

М. Блуменфельда (1863–1931) і М. А. Тутковського (1857–1931): Хімченко, Нігов (клас флейти); Лещенко, Ліндер, Міхаель (клас гобоя); Кеер, Пельц, Кутіль, Андрієску (клас кларнета); С. Дуда, Шамрай, Геллер (клас фагота); А. Підгорбунський, Данилов, Клименко (клас труби); Самборський, Гаїннотті, Ріш, П. Евенгов (клас валторни); Самборський, Машек (клас тромбона) та ін.

В Одесі – Г. Веронезе (клас флейти); Г. Елінек (клас гобоя); П. Арцюк (клас кларнета); Г. Галліно (клас фагота); Д. Парпуріна (клас труби); Р. Шван (клас валторни); Г. Лоецца (клас тромбона) та ін.

У Харкові – І. Лозинський, І. Вітковський, М. Концевич, І. Кон та ін. [5, с. 10].

На підставі вищевикладеного слід зробити **висновки**:

1. Духова музика як історичне явище з'явилася у доісторичні часи і мала синкретичний характер, тобто була невід'ємною частиною людського життя, забезпечуючи важливі ланки життєдіяльності людини та її взаємодії з навколишнім світом. Перші музичні інструменти були не тільки засобами спілкування, а й мали велике значення у самовизначенні людини, формуванні її свідомості.

2. Розвиток вітчизняної духової музики як музичного жанру пройшов принаймні три періоди:

– Перший період розвитку духової музики проходив від кінця XVII – початку XVIII століть до 1781–1785 рр.

– Другий період тривав від 1781–1785 рр. до початку тридцятих років XIX ст. і характеризувався початком освітніх процесів у галузі музики та музичного виконавства.

– Третій період – від тридцятих років XIX століття і до скасування кріпацтва (1861). Це був час інтенсивного розвитку інструментального професіоналізму, що базувався здебільшого на духовому виконавстві.

3. Професійна підготовка фахівців гри на духових інструментах, як і духовна освіта, почалася в середині XIX ст. з появою перших навчальних музичних установ Імператорського Російського музичного товариства, що згодом перетворилися у вищі навчальні заклади (консерваторії) і зіграли вирішальну роль у подальшому розвитку духової освіти в Україні та виховання молоді засобами гри на духових інструментах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Толмачев Ю. А. Музыкальное исполнительство и педагогика: [учеб. пособие] / Ю. А. Толмачев, В. Ю. Дубок. – Тамбов : Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2006. – 208 с.
2. Герцман Е. В. Музыка Древней Греции и Рима / Е. В. Герцман. – Санкт-Петербург : Издательство «АЛІТЕЙЯ», 1995. – 336 с.
3. Рогаль-Левицкий Д. Современный оркестр: в 4-х томах, т. 2 / Д. Рогаль-Левицкий. – М. : Музыка, 1953. – С. 402.
4. Рудчук Ю. А. Духова музика України у XVIII – XIX століттях: Автореф. дис... канд. мистецтвознав.: 17.00.01 / Ю. А. Рудчук ; Держ. акад. керів. кадрів культури і мистецтва. – К., 2001. – 19 с.
5. Музыкальная энциклопедия в 6 т., т.1 / Гл. ред. Ю. В. Келдыш. – М. : Издательство «Советская энциклопедия», 1973. – С. 815–822.
6. Гержев В. Н. Методика обучения игре на духовых инструментах: [учебное пособие] / В. Н. Гержев. – М. : Планета музыки, 2015. – 128 с.

УДК 78.08

Альзубейді Альгейс,
аспірант КНПУ ім. М. Драгоманова

МУЗИКУВАННЯ І КОМПОЗИЦІЯ НА УРОКАХ МУЗИКИ В ШКОЛІ: З ЄВРОПЕЙСЬКОГО ДОСВІДУ

У статті здійснений короткий огляд найвідоміших методичних систем музичного навчання та виховання, що набули поширення в Європі у XX ст. Увага звернена на музикування як один із видів діяльності в музичному навчанні та вихованні.

Ключові слова: музичне навчання, музичне виховання, музикування.

Альзубейди Альгейс. Музицирование и композиция на уроках музыки в школе: из европейского опыта. В статье осуществлен краткий обзор наиболее известных методических систем музыкального обучения и воспитания, получивших широкое распространение в Европе в XX веке. Внимание обращено на музицирование как один из видов деятельности в музыкальном обучении и воспитании.

Ключевые слова: музыкальное обучение, музыкальное воспитание, музицирование.

Alzoubaydi Alghaith. Music and composition at music lessons in school: the European experience. The article presents a brief methodological overview of the most famous systems of musical training and education, widespread in Europe in the twentieth century. The focus is on music-making as one of the activities in music training and education.

Modern types of music-making involve not only the performance of musical instruments, and other types of musical performance – the collective singing (performance of popular songs), music and poetry (bard), singing songs to the soundtrack (karaoke), mass forms of music and dance activities (discos), etc.

Key words: music education, music-making.

Питання музичного навчання на основі розвитку дитячої творчості останнім часом привертають усе більшу увагу вчених, педагогів естетичного циклу у різних сферах освіти, включаючи професійну підготовку вчителя музики.

Фундаментальні ідеї виховання дітей через виконавство, творчість, активну творчу діяльність самого педагога знайшли відображення в працях вітчизняних і зарубіжних вчених: Б. Асаф'єва, Б. Яворського, Д. Кабалевського, Л. Баренбойма, К. Орфа, З. Кодаї, Ш. Сузукі, Е. Жака-Далькроза та ін.

Особливе місце зайняли праці вчених другої половини ХХ ст., що розкривають можливості розвивального навчання в педагогіці мистецтва: Н. Ветлугина, Л. Комісарова, Н. Гродзенська, О. Отич, Р. Ригіна, О. Рудницька, Г. Падалка, О. Щолокова, ін.

Перспективним напрямом у музично-творчому розвитку учнів стало музикування на клавішних синтезаторах, що включає в себе елементи імпровізації та композиторської творчості, виконання, звукорежисури, редагування (В. Красильников). В останні роки все більше уваги приділяється різним формам імпровізації, написання музики дітьми (Л. Мун, В. Усачова та ін), елементарного музикування, яке дає можливість навчати всіх дітей без поділу на «здібних» і «нездібних» (А. Пиличяускас, Т. Рокитянська, Т. Боровик, Т. Тютюнникова). Ці дослідження складають певний напрям для подальшого вдосконалення активного музикування, навчання дітей у процесі творчої дії.

Проведений аналіз досліджень із зазначеної проблеми дає підстави стверджувати, що проблема розвитку творчої активності дітей у процесі музичного навчання потребує подальшого вдосконалення у роботі сучасної школи.

На початку ХХ століття в різних країнах і національних культурах виникають тенденції, пов'язані із загальним розвитком людини. У 1920-х роках Болеслав Яворський (1877–1942) і Борис Асаф'єв (**Гор Глєбов**) (1884–1949) у Росії, Бела Барток (1881–1945) і Золтан Кодаї (1882–1967) в Угорщині, Карл Орф (1895–1982) у Німеччині працювали над вирішенням одних і тих самих завдань. Методи в системи, що виникли в один і той самий час, були викликані ідеями необхідності залучення дітей до музики, культури і пошуками шляхів реалізації цих цілей.

Б. Яворський спрямовував свою наукову і педагогічну діяльність на вирішення проблеми розвитку творчих здібностей дітей. Визнаючи свідомість слухацького досвіду, Яворський надавав великого значення більш активним методам: була розроблена теорія ладового ритму. Було звернуто увагу на виховання ладових відчуттів. Застосовувався дитячий оркестр: високі і низькі дзвіночки, трикутники, кастаньети, бубни, тарілки, малий барабан, створення мелодії на заданий текст, вияв ритмічної сторони вірша [1].

Обґрунтування Б. Асаф'євим методу спостереження музики значною мірою обумовило у 1930–1940 рр. поліпшення методики музично-виховної роботи в школі і спеціальних музичних навчальних закладах.

Особливого значення у цій роботі Асаф'єв надає участі дітей і молоді у хоровому співі, який, на його думку, створює для його учасників «можливість найшвидшого зростання музичної свідомості й музичного сприймання» [2].

На початку ХХ ст. у Женевській консерваторії професор Еміль Жак-Далькроз (1865–1950), зневірившись навчити своїх учнів сприймати ритмічну структуру музичного твору, запропонував їм на уроці сольфеджіо користуватися диригентським жестом, що відразу допомогло учням дієво відчувати ритм музики. Пізніше Далькроз приєднав до рухів рук кроки, біг і стрибки при виконанні ритмічних малюнків. Саме сольфеджіо навело його на думку про втілення музичних звучань у русі. Це і було початком системи, названої згодом «системою ритмічної гімнастики», а ще пізніше – «ритмікою». В інтерпретації елементів музичної виразності Далькроз відчував необхідність участі всього тіла – так почалася революція у справі музичного виховання, поєднавши музикування з ритмікою.

Його система викликала різке засудження з боку колег і адміністрації консерваторії. Бажання супроводжувати пісні рухом називали «кривлянням», Далькроза дорікали в тому, що він компрометує навчальний заклад своїми сатанинськими вигадками.

Але методична система Еміля Жак-Далькроза згодом набула популярності і визнання. В її основі музичне навчання передбачало триєдність музики, слова і руху як засобу формування особистості. В основі його системи був метод евритміки (зв'язок музики з рухом), що давало змогу виконати основне завдання – навчити дітей рухатися у характері музики, відображуючи її темпові, динамічні та метро-ритмічні особливості. Іншими складниками системи Жак-Далькроза є сольфеджіо та імпровізація, які реалізовувалися на більш високому (професійному) рівні музичного навчання [3].

Тоді ж, у 20-і роки ХХ ст. проводив свою просвітницьку і виховну діяльність угорський композитор і педагог Золтан Кодаї.

Основу методу Кодаї становить розвиток музичного слуху як однієї з найважливіших сторін музичних здібностей. Заслуга Кодаї в тому, що з безлічі різних традицій він побудував єдину, струнку, сучасну систему, яка протягом століття не тільки отримала загальне визнання та втілення у різних країнах, але й була визнана одним з найбільш ефективних методів музичного виховання. Кодаї зберігає основну роль міжнародної фольклористики у справі навчання музичній грамоті [4].

У середині 20-х років ХХ ст. почалися педагогічні проби німецького композитора і педагога Карла Орфа (1895–1982), які призвели до створення так званого «шульверка» – методичних порад з музичного виховання дітей засобами музикування із застосуванням різних музичних інструментів. Орфом була розроблена система загального дитячого музичного виховання, заснованого на колективному музикуванні дітей, із

застосуванням спеціально сконструйованих дитячих музичних інструментів, що отримали надалі назву «оркестр Орфа». Головні ідеї, що лежать в основі музично-педагогічної концепції Орфа – виховати особистість дитини, закласти міцний фундамент справжньої музикальності, спонукати дитину творчо пізнати музику за допомогою власного дитячого твору, власної дитячої думки. В основі методу Орфа покладений розвиток метроритмічного відчуття, що особливо яскраво викладено в його книжці «Шульверк» («Schulwerk», 1930–1935) [5].

Однак система Орфа не отримала широкого застосування в СРСР, оскільки запроваджувалася переважно в музичних школах.

Ідеї Кодаї і Орфа були творчо втілені в республіках Прибалтики. У Литві – сольфеджування і ритмічне виховання сполучалися з грою на музичних інструментах; в Естонії професор Кальюсте Х. розробив систему «ЙО – ЛЕ – МИ».

Наприкінці 1960-х років у Москві в НДІ шкіл при Міністерстві освіти РСФСР під керівництвом композитора і педагога Дмитра Кабалевського (1904–1987) почала розроблятися програма музичного навчання і виховання для загальноосвітніх шкіл, яка в основному була спрямована на розвиток здібностей та орієнтації в музиці на основі слухання музики.

Програма була побудована на основних ідеях, які Кабалевський висловив у своїх радіовиступах для дітей «Про що говорить музика» та у своїй книзі «Про трьох китів і про багато іншого». Пізніше ці виступи були записані на радіо СРСР і випущені на шести грамофонних платівках державною фірмою грамзаписів «Мелодія», а книжка стала настільною книгою музичних керівників у дошкільних і позашкільних установах.

Основною метою програми стало вирішення завдань загального музично-естетичного та морального виховання школярів, прищеплення навичок різних видів музично-естетичної діяльності, здорового естетичного смаку, залучення до участі в художній творчості, намагання жити за «законами краси».

Кабалевський стверджував, що головне завдання – «... це викликати у дітей і підлітків розуміння й відчуття того, що музика (як і інші види мистецтва) – не проста розвага і не додаток, не «гарнір» до життя, яким можна користуватися і не користуватися на свій розсуд, а важлива частина самого життя, життя загалом і життя кожної окремої людини...» [6].

У цьому він безпосередньо був послідовником Б. Асаф'єва, А. Луначарського та Н. Крупської, які в музичному вихованні визначали основне завдання: допомогти дитині через музичне мистецтво навчитися ясніше мислити і глибше відчувати навколишнє життя.

«Три кити», як винайшов Д. Кабалевський, – це пісня, танок і марш, на яких тримається музика. Три основні її сфери, до кожної з яких належать такі означення, як «жанр», «форма», «тип», «характер», ін.

Пісня, танок і марш у конкретному музичному матеріалі визначає їхню характерність – пісенність, танцювальність, маршовість, що при обговоренні на уроках музики створює ситуацію розмірковування, порівняння.

Генеральна лінія програми визначається темою «Музика і життя». Тому музичне навчання тісно пов'язується з його загальноосвітньою, виховною та розвиваючою функціями. Це підтверджується і тематичною побудовою програми. Для кожної чверті навчального року визначається своя тема і свої завдання. Між чвертями та роками існує внутрішня наступність і тісний взаємозв'язок.

У 80-х роках ХХ ст. програма Д. Кабалевського широко втілювалася в практику роботи українських шкіл, але цьому у деякій мірі противилися відомі діячі українського музичного мистецтва. Цьому сприяли її декілька негативних особливостей.

На думку українського педагога, професора О. В. Михайличенка ці особливості полягали у наступному: По-перше, музична змістовність українського варіанту програми базувалася в основному на неукраїнській музиці або на русифікованих її варіантах. По-друге, у програмі значною мірою нівелювалися традиційні для української школи види діяльності на уроці – хоровий спів і колективне музикування.

Але в цілому теоретичні та методичні ідеї Кабалевського відіграли значну роль у подальшому становленні та розвитку музичної педагогіки [7].

Як свідчить історичний досвід, застосування дитячих музичних інструментів (музикування) у музичному вихованні й навчанні дітей у загальноосвітній школі належать до нових технологій навчання, до яких відносять інтерактивні форми організації навчання.

Інтерактивний метод («Inter» – взаємний, «act» – дія) означає взаємодіяти, перебувати в режимі бесіди, діалогу з ким-небудь.

Іншими словами, на відміну від активних методів, інтерактивні орієнтовані на ширшу взаємодію учнів не тільки з учителем, але й один з одним і на домінування активності учнів у процесі навчання. Місце вчителя на інтерактивних заняттях зводиться до спрямування діяльності учнів на досягнення цілей заняття.

Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка передбачає цілком конкретну і прогнозовану мету, яка полягає у створенні таких умов навчання, за яких учень відчуває свою успішність, свою інтелектуальну спроможність, що робить продуктивним сам процес навчання. Таке навчання має надати учням знання і навички, а також створити базу для роботи з вирішення проблем після того, як навчання закінчиться. Іншими словами, інтерактивне навчання – це насамперед діалогове навчання, у ході якого здійснюється взаємодія між учнем і вчителем, між самими учнями.

Саме музикування і складання музики (композиція) є найбільш творчими методами і становлять основу інтерактивного навчання музики.

Слово «музикувати» походить від німецького «musizieren», що означає займатися музикою. У широкому розумінні це гра на музичному інструменті (інструментах) взагалі, а в розумінні камерному – виконання музики в домашньому побуті [8].

До кінця XX ст. склалося певне розуміння структури цього виду діяльності. Розглянемо дефініцію «музикування» в її історичному аспекті і стосовно сучасної виконавської практики.

До музикування, зазвичай, відносять різні форми музично-творчої діяльності, такі як гра на слух, читання з аркуша, імпровізація та ін. Автори досліджень, присвячених виконавству, вкладають у поняття «музикування» різний зміст, розглядаючи під різним кутом зору структурні елементи та акцентуючи певні сторони цього явища.

Якщо розглядати музикування в професійній підготовці музиканта, то воно включає різні види музичної діяльності, викладені в послідовності поступового ускладнення творчих завдань: читання нот з аркуша, підбір мелодій по слуху, транспонування, аранжування, імпровізація і створення музичних творів (композиція).

Музикування як вид музичної діяльності склався історично. З далекої давнини до XI ст. музикування мало імпровізаційний характер. До винаходу невменної нотації, а потім і нотного запису музики в XI ст. музичне виконавство було імпровізаційно-варіативним. Музика тих епох була виключно культовою, а тому музикування поза церквою заборонялося і жорстоко переслідувалося. Тим не менше, подальше поширення духових, струнних і клавішних музичних інструментів стало активним стимулом для розвитку в Європі саме домашнього та публічного (вуличного) музикування.

В епоху романтизму так зване «вільне фантазування» становило невід'ємну частину виконавської майстерності музиканта і диктувалося самою музичною естетикою романтизму.

Двадцять століття змусило багатьох музикантів Європи повернутися до імпровізаційного музикування, і головним стимулом для цього послужив американський джаз. Разом з тим виникнення в XIX ст. системи музичної освіти, що базувалася переважно на музикуванні, розрахованому на професійну тренуваність і віртуозність, стало значним поштовхом у розвитку аматорського музикування.

На сьогоднішній час у музичній педагогіці і виконавській діяльності музикування прийнято поділяти на професійне і любительське (аматорське). Аматорське музикування відрізняється від професійного, насамперед, своєю метою – його головними мотивами є отримати від гри естетичні переживання, розвагу, задоволення, відпочинок. Разом з тим аматорське музикування зберігає в собі основні функції художньої діяльності: естетичну, пізнавальну, оціночну, перетворювальну, розважально-рекреаційну і комунікативну.

Питання про музикування завжди знаходилося в центрі уваги музичної педагогіки школи. Необхідність використання творчого підходу в загальній музичній освіті з різною інтенсивністю декларувалося в усіх вітчизняних програмах. Наприклад, передові музиканти XIX століття знаходили органічні методи занять, що дозволяли, так би мовити, «розсувати» межі фортепіанного уроку, наповнювати його різноманітним художнім змістом, що сприяло підвищенню творчої активності учня, розвитку інтересу до музики.

Наприклад, у методичних матеріалах загальної музичної освіти в школі за 1921 рік декларувався принцип самодіяльності для обґрунтування необхідності займатися на уроках музики у школі імпровізацією і складанням музики [8].

Багато в чому сучасні методи навчання були визначені поглядами Б. Асаф'єва. На його думку, слухання музики повинно поєднуватися з практичними діями: з відтворенням (хоровим, інструментально-ансамблевим) і композицією музики – з творчістю. Розвиваючи свої ідеї, він писав: «Я підкреслюю слово творчість, тому що вважаю, що композиторство не повинно обмежуватися спеціалізацією і замкнутим колом особливо обдарованих. Це найгірша помилка старої музичної педагогіки» [9].

На думку сучасних дослідників і наукових висновків, види музикування у сучасній освітній системі передбачають не тільки діяльність, пов'язану з грою на музичних інструментах, а й інші види музичного виконання – колективний спів (виконання популярних пісень), музично-поетичну творчість (бардівська творчість), виконання пісень під фонограму (караоке), масові форми музично-танцювальної діяльності (дискотеки), ін.

Музикування в умовах сучасного навчально-виховного процесу умовно можна представити такими складниками:

– моделювання, за якого кожна дитина стає в позицію композитора, відповідає для себе на питання: про що і як я хочу сказати людям своєю музикою, чому саме це важливо для мене і чи важливо це для інших?

– створення музики на основі імпровізації – це можливість для учнів на основі отриманого образу здійснити творчий відбір виразних засобів і інтонацій, які, на їхню думку, краще і повніше розкривають життєвий зміст твору і творчий задум. Діти пробують виконати пісню, маючи тільки слова, вони стають в позицію композитора;

– створення оригінальної музики, спрямоване на досягнення учнями логіки музичних композицій і можливість композиторства. У цьому напрямі проходить реалізація принципу єдності діяльності композитора–виконавця–слухача, що, по суті, створює у кожного учасника творчого процесу ілюзію активної участі у створенні «музичного шедевра».

Музикування, історично змінюючи свої форми, завжди було і залишається важливою частиною музичної культури народу. Тому його підтримка і розвиток становлять одне з важливих завдань музичної

педагогіки. Крім того, звернення до музикування в навчанні активізує останнє, сприяє формуванню музичних здібностей і креативних якостей особистості.

Перспективним напрямом у сучасній музичній педагогіці є використання електронних музичних інструментів і застосування комп'ютерних програм. Електронні інструменти, відкриваючи необмежені можливості творчого музикування, ставлять перед музичною педагогікою нові завдання, які потребують подальшого вивчення і вдосконалення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Рыжкин И. Я. Теория ладового ритма (Б. Яворский) / Мазель Л. А., Рыжкин И. Я. // Очерки по истории теоретического музыкознания. – М.–Л. : Госмузиздат, 1939. – С. 105–205.
2. Глебов И. Музыка в современной общеобразовательной школе / Игорь Глебов. – Л. : Брокгауз–Эфрон, 1926.
3. Шторк К. Система Далькроза / Шторк К.; пер. с нем. Р. Варшавской и Н. Левинской; под редакцией и с предисловием П. П. Гайдебурова. – Л. : Изд. «Петроград», 1924. – 133 с.
4. Дебосаи Л. Метод Кодаи и его основы / Дебосаи Л. // Музыкальное воспитание в Венгрии / Сост. Л. А. Баренбойм. – М. : Советский композитор, 1983. – С. 41–64.
5. Леонтьева О. Карл Орф / О. Леонтьева. – М. : Музыка, 1964. – 160 с.
6. Кабалевский Д. Основные принципы и методы экспериментальной программы по музыке для общеобразовательной школы / Кабалевский Д. // Музыкальное воспитание в Советском Союзе / Ред.-сост. Л. Баренбойм. – М. : «Сов. композитор», 1977. – С. 62–67.
7. Михайличенко О. В. Музыкальная педагогика как отрасль педагогической науки и теория музыкального учебно–воспитательного процесса / Михайличенко О. В. // Мистецька освіта в Україні: теорія і практика / О. П. Рудницька [та ін.]; заг. ред. О. В. Михайличенко, редактор Г. Ю. Ніколаї. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. – С. 67–101.
8. Апраксина О. А. Из истории музыкального воспитания в советской школе / О. А. Апраксина // Музыкальное воспитание в школе. – М. : Просвещение, 1990. – С. 20–27.
9. Музыкальное образование в школе: учеб. пособие для студ. муз. фак. и отд. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Школяр, В. А. Школяр, Е. Д. Критская и др.; Под ред. Л. В. Школяр. – М. : Академия, 2001. – С. 232–238.
10. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. Асафьев. – М., Л. : Музыка, 1973. – 144 с.

УДК 376.352.04

Бондаренко Ю. А.,
докторант Національного педагогічного
університету імені М. П. Драгоманова,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри корекційної та інклюзивної освіти
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

КОРЕКЦІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ

У статті висвітлено шляхи посилення корекційної ефективності процесу музичного виховання у дошкільних навчальних закладах для дітей зі зниженим зором. Встановлено, що для побудови корекційно спрямованого процесу музичного виховання необхідним є вивчення музично-особистісного розвитку дитини і виявлення у ньому порушень. У ході експериментального дослідження об'єктами корекційного впливу визначено компоненти мотиваційної сфери, емоційно-ціннісного, вербально-інтонаційного, когнітивного, психомоторного, творчого розвитку. З урахуванням виявлених порушень шляхами реалізації корекційно спрямованого процесу музичного виховання визначено змістовий і процесуальний його діапазони. Змістовий ґрунтується на принципах організації процесу музичного виховання з дошкільниками зі зниженим зором, методах і прийомах музично-особистісного розвитку. Процесуальний реалізує корекційну методіку та її посилення шляхом впровадження корекційних занять з музичного виховання: ритміки, музичної логоритміки, горизонтальної пластики, музикотерапії, які цілеспрямовано впливають на порушені сторони музично-особистісного розвитку і сприяють розвитку компенсаторних механізмів. Окреслені у роботі шляхи визначають корекційну спрямованість процесу музичного виховання у дошкільних навчальних закладах для дітей зі зниженим зором

Ключові слова: музичне виховання, музично-особистісний розвиток, діти зі зниженим зором, корекційно спрямований процес.

Бондаренко Ю. А. Коррекционная направленность музыкального воспитания дошкольников со сниженным зрением. В статье освещены пути усиления коррекционной эффективности процесса музыкального воспитания в дошкольных учебных заведениях для детей с пониженным зрением. Установлено, что для построения коррекционно направленного процесса музыкального воспитания необходимо изучение музыкально-личностного развития ребенка и выявление в нем нарушений. В ходе экспериментального исследования объектами коррекционного воздействия определены компоненты мотивационной сферы, эмоционально-ценностного, вербально-интонационного, когнитивного, психомоторного, творческого развития. С учетом выявленных нарушений путями реализации коррекционно направленного процесса музыкального воспитания определены содержательный и процессуальный его диапазоны. Содержательный