність. Словесне позначення емоцій і почуттів допомагає спрямувати увагу учня на власні переживання і зробити їх більш стійкими, тим самим закріплює емоційний досвід особистості. Зрозуміло, що слово повинне бути образним, яскравим, емоційним, виразним. Оскільки передати словами зміст музики досить складно, звернемося до методичних порад науковця С.Шипа, який диференціює словесні характеристики, зокрема звукоматеріальні, предметний, психологічні, сюжетні, культурологічні, симілятивно-образні [81, с.9].

Основою звукоматеріальної інтерпретації є сприймання людиною музики як звукової стихії в різноманітті її матеріальних властивостей. Зокрема, звучання можна охарактеризувати з боку слухового (гучне, приглушене, стихаюче), тактильного (гострі, тупі, шершаві, м'які), м'язомоторного (могутні, пружні, тверді, напружені) відчуттів та зорового наочного осмислення (світлі, темні, прозорі, густі і т.д.) [81, с. 10].

Предметна інтерпретація музичної форми за допомогою звукового матеріалу може викликати в уяві слухача образи певних об'єктів навколишнього світу: природних явищ, живих істот, створених людиною предметів. У музичній літературі є чимало вірців своєрідних «картин» створених за допомогою прийому наслідування, які належать як до «програмної» музики так і до змісту музичної форми не пов'язаної з якоюсь проголошеною композитором програмою. Для систематизації словесних засобів інтерпретації С. Шип пропонує виділити три основні напрями: просторові характеристики, які опираються на єдність усіх джерел чуттєвого сприйняття. В основі відповідних образів лежить досвід цілісного «слухо-зоро-тактильно-моторного» сприйняття; часові характеристики образного сприйняття (темп, ритм, метр); поєднання просторових та часових

характеристик для знаходження енергійних означень музичного предмета-образу, головними поняттями яких є сила або слабкість, потужність або немічність, інтенсивність або екстенсивність процесів [81, с.11].

Психологічна інтерпретація музичної форми знаходить своє відображення у психічних станах, особистісно-типологічних характеристиках (темперамент). Художні переживання емоційного змісту музики складається з двох рівнів: емоції задоволення і почуттів, що мають соціально-культурну природу. Сюжетна інтерпретація музичної форми носить в собі тему (персонаж), її метаморфози (події), інші теми (нові персонажі), що взаємодіють між собою та об'єднуються в єдину сюжетну канву. Культурологічна інтерпретація музичної форми передбачає оцінку функції й значення музичного твору, виявлення ким, для кого, з якою метою, за яких обставин він був створений та виконується, створює систему уявлень про музичні жанри. Симілятивно-образна інтерпретація музичної форми побудована на зв'язках між мистецтвами, які дозволяють інтерпретатору знаходити в музичному творі аналоги образам літератури, образотворчого мистецтва, театру, кінематографа, мистецтва танцю [81, с. 9].

На думку численних практиків однією з поширених форм активізації музичного розвитку учнів у класі фортепіано є підбір на слух мелодій популярний і улюблених мелодій а також створення і виконання ними музичного супроводу. Відомо, що музичний акомпанемент особливо ефективно впливає на розвиток музичного слуху у його мелодичному, гармонічному, ритмічному, внутрішньому та зовнішньому різновидах. Акомпанування – цікава діяльність, тому вона стимулює позитивно емоційне ставлення до навчання, активізує навчальний інтерес та творчий потенціал учнів. Наприклад, чена Ю. Берлінська підкреслює, що завдяки цій формі роботи в учнів розвивається вміння розрізняти мажор та мінор, темп, фактуру, динаміку порівнювати їх виразові можливості, досягати образної єдності супроводу, мелодії і тексту пісні [7, с.1]. Вважаємо, що процес створення акомпанементу в класі фортепіано з учнями-початківцями може включати не лише фортепіанний супровід. Це може бути ритмічний супровід на

шумових та звуковисотних інструментах, при допомозі звучних жестів, фонем, органний пунктів тощо.

Нашу увагу привернули методичні ідеї зі створення та імпровізації мелодій Г.І. Шатковського. Він пропонує наступні види творчості: створення мелодій на нейтральний текст; на вірші-настрою; на задану тему, наприклад, пори року, настрої людини, характерні сценки та ін. [80, с. 2]. Серед найпростіших композиторських прийомів рекомендуються наступні: варіювання мелодії (зміна ладу, розміру, темпу, регістру, штрихів), жанрова конкретизація (марш, вальс, пісня, мазурка, менует і т.д

Дослідник Є. Воропаєв вважає творчість невід'ємною складовою музичного розвитку піаніста-початківця. Особливу увагу він приділяє музичному імпровізуванню. Це виконання простої інтонації та повторення її учнем; будова музичної фрази у формі запитання і відповіді; адекватне змісту застосування жанрових ознак, регістрів, темпів, штрихів тощо [16, с.10]. Додамо, що у нашій практиці роботи з дитиною в інклюзивному середовищі цінними є різномистецькі імпровізації (мовні, мімічні, жестові, рухові та ін.).

Серед сучасних досліджень значна увага приділена проблемі психічного, емоційного та фізичного оздоровлення особистості засобами музичного мистецтва, що отримала назву «музична терапія». Серед дослідників назвемо Г.Батищеву, О.Деркач. Л.Паньків В.Петрушина, Г.Побережна. Так, дослідниця Г. Батищева пропонує наступні форми музикотерапевтичної роботи: рухове розслаблення і злиття з ритмом музики; музично-рухові ігри і вправи; психічна й соматична релаксація за допомогою музики; вокальні вправи-співи; гра на музичних інструментах і ритмічна декламація та ін. [5, с. 26]. Окремі методи музичної терапії (рецептивне сприймання музики, пантоміма, дихальні вправи з музичним супроводом) є корисними на уроках фортепіано, і особливо у процесі концертного виконання, оскільки вони корегують емоційний стан учня, сприяють зняттю психічного напруження [47, с.58 – 59; 51, с.2 – 4; 25, с. 25 - 28].

Узагальнимо вище сказане. Сьогодні спостерігаємо активізацію досліджень у сфері мовленнєво-корекційного впливу музики на дітей шкільного віку

(Н.Бондаренко, С. Цимбалюк-Слатвінської, Е.Кущин, О.Козій, Л.Стахова, та ін.). Результатами музичного впливу на дітей з особливими потребами є зняття психічної напруги, збагачення спектру емоцій, активізація розвитку пам'яті, зростання концентрації уваги, формування пізнавальної зацікавленості аж до рівня стійкого інтересу, позитивний вплив на артикуляцію, прояви дрібної моторики.

У спектрі мовно корекційних методик важливе місце посіла технологія логоритміки (С.Садовенко, К.Ярмула). Оскільки діти молодшого шкільного віку особливо схильні до різноманітних видів мистецької активності, то основні види музичної діяльності можуть стати базовими для елементів логоритміки. Серед основних видів педагогічного впливу на дітей у інклюзивному середовищі переважають полімистецькі, наприклад: музично-рухові ігри та вправи; вокалотерапія (спів) у поєднанні з рухом, драмою; музикомалювання; казкова, декламаційна терапія, ритмічна декламація та ін. (Н.О.Квітка).

Перспективними з нашої точки зору є музико-терапевтичні методи, що орієнтовані на психічне оздоровлення особистості. Серед них назвемо рухове розслаблення і злиття з ритмом музики; психічну й соматичну релаксацію за допомогою музики; вокальні вправи-співи; гра на музичних інструментах і ритмо-декламація, фонетична ритміка, створення мовних та вокальних ритмоформул та ін. (Г.Батищева, А.Зайчикова, О.Деркач, Л.Паньків, В.Петрушин, Г.Побережна). Окремі методи музичної терапії (рецептивне сприймання музики, пантоміма, дихальні вправи з музичним супроводом) є корисними на уроках фортепіано, і особливо у процесі концертного виконання, оскільки вони корегують емоційний стан учня, сприяють зняттю психічного напруження (О.Деркач, Г.Побережна, Л. Паньків) Водночас, пам'ятаючи про специфічні завдання курсу фортепіано, виділимо методи, що активізують процес музичного розвитку. Це підбір мелодій на слух, створення елементарного акомпанементу (Ю.Берлінський), мелодичне та різномистецьке імпровізування (Є.Воропаєв, Г.Шатковський) тощо.

2.2. Методичні особливості роботи з дитиною-логопатом у класі фортепіано (з досвіду автора дослідження)

Метою нашого дослідження є виявлення педагогічного потенціалу музичного мистецтва та накреслення шляхів його ефективної реалізації у процесі музичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами в класі фортепіано.

Як йшлося вище (розділ 1.1) музичний розвиток - це процес теоретико-практичного оволодіння, емоційно-ціннісного опанування закономірностями, виразним сенсом музичного мистецтва. Основними педагогічними цілями у керуванні музичним розвитком учнів ДМШ вважаємо музичні здібності (ладо-тональне, музично-ритмічне відчуття, здатність до слухових уявлень), інтелектуальну (музичні знання та навички щодо їх використання), емоційну (емоційні реакції у процесі музичної діяльності), діяльнісну (виконавські а також інші навички, пов'язані з різними видами музичної активості) складові свідомості особистості.

Організуюючи педагогічний вплив на дитину-логопата в класі фортепіано, ми дотримувались ряду принципів як загально-педагогічних, так і мистецько-педагогічних. Серед них - принципи системності, тобто наявності цілісних педагогічних орієнтирів та моделі музичного розвитку учня; гуманізації (учень знаходиться у центрі розвивального процесу); індивідуального підходу (враховування індивідуальних характеристик та особливостей розвитку учня); комплексності (поєднання різних видів діяльності) [68, с. 80–87]. Серед принципів мистецької педагогіки ми орієнтувались на принципованість у практичній діяльності; єдності технічного і образного; емоційної насиченості, творчості, діалогічності, поліхудожності (О.Олексюк, Г.Падалка, О.Рудницька та ін.) тощо.

Методи, що нами застосовувались у процесі музичного розвитку учня-логопата у класі фортепіано, диференціюємо відповідно основних складових музичного розвитку, розроблених у р.1.1 (див. табл 2.2.1.)

Методи музичного розвитку учня з вадами мовлення

Табл. 2.2.1

Сенсорна сфера - музичні здібності		Інтелектуальна сфера	
<i>Провідні складові</i>	<i>Методи, прийоми розвитку</i>	<i>Провідні складові</i>	<i>Методи, прийоми розвитку</i>
Звуковисотне та ладове відчуття	Спів; Сольфеджування. Мелодична творчість: мелодична імпровізація; музичні запитання та відповіді; створення акомпанементу; підбір на слух мелодій; музичний вступ, кода та ін.	Музичні знання, навички щодо використання	Бесіда, пояснення, розповідь, діалог на музичні теми; казка; подорож; музична загадка; навчальна пісня (поспівка); музичний ескіз; музичні кросворд, ребус, шифр; музично-рольове вправління; навчальна творчість (наслідування, імпровізація, інтерпретація, музична творчість) та ін.
Музично-ритмічне відчуття	Сольмізація; рухи під музику; ритмічна декламація. Ритмічна творчість: ритмічна імпровізація; різноманітний супровід (ритмічний, пластичний, вербальний, елементарно-музичний, звучно жестовий); ритмізування слів, фраз; фонетична ритміка; логоритмічне вправління та ін.		
Емоційна сфера		Практична сфера	
<i>Провідні складові</i>	<i>Методи, прийоми розвитку</i>	<i>Провідні складові</i>	<i>Методи, прийоми розвитку</i>
Емоційні реакції на музичну діяльність В центрі уваги - емоція інтересу	Ситуації інтриги, несподіванки, незавершеності, успіху та ін.; музичні ігри; хвилинки настрою та релаксації; музична комунікація (інтерв'ю з автором, персонажем); спів-рух; спів-театр; музикомалювання; пошукові завдання та ін.	Виконавські а також інші навички, пов'язані з різними видами музичної практики	Вправління; ігри; змагання; персоніфікація музичної образності; різномистецькі етюди; різномистецькі інтерпретації образного змісту та ін.

Головними формами роботи в класі фортепіано, зорієнтованої на музичний розвиток дитини з вадами мовлення стали як традиційні: сольна та ансамблева гра на фортепіано; так і нетипові, що використовуються у фортепіанній педагогічній практиці не часто: фізичні, ритмічні вправи (фонетичні, мовні, декламаційні, звукові інструментальні, вокальні); спів у поєднанні з рухом, елементарним супроводом; вокальна та інструментальна творчість, зокрема, різномистецька інтерпретація; музикомалювання (кольорові та графічні фантазії під музику, малюнки про музику тощо), створення різноваріантного супроводу; ескізна, фрагментарна робота над фортепіанним твором; музичне сприймання у поєднанні з рухом, декламацією, шумовим супроводом та ін.

Нижче опишемо перебіг нашої роботи з музичного розвитку учня з вадами мовлення. Віталій Ф., 2012 року народження, займається у класі фортепіано з 2020 року. У хлопчика діагностовано мовне порушення – алалія (від грецьк. *α* – немає, *lalio* – говорити), що являє собою недорозвинене, або повністю відсутнє мовлення, спричинене органічним ураженням мовленнєвих зон кори головного мозку. Це захворювання супроводжується труднощами у використанні (моторна форма) чи розумінні (сенсорна форма) мовленнєвих висловлювань [58]. У дітей з діагнозом алалії пізно розвиваються мовні реакції, спостерігаються порушення звуковимови, словниковий запас відзначається бідністю, мають місце аграматизми, тобто неспроможність зв'язувати слова у правильні синтаксичні конструкції. Проте, відзначимо, що Віталій Ф. вимовляє слова, правда неохоче, досить нечасто. Отже, він, відчуваючи свою обмеженість щодо спілкування, уникає моментів вербалізації, комунікування. Це супроводжується невпевненістю, емоційною скутістю. Працюючи з такою дитиною, ми намагаємось постійно створювати «провокації» для спілкування, адже вербальне вправління є запорукою покращення стану мовного апарату. Основний привід, який провокує необхідність мовного чи іншого виду самовиразу, є музика.

Щодо репертуару, то обираємо не лише педагогічно доцільні твори, але звертаємо увагу на їх яскравість, характерність. Влаштуємо ситуації «бесіда за інструментом», «хвилинка настрою». Ми виконуємо декілька зразків і

пропонуємо обрати той, що більше подобається («твір-подарунок мамі, другу», «твір-ліки від поганого настрою», «музичний лист від незнайомої людини» та ін.), з'ясовуємо особливості змісту, отримуємо від учня оцінку твору; ставимо твори у чергу («давайте сплануємо, коли ми будемо над даною п'єсою працювати»). Таким чином, ми збагачуємо слухацький досвід учня, впливаємо на його музичні переваги, ціннісні орієнтації.

Нижче наводимо перелік творів, що увійшли в програму Віталія Ф.: М. Римський-Корсаков «Звіздар», М. Красєв «Ялинка», українська народна пісня «Веселі гуси», В. Волков «Луна», А. Баллах «Гра в солдатики», Т. Сулковська «Дощик», Ф. Рибицький «Кіт та миша», І Беркович «Верхи на конику», Б. Савельєв, обр. Т. Сулковської «Неприємність цю ми переживемо» з м/ф «Літо kota Леопольда», італійська народна пісня в обробці Т. Смирнової «Танець каченят», А. Золкін «Шарманка тата Карло», Д. Кабалевський «Маленька полька», О. Роулі «Гном».

Коли твір обрано, особливу увагу приділяємо його презентації. Наше експонування твору є не просто педагогічним показом. Це накреслення орієнтирів щодо високо художньої інтерпретації. Обов'язково продумуємо концепцію бесіди. Це може бути казка, загадка, весела історія про шкільне життя тощо.

Наприклад, перед прослуховуванням п'єси Ф. Рибицького «Кіт та миша», ми запропонували учневі дві поезії: І.Світличного «Кіт і миші» та «Хитрий котик прокидається». Історію І.Світличного ми ритмічно декламували, а учень повторював ритмічний малюнок з відповідними складами-ілюстраціями голосів персонажів: «ха-ха-ха», «няв-няв-няв», «пі-пі-пі». Поезію «Хитрий котик прокидається» виконували методом логоритміки, тобто з рухами та звукоіміційними складами. Ритмічний малюнок цієї поезії учень відтворював на клавішах фортепіано. Композитор Ф.Рибицький запропонував свою історію про kota та мишу. Учень з'ясовує: чи схожа вона на поетичні? Аналізуємо образність, виділяємо два образи: прудкий, тихенький, з дрібними рухами та сильний, спритний, м'який, вкрадливий. Оскільки п'єса містить звукозображальні інтонації, придумуємо звуковий супровід до музичних фраз: «шкряб, шкряб.

шкряб», «мур-мур». Зазначений твір є дидактично корисний, оскільки дозволяє розширити знання учня щодо музичних штрихів (стакато, легато) та їх виразових можливостей. Твір вимагає ритмічної дисципліни, оскільки використовуються восьмі та чвертні тривалості і відповідні паузи. Яскравою та виразною є динаміка твору, що демонструє звукові наростання та спади.

Таким чином, персоніфікуючи та озвучуючи музичний твір, ми прагнемо досягнути точності та виразності його виконання. Водночас відбувається розвиток ритмічного та ладового чуття.

*Що то був за сміх-сміхота,
Як піймали миші kota!
Як зібралися миші гуртом.
Та й вчинили суд над котом...
(І.Світличний)*

*Хитрий котик прокидається,
Позіхає і вмивається,
Та мецій біжить за хату
Хитру мишку вполювати...*

Ф. Рибицький «Кіт та миша»,

У таких невимушених, емоційно насичених умовах навчальна інформація перетворюється на міцні системні знання, виконавські навички засвоюються ефективніше. Збудження інтересу до музики, активізація творчого потягу викликає у дитини бажання взяти посильну участь у різноманітній інтерпретації твору, спілкуватись з приводу цього, вербалізувати його зміст.

Досить часто ми пропонуємо учневі дати назву твору, підібрати слова-асоціації. Якщо виникають складності з висловленням власної думки, то учень

обирає з наявних фотографій, малюнків, смайликів ті, що є спорідненими за настроєм даному зразку. Окремі короткі влучні фрази про твір ритмізуються, тобто вимовляються у відповідному ритмі. Якщо це складно, то ритмічний малюнок промовляємо на окремий склад, підтримуємо його плесканням, постукуванням пальцями, притупуванням. Отже, таким чином ми мотивуємо учня до роздумів, рефлексії, висловлення власної думки, водночас починаємо опрацьовувати важливу складову музичної виразності, а саме – ритмоінтонацію.

Знайомлячи Віталія з п'єсою «Поні Зірочка» (композитор Б.Берлін), ми отримали наступні назви: «Казковий марш», «Мама-квочка», «Маленький робот». Ми розповіли історію про коника-поні Зірочку, який до старості працював у цирку. А коли вже не зміг виступати у повну силу, став возити дітей. Він був дуже слухняний, чемний, обережний тому діти його полюбили, і стали йому добрими друзями. Цю розповідь на наше прохання учень супроводжував звукоімітаційними ілюстраціями: гучні оплески публіки, вигуки: «браво!», «біс!», сумовите і радісне «і-го-го», бадьоре «цок-цок-цок» та ін. Результатом творчого опрацьовування нотного тексту стали римовані рядки, які декламувались у ритмі мелодії:

*Поні Зірочка іде,
Діток радісних везе
Клац, клац, клац,
Цок, цок, цок
Діток радісних везе*






На прикладі даного твору учень дізнався про те, що мелодія може звучати не лише у правій руці, але і у лівій. Вона, неначе м'яч, плавно перекочується з однієї руки у праву. Тому потрібно слідкувати за плавністю мелодичної лінії, щоб слухач не помітив як ми її передаємо з руки у руку. Саме ритмізоване виконання вірша, його проспівування, спів у супроводі звучних жестів (клацання), ритмічне «цокання» язиком під музику та ін. прийоми сприяють виробленню зазначеного виконавського навика.

Нижче наводимо перелік фортепіанних творів, які використовувались та були заплановані до використання у навчальному процесі учня Віталія Ф., а також форми роботи, орієнтовані на активізацію його мовної діяльності (табл 2.2.2.)

Музичний розвиток учня з вадами мовлення (репертуар, творчі завдання)

Музичний твір	Завдання, спрямовані на музичний розвиток учня з вадами мовлення
Українська народна пісня «Веселі гуси»	Пальчиковий танець із звукоімітаційним вербальним супроводом Спів-сценка
В.Губа «Сердитий ведмідь»	Дитячі роздуми на тему: «Чому ведмідь сердиться?» Протупування ритмічного малюнку мелодії ведмедя (початкова фраза). Створення портретів (словесного, графічного, пластичного, музичного та ін.) доброго ведмедя; пустотливого ведмежатка та ін.
А. Баллах «Гра в солдатики»	Рухи під музику, рольова гра: «Крокують іграшки», що відтворює крокування солдатика, робота ведмедя. Створення складового барабанного супроводу до п'єси.
В. Волков «Луна»	Ігрове виконання загадок на тему «Луна»: «Її ніхто не бачить, але завжди всі чують». «Вона жива, хоч тіла і нема». Використовуємо ритмічну, інтонаційну, звукову, ритмо-інтонаційну, поєтичну та ін. види луни.
Т. Сулковська «Дощик»	Гра на шумових дитячих музичних інструментах в якості супроводу до п'єси. Виконання ритмічного етюду «Дощик» з використанням складів-супроводу: «крап, буль, ши-ши. грім» та динаміки крещендо. дімінуендо.
О. Роулі «Гном». Т. Сулковська музика з м/ф «Літо кота Леопольда», італійська народна пісня в обробці Т. Смирнової «Танець каченят», А. Золкін «Шарманка тата	Створення казкових сюжетів, їх розповідь з жестами та звукоімітацією Ритмічна гра-загадка: «Хто до нас завітав?» Учень відтворює початкову ритмічну фразу п'єси, вчитель впізнає персонажів з вивчених (прослуханих) п'єс за ритмічним «портретом».

Карло»	Словесно-ритмічні імпровізації
А.Стоянов «Сніжинка»	Виконання ритмічного остинато до п'єси «Сніжинка»:  Сніг, сніг, сніг, сні-жин-ка [34, с.22]
К. Лонгшамп-Друшкевичова «Полька», С.Майкапар «Вальс»	Виконання танцювальних рухів (кроку польки, вальсового кружляння) Виконання словесно-ритмічного остинато до п'єс: наприклад:  Тра-ля-ля (для польки),  Вальс круж-ля – є (для вальсу) [34, с.23]

Технічну роботу з опанування тексту фортепіано-твору починаємо з уявного програвання фрагмента його мелодії на столі, кришці інструмента. Працюючи над мелодією, обов'язково її сольфеджуємо, проспівуємо прийомами «вокаліз», «мурмурандо», чергуємо спів учня зі співом вчителя, програванням ним окремих фраз.

Вважаємо необхідним сприяти осмисленню важливості того чи іншого елемента музичної мови. Наприклад, мажорну мелодію виконуємо в мінорі і навпаки; змінюємо особливо яскраві ритмо-інтонації на типові з рівномірним ритмом. Цікавий результат дає зміна регістру, штрихів, динаміки. Вслухаємось у музичний образ, обмінюємось думками про те, як змінився твір. Обов'язково дотримуємось авторського задуму як найбільш переконливого і виразного.

Коли права рука, яка, як правило, містить головну мелодичну лінію у гомофонно-гармонічній фактурі, вивчена – підтримуємо її партією лівої руки, тобто застосовуємо прийом «гра у дві руки». Цей прийом повторюємо декілька раз, щоб в учня відклалась правильна слухова модель супроводу. На початковому етапі використовуємо звукоімітаційний, елементарно музикувальний супровід, звучні жести, що відтворюють ритмічний малюнок оригінального супроводу. У процесі опанування лівої руки застосовуємо аналогічні прийоми роботи. На етапі об'єднання партій обох рук використовуємо прийом: «співаю мелодію, граю

супровід», «супроводжую спів вчителя», «разом та окремо» (чергування гри двома руками та кожною окремо).

«Концертне» виконання п'єси крім самого фортепіанного виконання учня включає і інші види діяльності. Наприклад: ми створюємо художні афішу, квитки, готуємо вступне слово, продумуємо відеоряд, який повинен співзвучати з музичним образом. Робимо репетиційний відеозапис, який переглядаємо, аналізуємо, намалюємо шляхи покращення нашої роботи.

Щодо мовних результатів музично-освітньої роботи з Віталієм Ф. у класі фортепіано, то зазначимо наступне. Очевидний виконавський прогрес учня зумовив прояви його більшої впевненості у своїх силах. Активне музичне сприймання, що відбувається постійно у процесі виконавського опанування фортепіанним твором, тренує і вдосконалює пізнавальні процеси, до яких належить і мовлення. На покращення вимови, на нашу думку, вплинули регулярні навчально- та творчо-комунікативні ситуації а також, необхідність постійного слухового самоконтролю з боку учня. Рухова активність, зокрема тонка диференційована робота рук, пальців за нашими спостереженнями, зумовили покращення координації рухів, правильної постави, дозволила зняти прояви фізичної зкнутості, надлишкової напруги.

Отже, працюючи з піаністом-початківцем з вадами мовлення в режимі «діалог», ми постійно спонукаємо дитину до спілкування та самовияву. Вітаємо її творчу ініціативу, будуємо ситуації «успіх: великий та малий». Інструментальне виконавство намагаємось комплексно доповнювати іншими видами музичної та позамузичної діяльності (спів, музикування, рух, творчість, різна мистецька інтерпретація тощо). Комплексне використання слухової, зорової, тактильної наочності у процесі навчання в класі фортепіано дозволяє вирішувати завдання особистісного музичного розвитку учня, зокрема. вдосконалює музичні здібності, розширює музичний інтелект, стимулює інтерес до музичних занять, поглиблює музичну обізнаність, сприяє позитивному емоційному настрою, формує навички виконавської та іншої музичної діяльності.

Висновки до II р.

Сучасні наукові дослідження засвідчують: результатами музичного впливу на дітей з особливими потребами є зняття психічної напруги, збагачення спектру емоцій, активізація розвитку пам'яті, зростання концентрації уваги, формування пізнавальної зацікавленості аж до рівня стійкого інтересу, позитивний вплив на артикуляцію, прояви дрібної моторики. Особливо відзначимо технологію логоритміки (С.Садовенко, К.Ярмула). Оскільки діти молодшого шкільного віку особливо схильні до різноманітних видів мистецької активності, то основні види музичної діяльності можуть стати базовими для елементів логоритміки. Серед основних видів педагогічного впливу на дітей у інклюзивному середовищі переважають полімистецькі, наприклад: музично-рухові ігри та вправи; вокалотерапія (спів) у поєднанні з рухом, драмою; музикомалювання; казкова, декламаційна терапія, ритмічна декламація та ін. (Н.О.Квітка). Перспективними з нашої точки зору є музико-терапевтичні методи, що орієнтовані на психічне оздоровлення особистості. Серед них назвемо рухове розслаблення і злиття з ритмом музики; психічну й соматичну релаксацію за допомогою музики; вокальні вправи-співи; гра на музичних інструментах і ритмо-декламація, фонетична ритміка, створення мовних та вокальних ритмоформул та ін. (Г.Батищева, А.Зайчикова, О.Деркач, Л.Паньків, В.Петрушин, Г.Побережна). Окремі методи музичної терапії (рецептивне сприймання музики, пантоміма, дихальні вправи з музичним супроводом) є корисними на уроках фортепіано, і особливо у процесі концертного виконання, оскільки вони корегують емоційний стан учня, сприяють зняттю психічного напруження (О.Деркач, Г.Побережна, Л. Паньків) Водночас, пам'ятаючи про специфічні завдання курсу фортепіано, виділимо методи, що активізують процес музичного розвитку. Це підбір мелодій на слух, створення елементарного акомпанементу (Ю.Берлінський), мелодичне та різномистецьке імпровізування (Є.Воропаєв, Г.Шатковський) тощо.

Щодо попередніх мовленнєвих результатів музично-освітньої роботи з Віталієм Ф. у класі фортепіано, то зазначимо наступне. Очевидний виконавський прогрес учня зумовив прояви його більшої впевненості у своїх силах. Активне

музичне сприймання, що відбувається постійно у процесі виконавського опанування фортепіанним твором, тренує і вдосконалює пізнавальні процеси, до яких належить і мовлення. На покращення вимови, на нашу думку, вплинули регулярні навчально- та творчо-комунікативні ситуації а також, необхідність постійного слухового самоконтролю з боку учня. Рухова активність, зокрема тонка диференційована робота рук, пальців за нашими спостереженнями, зумовили покращення координації рухів, правильної постави, дозволила зняти прояви фізичної зкнутості, надлишкової напруги.

Працюючи з піаністом-початківцем з вадами мовлення в режимі «діалог», ми постійно спонукаємо дитину до спілкування та самовияву. Вітаємо її творчу ініціативу, будуємо ситуації «успіх: великий та малий». Інструментальне виконавство намагаємось комплексно доповнювати іншими видами музичної та позамузичної діяльності (спів, музикування, рух, творчість, різна мистецька інтерпретація тощо). Комплексне використання слухової, зорової, тактильної наочності у процесі навчання в класі фортепіано дозволяє вирішувати завдання особистісного музичного розвитку учня, зокрема. вдосконалює музичні здібності, розширює музичний інтелект, стимулює інтерес до музичних занять, поглиблює музичну обізнаність, сприяє позитивному емоційному настрою, формує навички виконавської та іншої музичної діяльності.

ВИСНОВКИ

Згідно із Законом України «Про освіту» дитина з особливими потребами – це особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту. До цієї групи ЮНЕСКО відносить дітей, які мають порушення у розвитку: емоційні, поведінкові, мовні, комунікативні та ін. Цивілізована прогресивна держава повинна бути зацікавленою у активній самовіддачі усіх своїх членів. Саме тому проблема інклюзивної освіти сьогодні звучить досить голосно і потребує пошуку нових ефективних засобів її розв'язання.

Музичний розвиток - це процес теоретико-практичного оволодіння, емоційно-ціннісного опанування закономірностями, виразним сенсом музичного мистецтва. Водночас це зміни, які відбуваються у музичних здібностях та вміннях учня; накопичення ним досвіду музичної діяльності, що виводить її на якісно новий рівень (О.Ростовський); процес і результат розвитку музично-творчих здібностей школярів під час активної участі в конкретних видах музикування; крім цього це розвиток мислення, пам'яті, уяви під час сприймання та відтворення, інтерпретації інтонаційно-образного змісту музичного твору (В. Черкасов). Музичний розвиток – це системний процес і результат музичного формування особистості, що здійснюється шляхом практичного та теоретичного оволодіння закономірностями музичного мистецтва. Основними цілями педагогічного впливу на музичний розвиток учнів ДМШ вважаємо сенсорну сферу, що виражається у музичних здібностях (ладове, музично-ритмічне відчуття, здатність до слухових уявлень) (Н.Ветлугіна, Б.Теплов,), інтелектуальну (музичні знання та навички щодо їх використання) (В.Черкасов), емоційну (емоційні реакції у процесі музичної діяльності, особливо цінна емоція інтересу) (О. Олексюк, С. Якимчук), практичну (виконавські навички а також інші навички, пов'язані з різними видами музичної практики) (В.Смородський, Л.Фрідман) сфери свідомості особистості.

Музичний розвиток особистості є особливо результативним в молодшому шкільному віці., Згаяний час надолужити пізніше в підлітковому віці дуже важко,

оскільки в цей період знижується активність художньо-естетичного життя дитини. Учні початкових класів виявляють наступні риси: домінування образного сприйняття та дивергентного мислення; силу яскравість, рухливість уяви, багату фантазію; активний розвиток теоретичної форми мислення, як основи формування художніх поглядів та суджень; переважання першої сигнальної системи, що виявляється у підвищеній емоційності та вразливості; безпосередність, сенсорну відвертість як майбутню основу формування та розвитку музичних переваг, інтересів, підвищену зацікавленість різноманітними видами музичної діяльності; споріднений характер мистецьких здібностей, розвиненість музичного слуху, метро-ритмічного відчуття; творчу активність в різноманітній мистецькій діяльності. Це дозволяє нам стверджувати, що молодший шкільний вік володіє рядом психологічних передумов, що сприяють ефективному здійсненню цілеспрямованого музичного розвитку учнів, зокрема в класі фортепіано дитячої музичної школи.

Мовлення - форма існування мови як особливого виду суспільної діяльності. Через нього відбувається вираження думок та обмін ними (С.Гончаренко). До семи років дитина на високому рівні оволодіває усним мовленням, Попереду - оволодіння письмовим мовленням, збагачення його внутрішнього різновиду у процесі шкільного навчання (Є.Харитонова, С.Хабаров). Порушення мовлення суттєво гальмує психічний розвиток дитини, перешкоджає її навчанню, соціалізації. Тому вчителю важливо знати причини, основні різновиди та ефективні методи роботи з дітьми з вадами мовлення в умовах будь-яких дисциплін, зокрема музичних. Серед основних видів музично-терапевтичної роботи, спрямованої на корекційно-розвивальний результат, особливо акцентують інтегровані та комплексні, тобто такі, що поєднуються різні види мистецтва а також види мономистецької діяльності, тобто сприймання та виконання. Назвемо наступні: рухова релаксація та злиття з ритмом музики; музично-предметні, музично-рольові, рухові ігри; музикомалювання; логоритміка та ін. (Н.Ветчинова, Н.Квітка, К.Ярмула та ін.). Такий підхід має історичне коріння, оскільки активно використовувався в українській педагогічній практиці минулого (церковні, братські

школи, Київська академія), у освітній діяльності видатних вітчизняних композиторів-педагогів. Поліхудожній підхід у мовно корекційній роботі педагога має психолого-педагогічні передумови, оскільки якнайкраще відповідає віковим особливостям молодших школярів, про що йшлося у розділі.

Сьогодні спостерігаємо активізацію досліджень у сфері мовленнєво-корекційного впливу музики на дітей шкільного віку. Результатами музичного впливу на дітей з особливими потребами є зняття психічної напруги, збагачення спектру емоцій, активізація розвитку пам'яті, зростання концентрації уваги, формування пізнавальної зацікавленості аж до рівня стійкого інтересу, позитивний вплив на артикуляцію, прояви дрібної моторики. Особливо відзначимо технологію логоритміки (С.Садовенко, К.Ярмула). Оскільки діти молодшого шкільного віку особливо схильні до різноманітних видів мистецької активності, то основні види музичної діяльності можуть стати базовими для елементів логоритміки. Серед основних видів педагогічного впливу на дітей у інклюзивному середовищі переважають полімистецькі, наприклад: музично-рухові ігри та вправи; вокалотерапія (спів) у поєднанні з рухом, драмою; музикомалювання; казкова, декламаційна терапія, ритмічна декламація та ін. (Н.О.Квітка). Перспективними з нашої точки зору є музико-терапевтичні методи, що орієнтовані на психічне оздоровлення особистості. Серед них назвемо рухове розслаблення і злиття з ритмом музики; психічну й соматичну релаксацію за допомогою музики; вокальні вправи-співи; гра на музичних інструментах і ритмо-декламація, фонетична ритміка, створення мовних та вокальних ритмоформул та ін. (Г.Батищева, А.Зайчикова, О.Деркач, Л.Паньків, В.Петрушин, Г.Побережна). Окремі методи музичної терапії (рецептивне сприймання музики, пантоміма, дихальні вправи з музичним супроводом) є корисними на уроках фортепіано, і особливо у процесі концертного виконання, оскільки вони корегують емоційний стан учня, сприяють зняттю психічного напруження (О.Деркач, Г.Побережна, Л. Паньків) Водночас, пам'ятаючи про специфічні завдання курсу фортепіано, виділимо методи, що активізують процес музичного розвитку. Це підбір мелодій

на слух, створення елементарного акомпанементу (Ю.Берлінський), мелодичне та різномистецьке імпровізування (Є.Воропаєв, Г.Шатковський) тощо.

Зазначимо, що військові реалії сучасної України, зумовили переривання практичної роботи, спрямованої на музичний розвиток учня з вадами мовлення. І автор дослідження, і учень Віталій Ф., змушені були здійснити процес внутрішнього переміщення з усіма освітніми наслідками.

Щодо попередніх мовленнєвих результатів музично-освітньої роботи з Віталієм Ф. у класі фортепіано, то зазначимо наступне. Очевидний виконавський прогрес учня зумовив прояви його більшої впевненості у своїх силах. Активне музичне сприймання, що відбувається постійно у процесі виконавського опанування фортепіанним твором, тренує і вдосконалює пізнавальні процеси, до яких належить і мовлення. На покращення вимови, на нашу думку, вплинули регулярні навчально- та творчо-комунікативні ситуації а також, необхідність постійного слухового самоконтролю з боку учня. Рухова активність, зокрема тонка диференційована робота рук, пальців за нашими спостереженнями, зумовили покращення координації рухів, правильної постави, дозволила зняти прояви фізичної зкутості, надлишкової напруги.

Працюючи з піаністом-початківцем з вадами мовлення в режимі «діалог», ми постійно спонукаємо дитину до спілкування та самовияву. Вітаємо її творчу ініціативу, будуємо ситуації «успіх: великий та малий». Інструментальне виконавство намагаємось комплексно доповнювати іншими видами музичної та позамузичної діяльності (спів, музикування, рух, творчість, різна мистецька інтерпретація тощо). Комплексне використання слухової, зорової, тактильної наочності у процесі навчання в класі фортепіано дозволяє вирішувати завдання особистісного музичного розвитку учня, зокрема. вдосконалює музичні здібності, розширює музичний інтелект, стимулює інтерес до музичних занять, поглиблює музичну обізнаність, сприяє позитивному емоційному настрою, формує навички виконавської та іншої музичної діяльності.

Що стосується наукової перспективи дослідження, то, на нашу думку, вона стосується пошуку нових методичних засобів, що сприяють корекції

мовлення дітей з мовленнєвими вадами в умовах різноманітної музичної діяльності. Зокрема, актуальними можуть виявитись поліхудожні, комплексно музичні форми роботи як середовище вдосконалення мистецтвеної, а отже і мовленнєвої діяльності дітей з особливими (в тому числі і мовленнєвими вадами).

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України Про освіту. Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст.380. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
2. Нова українська школа. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>.
3. Алиев Ю. Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта. М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 336 с.
4. Апраксина О. А. Методика музыкального воспитания в школе: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2119 „Музыка и пение”. М.: Просвещение, 1983. 222 с.
5. Батищева Г. Музикотерапія як метод психокорекції. *Психолог*. 2005. №14. С. 25 – 32.
6. Бекетова Ю. В. Особливості впливу музики на дітей з особливими потребами. URL : <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2009-03/09byvcsn.pdf>.
7. Берлинская Ю.Б. Методические рекомендации по подбору на слух в классе фортепиано. *Творческие формы работы на уроках фортепиано в музыкальных школах*. К., 1991. 8с.
8. Блейхер В. М. Психологическая диагностика интеллекта и личности. К: Освіта, 1978. 368 с.
9. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 398 с.
10. Бондаренко Н. В. Вплив музичного мистецтва на мовленнєвий розвиток дитини дошкільного віку. *Таврійський вісник освіти*. 2017. Вип. 1(57). С. 45–52.
11. Борисов В. Ю. Развитие художественно-образного мышления школьников 4-5 классов. С.14-16 URL: https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/125/borisov_125_176_189.pdf
12. Брушневська І. Закономірності розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення. *Педагогічний часопис Волині*. 2016. № 1. С. 70-75.

13. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Уклад. і гол. ред. Т.В.Бусел. К.: «Ірпінь», ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
14. Ветлугіна Н. О. Музичний розвиток дитини. К. : Музична Україна, 1978. 255 с.
15. Ветчинова Н.І. Засоби стимулювання мовленнєвої активності дітей дошкільного віку в різних видах діяльності. URL: <https://vseosvita.ua/library/zasobi-stimuluvanna-movlennevoi-aktivnosti-ditej-doskilynogo-vidu-v-riznih-vidah-dialnosti-180966.html>
16. Воропаєв Є. Фортепіанна імпровізація. Перші кроки. *Мистецтво і освіта*. 2002. №2 С.9-11.
17. Выготский Л. С. Проблемы общей психологии. Мышление и речь. *Собр. соч. в 6-ти тт.* М.: Педагогика, 1982. Т. 2. 361 с.
18. Висоцька Д. Музичний розвиток дітей з особливими освітніми потребами на уроках фортепіано. *Мистецька освіта та розвиток творчої особистості*. Рівне: Волинські обереги, 2022. Вип.8. 192 с. С.169 – 174.
19. Гатанов Ю. Б. Курс развития творческого мышления (по методике Дж. Гилфорда и Дж. Рензулли) : первый год обучения (для детей 6 - 10 лет). СПб : ГП "Иматон", 1996. 84 с.
20. Гончаренко С. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 485 с.
21. Гордуз М. Нестандартні форми навчання молодших школярів на уроках трудового навчання. *Початкова школа*. 2003. №4. С. 14-16.
22. Грединарова Е.М. Развитие конструктивного мышления как условие успешного обучения. *Психология*. 1999. №1. С. 13 – 14.
23. Гумінська О.О.Уроки музики в загальноосвітній школі. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003. 104 с.
24. Давыдова Е.В. Методика преподавания сольфеджио. М.:Музыка. 1986. 160 с.
25. Деркач О. Арт-терапія на допомогу школі. *Мистецтво та освіта*. 2010. №2. С. 25-28.

26. Заброцький М. М. Вікова психологія: Навч. посібник. К.: МАУП, 1998. 92 с.
27. Зайчикова А.В. Музична діяльність як засіб корекції просодичної сторони мовлення у дітей дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення URL : <https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/11111/1/Zaichykova.pdf>
28. Ісаєвич Я. Братства і українська музична культура XV1 - XV111 ст. Українське музикознавство: науково методичний міжвідомчий щорічник. в. 6. К.: Музична Україна, 1971. С. 48 - 51.
29. Кабалевський Д. Б. Як розповідати дітям про музику. К.:Музична Україна, 1982. 320с.
30. Калашникова Т.И. Роль педагога в вихованні учасників детської музичної школи. *Музыка и время*. 2006. № 10. С.19-21,
31. Карпенчук С. Г. Філософія освіти (загальна теорія педагогіки): монографія. К.: Видавничий Дім «Слово», 2013. 688 с.
32. Квітка Н.О Музична терапія у роботі з дітьми в інклюзивному середовищі. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/711743/1/%D0%BC%D1%83%D0%B7%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%B0%20%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B0%D0%BF%D1%96%D1%8F.pdf>
33. Ковбасенко Л.І. Проблеми розвитку обдарованості у позашкільних навчальних закладах. *Навчання і виховання обдарованої дитини : теорія та практика*. Збірник наукових праць Національної академії педагогічних наук України Інституту обдарованої дитини НАПН України Інституту психології ім. Г. С. Костюка. Вип. 3. 2011.С. 296 - 301.
34. Крижановська Т., Чекеренда О. Бесіди за фортепіано, або Коли музичне сприймання стає джерелом творчості. *Музичний керівник*. №10, 2015. С.18 – 24.
35. Куцин Е. К. Формування основи розвитку особистості засобами музичної діяльності. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія : Педагогічні науки*. Чернігів, 2019. Вип. 4 (160). С. 75–79.

36. Лалаева Р.И., Волкова Л.С., Мастюкова Е.М. Логопедия. Под ред. Л.С.Волковой. М.: Просвещение, 1989. – 528 с.
37. Логопедія. Підручник. За ред. М.К.Шеремет. К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. - 376 с.
38. Ляшко М. П. Особливості розвитку музичних здібностей та їх вплив на загальний розвиток особистості. *Молодий вчений*. №5 (45). Травень. 2017. С.399 – 402 с.
39. Малафіїк І. В. Дидактика: Навчальний посібник. К.: Кондор, 2005. – 398 с.
40. Матонис В. П. Музыкально-эстетическое воспитание личности. Л.: Музыка. 1988. 88 с.
41. Мірошніченко О. В. Використання музикотерапії в подоланні дизартрії у дошкільників. *Актуальні питання корекційної та інклюзивної освіти*. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2020. 376 с. С.232 – 236.
42. Музичний інструмент. Фортепіано. Методичні рекомендації і програмні вимоги для викладачів ПСМНЗ щодо диференційованого підходу до навчання дітей, які володіють обмеженими музичними задатками. Вінниця: Нова книга, 2005. 20 с.
43. Некрасова Т. Київська академія та її значення в розвитку музичної освіти і професіоналізму. *Українське музикознавство: науково-методичний міжвідомчий щорічник*. вип. 6. К.: Музична Україна, 1971. С. 238 – 245.
44. Олексюк О. М. Музична педагогіка: Навч. посібник. К.: КНУКіМ, 2006. 188 с.
45. Основы логопедии. Теоретико-методологические основы логопедии. Курс лекций. Сост. Е.А.Харитоновна, С.П.Хабаров. Витебск: ВГУ им. П.М.Машерова, 2019. 51 с.
46. Павелків Р.В. Загальна психологія: Навч. посібник. Р.: 2002. 450 с.
47. Паньків Л. Вплив музики на психічне здоров'я особистості. *Початкова школа*.- 1999. №1. С.58 – 59.

48. Перепелюк Т.Д., Яковлєва Л.О. Розвиток мислення молодшого школяра. URL: <https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/4875/1pdf>.
49. Печерська Е.П. Уроки музики в початкових класах: навч. посібник. К.:Либідь, 2001. 272 с.
50. Пирадов А. В. Эстетическая культура личности. М.: Музыка, 1978. 150 с.
51. Побережна Г. Музикотерапевтичні методики в школі. *Мистецтво та освіта*. 2010. № 4. С.2 – 4.
52. Подоляк Л. Г. Основи вікової психології: навч. посібник. К. : Главник, 2006. –111 с.
53. Поліщук В. М. Вікова і педагогічна психологія. URL: [http : // pidruchniki. ws / 1081080637169 / psihologiya / psihologiya_ ditey_shkilnogo_viku](http://pidruchniki.ws/1081080637169/psihologiya/psihologiya_ditey_shkilnogo_viku)
54. Полякова Н. Корекція емоційно-поведінкових розладів засобами музичної терапії. *Психологія*. 2005. № 39 (183), жовтень. С.27 – 33.
55. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ : «Агентство «Україна», 2019. 300с.
56. Психологічна енциклопедія. Автор-упорядник О.М. Степанов. К: «Академвидав», 2006. –424 с.
57. Психологічний словник. За ред В.І Войтка. Київ: Головне видавництво видавничого об'єднання «Вища школа», 1982. 214 с.
58. Рібцун Ю. В. Розмежування алалій та інших мовленнєвих і немовленнєвих вад. *Народна освіта*. 2012. Вип. № 3 (18). URL : www.kristti.com.ua
59. Ростовський О. Я. Методика викладання музики в основній школі: Навч.-метод. посібник.Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. 272 с.
60. Ростовський О.Я. Педагогіка музичного сприймання: навчально-методичний посібник. Київ: ІЗМН, 1997. 248с.
61. Ростовський О. Я. . Теорія і методика музичної освіти: навч.-метод., посібник. Тернопіль : Навчальна книга - Богдан, 2011. 640 с.
62. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи. К.: Абрис, 1997. 416 с.

63. Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія: Навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2005. 360 с.
64. Садовенко С. Музична логоритміка. Дошкільне виховання. 2018. № 7. URL: https://jmil.com.ua/files/dv_2018-7/dv2018-07_p14.pdf?ref=dv2018-07.pdf
65. Скрипченко О. В., Долинська Л.В., Огороднічук З.В. Вікова та педагогічна психологія: навч. посібє. К. : Каравела, 2008. 400 с.
66. Смородський В.І. Сутнісні складові виконавських навичок гри на фортепіано учнів дитячих музичних шкіл. С.116. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/21128/Smorodskyi%20V.%20I..pdf?sequence=1&isAllowed=y>
67. Степанов О.М., Фіцула М.М. Основи психології і педагогіки: навчальний посібник. К.: Академвидав, 2006. 520с.
68. Стахова Л.Л. Розвиток фонетико-фонематичних процесів у дітей із порушенням мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2020. Вип. 73. С. 80–87.
69. Схильність. Словник української мови. Академічний тлумачний словник (1970 - 1980). URL: <http://sum.in.ua/s/skhyljnistj>.
70. Татаркевич В. Античная эстетика. М.: Искусство, 1977. 372с. С.132 – 142.
71. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. М.: Издательство Академии Педагогических Наук РСФСР, 1961. С. 39-251.
72. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. Избр. труды: В 2-х т. Т. 1. М.: Педагогика, 1985. С. 42-222.
73. Тищенко В.В. Класифікації порушень мовленнєвого розвитку:сучасний стан, протиріччя та шляхи їх усунення. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/12732>
74. Ушакова І.М. Вікова психологія: курс лекцій. Х.: НУЦЗУ, 2016. 123 с.
75. Фрідман Л.І. Психопедагогіка загальної освіти . Посібник для учнів і вчителів. К.: І-т. практ. Психології, 1997. 287с.

76. Царлино Дж. Установление гармонии. *Музыкальная эстетика западноевропейского средневековья и Возрождения*. М.: Музыка, 1966. 574 с.
77. Цимбалюк-Слатвінська С.В., Козій О. Розвиток мовлення засобами музичного мистецтва. URL: <https://pednauk.cuspu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/727>
78. Черкасов В. Ф. Теорія і методика музичної освіти: Навч. посібник. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. 528 с.
79. Шабутін С.В., Хміль С.В., Шабутіна І.В. Зцілення музикою: Монографія С.В.Шабутін та ін. Тернопіль: Підручники і посібники, 2006. 192 с.
80. Шатковский Г.И. Сочинение и импровизация мелодий. Методическая разработка для преподавателей детский музыкальных и школ искусств. М., 1989. 67 с.
81. Шип С. Як передати словами зміст музики?: *Мистецтво та освіта*, 2001. №2. с.8-12.
- 81,а Щириця Т. Духовність і музична культура майбутніх учителів музики. *Мистецтво та освіта*. 2005. №4. С. 6 - 8.
82. Юцевич Ю.Є. Музыка. Словник-довідник. Тернопіль-Навчальна книга-Богдан, 2003. 352с.
83. Якимчук С. Н. Методика музичного виховання: Навчальний посібник. Рівне, 2003. 160 с.
84. Ярмула К.О. Логоритміка на музичних заняттях. *Мат. V Всеукр. наук.-практ. конф. «Художні практики та мистецька освіта у кроскультурному просторі сучасності»*. Полтава, 2019. URL <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/15042/1/%D0%AF%D0%A0%D0%9C%D0%A3%D0%9B%D0%90.pdf>
85. Ярошенко І. Логоритміка для всіх і кожного. URL: <https://muzikadityam3.webnode.com.ua/logoritmika/>

