

**Міністерство освіти та науки України**  
**Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя**  
**Факультет психології та соціальної роботи**  
**Кафедра дошкільної освіти**

01 освіта  
012 дошкільна освіта

**КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА**

на здобуття освітнього ступеня магістр

***«Умови оптимізації розвитку  
почуття ритму у дітей старшого дошкільного віку в  
процесі елементарного музикування»***

студентки **Юрченко Людмили Анатоліївни**

*Науковий керівник:* Матвієнко Світлана  
Іванівна, канд. пед. наук, доцент

*Рецензенти:*

канд. пед. наук, доцент **Пихтіна Н.П.**

канд. пед. наук, доцент **Голота Н.М.**

Допущено до захисту

Завідувач кафедри

---

**м. Ніжин - 2019**

Юрченко Л.А. Умови оптимізації розвитку почуття ритму у дітей старшого дошкільного віку в процесі елементарного музикування / Л.А. Юрченко. – Кваліфікаційна робота. – Ніжин, 2019. – 96 с.

У кваліфікаційній роботі на теоретичному та емпіричному рівнях досліджується проблема розвитку почуття музичного ритму у дітей 6-7 років, розглянутого на засадах елементарного музикування. Визначено структурність поняття музичного ритму та почуття ритму як здібності. Розкрито психолого-педагогічні основи методики розвитку почуття ритму у дітей старшого дошкільного віку. Обґрунтовано потенціал елементарного музикування як засобу розвитку почуття ритму у дітей старшого дошкільного віку. Схарактеризовано концепцію К.Орфа як технологію виховання почуття ритму у дітей. Здійснено експериментально-педагогічне дослідження умов розвитку почуття ритму у дітей старшого дошкільного віку в процесі елементарного музикування. Розроблено систему роботи з перевірки умов оптимізації розвитку почуття ритму у дітей старшого дошкільного віку в процесі елементарного музикування. Надано ґрунтовні висновки.

Ключові слова: музикальність, музичний розвиток, структура музикальності, музичні здібності, почуття ритму, почуття музичного ритму, елементарне музикування, діти старшого дошкільного віку.

Yurchenko L. A. Conditions of optimization of development of sense of rhythm at children of the senior preschool age in the process of elementary music making / L. A. Yurchenko. – Qualifying work. - Nizhyn, 2019. - 96 p.

In the qualification work on the theoretical and empirical levels, the problem of developing a sense of musical rhythm in children 6-7 years, considered on the basis of elementary music making, is investigated. The structure of the concept of musical rhythm and the sense of rhythm as an ability are determined. Psychological and pedagogical bases of a technique of development of sense of rhythm at children of senior preschool age are opened. The potential of elementary music making as a means of developing a sense of rhythm in children of senior preschool age is substantiated. The concept of K. Orff as a technology of education of sense of rhythm in children is characterized. Experimental and pedagogical research of conditions of development of sense of rhythm at children of the senior preschool age in the process of elementary music making is carried out. A system of work to check the conditions for optimizing the development of a sense of rhythm in children of older preschool age in the process of elementary music playing has been developed. Solid conclusions are given.

Keywords: musicality, musical development, structure of musicality, musical abilities, sense of rhythm, sense of musical rhythm, elementary music making, children of senior preschool age.

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	3
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПОЧУТТЯ РИТМУ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ ЕЛЕМЕНТАРНОГО МУЗИКУВАННЯ</b> .....	8
1.1. Структурність поняття музичного ритму та почуття ритму як здібності .....	8
1.2. Психолого-педагогічні основи методики розвитку почуття ритму у дітей старшого дошкільного віку .....	15
1.3. Елементарне музикування як засіб розвитку почуття ритму у дітей старшого дошкільного віку .....	19
<b>ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1</b> .....	26
<b>РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ УМОВ РОЗВИТКУ ПОЧУТТЯ РИТМУ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ ЕЛЕМЕНТАРНОГО МУЗИКУВАННЯ</b> .....	28
2.1. Завдання та організація дослідження з виявлення умов розвитку почуття ритму у дітей старшого дошкільного віку в процесі елементарного музикування (констатувальний експеримент) . . . .	28
2.2. Методика розвитку почуття ритму в процесі елементарного музикування у дітей старшого дошкільного віку (формульальний експеримент) .....	52
2.3. Реалізація умов оптимізації розвитку почуття ритму у дітей старшого дошкільного віку в процесі елементарного музикування (контрольний експеримент) .....	67
<b>ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2.</b> .....	74
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	76
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....	81
<b>ДОДАТКИ</b> .....	88

## ВСТУП

У галузі музичної педагогіки нині йдуть активні пошуки тих педагогічних технологій, методик, які б сприяли розвитку інноваційних форм навчання та виховання дітей. У вітчизняній музичній педагогіці теорія та методика дошкільного музичного виховання успішно розвивається із середини минулого століття, коли було здійснено спробу оновити засади роботи музично-виховної роботи з дітьми раннього та дошкільного віку, максимально сприяти розвитку їхніх здібностей, закласти основи музичної культури, надати елементарні знання нотної грамоти.

Проблема гармонійного розвитку дітей дошкільного віку засобами музичного виховання відображена в працях вітчизняних і зарубіжних вчених К. Орфа, Е. Жак-Далькроза, Д. Кабалевського, Д. Огороднова, Н. Ветлугіної, А. Буреніної, та інших. Особливе значення, з нашої точки зору, для гармонійного розвитку дітей засобами музичного виховання має дослідження його психофізіологічної природи, що представлено в працях М. Блінової, Н. Ветлугіної, Б. Теплова, Є. Назайкинського

Аналіз сучасної теорії та практики музичного виховання дошкільників визначив, що проблема розвитку музичного почуття ритму є домінуючою на етапі початку музично-виконавської діяльності дошкільників (на рівні елементарних виконавських можливостей дитини).

Почуття музичного ритму розуміється в психології як «здатність активно переживати (відобразити в русі) і внаслідок цього тонко відчувати емоційну виразність музичного руху» (Б. Теплов). Поряд зі звуковисотним слухом, почуття ритму є першорядним у комплексі музичних здібностей. Вивчення музичної діяльності дозволяє виділити складові цю здатність компоненти: почуття темпу, почуття розміру (метра) та почуття співвідношення тривалостей (ритмічного малюнка). Онтогенетична структура почуття музичного ритму формується у дітей в наступній послідовності компонентів – почуття темпу, почуття метру, почуття

ритмічного малюнку (Л. Венгер, К. Тарасова).

Проблема розвитку музичного почуття ритму у дітей завжди була актуальною у працях таких філософів, психологів, педагогів: Б. Асаф'єв, А. Артоболевська, Л. Баренбойм, Н. Ветлугіна, В. Жилін, А. Зіміна, Є. Назайкинський, О. Ніколаєв, К. Орф, Н. Соколова, Ш. Сузукі, І. Сафарова, К. Тарасова, Е. Тимакин, Б. Теплов та інші вчені.

Способи розвитку музичного почуття ритму у дітей дошкільного і молодшого шкільного віку висвітлювалися В.Белобородовою, Н. Ветлугіною, В. Медушевським, Є. Назакінським, А. Островською, Л. Мазелем, В. Холоповою, Ю. Цагареллі, К. Орфом, В. Ражніковим, І. Сафаровою та ін.

Узагальнивши різні аспекти досліджуваної проблеми, ми дійшли висновку про те, що розвиток музичного почуття ритму у дітей вивчено недостатньо, а саме: мало досліджень, присвячених розвитку музично-естетичного профілю в умовах додаткової освіти; не виявлені і не обґрунтовані умови, що сприяють розвитку музичного почуття ритму у дітей з допомогою методу логоритміки на основі дитячого фольклору.

Слід зазначити, що сучасні методичні розробки, які стосуються розвитку почуття ритму у дітей дошкільного віку в основному спираються на рекомендації та методичні матеріали попередніх десятиліть, здійснюючи проєкцію на фольклорну, класичну музику, а також спеціально розроблені методичні матеріали (переважно – музично-дидактичні ігри та вправи).

Дієвим засобом оптимізації розвитку почуття ритму у дітей визначається елементарне музикування – своєрідна система роботи, заснована на різних видах музичного виконання за допомогою елементарних музичних інструментів, приплескувань, притопувань тощо. Такий вид музикування все активніше входить у практику роботи з дітьми, проте у наукових розробках ще недостатньо висвітлено умови його використання та результати щодо розвитку у дітей почуття ритму. Цим і обумовлюється актуальність теми дослідження **«Умови оптимізації розвитку почуття ритму у дітей старшого дошкільного віку в процесі елементарного**

**музикування».**

**Мета дослідження:** теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити умови оптимізації розвитку почуття ритму у дітей старшого дошкільного віку в процесі елементарного музикування.

**Завдання дослідження:**

1. Схарактеризувати структурність поняття музичного ритму та почуття ритму як здібності.
2. Визначити психолого-педагогічні основи розвитку почуття ритму у дітей старшого дошкільного віку та зазначити роль елементарного музикування щодо цього.
3. Розкрити перебіг експериментального дослідження з виявлення умов оптимізації розвитку почуття ритму у дітей старшого дошкільного віку в процесі елементарного музикування.
4. Розробити та апробувати програму оптимізації розвитку почуття ритму у дітей старшого дошкільного віку в процесі елементарного музикування та надати результати.

**Об'єкт дослідження:** музичний розвиток дітей дошкільного віку.

**Предмет дослідження:** умови оптимізації розвитку почуття ритму у дітей старшого дошкільного віку в процесі елементарного музикування.

**Гіпотеза дослідження** визначалася тим, що розвиток почуття ритму у дітей старшого дошкільного віку в процесі елементарного музикування оптимізується за дотримання наступних умов:

- 1) використання музично-дидактичних ігор щодо розвитку почуття ритму дітей;
- 2) включення до роботи з розвитку почуття ритму музично-ритмічних вправ;
- 3) використання потенціалу дитячого оркестру саморобних інструментів.

**Завдання дослідження** вирішувались за допомогою **методів:**

*Теоретичних:* аналіз педагогічної, філософської та музикознавчої літератури, сучасної педагогічної періодики з дошкільного виховання,

синтез, конкретизація наукової інформації, порівняння, класифікація.

*Емпіричних:* адаптовані методики встановлення розвиненості музичного слуху (за Н. Ветлугіною, В. Анісімовим та І. Романюк), спостереження за емоційними та особистісними проявами дітей під час їхнього спілкування з музикою; спостереження за ритмічною основою рухів дітей; анкетування вихователів; спостереження за діяльністю музичного керівника; бесіда з музичним керівником.

*Педагогічний експеримент* (констатувальний, формувальний, контрольний).

*Метод статистичної обробки* емпіричних результатів.

### **Теоретичне значення та наукова новизна роботи:**

- 1) теоретично обґрунтовано проблему виховання почуття ритму у дітей стосовно розвитку в них музикальності;
- 2) розкрито психолого-педагогічні основи розвитку почуття ритму стосовно дітей старшого дошкільного віку;
- 3) проаналізовано роль елементарного музикування як чинника оптимізації роботи з виховання почуття ритму у дітей 6-7 років;
- 4) визначено критерії, показники та рівні сформованості у дітей почуття ритму;
- 5) обґрунтовано теоретично та перевірено в процесі дослідно-експериментальної роботи організаційно-педагогічні умови оптимізації розвитку почуття ритму у дітей старшого дошкільного віку в процесі елементарного музикування.

**Практичне значення дослідження** визначається можливістю використання матеріалів теоретичної та емпіричної частин дослідження в різноманітних формах методичної роботи у ЗДО стосів питань розвитку музикальності у дітей, їх музичних здібностей та музичної творчості як окремих аспектів даної проблеми, у формах методичної роботи музичних керівників стосовно організації елементарного музикування з дітьми у ЗДО, різних аспектів організації самостійної роботи дітей за використання

саморобних музичних інструментів.

**Дослідно-експериментальна база.** Дослідження здійснювалось протягом 2019 р. на базі закладу дошкільної освіти №1, м. Ічня. Дослідженням було охоплено 32 дітей 6-7 років, вихователі та музичний керівник даного закладу.

**Впровадження** результатів дослідження здійснювалося через:

I. *Участь у:* конференції «Сучасне дошкілля: актуальні проблеми, досвід, перспективи розвитку», (21-22 листопада 2018 р., м. Ніжин).

*Друк статей:*

1. «Розвиток почуття ритму у старших дошкільників засобами елементарного музикування» // Збірник матеріалів Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції «Сучасне дошкілля: актуальні проблеми, досвід, перспективи розвитку», м. Ніжин, 21-22 листопада 2018 р. – С. 142-145.

2. «Музичний фольклор як засіб розвитку почуття ритму в дітей дошкільного віку» // Вісник студентського наукового товариства Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. – 2019. – Вип. 21. – С. 300-303.

**Структура дослідження:** магістерська робота складається зі змісту, вступу, двох розділів із підрозділами, висновків до розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг роботи – 96 сторінок, з них – 80 сторінок основного тексту. Список використаних джерел охоплює 7 сторінок – 63 позиції. Робота містить 9 таблиць та 5 додатків.



# РОЗДІЛ 1

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПОЧУТТЯ РИТМУ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ ЕЛЕМЕНТАРНОГО МУЗИКУВАННЯ

### 1.1. Структурність поняття музичного ритму та почуття ритму як здібності

Ритм як одне із явищ музики розглядалося багатьма вченими. Проте, визначення самого поняття музичного ритму має різні тлумачення. Це пов'язане головним чином з тим, що ритм є складною філософською категорією, яка відображає упорядкованість в часі або просторі елементів світоупорядкування, життя людини (біоритми) тощо.

Ритмічна організація характерна для усіх видів мистецтва, оскільки вона тією чи іншою мірою визначає упорядкованість елементів мистецького твору. Музикознавці В. Цуккерман, Ю. Цагареллі, А. Гольденвейзер вказують на вузьке та широке трактування ритму.

*Широке поняття* визначається співвіднесенням побудови в її частинах, розділах та, власне, між частинами форми (наприклад, побудова сюїтної або куплетної форми музичного твору).

У *вузькому значенні* ритм розуміється як співвіднесення тривалостей (довжин звуку). Це більш прийнятне розуміння ритму для музичної практики.

Сутність музичного ритму М. Бажан трактував від грецького «розміреність, такт», що означає чергування певним чином упорядкованих звукових елементів. Якщо для мови це означає фонетику слів (вимову, інтонацію, спів упорядкованість тощо), то в музиці ритм підпорядковує музичні звуки, тобто такі, які визначені за висотою звучання. Саме ритмічна упорядкованість і буде у творів визначати його форму, а також слугувати

своєрідним засобом музичної виразності [56, с. 252].

Ритм є найважливішим засобом музичної виразності. Його сутність та специфіка сприймання розглядається в музичній теорії, музичній психології, педагогіці як сукупність компонентів, що його утворює – темпу, метра, ритмічного малюнку та обумовлюється емоційно-образним змістом музичного твору в тісному взаємозв'язку із мелодією, гармонією, тембром (В. Белобородова, Н. Ветлугіна, В. Медушевський, Є. Назакінський, А. Островська, Л. Мазель, К. Орф, В. Холопова, Ю. Цагареллі).

На думку Т. Ханової, М. Ніколаєвої, О. Шуригіної, ритм в педагогіці визначається як особлива форма організації рухів, рухової діяльності в часові та просторовій організації, діяльності та поведінці людини.

У мистецтві ритм має особливе, гармонізуюче, значення. Ще фізіолог В. Бехтерев при проведенні дослідів дійшов до висновку стосовно того, що музичний ритм здатний встановити рівновагу у діяльності нервової системи, наприклад – уповільнений ритм та темп музичного твору здані заспокоїти занадто збуджених дітей, а бадьорий ритм, мажорний лад твору налаштовують на більш радісне світосприйняття та активну діяльність повільний, млявих дітей [5, с. 67].

Великого значення розвитку почуття ритму приділяв видатний швейцарський педагог Е. Жак-Далькроз. Він стверджував, що будь-який ритм базується на русі, і в розвитку почуття ритму бере участь усе тіло людини. Отже, без тілесних відчуттів ритму не може бути сприйнятим і ритм музичний.

На думку Т. Богданової, суттєвим критерієм визначення музичного ритму є включення або виключення з нього поняття музичного метру [6]. Подібний аналіз тлумачення музичного ритму був раніше запропонований дослідницею В. Холоповою. Проте її наукові пошуки не віднайшли послідовників, які більшою мірою визначають логічність визначення і поняття «музичний ритм» і «ритм» взагалі, наданих Б. Тепловим [54].

Ритм визначався Б. Тепловим як закономірне «розчленування часової

послідовності подразнень на групи, які об'єднуються навколо подразнень, що виділяються в тому чи іншому співвіднесенні, тобто – акцентів [54, с. 204].

Аналогічні наукові погляди стовно структури музичного ритму висловлює Є. Назайкинський, визначаючи музичний ритм як «закономірний розподіл у часі ритмічних одиниць, що становить ритмічний малюнок; підпорядковане регулярній черговості функціонально різних для сприймання опорних та перехідних долей часу (метр), яке відбувається в певній швидкості (темп) [41]. Особливу увагу приділяє Є. Назайкинський характеристиці ритмічного малюнку, оскільки він напряду визначає ритмічну організацію. За даним автором, ритмічний малюнок є своєрідною матерією ритму, тоді як метр визначає систему ритмічної організації, а темп – кількісні та якісні характеристики швидкості протікання ритмічного процесу.

Отже, ритм фактично є своєрідною сукупністю наступних органічних компонентів, яку науковці визначають як *структуру музичного ритму*:

- 1) *темп* – швидкість руху звуків;
- 2) *метр* – рівномірно визначені акценти;
- 3) *ритмічний малюнок* – те чи інше групування звуків.

На таку ж структуру музичного ритму вказує й мистецтвознавець В. Цуккерман, на думку якого ритмічний малюнок утворюється від «сполучення однакових чи різних довжин (тривалостей), які певним чином акцентуються (і є метризованими), які звучать в певних темпових рамках [34, с. 182].

Отже, на основі узагальнення праць психологів, музикознавців та музичних педагогів Б. Теплова, А. Гольденвейзера, В. Цуккермана, Ю. Цагареллі, Є. Назайкинського, В. Цуккермана, В. Холопової та ін. ми в своєму дослідженні послуговуємося наступним поняттям структури музичного ритму як сукупності компонентів, що його утворюють – темпу, ритму та ритмічного малюнку.

З урахуванням такого компонентного складу музичного ритму варто

говорити про особливості організації роботи з формування почуття ритму, зокрема, музикальності – в більш широкому визначенні.

Почуття музичного ритму розуміється в психології в трактуванні видатного вченого Б. Теплова: «музичний ритм – здатність активного переживання (відображення в русі), а внаслідок цього – тонко відчувати й переживати емоційну виразність музичного руху». У своїй фундаментальній праці «Психологія музичних здібностей» зазначений психолог характеризував почуття ритму як здатність

Говорячи про здібності, розуміють індивідуальні відмінності однієї людини від іншої, її індивідуальні особливості. У ряді дисертаційних досліджень, виконаних у період 1990-2000-х років, уточнено поняття «здібності», «творчі здібності». Сутність, структуру та зміст музичних здібностей було досліджено Л. Машковцевою. Умови розвитку музичних здібностей в різних видах діяльності дошкільників аналізувалися С. Букатіною; Т. Бойко та Л. Макаренко (музично-театралізована діяльність).

Під *здібностями* розуміються індивідуально-психологічні особливості людини, що слугують основою її подальшої успішної діяльності в будь-якій галузі. Зупинимося більш детально на розкритті цих положень. Також, у даній характеристиці йдеться про психічні здібності, а не будь-які індивідуальні особливості людини. Саме тому особливості функціонування різних органів людини (наприклад органів слуху), що безпосередньо включені до музичної діяльності, не входять до поняття «музичні здібності».

Також слід зазначити, що до здібностей відносяться не всі психічні особливості людини, а лише такі, що постають необхідною умовою успіху в певному виді діяльності. з тим щоб підкреслити різноманітність музичних здібностей, їхній внутрішній логічний зв'язок, використовують поняття «музикальність».

Психолог Б. Теплов розумів під тим певну властивість людини, яка визначається необхідною для її занять саме музичною діяльністю, на відміну від будь-якої іншої діяльності [54, с. 54]. Музикальність, за Б. Тепловим,

включає в себе музичний слух, а також почуття ритму, й означені компоненти нерозривно пов'язані з емоціями. Спроби лише надати графічного запису (без емоційного визначення) музичному тексту значно збіднюють саму музику, яка, за виразом Л. Баренбойма, починає носити швидше арифметичний, ніж художній характер. Поза музикою ритмічна організація існує, проте почуття музичного ритму не може прокинутися та розвинути [4, с. 215].

Н. Ветлугіна у праці «Музичний розвиток дитини» визначає музикальність як якість, що проявляється у формі специфічного орієнтування в музичних явищах. Цим вчена підкреслювала необхідність запровадження у роботу з дітьми основ нотної грамоти з тим, щоб малюки розуміли музичну мову, знали її основи, володіли «музичним вухом», яке дозволяє диференціювати звучання [12, с. 41].

Переживання ритму є процесом активним, який тісно пов'язаний із самим процесом сприймання музики. Природа музичного мистецтва визначається співвідношенням (угрупкуванням) музичних звуків, які наділені наступними характеристиками: висота, динаміка, тембр та тривалість. Останнє із вищеперерахованих властивостей звуку й лежить в основі музичного ритму.

Відчуття людиною емоційної сторони, виразності музичного ритму, внутрішнє переживання та подальше відтворення складають одну із музичних здібностей людини – музично-ритмічне почуття. Поряд із звуковисотним слухом, почуття ритму є першоосновним у комплексі музичних здібностей.

Під *музичними здібностями* визначається складне компонентне утворення, яке включає в себе низку індивідуальних властивостей особистості, які постають необхідними для включення її в різні види музичної діяльності, у тому числі – музично-виконавські.

О. Радинова, на основі праці Б. Теплової, визначає почуття ритму як сприймання та подальше відтворення відносин часу у музиці [44, с. 87]. З

тим, щоб конкретизувати сутність ритму, слід вказати на його метричну організацію, йдеться, перш за все, про упорядкування слабких та сильних долів в музиці.

Теоретичне підґрунтя вивчення ритму у процесі сприйняття музики закладено у працях Б. Асаф'єва, В. Медушевського, Є. Назайкінського, А. Сохора, Б. Теплова, Г. Ципіна, проте роботи психологів та музикознавців, на нашу думку, не достатньою мірою висвітлюють специфіку впливу емоційних переживань дитини на сприймання ритмічної організації твору та розвитку почуття ритму взагалі.

Т. Бойко визначає, що музичні здібності є сукупністю здібностей спеціальних: музичного ритму, музичного руху, музичного слуху, музичної пам'яті, емоційності сприйнятливості та творчих навичок, які розвиваються у відповідних видах художньої діяльності, в яких є наявною й музична складова [7, с. 7].

Зазначимо, що саме емоційне переживання людиною музичного твору складає підґрунтя подальшої музичної діяльності, пов'язаної з ритмом. Так, якщо дитина не налаштована на емоційне переживання музичного твору, вона не здатна виразно відтворити ігрові образи, передавати музику в рухах, грі на музичному інструменті, музично-творчих проявах тощо.

Як зазначає Т. Лісовська, відчуття емоційної виразності твору, музичного ритму, а також можливість його практичного відтворення визначають одну із музичних здібностей – *музично-ритмічне почуття* [33, с. 87].

На важливості прояву емоційного відгуку на музику як показника музикальності вказував Б. Теплов, вважаючи цю характеристику головною. В якості структурних компонентів музичних здібностей Б. Теплов визначав наступні:

- 1) *ладове почуття* (яке виявляється в емоційному «впізнаванні» мелодії);
- 2) *слухові уявлення* (які уможливорюються в точному відтворенні мелодії на слух)

3) *музично-ритмічне* почуття [54, с. 93].

Як бачимо, в вищезазначеній структурі почуття ритму виокремлено окремих, важливим компонентом. При цьому поняття «музикальність» та «музичні здібності» Б. Теплов не диференціював, вказуючи на те, що чим музикальніша людина, тим більше виявляються у неї музичні здібності. Багато з науковців поділяються думку Б. Теплова, визначаючи, що музикальність є синтезом здібностей, необхідних для занять музикою, проте природа та структура таких занять визначаються ними по-різному. Вивчення специфіки музичної діяльності дозволяє виокремити компоненти, які утворюють дану здібність:

- почуття темпу,
- почуття розміру (метру),
- почуття співвідношення тривалостей (ритмічного малюнку).

На сьогодні здійснено наукові дослідження, в яких автори пропонують структурне визначення почуття ритму у дітей старшого дошкільного віку. Так, дослідниця О. Дрень з опорою на наукові праці І. Ліфиць та В. Ягодинського та з урахуванням діагностичних методик визначення у дітей розвиненості почуття ритму, які пропонує А. Лобова, визначає основними компонентами почуття ритму: візуальні, аудіальні та кінестетичні прояви дітей. Критеріями визначення розвиненості почуття ритму, на думку дослідниці, є:

- здатність визначати ритми в навколишньому оточенні дитини;
- здатність передавати ритми у процесі різних видів діяльності;
- здатність керувати ритмами та створювати власні ритмічні зразки [20, с. 188].

Оскільки означені показники є специфічними стосовно визначення проявів дітей в музичній та ритмічній діяльності, варто спиратися також на наявність таких проявів дітей, як:

- природність, безпосередність, свобода дій під час виконання завдань;

- здатність до передавання емоцій за допомогою жестів, пантоміми та міміки;
- можливість знаходження при створенні музичного образу певних музичних та поза музичних асоціацій;
- самостійність при виконанні поставлених завдань [20, с. 6].

С. Кіс, характеризуючи специфіку розвитку почуття ритму у дітей, говорить про те, що розвиток даної здібності виявляється більш інтенсивним за умови активного переживання дитиною, відображення нею в русі, і, пов'язаного з цим, тонкого відчуття емоційної виразності музичного руху [26, с. 8]. Слушність даного висловлювання підтримана багатьма дослідниками, на нашу думку, вона потребує експериментальної перевірки саме у музично-ритмічній діяльності дітей, в якій найяскравіше можуть бути визначені емоційні прояви.

*Таким чином*, у даному підрозділі нами здійснено аналіз наукових джерел, що дозволило теоретично визначити ключові позиції нашого дослідження. Поняття музичного ритму найбільшою мірою розглядається як «такт, розміреність та упорядкованість». Загальноприйнятим визначенням структури музичного ритму є надане Б. Тепловим – темп, метр, ритм. Така структурованість частково визначає й етапність розвитку почуття ритму. Почуття музичного ритму є музично-психологічною здібністю людини і входить до структури її музикальності. Великою мірою на розвиток почуття ритму впливає можливість емоційного переживання людиною музичного твору та інших складових її музикальності (ладове, звуковисотне почуття, слухові уявлення тощо).

### **1.1. Психолого-педагогічні основи методики розвитку почуття ритму у дітей старшого дошкільного віку**

Розвиток музичних здібностей дітей поставав одним із найбільш



складних та важливих завдань дошкільної музичної педагогіки та практики музичного виховання. Одним із найбільш складних компонентів в системі розвитку музичних здібностей дітей є розвитку почуття ритму.

Специфіці розвитку почуття музичного ритму присвячено досить багато наукових робіт. Проте, у онтогенетичному визначенні, стосовно становлення та розвитку цієї здібності у дошкільнят, означена проблема розглядалася досить невеликою кількістю науковців (Н. Ветлугіна, Г. Ільїна, М. Румер, К. Тарасова, Б. Теплов та ін.).

Результати проведених Н. Ветлугіною та А. Кенеман досліджень свідчать про дуже ранньому виникненні у дитини музично ритмічних реакцій, про домінування ритмічного початку на найперших стадіях розвитку музикальності [11, с. 262].

Згідно досліджень К. Тарасової, загальна лінія формування почуття ритму йде від сприймання темпу та його контрастних та менш контрастних співставлень (швидко-повільно та швидко-помірно-повільно) до власне ритмічної пульсації (метричної організації), а надалі – до все більш складних ритмічних малюнків [52, с. 45].

Почуття ритму у дітей старшого дошкільного віку розвивається під впливом поетапного засвоєння як безпосередньої музично-виховної діяльності (Н. Ветлугіна визначала її музично-освітню спрямованість стосовно дітей дошкільного віку), а також в контексті різних видів ритмічної діяльності, пов'язаної, перш за все, з рухом.

Як зазначала О. Радинова, початком роботи щодо розвитку почуття ритму у дошкільників має стати їхня ритмічна діяльність (музична ритміка, рухи під музику, ігрові пісні, елементарне музикування тощо). Найголовнішим завданням музичного керівника в організації такої роботи виступає створення належного емоційного настрою у дітей під час їхнього спілкування з музикою [44, с. 160].

Онтогенетична структура почуття музичного ритму формується у дітей наступній послідовності компонентів (за Л. Венгером та К. Тарасовою):

- 1) почуття темпу;
- 2) почуття метру;
- 3) почуття ритмічного малюнку.

Велика увага розвитку почуття ритму у дошкільників приділяється на заняттях з музичного виховання, у тому числі – у музичній ритміці. Діти вчать у спеціально відведений для цього на занятті час прискорювати та заповільнювати рух відповідно до зміни темпу музичного твору. Музичний керівник навчає їх розкуто рухатися відповідно до характеру музичного образу, який діти можуть відчувати в п'єсі. При цьому важливо зацентувати увагу дітей стосовно динамічних змін твору, оскільки зниження гучності має теж свої логічні музично-виразні основи. Наприклад, таким чином тваринка може затаїтися від загрозового вовка або кіннотники вже віддаляються від табору свого розташування.

Саме старший дошкільний вік надає великі можливості щодо розвитку у дитини зазначеного почуття. Як зазначає Т. Лісовська, у роботі з розвитку у дітей 6-7 років почуття ритму варто застосовувати різні види рухів – хлопання по колінах, плескання у долоні, підстукування, легке присідання, обертання корпусу тощо [33, с. 87].

Діти дошкільного віку освоюють музичну діяльність в розмаїтті її видів спочатку репродуктивним способом («за наслідуванням»), а потім творчим, включаючи нові елементи такої діяльності в процесі ігрової музичної імпровізації. Аналіз практики музичної освіти дошкільників показав, що часто педагоги використовують «дії за зразком» як основний спосіб музичної діяльності. Безсумнівно, наслідування в дошкільному віці є одним з основних способів формування основ різних видів музичної діяльності, але найбільш успішним способом такого формування, на думку багатьох дослідників (Н. Ветлугіна, В. Держинська та ін.), все-таки є самостійна творча активність дитини.

Старший дошкільний вік характеризується зрелими практичними вміннями дітей у різних видах музичної діяльності. У силу вікових психічних

особливостей, ладове почуття, слухові уявлення та почуття ритму у старших дошкільників виявляються різною мірою. Суттєвим показником розвитку музичних здібностей дитини є рівень оволодіння нею різних видах діяльності, діагностування чого потребує визначення її розвиненості почуття ритму.

О. Радинова пропонує діагностувати розвиненість почуття ритму у дітей виразність характеру їхніх рухів, відповідність характеру та ритму музики. Діти, починаючи з 5-го року життя, можуть виконувати завдання на відтворення ритмічного малюнку мелодії в оплесках, притупуваннях та безпосередньо на музичних інструментах [44, с. 92].

Завдяки набутому дитиною 6-7 років досвіду, вона може диференціювати ритмічні малюнки, виразно плескати в долоні ритм простої пісеньки, впізнати знайому по співку за її ритмом, викладеним на дошці або фланелеграфі. Розвиненість у дитини почуття ритму збільшує її можливості передачі в музично-ритмічних рухах характеру музики, її емоційно-образного змісту. Вона більшою мірою цікавиться грою на дитячих музичних інструментах, намагаючись не тільки правильно відтворити мелодію, але й ритмічний малюнок. Останній поступово ускладнюється у запропонованих дорослим поспівках та ритмічних правах паузами та синкопами.

Репродуктивний спосіб музикування і активно-репродуктивний, коли засвоєні раніше прийоми і способи дій трансформуються, ускладнюються дитиною у зв'язку з необхідністю вирішення нових, більш складних завдань, є перехідними до творчого способу, коли дитина, отримуючи завдання від дорослого, знаходить в процесі музикування його самостійне рішення. Все це вимагає розвиненості абстрактного мислення, сформованості вміння відволікатися від стереотипів, знаходити несподівані рішення щодо втілення художнього образу в музичних імпровізаціях.

*Таким чином*, старший дошкільний вік є сприятливим періодом щодо розвитку почуття ритму. Діти цього віку здатні не лише відтворювати за показом дорослого музичні рухи, відображати ритмічний малюнок, але й

надавати створені ними інші варіанти. У музично-виховній практиці представлені усі види музичної діяльності, які містять в своїй основі більш цікавий та музично різноманітний матеріал, який може слугувати основою для роботи з розвитку у дітей музикальності в широкому сенсі та почуття музичного ритму, зокрема.

## **1.2. Елементарне музикування як засіб розвитку почуття ритму у дітей старшого дошкільного віку**

Важливим елементом роботи щодо музичного виховання дітей дошкільного віку, розвитку їх музикальності є залучення їх до музичного виконавства. У процесі такої діяльності шляхом безпосереднього включення людини формується система музичних знань та уявлень, асоціацій, вражень, без якої як сприймання музики, так і її практичне виконання залишаються достатньо поверховими.

*Музикування* є важливою практичною діяльністю, в якій найсуттєвішою визначається позиція того, хто здійснює цю діяльність, тобто – музикує. Такими елементами музикування є спів, рухи під музику, гра на музичних інструментах, а також творче музичне спілкування з іншими людьми (наприклад, основи музичної театралізації) [30, с. 50].

Елементи руху, слово, елементарні мелодії та гармонії на найпростіших музичних інструментах, ритм – ось що складає зміст музикування. Для дитини, що тільки-но розпочала знайомство із світом музичного мистецтва, опанування цими доступними засобами створює принаadne підґрунтя для розуміння мови музики, засобів її виразності, прийомів її опанування та створення.

Для дітей старшого дошкільного віку музикування як форма навчання основ музики повинна бути максимально пов'язаною з грою, ігровою діяльністю. Це обумовлюється психологічними особливостями дітей 6(7)

років життя, провідною діяльністю на цьому віковому етапі для яких є іграва.

Нам прийнятна думка О. Куцан стосовно того, що сприймаючи заняття музикою в ігровій формі, із захоплення та піднесенням, діти поступово й непомітно для себе оволодівають основами музики, навчаються розпізнавати ритмічний малюнок, починають відчувати структуру музичної форми (дво-, три частинна тощо) [30, с. 50].

Світова практика музичного виховання успішно використовує різноманітні системи музикування у практиці роботи з дітьми різного віку.

Наприклад, відомий швейцарський композитор і музичний педагог Е. Жак-Далькроз одним із перших запропонував використовувати в розвитку музикальності у дітей, у процесі їх музичного виховання основи музичної ритміки. Його система побудована на психофізіологічних механізмах сприймання музики через рух, що призводить до реакції тіла людини на зовнішні звукові подразники, а також такі засоби музичної виразності, як: агогіка, музичні відтінки, темп, музична інтонація, ритм.

Ритм видатний педагог розцінював як провідний фактор музичного виховання, провідний акцентний та часовий елемент, що дозволяє об'єднати усі засоби музичної виразності. Основним елементом організації музичних занять, який визначався як системотворчий, Жак-Далькроз обрав саму музику з її широкими можливостями ритмічної організації. Він переглянув доцільність використання потенціалу гімнастики, заснованої на простих мелодіях нескладної організації або на елементарних підрахунках [24].

Е. Жак-Далькроз в розробленій ними ритмічній гімнастиці використовував вправи ігрового характеру, з достатньо визначеним художньо-образним планом. Ці вправи закладали основу подальшого вивчення дітьми основ сольфеджіо, перш за все, стосовно звуковисотності. На думку автора системи, вправи («сольфеджіо для тіла»), дібрані для роботи з дітьми, повинні сприяти розвитку і дітей музичного слуху, уміння розрізняти закладене в музиці художньо-образне визначення. При цьому варто часто оновлювати музичні твори, оскільки тривале використання одних

й тих самих призводять до утворення штампів рухових дій і унеможливають музичну імпровізацію, яскравий емоційний відгук на музику [21, с. 26].

У сучасній практиці музичного виховання все активніше використовується музично-педагогічна концепція відомого австрійського музичного педагога та композитора К. Орфа. Елементарне музикування за К. Орфом – це, перш за все, творчість, оскільки музику слід не тільки пасивно слухати, але й безпосередньо створювати самому. На заняттях, розроблених К. Орфом, спів та гра на дитячих музичних інструментах повинні гармонійно поєднуватися з декламацією, пантомімою, колективними іграми-інсценуваннями. За цією концепцією, основу музичного розвитку дитини складають розвиток музично-ритмічних відчуттів та музичного слуху дитини. Розглянемо більш детально, чим визначається Орф-підхід у залученні дітей до музики, вивільнення їх творчих сил та розвитку музикальності [22, с. 114].

Основні види діяльності – рух і танець, ритмізація, спів, мовлення.

Процес розвитку почуття ритму відбувається за використання ритмічних ігор та вправ, які бажано проводити в кілька етапів:

*Початковий* – пояснення, апробація запропонованого матеріалу.

*Другий етап* – поглиблений розвиток, коли відбувається осмислення, удосконалення, уточнення (фактично – поглиблений розвиток). Цей етап спрямований на удосконалення ритмічних здібностей, ансамблю у виконавстві.

*Третій етап* – етап закріплення й прояву творчості.

На сьогодні концепція К. Орфа з розвитку почуття ритму використовується в адаптованих варіантах країн Європи, США, Японії. Методичні основи щодо використання елементарного музикування у роботі з дітьми розглянуто в посібниках В. Жиліна, Т. Тютюнникової, Р. Забурдяєвої, Т. Боровик та інших педагогів.

На думку О. Жигун, саме тому мовні тексти, які вимовляють діти,

варто супроводжувати елементарними музичними засобами – приплескуванням, притопуванням, й, найголовнішим – грою на елементарних музичних інструментах [22].

Використання елементів концепції К. Орфа можна в ритмічній діяльності та грі на дитячих музичних інструментах (так звані «інструменти Орфа»). Розкриємо більш детально ці види діяльності стовно розвитку почуття ритму у старших дошкільників. За технологією К. Орфа, у вихованні почуття ритму особливу увагу слід приділити слову – елементу мови, літературного тексту та поезії. При чому йдеться не тільки про слово, рими, прислів'я, лічилки, дитячі дражнилки, а про поєднання такого промовляння з акцентуацією. Цим і визначається елементарне музикування, яке, на думку видатного педагога є висхідним, першоосновним, проте не примітивним. Елементарна музика – така, що вбирає в себе найменш складне, потре поступово підводить до більш складного.

Для виховання у дітей почуття ритму дорослий може використовувати гру «Ритмічна луна». Спочатку ритм задає музичний керівник, проте надалі варто цю роль переадресувати одній із найбільш здібних дітей. По тому до роботи варто вводити додаткові інструменти, які збагачують ритмічну палітру додатковими тембральним та динамічним звучанням.

Також варто вводити до подальшої роботи мелодизацію завданих ритмів на металофоні та ксилофоні. Акомпанемент є найважливішою складовою концепції елементарного музикування. Для дітей 2-3 років можна вводити до роботи плескання, притопи, хлопання по колінцях (жести, що звучать). Також доцільно добирати до роботи елементарні маракаси, брязкальця тощо. Для більш старших дітей озвучені жести зберігаються, проте робота з розвитку почуття ритму та музичальності збагачується в таких видах діяльності, як музична ритміка, спів, гра на дитячих музичних інструментах. Як зазначає О. Жигун з досвіду практичної роботи з дітьми, кожен із озвучених жестів повинен спочатку розучуватися окремо із одночасним декламуванням [там само].

С. Матвієнко узагальнила специфіку використання саморобних інструментів в практиці сучасного музичного виховання дошкільників [35, с. 179]. Дослідниця вказує на те, що діти, оволодіваючи грою з такими інструментами, удосконалюють навички, які вони отримують під час роботи з мовленнєвими вправами (для покращення почуття ритму, володіння темпом, динамікою). У малят розвивається почуття ансамблю у різних видах музично-виконавської діяльності. На початковій стадії їх використання такі інструменти можуть бути іграшками, оскільки вони будуть не тільки зрозумілими для дитини, але й здатними збуджувати творчу думку. Як зазначають Я. Левчук, С. Матвієнко, Л. Теряєва, доцільно у роботі з дітьми створювати саморобні дитячі музичні інструменти, перелік яких відповідно запропонованої класифікації, надано у дод. А.

На заняттях з музики дітям спочатку дають завдання репродуктивного характеру, наприклад, таких як «Повтори за мною», «Музична луна» тощо. При цьому, спочатку варто відтворити запропонований дорослим ритмічний малюнок без музичного інструмента, плескаючи в долоні, притопуючи тощо. З розвитком у дітей умінь відтворення ритмічного малюнку, можна застосовувати більш творчі завдання. Серед доступних щодо виконання дітьми 6-7 років, можна назвати ритмізацію літературних текстів, що засновані на передачі характеру героя (погрозливий як Вовк, вайлуватий як Ведмідь, легкий як Зайчик) тощо. Дуже добре використовувати при цьому невеличкі фольклорні твори, які попередньо були вивчені дітьми.

Так, в якості розповідача можуть «говорити» ложки, маленьку дитину озвучувати трикутник, характер матері якнайкраще передасть бубон, а суворого татуса – барабан. Відповідні інструментальні характеристики можна віднайти й в нескладних фольклорних творах діалогічного характеру. Після того, як діти засвоять логіку створення своєрідного ритмічного акомпанементу до тексту, можна запропонувати їм створити своєрідний ритмічний малюнок. Наприклад, передаючи діалог героїв казки «Рукавичка» або інших творів.



Дослідниця О. Дяченко вважає, що варто застосовувати у роботі з дітьми спеціально дібрані вправи маршового характеру, при чому можна змінювати темп таких творів, а також ускладнювати ритмічний малюнок. Найголовніше в доборі таких вправ – зміна ритмічного малюнку [23, с. 48].

Репродуктивний етап розвитку почуття ритму у дітей включає об'єднання елементарної музики та ритміки. Після того, як діти засвоїли різні способи відтворення нескладних ритмічних вправ та навчилися поєднувати їх з грою на елементарних інструментах, варто застосовувати власне гру як на шумових, так і на озвучених інструментах. Можна запропонувати малюкам скласти музику під назвою «Пташки заспівали», відгадати загадки «Музична розмова». Діти залюбки виконують музично-дидактичні ігри «Веселі мотрійки», «Який інструмент розповідає», «Прикраси для музики».

Розвитку творчості дітей під час творчого етапу розвитку почуття ритму сприятиме виконання нескладних завдань типу «Дощик накрапає» (зміна ритму та темпу, озвучування грому та грози). Ускладнюючи даний матеріал, можна запропонувати таку гру, як «Дощик, дощик», коли першу частину тексту озвучує педагог, а діти супроводжують віршовані рядочки грою на трикутниках або дзвониках. На другу частину віршів малята проговорюють їх разом, але супроводжують це різними інструментами, утворюючи таким чином елементарний оркестр.

У засвоєнні навколишньої дійсності дитина засвоює ритм у різних видах діяльності. Вона включається до засвоєння ритмізації фізичної, рухової та розумової діяльності. Граючись, дитина пізнає соціальні ритми, встановлює зв'язки між собою та світом, оточуючим, вчиться жити за законами ритму.

Т. Тіхова, розкриваючи потенціал використання музичних інструментів у розвитку особистості, говорить про те, що завдяки використанню спеціально дібраних завдань репродуктивного та творчого характеру, у дітей швидко розвивається вміння розрізняти довжини – чверті та восьмі, засвоюються ритмічні фігури, удосконалюються вміння розрізняти форму

музичного твору [53, с. 167].

*Таким чином*, великий потенціал щодо розвитку у дитини почуття ритму визначає музикування. Це є видом практичної діяльності з наступним елементним складом: спів, музична ритміка, гра на музичних інструментах, музична театралізація. Сучасна музична практика з метою розвитку музичних здібностей у дітей використовує педагогічну концепцію К. Орфа. В основі його системи музичного виховання лежить ідея про можливість гармонійного поєднання звука, слова та жесту, які мають інтегральне визначення – ритм (ритмічна організація мови; ритмічна структура сукупності звуків; ритмічно-просторове визначення руху та жестів).

## ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1

Ритм є одним із найважливіших засобів музичної виразності. Проблема розвитку почуття ритму розглядалася багатьма вченими у галузі музикознавства, психології, психології музичного сприймання, музичної педагогіки тощо.

Визначення специфіки почуття музичного ритму як музично-психологічного феномену потребує встановлення його фізіологічних та психологічних основ.

Базовим поняттям щодо цього є поняття «ритм», яке характеризує певне угруповання звуків за їх довжиною та метричним підпорядкуванням. Ритм розуміється як співвіднесення тривалостей (довжин звуку). Це більш прийнятне розуміння ритму для музичної практики.

*Ритм* підпорядковує усе життя людини з огляду на фізіологію, спосіб життя, співіснування з навколишнім світом тощо. *Почуття ритму* є складним психічним утворенням, яке визначає здатність людини до ритмічної самоорганізації в різних умовах. Почуття ритму, за Б. Тепловим, є однією із трьох основних музичних здібностей (поряд із ладовим та звуковисотним почуттям).

*Музичний ритм* безпосередньо пов'язаний із музичними визначеннями звуку (шумовий та музично-висотний): висота, тембр, тривалість тощо. Музичний ритм (за Є. Назайкинським) має наступну структуру: темп, метр та ритмічний малюнок. Почуття музичного ритму є однією із складових *музикальності* людини, що, в свою чергу, визначає ступінь розвиненості у неї музичних здібностей, у тому числі такої, як почуття музичного ритму. За Н. Ветлугіною, провідними компонентами музикальності є: емоційний відгук та музику та музичний слух. Музично-сенсорними здібностями є: висота, тембр, динаміка та тривалість (довжина звуку). Основними музичними здібностями є: ладо висотний слух та чуття ритму.

Сутність процесу *сприймання ритму* розглядаються в музичній теорії

та музичній психології як сукупність його складових компонентів, що обумовлюються емоційно-образним змістом музичного твору в тісному взаємозв'язку із мелодією, гармонією та тембром.

Тісно пов'язаним з поняттям почуття ритму є поняття ритмічність, під яким розуміється специфіка вияву почуття ритму у різних видах діяльності. саме задля виявлення розвиненості почуття ритму варто використовувати такі види діяльності дітей, пов'язаних з ритмом та музичним виконавством, як ігрова, мовленнєва, музично-ритмічна, музичне інструментування, спів.

Великий потенціал щодо розвитку у дітей почуття ритму визначає старший дошкільний вік. У цей період дитина під час сприймання музичного тавру здатна диференціювати мелодію, темп, динаміку та ритм. Збільшуються її творчі прояви у різних видах музично-виконавської діяльності, у які дитина привносить і власні темпові, мелодійно-звуквисотні та ритмічні імпровізації.

Зрослі можливості музичного сприймання та виконавства, знайомство з різноманітним музичним матеріалом надають дитині більші можливості точного відтворення темпу, форми, ритмічної організації музичних творів. У старшому дошкільному віці дитина створює й запам'ятовує ускладнений паузами ритмічний малюнок, проплескує в долоні прості ритмічні малюнки, уміє зіграти на металофоні ритм, записаний на фланелеграфі.

Важливу роль у розвитку в старшого дошкільника почуття музичного ритму відіграє музикування – важлива для розвитку малюка практична діяльність. У ній гарно простежується позиція того, хто визначає цю діяльність, тобто – музикує. Елементами музикування є спів, гра на музичних інструментах, рухи під музику, а також творче музичне спілкування з іншими людьми (наприклад, основи музичної театралізації). Однією із поширених педагогічних систем музичного розвитку дитини засобами елементарного музикування є та, що розроблена німецьким педагогом К. Орфом. В її основі лежить комплекс мовленнєво-ритмічних вправ, вправ ритміки та гри на елементарних дитячих інструментах.

## РОЗДІЛ II

### ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ УМОВ РОЗВИТКУ ПОЧУТТЯ РИТМУ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ ЕЛЕМЕНТАРНОГО МУЗИКУВАННЯ

#### **2.1. Завдання та організація дослідження з виявлення умов розвитку почуття ритму у дітей старшого дошкільного віку в процесі елементарного музикування (констатувальний експеримент)**

Здійснивши наукове дослідження на теоретичному рівні, на основі вивчення наукових праць з теми дослідження нами було визначено наступні критерії сформованості почуття музичного ритму у старших дошкільників:

*Компонентний критерій* передбачає розвиненість усіх складових даного почуття, що є усталеною структурою досліджуваного явища й повинен бути взятим до обстеження як основа розвитку музикальності у дитини. Здійснивши наукове дослідження стосовно особливостей розвитку почуття ритму у дітей на теоретичному рівні, ми визначили, що подальша експериментальна робота повинна здійснюватися у відповідності із логікою самого розвитку даного почуття (темп – ритм – ритмічний малюнок). Саме такий перебіг експерименту, добір відповідних методик дозволить нам з'ясувати, який із компонентів почуття музичного ритму у дітей є сформованим та якою мірою (рівне вість сформованості), а також зосередити нашу подальшу коригувальну роботу з тим, щоб забезпечити повноцінний компонентний склад означеного почуття у старших дошкільників.

Такий підхід до організації експериментального дослідження (на констатувальному етапі) зумовлений визначенням структури музичного ритму, наданим у працях вчених Б. Теплова, Є. Назайкинського, А. Гольденвейзера, Ю. Цагареллі, Н. Ветлугуної, В. Цуккермана, визначив

наступні структурні компоненти самого почуття музичного ритму стосовно досліджуваних нами дітей старшого дошкільного віку:

- 1) почуття темпу,
- 2) почуття розміру (метру)
- 3) почуття співвідношення тривалостей (ритмічного малюнку).

**Емоційно-почуттєвий**, що визначає специфіку емоційного реагування дітей на красу музичного твору, бажання спілкуватися з ним та відтворювати в рухах, елементарному музикуванні, імпровізації тощо. В. Анісімов, розкриваючи логіку діагностики музичних здібностей дітей, серед суттєвих ознак музичних здібностей вказує на необхідність діагностування, поряд із традиційними підходами, такого основного компоненту музикальності, як емоційний відгук дитини на музику (як в цілому, так і на її окремі складові).

Вивчення емоційного реагування дітей на музику можливу у процесі музично-ігрової діяльності, продуктом якої можуть бути як вербальні (понятійні) аналогії естетичного змісту музики, так і невербальні: рухові та зображувальні. Емоційна сприйнятливість індивіда виявляється в відчутті та відповідному реагуванні на структурні характеристики музичних засобів виразності, таких як властивості звукових відношень (їх висота, тембр, тривалість та динаміка), ладо-гармонічне оформлення, склад (гомо фонічний або поліфонічний), фактура та форма твору.

**Творчий**, який характеризує почуття музичного ритму у дитини на різних етапах (репродуктивному, пасивно-репродуктивному, активно-репродуктивному та творчому) його розвитку, а також здатність до творчого втілення ритмічної основи музичного твору в елементарному музикуванні. У роботах науковців зазначаються способи музичного виконавства: репродуктивний і творчий (О. Блох), способи навчання дітей музиці, серед яких автори виділяють репродуктивний (І. Вановська), репродуктивний і творчий (О. Николаева), пасивно-репродуктивний, активно-репродуктивний і творчий (С. Малявіна). Репродуктивний спосіб, коли розвиток ритмічного почуття і мелодійного слуху на початкових етапах має включати повторення

(відтворення) дитиною певних ритмічних і мелодичних структур, що пред'являються йому дорослим, поступово повинен заміщатися активно-репродуктивним, коли дитина до освоєним структурам додає нові елементи і різні варіанти дій, освоєних у процесі повтору, і творчим, коли дитина в процесі музикування, застосовуючи різні варіанти виконання, створює новий мистецький продукт: поспівку, лічилку, рухову імпровізацію.

До кожного із зазначених та проаналізований ними критеріїв були дібрані відповідні діагностичні методики, при чому ми визначили за необхідне перевірити їх у різних видах музичної діяльності дітей: музично-мовленнєвій, музично-ритмічній, музичному інструментуванні, імпровізації тощо.

### **Компонентний критерій.**

З метою визначення сформованості у дітей першої складової почуття ритму, яким є **почуття темпу**, нами було використано адаптовану методику, розроблену І. Романюк:

#### ***Гра «На гостини до Колобка (Півника і т. д.)»***

*Музичний репертуар:* «Ведмідь» муз. В. Ребікова, «Жабка» муз. І. Школьника, «Пташка» В. Сокальського.

*Мета:* визначити вміння дітей визначати та називати темп (швидкий, помірний, спокійний) музики.

*Обладнання:* картки із зображенням ведмедя, жабки, пташки, казковий персонаж.

*Методика проведення гри.* Педагог розповідає про те, що Колобок чекає гостей, але хто до нього прийде, він не знає, потрібно йому допомогти. Слухаючи музичний твір, дитина серед карток за характером та темпом музики знаходить того персонажа, який завітає до Колобка у гості.

*Критерії оцінювання*

<b>Високий рівень</b>	Дитина зацікавлено виконує завдання, самостійно та правильно визначає і називає темп музики
<b>Середній рівень</b>	Дитина з бажанням виконує завдання, однак при визначенні темпу потребує допомоги дорослого: повторення та пояснення; не завжди правильно може назвати, який темп музики
<b>Низький рівень</b>	Дитина плутається у визначенні темпу музики, не може схарактеризувати темп музики

Другою складовою почуття музичного ритму є почуття **розміру (метру)**.

Її ми перевіряли за допомогою наступних методів:

***Гра «Музичні кола»***

*Мета:* виявити рівень розвитку ритмічного слуху, вміння розрізнити та відтворювати ритмічний малюнок різними засобами.

*Обладнання:* різноколірні кола (коло, поділене навпіл; коло, поділене на три рівні частини; коло, поділене навпіл, одна з половин поділена на дві рівні частини; коло, поділене навпіл, одна з половин поділена на три рівні частини).

*Методика проведення гри.* Педагог показує дітям один із кругів. Відповідно до малюнка діти повинні поплескати, проспівати чи протупати відповідний ритм. Наприклад якщо на малюнку три рівні частини, то треба зробити три рівні за довжиною оплески.

*Критерії оцінювання*

<b><i>Високий рівень</i></b>	Дитина швидко розуміє поставлене перед нею завдання, з інтересом та емоційно його виконує, правильно відтворює завданий музичний розмір
<b><i>Середній рівень</i></b>	Дитина з бажанням виконує завдання, але не завжди правильно визначає музичний розмір, потребує значної допомоги дорослого (повторне прослуховування музики) під час відтворення ритмічного малюнка та розміру музичного твору
<b><i>Низький рівень</i></b>	Дитина тільки зі значною допомогою дорослого (повторне прослуховування музики) у змозі правильно передати музичний розмір



Остання, третя складова в загальному комплексі складного явища почуття музичного ритму – це почуття співвідношення тривалостей (ритмічного малюнку). Як правило, вона діагностується за допомогою проплескування в долоні заданого нескладного ритмічного малюнку, яким нами було обрано:



### *Критерії оцінювання*

<b>Високий рівень</b>	Дитина швидко розуміє поставлене перед нею завдання, з інтересом та емоційно його виконує, правильно відтворює запропоновані ритмічні малюнки
<b>Середній рівень</b>	Дитина з бажанням виконує завдання, але не завжди правильно визначає ритмічний малюнок, потребує значної допомоги дорослого (повторне прослуховування музики) під час відтворення ритмічного малюнка різними засобами
<b>Низький рівень</b>	Дитина тільки зі значною допомогою дорослого (повторне прослуховування музики) у змозі відтворити запропонований ритмічний малюнок

З тим, щоб перевірити сформованість у дітей темпо-метричних відношень, нами було використано методику «Справжній музикант», розроблену В. Анісімовим, представлену у дод. Б.

### **Емоційний критерій**

У процесі проведення цілеспрямованого спостереження ми з'ясували характер емоційних проявів дітей під час їхнього спілкування з музикою на заняттях з музичного виховання (розділ «Слухання музики»).

**Програма спостереження за особистісними проявами дітей старшого дошкільного віку під час занять їхньої взаємодії з музичним твором**

**Мета спостереження:** дослідити емоційних та особистісних проявів дітей старшого дошкільного віку під час їхньої взаємодії з музичним твором.

**Об'єкт спостереження:** старші дошкільники

**Суб'єкт спостереження:** експериментатор.

**Предмет спостереження:** емоційні реакції дітей, прояви уяви та фантазії, емоційно-вольові визначення дій дітей під час роботи з музичним твором.

**Завдання спостереження:**

- 1) Визначити особливості емоційних реакцій дітей, проявів їхньої уяви та фантазії у роботі з музичним твором.
- 2) Визначити особливості прояву самостійності та самовираження як основи характеру дій (репродуктивний, пасивно-репродуктивний, активно-репродуктивний, творчий) старших дошкільників у їхній взаємодії з музичним твором.

**Форма фіксації** результатів спостереження: протокол. Бланк протоколу.

**Вид спостереження:** цілеспрямоване, вибіркоче, безпосереднє, зовнішнє, ситуативне, систематичне.

### **Творчий критерій**

З тим, щоб уточнити характер відтворення музичного ритму (репродуктивний, активно-репродуктивний, творчий), нами було проведене цілеспрямоване спостереження за ритмічною основою рухів дітей у процесі музичної ритміки на музичному матеріалі двох видів – розучування нових рухів та пластична імпровізація на основі відомого дітям музичного матеріалу.

З метою уточнення роботи музичного керівника щодо виховання у дітей 6-7 років почуття ритму, нами було розроблено питання для бесіди, розроблено бланк спостереження за діяльністю музичного керівника на заняттях під час різних видів музичної діяльності дітей. Також ми

проаналізували річний план роботи вищезазначеного фахівця з тим, щоб з'ясувати методичні особливості його роботи (добір репертуару, особливості планування роботи щодо ритмічного виховання дітей, використання елементів концепції К. Орфа у роботі з дітьми тощо).

Наше дослідження проводилося на базі закладу дошкільної освіти №1 м. Ічня у період з 25.01 по 28.02. 2019 р. У процесі експериментальної роботи брали участь 32 дітей старшої вікової групи, поділених на групи експерименту (ЕГ та КГ), 10 вихователів та музичний керівник цього ЗДО.

Розглянемо результати, отримані нами після проведення констатувального експерименту. Перш за все, ми проаналізували всі результати, які стосувалися діяльності педагогічних працівників закладу з проблеми, що вивчається нами. Ми передбачали, що відповідно до триманих результатів ми визначимо чинники впливу на стан процесу музичного виховання, а надалі – організаційно-педагогічні умови, які й забезпечать оптимізацію вищезазначеного процесу

За результатами проведеного нами анкетування вихователів закладу дошкільної освіти отримано наступні результати. У відповідях на *питання №1* стосовно визначення рівня проведення музично-виховної роботи з дітьми, яка впливає на якість розвитку у них музичних здібностей, 60% респондентів визначили її як посередню, що, на нашу думку, є суттєвою заявкою про наближеність даного рівня до недостатнього або достатньо низького. 30% з числа опитаних вказали на те, що робота йде належним чином, лише один із вихователів (10%) визначили таку роботу на високому рівні. На нашу думку, визнання 2/3 опитуваних якості роботи на достатньо низькому якісному рівні свідчить про неналежний її стан, про формалізований підхід, який можуть засвідчити для себе й педагоги, які не мають фахової музично-педагогічної освіти.

На *питання №2* стосовно дієвих форм музичного виховання щодо розвитку музикальності та музичних здібностей у дітей, пелаги садочку вказали на те, що найбільш прийнятними щодо цього вони визначають

виховні заходи – музично-театралізовані свята та розваги (про це зазначило 70% анкетованих). 20% респондентів визначили щодо цього важливість проведення занять з музичного виховання як традиційної форми музично-виховної роботи. Лише один педагог (решта, 10%) зазначив, що важливо задіювати потенціал самостійної музичної діяльності дітей у 2-гу половину дня. На жаль, дуже мало вихователів ЗДО звертають увагу на дієвість цього виду роботи на загальний та спеціальний (музичний) розвиток дитини.

На *питання №3* стосовно визначення своєї ролі у розвитку музичних здібностей дітей педагогами було надано наступні результати:

- 1) активну участь – 0%;
- 2) достатню – 20%;
- 3) у межах професійної необхідності – 80%.

Отже, практично усі педагоги, які безпосередньо виховують дітей дошкільного віку, не беруть участі у розвитку їх творчих можливостей в цілому й музичних здібностей – зокрема. Вихователі відсторонюються від проведення роботи у тій сфері, де вони не мають відповідних знань.

На уточнення цього питання було спрямоване наступне, яке стосувалося визначення методичних можливостей працівників садка у розвитку в дітей такої складової музикальності, як почуття ритму. Результати виявилися такими:

- 1) достатні методичні уміння – 0%;
- 2) недостатні – 70%;
- 3) практично відсутні – 30%.

При цьому ми визначили, що педагоги не вважають і інші, дотичні до цього види роботи (робота над ритмізацією віршів, закріплення пісень, таночків, самостійне музикування дітей тощо) важливими елементами розвитку у дітей почуття ритму.

Задля уточнення нашого вищезазначеного припущення, ми вказали на *питання №5*, яке стосувалося того, чи приділяють вихователі увагу розвитку у дітей відчуття метру, ритму, темпу під час різних видів діяльності

(мовленнєвої, рухової, танцювальної, театралізованої тощо). Про це зазначено у відсоткових відповідях:

- 1) так – 40% (у мовленнєвій та руховій);
- 2) ні – 60% (не задумувався над цим питанням)

Такі слабкі методичні основи роботи педагогічним керівництвом розвитку почуття ритму у дітей ми пояснюємо й тим, що педагоги все менше уваги стали приділяти традиційним видам дитячого музикування, яке проводиться у 2-гу половину дня: заняття пластичними видами мистецтва (типу дитячої аеробіки), грою на дитячих музичних інструментах. Безперечно, зношеність або практична відсутність озвучених музичних інструментів (тріол, металофонів, ксилофонів тощо) негативно впливають на розвиток музикальності у дітей (зокрема, щодо розвитку музичного тембрального слуху та ритму). У той же час, практично не задіяним є потенціал шумових та саморобних шумових дитячих музичних інструментів.

Значного потенціалу у проблемі, що досліджується нами, має педагогічна концепція К. Орфа, про її запровадження у садочку ми питали вихователів у *питанні №7*. Нам було надано відповідь, що усі вихователі знайомі з нею, про те також абсолютна кількість респондентів визначає її спрямовану на розвиток лише музичних здібностей у дітей, виключаючи багато з її важливих для творчого розвитку дітей напрямів.

На *питання №8* щодо наповненості груп садочку саморобними музичними інструментами визначено, що у 4-х групах з 5-ти у ЗДО мається комплект саморобних шумових інструментів, проте переважно фони створені за принципом маракасів. В одній групі (2-га молодша) немає достатньої кількості інструментів, про що зазначили вихователі.

*Отже*, за результатами проведеного нами інтерв'ю з вихователями з'ясовано, що робота з музичного виховання дошкільників перекладена переважно на обов'язки музичного керівника. Педагоги переважно відсторонюються як від загальних основ музичного виховання та розвитку дітей так і щодо запровадження до роботи з дітьми сучасних методик їх

розвитку. Переважна більшість педагогів не вважають за необхідне працювати над вихованням почуття ритму у дітей, розвитком їхніх музичних здібностей. Робота ведеться достатньо формально й відсутність творчого підходу може впливати на якість музичної розвиненості дітей, що буде діагностовано нами надалі.

Розглянемо отримані нами дані цілеспрямованого *спостереження за діяльністю музичного керівника* щодо з'ясування використання ними методів та прийомів, спрямованих на розвиток почуття ритму у дітей старшого дошкільного віку. Нами було проаналізовано ефективність проведення таких форм роботи з дітьми, як заняття з музичного виховання та робота музичного керівника у 2-гу половину дня. З'ясовано, що даний фахівець повномірно проводить усі елементи заняття, включаючи музично-дидактичні ігри та усі види музичної діяльності дітей.

Серед методів, які доцільно було використано на заняттях у розвитку почуття ритму в дітей. слід назвати: активізацію уваги дітей; аналіз музичного матеріалу, повторення за дорослим, прийом «музична луна» та ряд інших. Педагог повсякчас звертав увагу дітей на правильність відтворення ними ритмічного малюнку, але переважно у таких видах діяльності, як співи та ритміка. Меншою мірою зверталася на це увага приділяється у процесі слухання музичного твору, в його аналізі. Переважно це стосується пояснень педагогом художнього образу та засобів музичної виразності.

Проте жодного разу не проводилася робота із уточнення складного ритмічного малюнку твору (наприклад, синкопованого) та підкріплення цього у відповідних музично-дидактичних іграх. Слід зазначити, що останні в своєму доборі більшою мірою спрямовані на розширення та поглиблення знань дітей у музичній грамоті. Достатньо часто музичний вихователь використовує такі види ігор, які ознайомлюють дітей з музичними інструментами (за типом інструменти оркестру, українські народні музичні інструменти), а також на закріплення знань дітей про звуковисотність.

Нами було визначено, що робота даного фахівця, в цілому стосовно формування у дітей почуття ритму, має безсистемний характер. Якщо звертається увага на заняттях на складність будь-якого ритмічного малюнку, то робота надалі практично не продовжується (закріплення довжин, складання їх у малюнок, читання ритму за малюнками запису ритму).

Якщо вказати на те, що складність певний текстово та ритмічних групувань не опрацьовується й вихователем групи на заняттях з розвитку мовлення (при декламуванні віршів, переказуванні текстів, в театралізаціях тощо), то робота над ритмом музичного твору має цілком формалізований характер і не надає дітям можливість розвивати дане почуття у різних видах діяльності.

У роботі з дітьми у 2-гу половину дня музичний керівник достатньо звертає увагу дітей на відтворення ритмічного малюнку при закріплення та удосконаленні танцювальних рухів (або фігур танцю), навчанню гри на металофоні. Проте, додаткових, цікавих стосовно елементів ритму видів роботи зі старшими дошкільниками не проводиться.

Розглянемо отримані нами результати **бесіди, проведеної з музичним керівником** і спрямованої на з'ясування його професійної спрямованості на реалізацію розвитку почуття музичного ритму як складової музикальності в дітей старшого дошкільного віку.

З'ясовано, що даний фахівець має загальну музично-педагогічну освіту й не має відповідно фаху стосовно роботи з дітьми дошкільного віку у ЗДО. Стаж його роботи складає 9 років. Педагог зазначає, що роки його роботи припали на час оновлення підходів до музичного виховання, значного перегляду застарілої системи у цій галузі.

Проте, керівник говорить, що в реаліях достатньо важко реалізувати всі позитивні здобутки сучасних педагогів, оскільки у садку застаріла матеріальна база та відчуваються складнощі із заповненням даного напрямку роботи такими необхідним засобами, як аудіо носії, відеоапаратура, костюми для різних вихованих та розважальних заходів. Особливо гостро стоїть

питання щодо наявності необхідних музичних інструментів.

Музичний керівник вказав на те, що він повномірно не використовує жодну із музично-педагогічних концепцій, хоча намагається втілити ідеї сучасного українського музичного педагога С. Нечай стосовно поєднання музики з оздоровленням дітей [42].

Стосовно концепції К. Орфа фахівець вказав, що достатньою мірою знайомий з її основами, проте вважає її достатньо складною та повномірного втілення у садку із слабкою матеріальною базою. Із найбільш прийнятних для власної практики елементів концепції елементарного музикування музичний педагог визначив ритмізацію нескладних музикальних п'єс для дітей середньої та старшої груп під час безпосередньої роботи над вивченням музичного твору (слухання музики), а також елементи ритмічної імпровізації у музично-ритмічній діяльності.

Фахівець вважає методику К. Орфа дуже ефективною, перевіреною часом та світовою музично-педагогічною практикою, і виявив бажання поповнити щодо цього знання у відповідних методичних семінарах, вебінарах з креативної музичної педагогіки тощо.

Найбільш прийнятними у роботі музичного керівника методами роботи є повторення ритмічного малюнку типу «Музична луна», музично-дидактичні ігри «Повторюй за мною», «Дятел та синичка» тощо. Для відтворення дітьми заданого ритмічного малюнку переважно використовуються дзвіночки, трикутники та саморобні музичні інструменти (невеличкі за розміром). Дитячий оркестр, на думку музичного педагога, за умови його більш повної комплектації, відіграв би більш значиму роль у вихованні в дітей почуття ритму.

Вказуючи на специфіку методичного матеріалу в проведенні вищезазначеної роботи, фахівець вказав на те, що він обов'язково ураховує усі аспекти музичного розвитку дитини, у тому числі – музично-ритмічного, в плануванні роботи та відповідності цьому вікового зростання дитини.

Необхідним методичний матеріал (приклади музичних творів) керівник



добирає із методичних посібників попередніх десятиліть, використовує матеріали мережі Інтернет. Дуже корисним, на думку опитуваного, було б користування матеріалами періодики з музичного виховання, перш за все – часописом «Музичний керівник». Проте, матеріальний стан садка не дозволяє провести підписку на даний журнал.

За роки роботи музичний керівник створив власну теку з такого напрямку роботи, як музично-ритмічне виховання дітей та доповнив її необхідними аудіо матеріалами. Також ним виготовлено велику кількість наочного матеріалу типу карток із зображенням ритмічних малюнків тощо.

Музичний педагог вважає не повністю реалізованим свій педагогічний потенціал, перш за все – щодо застосування сучасних технологій, систем музичного розвитку дитини. Причину такої неефективності у роботі він визначає у великому професійному перенавантаженні, невідповідності матеріальної бази садочку проведенню сучасних видів роботи.

Проаналізувавши дані, отримані нами у напрямі роботи з педагогами, можна зробити наступні висновки:

1. Робота зі старшими дошкільниками щодо виховання у них почуття ритму проводиться у закладі освіти не на належному рівні й розглядається переважно у контексті їх музичного виховання. Така педагогічна позиція пояснюється недостатньо глибоким розумінням фахівцями сучасних підходів до розвитку дитини, формування у неї основ активного світосприйняття та визначення власних життєвих та творчих можливостей, оскільки почуття ритму базується на основі буття людини в навколишньому, визначення її гармонійного ставлення до природи, природною властивістю людини.

2. Педагоги застосовують застарілі підходи до реалізації основ даної роботи, не поповнюють та поглиблюють знання стосовно нових концепцій розвитку дитини.

3. Матеріальна база садка застаріла й не дозволяє створити оркестр дитячих музичних інструментів, який, окрім безпосереднього розвитку

ритму в музичній п'єсі, сприяє розвитку у дітей ритмічно організованої колективної гри.

Виявлені нами чинники негативного впливу на практику ЗДО щодо виховання почуття ритму у дітей 6-7 років будуть ураховані нами в розробці програми коригування даного процесу на формувальному етапі нашого дослідження.

Розглянемо, які результати було отримано у напрямі дослідження дітей 6-7 років стосовно стану розвиненості у них почуття ритму згідно з методиками, які добиралися нами до відповідних структурних компонентів.

### **Компонентний критерій.**

Застосування методики-гри (за І. Романюк) «На гостини до Колобка (Півника і т. д.)», спрямовану на з'ясування рівневості набутих дітьми умінь визначення *темпу музики*, надало наступні результати. Робота з картками проводилася індивідуально з кожною дитиною, що виключало можливість колективних обговорень.

Якісне визначення результатів полягає у тому, що усвідомлення дітьми темпу в його двох наближених за швидкістю виконання частинах музичного твору становить певну складність для дітей, проте, половина малюків групи, включеної до експерименту, на невеликих підказок дорослого справилася із завданням. Дошкільники як ЕГ, так і КГ, одразу правильно називали швидкий темп, який характеризував Колобка. На додаткові запитання «Як можна назвати музику, яка змальовує Колобка?» 2 малюків вказали як «жвава», «грайлива», «бігаюча», що свідчить про розуміння дітьми специфічності обраного композитором темпу для розкриття образу герою музичного твору.

Майже 40% опитуваних дошкільників ЕГ стосовно темпових визначень помилялися переважно в її характеристиці або називали однотипно, переважно – «весела» та «спокійна». При цьому, 3 учасників КГ опитування не змогли навіть спів ставити темпи самостійно.

Отримані кількісні результати визначені у табл. 2.1.

**Таблиця 2.1**

**Кількісні результати визначення дітьми темпу в музичному творі**

<i>Рівень оцінювання</i>	<i>Кількість відповідей</i>		<i>Відсоткове визначення</i>	
	<i>ЕГ</i>	<i>КГ</i>	<i>ЕГ</i>	<i>КГ</i>
Високий	2	3	12	19
Середній	8	5	50	31
Низький	6	8	38	50

Перейдемо до визначення результатів, які ми отримали за методикою «Музичні кола». Метою її проведення було з'ясування рівневості розвитку у дітей 6-7 років *ритмічного слуху* через аналіз запропонованого до прослуховування ритмічного малюнку та умінь його відтворення різними засобами. На нашу думку, доцільність проведення такої методики в якості експериментальної пояснюється з'ясуванням того, наскільки дитина визначає власні можливості, бажання, самостійність при виконанні завдання, яке містить розгорнуту структуру, елементи елементарного музикування тощо.

Отримані кількісні результати стосовно методики «Музичні кола» для дітей ЕГ та КГ визначені у табл. 2.2.

**Таблиця 2.2**

**Кількісні результати визначення дітьми ЕГ ритмічного малюнку в музичному творі**

<i>Рівень оцінювання</i>	<i>Кількість відповідей</i>		<i>Відсоткове визначення</i>	
	<i>ЕГ</i>	<i>КГ</i>	<i>ЕГ</i>	<i>КГ</i>
Високий	3	2	19	12
Середній	5	8	31	50
Низький	8	6	50	38

Як засвідчуються результати, надані у таблиці, менше, ніж 20% дітей ЕГ були в змозі швидко й самостійно проплескати запропоновані ритмічні приклади, достатньо правильно їх відтворити з урахуванням сильної та слабкої долі в такті. При цьому, майже всі діти цього рівня не боялися виконувати завдання, із зацікавленням вивчали запропоновані зразки та не прохали одразу допомоги дорослого. У той же час, в КГ таких дітей було виявлено лише 12%. Це, на нашу думку, свідчить про достатній досвід дітей у галузі вивчення ритмічного малюнку та набутих умінь відтворення ритму, що, в свою чергу, обов'язково співвідноситься із розвиненістю в дитини ритмічного слуху.

У той же час, ми звернули увагу на наявність 50% тих малюків, які практично не змогли самостійно виконати завдання. Це може бути результатом пасивного ставлення до занять музикою, відсутністю інтересу до вивчення її «мови», небажанням включатися до музично-дидактичних ритмічних ігор тощо. Як результат – діти як ЕГ, так і КГ, практично не знайомі з прийомами запису ритмічного малюнку. Відтворення його проходить за великої допомоги експериментатора, кілька тактовий малюнок не вкладається в цілісну організацію, ритмічна основа незрозуміла для дітей.

Розглянемо результати, отримані нами стосовно сформованості у малюків *темпо-метричних відношень*, задля чого ми проводили методику «Справжній музикант», розроблену В. Анісімовим. На нашу думку, це було найскладнішим серед проведених методик до компонентного критерію, оскільки передбачало опанування дітьми музичного інструменту (металофону). За нашим проханням попередньо музичний керівник розучував з дітьми на занятті чотиритактову мелодію пісні В. Шаїнського «В траву закрався коник». Це було необхідно задля того, щоб гра на інструменті не становила труднощів для дітей, а зміна темпу не позначалася на якості гри.

Спочатку надамо кількісні результати, які ми отримали за проведенням методики «Справжній музикант», що представлено у табл. 2.3.

Таблиця 2.3

**Кількісні результати визначення темпо-метричних відношень у  
музичному творі дітьми старшого дошкільного віку**

<i>Рівень оцінювання</i>	<i>Кількість відповідей</i>		<i>Відсоткове визначення</i>	
	<i>ЕГ</i>	<i>КГ</i>	<i>ЕГ</i>	<i>КГ</i>
Високий	3	5	19	31
Середній	5	6	31	38
Низький	8	5	50	31

Як засвідчують дані таблиці, переважна більшість дітей ЕГ практично не зорієнтувалася у виконанні завдання, не показала належні щодо цього результати, й унаслідок цього майже 81% малюків не визначили необхідний рівень темпо-метричних відчуттів. Реагування дітей на зміну музичного темпу навіть в нескладному за ритмом творів викликало труднощі у дітей стосовно його одночасного виконання на музичному інструменті.

У той же час, дане завдання виконувалося дошкільниками КГ з меншою кількістю помилок. Ми не вважаємо це якоюсь закономірністю або підпорядкованістю певним причинам. Серед таких факторів могло бути, наприклад, групове комплектування оркестрового складу – тобто, діти цієї групи грали в групах шумових або ударних інструментів, гарно взаємодіяли між собою, розуміли основи «утримання» ритму.

Ми переконалися в тому, що процес інструментування є складним для дітей, обмежена виконавська практика гри на озвучених музичних інструментах негативно позначається на проявах музикальності у дітей, у тому числі – почуття ритму.

Узагальнені результати усіх трьох методик вивчення компонентного критерію почуття ритму у дітей старшого дошкільного віку надано у табл. 2.4.

Таблиця 2.4

**Розподіл старших дошкільників за компонентним критерієм  
сформованості почуття ритму**

<i>Рівень</i>	<i>Кількість визначень</i>		<i>Відсотковий результат</i>	
	<i>ЕГ</i>	<i>КГ</i>	<i>ЕГ</i>	<i>КГ</i>
Високий	5	31	6	38
Середній	6	38	6	38
Низький	5	31	4	24

Перейдемо до висвітлення отриманих результатів за **емоційним критерієм**, задля чого нами було проведено педагогічне спостереження, у процесі якого з'ясовувався характер емоційних та особистісних проявів дітей під час слухання музики на музичному занятті та у самостійній музичній діяльності.

Так, до роботи бралися три музичні твори: «Метелик», муз. А. Штогаренка, «Труба та барабан», муз. Д. Кабалевського та «Марш» С. Прокоф'єва. Логіка добору цих творів була обумовлена визначенням ритмічної основи в музичних п'єсах різної ритмізації – маршу, барабанного дробу, спокійної музичної п'єси-замальовки. Також ми передбачали, що добір саме таких музичних творів на етапі контрольного експерименту надасть можливість включити їх до гри на музичних інструментах, пластичного інтонування.

Нами з'ясовано, що найбільший емоційний відгук у дітей викликали бадьорі, енергійні твори, які мають також і чітку ритмічну підоснову. У творі А. Штогаренка, спокійному та мрійливому за характером, менше визначався ритмічний малюнок, темп заспокоював та не спонукав до вияву емоцій.

Ми проводили основне прослуховування твору на музичних заняттях, а в самостійній діяльності пропонували дітям визначити свої творчі можливості в рухах, підігруванні на елементарних музичних інструментах тощо. Ми з'ясували, що для переважної більшості дітей бадьорий ритм в

маршоподібному творів є більш прийнятним для вияву себе як актора або танцюриста.

Так, 60% дітей ЕГ та 70% малюків КГ включилися до створення до казкового маршу, запропонованого нами й придумували незвичні повороти, перешикування, намагалися йти чітко, в такт роблячи енергійні рухи руками.

У музичній інтерпретації п'єси «Труба та барабан», діти КГ самостійно брали до інсценування не тільки барабани та саморобні ударні інструменти, але й імітували це за допомогою рухів, гри та дощечках тощо. В ЕГ таких проявів включеності дітей до музичної п'єси було зафіксовано менше.

Ми зробили висновок, що стосовно особистісних та емоційних музичних визначень дітей 6-7 років щодо відтворення ними музичного ритму можна сказати, що велику роль щодо цього відіграють вікові особливості дітей. Для них все ще залишаються більш прийнятними п'єси веселого, енергійного або танцювального характеру з чітким ритмічним малюнком. Це ніби спонукає малюків до активного руху, надихає їх, надає впевненості в собі та енергії до дій.

Отримані нами кількісні результати сформованості почуття музичного ритму для дітей ЕГ та КГ за емоційним критерієм надано у табл. 2.5.

**Таблиця 2.5**

**Розподіл старших дошкільників за емоційним критерієм сформованості почуття ритму**

<i>Рівень</i>	<i>Кількість визначень</i>		<i>Відсотковий результат</i>	
	<i>ЕГ</i>	<i>КГ</i>	<i>ЕГ</i>	<i>КГ</i>
Високий	5	6	31	38
Середній	6	6	38	38
Низький	5	4	31	24

Перейдемо до аналізу отриманих нами даних стосовно дослідження **творчого критерію** сформованості почуття ритму в дошкільників. В основі обраної нами методики було спостереження за рівнем творчих проявів дітей

у двох виконавських видах музичної діяльності – у музичній ритміці та пластичному інтонуванні. Для музичного матеріалу першого завдання нами було обрано «Дитячий краков'як», муз. Т. Ломової. Для озвучування другого завдання – інструментальну п'єсу «Jujalarim» («Ціп-ціп-ціп, мої курчатка»), муз. Г. Гусейнлі, сл. Т. Муталлібова.

Метою проведення даної методики було встановлення, наскільки діти здатні визначати власні ритмічно-рухові можливості на різних рівнях:

- 1) репродуктивному,
- 2) активно-репродуктивному,
- 3) творчому.

Перша частина виконання цієї методики передбачала розучування з дітьми програмового музичного двору для ритміки, у процесі ознайомлення з ритмічною основою якого та з відповідними рухами таночку (краков'як), діти:

- 1) при відтворенні на занятті чітко, з розумінням та внутрішнім «відчуттям» передають ритм на репродуктивному рівні
- 2) у самостійній художній діяльності у другу половину дня на прохання експериментатора:
- 3) чітко й правильно, самостійно й без підказок відтворюють ритм, передають танцювальні рухи;
- 4) за прохання доповнити фігури таночку новими доповнюють, визначаючи творчість.

При проведенні цієї методики ми з'ясували, що основні труднощі для дітей становило самостійне відтворення ритмічного малюнку, як дошкільники ЕГ, так і КГ, не включалися одразу до роботи, соромилися, не були налаштовані на творчість. Унаслідок цього їхні танцювальні рухи були скутими, невпевненими.

Лише 20% малят ЕГ та 23% дітей КГ змогли запропонувати експериментатору хоча б елементарні танцювальні рухи під музику з достатньо точним утримання ритму польського танцю краков'як. 65%



дошкільників ЕГ та 60% достатньо впевнено і виразно виконували завдану роботу, але за невеликого втручання та допомоги дорослого.

Решта дітей в обох експериментальних групах за великої коригувальної роботи дорослого була в змозі відтворити ритм танцю, не надаючи жодного самостійного варіанту танцю. Більш складним щодо цього критерію завданням було відтворення в пластичному інтонуванні рухів та темпоритму під бадьору танцювальну, грайливу музику. Для дітей важливо було відтворити чіткий ритм та характерні рухи птиці – великої курочки, маленьких пустотливих курчаток.

Ми визначили, що більшість дітей кожної з груп експерименту намагалися просто потанцювати під музику, вільно й невимушено рухаючись. Лише 15% дітей в ЕГ та 12% в КГ одразу пов'язали характер рухів з темпоритмом, 45% танцюристів ЕГ та майже 50% дітей в КГ робили, в принципі, достатньо одноманітні рухи за пластикою, проте без особливих зауважень тримали ритм та не відходили від загального характеру твору. Решта дошкільників взагалі не надали ритмічних виявлень, уникали танців, не включалися до роботи. при спробах дорослого активізувати їх, рухи все рівно були поза музикою, невпевненими, не в характері ритму та руху.

Таким чином, визначення ритмічних можливостей дітей у різних видах музично-рухової діяльності багато у чому залежить від їхніх особистісних визначень, налаштування на різні види діяльності, зацікавленість ними. Сам ритм не становить таких складнощів для дитини, як публічний виступ, спонукання до творчості.

На нашу думку, діти мають невеликий досвід самостійної музичної творчості, що пояснюється невмінням або небажанням педагогів (у тому числі – музичного керівника) проводити такі види роботи. Все те, що засвоюють діти на музичних заняттях стосовно ритму, залишається непідкріпленим іншими видами самостійної виконавської діяльності.

Можна зазначити, що від репродуктивного відтворення дітьми музично-ритмічного образу твору, багато в чому знижується розвиток темпових

музичних відчуттів дитини. Як зазначає А. Картун, до змісту творчих завдань музичний керівник має включити вправи та етюди, зокрема таких напрямів, як: розвиток виразних засобів танцю, уяви, ініціативи та самостійності передавання характерних явищ природи; імітування трудових процесів; вивчення українських національних традицій та обрядів.

Наголосимо, що в музично-ритмічній діяльності дошкільників має домінувати ігровий елемент, а тематика творчих завдань має бути захопливою і відповідати віковим та індивідуальним особливостям дошкільників. Використовувати ці завдання, вправи та ігри можна не лише на музичних та хореографічних заняттях, а й під час ігрової діяльності, на прогулянках, заняттях з фізкультури.

Результати, отримані нами за творчим критерієм сформованості у старших дошкільників почуття ритму, надано у табл. 2.6.

**Таблиця 2.6**

**Розподіл старших дошкільників за творчим критерієм сформованості почуття ритму**

<i>Рівень</i>	<i>Кількість визначень</i>		<i>Відсотковий результат</i>	
	<i>ЕГ</i>	<i>КГ</i>	<i>ЕГ</i>	<i>КГ</i>
Високий	2	3	12	19
Середній	4	4	24	24
Низький	10	9	63	57

Узагальнені результати щодо проведених на констатувальному рівні методик з вихованцями старшої групи ЗДО було виявлено рівні сформованості у них почуття ритму. На основі комплексної оцінки було визначено три рівні – високий, середній, низький. Дані вищезазначених рівнів подаємо в табл. 2.7:

Таблиця 2.7

**Розподіл вихованців старшої групи за рівнями сформованості почуття ритму (у %)**

Рівні	Структурні компоненти сформованості у старших дошкільників почуття ритму												Усього %	
	Компонентний				Емоційний				Творчий					
	Кількість		%		Кількість		%		Кількість		%			
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
<i>Високий</i>	3	5	19	31	5	6	31	38	2	3	12	19	<b>20</b>	<b>29</b>
<i>Середній</i>	5	6	31	38	6	6	38	38	4	4	24	24	<b>31</b>	<b>33</b>
<i>Низький</i>	8	5	50	31	5	4	31	24	10	9	63	57	<b>48</b>	<b>38</b>

*Високий рівень* вихованості у дітей почуття ритму характеризується можливою до віку сформованістю основних компонентів музикальності, безпосередньо пов'язаної з ритмом – почуттям темпу, розміру (метру) та тривалостей. Діти легко засвоюють усі із зазначених нами складових та можуть визначати це в опитуванні (при постановці дорослим відповідних музично-ритмічних завдань), а також у виконанні за типом елементарного музикування. Діти не відчують складнощів із ритмічними визначеннями, відтворюють його легко, невимушено. Під час музичних занять такі діти цікавляться завданнями, намагаються виконати їх правильно та самостійно у дітей цього рівня наявні творчі прояви у виконанні завдань та нескладних музичних імпровізаціях (музично-мовленнєвих, музично-ритмічних та в грі на елементарних дитячих інструментах). Дітей цього рівня нами виявлено 20% в ЕГ та 29% в КГ.

Для підгрупи дітей з *середнім рівнем* розвиненості почуття ритму, яких виявлено 31% в ЕГ та 33% в КГ властиві посередні прояви музикальності: насторожене, емоційно скуте сприймання музики; не зовсім правильне визначення характеру музики; вагання у визначенні жанру музичного твору, навіть за допомогою дорослого; неточність у вирішенні ритмічного завдання,

навіть у відтворенні ритмічної пульсації. Це відповідно позначилося на виконанні музичних рухів дітьми, особливо вмінні координувати музичні відчуття та рухові дії. Дітьми цього рівня недостатньо актуалізовані вікові можливості відтворення музики в русі: у виконавстві їм бракує емоційно-мімічної виразності та сформованості музично-рухових навичок. Дошкільників цього рівня характеризують практична відсутність проявів музикальності та виконання музичних рухів, що негативно впливає на творчі прояви дітей (тривале пригадування знайомих рухів, відсутність емоційно-образного та пластичного перевтілення в імпровізації).

Музично-слуховий розвиток дітей із *низьким рівнем* відрізняється ще не сформованістю почуття ритму, частіше неточним відтворенням ритмічного рисунку. Хоча наявними є емоційно яскраві реакції на музику, але переважають фрагментарні емоційні переживання в процесі сприймання музики. Діти цього рівня не мають набути навичок передачі ритмічного малюнку на дитячому музичному інструментів.

Разом з тим майже кожна дитина цієї групи змогла надати хоч одному з музичних рухів емоційно-мімічної виразності. Негармонійність творчого розвитку дітей цієї підгрупи зумовлена незадовільним розвитком музично-рухової творчості (комбінування знайомих рухів у «стандартному» вигляді, фрагментарне емоційно-образне перевтілення, ритмічно не точно організовані рухи). Діти цього рівня не вміють «читати» ритмічні малюнки за відповідними записами. Таких дітей виявлено по 48% в ЕГ та 38 у КГ.

**Таким чином**, розробка критеріального апарату експериментального дослідження (компонентний, емоційний та творчий критерії з відповідними до них показниками) надала можливість провести відповідну науково-дослідницьку роботу з дітьми та педагогами, виявити рівні сформованості у дітей почуття ритму (високий, середній та низький), а також на основі визначених чинників впливу на зазначений вище процес, виявити умови, які оптимізують його, що буде доведено у перебігу експериментальної роботи на формульованому етапі дослідження.

## **2.2. Методика розвитку почуття ритму в процесі елементарного музикування у дітей старшого дошкільного віку (формувальний експеримент)**

Започатковуючи формувальний етап дослідницько-експериментальної роботи насамперед визначимося з концептуальними підходами до організації процесу розвитку в старших дошкільників такої складової музикальності, як почуття ритму. Отримані нами результати та здійснений щодо цього науковий аналіз вказали на необхідність поєднання різних видів роботи щодо розвитку музичного слуху до використання такого засобу, як елементарне музикування. Його потенціал було детально розглянуто нами у п. 1.3.

Теоретико-методологічне підґрунтя розробки програми розвитку ритмічного слуху в дітей 6-7 років засобами елементарного музикування становили:

По-перше, – наукові підходи до поняття музикальності як потенційної можливості, яку закладено в кожній людині. Тому знання того, що блокує її розвиток і, навпаки, сприяє активації стосовно такої складової, як почуття ритму, у кожної людини, необхідно для розвитку творчої індивідуальності в процесі відповідної музично-виховної роботи.

Другою важливою позицією нашої експериментальної роботи було встановлення, наскільки такий вид діяльності, як елементарне музикування, спроможний надати відчутні результати щодо розвитку в малят ритмічного слуху та почуття музичного ритму, в достатньо короткі терміни. Це обумовлювалося термінами виконання нашої наукової роботи.

Розробка експериментальної коригувальної програми зумовлювала визначення принципів її організації. Схарактеризуємо їх більш детально.

**Принцип гуманізації виховного процесу.** Відповідно до цього вихідного положення особистість дитини, її обдарованість і творча своєрідність визначаються найвищими цінностями. Гуманістичні підходи до освітнього процесу дозволяють розглядати процес розвитку творчості в

дошкільників на демократичних засадах педагогічного співробітництва, що ґрунтується на задоволенні фундаментальних потреб дітей у визнанні, повазі, оптимістичному ставленні до їх можливостей. Отже, педагог повинен сприймати дитину такою, яка вона є, з її сильними і слабкими сторонами, поважати її неповторність і індивідуальність. Такий підхід, за визначенням В. Галузяка, допоможе виявити в кожного вихованця сильні якості, а також, спираючись на них, розвивати недостатньо сформовані риси [11, с. 42].

В. Логінова виступає проти авторитарного, «усередненого», стандартного навчально-виховного процесу, розрахованого на абстрактну людину, проти домінування форм повинності стосовно дитини, проти жорсткого відбору засобів виховання. При такому підході виявляється незатребуваною суспільством і сама талановита особистість педагога, від якої вимагається робота тільки в жорстких рамках стандартів.

Цей принцип характеризується тим, що саме гуманізація педагогічного процесу дозволить змінити діяльність вихователя, змусити відмовитися від стереотипних шаблонів і стандартів при організації роботи дошкільних установ, допоможе створити умови для розкриття творчого потенціалу педагога, бо лише ставши творчою особистістю, педагог зможе успішно розвивати творчу активність дошкільнят [15, с. 54-59.]

**Принцип зв'язку музичного виховання з національною культурою.** В умовах розбудови української держави відбуваються процеси відродження та розвитку національної культури. Вона своїм корінням сягає у найдавніші часи та має неповторні специфічні риси, характерні тільки для української нації. Як зазначає С. Матвієнко, процес музичного виховання дітей та молоді повинен бути підпорядкований основним цілям української національної культури [35, с. 89]. Проте, це не означає, що зміст національного музичного виховання не повинен урахувати найкращі зразки світової музичної культури загалом, та української, зокрема. У змісті сучасних Програм дошкільної освіти правомірно віднайшли місце кращі зразки світової та української музичної спадщини, які можна використовувати у розвитку в

дітей почуття ритму та організувати щодо цього елементарне музикування.

**Принцип опори на практичну діяльність дітей.** Забезпечення даного принципу відбувається через активне включення дітей до різних видів музичної діяльності. Особливо важливим це визначається стосовно засвоєння дитиною елементів музичної мови – її засобів виразності. Також слід звернути увагу на якість практичних навичок дитячого виконавства у всіх видах музичної діяльності, що досягається у процесі виконавства, колективному музикуванні. У процесі взаємодії з музикою дошкільники мають визначати свої потенційні можливості, перетворюючись у суб'єктів власного самовдосконалення.

**Принцип урахування вікових та індивідуальних особливостей** дітей є одним із визначальних загально дидактичних принципів. Кожен педагог, а не тільки професійний хореограф, який проводить роботу з музичного виховання, має знати і враховувати індивідуальні особливості дітей, їхні фізичний та психічний розвиток, індивідуальні біологічні ритми, стан здоров'я, волю, мислення. Підхід до розвитку музикальності у дітей старшого дошкільного віку у процесі музикування передбачає загальні та спеціальні знання, уміння, навички, необхідні для вирішення завдань музично-творчого розвитку. Завдання, не вирішене в певному віці, може проявитися згодом і викликати небажані зміни в як у загальному, як і в творчому розвитку особистості, які важко піддаються педагогічній корекції.

Необхідно пам'ятати, що на формування музикальності у старшого дошкільника, його умінь і навичок впливає тип нервової системи, який є основою темпераменту дитини (сангвіністичний, холеричний, флегматичний, меланхолічний типи). Окрім того, індивідуального підходу потребують діти, самооцінка яких завищена або занижена, а також малюки з різним рівнем психофізіологічного розвитку.

В останні роки 20-го ст. в основу обстежувальників, що діагностували рівень музичного розвитку дитини та рівень розвитку її музичних здібностей, було покладено методики педагогів-музикантів Н. Ветлугіної, О. Радиної

та А. Катінене [44]. Отже, цю теоретичну базу покладено в основу нашої програми.

На основі результатів констатувального етапу експерименту нами визначені такі педагогічні умови розвитку почуття ритму в дітей старшого дошкільного віку за використання елементарного музикування.

**Принцип достатності та необхідності** стосується такої комплектації саморобного оркестру дитячих інструментів, у якому не надається перевага одній із груп, а також не визначається пріоритетним гра на фабричних інструментах. Виготовлення дитиною власного елементарного інструменту для музикування слід розглядати як мотивація до участі у даній роботі, а також як засіб до творчого самовираження.

**Перша умова. Використання музично-дидактичних ігор щодо розвитку почуття ритму дітей.** Гра – провідна діяльність дитинства. У психології та педагогіці гри поділяються на види: ігри дидактичні, сюжетно-рольові, рухливі, творчі. З точки зору нашого дослідження нас цікавитимуть ігри дидактичні. Тому зупинимося на них докладніше.

Дидактичними іграми називаються ігри, в яких у кожную ігрову ситуацію та ігрове дію введена завдання, спрямована на засвоєння певного знання. Характерною особливістю цих ігор є те, що вони створюються дорослими для виховання і навчання дітей. У них приваблює дитину ігрова ситуація, але граючи, вона мимоволі й несвідомо вирішує поставлену педагогом дидактичну задачу.

Дидактичні завдання можуть бути різними. Це і ознайомлення з природою, людьми, їх побутом, працею, подіями суспільного життя, а також розвиток мовлення, закріплення елементарних математичних уявлень і т. д. Зміст дидактичних ігор визначається також і навколишньою дійсністю. Застосування дидактичних ігор на заняттях робить навчання більш емоційним, цікавим, сприяє підвищенню довірливої уваги дітей і більш глибоке оволодіння знаннями, уміннями і навичками. У процесі дидактичних ігор дитина має можливість застосовувати набуті знання в життєвій практиці.



Музично-дидактичні ігри мають свої специфічні особливості, обумовлені завданнями музичного виховання дітей. Вони створені на основі сучасних положень теорії дидактики та відповідають певним естетичним вимогам. Відмінною рисою музично-дидактичних ігор є відображення в них єдності музики і руху. Ці ігри містять в собі багато елементів рухливих ігор, танців, хороводів, гімнастичних побудов.

Музична педагогіка розглядає музично-дидактичні ігри не тільки як ефективний засіб музичного виховання дитини, але й як своєрідне середовище, яке включає спеціальні ігри та іграшки, завдання та спілкування педагога з дитиною, у процесі якого в останньої розвивається музичне сприймання.

Великий внесок у методiku використання музично-дидактичних ігор щодо розвитку музикальності у дитини було здійснено Н. Ветлугіною. Вона вважала, що в такому виді середовища у малюка удосконалюються засвоєні способи дій, здатність до самостійного їх вправлення, розвитку уміння контролювати свої дії. Н. Ветлугіна запропонувала класифікацію дидактичних ігор, схарактеризувала їх структуру та зміст, визначила музично-дидактичний матеріал [10-12].

**Друга умова. Включення до роботи з розвитку почуття ритму музично-ритмічних вправ.** Цей дидактичний матеріал використовується в заняттях дітей музикою з метою навчання їх відчуттю, а потім і відтворенню ритмічної пульсації. Ці навички варто розвивати у дітей на конкретному матеріалі, переш за все – пісенному. Як правило, перед виконанням поспівки або нескладної пісні музичний керівник пропонує малюкам проплескати сильні долі. Задля цього добираються твори, в яких така акцентуація гарно виражена.

В інструментальній музиці задля цього можна добирати п'єси, в яких зображується маршування воїнів, цокіт годинника тощо. Головна умова щодо цього – чіткість та повторюваність (*ostinato*) ритму. Дослідження науковців Н. Ветлугіної, О. Радиної, А. Гогоберідзе доводять, що діти 6-9 років

краще сприймають збільшення коротких довжин, а не дроблення їх. Саме тому як в дитячому садку, так і в початковій школі дітей знайомлять із ритмічним малюнком на слух та в елементарному записі тривалостей переважно восьмими та четвертними, оскільки саме така їх конфігурація відповідає руховій активності дітей.

Прикладом таких ритмізацій можуть слугувати дитячі лічилки та дражнилки, прибутки, потішки, імена, рими. Такі фольклорні зразки визначають гарною ритмічною будовою, різноманітну мовну ритміку, що за умов цілеспрямованої роботи педагога, здатне розвивати у дитини й полі ритмічний слух. Дводольні поспівки мають в своїй основі хорей – метро-ритмічну побудову з наголошеного та ненаголошеного складів. Така ритмічна організація видається максимально близькою до біологічного природного риму дитини.

Саме такий матеріал слугує основою ритмічного виховання дітей, про що зазначав К. Орф в своєму «Шульверку». Ритм, який закладено в словах, фразах, відчувається дітьми природно та використовується природно, без напруги та зусиль – у підхлопуваннях, притопах, а наділі переносить у гру на елементарних музичних інструментах.

Ми використовували у розробці нашої експериментальної програми методичні засади концепції Т. Тютюнникової [56], матеріал для музично-ритмічних вправ добирали з національних Програм дошкільної освіти. Спираючись на основи таких вправ, ми вважали за необхідне використовувати їх у такому виді роботи, як «озвучені жести» - це ритмічні ігри звуками свого тіла, своєрідний акомпанемент на його поверхнях.

Сучасні педагоги різних країн на основі концепцій К. Орфа та Т. Тютюнникової урізноманітнюють варіанти роботи, залишаючи при цьому потенціал музично-ритмічних вправ – розвиток у дітей почуття ритму, метру, форми та інтонаційного слуху. Ми вважаємо, що ритм, який лежить в основі слів, фраз, гарно відчувається дітьми та є своєрідним мовленнєвим музикуванням за умови творчо ігрового підходу.

**Третя умова. Використання потенціалу дитячого оркестру саморобних інструментів.** Детально характеристику музикування на саморобних інструментах було надано нами у п.1.3, оскільки це визначає основи нашої експериментальної програми роботи з розвитку у дітей почуття ритму. Методичні засади навчання дошкільників різного віку гри на музичних інструментах було визначено у працях М. Метлова, Н. Ветлугіної, Н. Кононової та ін. У працях цих вчених розглядалася переважно практика навчання дітей на озвучених, ударних та шумових купованих інструментах. Також важливим з огляду на специфіку нашого дослідження визначається роль вихователя у музикуванні дітей у вільний для цього час.

Розробка нашої системи роботи не передбачала створення дитячого оркестру, оскільки ця робота є достатньо складною та потребує тривалого часу по забезпеченню необхідним озвученим інструментарієм. Ми передбачили, що основою нашого музикування буде інструментальна ритмізація на таких інструментах, як: бубни; маракаси саморобні; трикутники; шурхунчики.

Опора у створенні даного оркестру буде стосуватися виконання дітьми початкових ритмічних вправ. Логіка такої роботи визначається точним виконанням дитиною ритмічного малюнку у п'єсі, але до роботи будуть братися не короткі інструментальні твори для дітей, а саме ті, які діти розучили у процесі мовленнєвої діяльності, проаналізували щодо цього ритм, навчилися визначати його за графічним записом, а потім – використовувати це як основу для колективного інструментування.

Ми урахували педагогічний досвід музичного керівника Л. Теряєвої [55], розкритий нею на сторінках фахових часописів, а також власний досвід роботи з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку у закладі позашкільної освіти. Методика роботи є такою: спочатку музичний педагог проплескує нескладний ритмічний малюнок, а потім діти уважно слухають та запам'ятовують. Після цього варто повторити таку роботу спільно, а переконавшись у тому, що діти запам'ятали ритм – попросити їх відтворити

його самостійно у грі на інструменті.

Отже, нами було розкрито підгрунття нашої експериментальної програми з оптимізації розвитку почуття ритму у дітей 6-7 років в елементарному музикуванні через аналіз дидактичних принципів та умов організації. Дані педагогічні категорії визначають логіку організації та проведення експериментальної роботи безпосередньо з дітьми та педагогами закладу.

Перейдемо до характеристики розробленої нами експериментальної роботи з оптимізації умов виховання у дітей 6-7 років почуття ритму засобами елементарного музикування, яка ґрунтується на такому положенні: процес розвитку почуття ритму як складової музикальності у вихованців старшої групи ЗДО розглядається як послідовність позитивних кількісних і якісних змін у структурі особистості:

1) у *когнітивній сфері* – від механічного засвоєння основних засад музичного ритму, його організації, основи й мові, співі, ритміці та грі на дитячих музичних інструментах до активного, самостійного й ініціативного відтворення;

2) в *емоційно-почуттєвій сфері* – від ситуативних емоцій, пов'язаних із сприйманням музики та елементарним відгукуванням на почуте за допомогою мови, рухів та гри на елементарних інструментах, до розвитку здатності до емоційного переживання музичного образу та його розкриття;

3) у *діяльнісно-поведінковій сфері* – від механічного відтворення вивчених музичних рухів в їх ритмічній організації до визначення основ імпровізації музичного образу з урахуванням темпо-ритмічної основи та форми твору.

Серед методів та прийомів організації роботи з дітьми щодо їх ритмічного розвитку, ми використовували, окрім традиційних методів вправляння, наочно-зорового, наочно-слухового, розповіді, пояснення, методу аналогії музики та мовлення.

Так, нами використовувалися група *методів уподібнення характеру звучання музики*, запропоновані О.Радиною [43]. Зокрема, метод

лімічного уподібнення використовувався задля посилення емоційного сприймання дітьми художнього образу твору з його ритмічною складовою (на прикладі п'єси П. Чайковського «Баба Яга»).

*Метод інтонаційності* добирався нами в роботі над мовленнєвою ритмізацією, що дозволяло посилити, акцентувати сильні долі у слові, зберігаючи при цьому загально-емоційну канву твору (жартівлива, маршоподібна тощо). Тембровий метод був використаний нами в роботі з музичними інструментами, створенні своєрідного оркестру в музикуванні. Це дозволило розподілити оркестрові партії відповідно до характеристик тембру інструментів та ритмів, які доцільно їм відтворювати.

В основу програми було покладено наступний зміст стосовно ритму, його видів (табл. 2.8):

**Таблиця 2.8**

**Ритмо змістова основа експериментальної програми з оптимізації виховання почуття ритму у старших дошкільників**

<i>Ритми</i>				
<i>вербальні</i>	<i>аудіальні</i>	<i>візуальні</i>	<i>пластичні</i>	<i>просторові</i>
Ритмізація слова	Прослуховування творів, вслуховування у власне виконання, спів, гра на дитячих саморобних інструментах	Ритмографіка, робота зі схемами ритму	Ритмопластика, ритмічна імпровізація	Простороритмія, музично-ритмічні рухи

На початку реалізації нашої експериментальної роботи ми провели ряд форм роботи з педагогами ЗДО (переважно – методичного спрямування) щодо підвищення рівня їх обізнаності з проблемою розвитку музикальності у дітей (в її більш широкому сенсу – з проблемою розвитку музичних здібностей дітей) та почуття ритму, зокрема.

Спершу ми виступили на *педагогічній нараді* у садочку, де ознайомили

педагогічний колектив закладу із специфікою нашої експериментальної роботи, роз'яснили ключові моменти стосовно забезпечення методичних та матеріально-технічних основ (дитячий оркестр саморобних інструментів). Ми звернулися з проханням до музичного керівника включитися до розробленої нами системи роботи щодо проведення з дітьми старшої групи ряду занять з акцентом на вихованні у дітей метро ритмічного почуття.

Також нам видавалося важливим залучити до проведення такої роботи вихователів старшої групи, оскільки вони мали проводити її окремі елементи, переважно це стосувалося ритмічного промовляння нескладних текстів, використання «озвучених жестів» у вже відомих та нових творах (до роботи бралися переважно невеличкі дитячі пісеньки).

З тим, щоб унаочнити специфіку застосування засад Орф-педагогіки до роботи з дітьми, ми провели для вихователів відео майстер-клас «Креативна музична педагогіка», в коментарях до матеріалів якого ми визначили, які саме позиції із даної музичної технології ми будемо добирати до роботи з дітьми ЕГ.

З метою забезпечення технологічності у роботі ми перекомплектували оркестр саморобних дитячих інструментів, який був в музичному кабінеті з тим, щоб вони були більш якісні за звучанням та відповідали розміру, який зручний був би дитині у використанні.

За нашого прохання, батьки вихованців ЕГ старшої групи допомогли створити необхідні інструменти з тим, щоб діти вправлялися у музикуванні у вільний час або проводячи елементи ритмічних занять із вихователем.

Наша експериментальна робота ґрунтувалася на положенні про те, що виховання у дошкільників почуття ритму здійснюється поетапно:

1) шляхом накопичення й систематизації знань про ритм як один із елементів мови музичного мистецтва (засіб музичної виразності) та елементарного досвіду щодо відтворення музичного образу у русі (ритміка та пластичне інтонування), а також у грі на інструменті;

2) формування емоційно-почуттєвого переживання від спілкування з

музичним твором та красою музичного руху;

3) формування мотивації на творчий самовияв, на реалізацію наявного музично-ритмічного потенціалу;

4) накопичення практичного досвіду сприймання музичного ритму та формування на цій основі здатності до музично-рухової та інтерпретації.

Тому експериментальна система роботи охоплювала три взаємопов'язані **етапи:**

1. На першому, *мовленнєво-ритмічному* етапі, відбувалося засвоєння дітьми основних приймів відтворення ритмічного малюнку тексту з поступовим переходом даних елементів роботи на вокальні твори з нерозгорнутою мелодією.

Метою роботи на даному етапі було засвоєння дітьми уміння визначати ритмічну та метро ритмічну основу коротких літературних та музичних творів та спів ставляти це із елементарним графічним записом.

Ураховувалося, що дана робота передбачає, перш за все уміння дітей відчувати та відтворювати спочатку в словесних акцентах, а надалі – відповідно до позначень в ритмічних схемах-записах таких малюнків. Нам було важливо, щоб діти зрозуміли, що фрази складаються з коротких та довгих тривалостей, але їх наголошеність у фразі (або в короткому такті двотактового розміру) залежить тільки від того, де знаходиться сильна доля (на восьмій ♪ долі чи на чверті ♪).

Матеріалом для проведення роботи слугували невеличкі фольклорні твори типу закличок, лічилок, жартівливих пісень та примовок. Переважно добиралися твори дводольні, в яких дітям краще було відчутти та відтворити сильну та слабкі долі. Після цього важливим було встановити метричну канву твору – дві долі в такті та чітке визначення кожного такту.

Розглянемо логіку проведення такої роботи на прикладі української народної пісні «Куй, куй, ковалі» (обр. В. Верховинця) із зазначенням ритмічної організації твору.

2/4 Куй, куй, ко-ва-лі,

♪ ♪ | ♪ ♪ ♪ |

*то ве – ли -кі, то ма-лі*

♪ ♪ ♪ ♪ | ♪ ♪ ♪ |

На першому занятті діти розучували текст, повторювали його із вихователем. На наступному занятті ми пропонували дітям стати «ковалями», ніби «набиваючи» акцентовані сильні долі, вдаряючи себе по колінах, роблячи таким чином *озвучені жести*. Надалі ми просили дітей чверті (довгі звуки) проплескувати в долоні, а короткі – восьмі довжини – хлопаючи по колінах. Таким чином у дітей, з урахуванням наочного графічного запису формувалися уявлення різних ритмічних організацій (довгі та короткі звуки), а також це було пов'язаним із елементарним музикуванням як основи для музично-ритмічної роботи.

Отже, на даному етапі ми посилювали елементи роботи з розвитку мовлення дітей стосовно мело декламування, засвоєння дітьми ритмічної основи в текстах, її ритмічного структурування. Ми вправляли дітей на відтворенні різних довжин, акцентованих долей. Основою роботи слугувало приговорювання тексту та мело декламування. У якості додаткових елементів роботи проводилося музикування озвученими жестами, які лише частково бралися музичним керівником до роботи. Спів та гра на музичних інструментах не проводилися.

Після того, як діти, за допомоги дорослого добре засвоїли прийоми озвучених жестів та навчилися читати короткі, переважно на дві строки (чотири такти), музичні приклади, ми проводили роботу у вигляді музично-дидактичних ігор типу «Розшифруємо запис».

2/4 ♪ ♪ ♪ | ♪ ♪ ♪ |

♪ ♪ ♪ | ♪ ♪ ♪ ♪ |



Наприклад, за наданим ритмічним записом діти пізнали вивчену на музичному занятті українську народну пісеньку «Равлику-павлику»

Проте, складність для дітей викликали твори з ритмо-метричною складною основою. Так, у пісні «Іде коза рогата», яка виконується у достатньо рухливому темпі відбувається зміщення сильної долі на останню в такті, таким чином, вона зі слабкої перетворюється в сильну, акцентовану за логікою музичної канви.

Розглянемо, з якими саме труднощами зі стикнулися дошкільники у даній народній пісні при відтворенні ритмічного малюнку.

2/4 і-де ко-за | ро-га-**та** |  
 ♪ ♪ ♪ ♪ | ♪ ♪ ♪ |  
 Ве-де ді-ток | кош-ла-**та** |  
 ♪ ♪ ♪ ♪ | ♪ ♪ ♪ |

З тим, щоб діти засвоїли, що остання доля такту не може акцентуватися вигукуванням, збільшенням гучності співу або гри, а її слід підкреслити лише відтворенням довгої тривалості, ми пропонували малюкам на цей склад «потріпотіти» цілу чверть пальчиками, тоді як попередні короткі восьмі вони постукували пальчиками один об один ніби прийомом *staccato*.

За нашим проханням, вихователі у другу половину дня проводили з дітьми музично-ритмічні вікторини за використання ритмічних записів, добираючи для цього твори фольклору, вивчені у попередніх вікових групах.

Другий, **практичний етап**, передбачав проведення роботи спільно з музичним керівником та вихователями, який би переносив вже набуті дітьми уміння й навички відтворення ритму не тільки на мовленнєву сферу (тут ми брали за основу спів нескладних пісеньок у доступному діапазоні), але й стосовно навчання гри в оркестрі саморобних інструментів та визначення ритму в нескладних танцювальних рухах. Як і на попередньому етапі, ми акцент у своїй роботі з дітьми робили на відтворенні рухами (озвучені жести)

довжин, сильних та слабких долей у музичному творі на інструментах (наприклад, шурхунчик відтворює короткий ритм уривчасто, коротко, а довгий звук ніби струшує довше звук). У танці або ритмічній композиції метроритмічна основа визначалася за допомогою притопів, наступань та протилежним їм підстрибувань, легких крокувань, зіставлянь ноги з п'яти на носок тощо.

Метою роботи на даному етапі було навчити дітей відтворювати метроритмічну основу твору в різних видах елементарного дитячого музикування – озвучених жестах, ритмопластиці та грі на саморобних шумових інструментах.

Основу роботи на даному етапі складала гра на елементарних музичних інструментах. Якщо на попередньому етапі своєрідне «підігрування» відбувалося після того, як діти опанували метро-ритмічну канву твору усним промовлянням, а також методом «озвучених жестів», то на цьому етапі нам важливо було добитися, щоб малюки навчилися «тримати» ритмічну партію, граючи в своєрідному оркестрі. Поряд із підігруванням тексту або нескладній мелодії, ми розпочали роботу з оркестрування за партіями.

Спочатку розбили колектив виконавців ЕГ на дві оркестрові групи – ударні інструменти (вони виконували сильну долю в такті) та різноманітні маракаси (слабка доля). За основу було взято дводольний ритм на відомих дітям фольклорних творах (I – чверть; II – восьмі). Розглянемо такий зразок оркестрування на прикладі пісні «Сонечко, сонечко, виглянь у віконечко»:

2/4 I П | I П | П П | I П

Після того, як малята опанували свою партію, ми змінювали такий розподіл. Головним визначалося, щоб діти відчували свій вступ, а не механічно його відтворювали. На цьому етапі ми намагалися не використовувати картки із ритмічним записом, оскільки вони є своєрідним зразком, а формували свідоме виконавство. Серед практичних методів до організації роботи було додано такий, як використання диригентського жесту. На етапі гарно засвоєного твору, безпомилкової гри дітей, ми

пропонували стати диригентом комусь із дошкільників, які мали достатньо розвинений музичний слух.

По тому, вже брали до роботи твір, в якому переважає дводольний, проте дроблений ритмічний малюнок, де переважали восьмі долі. Оркестрантів розбивали на більш складні групування, у тому числі – за використання озвучених інструментів (трикутників). Таким чином було утворено чотири групи інструментів – трикутники, барабани, маракаси та бубони.

Також ми продовжували ознайомлювати дітей із ритмопластикою. Задля цього добирався достатньо складний за ритмом та художнім образом (у даному випадку йдеться про програмові музичні твори, з назви яких ми повідомляли дітям про закладений у ньому образ). Вказували на те, що синкопований ритм можна передавати затримкою руху тіла або його частин, різкими змінами, перенесенням положення ноги, підстрибуванням тощо.

До репертуару в музичній ритміці входили твори з різних розділів Програми з музичного виховання, такі як: «Вальс із табакерки», муз. О. Даргомизького; «Італійська полька», муз. С. Рахманінова, «Циркові конячки» муз. М. Красева, «М'ячики», муз. Л. Шитте.

Для проведення *ігор-ритмізації* у вільний час ми добирали наступні музичні твори : «зайці та лисиці» муз. М. Красева, «Гра з різнокольоровими хусточками», муз. К. Ейгеса та інші твори.

Третій, *творчий етап*, ґрунтувався на спонуканні дошкільників до самостійності в різних видах музично-ритмічної діяльності вільної імпровізації під час створення власних танцювальних форм; заохочення їх до виявлення ініціативності під час роботи з ритмічними вправами. На цьому етапі ми більшу увагу звертали на проведення таких форм роботи з дітьми, де вони змогли б відгадувати запропоновані ритмічні малюнки у вигляді *музично-дидактичних ігор*, сполучати дану роботу не тільки із визначенням ритмічної основи твору, але й тембральних особливостей, умінь передати художній образ твору після його прослуховування.

Так, цікавою музичною вікториною з елементами вистави був проведений нами захід «Подорож до казкового зоопарку», який ми здійснювали у вигляді музичних загадок, замальовок. Якщо на першому етапі роботи ми використовували твори музичної сюїти К. Сен-Санса «Карнавал тварин», то на цьому етапі діти вгадували художні образи у відомій оркестровій дитячій сюїті С. Прокоф'єва «Петрик та Вовк». Така робота стосувалася визначенню умінь дітей розрізняти темброву характеристику герою музичного твору, але передати його образ у русі діти повинні були самостійно.

Продовжували гру в дитячому оркестрі саморобних інструментів. Але логіка роботи спрямовувалася на те, що діти пробували самостійно «підігравати», акомпанувати твору на різних музичних інструментах, коли ми вже не призначали групи інструментів, а малюки добирали їх самостійно.

Також застосовували інсценізацію сюжетних пісень, в яких діти виявляли активність, уміння вільної імпровізації, створення того чи іншого музичного образу. До цього дітей готували різні творчі завдання, які проводилися в контексті музичних занять, як от: відтворити музику в рухах; намалювати, що відчуваєш і уявляєш, слухаючи музику, заспівати пісню голосами різних тваринок, пташок, казкових персонажів тощо.

*Таким чином*, з метою оптимізації процесу розвитку почуття ритму у дітей 6-7 років нами було проведено формувальний експеримент, програму та логіку її реалізації було представлено у даному підрозділі.

### **2.3. Реалізація умов оптимізації розвитку почуття ритму у дітей старшого дошкільного віку в процесі елементарного музикування (контрольний експеримент)**

Після проведення експерименту на констатувальному та формувальному етапах важливим постало визначити, наскільки

запропонована нами програма коригувальної роботи була ефективною та оптимізувала умови розвитку почуття ритму у дітей 6-7 років за використання засад елементарного музикування. Для роботи було узято 32 дітей старшої групи, які порівну розподілилися (по 16 осіб) до ЕГ та КГ.

Розглянемо це стосовно результатів повторно проведених з дітьми ЕГ та КГ діагностичних методик. Так, за отриманими нами даними методики «На гостини до Колобка (Півника і т. д.)», яка стосувалася з'ясування сформованості у дітей *почуття темпу* музики, що є важливою складовою чуття ритму. Усі діти вірно вказали та загальний темп виконання, проте малята ЕГ надали більш детальну характеристику темпу музики та змогли її порівняти тими творами, які вони прослуховували у процесі нашої експериментальної роботи. Діти ЕГ пригадали твори, які теж мали в своїй основі швидкий темп та відповідну ритмізацію: «Грайливий м'яч» муз. І. Островської, «Клоуни» муз. Д. Кабалевського.

У той же час, діти КГ не могли деталізувати характеристику темпу п'єси, говорячи про це одно складно, не надаючи образних характеристик твору. У порівнянні з попереднім етапом прослуховування п'єси, в ЕГ вже не 40%, а 75% дітей могли достатньо розгорнуто вказати, чому саме такий темп дібрав композитор у розкритті музичного образу п'єси. З тим, 5% малюків КГ не змогли взагалі визначитися з темпом музики.

За методикою визначення розвиненості *ритмічного слуху* у дітей «Музичні кола», проведеної повторно, ми з'ясували, що головним здобутком, результативністю здійсненої нами формувальної роботи, було те, що ми змогли з'ясувати, наскільки діти можуть самостійно, без підказок дорослого відтворити нескладний ритмічний малюнок. Як відомо із практики діагностування розвиненості музичного слуху, дуже часто дітей лякає сама процедура проведення, вони не можуть налаштуватися на неї, хвилюються не визначають упевненості.

При проведенні даної методики, у роботі з картками повністю правильно відтворити малюнок у запису змогло 70% дітей ЕГ та 15% в КГ, за

часткових підказок дорослого – 20% в ЕГ та 45% в КГ, практично не справилися із завданням 10№ малюків у ЕГ та 40% опитуваних у КГ.

При сприйманні ритмічного малюнку на слух (більш складне завдання), діти обох груп експерименту визначили дещо гірші результати. Так, правильно й цілком самостійно впоратися з таким завданням змогло 55% малят ЕГ та 15% в КГ (попередні результати – відповідно 19% та 12% за групами), середній рівень таких умінь визначено у 30% дітей ЕГ та 45% в КГ, що було приблизно так, як і на констатувальному етапі. Але те що значно покращилися результати стосовно дітей низького рівня вихованості почуття ритму в ЕГ (15% малят в ЕГ, яких попередньо було 50%), безперечно свідчить про ефективність проведеної нами роботи.

Підсумовуючи результати повторної перевірки комплексного критерію, зазначмо очевидні покращення, які відбулися після запровадження нами стрункої системи роботи, яка відрізнялася послідовністю, логічністю, комплексністю. Вирішуючи нескладні завдання за допомогою різних аналізаторів (зорового, слухового, рухового) діти набули досвіду відтворення ритмічних малюнків, навчилися «читати» нескладні ритмічні конструкції, «уловлювати» групування ритмічних малюнків «на слух» та відтворювати це.

Розглянемо, наскільки змінилися *емоційні та особистісні прояви* дітей під час їхніх занять вивчення ритму у різних видах діяльності. у якості основи для діагностики знову добирали твори С. Прокоф'єва, А. Штогаренка, Д. Кабалевського. Поставлене перед малятами завдання – відтворення характеру, темпера ритму за допомогою рухів тіла, пластики або елементарного музикування було сприйнято дітьми груп експерименту по-різному. Так, старші дошкільники, які брали участь у формувальному експерименті, сприйняли поставлене нами завдання як звичайне, воно не викликало у них складнощів, неприйняття. У той же час, діти КГ, за проведеним нами спостереженням стосовно їхніх особистісно-поведінкових проявів, одразу нітилися, починали хвилюватися, шукати допомоги у інших дітей.

Така невпевненість у собі одразу позначилася й на якості виконання цього завдання. Діти ЕГ виконували завдання, у переважній своїй більшості підпорядковуючи рухи ритмічній організації (ми помітили, що це, певною мірою, викликало емоційний затиск у дітей), проте правильність, емоційність та самостійність була наявна у 66% досліджуваних в ЕГ, тоді коли в КГ результат не перевищував 40%.

До створення образу маркувальників у п'єсі «Труба та барабан» долучилося самостійно 70% дітей ЕГ та 45% малюків КГ. Виявили, що діти ЕГ більш охоче займаються музично-ритмічною діяльністю та люблять «артистичні заняття», намагаються створити цікаві образи.

Аналіз показників зафіксував зростання в експериментальній групі дітей з високим рівнем сформованості емоційного критерію до 55% вихованців, із середнім – до 35% і зменшення кількості дітей із низьким рівнем – до 10%. У той же час, у КГ такі зміни були менш суттєвими. Так, дітей високого рівня емоційності в заняттях ритмом було наявно на контрольному етапі 45% (на констатувальному – 38%), середній рівень виявлено у 40% малят, яких було раніше 38%. На низькому рівні залишилося в ЕГ 15% старших дошкільників, яких попередньо було 31%.

Реалізація завдань третього етапу експериментальної роботи з умов оптимізації почуття ритму у дітей 6-7 років засобами елементарного музикування засвідчує, що для наявності інтересу до такої роботи, до музичного мистецтва взагалі, а також активності щодо пізнання основ музичного твору, необхідна організація такого життєвого досвіду, який сприяє виробленню в дитини вміння самостійно аналізувати, емоційно переживати та «проживати» музичний твір.

Ми констатували, що проведена робота допомогла актуалізації знань педагогів у галузі розвитку у дітей музичних здібностей взагалі та почуття музичного ритму, зокрема, а також сприяла оновленню структури музичного заняття. Результати формувальної дослідницько-експериментальної роботи засвідчили загальне підвищення у старших дошкільників експериментальної

групи як практичних, так і творчих проявів під час спілкування з музичним твором.

Підсумкові результати подамо в таблиці, яка відображає в процентних показниках кожний із компонентів умов оптимізації почуття ритму у дітей 6-7 років, а також динаміку розвитку компонентів в експериментальній та контрольній групах (табл. 2.9):

**Таблиця 2.9**

**Розподіл дітей старшого дошкільного віку за рівнями розвиненості почуття ритму засобами елементарного музикування по проведенню формувальної частини експериментального дослідження (у %)**

Рівні	Структурні компоненти												Усього			
	Компонентний				Емоційний				Творчий							
	До експ-ту		Після експ-ту		До експ-ту		Після експ-ту		До експ-ту		Після експ-ту		До експ-ту		Після експ-ту	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий	19	31	<b>30</b>	<b>30</b>	31	38	<b>45</b>	<b>40</b>	12	19	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>29</b>	<b>35</b>	<b>30</b>
Середній	31	38	<b>45</b>	<b>35</b>	38	38	<b>40</b>	<b>35</b>	24	24	<b>40</b>	<b>25</b>	<b>31</b>	<b>33</b>	<b>45</b>	<b>35</b>
Низький	50	31	<b>25</b>	<b>35</b>	31	24	<b>15</b>	<b>25</b>	63	57	<b>40</b>	<b>55</b>	<b>48</b>	<b>38</b>	<b>20</b>	<b>35</b>

Як свідчать наведені дані таблиці, у результаті проведеної формувальної роботи відбулися якісні та кількісні зміни в рівнях формування у дітей старшого дошкільного віку почуття ритму засобами елементарного музикування: для експериментальної групи: високий рівень складає 35% (до експерименту – 20%), середній рівень – 45% (до експерименту – 31%), до низького рівня було віднесено 20% (до експерименту – 48 %). Як бачимо, аналіз зафіксував зростання кількості дітей із середнім рівнем умов розвитку почуття ритму та зменшення кількості вихованців з низьким її рівнем в експериментальній групі. У той же час, у рівнях дітей контрольної групи



відбулися незначні зміни: високий – 29% (раніше – 30%), середній – 35% (до експерименту – 33%), низький – 35% (до експерименту – 38%).

На завершальному етапі експерименту була проведена тематичні співбесіди з педагогічними працівниками, які брали участь в експериментальній роботі. Під час методичних заходів, передбачених експериментальною програмою, педагоги виявили стійку позицію щодо необхідності посилення напряму розвитку музичних здібностей у дітей, зокрема – почуття ритму. Вони визнали гостру потребу в покращенні роботи даного виду, надавали практичні пропозиції педагогічного спрямування.

У розмові з експериментатором педагоги засвідчили, що за час експериментальної роботи вони набули низку якісно нових теоретичних знань й практичних вмінь і навичок. З-поміж інших відзначено наступні:

- визначено форми роботи, які допомагають розвинути емоційно-почуттєву сферу малюків, вчать дітей відчувати власні емоції і почуття, виражати це в рухах, етюдах;

- педагогами ЗДО визначено потребу в удосконаленні своїх знань у галузі проблематики сучасних занять креативною музичною педагогікою, яка усе більше застосовується у робот із дошкільниками та молодшими школярами, у тому числі – щодо підвищення професійно-методичного рівня.

Послугуючись нашою експериментальною програмою у практиці закладу дошкільної освіти, педагоги адаптували низку заходів щодо розвитку творчості дошкільників, упровадження різноманітних засобів (відео матеріали, сайти українських музичних педагогів та ансамблів саморобних дитячих інструментів для дітей).

**Таким чином**, результати запровадження системи експериментальної роботи засвідчили, що процес розвитку почуття ритму дошкільників 6-7 років засобами елементарного музикування зазнав якісних змін завдяки запровадженню у практику ЗДО чіткої системи роботи, добору ефективних сучасних форм, методів та технологій формування дитячої творчості; завдяки урахуванню рівня розвитку музичного слуху у дітей в їхніх заняттях

мовленнєвими вправами, елементарним музикуванням та музичною ритмікою; що сприяє розвитку музичних здібностей у дітей в цілому, та почуття ритму – зокрема.

Усі зміни, що відбулися в експериментальній групі свідчать про ефективність розробленої нами методики. Експериментальна робота підтвердила гіпотезу нашого дослідження.

## ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2

Здійснене нами та теоретичному рівні дослідження проблеми виховання почуття ритму у дошкільників 6-7 років потребувало обов'язкового вивчення реального стану практики закладу дошкільної освіти. задля цього нами було проведено педагогічний експеримент, логіку та перебіг якого в його етапах було надано у даному розділі.

Констатувальний етап експериментальної дослідження проводився з метою визначення стану вихованості у дітей почуття ритму, що вивчалось нами на основі розроблених задля цього відповідних критеріїв (компонентного, емоційного, творчого) та їх показників. До кожного з означених критеріїв було дібрано відповідні методики діагностування стосовно дітей старшого дошкільного віку та педагогів садочка.

Робота з дітьми базувалася на використанні методик діагностування розвиненості різних компоненті музикальності та музичного слуху за таким авторами, як Н. Ветлугіна, І. Романюк та В. Анісімов. Ці методики дозволили нам перевірити компонентний критерій, який базується на структурі ритму: (темп, метр та ритмічний малюнок). Перевірка цього компоненту є обов'язковою, оскільки найбільшою мірою засвідчує стан та якість розвиненості почуття ритму.

У напрямі роботи з педагогами садка ми визначали, наскільки вони обізнані з проблемою виховання у дітей почуття ритму, використовуються сучасні підходи до того, щоб розвивати ритмічні задатки у дітей. Нами визначено, що вихователі садка взагалі не вбачають у цьому проблему, помилково пов'язуючи це тільки із музично-виконавською діяльністю дітей.

За результатами діагностування дітей з'ясовано, що в цілому, у дітей слабо розвинене почуття ритму, оскільки на музичних заняттях керівник, за браком часу, не надає уваги питанням систематичного проведення музично-дидактичних ігор, ритмічних вправ. Надзвичайно мало застосовуються основ елементарного музикування. Оркестр саморобних інструментів

укомплектований неповно мірно, нелогічно, через що діти грають переважно на маракасах, а різнотемброві та ударні інструменти не входять до практики інструментування. За отриманими результатами діагностування ми виявили три рівні вихованості у дітей почуття ритму – високий, середній та низький.

З тим, щоб оптимізувати отримані дані, ми провели коригувальну роботу, виявивши та обґрунтувавши умови ефективності організації даного процесу та запровадивши їх у практику (з музичним керівником, вихователями та дітьми ЕГ).

Програма реалізовувалася у три послідовних етапи: мовленнєво-ритмічному, практичному та творчому. За основу було взято креативну музичну педагогіку німецького педагога К. Орфа. Використовувалися такі елементи педагогічної роботи: ритмічні вправи, робота з картками, музично-ритмічні вправи на слух, музично-дидактичні ігри, елементи музичної ритміки, гра в оркестрі саморобних інструментів, «метод озвучених жестів», музичні вікторини, пластичне інтонування, підспівування, притупування, приплескування, прийом «вільного диригування».

В основі музичного репертуару були невеличкі фольклорні твори, вже відомі дітям, в якості матеріалу для музикування – твори класичного репертуару.

По завершенню експериментальної роботи було повторно проведено методики контрольного етапу, за результатами яких ми з'ясували правильність розробленої нами системи роботи та її ефективність в оптимізації роботи з дітьми, щодо виховання у них почуття ритму, формуванні інтересу до занять музикою тощо.

Музичний керівник удосконалив свої уміння ведення роботи з дітьми з обраної нами проблеми та засвідчив необхідність поповнення власних знань з методики розвитку музичних здібностей у дітей.

## ВИСНОВКИ

Проблема розвитку музичних здібностей у дітей дошкільного віку, їх музикальності є однією з тих, кому приділяється достатньо уваги в теорії музичного виховання, проте недостатньо – у реальній практиці роботи з дітьми. Дану проблему ми досліджували на теоретичному та практичному рівнях та дійшли наступних висновків.

**За першим завданням** у межах розкриття теоретичних основ проблеми, що досліджується, нами було розглянуто основні підходи до визначення концептуальних понять «музикальність», «музичний слух» та «музичні здібності». Поняття «музичний ритм» та «почуття ритму» мають одну основу (ритм) та різні характеристики. Ритм є групуванням звуків (шумових, музичних) за метричним визначенням та відповідними тривалостями, саме тому найчастіше він визначається як співвіднесення довжин, акцентів, ритмізацій. Останнє притаманне й фізіології людини, саме тому вже з перших днів життя малюк природно сприймає різноманітні ритмізації (погойдування колиски, ритмічне наспівування матері, приплескування тощо).

Почуття ритму більшою мірою спирається на психологічну, почуттєву основу й визначає можливості самоорганізації людини відповідно до умов, які складаються. Наступне поняття, як-от «почуття музичного ритму» базується на попередніх поняттях, але є більш широким, оскільки визначає такі, що ураховують природу музичного звуку – висота, тривалість, тембр тощо. Науковцями визначена наступна структура музичного ритму: темп, метр та ритмічний малюнок. Саме така структурність, такий компонентний склад, підлягають перевірці у відповідних методиках при встановленні розвиненості музичного слуху та почуття ритму.

**За другим завданням** нами визначено психолого-педагогічні основи розвитку почуття ритму у дітей старшого дошкільного віку та зазначити роль елементарного музикування щодо цього. З'ясовано, що такими основами є

складний та специфічний процес сприймання ритму, який стосовно почуття музичного ритму розглядається відповідно до його основ, механізмів та логіки як музичною теорією, так і музичною психологією. Остання вказує на те, що розвиток почуття ритму у дітей має сполучатися у відповідній музично-виховній роботі з розвитком емоційного відгуку дитини на музичний твір, що становить основу її музикальності (як комплексу музичних здібностей).

У дітей дошкільного віку педагоги спрямовують увагу на розвиток ритмічності – специфічного вияву дитиною почуття ритму у різних видах діяльності, наприклад – у мовленнєво-ритмічній (декламування віршів тощо). Старший дошкільний вік характеризується великим потенціалом щодо розвитку у дітей почуття ритму, коли малюк здатний свідомо аналізувати мелодію, динаміку, темп, ритм. У цей період зростають можливості музичного сприймання дитиною більших за обсягом та складніших та засобами музичної виразності творів. У виконавстві, яке до цього періоду набуває технічних, малюк може відтворити більш складні за ритмічною організацією групування (не тільки на  $2/4$ , але й на  $3/4$  та  $4/4$ ). Великих можливостей набуває у цей період робота з ритмічними картками, що надалі продовжиться у музичному вихованні школярів.

Все більшою популярності та ефективності у розвитку музичних здібностей дітей визначає елементарне музикування – практична діяльність дитини, елементами якої є спів, грана нескладних (часто – саморобних) музичних інструментах, рухи під музику, ритмопластика, мелодекламування, елементи музичної творчості та музично-творчих комунікацій.

**За третім завданням** нами обґрунтовано програму та перебіг експериментального дослідження з виявлення умов оптимізації розвитку почуття ритму у дітей старшого дошкільного віку в процесі елементарного музикування. Задля цього нами було проведено експеримент на констатувальному рівні, до участі в якому було залучено дітей старшої групи, розподілених на групи експерименту, музичного керівника та

вихователів закладу дошкільної освіти.

Розроблено такі критерії розвиненості почуття ритму у дітей 6-7 років: компонентний, емоційний, творчий та їх показники. Розробляючи компонентний критерій ми урахували, що обов'язково слід провести комплекс методів виявлення розвиненості складових почуття ритму – темп, метр та ритмічний малюнок. Для цього ми використовували вже існуючі методики, адаптуючи їх на новий музичний матеріал.

На основі методик, проведених нами з педагогами з'ясовано, що проблема виховання у дітей трактується ними переважно у контексті музичного розвитку дитини, вузько й спрямованою на виконавську діяльність дітей. Педагоги практично не обізнані із сучасними технологіями розвитку креативної особистості, у тому числі – засадами Орф-педагогіки. Саме через це вони не вбачають необхідним виховувати почуття ритму у дітей в мовленнєвій, театралізованій діяльності, що й передбачає теорія К. Орфа. Вихователі практично не обізнані із елементарним музикуванням та не використовують його методику в своїй роботі.

Діти обох груп експерименту виявили слабку ритмічну підготовку, яка супроводжується не готовністю їх спілкуватися з музичним мистецтвом у вільний час, слабо виявлена мотивація на творчі прояви ритмічного характеру. Оркестр саморобних дитячих інструментів практично не використовується вихователями групи, він не має раціональної комплектації.

На основі зазначених вище критеріїв сформованості почуття ритму у дітей 6-7 років засобами елементарного музикування було виявлено три його рівні – високий, середній та низький.

**За четвертим завданням** нами було розроблено та апробовано у практиці закладу дошкільної освіти програму оптимізації розвитку почуття ритму у дітей старшого дошкільного віку в процесі елементарного музикування. Логіка нашої програми була спрямована на частковому використанні Орф-педагогіки, зважаючи на короткі терміни реалізації експериментальної системи роботи.

Формувальний експеримент проводився у двох напрямках роботи – з педагогами дитячого садка та дітьми 6-7 років, які входили до ЕГ. У процесі занять з дітьми використовували такі методи, прийоми та засоби роботи: : роботу з картками ритмічних малюнків, ритмічні вправи, музично-ритмічні вправи на слух типу «Луна» та «Відгадай-но», музично-дидактичні ігри, гру в за партіями в оркестрі саморобних дитячих інструментів, «метод озвучених жестів», музичні вікторини, прийом «вільного диригування», пластичне інтонування, пройми елементарного музикування – притупування, плескання в долоні, ударяння по колінах тощо. За основу нами добирали як твори класичного репертуару, так і невеличкі інструментальні та вокальні п'єси, дитячі фольклорні твори.

Програма реалізовувалася у три послідовних етапи: мовленнєво-ритмічному, практичному та творчому. На першому етапі ми вчили дітей основних прийомів відтворення ритмічного малюнку. Зберігаючи логіку навчання дітей дошкільного віку, спочатку ми вчили їх на прикладі карток із зображенням ритмічного малюнку кількох фраз простого за ритмом музичного твору. Читання графічного запису унаочнювало для дітей ритмічну основу словесного та музичного текстів. Також діти відтворювали ритм врази із нескладним супроводом (приплескуванням) акцентованих долей.

Метою другого, практичного етапу, було перенесення набутих дітьми умінь відтворення ритму не тільки на мовленнєвий контекст, але й на інструментальний, вокальний та ритмічно-пластичний. Діти засвоювали прийом «озвучених жестів» як відтворення рухами акцентованих, сильних та слабких долей, ритмічних малюнків. На цьому етапі ми навчали дітей гри в оркестрі саморобних дитячих інструментів. Третій, творчий етап, проводився з метою заохочення дошкільників до музично-ритмічних визначень, самостійного спілкування з ритмом музичного твору через засвоєні основи читання ритмічних схем, відтворення нескладного ритмічного малюнку через гру на інструменті, озвучені жести, музично-ритмічну діяльність та



ритмопластику.

На контрольному етапі дослідження ми з'ясували ефективність умов оптимізації розвитку почуття ритму у дітей 6-7 років засобами елементарного музикування, провівши повторно діагностичні методики з дітьми та педагогами. Згідно отриманих даних, проведена нами коригувальна робота визначила свою ефективність, оскільки відбувся перерозподіл в рівнях сформованості в дошкільників почуття ритму засобами елементарного музикування. В ЕГ: високий рівень становить на контрольному етапі 35% (до експерименту – 20%), середній рівень посіло 45% малят (до експерименту – 31%), до низького рівня зараховано 20% старших дошкільників (до експерименту – 48 %).

Як бачимо, аналіз зафіксував зростання кількості дітей із середнім рівнем розвиненості почуття ритму та зменшення кількості вихованців з низьким її рівнем в експериментальній групі. У той же час, у рівнях дітей контрольної групи відбулися незначні зміни: високий – 29% (раніше – 30%), середній – 35% (до експерименту – 33%), низький – 35% (до експерименту – 38%).

Отримані результати свідчать про ефективність виявлених нами умов оптимізації процесу розвитку почуття ритму у дітей 6-7 років засобами елементарного музикування та правомірність висунутої нами гіпотези.

Проведене нами дослідження не вичерпує глибини та різносторонності обраної нами проблеми, подальші дослідження будуть стосуватися розвитку основ музикальності у дітей 6-7 років засобами музичної ритміки.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Амлінська Р. Музичні інструменти – іграшки : посібн. / Р. Амлінська. – К. : Музична Україна, 1986. – 24 с., з дод.
2. Анисимов В. П. Диагностика музыкальных способностей детей : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. П. Анисимов. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 128 с.
3. Анцыпирович О. Н. Музыкальное воспитание детей дошкольного возраста : учеб.-метод. пособие / О. Н. Анцыпирович. – Минск : БГПУ, 2009. – 49 с.
4. Баренбойм Л. В. Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа / Л. В. Баренбойм. – М. : Советский композитор, 1978.
5. Бехтерев В.М. Объективная психология (1907 г.), переиздано М. : Наука, 1991 г. – 480 стр.
6. Богданова Т. К. Развитие чувства ритма у младших школьников в процессе музыкально-дидактических игр : автореф. ... канд. пед. наук ; спец. 13.00.02 «Методика преподавания музыки» / Т. К. Богданова ; НИИ художественного воспитания АПН СССР. – М., 1984. – 23 с.
7. Бойко Т. Н. Педагогические условия развития музыкальных способностей старших дошкольников в музыкально-театрализованной деятельности : автореф. ... канд. пед. наук ; спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Т. Н. Бойко. – Майкоп, 2004. – 28 с.
8. Бойченко С. Виховання гармонійної особистості крізь призму музично-педагогічних систем ХХ ст. / С. Бойченко // Музичний керівник. – 2012. – №4. – С. 4–10.
9. Букатина С. И. Музыкально-ритмическая деятельность как средство формирования художественно-творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 : Москва, 1998. 207 с.

10. Ветлугина Н. А. Методика музыкального воспитания в детском саду / Н. А. Ветлугина. – М. : Просвещение, 1981. – 240 с., нот. – (Б-ка воспит. дет сада).
11. Ветлугина Н. А. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду : Учеб. пособие для пед. институтов по спец. «Дошкольная педагогика и психология» / Н. А. Ветлугина, А. В. Кенеман. – М. : Просвещение, 1983. – 270 с.
12. Ветлугіна Н. О. Музичний розвиток дитини / Н. О. Ветлугіна. – К. : Музична Україна, 1978. – 253 с.
13. Вусик Т. Музична лабораторія, або Давайте шуміти! / Т. Вусик // Музичний керівник. – 2013. – № 5. – С. 16–19.
14. Гогоберидзе А. Г. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста / А. Г. Гогоберидзе, В. А. Деркунская. – М. : Академия, 2005. – 418 с.
15. Газіна І. О. Методика музичного виховання дітей дошкільного віку навч.-метод. посіб. для студентів на пряму підготовки «Дошкільна освіта», вихователів дошкільних навчальних закладів та батьків / І. О. Газіна. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2015. – 196 с. : іл.
16. Готсдинер А. Л. Музыкальная психология / А. Л. Готсдинер. – М. : Просвещение, 1993. – 436 с.
17. Державний Базовий компонент дошкільної освіти в Україні (нова редакція) [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://osvita.kr-admin.gov.ua> – Назва з екрана.
18. Диагностика музыкальных творческих способностей детей [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.domisolka.nm/ru/Diagnostika/Tvorchestvo.html>
19. Дитина. Освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. кер. проекту В. О. Огневюк ; авт кол. : Г. В. Беленька та ін. ; наук. ред. Г. В. Беленька, М. А. Машовець; Мін. осв. і науки України, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. – 304 с.

20. Дрень О. Е. Развитие чувства ритма у старших дошкольников в процессе музыкально-игровой деятельности : автореф. ... канд. пед. наук ; спец. 13.00.07 «теория и методика дошкольного образования» / О. Е. Дрень ; Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург, 2003. – 24 с.
21. Жак-Далькроз Э. Ритм, его воспитательное значение для жизни и для искусства : 6 лекций / пер. с нем. Н. Гнесиной. – 2-е изд. Журнала «Театр и искусство». – М., 1922. – С. 24–32.
22. Жигун О. Ю. Развитие чувства ритма у детей дошкольного возраста посредством использования методики музыкального воспитания Карла Орфа с применением произведений белорусского детского музыкального фольклора / О. Ю. Жигун // Новый взгляд. Международный научный вестник. Педагогические науки. -
23. Зими́на А. Н. Основы музыкального воспитания и развития детей младшего возраста: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / А. Н. Зими́на. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 304 с.
24. Ефремова Н. И. Учение Э. Жак-Далькроза в контексте современных психолого-педагогических воззрений / Н. И. Ефремова // Вестник МаГК : Серия «История теории и культуры». – 2006. – №1. – С. 24-37.
25. Ильина Г. А. О формировании музыкальных представлений у дошкольников / Г. А. Ильина // Вопросы психологии. – 1959. – №5. – С. 15–23.
26. Кис С. В. Развитие музыкального чувства ритма у детей в учреждениях дополнительного образования : автореф. ... канд. пед. наук ; спец. 13.00.05 «теория, методика и организация социально-культурной деятельности» / С. В. Кис ; Челябинская государственная академия культуры и искусств. – Челябинск, 2008. – 24 с.
27. Козлова И. Незвичайний оркестр : і майстри, і музиканти / І. Козлова // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2014. – №8. – С. 41–45.
28. Комиссарова Л. Н. Наглядные средства в музыкальном воспитании

- дошкольников: пособие для воспитателей и муз. руководителей дет. садов / Л. Н. Комиссарова, Э. П. Костина. – М. : Просвещение, 1986. – 144 с., : ил., нот.
29. Кононова Н. Г. Музыкально-дидактические игры для дошкольников : из опыта работы муз. руководителя / Н. Г. Кононова – М. : Просвещение, 1982. – 96 с.
30. Куцан О. Г. Роль музикування у формуванні музичного сприймання молодших школярів / О. Г. Куцан // Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка. Збірник наукових праць. – 2013. – № 19. – С. 49-52.
31. Ланцюженко З. Д. Музично-ритмічні хвилинки та розспіванки для дітей / З. Д. Ланцюженко, С. Я. Школьник, Т. В. Бешапошникова. – Х. : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2006. – 64 с.
32. Левчук Я. Українські народні дитячі музичні інструменти : гра музикою чи музикування грою / Я. Левчук // Музичний керівник. – 2013. – №1. – С. 4–7.
33. Лісовська Т. А. Розвиток чуття ритму в музичній діяльності дошкільників / Т. А. Лісовська // Вісник Черкаського університету. – 2010. – Вип. 176. – С. 86-88.
34. Мазель, Л. А., Цуккерман, В. А. Анализ музыкальных произведений. – М., «Музыка», 1967.
35. Матвієнко С. І. Теорія та методика музичного виховання дітей дошкільного віку : навч. посіб. / С. І. Матвієнко. – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2017. – 298 с.
36. Матвієнко С. І. Музично-ритмічна діяльність як засіб розвитку творчості у старших дошкільників // Перспективні шляхи розвитку наукових знань (частина II): матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції м. Київ, 26-27 січня 2019 року. – К. : МЦНД, 2019. – С. 19-21.
37. Машковцева Л. М. Развитие творчества детей старшего дошкольного

- возраста в музыкальной деятельности : на основе использования элементов театрализации : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 : М., 2005. 22 с.
- 38.Музичне виховання у дошкільному навчальному закладі : збірник методичних матеріалів / Упор. І. А. Романюк. – Тернопіль : Мандрівець, 2007. – 104 с.
- 39.Науменко С. І. Музично-естетичне виховання дошкільнят. Програма та методичні рекомендації. К. :«Магістр-S», 1996. – 96 с.
- 40.Науменко С. І. Основи вікової музичної психології / С. І. Науменко. – К., 1995. – 103 с.
- 41.Назайкинский Е. О Психологии музыкального восприятия М.: Музыка, 1972.
- 42.Нечай С. П. Музыка розвиває, виховує, оздоровлює : навч.-метод посібник / С. Нечай. – К. : Світич, 2012. – 144 с. – 186 с.
- 43.Радинова О. Методика слухання музики з дітьми / О. Радинова / Дитячий садок. Мистецтво. – 2010. – №1 (13 число). – С. 13–17.
- 44.Радынова О. П. Музыкальное воспитание дошкольников : учеб. пособ. для студ. фак-тов дошк. воспит. высш. и средн. пед. учеб. заведений / О. П. Радынова, А. И. Катинене, М. Л. Паландишвили. – М. : Издательский центр «Академия», 1998. – 240 с.
- 45.Разборщук К. Грати в музику і гратися музикою, або навчання за методом Тетяни Тютюннікової / К. Разборщук // Музичний керівник. – 2012. – №4. – С. 17–23.
- 46.Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання : навч.-метод. посібник / О. Я. Ростовський. – К. : ІЗМН, 1997. – 328 с.
- 47.Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : навч.-метод. посібник / О. Я. Ростовський. — Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. – 640 с.
- 48.Руденко О. В. Психологічні умови розвитку музичних здібностей у дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. ... канд. психол. наук ;

- спец. : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Руденко О. В. ; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 2008. – 23 с.
49. Руднева С. Ритмика. Музыкальное движение / С. Руднева, Э. Фиш. – М., 2012.
50. Савченко Р. Теорія і методика формування музично-педагогічної компетентності майбутніх вихователів та музичних керівників дошкільних навчальних закладів : автореф. дис... доктора пед. наук : 13.00.02. Київ, 2014. 43 с.
51. Садовенко С. М. Методика формування музичних здібностей у дітей дошкільного віку (на матеріалі українського фольклору) : автореф. дис. ... канд. пед. наук ; спец. : 13.00.02 «Теорія та методика навчання музики і музичного виховання» / Садовенко С. М. ; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 2007. – 23 с.
52. Тарасова К. В. Онтогенез музыкальных способностей : (Педагогическая наука – реформе школы) / К. В. Тарасова. – М. : Педагогика, 1988. – 176 с.
53. Тіхова Т. І. Гра на дитячих музичних інструментах як один із засобів формування духовної культури особистості / Т. І. Тіхова // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – № 22 (257). – Ч. II. – 2012. – С. 164-171.
54. Теплов Б. Психология музыкальных способностей : Избранные труды / Б. Теплов: 2 т. Т. I. – М. : Педагогика, 1985. – С. 42–222.
55. Теряєва Л. Дитячий оркестр у дошкільному закладі / Л. Теряєва // Музичний керівник. – 2011. – №3. – С. 4–7.
56. Тютюнникова Т. Э. Природные и самодельные инструменты в музыкально-педагогической системе Карла Орфа / Т. Э. Тютюнникова // Дошкольное воспитание. – 1997. – №8. – С. 6-8.
57. Українська радянська енциклопедія / ред. М. П. Бажан; Т.12. – К., 1963. – 252 с.
58. Ханова Т. Г. Развитие ритмического чувства у детей дошкольного

- возраста / Ханова Т. Г., Николаева М. Ю., Малова О. А. // Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс»
59. Чистякова С. И. Педагогическое руководство развитием творческой активности детей в процессе музицирования : автореф. ... канд. пед. наук ; спец. 13.00.08 «теория и методика профессионального образования» / С. И. Чистякова ; Институт художественного образования Российской академии образования. – М., 2005. – 24 с.
60. Чучалина В. А. Развитие чувства ритма у детей 5-6 лет в процессе игры на детских музыкальных инструментах / В. А. Чучалина, Т. В. Малова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 29. – С. 393–398. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/770884.htm>.
61. Шаповал О. Упровадження концепції «елементарного музикування» Карла Орфа в систему музичного виховання дошкільників / О. Шаповал // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2010. – №11. – С. 57–66.
62. Шевчук А. Дитина у світі культури : орієнтири до освітньої лінії / А. Шевчук // Дошкільне виховання. – 2012. – №9. – С. 15–18.
63. Якимчук С. Методика музичного виховання : навч. посіб. / С. Якимчук. – Рівне : РДГІМ, 2003. – 160 с.