

# ВЪЗПРИЕМАНЕТО НА МУЗИКА В ДЕТСКАТА ГРАДИНА И ОВЛАДЯВАНЕТО НА МУЗИКАЛНИ ЗНАНИЯ И ТЕРМИНИ

*Славка Петкова-Марчевска*

Какви знания за музиката, с какво съдържание, структура и обем са необходими на децата за пълноценното им участие във възприемането на музика? Поради спецификата на музикалното изкуство и конкретно на музикално-рецептивната дейност, този въпрос се явява проблем за музикалните педагози. Различните гледни точки варират от даване на приоритет на знанията за музиката пред всички останали компоненти на музикалното възпитание (когато музиката е третирана като академична дисциплина) до мимолетното и едва забележимо присъствие на усвояването на знания във възпитателния процес (когато музиката се третира като развлечение). Освен между привържениците на крайните позиции, големи различия в съдържанието, структурата и обема на препоръчаните знания за музиката има и при програмите на автори, търсили баланс между дидактичното и развлекателното. Различията произтичат от възгледите им за развитието на музикалните способности в предучилищното детство и в представите им за механизма на рецептивния процес и ролята на вербалното мислене в него.

Безспорна е обаче необходимостта от получаването на знания, които да съдействат и подпомагат създаването на „култура на музикалното възприемане”. (10) Музиката е изкуство, „което разкрива художествения си подтекст само при определени условия, като към тях трябва да се добави и теоретичната подготовка по анализ, история на музиката и музикална естетика” (12). А. Атанасова определя като една от основните задачи при възприемане на музика от деца: “да се дадат първоначални знания за музикалното изкуство” (2). Г. Стоянова утвърждава, че „задачите на музикалния педагог са да ги учи да разбират правилно и да използват някои понятия от света на музиката (4).

Преди да изследваме вида, обема и начина на представяне на знанията пред децата, трябва да се спрем на функцията на знанията в механизма на музикалното възприятие. Дълги години на знанията се отреждаше важна, дори централна роля. Затова те бяха излагани във формата на беседа преди

възприемането и се даваха в голям обем. Смяташе се, че повечето знания биха стимулирали в по-голяма степен активното музикално възприятие или че биха довели до по-успешно вникване в музикалната творба. От друга страна е много по-лесно за педагога да предава знание и да изисква то да бъде възпроизвеждано от децата, а от тях се иска само механически да запаметят определен текст. Така с просветителските увлечения и с педагогическата инерция се пренебрегват важни възпитателни задачи – предизвикването на интерес и желание за общуване с музиката и формиране на активно, лично отношение към изкуството. А. Атанасова много точно очертава този проблем: „В традиционната музикална педагогика се прилага методическа система, в центъра, на която стои „просвещението” на детето, даването на знания за структурната страна на музикалната творба, на музикалната форма в широк смисъл на думата. Познанието – пасивно или активно, не води до формиране на естетическо отношение у децата.” (2)

Ж. Гологанов търси нови подходи, обуславящи по-различна функция на знанията. „В традиционната практическа реализация се търси и поддържа връзка между знанията, музикалните впечатления и придобития опит от музикално-възприемателната дейност. Вторият подход се основава върху формите, ситуациите и начините на възприемането на музикалния език, без опосредстващи елементи, единствено и само на слухово-интонационна основа.” (5) Знанията са и предпоставка да се създадат в съзнанието на децата „интонационни сфери, не само с музикален, но и с говорно-комуникативен характер.” (5) Това би било още една база за асоциативно преживяване на музиката.

Опирайки се на изследванията на Б. Теплов, Е. Николова подчертава необходимостта от връзка между знания, умения и навици, като изтъква отрицателния ефект от несъобразено големия обем информация. „Голямата информация, която са склонни да включват в беседата си някои учители по музика, обременява децата, както и поставянето на много въпроси (8).

Особено важно за разбирането и правилното прилагане на получаваните от децата знания за музиката е тези знания да се дават винаги заедно със съответните музикални явления. Карл Ернст, изследвайки проблемите в преподаването на музика и необходимите изменения, прави извода, че „изучаването на музикална теория, история или литература във връзката с непосредствено изпълнение или възприемане на музика довежда до безсмислено заучаване на информация.” (6) Ясно е, че музикалните понятия

трябва да се усвояват в практически контекст, а не да се поднасят като правила или факти с единствена цел запомняне.

Явна е убедеността на посочените автори, че традиционната методика има нужда не само от отделни корекции, а от цялостно преосмисляне на подхода и логиката на даваните знания при отделните етапи на възприемане на музика. За да достигнем до промени, с реален ефект в тази насока, трябва да тръгнем от основните характеристики на музикалното възприятие в светлината на съвременните психологически и естетически теории.

Цел на дейността „слушане на музика“ е пълноценното, активно музикално възприятие. Такова възприятие имаме винаги, когато се реагира на музиката с цялото богатство на личността: с целия жизнен, художествен и интелектуален опит, включително и знанията, които тя има.

Особено важно е да се изтъкне, че не може да се говори за разкриване съдържанието на музикална творба, при което се има предвид някакво константно съдържание, като някакъв закодиран постулат. Музикалното съдържание не е нещо извън звученето, което трябва да се отгатне, „да се разбере неговото значение по аналитичен път или да се припомни например литературния източник.“ (3)

„Отгатването на програма е празно занятие и по същество е антимузикално, тъй като в основата му стои стремеж да се дойде до музиката не като към изкуство на изразяването, а като към изкуство на изобразяване и обозначаване.“ (11) Така Б. Теплов показва опасната тенденция – музиката да се възприема като символ на идеи или литературни сюжети. Често пъти, в стремежа си да, да привлекат вниманието на децата и да ги улеснят при възприемането на музиката, като конкретизират музикалното съдържание, педагозите допускат тази грешка и профанизират музикалната рецепция. Те третираат музиката като филм, при който може във всеки момент да се установи какво правят героите. Музиката, дори и програмната, пресъздава сюжета и облика на героите твърде обобщено. Ако търсим конкретност в музиката, бихме могли да я почувстваме в изразяването на дадена пределно диференцирана по сила и нюанс емоция. Отделянето на повече време и внимание върху възможен сюжет и картинна образност пречи на вникването на децата в музикалната творба и ги отвлеча в погрешна насока.

Съдържанието на музикалното произведение представлява „сложна сплав от духовни послания, привнасяни в процеса на разгръщането му последователно от автора, интерпретатора и слушателя. При всяко прозвучаване творбата претърпява съдържателни промени, които понякога могат

да бъдат твърде съществени.” (12) В този смисъл е напълно ненужно и дори погрешно да се търси „какво е искал да каже авторът”.

Музикалното съдържание се формира в съзнанието на изпълнителя по време на изпълнителския акт и в съзнанието на реципиента по време на възприемането. То варира в зависимост от епохата, типа художествена култура, особеностите на дадената личност и състоянието ѝ в конкретната ситуация. Затова музикалното възприятие е винаги субективно и друго не би могло да бъде. Когато се говори за „истинското съдържание”, за „вярното възприемане” на музикална творба, при всички случаи става дума за общоприето тълкуване, за рецепцията, която има за тази творба даденото общество, в дадената епоха. Нотният запис на музикалната творба е само потенциална форма, само възможност за някакво художествено съдържание и рецепцията на творбата може да претърпи много промени. Тъкмо в това е специфичната сила на музиката – в присъщата ѝ висока степен на абстрактност по отношение на образи и сюжети.

Музиката предава „специфични музикално-емоционални ценности” (9). Музикално-художественото мислене е образно мислене и е невербално, т. е. принципно различно от начина на излагане на знания за музиката. Затова ясно можем да определим:

1. Ролята на подаваните от педагога знания при слушане на музика е съществена, но не е определяща за музикалното възприятие на децата.

2. Приемането на показаните от децата знания за дадена музикална творба, като критерий за това, как е възприета творбата, е погрешно. Този извод важи не само за музикалното възпитание в детската градина, а за рецепционния процес въобще. „Образователният се слушател следи внимателно разгръщащата се пред него музикална структура, радва се на способността си да забелязва и синтезира нейните елементи. Тази радост обаче е по близо до научно-аналитичната, отколкото до художествената емоция.”(12)

3. Вербалното осмисляне и вербално изразяване на музикалното индивидуално преживяване е сложен, сътворчески акт, това е превод на друг художествен език, тъй като думите са изразни средства на литературата. За правилен вербален отговор безспорно са необходими значителни говорни умения, богат речник, включващ и владеене на съответните термини, а такива умения и знания не са присъщи на повечето деца от в предучилищна, дори и в начална училищна възраст. Така

че за децата е по-трудно да изразят музикалните си впечатления, отколкото да проследят и съпреживеят музикалната творба.

4. Ако търсим възможности за изразяване с музикални средства на индивидуалното музикално възприятие, ще достигнем до музикалното изпълнение и творчество, но те са възможни при висока степен на развитие на способности, памет, двигателни и мисловни техники.

5. В музикално-педагогическата практика са познати и различни извънмузикални, невербални похвати за стимулиране и съответно за изказ на музикалното възприятие: цветове, фигури, рисунки, ръчни знаци, движения на тялото, мимика и др. Всеки от тези похвати изисква владенето в по-голяма или по-малка степен на определени знания и умения в дадената област, но като цяло те са по-достъпни за децата до 7-годишна възраст и затова е необходимо прилагането им да бъде регулярно и в същия обем, както и вербалните.

От направения анализ става ясно, че трябва да разглеждаме музикалното възприятие и изразяването му като два отделни процеса. Всеки от тях поставя пред децата определени изисквания, които ги затрудняват. За проблемите при музикалното възприятие обаче можем да съдим само индиректно, тъй като недостатъците и грешките при изразяването на възприятието, в много случаи се дължат на трудности при самото изразяване (независимо от начина – музикално, вербално, двигателно и т.н.). Преценката ни за самото възприемане може да стане и по поведението на детето по време на слушане, според реакциите му и желанието за още едно прослушване на тази творба. Тази преценка обаче е твърде относителна, тъй като реакциите на детето зависят и от типа нервна дейност, от моментното здравословно състояние, от възпитанието в семейството и други фактори.

При явната липса на възможност за точна диагностика, за опознаване на индивидуалното музикално възприятие на децата, единствена позитивна педагогическа стратегия остава да се обучават те на различните способности за изразяване на художествените емоции. Като на всяко дете се дава възможност да прибегва до този, който е най-лесен и най-удобен за него или когото предпочита в дадената ситуация. Това е педагогическа стратегия с далечна перспектива – целта е в средната или горна училищна възраст личността да може да осъзнава и изразява начина, по който възприема и преживява художествената творба.

От всички извънмузикални моделиращи похвати и съответно начини за контрол и диагностика, в практиката се прилагат преимуществено вербалните. Като пример можем да анализираме предложената от А. Атанасова-Вукова

психодиагностика на музикалността. От 12 показателя за оценка на 3–4-годишните и същия брой за 5–6-годишните, 5 показателя са свързани с възпроизвеждане на песни и 6 показателя са основани на вербален отговор. От показателите за оценка на 5–6-годишни деца – 7 са свързани с музикална дейност, а 3 – със словесно определяне или обяснение. Във всяка от трите скали има само по два показателя, които предполагат посочване на картинки. (1) Какви са причините за този дисбаланс е трудно да установим, но е очевидно, че не е поради предпочитанията на децата. На 3–4 (-годишна възраст, говорното развитие на повечето от тях е на ниво, което не им позволява да изразят преживяванията си. Препоръчително е педагозите да предоставят повече възможности на децата за невербален изказ на музикалните им възприятия.

Колкото и да са различни музикалното и вербалното мислене, масовото музикално възпитание не би могло да се осъществява без словото и даваните чрез него знания. Особено важно е усвояването на музикалните термини, обозначаващи музикално-сензорните еталони и основните за музиката понятия – тишина, звук, музикален звук и шум.

Прави впечатление, че и в програмите под научната редакция на Витанова и Русинова, както и в програмата от 1984 год. с ръководител Е. Петрова се говори за различаване и назоваване на основните свойства на тона – височина, трайност, сила и тембър. „Тригодишните деца различават тихо и силно звучене, бързо и бавно темпо, висок и нисък регистър, характер на музикалното произведение — весел и спокоен.” (7) Никъде обаче не се препоръчва запознаване на децата с понятията тишина и звук и видовете звуци. Децата биха могли най-напред да разграничат какво е звук и какво е тишина, защото тишината е също елемент от музикалната изразност. Тя предхожда музикалната творба и следва нейния завършек, а под формата на различни по времетраене паузи е част и от протичането на музиката. Карл Ернст препоръчва децата да се водят „в гората или в спокойна селска местност, за да почувстват наслаждение от възприятието на различни звукове и завладяващата радост, която дава пълната тишина.” (6)

След това децата могат да се учат да класифицират звуците на музикални, говорни и шумове. Основен признак за разграничение е наличието и вида на информацията. Когато звуците са организирани и носят информация, те са музикални или говорни – музикалните звуци ни пеят за нещо, а говорните звуци ни разказват за нещо. Звуците, които не носят информация са шумове. По-късно могат да се потърсят различни видове звуци вътре във всеки клас.

С много веселие са съпроводени опитите на децата да назоват видовете шумове – тропане, пляскане, бръмчене, шумолене, стържене, ромолене, скърцане и др. Особено интересно е да се проследи преминаването на някои звукове от един клас в друг – навлизането на все повече шумови ефекти в съвременната популярна и сериозна музика или пък едновременното свирене на различни творби от няколко инструмента или няколко звуковъзпроизвеждащи апарата, което се превръща в шум. Музикалните и говорни звукове се различават по своята височина, сила трайност и тембър. Основно изискване е децата да се запознават с тези понятия само при директно възприемане на съответното звуково явление. Ако се дават и търсят като отговор от децата само определения, ще има отрицателен ефект – децата ще бъдат отблъснати от музикалните занимания.

Запознаването на децата с видовете звуци е особено необходимо, тъй като те се запознават с природната и градска среда само визуално. Така във възпитанието им отсъстват стимули за насочване на вниманието към слуховата среда и анализирането ѝ и като резултат се наблюдава слаба слухова наблюдателност и недиференцирано възприятие на слуховата страна на действителността. Естествено е пропуските в слуховото възпитание да оказват отрицателно въздействие върху успешното включване на децата в музикално-рецептивна дейност. Затова при липса на слухово възпитание при запознаването им с околната среда, то трябва да бъде включено в началния етап на музикалното възпитание.

Досега в предучилищното музикално възпитание се избягваше въвеждането на понятията „темпо” и „динамика”, които са чуждици. Те обаче нямат аналог в българския език и се заместват с описания, което създава проблеми при анализирането на музиката и обуславя необходимостта от усвояването им. Според наблюденията ни, шестгодишните деца не срещат затруднения при осъзнаването и употребата им в музикално-рецептивната дейност, особено ако те се прилагат паралелно и при други дейности – музикално ритмични движения, пеене и свирене, както и при анализа на говор.

Музикалният речник на децата следва да се разширява с нови понятия и термини за „характера на музиката, за темпата, динамичните степени и нюанси.” (9) Особено внимание трябва да се отдели на понятията, характеризиращи тембрите, тъй като те не са специфично музикални, а са свързани асоциативно с представи за маса, плътност, осветеност, осезание, пространственост.

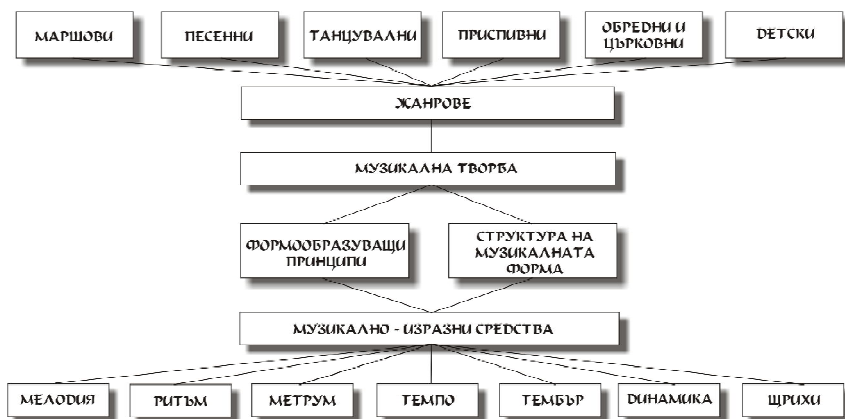
За съжаление, в програмите за музикално възпитание в детската градина, а също и в методиките за тази възраст, не е отделено внимание за начина на възприемане, преживяване и изразяване на възприятието на тембъра. У нас само Трендафил Миланов в експерименталната си работа за музикално възпитание и ранно обучение по инструмент на деца се спира на характеристиката на тембровите краски (Миланов, Колев, Цонкова „Начални уроци по солфеж”, София., 1976 г.), но неговият опит не е взет под внимание при масовото музикално възпитание. Този пропуск се нуждае от незабавна корекция, тъй като начинът на възприемане на тембъра е от голямо значение за цялостната емоционална реакция, а също така е основа и за асоциативността при музикалната рецепция.

Тембровото разнообразие в съвременната развлекателна и сериозна инструментална и вокално-инструментална музика непрекъснато се увеличава, поради синтезирането по електронен път на нови тембри, включването на нови шумови ефекти и инструменти от музикалния фолклор на различни народи. Това е още един фактор, обуславящ необходимостта от по-голямо внимание към тембровия анализ на музикалното звучене за диференциране, назоваване и емоционално-асоциативно преживяване на тембрите и тембровата драматургия.

Запознаването и усвояването на понятията, характеризиращи тембъра, трябва да стане след като децата са усвоили първичната им, основна семантика, във връзка със сензорния им опит (зрителен и тактилен). Употребата им при възприемането на тембрите в музикалната творба е безпредметна, ако не поражда асоциация с конкретната зрителна или тактилна представа (напр. сух или сочен, закръглен или остър, мек, кадифен или твърд, метален тембър и т.н.)

При характеристиката на начина на изпълнение на музиката в предучилищна възраст не се използват италианските термини, които се заместват успешно с определенията „скокливо, отсечено, плавно, напевно”. Безспорно, тук не се налага заучаването и употребата на чуждите термини..





*Схема на основните музикални понятия, чрез които се определя същността на знанията за музиката в предучилищна възраст*

Друг проблем представлява овладяването на понятията, обозначаващи музикално-сензорните еталони за височина и динамика на музикалната звучност (ниско – високо, тихо и силно). Проблемът произтича от погрешната им употреба при анализиране фонизма на речта или по-точно от замената на понятието, характеризиращо силата, с понятие характеризиращо височина (тихо и високо, вместо правилното тихо и силно). Значителността на проблема произтича от широката му разпространеност в бита, а също и в речника на някои педагози, дори и в методическата литература. Неправилната употреба на термини трябва да бъде коригирана незабавно. При усвояване на понятие с неточно съдържание и затвърдяването му в период от една-две години, късната корекция е много трудна.

Запознаването на децата с битово-танцувалните жанрове трябва да стане не само на основата на специфичния за всеки жанр комплекс от изразни средства, а преди всичко във връзка със социалната им функция. За целта беседата на педагога трябва да се допълни с картини, диапозитиви, филми, куклени етюди, сюжетно-ролеви игри. Най-ефективно е непосредственото участие на децата в игрова или реална жанрова ситуация, което ще подsigури асоциативността при рецепция.

В предучилищното музикално възпитание се прави твърде малко за запознаването и слуховия анализ на основните формообразуващи принципи

в музиката – повторение (буквално и изменено), вариране, интонационно обновяване и контраст. Децата могат да овладеят този вид анализ чрез прилагане на логическите операции за установяване на еднаквост, различие и подобие, които те са прилагали вече към различни визуални възприятия. За предпочитане е анализът на музикалната форма да бъде не само вербален, а и чрез графични символи. Тези символи трябва да бъдат организирани в стройна и логична система, но за съжаление такава все още липсва – различните автори се спират на различни графични изображения, като несъответствие има дори и в границите на едно пособие (М. Горанова, „Градина с музика” – 2 част). Предлагането на различни символи за едни и същи звукови явления обърква и дезориентира децата, затова педагозите или трябва да се спрат само на един вид символи, или изобщо да не представят такива.

При даването на знания в процеса на възприемане на музика, за да бъде избегнат отрицателният ефект, за който ни предупреждава Е. Николова, трябва да се спазват следните принципи:

1. Да се дава вербална информация само за явления, свързани с непосредствения сензорен опит на децата (слухов или зрителен). При това явно са излишни всякакви сведения за живота и творческата дейност на композиторите, освен, ако децата не се срещнат лично с някой от тях или пък целенасочено се изучава творчеството на определен композитор.

2. Начинът на поднасяне на вербалната информация (тембър, интонация, темпоритъм, мимика) да бъде максимално близък до характера и емоционалността на музикалната творба, тъй като в голяма степен формират предварителната нагласа за възприеманата музика.

3. Обемът на знанията трябва да бъде съобразен с нивото на музикална грамотност на децата и проявяваният от тях интерес в конкретния момент. Същото важи и за броя на въпросите към децата по време на анализа на музикалната творба. За възприемането на музиката има значение не количеството информация, а подборът и начинът на представяне.

4. Знанията трябва да бъдат изложени с близък до детското мислене език, без чуждици и сложен синтаксис. Сложният синтаксис и непривичните обрати на речта затрудняват осмислянето и, а в някои случаи децата въобще се отказват да слушат.

5. Не е препоръчително знанията да се дават само преди възприемателния процес, под формата на традиционната продължителна беседа. Термините и знанията, с които ще запознаем децата, трябва да бъдат

внимателно анализирани и разпределени в различните етапи на възприемането на музика. Възможен е и такъв подход, при който първите едно или две прослушвания нямат никакъв коментар, след което децата споделят своите преживявания и чак тогава педагогът задава въпроси за анализ и излага новите знания. При всички случаи трябва да се избягва инерцията и шаблонизирането на дейността.

6. Даваните знания за различните възприемани творби да бъдат обединени от обща логика, от общи теми, които да са свързани със социално значими форми на музициране, както и със социалните функции на различните музикални жанрове в съвременния и традиционния български бит. Така отделните знания, факти, термини, се свързват в съзнанието на децата в цялостно познание за музикалните събития в техния живот и могат да окажат реално влияние върху отношението им към музиката извън детската градина. Тези знания биха им позволили да участват и в различни сюжетно-ролеви и състезателни игри в детската градина.

7. Знанията за музикалните инструменти да бъдат обобщени в знания за различните начини за създаване на звук – трептене на пръчки, пластинки, плочи, мембрани, струни и въздушен стълб и разликите в тембъра при различните материали (дърво, метал, керамика и др.). Тези знания могат да бъдат подкрепени от наблюденията им в природата и от експерименти с различни природни материали и индустриални продукти.

Знанията, които децата от предучилищна възраст получават при възприемането на музика, могат да съдействат за осъществяването на следните задачи:

- придобиване на способност за задълбочено, целенасочено и диференцирано проследяване на звуковия поток;
- развитие на слуховата музикална памет;
- мобилизиране на цялостния ресурс на личността на детето (интелектуален, емоционален и сетивен опит) при преживяването на музикалната творба;
- стимулиране на образно – асоциативното мислене на децата при възприемане на музика;
- формиране на критерии за оценяване на възприеманите музикални творби.

Знанията за музиката представляват важна част от музикалното възпитание на децата, тъй като те са и предпоставка за създаване на ориентация

в сложната и многообразна интонационна среда и в системата от художествени ценности. Поднесени с мярка и по подходящ начин, знанията съдействат за точното проследяване на мелодията, по-задълбочено вникване в творбата и осъзнаване на собствените музикални преживявания.

## ЛИТЕРАТУРА

1. **Атанасова-Вукова, А.** Психодиагностика на музикалността на деца от ранна и предучилищна възраст. Благоевград, 1988, 106–117.
2. **Атанасова-Вукова, А.** Музикално възпитание в детската градина. Благоевград, 1995, с. 82, 85.
3. **Бочарьов, Л. и колектив.** Музикална психология. Благоевград, 1990, 99–100.
4. **Витанова, Н.** Активността на детето в детската градина. Книга за учителя. С., 1994, с. 184.
5. **Гологанов, Ж.** Възприемането на инструментална музика от деца в предучилищна възраст. С., 1999, с. 64, 84.
6. **Ернст, К.** Подготовка преподавателей музика – възгляд в бъдущее. – В: Сб. Музыкальное воспитание в современном мире. М., 1970, 54–56.
7. **Николова, Е. и колектив.** Книга за музикалния ръководител – Част I. С., 1984, 62–64.
8. **Николова, Е., Петрова С.** Методика на музикалното и танцово обучение за предучилищна възраст. С., 1993, 38–39.
9. **Стателова, Р.** Детето и музиката. – В: Сб. материали по музикална психология и музикална педагогика (ред. Д. Христов). С., 1987, 10–12.
10. **Тарасов, Г.** Методологические подходы к изучению музыкального восприятия. В сб. Тезисов VI научной конференции – Развитие музыкального слуха, певческого голоса и музыкально-творческих способностей учащихся. М., 1982, с. 90.
11. **Теплов, Б. М.** О музыкальном переживании. – В: Сб. посвященный 35-летию научной деятельности акад. Д. Н. Узнадзе. Тбилиси, 1945, с. 427.
12. **Цианандова-Харалампиева, В.** Естетика на музиката. С., 2000, 76–77.

# ВЪЗПРИЕМАНЕТО НА МУЗИКА В ДЕТСКАТА ГРАДИНА И ОВЛАДЯВАНЕТО НА МУЗИКАЛНИ ЗНАНИЯ И ТЕРМИНИ

СЛАВКА ПЕТКОВА-МАРЧЕВСКА

## Резюме

При възприемането на музика децата се запознават с много по-голям брой, по-разнообразни и по-сложни музикални творби, отколкото при певческата дейност. Това изисква и запознаването на децата с различни термини и знания за музикално-изразните средства, музикалната форма, инструментите и музикалните жанрове. Така ще се подпомогне диференцираното и аналитично възприемане на музикалната звукова картина, а същевременно ще се улесни вербалното изразяване на естетическото преживяване.

При даването на знания съществува възможност за предозиране или преувеличаване значението на тези знания. В доклада се анализират проблемите и се дават препоръки в тази насока.

# THE PERCEPTION OF THE MUSIC IN PRESCHOOL AND CLEARING OF THE MUSICAL KNOWLEDGE AND TERMS

SLAVKA PETKOVA-MARCHEVSKA

## Summary

In process of the perception of the music, children have a possibility gets acquainted with big on amount and varieties of the music product, than in process of the chant. For full-fledged perception of the music, the children necessary to possess and use the varied term, they must have a knowledges about music-expressive facility, about music forms, instrument and music genre. Thereby to perfect the analytical perception music-sound picture, but with that and is realized verbal expression of the aesthetic sufferings.

Often however, are given knowledges, more than required for children, but sometimes and is exaggerated importance of these knowledges. In persisting work is considered and analyzed this problem.