

Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника

Мирон Вовк

**РОЗВИТОК МУЗИЧНО-
ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

*(на матеріалі використання ударно-ритмічного
та звуковисотного інструментарію)*

Івано-Франківськ
2007

УДК – 7807-057.874

ББК – 74.200.551.3

В – 61 Вовк М.В. Розвиток музично-виконавської діяльності молодших школярів: Навчально-методичний посібник для вчителів музики та студентів музично-педагогічних спеціальностей. – Івано-Франківськ: Видавничо-дизайнерський відділ ЦІТ, 2007. – 107 с.

Друкується відповідно до рішення Вченої ради
Прикарпатського національного університету ім. Василя Стефаника
(протокол №__ від «__»_____2007 року)

Автор: *Мирон Васильович ВОВК*,
кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри мистецьких
дисциплін Прикарпатського національного університету імені В.Стефаника

Рецензенти:

Олег СМОЛЯК, д-р мистецтвознавства, проф., зав. каф-ри музикознавства, методики музичного виховання та акторської майстерності Інституту мистецтв Тернопільського національного педагогічного університету ім. В.Гнатюка;

Мирон ЧЕРЕПАНИН, д-р мистецтвознавства, проф., зав. каф-ри музикознавства Інституту мистецтв Прикарпатського національного університету ім. В.Стефаника;

Петро АТАМАНЧУК, д-р педагогічних наук, професор Кам'янець-Подільського державного університету

Книга присвячена проблемі музичного навчання і виховання учнів загальноосвітніх шкіл. У посібнику пропонується системний підхід розвитку навичок самостійної музичної діяльності школярів засобами використання елементарного ударно-ритмічного та звуковисотного інструментарію. На думку автора, оптимальне поєднання практичного музичного виконавства з іншими видами діяльності на уроці підвищує його естетичну цінність, оптимізує цілеспрямовану увагу, формує музично-творчу самостійність, сприяє емоційно-естетичному ставленню учнів до творів мистецтва.

У науково обґрунтованій, експериментально перевіреній етапно-фазовій послідовності використання елементарного музичного інструментарію враховане оптимальне поєднання навчально-дидактичних принципів, психолого-педагогічних та вікових особливостей молодших школярів.

Навчально-методичний посібник розрахований на вчителів музики загальноосвітніх шкіл і студентів музично-педагогічних спеціальностей.

© Вовк М.В., 2007

© Прикарпатський національний
університет ім. Василя Стефаника

ЗМІСТ

<i>I. Вступ</i>	4
<i>II. Використання елементарного ритмічного інструментарію на уроках – початковий етап розвитку самостійної музичної діяльності дітей</i>	23
<i>III. Формування умінь самостійного відтворення ритмічних структур – другий етап розвитку музичної діяльності школярів</i>	45
<i>IV. Формування навиків самостійного розв’язання музично-практичних завдань – завершальний етап розвитку музично-практичної діяльності молодших школярів</i>	54
<i>V. Література</i>	62
<i>VI. Додатки</i>	65

ВСТУП

Проблема музичного виховання і розвитку учнів початкових класів давно привертала особливу увагу основоположників музичної освіти Б.В.Асаф'єва, Б.Л.Яворського та інших дослідників. Шляхи стимулювання й активізації на уроках музики вони вбачали в музично-виконавській і творчій діяльності молодших школярів. Високо оцінюючи роль усебічного залучення учнів до музично-виконавської діяльності, Б.Л.Яворський вважав його важливим засобом емоційного й раціонального пізнання музики, основою, на якій здійснюється творчий прояв дітей. Шлях до музичного розвитку молодших школярів Б.В.Асаф'єв убачав у особистій участі у виконавстві: “Живое ощущение музыки не может дать самое современное пояснение, если хоть на миг, на малый момент жизни не почувствовал себя творцом или *соучастником-носителем и воплотителем чьих-либо творческих замыслов, то есть исполнителем*” [5, 16]. На думку Б.В.Асаф'єва, кожна дитина має задатки композиторської обдарованості, тому стимулювати музичну творчість у молодших школярів – «это прежде всего обратит внимание на то, что они поют и играют, то есть на музыкальный материал» [5, 92]. Ця думка Б.В.Асаф'єва, що й сьогодні актуальна для сучасної музичної педагогіки, є свідченням розвиваючого значення комплексних імпровізацій дітей, що об'єднують їх творчі прояви в різних видах музичної діяльності.

Питанням активізації та вдосконалення музичного розвитку молодших школярів присвячені праці відомих психологів Г.Орлова, Е.Назайкінського, Г.Кеучхуашвілі та інших. Її вивчали й відомі педагоги-музиканти: В.Шацька, Н.Ветлугіна, Л.Баренбойм, Е.Бальчітіс, В.Белобородова, Ю.Алієв та ін.

Більшість згаданих авторів, за винятком Н.Ветлугіної, Л.Баренбойма та Е.Бальчітіса, на уроці музики в шко-

лі роблять акцент на спів і слухання музики як основний засіб розвитку ритмічного, мелодичного, гармонійного слуху, тобто на головні структурні компоненти музикальності. Думка останніх переконує у тому, що сучасний урок музики в школі не повинен обмежуватися співом і слуханням музики.

Слухання музики, хоч і доступне кожному учневі, все ж має пасивний характер, тому не може бути основним засобом загального музичного розвитку. Молодші школярі обділені можливостями активної діяльності і творчого самопрояву. За справедливим зауваженням Б.Асаф'єва, «творческий инстинкт проявляется у детей всегда в неприменном стремлении меньше созерцать или механически выполнять предначертанное, но охотнее самим участвовать и вносить свое» [12, 16].

Однак при безперечних перевагах хорового співу як засобу музичного виховання у практиці його реалізації доводиться зустрічатись із рядом труднощів, особливо в роботі з молодшими школярами. Як показує практика, інтонування голосом часто викликає труднощі в цьому віці внаслідок деяких особливостей дитячої вокальної моторики. За даними М.С.Грачової, Б.Н.Алмазової, Н.Д.Орлової, розвиток співочого апарату, його фізіологічне формування завершуються лише в 10–11 років [12, 234]. Окрім того, малий діапазон співочого голосу молодших школярів значно обмежує об'єм вокального репертуару. Незначна кількість навчальних годин, відведених на уроки музики, не дає можливості вчителеві приділяти належну увагу слабоінтонуючим дітям, яких чимало в кожному класі. А це може призвести до байдужості і зневажливого ставлення до уроків музики.

У результаті цього значно обмежуються можливості виконання сучасних завдань музично-естетичного виховання: навчити молодших школярів любити й розуміти музичне мистецтво, передавати свої музичні переживання у

тому чи іншому виді музичного виконавства, *творчо використовувати набутий досвід у самостійній музичній практиці*.

За нашими спостереженнями, в кожному класі є до половини учнів, які слабо володіють навиками чистого інтонування. Щоб залучити їх до активної діяльності на уроках музики, в основу музичного розвитку слід покласти теорію компенсації музичних здібностей, розроблену Б.М.Тепловим.

Психолог-дослідник виступає проти спрощеного поняття про музичний слух, яке часто зводиться учителями до виявлення якості відтворення мелодії голосом. На його думку, відносна слабкість будь-якої однієї здібності не виключає можливості успішного виконання навіть такої діяльності, яка найбільш тісно пов'язана з цією здібністю: «Недостающая способность может быть в очень широких пределах компенсирована другими, высокоразвитыми у данного человека» [25, 16]. Беручи до уваги особливості молодшого шкільного віку, дитячу рухливість, прагнення до рухових вправ, інтерес тощо, відомим композитором Карлом Орфом розроблена система музичного розвитку дітей. Її цінність у тому, що вона спрямована на *всебічне* виховання особистості кожної дитини шляхом залучення до активного музикування, враховуючи можливості її творчого розвитку. Педагогічна майстерність, багатий інструментарій, використання ритмічного інструментарію як засобу розвитку музичних здібностей, уміння імпровізувати й рухатись відповідно до образного змісту музики – дуже важливі компоненти системи К.Орфа, що сприяють формуванню у школярів продуктивної музично-виконавської творчості. Послідовно ускладнююча система К.Орфа стимулює і розвиває різноманітні творчі прояви молодших школярів.

Водночас ряд педагогів справедливо стверджує, що в системі К.Орфа ігнорується виховання активного думливого вслуховування у музику, ознайомлення учнів із кла-

сичною музичною спадщиною різко обмежено творами, доступними їх виконавським можливостям.

Практичне вивчення цього питання дає підстави стверджувати, що система К.Орфа в гармонійному поєднанні з іншими структурними компонентами уроку музики при спеціально розробленій методиці може бути успішно використана в музичному розвитку молодших школярів.

Підтвердженням цього служитиме створення адекватного чеського варіанта «Шульверка», розробленого професором В.Пош, О.Павловським і П.Збена. У цій системі переважають імпровізаційні інструментальні акомпанементи до пісень на ритмоінструментах, а в 2–3 класах поступово вводяться і мелодійні інструменти для ритмічної і мелодичної імпровізацій.

Орфовський принцип з деякими змінами уособлює система музичного виховання в Польщі. У початкових класах уведено різноманітні музичні інструменти, що роблять уроки музики більш цікавими.

Ми вважаємо, що популярність системи К.Орфа і споріднених до неї систем у Чехії, Німеччині, Польщі та інших країнах пояснюється тим, що елементарне музикування є доступним для всіх дітей захоплюючим видом музичної діяльності. Самостійне музикування ставить усіх учнів у рівні умови на уроках музики. Гра на інструментах не лише не відкидає спів, а, навпаки, органічно поєднується з ним, що суттєво підвищує значимість елементарного музикування.

Зрозуміло, самостійна музична діяльність молодших школярів є не самоціллю музичного виховання, а дійовим засобом для досягнення мети загальної музичної педагогіки – підготовки активного, грамотного слухача музики.

Музичною психологією встановлено, що новий дидактичний стереотип найлегше формується у ранні дитячі роки. Н.А.Ветлугіна довела, що музичні заняття ефективні вже в дошкільному віці [9, 126]. Б.М.Теплов вважає, що

музикальність людини залежить від її вроджених індивідуальних задатків, але «она являється результатом розвитку, результатом виховання і навчання» [26, 61]. Відмова від активного музичного виконавства в навчальному процесі молодших школярів створює після дошкільного музичного виховання штучний провал у дитячій музичній практиці, що є не виправданим провалом у музичному розвитку дітей.

Сучасні умови життя висувають перед загальноосвітньою школою вимоги шукати більш ефективні методи музичного розвитку всіх учнів, фокусуючи їх увагу на високохудожніх музичних творах. Одним із таких засобів є **самостійна музична діяльність**.

Самостійна музична діяльність на матеріалі колективного інструментального виконавства вже на початковому етапі навчання закладає міцну основу музичного розвитку всіх учнів, сприяє більш свідомому сприйманню навчального матеріалу, реалізує теоретичні знання у практику, формує творчу самостійність особистості молодшого школяра. На нашу думку, існуюча тенденція удосконалення як структури уроку, так і збільшення кількості його структурних компонентів (інструментальне виконавство), раціонального співвідношення з іншими видами музичної діяльності повинна допомогти вирішенню складного комплексу освітньо-виховних завдань, що стоять перед сучасним уроком музики у школі. Завдяки самостійному музикуванню молодші школярі більш глибоко сприймають **структурну тканину й характер творів**. Слухання музики – труднофіксуюча діяльність. Активність та усвідомленість сприймаючого ззовні проявляється непомітно й певною мірою пасивно в порівнянні з іншими видами музичної діяльності. Праці В.Н.Шацької, Б.В.Асаф'єва, О.А.Апраксіної, Н.Л.Гродзенської, Д.Б.Кабалевського й видатних музикантів-педагогів, а також психологічні дослідження Б.М.Теплова підтверджують, що сприймання музики слабо проявляється ззовні, однак є процесом, який вимагає активності як дити-

ни, так і педагога. Усе ж, ураховуючи молодший шкільний вік, його психологію і реальну моторну діяльність у процесі слухання, а також відсутність наочності, слід зауважити, що при слуханні музики учні початкових класів **утримують слухову увагу** на розвиток музичної тканини протягом лише незначного проміжку часу, тому їх активна природа вимагає практичної діяльності.

Аналіз сучасних уроків у молодших класах показав, що навчальний матеріал, який використовувався з метою ритмічного виховання, несе не творчий, а здебільшого репродуктивний характер. Таким чином, у молодшому шкільному віці для музичного розвитку найбільш сприйнятними є практичні навички учнів – імпровізувати, самостійно добирати ритмічний супровід до пісень, танців, маршів і передавати образно-емоційний зміст через виразність рухів і практичне виконавство. Вони не створюють чіткої системи музичного навчання, а в більшості випадків є її розробленими компонентами. Позитивний вплив самостійної музично-практичної діяльності на розвиток учнів пояснюється тим, що інструментальне виконавство супроводжується внутрішнім приспівуванням, при якому рух голосових м'язів відтворює ритмічну канву музики й регулюється відповідно до звукового малюнка, що має важливе значення для дітей зі слабкою слухо-вокальною координацією.

Дослідження В.А.Сургаутайте, А.А.Пілічаускаса підтверджують, що самостійна музично-практична діяльність, особливо в молодшому шкільному віці, є дійовим засобом педагогічного впливу на учнів, необхідною умовою формування його особистості – **вдумливої, чуйної, здатної до творчої естетичної діяльності.**

На думку Д.Б.Кабалевського, сприймання музичних творів опирається на єдність розуму й почуттів і закладене в основу всіх видів і форм залучення дітей до співу, слухання музики, гри на інструментах: «Любая форма общения с музыкой, любые музыкальные занятия учат слушать музы-

ку и одновременно требуют умения слышать её» [14, 26]. Велика увага в педагогічній концепції приділяється вихованню самостійно-творчої особистості засобом активізації здібностей сприймання музичного мистецтва. В експериментальних дослідженнях Д.Б.Кабалевський відводить важливе місце всебічному музичному вихованню у результаті залучення школярів до різноманітних видів музичної діяльності. Надаючи важливого значення співу у структурі уроку музики, композитор виступає проти того, щоб він став універсальним засобом виховання учнів. Прихильники такого універсального методу шукають підтримку у крилатих словах К.Д.Ушинського «Запоет школа – запоет весь народ». Однак К.Д.Ушинський не міг у той час висунути таку проблему хоча б тому, що школа в період його діяльності не мала для того можливостей, зокрема використання досягнень кіно, радіо.

Першорядною формою підвищення інтересу, розвитку самостійної музичної діяльності й емоційної зацікавленості до занять із музики є **практичне інструментальне музичування**. Воно створене на простих інструментальних партіях (чотириручні ансамблі з учителем, гра партій на ударних і звуковисотних інструментах, включаючи тонічні, домінантові й рідше субдомінантові звуки). Д.Б.Кабалевський розглядає це як дійовий комплекс прийомів зацікавлення дітей живою музикою, стимулювання їх до активного процесу виконання музичних творів, що формують самостійну музичну діяльність. Так, до програми з музики 1–4 класів [22, 110] включені більш складні музичні поняття і терміни, скажімо, поняття про контрастний поліфонічний склад, про дисонанси та консонанси. Першокласники оволодівають двоголосим співом. Паралельно з цим вони залучаються до гри на елементарних ударних інструментах, що відповідає **наочно-дійовій природі сприймання молодших школярів**. В експериментальній програмі з музики спостерігається чітка спрямованість на систематизований розви-

ток музично-творчих здібностей учнів, творче сприймання, **самостійність** в інтерпретації музичних творів і добору до них ритмічного супроводу. На думку Д.Б.Кабалевського, впровадження такого роду музично-практичної самостійної діяльності в навчальний процес школи позитивно впливає на творчий розвиток дітей молодшого шкільного віку. Учень повинен уважно вслуховуватись, як учитель виконує твір, і ритмічно проплескати в долоні відповідно до звучання музики: тихо або голосно, збільшуючи або зменшуючи силу звучання, пришвидшуючи або сповільнюючи рухи, виділяючи акценти й т. д. «Хлопанье в ладоши не должно походить на обыкновенные, хотя бы и ритмически организованные аплодисменты, оно всегда должно быть частью исполняемой музыки, это вызывает у детей живой интерес, способствует увлеченности музыкой и, конечно, положительно сказывается на музыкальном развитии» [22, 33].

Творчі завдання такого роду ставлять учнів перед необхідністю самостійно комбінувати, імпровізувати, створювати нові твори. Практичні заняття мистецтвом допомагають школярам із більшою гостротою відчувати прекрасне в житті, збагатити світ їх душевних переживань. Водночас вони сприяють **зародженню художніх образів у їх творчості**.

У дослідженнях Н.А.Ветлугіної акцентується увага на тісному взаємозв'язку між **сприйманням і діяльністю**, творчості й розвитку художніх здібностей [28, 37]. Самостійна музично-практична діяльність у початкових класах формує у дітей пізнавально-творчу самостійність, розвиває музичні здібності, вдосконалює мовно-логічну аргументацію, покращує чистоту інтонування [17, 53]. Дослідження Л.Дмитрієвої з виявлення музичних здібностей школярів підтверджує, що власне гармонійне комбінування у навчальному процесі різних видів музичної діяльності створює сприятливі засади для залучення на рівних умовах до процесу **музикування усіх учнів**. Однак ні Л.Дмитрієвою, ані іншими дослідниками не піднімалось питання опти-

мального *співвідношення гри і співу, інструментального виконавства і слухання музичних творів* як вагомого засобу активізації і розвитку самостійної музичної діяльності. На думку В.П.Лапченка, у співвідношенні гри і співу закладений принцип єдності художнього і технічного розвитку школярів.

Послідовне вдосконалення практичного виконавства на такій основі сприяє формуванню музично-слухових уявлень, що позитивно впливає на навчання гри на музичних інструментах та глибину розкриття змісту музичного твору. Учені давно вже зробили висновок, що суттєвою умовою успішного розвитку самостійної діяльності є накопичення молодшими школярами певного музично-практичного досвіду. Результати досліджень свідчать, що, незалежно від природних задатків молодших школярів, творчість їх проявляється яскравіше й повніше в добре сформованих навиках співу й *музично-ритмічного супроводу*. Саме формування навиків гри на музичних інструментах, на думку Н.А.Ветлугіної, сприяє підвищенню творчих дій. Опіраючись на результати дослідження проблеми формування етапів музично-творчих здібностей у дошкільному віці, отримані Н.А.Ветлугіною, вченими розроблено етапно-фазову послідовність розвитку самостійної музичної діяльності для учнів молодшого шкільного віку.

Перший етап – самостійна репродуктивна діяльність, другий – діяльність частково самостійна, третій – самостійна діяльність із переходом у вищий творчий ступінь. Виходячи з етапності формування творчих навиків, розробленої Н.А.Ветлугіною, вважаємо, що всі три етапи, запропоновані нами з розвитку самостійної музичної діяльності, можуть бути визначальними у практиці музичного розвитку молодших школярів.

На нашу думку, необхідним компонентом розвитку пізнавальної активності й самостійності молодших школярів є формування *потреби в музично-практичній діяль-*

ності. Вирішальним фактором у цьому напрямку є створення на уроках **проблемних ситуацій**. Їхня мета – допомогти усвідомити необхідність засвоєння навчального матеріалу, всіляко підвищувати значення ситуативного мислення для активізації інтелектуальних сил, пробудження їх до самостійної навчальної роботи, сприяючи формуванню у них потреби до самостійної творчої діяльності. При ознайомленні з багатьма темами музичного навчального матеріалу бачимо, що проблемна ситуація має певний вплив на формування потреби в самостійній діяльності.

Більш ефективний вплив може викликатися системою ситуацій, що вимагають від школярів поступово-наростаючого розумового напруження. Підвищення для молодших школярів значущості самостійно набутих музично-практичних умінь і навиків залежить **від ступеня логічного зв'язку навчального матеріалу і проблемних ситуацій**, що викликають необхідність практичного засвоєння музичної діяльності. Стверджуючи, що проблемні ситуації спонукають учнів до самостійної діяльності, ми далекі від думки, що саме таким чином у них можна формувати потреби до самостійного виконання завдань. Вони вимагають таких методів і прийомів, які загострюють протиріччя між **практичними й необхідними** новими знаннями, вчать визначати раціональні шляхи їх розв'язання, створюють сприятливі умови для застосування набутої інформації, підвищують значущість самостійної навчальної роботи.

На основі даних аналізу уроків музики в початкових класах і показників успішності школярів можна стверджувати, що одна з головних причин низького рівня самостійності мислення – відсутність планомірної роботи з питань формування оперативних основ мислення у процесі самостійного виконання музичних завдань.

Думка К.Д.Ушинського про важливість проблеми розвитку дитячого мислення, оскільки в мисленні приховані глибокі таємниці й невикористані можливості, підкреслює

першорядне значення двох провідних факторів, від яких залежить процес його формування: мети загальноосвітньої школи й головних характеристик кожного вікового етапу. Головна мета школи – всебічний розвиток учнів – відповідає головним особливостям особистості школяра, його прагненням до самостійності, творчості й самоствердження.

Реалізація можливостей розвитку такого рівня мислення можлива за умови, якщо молодші школярі активно, на практиці оволодіють доступними для них прийомами розумової діяльності, застосовуючи їх у різноманітних навчальних ситуаціях, проявляючи здібності до суджень, самостійних інтелектуальних умінь, забезпечуючи виділення головного, порівняння узагальнення музичного матеріалу при слуханні музики; самостійність у контролюванні, плануванні й виконанні музичних завдань не лише теоретичних, але й практичних (сольфеджування, спів пісень, супровід на ударно-ритмічних інструментах). Оволодіваючи музично-теоретичними знаннями і способами самостійного навчання (інтелектуальними, загальними і спеціальними), учень на уроці музики реалізує знання у вміннях і навиках, цим самим забезпечує їх органічний взаємозв'язок.

Суттєвою особливістю розвитку самостійної музичної діяльності є активна участь у музикуванні, що не лише сприяє безпосередній реалізації знань на практиці, але й перевірці міцності їх засвоєння, формуючи таким чином самостійні якості особистості молодшого школяра.

Дидактична роль принципу самостійності в музичному навчанні полягає у тому, щоб більш міцно й цілеспрямовано співвіднести всі елементи предмета (музика) з особистістю учня. Необхідна така організація процесу навчання, при якій сам зміст навчальних занять детермінує активність, свідомість, самостійність учнів на уроці музики й поза ним. Суттю самостійних музичних умінь є поєднання знань із відповідними діями, безпосередньо пов'язаними із сприйманням музичних творів. При самостійному їх аналізі взає-

мозв'язок знань і вмінь проходить два етапи. На першому – відбувається накопичення певних музично-слухових уявлень (звуків, ритмічні, темброві, гармонічні). На другому – музично-слухові уявлення набувають форми знань, тобто починають виступати в логічному взаємозв'язку (розуміння школярами виразної смислової ролі того чи іншого елемента музичної мови в музичному образі). Уміння самотійно оперувати музичними знаннями в теоретичному і практичному планах формується на основі оволодіння способами самостійних умінь, що визначають рівень сформованості навиків самостійної музичної діяльності.

Першим елементом інтелектуального способу самостійної музичної діяльності є *порівняння*. У практиці уроків музики трапляються як спільні риси порівняльних об'єктів, так і відмінні, залежно від позиції і мети, що ставляться у процесі навчання. Порівняння особливо ефективно при аналізі музичних творів. Воно широко використовується при слуханні нових музичних творів, їх осмисленні, уточненні, систематизації й узагальненні в різноманітних умовах. У процесі вивчення нового музичного матеріалу порівняння виступає у вигляді логічного завдання, що захоплює увагу молодших школярів до головного, цим самим учить самостійному вмінню бачити й виділяти головне.

Під час порівняння музичних творів доцільно враховувати логічно-дидактичні вимоги. Вони полягають у тому, що порівнювати музичні твори можна лише однорідні, спільне визначається тоді, коли молодшим школярам відомі відмінності між ними. Так, ритм, тембр, темп, характер піддаються порівнянню простіше, аніж якості, ознаки чи процеси, тому об'єкти порівняння слід вибирати й ускладнювати поступово. У самостійному порівнянні музичних творів вагоме значення має осмислення інформації, під час якого учні порівнюють сприйняте з уже відомим. Так самостійна робота допомагає глибше зрозуміти ідейний задум композитора, вникнути в характер і структуру твору.

Уміння самостійно порівнювати музичні твори залежить від багатьох факторів: рівня розвитку складності музичних творів, усвідомлення подібності й відмінності, гнучкості й різнобічності мислення.

Виклад музичного матеріалу у вигляді логічних завдань, вимагаючи від учнів самостійного їх вирішення шляхом порівняння, формує у них уміння виділяти головне, перерозподіляти увагу, розвивати самостійність мислення.

Дослідження А.І.Качальняк показали, що порівняння **відмінних ознак** для молодших школярів – процес набагато легший, аніж пошуки **спільних** [15, 21].

На думку Б.В.Асаф'єва, порівняння музичних творів і контрастність їх частин розкриває перед творчою уявою музикантів безмежні можливості. Такий метод сприяє утриманню уваги слухача в постійному напруженні [6, 144].

Порівняння музичних творів і їх частин починається з прослуховування. Якщо учень уміє виділяти головне, прийом порівняння формується значно швидше й на більш високому рівні. Оволодіння цим елементом сприяє досягненню позитивних результатів у розвитку самостійності навчання, якщо воно здійснюється цілеспрямовано, усвідомлено, з урахуванням характеру навчального матеріалу, віку учнів, рівня їх музичного розвитку і складності запропонованих творів.

Другим елементом інтелектуального способу самостійної музичної діяльності є вміння виділяти головне.

Досліджуючи психологію молодших школярів, Л.І.Божович, Н.Г.Морозова, Д.Б.Ельконін вважають, що вміння виділяти суттєве, поділяти текст музичного твору дітям цього віку складно. Вони думають передовсім конкретними образами, на які орієнтуються у процесі суджень.

Вони не здатні на абстрактне судження, оскільки це – складний розумовий процес, що передбачає наявність гіпотези, її узагальнення, уміння робити висновки із загальних положень і т. д. [20, 36]. Раціональна самостійна робота з

навчальним матеріалом створює передумови для системного підходу до фактів і явищ, допомагає учням оволодіти азами абстрактного мислення.

Виділення головного при формуванні самостійних музичних умінь і навиків націлено спрямовувати на більш раціональне використання знань у процесі їх практичного застосування, що дуже важливо для музично-творчої діяльності молодших школярів.

Третім елементом інтелектуального способу самостійної музичної діяльності є вміння узагальнювати музичний матеріал. Дидактична суть узагальнення полягає у тому, що учень виділяє найбільш суттєві ознаки, характеристики, поняття, закони, провідні ідеї предмета, що вивчається. Для дітей молодшого шкільного віку така логічна операція викликає певну складність, яка полягає не лише в тому, що для її виконання необхідний ряд інтелектуальних умінь аналізувати, порівнювати, виділяти головне в музичному матеріалі, але й у тому, що молодші школярі не володіють достатнім теоретичним і практичним досвідом самостійного вирішення завдань.

Загальний спосіб самостійної музичної діяльності має два основних види – самоконтроль і самопланування. Самоконтроль у музичній діяльності молодших школярів перетворюється у вміння себе перевіряти. Він на початку виступає як потенційна здатність особистості, тісно пов'язана з пізнавальною й емоційно-вольовою сферою її психологічної діяльності, а також із такими проявами самосвідомості, як самооцінка, самокритичність та інше. У самостійній музичній діяльності молодших школярів самоконтроль перетворюється у вміння себе перевіряти; закріплюючись, це вміння починає проявлятися у всіх сферах діяльності, стає важливою якістю особистості. Якщо коректуюча діяльність мозку являє собою фізіологічний механізм самоконтролю, то внутрішня увага і внутрішня мова – його психічний механізм. Внутрішня увага в музичній діяльності

є засобом самоконтролю за внутрішніми психологічними процесами, внутрішня мова – засобом функціонування знань, розумових умінь і навиків, необхідних для здійснення самоконтролю. Внутрішня увага і внутрішня мова виступають «пусковим механізмом» самоконтролю і «гальмівним механізмом» дій, що дають можливість не лише фіксувати й виправляти помилки у процесі музичної діяльності, але й попереджувати їх.

Залежно від виду діяльності, способу виконання та об'єму контроль підлягає відповідній класифікації. У процесі самостійного виконання завдань музично-теоретичного змісту він може бути коректуючим, констатуючим; за способом отримання інформації про хід виконання операції – безпосереднім; залежно від того, які органи чуття беруть участь в оцінці виконуваної операції, – м'язово-руховим, зоровим, слуховим, комбінованим. Найбільш специфічним у самостійній музично-практичній діяльності є самоконтроль ритмічний, звуковисотний, тембровий, гармонічний, у процесі підготовки він підготовчий; при виконавських діях – операційний, дійовий; у кінці виконання – підсумковий, завершальний і т. д. Успішний процес самостійної музичної діяльності вимагає від молодших школярів самоконтролю за організацією і плануванням завдань, якістю виконання навчальної роботи, за правильністю застосування знань на практиці.

На думку Т.Л.Беркмана, в музичній діяльності особлива роль належить слуховому самоконтролю. Його особливість полягає у тому, що в процесі гри на інструменті або співу він зв'язаний не лише з наступною оцінкою того, що вийшло у процесі виконання, але й сприяє правильній слуховій уяві про те, що і як повинно відбутись [7, 72].

Другим компонентом *загального способу* самостійної музичної діяльності є вміння молодших школярів самостійно *планувати* виконання музичних завдань. Цією проблемою займались І.І.Будник, Е.А.Фарапонова, М.М.Ри-

бакова, А.Р.Гінзбура та інші. Їх праці розкривають розумові процеси у плануванні діяльності учнів, указуючи на складність характеру, переплетення емоційних і логічних компонентів. Р.А.Пономарьова розглядає планування як засіб досягнення кінцевої мети, М.Н.Скаткін уявляє його як засіб активізації школярів у навчальному процесі [10, 259]. У дослідженнях Е.Д.Варнакової, А.Д.Корнейчука, С.Н.Архангельського, С.М.Салтикова розкривається не лише планування роботи в цілому, але й окремих його етапів, перенос самостійних умінь у різноманітні умови діяльності. Самостійний аналіз і планування, на думку М.Н.Скаткіна, сприяють розвитку спостережливості молодших школярів, глибшому усвідомленню запропонованих їм завдань, що забезпечує успіх подальшої самостійної роботи [4, 3].

Тісному взаємозв'язку самопланування і самоконтролю присвячує свої дослідження Н.І.Кувашов. На його думку, попереднє планування самостійного виконання навчальних завдань сприяє покращенню самоконтролю: “вчителі повинні звертати увагу на прищеплення учням навиків планування” [16, 298]. В основі самоконтролю і планування закладено збереження часової послідовності в роботі і співвідношення окремих його етапів. Самостійне планування сприяє зосередженому виконанню молодшими школярами музичних завдань, економії часу, пошуку шляхів раціональної організації роботи [1, 49]. Розглядаючи загальні методи самостійної музичної діяльності молодших школярів і їх реалізацію, слід зауважити, що вони тісно пов'язані з двома категоріями проявів.

Перший – накопичення фонду знань як необхідної умови мислення і другий – накопичення фонду добре відпрацьованих і міцно закріплених розумових прийомів інтелектуальних умінь. Відповідно розумовий розвиток характеризується не тільки своїм відображенням і свідомістю, але і способом відображення. Ураховуючи важливість самопланування в музичній діяльності, психологію молодшого

шкільного віку, невміння учнів тривалий час концентрувати увагу на матеріалі, що вивчається, а також схильність до більш конкретної розумової діяльності, що представлена у формі чуттєво-пізнавального, наочного, слід підкреслити вірогідність самопланування у процесі формування його якості. При цьому слід, по-перше, брати до уваги знання, вміння і навички, що раніше набуті учнями, і, по-друге, поступово навчати їх плануванню практичної і теоретичної діяльності, пояснюючи й аргументуючи послідовність виконання дій і операцій. Усе це сприяє якісному розвитку навиків планування, коректування, удосконалення якості складання планів.

У працях П.П.Блонського, С.Т.Шацького підкреслюється, що до універсальних умінь, які впливають на успішність, належать такі загальні вміння, як уміння планувати передбачувану роботу, здійснювати контроль у процесі її виконання, раціонально використовувати навчальний час. Окрім інтелектуальних і загальних способів, у самостійній музичній діяльності існують ще і спеціальні, властиві лише даному предмету. До них належать самостійні практичні вміння сольфеджувати, співати пісні, імпровізувати, супроводжувати мелодії на ударно-ритмічних інструментах. Формування спеціальних способів музичних дій активно сприяє переходу творчих знань у музично-практичні вміння і навички, що ефективно відбивається на розвитку самостійних музичних якостей учнів молодшого шкільного віку.

Спеціальні способи в самостійній музичній діяльності займають досить вагомe місце, оскільки в них органічно поєднуються обидва способи – інтелектуальний і загальний. Правильне використання перелічених способів із врахуванням специфіки предмета сприяє якісному покращенню виконання музично-практичних завдань. З їх допомогою у процесі діяльності реалізуються порівняння, узагальнення, виділення головного, самоконтроль, самопланування – одним словом, увесь комплекс способів. Корисними для мо-

лодших школярів є вміння самостійно поєднувати знання і способи їх реалізації відповідно до навчальної мети. Для самостійного виконання музично-практичних завдань дуже важливі виконавські вміння, виражені в навиках чистого інтонування, читання нотного тексту і його перенесення на ударні або звуковисотні інструменти. Поєднання таких спеціальних навиків із теоретичними знаннями й певними способами виконання, відповідними поставленій меті, забезпечують якісний рівень самостійної музичної діяльності. На нашу думку, використання музично-ритмічних і звуковисотних інструментів як засобу, за допомогою якого формуються і розвиваються у молодших школярів інтелектуальні, загальні і спеціальні способи самостійних дій, при системному підході може позитивно впливати на сформованість самостійних навиків виконання музичних завдань.

Основна педагогічна особливість розвитку самостійної музичної діяльності полягає у тому, що її формування повинно здійснюватись на основі системи, вираженої в етапно-фазовій послідовності. На кожному етапі, фазі в самостійній діяльності необхідно враховувати:

- безпосередню активну участь школярів у виконанні музично-практичних завдань;
- стійкий інтерес учнів до самостійної роботи всіх видів;
- створення труднощів у самостійному розв'язанні завдань як способі формування навиків із подолання складних нестандартних музично-практичних завдань;
- самостійність планування, що сприяє формуванню послідовності дій учнів при самостійному виконанні завдань;
- самоконтроль правильності й послідовності особистих навчальних дій упродовж усього періоду виконання музично-практичних завдань;
- спрямованість планування і побудови уроків музики на формування самостійності виконання молодшими школярами музично-практичних завдань.

Дидактичні фактори самостійної діяльності полягають у послідовності виконання музичних завдань, обумовленій поступовим ускладненням навчального матеріалу.

При формуванні самостійної музичної діяльності слід урахувати:

- чітке уявлення молодшими школярами мети і значення музичних завдань, основних шляхів і послідовності їх виконання;
- кваліфікованість індивідуального підходу до учнів, що координує правильність співвідношення складності завдань з їх здібностями;
- досвід самостійного виконання завдань дітьми, набутий на попередніх заняттях;
- якість навиків і рівень підготовки учнів при доборі самостійного музично-практичного завдання.

Таким чином, урахування педагогічних особливостей, факторів формування і розвитку самостійної діяльності може сприяти не тільки вияву ступеня сформованості самостійної музичної діяльності, але й позитивно впливати на підвищення ефективності її розвитку.

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТАРНОГО РИТМІЧНОГО ІНСТРУМЕНТАРІЮ НА УРОКАХ – ПОЧАТКОВИЙ ЕТАП РОЗВИТКУ САМОСТІЙНОЇ МУЗИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ

Питання використання інструментів у навчальному процесі з кожним роком набуває усе більшої зацікавленості як у дослідників, так і вчителів-практиків загальноосвітніх шкіл. До недавнього часу музикування дітей у школах здійснювалось, головним чином, на позакласних заняттях. У зв'язку з тим, що гра на різноманітних інструментах є однією з найдоступніших форм музичної роботи з молодшими школярами, в результаті якої вони швидше оволодівають нотною грамотою, набувають первинних навиків колективного музикування, глибше знайомляться з музичними творами, більшість учителів, використовуючи свій педагогічний досвід, стараються залучати дітей до активної виконавської діяльності (С.Сургаутайте). Аналіз проведених уроків із використанням інструментів (ритмічних, звуковисотних) дав можливість установити відсутність науково обґрунтованого підходу до даного виду роботи: більшість учителів у використанні інструментів вбачають лише засіб активізації навчального процесу.

Вивчення передового досвіду з навчання дітей гри на інструментах, а також результати експериментальних досліджень приводять до висновку про необхідність чіткого визначення засобів й мети дослідження, організації проведення уроків музики такого типу. Виходячи з цих позицій, вирішення проблеми слід вбачати у трьох напрямках:

- упровадження в даному випадку етапно-фазової послідовності розвитку музичної діяльності;
- визначення місця колективного музикування в системі музичних занять;
- створення відповідних педагогічних умов для розвитку сприятливої музичної діяльності молодших школярів.

Це забезпечуватиме реалізацію системного підходу до проблеми, в результаті якого завдання набуватимуть цілеспрямованого концептуального характеру, що відповідає вимогам сучасної педагогічної науки.

Активне елементарне музикування сприяє залученню до музики повноцінними учасниками *всіх дітей*. Важливим моментом є те, що музикувати на уроці можуть діти з недостатньо розвиненим музичним слухом, оскільки відтворення звуковисотної сторони на інструменті з чітко фіксованою висотністю простіше, ніж при співі.

Використання елементарного музикування сприяє усвідомленню школярами своїх сил, активізує, позитивно впливає на їх розвиток, у тому числі (що дуже важливо) більш слабких у музичному відношенні, допомагає їх музично-естетичному росту. Відповідно, використання на уроках інструментів суттєво розширює навчально-виховні можливості уроку. Саме елементарне музикування, коли діти, слухаючи музичні твори, відтворюють ритмічну пульсацію то плесканням, то відстукуванням, вимагає уважного вслуховування в музику, у зміну її частин, а це розвиває у дітей навик відчуття музичної форми, чуття ритмічного пульсу в процесі співучості у виконанні музики.

Самостійна музично-практична діяльність розширює можливості вчителя для ознайомлення учнів із певними теоретичними і практичними труднощами й самостійного пошуку способу їх подолання.

Прагнення учнів самостійно виконувати завдання допомагає швидше дійти до істини: пробуджує їх думку, стимулює ініціативність та активність. Завдання і питання, пов'язані із зіставленням та аналізом при елементарному музикуванні, з вираженням власної думки, своєї оцінки, заохочують вихованців значно більшою мірою, аніж звичайно. С.Т.Шацький у статті «О том, как мы учим» [29, 45], розглядаючи труднощі, що ставляться перед дітьми при відповіді на нестандартні питання вчителя, робить простий,

але дуже важливий висновок про те, що завдання слід конструювати таким чином, щоб викликати *самостійні* роздуми учня, які б завершилися відповіддю. Самостійна відповідь учня, його власні судження і думки, як правило, цікаві не лише для вчителя, а й для всього класу. У процесі навчання школа повинна підготувати грамотного, з розвиненим художнім смаком любителя музики, культурного слухача концертів і музичних передач, який повноцінно сприймає музичні твори, активного учасника художньої самодіяльності, здатного після школи самостійно продовжувати свою музичну освіту.

Вирішення цього питання передбачене самостійністю молодших школярів у виконанні музично-практичних завдань.

Важливим фактором у визначенні умов є оптимальне застосування інструментарію в поєднанні зі співом. На наше глибоке переконання, «основою» елементарного музикування повинна бути звучна мелодія пісні. Це дає можливість зберігати структуру уроку, доповнюючи і примножуючи види музичної діяльності, при тій же кількості виділеного часу, формувати у школярів слухові відчуття, самостійність, зосередженість і самоконтроль.

Розробка дидактичних принципів розвитку самостійної музичної діяльності, створення системи роботи з інструментами на уроці, обґрунтування педагогічних факторів розвитку самостійності допомагає підвести учнів до виконання практичних музичних завдань: програвання мелодії, розспівок, вступів до пісень, мажорних та мінорних трізвуків, імпровізування, створюючи атмосферу, що сприяє самостійному музичному розвитку. У таких умовах музично-творчі завдання стають не самоціллю, не кінцевим результатом навчання, а зв'язковою ланкою, що сприяє вирішенню музично-практичних завдань. Різноманітність інструментів, їх тембрів, висотних співвідношень, особливостей будови допомагає школярам досить легко оволо-

діти грою на них. Навчання нотної грамоти, співу, слухання музики є найбільш раціональним тоді, коли воно пов'язане з активною музичною діяльністю.

Підкреслюючи значимість музично-рухових процесів у формуванні ритмічної «бази» у молодших школярів, Ж.Далькроз стверджує, що «подвижный ритм без музыкального сопровождения лишен самого жизненного его элемента» [13, 22]. У зв'язку з тим, що в ритмі, в музиці й у пластиці спільна основа – рух, його можна назвати «тілом» музики. Ж.Далькроз вірить у силу виховання чуття ритму і вважає, що розвивати його в молодших школярів можна лише шляхом практичного виконання ритмічних вправ. Учений відзначає вплив музичного ритму на учнів і зворотну реакцію їх організму, підкреслюючи рефлекторний характер цих процесів. Розробка правильних теоретичних передбачень Ж.Далькроза дала можливість визначити фундамент для створення ритмічних вправ, а зв'язок музично-ритмічних рухів із м'язовими відчуттями дав підставу побудувати систему на правильній основі. При загальній достатньо високій оцінці наукових досліджень Ж.Далькроза все ж не можна погодитись з абсолютизацією ним ритму: на його думку, учень може «відчувати задоволення від ритму, незалежно від музики» [13, 7]. Такого роду механічний підхід Ж.Далькроза негативно відбився на подальшому розвитку системи ритмічного виховання, а гіпертрофія поняття ритму привела вченого до формалістичних висновків у галузі педагогіки.

На думку професора Францішека Лесика (Білорусь), функція вчителя на уроці повинна полягати у створенні достатньої кількості музичних уявлень і в самостійних розумових операціях учнів, звертаючи увагу на знання ними головних ознак, що визначають зміст та об'єм поняття. Якщо цього нема, такий учитель впадає у дидактичний формалізм, що має різні фактори. Молодші школярі, наприклад, співають пісні, однак деякі слова тексту не розуміють, тому

не можуть виконувати пісню з необхідною виразністю; співають гами з назвою нот, але розміщення нот на нотному стані не знають; стежать за виконанням інструментального ансамблю, не маючи поняття про назву його музичних інструментів.

Зрозуміло, що таке музичне навчання і виховання не досягає бажаної мети. Музика залишається доступною для учня у стосунку лише тих елементів впливу, до яких він прийшов *самостійно*, з допомогою співу або гри на музичному інструменті, з тим досвідом слухача, який забезпечує активне музичне сприймання і відповідне музично-естетичне переживання. Шляхом активної музичної діяльності необхідно позбутися ознак формалізму і, навпаки, реалізувати всі музичні здібності учнів, пробуджувати й реалізовувати їх самостійність і творчу активність за допомогою раціональних самостійних дій і цілеспрямованих розумових операцій, доводячи їх до норм, передбачених навчальними програмами. Для активного елементарного музикування передусім, на наш погляд, необхідне формування ритмічної основи в молодших школярів, на якій можна науково обґрунтовано планувати навчальну діяльність із використанням звуковисотних інструментів. Адже підготовка учнів у плані ритмічної діяльності є основою формування відчуттів, зосередженості, самоконтролю, що для розвитку самостійності в навчанні слід вважати дуже вагомим. Попередній слуховий досвід дітей допомагає їм більш самостійно засвоїти позначення звуків нотними знаками (Н.А.Ветлугіна). Сприймаючи позначення деяких музично-слухових уявлень (словом, графічним зображенням, рухом, фіксацією на клавішах, ладах), учні поліпшують процес навчання гри на інструменті, і, навпаки, довготривале навчання шляхом наслідування з відривом від простих зв'язків звукоритмічних співвідношень ослаблює активність їх музичного розвитку. Результати науково-педагогічних досліджень указують на широкі можливості молодших школярів, при

відповідних умовах навчання, самостійно аналізувати й синтезувати не лише фактичний бік змісту, а й логічну послідовність навчального матеріалу (Л.Секей), що має першорядне значення для свідомого засвоєння і самоконтролю у процесі виконання практичних дій.

Використання елементарного музикування на уроках вимагає певного «обладнання» дитячих музичних інструментів (Н.А.Ветлугіна). Залежно від того, які групи інструментів використовуються на уроці – струнні, духові, ударно-клавішні, яка кількість інструментів, складність звукодобування і, в кінцевому підсумку, чи подобались інструменти учням у цілому, залежить успіх і плідотворність усієї подальшої навчальної роботи.

У цьому випадку ми переконуємось у значимості кількісного збільшення видів музичної діяльності, правильності використання теорії компенсаційності здібностей (Б.Н.Теплов), у переконливості думки про те, що спів у школі не повинен бути в наш час єдиним засобом розвитку музичальності й ознайомлення з музикою [18, 145]. На основі цього можна передбачити: включаючи самостійну музично-практичну діяльність у навчальний процес, ми створюємо додаткові можливості не лише для розвитку самостійної діяльності, свідомого засвоєння навчального матеріалу, активізації навчального процесу, але і для компенсації з допомогою елементарного музикування недостатньої вокально-співочої здібності слабоінтонуючих учнів. Тримірна складність діяльності практичного інструментального виконавства (читання нот із листа – зорова, відтворення на інструменті – рухова, слухове сприйняття і корегування – слухова) приводить їх до аналогічного складного аудіовізуально-рухового самоконтролю, який у музично-практичній діяльності набуває особливого значення для самостійного розвитку молодших школярів із недостатньою або слабозвинутою здібністю, що входить до комплексу «ядра» музичальності. На думку Б.М.Теплова, позитивне

вирішення питання активної зайнятості в навчальному процесі слабоінтонуючих і формування самостійних практичних навиків у всіх учнів класу без винятку – один із головних напрямів сучасної музично-педагогічної науки.

Експериментальна робота підтверджує, що вагомим фактором організації уроків музики з використанням музичних інструментів є створення навчально-матеріальної бази: якісних ритмічних і звуковисотних інструментів, серій наочних матеріалів за темами, розділами, главами дисципліни, спеціального навчально-педагогічного музичного репертуару з урахуванням музично-педагогічних і психологічних особливостей молодшого шкільного віку. Елементарні музичні інструменти повинні звучати чисто, мати відповідний тембр, бути доступними учням молодшого шкільного віку за своїми розміром і вагою, простими за конструкцією, достатньо витривалими. Звичайно, вони значно простіші й далеко не повністю відтворюють звучання професійних інструментів, хоч інколи мають таку ж назву, подібні за зовнішнім виглядом і способом звукодобування.

За своїм виглядом елементарні музичні інструменти можна поділити на беззвучні (з «німою» клавіатурою), звукові (зі звуками невизначеної висоти: бубни, барабани, кастаньети, трикутники) та інструменти з фіксованою мелодією: органчики, музичні шкатулки, музичні коробочки; інструменти, що мають звуки лише однієї висоти, за допомогою яких можна відтворювати різноманітні ритми – роги, дудки, свірелі, інструменти з динамічними або хроматичними звукорядами: металофони, піаніно, роялі, кларнети, баяни, губні гармошки, сопілки, цитри, домбри й т. д. Ці інструменти відрізняються від попередніх тим, що на них можна відтворювати різні мелодії.

Розглядаючи групу струнних (цитри, домбри, балайки), звук на них учні молодшого шкільного віку відобувають шляхом дотику пальцями або медіатором струн. Відповідно звукоутворення на духових інструментах

здійснюється шляхом вдування повітря у трубу інструменту, а іноді при вдиханні його з труби. В ударно-клавішних звук формується при ударі молоточка по металевій пластині або тоді, коли натискають клавішу. В ударних звук виникає при ударі рукою або паличкою по звуковій частині тіла інструмента. У навчально-виховному процесі розвиток звуковисотного слуху в учнів молодшого шкільного віку здійснюється шляхом використання дзвіночків, що звучать із різною висотою: учні впізнають, який з них звучить вище, який нижче, або металофону поставленого у нахилене положення: за ударами молоточка учень визначає напрям звукоряду, відстань між звуками. Розвиток ритмічного чуття здійснюється на матеріалі ударних і звуковисотних інструментів, що мають звук лише однієї певної висоти. Тембровий слух найбільш ефективно розвивається при порівнянні звучання різних груп – струнної, духової або ударної.

Другим фактором наукового підходу до організації навчального процесу з метою розвитку самостійної музичної діяльності є те, що вся робота повинна будуватись на мелодії, яка звучить якісно і відтворена голосом або на інструменті.

Третій фактор ґрунтується на оптимальному поєднанні інструментарію і структурних компонентів уроку музики (музична грамота, спів, слухання музики).

Четвертим є диференційований підхід до навчання у процесі використання інструментів із метою розвитку самостійної музичної діяльності, зокрема умовний поділ учнів класу на підгрупи за рівнем музичних здібностей, що позитивно проявляється як на можливості використання інструментів у класній навчальній роботі, так і на якості засвоєння матеріалу, передбаченого програмовими вимогами.

Усе це дає підстави вважати, що ефективний розвиток самостійної музично-практичної діяльності можливий лише за умови колективного інструментального виконавства, організованого в науково обґрунтованому навчальному

процесі. Для розвитку самостійного інструментального виконавства необхідна поетапна побудова занять у відповідній системі з урахуванням педагогічних та організаційних умов, які сприяють розвитку в учнів необхідних самостійних навиків.

Процес розвитку самостійної музичної діяльності включає такі завдання: розвиток у молодших школярів сприймання музичного матеріалу, навчання гри на елементарних ритмічних і звуковисотних інструментах. Упродовж навчання учні молодшого шкільного віку оволодівають таким об'ємом знань і вмінь: вони повинні ознайомитись із назвами музичних інструментів, характером їх звучання, правилами звукоутворення, прийомами гри й розміщенням звуків.

У процесі навчання молодші школярі мусять оволодіти елементарними навиками гри на різноманітних ритмічних і звуковисотних інструментах; правильно витратити дихання, граючи на фріолах, кларнетах, сопілках; знаходити зручну аплікатуру, граючи на акордеоні, баяні, фортепіано; приглушувати звучання тарілок, трикутників; правильно тримати руки при грі на бубні, барабані, стряхуючи кастаньети, маракаси; граючи в ансамблі, самостійно дотримуватись загальної динаміки, темпу; самостійно і вчасно вступати й закінчувати виконання творів; розуміти й самостійно користуватися динамічними відтінками; індивідуально розбиратися в новому музичному творі відповідної складності, привчатись підбирати на слух знайомі мелодії пісень і ритмічні супроводи до них; імпровізувати ритмічні й мелодичні поспівки.

Матеріал для елементарних музичних інструментів повинен відзначатися художніми якостями й доступністю. Він складається з творів класиків, сучасних композиторів і найрізноманітніших за тематикою жанрів. Почуття молодших школярів, викликане музикою, нерідко набуває соціального характеру. Учні початкових класів добре відчують героїчний жанр і з успіхом слухають і копіюють.

Для різноманітності доцільно використовувати різні жанри (пісню, танець, марш), із врахуванням їх взаємопроникнення. Окрім вимог до виховного значення музичного репертуару, важливими є специфічні вимоги до творів для гри на елементарних музичних інструментах. Перш за все ритмічні й мелодичні інтонації, що мають місце на початковому етапі навчання молодших школярів, бажано впроваджувати на матеріалі пісень, які мають музично-образний, ритмічний та інтонаційний зв'язок із певними інструментами. Як правило, початковий етап занять дає можливість учителеві чітко визначити рівень музичних здібностей учнів, планувати види роботи відповідно до виконавських можливостей учнів молодшого шкільного віку. При доборі музичного матеріалу вчитель повинен керуватись певними вимогами.

Перш за все необхідно, щоб діапазон музичних творів відповідав робочому діапазону голосів учнів, мелодії слід побудувати на поступених ходах або зручних інтервалах, фактура оркестрового викладу має бути доволі прозорою, ритмічні малюнки – простими й відповідати вимогам програми.

Ураховуючи те, що виконавською технікою молодші школярі володіють слабо, найбільш доцільно інструментувати твори у формі варіації або пісні з варіаційною обробкою. Такі рекомендації обумовлені недовготривалою увагою молодших школярів, низьким рівнем сформованості вмій і навиків самостійної музично-практичної діяльності. Відповідно, головне завдання педагога – навчити учнів гри на ритмічних і звукоритмічних інструментах і тим самим зацікавити їх музикою, викликати бажання самостійно займатись на інструменті. Завдання вчителя – на початковому етапі навчання молодших школярів дати їм правильні основи елементарної виконавської техніки. Оскільки музичне навчання учнів починається з відтворення простих ритмічних структур, то вчителю слід чітко дотримуватись

науково обґрунтованого системного підходу в ритмічному розвитку учнів молодших класів.

Окрім уроків музики, важливими є самостійні заняття у групі продовженого дня. Для них доцільно добирати різноманітні поспівки з поетичним текстом, що сприяє кращому запам'ятовуванню творів, що вивчаються.

Учитель, однак, не просто пропонує розучити й виконати підготовлений акомпанемент, а спрямовує музичну думку на «пошук» даного варіанта супроводу. Таким чином, у дітей формуються навички творчого музичного мислення. Учням самостійно важко визначити, за допомогою яких музичних інструментів краще всього передати характер тої чи іншої мелодії, однак завдання вчителя – пробудити у школярів почуття творчої співучасті, що відповідає завданням і принципам проблемного навчання.

Матеріал, що вивчається, мусить відповідати головному принципу дидактики – від простого до складного. Добираючи пісню або п'єсу, вчитель повинен урахувувати технічну підготовленість дітей, розуміння ними виразності звучання кожного інструменту. У роботі слід звернути увагу на те, щоб діти, виконуючи свої партії, не помилялись, уміли вчасно вступити, навчились використовувати динамічні й темпові можливості інструментів, відчували метроритм творів.

Розглядаючи особливості методики навчання з позиції оволодіння технічними прийомами гри на окремих інструментах, слід відзначити, що учнів важливо навчити правильних прийомів звукоутворення. Учитель повинен переконати молодших школярів, що при грі на металофоні молоточок потрібно тримати так, щоб він лежав на середній частині другого пальця, а великий палець притримував його зверху, що удар повинен припадати на середину пластини й, головне, бути легким. У той же час гра на тріолі здійснюється поетапними прийомами. Учень рівномірно дує у трубу й одночасно, натискаючи на клавіші, може ви-

конувати мелодії у соль мажорі й частково в інших тональностях, але в обмеженому діапазоні. З появою в учня відчуттів звукової різниці в якості звучання, коли він почне орієнтуватись у різноманітних прийомах гри, в нього розвивається слуховий контроль і вміння виправляти неточності у своєму виконанні. На початковому етапі вчителеві важливо сформувати в молодших школярів координовані спільні дії, що розвивають важливе для колективної гри відчуття ансамблю. З цією метою використовуються різноманітні ритмічні інструменти, на яких учні відстукують дерев'яними паличками, брусками, пластинками, маракасами, наповненими горохом або камінцями, коробочками.

Найбільш простими ритмічними заняттями, що забезпечують на початковому етапі формування самостійних навиків відтворення ритмічних структур, є плескання. Прийоми звукоутворення можуть бути найрізноманітніші. На думку К. Орфа, відмінність між плесканнями обумовлена такими моментами: формою, що набуває долоня, і характером удару. Плескання жменею відтворює глухий звук. Відтінки звучання залежать від того, на які місця долоні припадають удари (по середині або біля пальців, по зап'ястю або краю кисті). Учителеві доцільно випробувати декілька видів плескання, повправлятися з учнями й вибрати серед них 3–4 види, що зможуть забезпечити різноманітну динамічну градацію звучання, перш за все – перехід від піано до форте й навпаки. Окрім плескання, у ритмічному розвитку молодших школярів використовуються клацання пальцями, які можна виконувати як сидячи, так і стоячи. Дуже важливо, щоб клацання пальцями виконувалось без напруження, вільно й чітко. До природних «інструментів», здатних відтворювати ритмічні малюнки, належать ноги. Найбільш розповсюджених притопів у навчальній практиці відомо три види: всією ногою, носком (п'ятка залишається на підлозі) і п'яткою (носок залишається на підлозі). До дерев'яних ритмоінструментів належать: палички, коро-

бочки, пластинки. Важливим для цих інструментів є те, що вони повинні найменшою мірою торкатись столів або інших предметів, на яких ці інструменти знаходяться у процесі гри. Їх необхідно ізолювати від маси предметів, які приглушують звучність, лише за таких умов їх застосування може забезпечити бажаний звуковий ефект.

До металевих ритмоінструментів належать: тарілки, трикутники, дзвіночки та ін. Тарілки дають можливість здійснювати шумові ефекти за допомогою тремуючих ударів двома паличками з м'якими головками. Власне, різні палички сприяють внесенню різноманітного звучання. Звучання трикутника має характерну особливість: «він прилаштовується» до тембрів інших інструментів і виділяється своїм звучанням незалежно від кількості й гучності.

Якщо говорити про використання на уроках музики інших інструментів, то слід зауважити, що найбільш доцільно включати не ті інструменти, що ведуть мелодійну лінію (сольні), а ті, що збагачують акомпануючу функцію. Це забезпечує перевагу сольних інструментів, а також позбавляє від неправильного погляду на особливості музичування на уроках. Учитель повинен розуміти, що інструментарій на уроці музики не підміняє спеціальне навчання здібних учнів, а допомагає усім школярам оволодіти основами музики, які не закінчуються розучуванням пісень із певними коментарями теорії музики. Такому природному й поступовому оволодінню музикою можна посприяти з допомогою етапно-фазової послідовності використання ритмічного і звуковисотного інструментарію та спеціальних дидактичних порад для вчителя музики початкових класів.

Ритм – це один із головних засобів виразності в музиці. Тому лише впорядковані в часовому співвідношенні музичні звуки набувають певного змісту. Процес сприймання ритму вже багато років є предметом психологічних досліджень, які доводять, що сприймання тісно пов'язане з руховим моментом, де людина не просто слухає, а активно

реагує на музику рухами свого тіла. Як правило, сама людина не завжди усвідомлює ці рухи, оскільки вони проявляються як би інстинктивно (відстукування ногами, пальцями, похитування головою, усім тілом і т. д.). Намагання погасити моторні (рухові) реакції може призвести до того, що людина або практично перестає сприймати музику, або ритмічна пульсація переходить у сприймаючого у прихованій формі (скорочення м'язів гортані, дихальної мускулатури тощо). Здібність, що закладена в основу активного (рухового) переживання музики, можна трактувати як музично-ритмічне чуття. Ураховуючи моторну природу чуття ритму, Б.Теплов указував що рух, як такий, ще не створює музично-ритмічних переживань, хоч і є органічним компонентом, необхідною умовою їх утворення. Це – свідчення того, що ритм у музиці – носій певного емоційного змісту. Відповідно, чуття ритму має не лише моторну, але й емоційну природу.

Художній образ музичного твору передається засобами музичної виразності, куди входить цілий комплекс. Домінуючим є звуковисотність, ритмічна організація, ладові співвідношення і, безумовно, тембри. У залежності від видів музичної діяльності ті чи інші здібності стають більш або менш важливими. Так, тембровий слух є досить важливим при сприйманні інструментальної музики й менш значущим або другорядним при виконанні пісень.

Чуття ритму – це така музична здібність, без якої неможлива, практично, жодна музична діяльність: чи то спів, гра в оркестрі, сприймання музики або її творення.

Упродовж довгих років питанню музично-ритмічного виховання школярів у методичній літературі не приділялась належна увага. Такий недолік важко пояснити ще й тому, що у дошкільній системі важливим засобом музичного розвитку дітей є рухи під музику, через які, головним чином, і здійснюється розвиток чуття ритму й емоційного відклику на музику. Справедливою є думка В. Сургаутайте про

створення єдиної системи музичного виховання в дитячому садку і школі ... особливо ритмічного.

Безумовно, що головною умовою розвитку ритмічного чуття у молодших школярів є активна їх участь у музично-практичній діяльності. Без неї ця здібність ані пробудитись ані розвиватись не може. А це свідчить, що й заняття співом, сольфеджіо, слухання музики розвивають чуття ритму. Однак такий розвиток є малоефективний, оскільки кожен із згаданих видів роботи на уроці передбачає свою специфічну мету, а ритмічне чуття переходить у розряд другорядних завдань. Така стихійність ритмічного «само-розвитку» позбавлена будь-якої систематичної послідовності завдань і вправ у плані поступового їх ускладнення і забезпечення цілеспрямованого формування слухоритмічних навиків.

У даній музично-практичній послідовності ми ставили за мету, поєднуючи різновиди музичної діяльності, забезпечити їх взаємозв'язок, доповнити й закріпити набуті дітьми музично-ритмічні навички. Особлива увага зосереджувалась на тому, що жодні теоретичні знання не повинні випереджувати безпосереднє відчуття музичного ритму. Це означає, що до усвідомлення різноманітних сторін ритму й набуття теоретичних знань про них діти нагромаджували певний музично-ритмічний досвід у вигляді практичних навиків.

Під час навчального процесу згадана система самостійної діяльності реалізувалась у два етапи.

Першим передбачалось на матеріалі ритмоінструментів формувати в учнів міцну *ритмічну основу, другим* – у процесі застосування звуковисотних інструментів розвивати навички самостійного вирішення музично-практичних завдань, що дадуть можливість учням початкових класів здійснювати діяльність у *нових нестандартних умовах*.

Увесь процес із формування комплексу самостійних навиків оперування елементарними ритмоінструментами

складається з п'яти фаз. На початковому етапі вони будуються за принципом дидактичної послідовності ускладнення навчального матеріалу з поступовим наростанням самостійності виконання завдань (у двох фазах). На другому етапі реалізуються основні функції формування навиків самостійної музично-ритмічної діяльності (у трьох фазах). Другий етап знаходиться в тісному дидактичному взаємозв'язку з першим, і весь навчальний процес базується на ритмічній основі, створеній на першому етапі (першому році навчання).

Отже, формування ритмічної основи у першокласників здійснюється на матеріалі самостійних музично-практичних завдань та розвитку ритмічного чуття шляхом слухового контролю, ритмізації віршованих текстів, слухо-зорового контролю, відтворення ритму за предметно-графічною партитурою, а пізніше – з нотного письма. Кожна фаза будується на музичному матеріалі, передбаченому програмовими вимогами уроків музики.

На першій фазі початкового етапу самостійної музично-практичної діяльності молодших школярів запропоновані завдання базуються на матеріалі, що сприяє самостійному розвитку ритмічного чуття засобом *слухового контролю*. Особливість самостійної діяльності полягає у співі вже вивчених програмових пісень із паралельним виконанням рівномірної ритмічної пульсації – проплескуванням, відстукуванням олівцем, дерев'яними паличками й т. д. Таким чином, ставиться мета розвитку у першокласників *координації голосу й рухових функцій*.

У процесі навчання ми переконались у тому, що розподіл сконцентрованої слухової уваги на аудіо-візуально-рухову на початковому етапі для першокласників, які не мають теоретичного і практичного музичного досвіду, є занадто складним.

Ураховуючи, що в самостійних ритмічних операціях відтворення за взірцем діти концентрують увагу на співі й

рівномірній пульсації, ми дійшли висновку, що на початковому етапі формування ритмічної основи повинно відбуватись лише з допомогою *слухового контролю*.

Головна мета початкового етапу полягає у створенні *проблемних навчальних ситуацій*, забезпечених організаційними, дидактичними й педагогічними умовами, які б сприяли, при практичному оперуванні ритмоінструментами, формуванню і розвитку міцної ритмічної основи першокласників. Таким чином, проблемна навчальна ситуація виступає *як засіб*, за допомогою якого на матеріалі інструментального виконавства нами здійснювалася самостійна музично-ритмічна діяльність. Виконання програмового навчального матеріалу першокласниками голосом з одночасним ритмічним супроводом (плесканням, паличками, олівцями) сприяє формуванню у них самостійних навиків вокально-рухової координації, відчуттю ритмічної пульсації, уваги, активності, що надзвичайно цінне для розвитку самостійного відчуття *«живого» ритмічного імпульсу* музичного твору, що формується лише при безпосередній участі у виконавстві.

Завдання на першій фазі доцільно будувати на простих музичних творах: «Я лисичка» (укр. нар. пісня), «Берізонька» (А.Філіпенко), здійснюючи все це з опорою на *слуховий контроль*. Для проблемної спрямованості слід створити різноманітні варіанти завдань з урахуванням виконавських можливостей школярів.

I варіант. Увесь клас виконує пісню «Веселий музикант» А.Філіпенка. Учитель умовно ділить клас на чотири підгрупи, кожна з яких має в наявності один із видів ударно-ритмічних інструментів (палички, коробочки, олівці, плескання). У певній послідовності й за вказівкою вчителя кожну нову фразу пісні, що виконує клас, супроводжує рівномірною ритмічною пульсацією, яка вказана вчителем підгрупа.

II варіант. Клас розділений на чотири підгрупи. Перша – виконує пісню голосом, решта груп, маючи ритмо-

інструменти, чекає вказівки вчителя. За його жестом ука-зана підгрупа починає ритмічний супровід, вступаючи на певній фразі пісні. Потрібно зауважити, що всі підгрупи володіли різними ритмоінструментами, а учні не знали послідовності включення їх у роботу.

III варіант. Використання ритмічних поговірок і му-зично-мовних інтонацій. Хоч цей варіант здебільшого має індивідуальний характер виконання і використовується з метою засвоєння молодшими школярами довгих і коротких тривалостей (четвертні, восьмі), він придатний і для гру-пових занять. З метою застереження одноманітності вико-нання мало декілька варіантів: учитель – учень, учитель – весь клас, учень – підгрупа класу, учень – весь клас, під-група – підгрупа й т. д. Відтворення ритму зі слуху в тому ж темпі, який запропонував «автор», учні повторяли плес-канням. Пізніше цю діяльність урізноманітнювали палич-ками, олівцями, притопами, клацаннями, відстукуванням по парті. На другому році навчання при двоголосому рит-мічному виконанні ми повністю переконались у тому, що така музично-ритмічна діяльність сприяє розвитку само-стійних навиків відтворення **ритмічних канонів**.

Наступне завдання з метою формування ритмічної ос-нови будувалось на ритмізації зі слуху, що групувалося на ритмо-слухових питаннях і відповідях таким чином: пер-ший учень дає запитання й одночасно ритмізує його про-плескуванням, другий – здійснює логічну відповідь, ритмі-зуючи її аналогічно першому. Відповідно, в такій діяльності використовувались різні набуті навикі синтетично-смысле-вомовного розподілу (як матеріал), а передбачувана мета за-вдання полягала у розвитку учнівської логіки. Учні, даючи запитання і відповідаючи на них, усвідомлюючи їх значення і зміст, відтворюючи їх у формі запитань і відповідей, роз-вивають самостійне чуття сприймання **ритмічної логіки**.

Музична діяльність, побудована на плесканні, поши-рювалась на інші музично-ритмічні інструменти (коробоч-

ки, палички, трикутники, бубни тощо). У процесі якісного покращення виконання ритмізації запитань і відповідей словесне підкріплення знімається. Через певну серію занять у навчальний процес включались більш складні проблемні ситуації, обґрунтовані і взаємопов'язані з раніше вивченим матеріалом (теоретичними заняттями і практичними навиками). Одне з них – учні з учителем повторили вивчені програмні пісні: «Савка і Гришка» (біл. нар. пісня), «Берізонька» (А.Філіпенко), «Я лисичка» (укр. нар. пісня). Після повторення учитель плесканням відтворює малюнок одного з проспіваних творів. Перед вихованцями ставиться завдання визначити, до якої пісні належить ритмічний малюнок. Таким чином, перед молодшими школярами виникає ситуація необхідності самостійного поновлення в пам'яті ритмічної структури кожного з трьох творів, порівнюючи їх і зіставляючи з ритмом, що відтворив учитель.

Здійснивши такі операції самостійно, учень зміг безпомилково виконати завдання. Нестандартні питання змушують учнів мобілізувати свої знання, уміння і навики на самостійне вирішення завдань. У процесі навчальних занять виявлено, що найкращий результат забезпечує виконання завдань, організованих на пісенному матеріалі й вивченні музичної грамоти.

Варіанти завдань, що входили до першої фази, переконують у тому, що виконання елементарного самостійного музично-практичного завдання створює ситуацію, при якій кожен першокласник повинен самостійно запам'ятати ритмічний малюнок, відчутти закінчення однієї фрази й початок наступної, зосередити увагу на виконанні, сформувати самостійний навик підключення до мелодії, що звучить, ритмічним супроводом, не порушуючи темпової і ритмічної канви музичного твору.

Саме такі навчальні ситуації сприяють розвитку у першокласників комплексу самостійних ритмічних навиків, формують відчуття фрази, ритмічну пам'ять, пробуджують

прагнення до самостійної музично-творчої праці. Найелементарніший супровід на ритмоінструментах повинен проходити лише на матеріалі *мелодії, що звучить*, і «відповідно до образного характеру виконуваної музики». У зв'язку з цим при вирішенні завдань першокласниками вчитель звертає їх увагу на текст пісні, характер виконання, одним словом, мова йде про психологічну астанову, що може трактуватись як *спрямованість на результат*. За справедливим зауваженням Б.М.Теплова, «нельзя сочинять, играть, рисовать и т. д. только для упражнения в данной деятельности; необходимо чтобы какая-то часть художественной деятельности ребенка была направлена на создание продукта, который на кого-то должен оказать воздействие, который кому-то нужен... Без этого развитие ребенка неизбежно подменяется развитием некоторого формального умения» [27, 325].

Під час проведення навчального процесу з першокласниками думка Б.М.Теплова підтвердилась, підвела нас до висновку, що важливою педагогічною умовою розвитку самостійної музичної діяльності є *інтерес школярів до знань*, досягнутих у результаті усвідомлення їх практичного значення. Процес навчання ефективний лише тоді, коли він проходить шляхом тривалої, послідовної систематичної роботи на всіх періодах його проведення, у різноманітних ситуаціях навчального процесу, за допомогою різних методів та організаційних форм навчання.

Отримані результати дають підстави вважати, що формування комплексу самостійних музично-практичних навиків необхідно здійснювати на розробленому й науково обґрунтованому музичному матеріалі, що має конкретний системний взаємозв'язок у спільній спрямованості створення ритмічної основи в молодшому шкільному віці. Найбільшу ефективність у розвитку самостійної музичної діяльності молодших школярів дає реалізація першої фази на матеріалі використання пісенного репертуару.

Розвиток самостійної музичної діяльності за допомогою **ритмізації віршованих текстів** полягає у здійсненні синтетично-сислового розподілу мови, підсилюючи його руховими функціями, використовуючи плескання, притопи, ритмоінструменти, формуючи таким чином самостійні слухоритмічні навички сприймання логічного й емоційного змісту музичної інтонації. Опираючись на наукові результати психологів, які підтверджують, що «слух, вихований на синтетической смысловой расчлененности речи, становится способом воспринимать и расчлененность мелодии, как смысловую», ми зробили висновок про можливість використання цієї ідеї у системі розвитку самостійної музично-практичної діяльності. Вона почалась із завдань, побудованих на відтворенні ритмічних малюнків за взірцем, ускладнюючи їх елементами творчості й часткової самостійності виконання, створюючи в музично-ритмічній діяльності проблемні ситуації. Мета ситуацій передбачала самостійні навички розвитку ритмічної пам'яті, зіставлення і порівняння ритму різних творів, знаходження спільних і відмінних рис у ритмічних структурах, формування за допомогою елементарних ударних інструментів практичних навичок відтворення ритмічних малюнків із пам'яті.

Формування ритмічної основи з використанням ударно-ритмічних інструментів є свідченням того, що учні навчались самостійно відтворювати прості ритмічні малюнки, порівнюючи їх і зіставляючи; виділяти ознаки; визначати завершений або незавершений зміст ритмічної фрази; відчувати характер запитань або відповідей у ритмічних інтонаціях.

Уся музична діяльність із розвитку самостійності виконання завдань протягом занять обумовлювалась педагогічними й дидактичними умовами. Опираючись на результати, ми зробили висновок, що найбільша ефективність у створенні музично-ритмічної основи передбачається такими умовами: якщо учень підготовлений до виконання

самостійної музично-практичної діяльності, тобто має необхідні знання, практичні вміння і навички; може самостійно упорядковувати їх у логічну послідовність, спрямовану на раціональне вирішення завдання; чітко уявляє, з якою метою воно виконується, його подальше практичне значення; знає головні шляхи виконання; уміє висловлювати думки з певних питань своїми словами, що є свідченням наявності логіки доказовості, вміння відстоювати свої позиції у спірних ситуаціях; знаходити переконливий і доказовий матеріал, коли у процесі добору самостійних завдань використовується диференційований підхід із врахуванням індивідуальних музичних здібностей кожного учня.

ФОРМУВАННЯ УМІНЬ САМОСТІЙНОГО ВІДТВОРЕННЯ РИТМІЧНИХ СТРУКТУР – ДРУГИЙ ЕТАП РОЗВИТКУ МУЗИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ

Наступною фазою, спрямованою на розвиток самостійної музично-практичної діяльності, є відтворення ритмічних структур на елементарних ритмічних інструментах шляхом *слухо-зорового контролю*. Його перевага над попереднім полягає в аудіо-візуально-руховому взаємозв'язку. Така тримірність у відтворенні за зразком підкріплена графічним зображенням і слуховим контролем, створює «додаткове підкріплення» слухоритмічної уяви і прискорює розвиток дитини» [11, 265].

За твердженням Л.Баренбойма, «нельзя забывать, что достаточно раннее графическое оформление услышанного помогает лучше осмыслить и запомнить музыкальное явление, способствует рельефности и прочности музыкальных представлений» [11, 207].

Перенесення графічного зображення ритмічних структур на ударні інструменти, здійснюючи при цьому самостійний слуховий контроль над якістю виконання, на наш погляд, є суттєвим фактором розвитку самостійної музичної діяльності. Він стимулює музично-слухові здібності учнів, «без которых не научишь ни наблюдать за музыкальными процессами, пусть и «малыми», ни следить за чтением нотной записи» [11, 257].

На даній фазі ставилась мета створити зв'язуючу ланку, забезпечуючи плавний перехід від *слухового сприймання до слухо-зорового*.

Навчальний процес здійснювався на основі знань, умінь і навиків, набутих у початковий період із врахуванням психолого-педагогічних особливостей сприйняття навчального матеріалу молодшими школярами. Його серцевина – відтворення ритмічних тривалостей за художніми малюнками, організованими в логічну послідовність. Му-

зичним матеріалом визначені такі твори: «Вишеньки-черешеньки» Я.Степового, «Новорічна» А.Філіпенка. Послідовність проведення здійснювалась на основі знань, побудованих із врахуванням дидактичних принципів у вигляді художньо оформленої партитури, поданої на плакатах. Ураховуючи психологію молодших школярів, зображення четвертних і восьмих нот позначалось доступними цьому віку малюнками: четверть на плакаті – великий грибок, дві восьмі – два маленькі грибки. (Див. додаток №1).

Таким чином, усвідомлення елементарного механізму, перенесення зображення на дію дало можливість використати його на всіх шести завданнях даної фази.

Метою першого завдання на матеріалі «Старовинної французької пісні» П.Чайковського був розвиток у молодших школярів самостійного відтворення рівномірної ритмічної пульсації проплескуванням.

Ритм музичного твору «Здрастуй школо» М.Парцхаладзе зображався на великому плакаті. Рівномірна пульсація проплескуванням асоціювалась із намальованими дзвіночками (по два в кожному такті, розмір 2/4). (Див. додаток №3).

У другому завданні діяльність відтворення ускладнювалась тим, що на плакаті появлялись, окрім четвертних нот, четвертні паузи: це сприяло самостійній концентрації уваги, формувало відчуття тривалостей пауз.

Третім завданням переслідувалась мета: формуючи ритмічну основу, розвинути у вихованців сприймання восьмих тривалостей. Для цього всі учні класу ділились на дві підгрупи (партії): одна плесканням відтворювала сильні доли такту, друга – восьмі рівномірні тривалості. Відтворення ритмічного малюнка восьмих і четвертних тривалостей, сприйнятого органами зору, допомогло формуванню самостійних навиків виконавської координації при співвідношенні четвертних нот в одній партії і восьмих – у другій.

Четверте завдання обумовлювалось відтворенням восьмих ритмічних тривалостей з чергуванням восьмих пауз. Як бачимо, всі завдання будувались на мелодії, що звучить, виконуваний учнями, в запису, вчителем.

П'яте завдання будувалось на комбінованому відтворенні. Учні розділялись на дві підгрупи. Друга партія в «Старовинній французькій пісні» П.Чайковського плесканням відтворювала першу восьму долю такту, решту три восьмих тривалості відтворювала перша група, а друга до наступного такту витримувала паузу. Така ритмічна діяльність сприяла розвитку самостійних навиків колективного виконавства, розвивала часове відчуття сильної і слабкої долі такту.

У шостому завданні, на відміну від попередніх, художнє зображення ритмічних тривалостей змінювалось графічним зображенням ритмоінструментів. Скажімо, замість четвертних нот у першій партії був зображений трикутник, замість четвертних у другій партії – тамбурин, а паузи знайшли своє вирішення в оригінальному малюнку «тихо». Приклад: (Див. додаток №4).

Партитура в такому предметному зображенні допомагає молодшим школярам безпомилково орієнтуватися в ритмічних малюнках і легко відтворювати будь-який, навіть невідомий ритмічний супровід. Слід зауважити, що в партитурах на плакатах кожна партія, для кращої орієнтації, виконувалась фломастером певного кольору. Над кожною партитурою (в шести завданнях) на додаткових лініях подавався ритмічний малюнок, фіксований нотним зображенням. Таким чином, зорова увага на партії, поданій у художньому зображенні, підсвідомо розповсюджувалась і на нотний текст, що підсилювало в учнів навик читання і відтворення ритму за нотним записом.

Реалізація цієї фази принесла такі результати: виконання практичних завдань у визначених умовах дали можливість молодшим школярам сформувати самостійні прак-

тичні навички перенесення зорово сприйнятої інформації на практичну діяльність з інструментом; сформувані самостійний слухо-зоровий взаємозв'язок із руховою координацією; виробити навички самостійного контролю за власним виконанням і виконанням однокласників; розвинути здатність «живого» відчуття ритму в активному виконанні; виконуючи свою ритмічну партію, контролювати виконання іншої.

Самостійна музично-практична робота учнів упродовж усієї фази спричинялась дидактичними й педагогічними умовами. Аналізуючи результати навчального процесу, слід зауважити, що для високої ефективності у формуванні музично-ритмічної основи необхідні такі умови: самостійна діяльність, системно пов'язана з процесом її формування; в її основі лежить індивідуальний підхід, що координує співвідношення складності завдань з особистими музичними здібностями учня; учень має чітку уяву про його виконання: у структурних компонентах уроку чітко визначено місце застосування інструментарію. Реалізація третьої фази в практиці приводить нас до висновку про те, що розвиток самостійної діяльності в цей період доцільно здійснювати на матеріалі виконання пісень, музичної грамоти, сольфеджіо.

Четвертою фазою розвитку самостійної музично-практичної діяльності стало відтворення ритмічних малюнків за **графічним зображенням**. Її завдання покликані виконувати функцію плавного переходу зорового сприймання від художньо зображеної партитури до загальноприйнятої нотної. Мета навчання на цій фазі, використовуючи попередній досвід, – розвивати в учнів самостійні навички ритмізації текстів за графічним зображенням і посилити взаємозв'язок зорового сприймання з відтворенням на інструментах. Якщо в першій фазі викликаючим рухову реакцію був ритм, що сприймався на слух, то при ритмізації за графічним зображенням – це фіксований на плакаті графічний запис.

Таким чином, при відтворенні з нот перша ланка рефлексу виявляється розділеною і стає нібито з двох частин. Збудження, викликане графічним записом, виникаючи в зоні зорового аналізатора, переходить потім у сферу слухового й рухового, мандруючи туди наче з «пересадкою».

Друга відмінність полягає у заміні подразників (ритмічної інтонації), що звучать, подразниками символічними – графічним записом. Остання являє собою систему знаків, використання яких можливе лише із-за високого розвитку другої сигнальної системи, що забезпечує можливість абстрактного мислення. Як бачимо, процес ритмічного відтворення за графічним зображенням являє собою складну, багатоступеневу рефлекторну діяльність, у якій поєднані різні системи різноманітних рефлексів, об'єднаних аудіо-візуально-руховими.

Ураховуючи особливість нервових процесів, які здійснюють музично-практичну діяльність, можна зробити висновок про те, що педагогічні прийоми, побудовані лише на відтворенні за взірцем, можуть бути ефективними на підготовчому етапі навчання молодших школярів.

Ними не можна зловживати, оскільки заміна методів **свідомого ставлення** до музичного матеріалу **наслідуванням** означає часткову заміну умовно-рефлекторних компонентів діяльності учнів безумовно-рефлекторними, тобто суттєве зниження її якості. Безумовно-рефлекторні компоненти ритмічного відтворення повинні бути опорою умовно-рефлекторних, але зовсім не заміною останніх, чим і керувались ми при створенні системного підходу в розвитку самостійної музично-ритмічної діяльності. Навчальна діяльність здійснювалась із врахуванням самостійних практичних навиків, набутих у третій фазі, і спрямовувалась на формування чіткої погодженості аудіовізуальних і рухових функцій. Навчальний процес здійснювався на відтворенні ритмічних малюнків, побудованих із врахуванням дидактичних принципів і проблемних ситуацій. Завдання, як і на

третьої фазі, починались із ритмування плесканням рівними четвертними долями, але вже із зоровим сприйманням графічної структури на плакаті і словесним підкріпленням виконання складами (ті-та). Учні виконували знайомий «Святовий вальс» А.Філіпенка, користуючись наочним зображенням ритмічної структури. Приклад: (Див. додаток №5).

Другим завданням передбачалось визначення четвертих пауз, що вимагало від школярів зібраності, уваги в процесі ритмічного супроводу. Наступне завдання полягало в тому, щоб учні в практичній діяльності, користуючись восьмими тривалостями й паузами, відчули комбіноване поєднання четвертей і восьмих, здійснювали його перенесення з відтворення плесканням на інші види інструментів (ритмопалички, коробочки, трикутники, дзвіночки та ін.).

У процесі завершальних завдань відтворення за графічним зображенням кожна з підгруп класу мала свою ритмічну партію (одна з них виконувала пісню голосом).

З цією метою був підготовлений музичний матеріал на плакатах, а також графічні партитури, що дали можливість за зоровим сприйманням відтворювати фіксований ритм. Для переконання у свідомості засвоєння самостійних виконавських навиків відтворення ритму за графічним зображенням учням пропонувались контрольні завдання, побудовані на принципі зворотного зв'язку «учень–вчитель». У процесі навчання вони здійснювались шляхом використання слухових ритмічних диктантів, запропонованих учителем на одному з ударних інструментів. Учні, використовуючи графічний запис, фіксували почутий ритм у своїх зошитах. Це дало можливість учителеві з великою точністю визначити якісну й кількісну сторони самостійних навиків оперування графічним записом у музично-практичній діяльності. (Див. додаток №6).

Аналіз результатів серії самостійних завдань у четвертій фазі підтверджує набуття молодшими школярами ряду нових самостійних якостей. В учнів сформувався навик від-

творення ритму за графічним зображенням із використанням четвертних, восьмих нот, пауз. Школярі навчилися супроводжувати мелодії на ударних інструментах, поділяючись на дві-три партії; записувати графічними знаками ритмослухові диктанти; самостійно визначати характер творів (пісенний, маршовий, танцювальний); добирати до них ритмічний супровід.

Водночас доведено, що успіх у розвитку навиків самостійної музичної діяльності можливий при дотриманні таких педагогічних та організаційних умов:

1) завдання для учнів слід ґрунтувати з урахуванням досвіду, набутого на попередніх трьох фазах;

2) учителі зобов'язані враховувати здібності і практичні можливості кожного учня у класі або підгрупі, що отримала завдання;

3) формування музично-ритмічної основи повинно відповідати виконавським можливостям школярів, пробуджувати інтерес, бажання і прагнення до самостійного вивчення;

4) самостійну діяльність необхідно здійснювати в різних ланках та етапах навчального процесу (при підготовці, повторенні, закріпленні навчального матеріалу), використовуючи різні методи й організаційні форми;

5) виконувати завдання по четвертій фазі доцільно на матеріалі розучування і повторення *програмових* пісень.

П'ята фаза розвитку самостійної музичної діяльності передбачала використання ударно-ритмічного інструментарію для ритмічного супроводу *по нотному запису*. Мета – розвивати в молодших школярів самостійні навички відтворення ритмічного запису на ударних інструментах, фіксованими *нотними знаками*. Від попередньої фази вона відрізняється двома новими напрямками: іншим характером ритмічного супроводу і співвідношенням інструментів у процесі колективного виконавства ритмічних партій.

Перший напрям у самостійній музично-практичній роботі молодших школярів реалізовувався таким чином. Учитель визначав три різнохарактерні п'єси: пісня, танець, марш. Під нотним текстом кожної пісні, запропонованій учням на плакатах, фіксувалось чотири – п'ять варіантів ритмічного супроводу. Кожен варіант писався фломастером іншого кольору, маючи свій номерний знак.

Учитель звертав увагу школярів на кожен варіант, називаючи номер, вид інструментів, і за його жестом діти починали супровід. Навчальна мета такої діяльності передбачала не лише закріплення самостійних навиків гри з нотних знаків, розширення уяви учнів про види супроводу, що характеризують пісню, танець, марш, створення сприятливих умов для їх ритмічного розвитку, але й концентрацію всіх умінь і навиків у єдиний комплекс, що забезпечує самостійність виконання музично-практичних завдань.

Розділяючи учнів класу на підгрупи, представляючи їм на плакаті чотири – п'ять варіантів супроводу до однієї пісні, вчитель пропонує їм паралельне виконання першої-третьої, другої-четвертої, першої-четвертої ритмічних партій за умови, що одна підгрупа виконує її голосом. Різновидність ритмічних групувань, варіантів супроводу вимагає від учнів самостійних навиків координації рухів, внутрішнього чуття ритму твору, бездоганного знання своєї партії, навиків синхронності виконання. Мета другого напрямку полягає у наступному: шляхом використання різноманітних ударних інструментів у спеціально розроблених акомпанементах формувати у вихованців відчуття долей такту, сильних долей, музичної фрази, кульмінаційної точки у фразі, тобто тих самостійних музично-практичних якостей, що за результатами аналізу знаходились на порівняно низькому рівні. Ефективність засвоєння цих навиків піддавалась перевірці шляхом письмових і слухових ритмічних диктантів (в індивідуальній і груповій формах).

Реалізація цієї фази в навчальний процес є свідченням того, що учні навчились самостійно відтворювати ритмічні малюнки з нотного запису, підбирати супровід на слух залежно від характеру твору, втримувати свою партію у спільному виконавстві на двох або трьох інструментах, переносити свої знання, практичні вміння і навички з одних інструментів і видів діяльності на інші, що є свідченням про високий рівень теоретичних знань і сформованості самостійних музично-практичних навичок.

Аналізуючи проведення заняття на п'ятій фазі, можна стверджувати, що ефективність розвитку самостійної музичної діяльності детермінується таким показником: належністю взаємозв'язку аудіо-візуально-рухових процесів; розвиненістю умінь чути виконання партій однокласників при особистій співучасті в супроводі пісень; здійсненям самостійної музичної діяльності на уроках, різноманітних методах, організаційних формах навчання, у різних ланках навчального процесу.

Завершення п'ятої фази й аналіз сприйраних результатів, у цілому, дають підстави стверджувати, що у вихованців у результаті застосування інструментарію за розробленою нами методикою сформувались навички самостійної музичної діяльності у вигляді ритмічної «бази», що дозволяє на завершальному етапі (2–3 класи) з успіхом продовжити їх розвиток за допомогою звуковисотних інструментів.

**ФОРМУВАННЯ НАВИКІВ САМОСТІЙНОГО
РОЗВ'ЯЗАННЯ МУЗИЧНО-ПРАКТИЧНИХ ЗАВДАНЬ –
ЗАВЕРШАЛЬНИЙ ЕТАП РОЗВИТКУ МУЗИЧНО-
ПРАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

Стосовно запропонованої системи завершальний етап навчання будувався з урахуванням логічного взаємозв'язку з розвитком навиків самостійного ритмічного супроводу на звуковисотних інструментах і здійснювався впродовж двох фаз. Мета першої – шляхом відтворення ритмічних тривалостей на окремих звуках засвоєння учнями остінатного супроводу розвивати навики самостійного читання нот із листа в межах першої октави. Друга фаза: опираючись на сформовані навики самостійного ритмічного й остінатного супроводу, розвивати самостійність читання і виконання мелодійних партій.

Як і раніше, весь навчальний процес завершального етапу базувався на мелодії пісень, яка звучить, передбачених навчальною програмою. Фази складались за принципом дидактичної послідовності ускладнення навчального матеріалу з поступовим зростанням ступеня самостійності його виконання і передбачали такі цілі: перша – добір інструментарію, органічно поєднуючи рухові виконавські навики, набуті на заняттях з ударними інструментами, з навиками відтворення на звуковисотних інструментах; друга – забезпечення поетапного, дидактичного взаємозв'язку між ритмом і мелодією за умови, що домінуюча функція у самостійній музично-практичній діяльності буде належати звуковисотності.

Вирішення цих питань у навчальному процесі проходили на хроматичних двооктавних металофонах «Амдес» (таллінського виробництва). На думку музиканта-дослідника К.Орфа, «саме штабшпилі (металофони) формують міст між мелодичними і ритмічними інструментами, між співом і грою; завдяки наочному розміщенню пластинок вони, «штабшпилі», візуально допомагають поступовому

оволодінню звукорядом». Наступним інструментом, що забезпечує розвиток самостійної музично-практичної діяльності, стала хроматична сопілка конструкції Д.Ф. Дименчука. Портативність, простота звукоутворення, чітка фіксація звуковисотності – якості інструменту, що забезпечують навчальні вимоги молодших школярів.

Перша фаза остінатного супроводу будувалась на логічній мікроструктурі дій, яка передбачала формування самостійних якостей молодших школярів.

Першим завданням остінатного супроводу визначався акомпанемент до мелодії, яка звучить, на окремих звуках. Як і раніше, учні класу ділились на умовні підгрупи: перша виконувала пісню голосом, решта – на металофонах, самостійно прочитуючи з плакатів нотний текст, супроводжували її грою у ритмі пісні. Це завдання будувалось на матеріалі дитячих пісень. У результаті практичної діяльності учні другого класу набували навиків самостійної гри на металофонах, а також читання нот із листа. Аналогічна практична робота проводилась і з духовим інструментом (сопілкою). Як показала практика, постановка правильного дихання, рук, відчуття рівномірності подачі повітря з розрахунком на певні тривалості нот, розкованість рук, корпусу – навиків, що вимагають більш тривалого процесу оволодіння інструментом, але повністю відповідають вимогам і виправдані в навчальній роботі. (Див. додаток №7).

Другим завданням остінатного супроводу є акомпанемент до мелодії пісні, що звучить, на інтервалі квінта. Його завдання – в супроводі на квінтовому звучанні розвивати навиків самостійного виконання на металофоні **двійних нот**, формуючи таким чином у другокласників **синхронність** рухових вправ обох рук. (Див. додаток №8).

Третім завданням остінатного супроводу передбачено акомпанемент на звуковисотних інструментах – сопілці (до пісень на стійких ступенях ладу I – III – V). Таким чином, вивчення стійких і прохідних ступенів дало прак-

тичну можливість не лише відтворювати нотний запис, що сприймався зором у діапазоні (до¹ - соль¹), але й, поділяючи учнів на умовні підгрупи (партії), паралельно виконувати дві-три партії, розвивати навик самостійного колективного гармонічного супроводу. У навчанні використовувався спеціально розроблений музичний матеріал, партитури якого поєднували спів, гру на металофонах або сопілках, гармонічний супровід на фортепіано вчителем, доповнюючи цілісність звучання. У результаті цього завдання другокласникам запропонували контрольні завдання, які здатні виявити кількісно-якісний рівень розвитку самостійної музичної діяльності. (Див. додаток №9). Аналіз отриманих результатів свідчить, що учні навчилися самостійно відтворювати на звуковисотних інструментах такі операції:

- відтворювати ритмічні малюнки супроводу до пісень, танців, маршів;
- читати й одночасно за допомогою інструменту відтворювати зорово сприймаючий на плакаті нотний запис.

Таким чином, розвиток самостійних навиків у другокласників обумовлювався відповідними умовами:

- наявністю у школярів інтересу та усвідомлення значення знань, умінь і навиків, набутих у процесі занять на звуковисотних інструментах;
- систематичним, поступово ускладнюючим характером занять із розвитку самостійної музичної діяльності молодших школярів;
- належною підготовленістю учнів до виконання запропонованої їм самостійної роботи, тобто опануванням теоретичними знаннями, практичними вміннями й навичками, що забезпечують правильне вирішення навчальних завдань;
- спрямованістю музично-практичної діяльності на трансформацію самостійних умінь і навиків, набутих на заняттях із ритмоінструментами, на звуковисотні.

Остання фаза завершального етапу розвитку самостійної діяльності школярів передбачала вирішення декількох завдань, виконання яких тісно пов'язане з раніше набутими вміннями чи навиками, спрямованими на формування необхідних самостійних музично-виконавських якостей.

Першим завданням ставилась мета оволодіння третьокласниками навиками самостійних дій, спрямованих на відтворення на звуковисотних інструментах мелодичних партій.

Друге завдання – розвиток навиків самостійного відтворення мелодичних партій, які супроводжують хоровий спів, ритмічно більш складних.

Метою третього завдання став розвиток навиків самостійного відтворення мелодичних партій, ускладнених у звуковисотному відношенні (скачкоподібність в інтонаційному викладі).

Завершальне **четверте завдання** передбачало розвиток навиків самостійної музично-практичної діяльності, крім творів, які реалізують самостійні якості, набуті на попередніх етапах навчання, відтворення нотних текстів із знаками альтерації. (Див. додаток №10).

Таким чином, етапи, фази й завдання, що мають місце в системному підході до навчального процесу, будувались за принципом **домінанти**. Суть її полягає у тому, що на будь-якій фазі діяльності, спрямованій на розвиток самостійності, певний компонент самостійності: ритм, мелодія, динаміка чи інтонація, виступав домінуючим у практичній виконавській діяльності молодших школярів. При цьому решта компонентів не усувалась, а виконувала роль похідних, доповнюючи цілісність змісту художнього твору. Підхід, побудований на принципі домінанти, дав можливість під час самостійної діяльності не лише більш глибоко ознайомити учнів зі структурними компонентами музичності, але й на основі навиків практичного відтворення самостійно оперувати ними при створенні образу музичного твору.

Як відомо, завершальний підхід етапно-фазової послідовності будувався на мелодії пісень, яка звучить, і ритмічному супроводі на ударних інструментах. Домінуюче місце в ньому займали звуковисотні інструменти. Таким чином, в останній фазі реалізовані всі вміння, навички самостійної музично-практичної діяльності, передбачені послідовністю системи. Остання фаза здійснювалась за допомогою чотирьох завдань.

Для *реалізації першого* нами добирались твори, що забезпечували плавний перехід від остінатного супроводу до відтворення мелодій за нотним записом. Під час виконання цієї діяльності учням для самостійного виконавства пропонувались твори в діапазоні терції. З кожним наступним заняттям додавався один новий звук і закріплювався у самостійному розучуванні нового твору. Пісні добирались різнохарактерні, з урахуванням плавного руху мелодії і попередньо засвоєних на інструменті звуків.

Завдання будувались таким чином, щоб вивчаючи і вже вивчені звуки поєднувались у практиці третьокласників, формуючи навички самостійного читання нотного тексту з листа.

Використовуючи нагромаджений досвід першого, *метою другого завдання* був розвиток навичок самостійної музичної діяльності шляхом ускладнення відтворюючих мелодій у ритмічному відношенні. Для цього добирались твори, прості в інтонаційному відношенні, але більш складні в ритмічному плані: «Огірочки», обр. М.Лисенка, «Вже летить пухнастий сніг» М.Красева та ін.

Контрольні завдання показали нам результати, що свідчили про сформованість самостійних навичок відтворення незнайомого нотного тексту, складність якого не перевищувала ті, що вивчалися раніше. Майже третина школярів відтворювали на інструментах нотний текст із незначними помилками, а 25 відсотків допускали три-чотири й більше помилок як ритмічного, так і звуковисотного характеру.

Третє завдання було спрямоване на розвиток навиків самостійної музично-практичної діяльності шляхом ускладнення мелодійної лінії. Якщо на попередньому ступені звукова горизонталь являла собою плавні переходи, то в останньому ускладненні проходило шляхом скачкоподібності інтонаційного викладу. Виконанням інструментальних партій з більш складною мелодійною лінією ми передбачали розвиток навиків самостійного читання нотного тексту.

Твори й партії для гри на інструментах добирались з урахуванням практичного відтворення інтервалів, починаючи з терції і завершуючи септимою.

Навчальні заняття на третьому ступені дали можливість стверджувати, що дві третини учнів безпомилково визначали інтервали й могли самостійно відтворювати їх на інструменті. Майже половина з них могли самостійно прочитати невідомий їм нотний текст на інструменті, складність якого не перевищувала раніше вивчених творів.

Четвертим завданням передбачалось виконання мелодій з дидактичною послідовністю ускладнення, шляхом використання нотних текстів із знаками альтерації. Його мета: розвиваючи навик самостійного читання нотного тексту за допомогою інструменту, засвоїти знаки альтерації; закріпити теоретичні знання у практичному оперуванні інструментом, розширюючи, таким чином, репертуарні й самостійно-виконавські можливості молодших школярів. Вони впроваджувались у навчальний процес із поступовим збільшенням кількості знаків альтерації від одного до трьох – як дієзних, так і бемольних тональностей. Реалізація цього завдання дала можливість розширити навик самостійної діяльності учнів шляхом різноманітності, ускладнюючи хід мелодії і ритмічні групування.

Розвиток вищезгаданих навиків самостійної музичної діяльності молодших школярів обумовлено такими *факторами*:

- здійсненню самостійної музичної діяльності на розробленому й науково обґрунтованому музичному матеріалі, що має системну послідовність у загальному напрямі розвитку самостійності молодшого школяра;
- умінням учнів самостійно планувати, по-своєму підійти до вирішення складних завдань, що виникли в навчально-проблемній ситуації;
- організацією своєї навчальної роботи на мелодії, що звучить;
- сформованістю у школярів навиків самоконтролю за всією діяльністю, що є важливою складовою частиною самостійної музично-практичної діяльності.

Підсумовуючи, слід сказати, що самостійна робота учнів на уроці входить органічною частиною в усі ланки навчального процесу. Залежно від змісту, характеру навчального матеріалу завдання можуть бути простими, короткотривалими і складними, тривалими за часом, що вимагають від учнів інтенсивної пізнавальної діяльності.

Винятково важливе значення для правильної організації самостійної роботи учнів має раціональна постановка всієї підготовчої роботи вчителя з класом, що сприяє виконанню школярами навчального завдання самостійно.

Включаючи самостійну роботу учнів у навчальний процес уроку, ми зовсім не вважаємо доцільним спрощувати домашню навчальну роботу учнів. Те, що учні завдяки раціонально організованій і систематично проведеній на уроці самостійній роботі будуть ґрунтовніше засвоювати навчальний матеріал, створює передумови для кращої організації та систематизації домашньої роботи. Сформовані самостійні музично-виконавські навички у молодших школярів дають можливість зробити такі висновки:

I. Спеціальне навчання способом самостійних музичних дій значно підвищує рівень розв'язання проблемних завдань учнями початкових класів лише в тому випадку, коли розвиток самостійної музичної діяльності проходить у

гармонійному поєднанні інтелектуальних, загальних і спеціальних способів дій.

II. Перспективним дидактичним засобом підвищення ефективності самостійної музичної діяльності служить етапно-фазова послідовність, що активно сприяє осмисленню учнями елементарних зв'язків у навчальному матеріалі, розвитку понять, узагальненню і систематизації набутих знань, оволодінню самостійними способами їх набуття: музикування повинно охоплювати вивчення окремих розумових операцій (прийомів аналізу, синтезу, узагальнення) шляхом виконання логічних вправ на порівняння, групування і класифікацію проявів і вмінь, виділення головних і визначення суттєвих та несуттєвих ознак, уміння робити самостійні висновки й аргументувати їх.

III. Здійснюючи самостійне інструментальне музикування, молодші школярі набувають умінь координувати знання, переосмислювати їх, усвідомлювати нові, невідомі їм смислові зв'язки між знаннями, набутими в різний час.

IV. Виникає і закріплюється тенденція до актуалізації:

- уміння і навички, набуті у процесі самостійної музичної діяльності на матеріалі колективного інструментального виконавства, «переносяться», проявляються в інших її видах (співі, музичній грамоті, сольфеджіо).

V. Використання інструментарію на уроках музики в запропонованій етапно-фазовій послідовності в більшості дітей формує (незалежно від початкового рівня розвитку музичних здібностей) навички й уміння самостійного ритмічного і звуковисотного супроводу, сольфеджування, аналізу музичних творів при слуханні, забезпечуючи можливість молодшим школярам самостійно розв'язувати різноманітні музично-практичні завдання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анкудимова Т.Д. Обучение первоклассников планированию выполнения домашних заданий // Обучение и развитие младших школьников / Под ред. Г.С.Костюка. – К., 1970. – 268 с.
2. Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе. – М.: Просвещение, 1983. – 215 с.
3. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки. – М.: Просвещение, 1984. – 108 с.
4. Арст А.Я. Основное положение теории самовоспитания: Автореферат дис. ... д-ра пед. наук / Лен. гос. пед. ин-т. – Л., 1964. – 51 с.
5. Асафьев Б.В. Избранные труды о музыкальном просвещении и образовании. – Л.: Музыка, 1974. – 107 с.
6. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1982. – 192 с.
7. Беркман Т.Л. Анализ усвоения музыкальных знаний и навыков // Усвоение знаний и развитие младших школьников / Под ред. Л.В. Занкова. – М.: Просвещение, 1965. – 312 с.
8. Бальчитис Э.И. О системе и методах обучения музыке в средних классах общеобразовательных школ Литвы // Музыкальное воспитание в СССР. – М., 1978. – 272 с.
9. Ветлугина Н.А. Музыкальное развитие ребенка. – М.: Просвещение, 1968. – 413 с.
10. Вопросы психологии обучения труду / Под ред. А.А.Смирнова. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1968. – 259 с.
11. Гадалова І.М. Методика викладання музики у початкових класах. – К.: ВПОЛ, 1994. – 271 с.
12. Глебов И.О. О музыкальных творческих навыках у детей // Музыкальное воспитание в школе. – Музыка. – 1976. – Вып. VI. – 110 с.

13. Далькроз Ж. Ритм. Его воспитательное значение для жизни и для искусства // Театр и искусство. – С. 22.
14. Кабалевский Д.Б. Основные принципы и методы экспериментальной программы по музыке для образовательной школы. – М.: Советская музыка, 1976. – №1. – 132 с.
15. Качальняк А.И. Особенности сравнения учащихся конкретных объектов в зависимости от их качества и характера // Вопросы психологии. – 1972. – №4. – С. 93–99.
16. Кувшинов Н.И. Влияние предварительного планирования на самоконтроль учащихся начальной школы на уроках ручного труда // Материалы Новосибирской научной конференции. – Новосибирск, 1963. – С. 298–311.
17. Лапченко В.П. Інструментальні ансамблі в початкових класах. – К.: Музична Україна, 1969. – 150 с.
18. Музыкальное воспитание в странах социализма: Сб. статей. – Л.: Музыка, 1975. – 245 с.
19. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального воспитания. – М., 1972. – 263 с.
20. Очерки психологии детей / Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, Н.П. Морозова, Д.Э. Эльконин. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. – 191 с.
21. Падалка Г.М. Учитель, музыка, діти. – К.: Музична Україна, 1982. – 141 с.
22. Программа по музыке для общеобразовательной школы I–III кл. м-во просвещения РСФСР НИИ школ РСФСР. – М.: Просвещение, 1980. – 110 с.
23. Ростовський О.Я. Методика викладання музики в початковій школі. – Тернопіль: Богдан, 2001. – 212 с.
24. Система детского музыкального воспитания Карла Орфа / Под ред. Л.А. Баренбойма. – Л.: Музыка, 1970. – 155 с.
25. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 536 с.
26. Теплов Б.М. Психологические основы художественного воспитания // Известия РСФСР. – М.–Л., 1947. – №11. – 165 с.

27. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. – М.–Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1947. – 325 с.
28. Художественное творчество и ребенок / Под ред. Н.А. Ветлугиной. – М.: Педагогика, 1972. – 242 с.
29. Шацкий Т.С. Избранные педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 1958. – 431 с.

Додатки

Ой єсть в лісі калина

Дод. №1

Обр. Л. Ревуцького

Швидко

СПІВ

Ой єсть влісі ка - ли - на ой єсть влі - сі

ка - ли - на. Ка - ли - на, ка - ли - на

ко - ма - ри - ки дзюб - ри - ки ка - ли - на.

Осіння пісенька

Дод. №2

Муз. Д. Васильєва

Не швидко

СПІВ

На - сту - пи - ла о - сінь, про - май - ну - ло

лі - - - то, на по - лях і вга - - - ї

ста - ло су - мо - ви - - - то

The musical score consists of three systems. Each system has a vocal line (SPІВ) and two piano accompaniment lines. The piano parts are marked with a triangle (right hand) and an X (left hand). The first system covers measures 1-3, the second system covers measures 4-6, and the third system covers measures 7-9. The lyrics are: 'На - сту - пи - ла о - сінь, про - май - ну - ло' (Autumn has stepped on, gone), 'лі - - - то, на по - лях і вга - - - ї' (summer, in the fields and hidden), and 'ста - ло су - мо - ви - - - то' (has become a mushroom). The piano accompaniment features various types of mushrooms: a large spotted mushroom, a cluster of small mushrooms, and a single mushroom with a white stem.

Старовинна французька пісенька

Дод. № 3

Помірно

Муз. П. Чайковського

Спів

Під ве-чір, де рі-ка, там ти-ши-на я-ка! Зав-

Сопілка

Ф-но

Трикутник

Палички

Плескання

5

мер-ло все нав-круг хмар-ки мов бі-лий цу-х.

5

5

Святковий вальс

Дод. № 5

Муз. А. Філіпенка

В темпі вальсу

СПІВ

У свят - ко - - - вий - світ - лий

день, світ - - - лий день,

світ - - - лий день. За - - - спі

Галя по садочку ходила

Не швидко

Обр. Л. Ревуцького

СПІВ

Га - ля по са - доч - ку хо - ди - ла хус - точ - ку бі -

лень - ку згу - би - ла. Хо - дить по са - доч - ку блу -

ка - є, хус - точ - ку бі - лень - ку шу - ка - є.

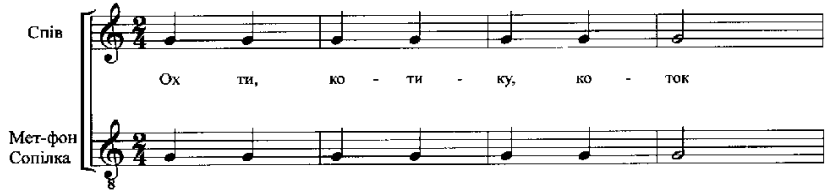
Дод. № 7

Котик

Небишця

Повільно

Спів



Мет-фон
Сопілка

Ох ти, ко - ти - ку, ко - ток

5



ко - тик сі - рень - кий хво - сток!

Прийди котку ночувать,
Мою доцю колисать.

Я тобі коту, коту,
За роботу заплачу.

Дам кусочок пирога,
Повну миску молока.

Українська пісня

Дод. № 8

Швидко

Укр. нар. пісня

Спів



Доб - рий ве - чір, дів - чи - но, ку - ди йдеш,

Сопілка
Мет-фон



4



Доб - ий ве - чір, дів - чи - но, ку - ди йдеш.



7



Ска - жи ме - ні прав - донь - ку, де жи - веш.



10



Ска - жи ме - ні пра - вдонь - ку, де - жи - веш.



Зайчик і лисичка

Дод. № 9

Помірно

Муз. Я. Степового

Спів

До-брий ве - чір ли - сонь - ко ку - ди йдеш.

Мет-фон

Сопілка

Ф-но

Трикутник

Detailed description: This system contains the first three measures of the piece. It features five staves: a vocal line (Sпів) with lyrics, a melody line (Мет-фон), a woodwind line (Сопілка), a piano accompaniment (Ф-но) with treble and bass clefs, and a triangle (Трикутник). The key signature has two sharps (F# and C#), and the time signature is 2/4. The tempo is marked 'Помірно'.

4

Ска - жи ме - ні прав - донь - ку де жи - веш.

4

4

4

4

Detailed description: This system contains the next three measures of the piece. It features five staves: a vocal line (Спів) with lyrics, a melody line (Мет-фон), a woodwind line (Сопілка), a piano accompaniment (Ф-но) with treble and bass clefs, and a triangle (Трикутник). The key signature has two sharps (F# and C#), and the time signature is 2/4. The tempo is marked 'Помірно'.

Святковий вальс

Дод. № 10

У темпі вальсу

Муз. А. Філіпенка

Спів

Сопілка

Ф-но

Палички

Трикутник

Бубон

свят - ко - вий світ - лий день,

5

5

5

5

5

світ - лий день, світ - лий день.

9

9 за - спі - ва - є - мо пі - сень,

Б 7 М Б

13

13 ра - діс - их пі - сень

7 7 Б 7

17

17 у бла - кить, у бла - кить,

17

Б Б 7 Б

21

21 пі - сень - ко, ле - ти!

21

М 7 Б 7

25

25

Ве - се - ліш, ве - се - ліш,

25

Б Б 7 Б

25

29

29

со - неч - ко, сві - ти!

29

М 7 Б Б

29

Дуже добре дітвори,
Дітвори, дітвори,
Сяють кульки угорі,
Кульки угорі.

Приспів

Наче маки вогняні,
Вогняні, вогняні,
Прапорці цвітуть ясні,
Прапорці ясні.

Приспів

Женчикок бренчикок

Стримано

Укр. нар. пісня

Сопілка

Палички

Марахаси

Каблучок

f (p)

5

9

Шпачок прощається

Сл. М. Івсенен
Муз. Т. Попатенко

Не поспішаючи

Сопілки

Мет-он

Клавікорд

Спів

Ф-но

mf

mf

mf

mf

mf

p

p

p

p

p

p

5

5

5

5

5

5

О-сінь до-шик сі-сть-ся, клен весь по-жов - тів, А шпа-чок на

p

p

10

гі - лоч - ці, пі - сень - ку за - вів. Гі - л - ка ледь тої - да - сть - ся,

15

До - щик не - кін - ча - є - ться, Зна ми шпак ста - ре - єнь - кий до вес - ни про -

20

20

20

20

ша - є - ться.

mf

p

В путь доріжку дальною,
 Треба відлітати.
 Пісеньку прощальную,
 Як не заспівати?

Приспів

Де ясні веселі дні,
 Сонце золоте?
 Сумно над шпаківнею
 Пісню шпак веде.

Приспів

20

20

20

20

ша - с - тья.

mf

p

В путь доріжку дальнюю,
 Треба відлітать.
 Пісеньку прощальную,
 Як не заспівать?

Приспів

Де ясні веселі дні,
 Сонце золоте?
 Сумно над шпаківнею
 Пісню шпак веде.

Приспів

Марш Чорномора

М.Глінка

Металофон

Плескання

Трикутник

Бубон

5

9

Ой на горі жито

Рухливо

Укр. нар. пісня
Обр. К. Стеценка

The musical score is arranged in a system with five staves. The top staff is for the voice (Спів), followed by a soprano part (Сопілка), a piano accompaniment (Б-н), and two percussion parts (Трикутник and Палички). The key signature has two flats (B-flat and E-flat), and the time signature is 2/4. The piano part includes dynamic markings like *mf* and chord symbols such as B, M, B, and 7. The lyrics are written below the vocal lines.

Спів
Ой на го - рі жи - то си - дить зай - чик.

Сопілка

Б-н
mf Б М Б 7 Б

Трикутник

Палички

5
Він ніж - ка - ми че - бе - ря - є.

5

5

Б 7 Б

5

9

9 Ко - либ та - кі ніж - ки ма - ла, то яб ни - ми че - бе - ря - ла,

13

13 як той зай - чик, як той зай - чик.

Ой на горі просо...
Сидить зайчик,
Він ніжками чеберяє.
Коли б такі ніжки мала,
То я б ними чеберяла,
Як той зайчик. (Дівчі)

Ой на горі гречка...
Сидить зайчик,
Він ніжками чеберяє.
Коли б такі ніжки мала,
То я б ними чеберяла,
Як той зайчик. (Дівчі)

Новорічна

Рухливо. Весело

Муз. А. Філіпенка

Сл. Г. Бойка

Голос

f ЗНо - вим ро - ком дру - зів ми - ві та - єм

Б-н

Сопілка

Три-ник

Палички

Бубон

5

но - во - річ - ну піс - ню по - чи - на - єм.

Б Б Б М Б

9

9 Стань - мо друж - но вко - ло всі ма - ля - та,

13

13 круг я - лин - ки бу - дем тан - цю - ва - ти

З Новим роком друзів ми вітаєм,
Новорічну пісню починаєм
Приспів.

Вся ялинка вогниками сяє,
А гостинці Дід Мороз вручає.
Приспів.

Подоляночка

Укр. нар. пісня
Обр. Л.Ревуцького

Не поспішаючи

The musical score is arranged in a system with five staves. The top staff is for the vocal line (Спів), followed by a second vocal line (Сопілکا). The piano accompaniment (Ф-но) is shown in grand staff notation. Below the piano are three percussion parts: Трикутник (Triangle), Тамбурин (Tambourine), and Плескання (Clapping). The lyrics are written below the vocal staves.

Спів
Сопілکا
Ф-но
Трикутник
Тамбурин
Плескання

Десь тут бу - ла по-до-ля - ноч - ка, десь тут бу - ла

мо-ло-де - сень - ка тут во-на сі - ла, тут во - на впа - ла,

7

7 доземліпрна - ла, сім літ не вми-ва - лась бо во-ди не-ма - ла

Ой устань, устань, подоляночко,
 Ой устань, устань, молодесенька,
 Вмий своє личко,
 Личко біленьке.
 Біжи до Дунаю,
 Бери молоденьку,
 Бери ту, що скраю.

Котику сіренький

Помірно *p* Укр. нар. пісня

Голос

Котику сі - ренький, ко - ти - ку бі - лень кий, кот - ку - во - ло - ха - тий,

Б-н

p М М М М 7 М

Трикутник

Маракаси

Бубон

4

не хо - ди по ха - ті. Не хо - ди по ха - ті не бу - ди ди - тя - ти.

4

7 М М М М

Detailed description of the musical score: The score is for a piece titled 'Котику сіренький' (Little Siyrenyuk Kitten). It is in 4/4 time, key of B-flat major, and marked 'Помірно' (Moderato) with a dynamic of 'p'. The vocal line (Голос) has lyrics in Ukrainian. The piano accompaniment (Б-н) features a rhythmic pattern of eighth notes in the right hand and chords in the left hand, with dynamic markings 'p' and 'М' (mezzo-forte). The percussion includes a triangle (Трикутник), maracas (Маракаси), and bongo (Бубон). The second system continues the melody with lyrics 'не хо - ди по ха - ті. Не хо - ди по ха - ті не бу - ди ди - тя - ти.' and includes a '4' above the first measure of the vocal line.

7

Ди - тя бу - де спа - ти, ко - тик вор - ко - та - ти. Ойна ко - та - вор - ко - та,

7 М 7 М М М

10

нади - тину - дрі мо - та А а, лю - лі а - а лю - лі.

10 М М

Щебетала пташечка

Рухливо *mf* Укр. нар. пісня

Голос

Ще - бе - та - ла пта - шеч - ка під - ві - ко - неч - ком,

Б-н

mf М # Б

Трикутник

Палички

Бубон

3

3 спо - ді - ва - лась пта - шеч - ка вес - ни зо неч - ком.

М М # М

3

The musical score is written in 4/4 time with a key signature of one flat (B-flat). It consists of a vocal line and a piano accompaniment. The piano accompaniment includes a grand staff (treble and bass clefs) and three percussion parts: triangle, sticks, and bongo. The vocal line has lyrics in Ukrainian. The piano accompaniment features chords marked with 'М', '#', and 'Б'. There are triplets marked with '3' in both the vocal and piano parts.

Прилинь, прилинь, чаронько, весна красная,
Як легенька хмаронька, в небі ясна.

Осип луки перлами, вкroppи росами,
Розлийся джерелами стоголосими!

Вбери степи травами, вквітчай ніжними,
Потоки купавами білосніжними.

Щебетала пташечка під віконечком
Сподівалась пташечка весни з сонечком.

Савка та Гришка

Біл. нар. пісня

Жваво

The musical score is arranged in two systems. The first system includes five staves: Sopilky (Sopilky), Клавиркорд (Keyboard), Мет-ни (Metny), Органола (Organ), and two percussion staves (Трикутник/Tympan and Бубон/Buben). The Sopilky staff has a melodic line starting in the fourth measure. The Organ staff has a melodic line starting in the first measure. The percussion staves have a rhythmic pattern of eighth notes. The second system continues the Sopilky and Organ parts, with measures 6-9. The percussion staves continue their rhythmic pattern.

Сопілки

Клавиркорд

Мет-ни

Органола

Трикутник

Бубон

6

6

6

6

6

13

13

13

13

13

20

20

20

20

20

20

27

Musical score for measures 27-33. The score consists of five staves. The top staff (treble clef) contains a melodic line with eighth and sixteenth notes. The second staff (treble clef) contains a bass line with chords. The third staff (treble clef) is empty. The fourth staff (treble clef) contains a melodic line with eighth and sixteenth notes. The fifth staff (bass clef) contains a bass line with eighth notes.

34

Musical score for measures 34-40. The score consists of five staves. The top staff (treble clef) contains a melodic line with eighth and sixteenth notes. The second staff (treble clef) contains a bass line with chords. The third staff (treble clef) is empty. The fourth staff (treble clef) contains a melodic line with eighth and sixteenth notes. The fifth staff (bass clef) contains a bass line with eighth notes.

41

Musical score for measures 41-46. The score consists of five staves. The top staff (treble clef) contains a melodic line with eighth and sixteenth notes. The second staff (treble clef) is mostly empty with some rests. The third staff (treble clef) contains a bass line with chords and eighth notes. The fourth staff (treble clef) contains a bass line with eighth notes and rests. The fifth staff (bass clef) contains a bass line with eighth notes and rests.

47

Musical score for measures 47-52. The score consists of five staves. The top staff (treble clef) contains a melodic line with eighth and sixteenth notes. The second staff (treble clef) contains a bass line with chords and eighth notes. The third staff (treble clef) contains a bass line with chords and eighth notes. The fourth staff (treble clef) contains a bass line with eighth notes and rests. The fifth staff (bass clef) contains a bass line with eighth notes and rests.

210

10

ра-ду-га про-снет-ся... По-де-лись у-лыб-ко-ю сво-

15

ей, и о-на к те-бе-не раз-е-ще-вер-нет-ся.

10

15

Detailed description: This is a musical score for a vocal and piano piece. It consists of two systems of music. The first system covers measures 210 to 215. The second system covers measures 216 to 221. Each system includes a vocal line with lyrics, a piano accompaniment, and a grand staff. The lyrics are in Russian. The piano accompaniment features a steady eighth-note bass line and a more melodic upper line. The vocal line is written in a soprano or alto clef. The lyrics are: 'ра-ду-га про-снет-ся... По-де-лись у-лыб-ко-ю сво-' in the first system, and 'ей, и о-на к те-бе-не раз-е-ще-вер-нет-ся.' in the second system. Measure numbers 10, 15, and 210 are indicated at the beginning of their respective staves.

20 3

20

Прине

20 *mf* И то - гда на-вер-ня - ка вдруг за пля-шут об-ла - ка, и куз -

25

25

25 не-чик за-пи - ли-ка - ет на скрип - ке, С го-лу - бо-го ру-чей -

4

30

ка на-чи-на-ет-ся ре-ка, ну а друж-ба на-чи-на-ет-ся с у-

35

льб-ки. С го-лу-бо-го ру-чей-ка на-чи-на-ет-ся ре-

40

ка, ну а дружба на-чи-на-ет-ся с улыб-ки.

От улыбки солнечной одной
 Перестанет плакать самый грустный дождик,
 Сонный лес простится с тишиной
 И захлопает в зеленые ладоши.

Припев.

От улыбки станет всем теплей -
 И слону, и даже маленькой улитке...
 Так пускай повсюду на земле,
 Будто лампочки, включаются улыбки!

Припев.

Кавалерійська

Доволі швидко

Муз. Д. Кабалевського

Сопілки

Трикутник

Кастаньети

Палочки

Бубон

Ф-но

7

7

15

15

22

mf

mp

p

mp

22

sf p

mf

27

27

33

33

39

Musical score for measures 39-44. The top system shows a treble clef staff with a key signature of three flats and a common time signature. The middle system shows a grand staff with piano and bass staves. The bottom system shows a grand staff with treble and bass staves. Dynamics include *mf* and *f*.

45

Musical score for measures 45-50. The top system shows a treble clef staff with a key signature of three flats and a common time signature. The middle system shows a grand staff with piano and bass staves. The bottom system shows a grand staff with treble and bass staves. Dynamics include *p* and *mf*.

51

51

p

mf

57

57

f

f

f

57

ff

УДК – 7807-057.874
ББК – 74.200.551.3
В – 61

Вовк М.В.

Розвиток музично-виконавської діяльності молодших школярів

Навчально-методичний посібник для вчителів музики та
студентів музично-педагогічних спеціальностей.

У авторській редакції.

Формат 60x84/₁₆. Папір офсетний. Гарнітура “Times New Roman”.
Умов. друк. арк. 6,25.

Видавничо-дизайнерський відділ ЦІТ
Прикарпатського національного університету
імені Василя Стефаника
76025, Івано-Франківськ, вул. Шевченка, 57
Тел.: 59-60-50

*Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
від 12.12.2006 серія ДК 2718*

