

3. Карпенко Л.А. Активизирующий эффект группы в условиях коллективизирующего обучения // Психолого-педагогические аспекты интенсификации учебной деятельности. – М.: Изд-во Моск. унта, 1983. – С. 66-77.
4. Китайгородская Г.А. Некоторые обязательные характеристики интенсивного обучения иностранным языкам // Сб. науч. трудов МГПИИЯ им. М. Тореца. – Вып. 133. – М., 1979. – С. 127-155.
5. Ломов Б.Ф. Особенности познавательных процессов в условиях общения // Психол. журн., 1980. – Т. 1. – № 5. – С. 23-45.
6. Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства общения. – М.: Педагогика, 1974.
7. Chorro J.L. Personality and academic achievement in statistics // Journ. of Psychology. 1981, Vol. 2. – P. 155-166.

Active, intensive methods of teaching foreign language facilitate the development of inner motivation of studying foreign language. The system of educational impacts proves the efficiency of such training which means specific grouping of the contents, change of the forms of classes, applying training techniques. Intensive methods of teaching foreign language serve as means of facilitating personal growth of students, raising educational motivation, aspiration for self-education.

**Key words:** mastering of foreign language, cognitive style of personality, field dependence and independence, analytic and synthetic capability, personality, growth self-determination, motivation.

*Отримано: 09.02.2009*

**УДК 376.1-056.36: 37.036**

*А.В. Козак*

## **Особливості музичного виховання учнів з розумовою відсталістю**

У статті розкриті особливості музичного виховання учнів з розумовою відсталістю, зокрема звертається увага на ефективність проведення музичних занять у допоміжній школі.

**Ключові слова:** учні з розумовою відсталістю, музичне виховання, заняття з музики.

В статті раскрыты особенности музыкального воспитания учеников с умственной отсталостью, а именно: обращается внимание на эффективность проведения занятий по музыке во вспомогательной школе.

**Ключевые слова:** ученики с умственной отсталостью, музыкальное воспитание, занятия по музыке.

Естетичному вихованню учнів допоміжної школи відводиться одне з центральних місць. Музика відображує дійсність у звукових художніх образах, володіє великою силою естетичного впливу, викликає яскраві емоційні переживання, розвиває уявлення, сприяє вихованню художнього смаку.

Питання про вплив сприйняття музики на особистість розумово відсталої дитини давно привертає увагу дефектологів. У роботах Е. Сегена, Ж. Демора та інших педагогів робились спроби висвітлити і пояснити реакції аномальних дітей на музику. Підкреслюючи відносну збереженість музично-слухової сфери у деяких із розумово відсталих дітей, Е. Сеген разом з тим констатує, що вказані можливості реалізуються неповністю. Навіть при хороших слухових даних діти часто не вміють слухати музику, швидко відволікаються. Незважаючи на це, Е. Сеген вважає музику важливим засобом виховного та лікувального впливу на розумово відсталу дитину.

Бельгійський дефектолог Ж. Демор широко використовував музику на заняттях ритмічної гімнастики. Незважаючи на те, що в його практиці музиці відводилась суто службова роль, її використання слугувало засобом музичного виховання аномальних дітей. Музичний супровід давав можливість учням займатися розпізнанням динамічних типових відтінків; учні оволоділи вмінням виділяти частини (вступну, заключну і т.д.) музичного твору. Виконання рухів від музику сприяло розвитку почуття ритму.

Великого значення заняттям музикою з розумово відсталими дітьми надавав знаменитий російський дефектолог А. Граборов. Він підкреслював велику роль музики в корекційно-виховній роботі, зокрема звертав увагу на необхідність формувати у розумово відсталих учнів культуру хорового співу. Водночас відмічав велику значимість роботи з розвитку музичного сприймання в процесі слухання музики [1]. На думку дослідника учні повинні слухати музику не тільки на уроках, але і в позаурочний час. Таке прослуховування повинно носити

систематичний характер і втілюватися за спеціально розробленою програмою. З цього приводу А. Грабов рекомендує особливо уважно підходити до вибору музичного матеріалу. Так, наприклад, він радить використовувати доступні, яскраві та виразні твори, супроводжувати прослуховування музики бесідою вчителя. Рекомендації А. Грабова мали велике значення для правильної організації музично-виховної роботи у допоміжній школі.

Науковці А. Висоцька, П. Муратова, В. Поволоцька, А. Соболев та інші вносять цікаві й цінні пропозиції, спрямовані на вдосконалення методики музично-виховної роботи у допоміжній школі. Мова йде про підвищення культури хорового співу, навчання музичної грамоти, проведення музично-виховних заходів у позаурочний час.

Практичний досвід і спеціальні дослідження показують, що заняття музикою має корекційний вплив на розумово відсталих дітей. У процесі заняття музикою активізується мислення, формується ціленаправлена діяльність і стійкість уваги. Колективні заняття співом, що супроводжуються музикою, ритмічні рухи дисциплінують дітей, виховують організованість. У процесі музичного виховання учні з розумовою відсталістю привчаються слухати музику та вникати в її зміст, оволодівають навичками співу. Водночас, у них накопичується деякий запас музичних уявлень. На цій основі формується любов до музики, почуття естетичного задоволення, виробляються елементи музичного смаку. Музика піднімає настрій і підвищує загальний життєвий тонус.

Основною формою музично-естетичного виховання учнів допоміжної школи є уроки музики. Музичному вихованню сприяють заняття ритмікою, гімнастикою, а також слухання музики в позаурочний час.

Музика в допоміжній школі викладається в усіх класах. Під час цих занять у дітей виробляються необхідні вокально-хорові навички, які забезпечують правильність і виразність співу.

Виконані дітьми музичні твори повинні сприяти всебічному вихованню дітей. Для цього необхідно розвивати пізнавальні можливості, розширювати кругозір, матеріал повинен бути цікавим, щоб сподобатися дітям.

Робота над музичним матеріалом і формування навичок культурного співу – дві сторони одного і того ж самого процесу,

вони доповнюють одне одне. Музично-співочу роботу в школі не можна зводити до навчання пісні, необхідно добиватися точної інтонації, виразності, правильної артикуляції.

У хорі діти вчать ся співати, колективно переживати виражені в музиці почуття. Хоровий спів на уроках у допоміжній школі передбачає проведення індивідуальної виховної роботи з дітьми. Якщо вчитель знає інтелектуальні, мовні, емоційно-вольові особливості розвитку дітей, то він має виправляти недоліки у дітей. Звісно, що ця робота має велике корекційне значення.

У процесі навчання розумово відсталих учнів співам дуже важливо працювати над чистотою інтонації, тому що точна інтонація – це основа художнього співу.

Відомо, що рівень музично-слухового розвитку учнів допоміжної школи значно нижчий від рівня їх здорових ровесників. Звуковисотний слух, музично-ритмічне почуття розвинуті у них значно слабше, ніж у нормальних дітей [2].

Багато учнів першого класу допоміжної школи “гудять” на одному звукові, декламують під музику, співають фальшиво або взагалі не співають. Причиною нечистої інтонації може бути хворобливий стан голосових і слухових органів. Поряд з цим варто відмітити, що у допоміжній школі зустрічаються діти, які володіють гарним рівнем розвитку музичного слуху, є діти, музично-слухові дані яких успішно розвиваються в результаті вправ з інтонування. Серед учнів 1-2 класів допоміжної школи зустрічаються такі, які мають низький рівень розвитку музичного слуху, навчання цих дітей співу є особливо важким.

Для підвищення ефективності цих занять учитель використовує різні прийоми. Він розміщає дітей біля інструмента так, щоб всі учні були в колі його зору і могли добре чути правильне звучання твору. Добиваючись чистого звучання мелодії, учитель рухом руки показує висоту звуків, напрямок мелодії, для цього можна використовувати наочний матеріал (кубіки, піраміди).

Працюючи над чистотою інтонації, важливо створити загальну мобілізуючу обстановку. Заняття повинні проводитися у спеціальному класі або залі в умовах тиші і відсутності відволікаючих увагу факторів.

Робота над піснею у допоміжній школі займає значно більше часу, ніж у масовій школі. Дуже важлива організація першого

прослуховування. Вступна бесіда повинна зацікавити дітей, повернути увагу до пісні, з якою необхідно їх ознайомити.

Виконання пісні учителем повинно бути високохудожнім, яскравим, емоційним. Учитель співає заспів пісні або її логічно закінчену частину, після чого пропонує заспівати разом. При необхідності проводиться додаткова робота над деякими фразами, періодами. Так розучується і приспів.

Нерідко розумово відсталі учні “не доносять” до наступного уроку ні мелодії, ні тексту. Тому вчителю доводиться відновлювати в їх пам’яті вивчений раніше пісенний матеріал. Наступна робота над піснею іде відносно швидше. Основні зусилля на цьому етапі направлені на більш тверде запам’ятовування мелодії і далі розучування тексту. Робота над піснею передбачає роботу над виразністю виконання. Вчитель знайомить дітей з різними відтінками виконання і вчить їх виконувати. Учні допоміжної школи можуть добитися виразності у виконанні. На основі аналізу дітей підводять до висновку, про те, що слід співати тихо, ласкаво, ніжно (“Пісня про маму”), а що весело (“Ой у лузі червона калина”).

Працюючи над виразністю співу, вчитель застерігає дітей від крикливого виконання, він проводить бесіди про необхідність берегти голос.

Дітей варто привчати до протяжного, спокійного, рівномірного співу, їх потрібно правильно вчити відкривати рот, класти язик, правильно робити вдих та видих. Культура співу передбачає правильну позу при співі, вчитель виробляє у дітей звичку правильно сидіти (стояти) при співі.

Виразне, культурне виконання підвищує естетичну цінність цих занять. Красиво складений спів формує естетичний смак, сприяє розумінню краси музичного твору, породжує гаму почуттів.

Систематичне прослуховування музики сприяє вихованню інтересу та любові до неї, формуванню художнього смаку, підвищує емоційне сприйняття учнів.

У процесі слухання музики створюються об’єктивні умови для найбільш успішного здійснення музичного виховання. Для розумово відсталіх дітей такі обставини мають особливе значення, тому що їх можливості мають порівняно обмежений характер.

Звісно, що засобами музики можна глибоко і повністю відображати світ людських почуттів.

Музика викликає у слухачів різноманітні емоційні переживання. Сила її впливу на емоційну сферу людини залежить від того, наскільки повністю вона опосередковується свідомістю. Розуміння змісту музичного твору і усвідомлення виконавчих виразних засобів збагачує й поглиблює естетичні почуття.

На основі сприймання музики формується уявлення про музичні твори, їх характер, будову, виразні засоби. Ціле-направлений розвиток сприйняття музики підвищує якість відповідних уявлень.

Музичне виховання учнів першого класу допоміжної школи необхідно починати із слухання музики, вводити розумово відсталіх дітей у світ п'єс або дитячих пісень. Все це складає основу для формування в майбутньому музично-практичних навичок. Слухання музики повинно носити систематичний характер.

С. Міловська запропонувала систему вправ, спрямованих на розвиток уміння слухати музику, підвищення рівня емоційного відгуку у дітей, розширення кола музичних уявлень.

Багато молодших школярів із розумовою відсталістю здібні розрізнити характер вокальних творів. Так, пісня В. Калінікова "Киця" сприймається розумово відсталими дітьми – першокласниками – як "сумна", "невесела", а пісня М. Старокадомського "Зайчик" – як "весела", "радісна".

Є діти, які яскраво виражають пережиті ними почуття в зв'язку із сприйманням музики. Але у багатьох розумово відсталіх дітей таких проявів не спостерігається.

Зазначимо, що у першому класі масової школи не зустрічаються діти, які б не реагували на музику абсолютно неадекватно. Крім того, в масовій школі значно більше учнів, що відчувають нюанси музичних творів. Емоційні реакції дітей з розумовою відсталістю на музичні твори є досить загальними, недеференційними. Не менш важко дається їм пояснення тактового змісту вокальних творів. Перше прослуховування забезпечує лише розуміння тексту. Добитися більш правильного розуміння тексту багатьма дітьми вдається в результаті неодноразового виконання твору.

Особливо великі труднощі зустрічаються при сприйманні розумово відсталими учнями інструментальної музики.

С. Міловській вдалось встановити, що під час проведення цієї роботи є надзвичайно корисним використовувати зорову

наочність, організовану за принципом елементарного програмування. Вона є авторка декількох серій картинок, кожна з яких включала три зображення, які відповідали характеру образів виконаних музичних творів. Наприклад: 1) ведмідь, заєць, пташка; 2) вершник, що скаче; лисиця, що біжить; воли, що тягнуть віз.

Отримавши картинки, діти під керівництвом експериментатора встановлювали, що на них зображено. Після цього, слухаючи музичні твори, діти повинні були із трьох картинок відібрати ту, зміст якої відповідав характеру художнього образу твору. Відібрана карточка віддавалась експериментатору так, щоб інші діти не могли побачити, що на ній зображено. Так з'ясовувався зміст художнього образу твору.

Більшість розумово відсталих учнів молодшого віку правильно відбирали потрібні наочні зображення, це говорить про те, що музичні твори сприймаються ними як конкретний зміст; при чому їх суб'єктивне тлумачення в основному не суперечить об'єктивному музичному образу. Водночас, аномальні діти в більшості спочатку неспроможні слідкувати за протіканням музичного тексту, за розвитком його змісту. Вони не можуть виділяти вступну і заключну частини. Для подолання цього недоліку потрібна наполеглива, копітка робота. Намагаючись подолати вказаний недолік, авторка опиралась на такі положення академіка Б. Асаф'єва: “розбиратися в процесі музичних рухів, розбиратися в його стадіях – у цьому бачу головну мету розвитку виховання в загальнонауковому масштабі”. Враховуючи особливості психіки розумово відсталих дітей, авторці доводилось дуже детально пояснювати програму того або іншого музичного твору. Так, наприклад, при прослуховуванні п'єси Р. Шумана “Сміливий вершник” розвиток музичного образу твору пов'язувався з конкретною ситуацією. Ми малювали перед дітьми картину швидкого бігу вершника, викликаного якоюсь важливою обставиною. Автор підкреслювала, що вершнику, можливо, доводиться переборювати певні перешкоди. У цьому випадку значна кількість учнів як першого, так і другого класу могли правильно виконати завдання. Від другого до третього заняття кількість таких учнів зростає.

Як видно, розгортання перед розумово відсталими дітьми конкретної ситуації, яка відображує протікання музичного

твору, є однією із умов, які забезпечують більш повне сприйняття його змісту та форми.

Опрацьовуючи за допомогою педагога програму інструментального твору, діти починають виділяти його найбільш яскраві місця, відмічати цікаві епізоди. З часом деякі з дітей здатні відмічати початок кожної з основних частин. Помітні зрушення проходять і в пізнаванні знайомої музики.

Розвиток сприйняття музики неможливий без формування деяких навичок орієнтації у музичному творі, виділення і оцінки важливіших елементів музичної мови і музично-виразних засобів.

На перших етапах роботи сприйняття музики аномальними дітьми в цьому плані є особливо недеференційованим. Аномальним дітям важко виділити мелодію твору і тим більше її відтворити. Багато з них не розрізняють виконання окремо зіграної мелодії від виконання її супроводом. Деякі з тих, хто відчуває цю різницю, не надають перевагу виконанню однієї тільки мелодії.

Вже на перших етапах занять з розумово відсталими дітьми необхідно розвивати цікавість до слухання мелодії та її супроводу. Це не означає, що при виконанні музичного твору на заняттях не слід виділяти особливу мелодію і супровід. Аналіз і синтез – категорії взаємопов'язані та взаємообумовлені. Це положення авторка незмінно мала на увазі при здійсненні формуючого експерименту.

Допомагаючи дітям засвоїти зміст виконаного твору, вона звертала їх увагу то на мелодію, то на супровід. Основним засобом вираження музичного образу є мелодія, яку вона інколи виконувала без супроводу.

Дотримуючись рекомендації Н. Гродзенської, С. Міловська підтримувала намагання деяких дітей підспівувати мелодію під час виконання твору. Так, наприклад, бажаючи зобразити вершника, діти співали “топ”. Отже, вона намагалася допомогти учням вникнути в суть, краще запам'ятати мелодію. Вона прагнула урізноманітнити методiku. Це допомагає пробудити активність дітей, мобілізувати їх увагу. Акцентуючи увагу досліджуваних дітей на мелодії твору, старалась дати їм відчути і роль супроводу в характеристиці музичного образу. Для цього вона співставляла різні виконання (мелодія без супроводу, з супроводом). Щоб діти краще засвоювали роль



акомпанементу при виконанні пісень “Зайчик”, “Сміливий вершник”, вони виконували їх без мелодії. Деколи дітям пропонували впізнати знайомі твори за даним супроводом.

Розумово відсталі діти специфічно сприймають такі засоби музичного вираження, як динаміка, темп, реєстри. Відрізняючи в основному контрастні динамічні і темпові відтінки, діти-олігофрени далеко не завжди відмічають поступове змінення динаміки й темпу.

Зв’язок між засобами музичної виразності та змістом музичних творів без проведення спеціальної роботи в цьому напрямку більшістю розумово відсталих дітей не встановлюється.

У процесі ціленаправлених занять відмічені недоліки зменшуються або навіть усуваються. Діти починають не тільки розрізняти контрастні, динамічні і темпові відтінки, але й відмічати поступове їх змінення. Підвищується і якість розпізнання реєстрів. Суттєво важливо те, що при цьому велику роль починає грати слово. В своїх розповідях про музику деякі учні починають помічати зв’язок між змістом твору і виразними засобами.

Варто відзначити, що їх нормальні однолітки починають орієнтуватися у своїх музичних враженнях більш швидше і вільніше.

Ознайомлення розумово відсталих учнів з маршем, танцями (полькою), колисковою є важливим етапом у розвитку сприймання музики.

С. Міловська вважає, що прослуховування творів таких жанрів найбільш доцільно проводити тоді, коли в учнів уже накопичився певний досвід слухання музики. При таких умовах сприйняття цих творів здійснюється більш свідомо. Характер і технічне позначення маршу, танців, колискової засвоюється багатьма дітьми в зв’язку із найбільш типовими для них творами засобами музичної виразності. На перших порах уявлення про марш, польку, колискову пов’язується з конкретними музичними творами. Під час праці досліджувані учні все більш впевнено впізнають знайомі їм жанри. Поступово вони оволодівають уміннями відносити до певного жанру незнайомий їм твір, але оперувати назвами жанрів можуть далеко не всі розумово відсталі діти. Особливі труднощі викликає словесне позначення колискової пісні. Так, деякі з

наших учнів визначали її так: “спати”, “ліжечко”, “в ліжечку”, “лежить”. Викликає затруднення і словесне позначення польки. Учні допоміжної школи використовують у цьому випадку такі вислови: “плясати”, “танцювати”, “скакати”. У деяких випадках, особливо на перших етапах роботи над твором, діти з особливими потребами надають перевагу визначанню жанру за допомогою рухів і дій. Особливо це стосується маршу і польки – творів, які найбільш тісно пов’язані з рухами, діями. Проте в ході занять учні починають більш активно оперувати словом і використовувати більш точні словесні позначення змісту музичного твору.

Систематична цілеспрямована робота призводить до того, що розумово відсталі діти починають більш глибокого відгукуватися на прослухані ними музичні твори. Почуття, які виникли в зв’язку з сприйманням музики, стають все більш диференційованими.

В учнів, що страждають на порушення психіки, якість емоційної чутливості підвищується дуже повільними темпами. У низці випадків рівень такої чутливості є досить незначним. Звісно, що діти з меншими дефектами психічного розвитку досягають більших результатів. Серед них зустрічаються такі, які по досягнутому рівню музичних діяльності наближаються до нормальних дітей.

Від заняття до заняття у розумово відсталих дітей зростає інтерес до музики. У дітей з’являються улюблені вокальні й інструментальні твори. Виникає потреба слухати музику частіше і з більш високою якістю виконувати. На перших етапах роботи діти відволікаються від виконаного твору і дуже швидко втомлюються. У результаті систематичних занять виникає відносна стійкість уваги, деяка стриманість у вираженні своїх почуттів, прагнення прослухати твір повністю. Все це говорить про велике значення формування уміння слухати музику.

Музичне виховання в допоміжній школі є важливим елементом естетичного розвитку розумово відсталих учнів. Водночас воно має велике корекційне значення. Заняття музикою позитивно впливають на розвиток пізнавальної активності учнів, удосконалюють моральні якості особистості, позитивно відбиваються на емоційній сфері.

### **Список використаних джерел**

1. Граборов А.Н. Очерки по олигофренопедагогике. – Л.: Учпедгиз, 1961. – 162 с.
2. Миловская С.М. Некоторые особенности музыкального воспитания умственно отсталых школьников // Эстетическое воспитание во вспомогательной школе / Под ред. Н.Т. Головиной. – М.: Просвещение, 1972. – С. 42-64.

In the article the peculiarities of musical education of pupils with a mental backwardness are exposed, in particular the author pays attention on efficiency of conducting of musical lessons at auxiliary school.

**Key words:** pupils with a mental backwardness, musical education, musical lessons.

*Отримано: 04.02.2009*

**УДК 372.46**

*О.Л. Копилова*

## **ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ МИСЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ**

У статті розкрито основні напрямки розвитку мисленневих процесів. Зокрема звернено увагу на формування мислення у дітей.

**Ключові слова:** інтелект, мислення, мисленнєві процеси.

В статье рассмотрены основные направления развития мыслительных процессов. В частности обращено внимание на формирование мышления у детей.

**Ключевые слова:** интеллект, мышление, мыслительные процессы.

Розглядаючи проблему становлення мисленнєвої діяльності, ми передусім звертаємо увагу на такі поняття, як інтелект та інтелектуальні здібності.

Слово “інтелект” походить від латинського “тезис”, що у перекладі на українську означає “розуміння”, “збагнення”. Різні автори (М. Ветгеймер, В. Келлер, К. Дункер, О. Зельц та ін.)