

Міністерство освіти і науки України
Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника

Мирон Вовк

**Методика музичного
виховання молодших школярів**

Рекомендовано Міністерством освіти і науки України
як навчальний посібник для викладачів
і студентів вищих навчальних закладів
та вчителів музики шкіл різного типу

**Івано-Франківськ
2007**

УДК 78:371.2
ББК 74.200.541.3
В-61

Гриф Міністерства освіти і науки України
(лист від 20 грудня 2007 р. № 1.4/18-Г-22. – 94)

В-61 Вовк М.В. Методика музичного виховання молодших школярів. – Івано-Франківськ, 2007. – 264 с.

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. кафедри
музикознавства, методики музичного виховання та
акторської майстерності Інституту мистецтв Терно-
пільського національного педагогічного університету
ім. В.Гнатюка;
Петро КРУЛЬ, д-р мистецтвознавства, проф., зав. кафедри
інструментального мистецтва Інституту мистецтв При-
карпатського національного університету ім. В.Стефаника;
Петро АТАМАНЧУК, д-р педагогічних наук, проф.
Кам'янець-Подільського державного університету

У посібнику зроблена спроба розкрити провідні ідеї музично-освітньої роботи з учнями молодшого шкільного віку.

Автор ставить за мету привернути увагу майбутніх учителів до питань змісту, особливостей, мети й завдань музичних занять з учнями початкових класів. Актуалізуються головні закономірності навчально-виховного процесу, висвітлюються принципи підходи до засвоєння музичного матеріалу, рекомендуються навчально-методичні та практичні підходи до реалізації музично-теоретичних знань учнів у практично-виконавську площину.

Посібник рекомендовано для студентів університетів музично-педагогічних спеціальностей та вчителів музики загальноосвітніх шкіл.

ISBN 978-966-640-218-2

© Вовк М.В., 2007
© Прикарпатський національний
університет ім. Василя Стефаника, 2007

Зміст

| | |
|--|------------|
| Завдання і зміст методики музичного виховання | 5 |
| РОЗДІЛ I. Вокально-хорова діяльність | 15 |
| §1. Особливості звукоутворення в учнів початкових класів . . | 15 |
| §2. Вокальний розвиток молодших школярів | 30 |
| §3. Вокально-хорова творчість | 36 |
| §4. Формування навиків двоголоного співу | 44 |
| §5. Добір музичних творів як творчість учителя | 54 |
| §6. Принципи добору пісенного матеріалу для учнів різних вікових груп | 68 |
| §7. Охорона дитячого голосу | 76 |
| §8. Типові захворювання голосового апарату | 88 |
| РОЗДІЛ II. Слухання музики як структурний компонент уроку | 95 |
| §1. Сприймання як вид музичної діяльності | 95 |
| §2. Особливості підготовки й організації дітей до сприймання музичних творів | 100 |
| §3. Роль емоцій та інтересу у сприйманні музичних творів . . | 103 |
| §4. Сприймання музичних творів як засіб формування естетичного смаку школярів | 109 |
| §5. Музичний аналіз як фактор поглиблення пізнавальної функції музичного мистецтва | 112 |
| РОЗДІЛ III. Загальнопедагогічні проблеми навчання і виховання | 116 |
| §1. Дидактичні закономірності і принципи музичного навчання | 116 |
| §2. Прийоми контролю й оцінка знань учнів на уроках музики . . | 121 |
| §3. Вимоги до вчителя музики загальноосвітньої школи | 129 |
| РОЗДІЛ IV. Позакласна музична робота в початковій школі | 139 |
| §1. Масові форми музичної роботи | 139 |
| §2. Гурткові форми | 142 |
| §3. Хоровий гурток | 143 |

| | |
|---|------------|
| §4. Особливості самостійної роботи керівника дитячого хору над музичним твором | 148 |
| §5. Особливості спілкування диригента з хором | 153 |
| §6. Особливості організації і функціонування дитячого хорового колективу | 159 |
| §7. Зв'язок із батьками | 164 |
| РОЗДІЛ V. Системи музичного виховання | 165 |
| §1. Система музичного виховання Д.Б.Кабалевського | 165 |
| §2. Музичне виховання на релятивній основі | 170 |
| §3. Система дитячого музичного виховання Карла Орфа | 175 |
| РОЗДІЛ VI. Музичний інструментарій в початковій школі | 180 |
| §1. Ритмічний інструментарій на уроках – початковий етап розвитку музичної діяльності дітей | 180 |
| §2. Формування умінь самостійного відтворення ритмічних структур – другий етап розвитку музичної діяльності школярів | 201 |
| §3. Формування навиків самостійного виконання музично-практичних завдань – завершальний етап розвитку музично-практичної діяльності молодших школярів | 209 |
| ЛІТЕРАТУРА | 218 |
| ДОДАТКИ | 223 |

ЗАВДАННЯ І ЗМІСТ МЕТОДИКИ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Зміни, що пройшли майже в усіх сферах життя незалежної України, прямо й безпосередньо торкнулися системи освіти. Завдання національної школи в плані музично-естетичного виховання – поліпшити якісний бік цього процесу [15, 61].

Надзвичайно гостро стоїть проблема розвитку духовної культури суспільства, й у зв'язку з цим абсолютно очевидна необхідність повернення школи до мистецтва як одного з важливих засобів розкриття духовного потенціалу особистості, стимулювання її розвитку. Через викладання предметів естетичного циклу необхідно розвивати в дітей почуття прекрасного, формувати високі естетичні смаки, навчати учнів розуміти й цінити твори мистецтва, пам'ятники історії, архітектури, красу й багатство рідної природи. Більш ефективно використовувати можливість кожного навчального предмета, особливо літератури, музики, образотворчого мистецтва, естетики, що несуть у собі велику пізнавальну й виховну силу. Усе це вимагає розширення підготовки вчителів із цих дисциплін на спеціальних факультетах вузів із метою забезпечення викладання предметів естетичного циклу в усіх класах кваліфікованими спеціалістами [2, 27].

Грунтовні знання існуючих поглядів на музику, на її значення в житті людини необхідні вчителю-музиканту для усвідомлення своєї ролі в реалізації завдань, що стоять перед національною загальноосвітньою школою.

Курс «Методика музичного виховання» займає одне з провідних місць у процесі підготовки вчителя початкових класів та музики.

З метою вирішення складних і багатогранних завдань навчання та виховання курс методики широко використовує набуті знання, передбачені навчальним планом з інших

предметів: теорії музики й сольфеджіо, історії музичної культури, вокалу, диригування, музичного інструменту та ін. Важливе місце займають психолого-педагогічні та методологічні дисципліни, що сприяють усвідомленню тих завдань, які стоять перед суспільством, школою, вчителями, вихователями, допомагають удосконалювати принципи та форми побудови навчально-виховного процесу, керуючись запитаними учнів, ураховуючи їх вікові особливості.

Музичне виховання в сучасній національній школі є складовою частиною змісту загального виховання і визначається його завданнями. Воно синтезує світогляд, національну ідейність, широку освіченість, зовнішню і внутрішню культуру людини, а також високий рівень естетичного розвитку. Це означає, що естетичне виховання в школі є функцією не лише вчителя образотворчого мистецтва, музики, літератури – вчителів предметів естетичного циклу, а справою всієї школи, оскільки особистість учня і дитячий колектив виховуються не в якомусь одному напрямку, а всебічно. Усе ж вплив художніми образами на емоційну сферу учня викликає сильне переживання різноманітних естетичних почуттів. Тому саме в початкових класах школи стоїть завдання виховати естетичні почуття: адже вони не вроджені, а розвиваються вихованням. Звичайно, естетичне виховання не може обмежуватися лише розвитком емоцій [3, 172–179].

Важливим на цьому етапі є формування естетичних суджень, понять і, відповідно, поглядів. Виховання естетичних почуттів і поглядів – це, по суті, єдиний процес. Почуття і судження не можна відривати одне від одного, оскільки почуття є основою поглядів, що входить як складова в людське світобачення. Процес виховання і розвитку учнів не може обмежуватися правильним формуванням смаків, поглядів, почуттів. Більш важливим є виховання активно-творчих сторін особистості учня. Адже людина не лише споживач мистецтва, а й її творець, тому слід формувати в учнів творчі нахили, вміння, навички, необхідні для реалізації

прекрасного в житті. Саме цим і виражається активний характер виховання [6, 212].

Таким чином, курс «Методика музичного виховання» дає уяву про сферу музичної діяльності з дітьми, яка має свою історію і теорію. Методика як наука не може бути незмінною, прийнятою «раз назавжди». Змінюються державний устрій, умови життя, ставлення до освіти, науки, рівень розвитку дітей, підвищується якість підготовки кваліфікованих кадрів і, відповідно, змінюються вимоги до навчальних занять, до вчителя. Таким чином, вузівський курс методики музичного виховання не зводиться до висвітлення певних вузькопрактичних питань, певних рекомендацій щодо вирішення тих чи інших конкретних завдань.

Безумовно, ці моменти займають певне місце в ієрархії методичних проблем, однак не мають самостійної значимості, а конкретизують основні положення про: а) роль музики в житті суспільства; б) музичне виховання як галузь ідеології; в) можливість впливу музики на всебічний творчий розвиток особи тощо.

Сама методика музичного виховання як наука закладає основи, необхідні вчителю-музиканту для його подальшої самоосвіти та вдосконалення майстерності.

Водночас методика висвітлює й окремі питання, наприклад, прийоми розучування пісні, рекомендує способи формування і розвитку вокально-хорових навиків, пропонує вправи, які допоможуть у досягненні певної мети або вирішенні конкретного завдання, що, на перший погляд, є досить скромним, але все ж необхідним проміжком у загальній системі засвоєння знань. Прикладом може бути робота над формуванням елементів чіткої артикуляції, вимова голосних та приголосних звуків, чітке, але не форсоване виконання закритих складів у кінці слів тощо.

Методика музичного виховання, тобто виховання засобами мистецтва, залежатиме від того, як учитель розуміє суть музичного мистецтва, його специфіку, зміст, ідею

музичного твору, стилістичні особливості композитора, визначає пізнавальні та виховні можливості твору, характер сприймання і впливу на думки й почуття учнів різного віку тої чи іншої музики. Учитель повинен бути в курсі основних тенденцій у галузі музичної естетики, знати різні точки зору на музичне мистецтво як таке у своїй державі та напрямки й форми музично-естетичного виховання в інших країнах. Музичне мистецтво є суспільним проявом і за своїм походженням, і за тими цілями, яким воно служить. Одночасно воно є і пізнанням світу, і творчістю, перетворенням дійсності за законами краси.

Виходячи з філософських трактувань, естетика розглядає мистецтво як одну з основних форм духовного оволодіння дійсністю. Опіраючись на пізнавальні особливості людини, мистецтво стоїть в одному ряду з такою формою суспільної свідомості, як наука, хоч вона й відрізняється від нього за своїм предметом, формою відображення та за своєю соціальною функцією. Спільне в науковій і художній свідомості – здатність об'єктивно відображати світ, пізнавати, діяти.

На відміну від науки (теоретичне вивчення світу) естетика охоплює світ цілісно, з усім багатством і живими проявами суті, з відчуттям яскравості – одиничного, неповторного.

Завдання національної школи – формувати в дітей здоровий смак до творів мистецтва. Це вимагає не тільки культури самого естетичного сприймання, а й певної культури інтелекту. Для сприймання і розуміння творів мистецтва потрібні певні знання історії, скульптури, музики, архітектури. Ми не можемо визнавати людину культурною, якщо вона не знає нічого з історії грецького мистецтва й не може розуміти й відчувати краси творів Фідія чи Софокла або не має уявлення про Бетховена, Моцарта чи Чайковського. Школа призначена виявляти й розвивати дитячі таланти, збагачуючи ними свою державу. Однак у завдання школи

входить мистецький розвиток дітей менш обдарованих. Тому мистецька творчість навіть при відсутності великих природних здібностей відіграє певну роль у діяльності кожної людини й часто є «джерелом моральної втіхи і чистих радостей» [24, 203].

Методика є організатором навчально-виховного процесу, але сама вона не може виступати організатором процесу пізнання музики, цим займається методологія – вона розробляє зміст освіти й вибудовує логіку вивчення музичного мистецтва в руслі теорії пізнання. Однак методика втілює цю логіку й з повним правом може бути визнана співорганізатором навчально-виховного процесу. Методика постійно коректує процес, забезпечує філософсько-естетичний рівень пізнання музики на всіх її етапах. А це означає, що методика «оживляє» методологію і, відповідно:

- є гарантом забезпечення процесу пізнання музичного мистецтва;

- стежить, щоб усі факти й музичні прояви обов'язково «витікали» з її генетичної природи;

- організовує дитяче мислення при аналізі музики як рух від загального до конкретного, від змісту до форми;

- займається відбором із всього арсеналу способів, методів і прийомів тих, які найбільш адекватні вивчаючому конкретному факту або музичному прояву.

Таким чином, урахувуючи, що й інші функції методики тісно переплітаються з філософським рівнем викладання музики (вони буквально витікають із нього), участь методики в організації процесу пізнання музики стає очевидною [3, 66–92].

Друга функція методики полягає в тому, що вона є **інформаційним** джерелом. Саме вона конкретизує зміст навчального предмета в понятійні форми, про знання як такі. З теорії пізнання витікає, що методика, відповідно до вимог діалектики, все розглядає лише в русі, у розвитку,

організовує знання як процес – процес «виведення одиничного із загального».

Методика як наука забезпечує оволодіння школярами загальними способами розумової діяльності на теоретичному рівні. Вирішення цього завдання обумовлене тим, що діяльність учнів на музичних заняттях буде здійснюватись як *навчальна діяльність*, у процесі якої розв'язується конкретна навчальна задача. Лише в процесі діяльності, навчальної за формою і художньої за змістом, що проявляється в проникненні в природу конкретного музичного факту, забезпечується не запам'ятовування певного знання, а, власне, його «трансформація» у свідомість учня.

З метою організації навчально-художньої діяльності *методика:*

- стежить, щоб пізнання музики здійснювалось як аналіз через синтез і забезпечувало енергію процесу пізнання (мислення) шляхом протиставлення понять;

- формує у школярів навички самостійної дослідницької діяльності;

- бере участь в узагальненнях знань;

- забезпечує формування необхідних для художньої діяльності музичних умінь і навичок шляхом спеціалізованих методик.

Третя функція методики – інтегратор навчально-виховного процесу, що органічно витікає із цілісності самого процесу пізнання. Ведучи мову про інтегруючі функції методики, слід мати на увазі проблему єдності емоційного й раціонального в пізнанні музики. У традиційній методиці це звучить як єдність художнього й технічного. Інтегрувати емоційну та інтелектуальну діяльність учнів у єдиний процес – це функція методики й одночасно найважливіше практичне завдання. Якщо підійти до цієї проблеми з наукової позиції, то суть інтеграційної функції методики полягає в тому, щоб забезпечити єдність емоцій, що викликані музикою, з *власними* емоціями пізнання. Цього можна досягти

за умови організації вивчення музичного мистецтва таким чином, щоб воно здійснювалось як художня діяльність за змістом і як теоретична – за рівнем мислення. Це означає подавати мистецтво таким шляхом, щоб кожна конкретність у музиці була представлена у свідомості учня як художня необхідність. Звичайно, що це можливе лише за умови, коли основою організації навчально-виховного процесу виступає теорія музичного пізнання.

На цьому шляху відкривається широкий простір для творчої діяльності вчителя. Саме він повинен визначитись, які методи, прийоми можна використати, щоб емоційне переживання музики дітьми було максимальним. Які ходи необхідно передбачити в дітей, щоб стимулювати такі якості інтелекту, як діалектичність, критичність, гнучкість, образність, доказовість викладення своєї позиції. Як бачимо, в такому змістовному значенні інтегруюча функція охоплює весь навчально-виховний процес і стає основним змістом методики.

Четверта функція методики – бути **контролером** результативності навчально-виховного процесу.

Оскільки змістовним критерієм оцінки результативності навчально-виховного процесу школярів є рівень емоційного й інтелектуального розвитку на уроках музичного мистецтва, то за цим насамперед стоїть те, що на перший план виходить не розвиток **спеціальних** музичних здібностей, а розвиток **фундаментальних** людських здібностей – «мистецтво думати, мистецтво відчувати, мистецтво чути». Основним є те, що докорінним чином змінюється статус учителя музики. Він із вчителя, що подає навчальний матеріал, перетворюється у вчителя-дослідника, який спостерігає за динамікою розвитку дитячого мислення і відчуттів [20, 203].

Триєдина роль дослідника, філософа, просвітителя стає вимогою, яку висуває до вчителя музики філософський рівень викладання мистецтва, і є обов'язковою умовою реалізації цього рівня викладання музики. Оскільки методо-

логія – це, по суті, філософський зміст предмета «Музика», виражений у понятті «тематизм програми музичного виховання», то методика – це реалізація цього змісту, організована як процес засвоєння знань. Можемо підсумувати, що методика є процесуальною формою конкретизації філософського змісту музики. Це визначення дає лише загальну характеристику й має абстрактні односторонні судження. Тут відсутні змістовні характеристики єдиного процесу пізнання музичного мистецтва. Зокрема, характеристика філософського змісту музики, в якому людський досвід естетичного оцінювання світу виражений у художніх образах особливою для цього виду мистецтва мовою; самостійна діяльність учнів, що проходить як науково-дослідницька з виявлення того, як буденне стає художнім; діяльність учителя – його методична творчість в організації діяльності учнів як діяльності дослідницької. Таким чином, розглядаючи методику як форму конкретизації методології, можна стверджувати, що це творчість учителя в організації емоційно-інтелектуальної діяльності учнів із метою поєднання морально-естетичного змісту музичного мистецтва й розвитку механізму перетворення явищ і фактів об'єктивного світу в музичні образи.

Музичне мистецтво сприяє не лише духовному прогресу суспільства, але має великий вплив і на особистісний розвиток людини та її діяльність. Головна функція мистецтва – це пізнання навколишнього світу, розвиток свідомості, почуттів, поглядів і переконань людини. Свого часу В.Г.Белінський з цього приводу зауважив, що пізнання світу має два напрямки: шлях *наукового* пізнання і шлях пізнання засобами *мистецтва*. На його думку, мистецтво сприяє розвитку свідомості й переконань людини не менше, аніж наука. Однак важливе значення в розвитку творчих здібностей особистості має художньо-естетичний розвиток. Без знання художніх засобів, без розуміння мови мистецтва не відбувається активізації думок і глибоких почуттів. Суть

естетичного виховання полягає в організації різноманітної художньо-естетичної діяльності учнів, спрямованої на формування в них здатності повноцінно сприймати і правильно розуміти прекрасне в мистецтві, житті, на вироблення естетичних уявлень, понять, смаків, переконань, а також розвиток творчих задатків у галузі мистецтва. Виходячи з цього, вагомим значення набуває формування в учнів художньо-естетичних потреб. Звертаючи увагу на твори музичного мистецтва, вчитель повинен викликати в учнів емоційно-естетичні переживання, привчаючи їх до порівняння різних творів, стимулюючи до висловлювань власної думки, яка з мелодій їм подобається, який з поданих музичних творів є кращим. Таким чином у дітей з'являється *потреба* у спілкуванні з мистецтвом. Водночас у них розвивається прагнення до естетичного сприймання різних жанрів музичного мистецтва. Звичайно, що *потребно-мотиваційна* сфера в галузі художньо-естетичного формування учнів на більш високому рівні продовжується в середніх і старших класах, оскільки діапазон знайомства учнів із різними видами, жанрами музики значно розширюється, збагачується досвід порівняння й оціночних суджень, що, звичайно, зміцнює потреби й мотиви залучення до естетично-духовного багатства суспільства. Оскільки художній розвиток особистості полягає в оволодінні естетичними уявленнями, поняттями та виробленні на їх основі певних естетичних поглядів і переконань, то вирішення цього питання є доволі складним. Музично-естетичні уявлення формуються в процесі *сприймання і порівняння* творів мистецтва. При цьому виникає необхідність у збагаченні цих сприймань, в ознайомленні учнів не лише з видами та жанрами мистецтва, а й різноманітними художніми тонкощами. Саме порівнюючи і сприймаючи ці тонкощі, учні формують у собі відповідні *оціночні думки*, дають якісну характеристику творам музичного мистецтва. Суб'єктивні оціночні судження про музичний твір виражають художньо-

естетичні смаки учнів. Уміння відрізнити високохудожній твір від примітивної ремісничої підробки – то проблема формування в учнів повноцінних художніх смаків, яку повинна вирішувати школа. Протистояти цьому школа може, використовуючи лише високохудожні зразки музичного мистецтва та розвиваючи *творчі задатки* учнів. Їх виявлення здійснюється через художні завдання. Для тих учнів, у яких виявлені творчі здібності, такі завдання є засобом розвитку художніх здібностей, вмінь, накопичення і вдосконалення музично-естетичного досвіду. У подібних випадках надзвичайно важливим є творчий поштовх. Саме він може стати тим «стартом» пробудження в дитини музиканта-творця, якого вже важко втримати від творчості. Розвиток музично-естетичних здібностей і творчих задатків учнів не може обмежуватися лише рамками навчальних занять. Неабияку роль тут відіграє позакласна робота, гурткові заняття з музичного мистецтва, а також реалізація набутих умінь на олімпіадах, у конкурсах, що проводяться в школі та за її межами [3, 161–168].

РОЗДІЛ І. | ВОКАЛЬНО-ХОРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ

§1. Особливості звукоутворення в учнів початкових класів

Вокально-хорова робота на уроці займає одне з центральних місць у системі музичних занять із молодшими школярами. Вивчення вокально-хорового репертуару, передбаченого навчальною програмою школи, повинно сформувати в учнів навички свідомого, міцного, емоційного засвоєння програмових творів, уміння правильно, чисто й виразно виконувати пісенний репертуар. Безумовно, що запорукою формування цих якостей у молодших школярів є **правильне звукоутворення**.

В основу цього процесу покладена взаємодія дихальних і артикуляційних органів із голосовими зв'язками. Якщо навички звукоутворення в 1–2 класах формуються виключно на уроках музики, то в наступних класах цей процес поглиблюється за рахунок позакласної та позашкільної участі дітей у гуртковій діяльності.

У процесі занять і вікових перемін змінюється і формування дитячого голосу, який проходить певні етапи свого розвитку:

- 1) 5 – 6 – 9 – 10 років – молодший домутаційний вік;
- 2) 9 – 10 – 12 – 13 років – середній переддомутаційний вік;
- 3) 12 – 13 – 16 – 17 років – старший мутаційний і постмутаційний вік.

Згідно з цими віковими категоріями відбуваються поступові зміни гортані як головного «інструмента» звукоутворення. Процеси змін проходять із 3-х до 13-ти років життя, саме в цей мутаційний період голос завершує свою мутацію, стабілізується і набирає тембрової окраси голосу

дорослої людини. У дітей віком до 10-ти років голос має суто дитяче звучання. Вокальний звук у цьому віці легкий і ніжний, має «головне звучання», «високе резонування» і «фальцетне звучання», що за характеристикою є природним і відповідає періоду розвитку співочого голосу молодших школярів. Ураховуючи тембр, висоту, тривалість, силу голосу в цьому віці, вчитель ставить за мету в процесі занять **розширити діапазон** дитячого голосу. Формування звуко-висотного діапазону голосу молодших школярів залежить від природних анатоμο-фізіологічних особливостей голосового апарату, від голосових зв'язок, їх довжини, товщини, а також від якості співочого дихання. Саме амплітуда коливань голосових зв'язок забезпечує звучання. Відповідно, чим сильніший потік повітря надходить на зв'язки, тим сильніший звук. Отже, **тривалість** звука залежить від глибини дихання, сили звука (динамічних показників), висоти звука і його положення у звукоряді. Формування співочого голосу відбувається обов'язково з урахуванням його реєстрової природи. З метою виявлення реєстра вчитель пропонує учневі заспівати без супроводу добре знайому пісню. Аналізуючи таке виконання, вчитель визначає, яка тональність і теситура є найбільш зручними для школяра.

Таке прослуховування виявляє два моменти: якість інтонації, її чистоту й чітко визначає перевагу використання співочого реєстру учнем. Якість інтонації вчитель може визначати **трьома рівнями**. Перший, найвищий рівень. Йому повинен відповідати спів із **чистою інтонацією**, що не порушує будову мелодії; середній – має **часткове порушення** чистоти інтонування мелодії, але достатнє плавне голосоведення; низький – характеризується недостатнім слухомоторним зв'язком між голосом і слухом, низькою якістю інтонації, що порушує виконання мелодії.

Регістрове звучання співочого голосу можна класифікувати:

- з чистим грудним звучанням;

- з використанням мікстового звучання, близького до грудного;

- з мікстовим звучанням, близьким до фальцетного типу;

- з фальцетним звучанням.

Звичайно, вищезапропонований поділ регістрового звучання є умовним, оскільки учень, співаючи з використанням грудного регістру, напевно, зуміє проспівати знайому пісню у фальцетному звучанні. Для якісного визначення регістрового звучання дитячого голосу необхідно знайти **примарний тон**. Примарні тони в дитячих голосах складають 2–3 звуки в середині звуковисотного діапазону й визначаються як природний, вільно й легко звучний тон у верхній частині першої октави діапазону дитячого голосу. У домотаційний вік, як підказує практика, зона примарного звучання припадає на звуки фа¹-ля¹. Саме з цих тонів і доцільно розпочинати розспівки в молодших школярів. У примарному тоні акумулюються основні якості даного голосу з усіма його індивідуальними властивостями: тембром, опорою, атакою звука та ін. Відповідно, робота з формування вокально-хорових навиків, як правило, починається з примарних звуків, із рухом у висхідному або низхідному напрямі за допомогою хроматичних ходів, намагаючись зберегти й підрівняти звучання сусідніх тонів до звучання примарного тону [45, 218].

У процесі роботи над розширенням діапазону учнів, що проходить у висхідному й низхідному напрямках по хроматичних ходах, важливе значення для молодших школярів має **регістр**. За **характеристикою** регістр класифікується на високий, середній і низький. Він охоплює частину діапазону співочого голосу, що займає певне положення згідно з висотою і, відповідно, може бути грудним, мікстовим або фальцетним. Регістри дитячих голосів дуже близькі до регістрів дорослих. Вони мають ті ж два регістри – **грудний і головний** (фальцетний) як основні, інколи й мікст, тільки

фальцет є найбільш раннім звучанням. При сильному поштовху повітря в середньому діапазоні (до¹–до²) звук збагачений обертонами, надає характеру повного «металевого» звучання. За таких умов середня грудна стінка дає сильну вібрацію, яку можна відчуту рукою, тому його називають *регистром грудним*. Він досягається при повному і крайовому настроюванні гортані, коли учень співає висхідний звукоряд, використовуючи власний діапазон, намагається при цьому більшість звуків проспівати *грудним* голосом. Безумовно, що у частині звуків при переході можна почути раптову зміну якості звучання, оскільки голос переключається з повного настроювання на звучання з максимально-активного скорочення вокальних м'язів на другий – крайову настроєність із пасивним напруженням голосових зв'язок, на спів фальцетом [44, 349].

Практика свідчить, що часто виконання висхідних і низхідних вокальних хроматичних ходів не супроводжується різкою зміною тембрового звучання. Це означає, що голос переключається з одного типу настроєння на інший плавно, поступово, тому тембровий перехідний бар'єр стає менш помітним. У таких випадках звуки *змішаного характеру тембру* характеризуються як *мікст* або мікстове звучання. Воно буває природним (натуральним) або набутиим, тобто напрацьованим. Природне часто можна зустріти в сопрано дискантів [53, 204].

У навчальній практиці з молодшими школярами властиво використовувати натуральні регістри, де відбувається яскравий перехід із грудного на фальцетний звук, де чітко відчувається зміна регістрової межі або, як називають, злам. Він проходить у діапазоні re^2 – $fa\#^2$ (re^2 – $re\#^2$) – для сопрано.

Фальцетний регістр має свої особливості. Він використовує лише головний резонатор, відокремлений від грудного. У процесі формування звука краї голосових зв'язок стають тонкими й між ними утворюється щілина, через яку

подається слабкий струмінь повітря. Відповідно фальцетне звучання не має великої сили, однак звучить дуже м'яко, без обертонів, що й характеризує специфічність фальцетного регістру. Регістри у молодшому шкільному віці можуть узгоджуватись як у дорослих голосів. Оскільки головне чи мікстове звучання у дітей проявляється легко і природно, то вчитель завжди має засіб розповсюдження мікстового звучання до природних меж грудного регістру до низу, уникати якого, при середньому напруженні зв'язок, немає ніяких потреб. Для цього існує серія вправ із низхідними рухами вниз або тризвуками з побудовою відповідних комбінацій голосних і приголосних звуків чи окремих слів. Теситура, сила звука, способи артикуляції є тими умовами звукоутворення, від яких залежить регістрове звучання голосу школяра. Після певного періоду занять із навиків звукоутворення більшість дітей може вільно проспівати значну частину діапазону будь-яким регістром. Однак учитель повинен знати: чим вищий тон звукоряду, тим учневі легше співати фальцетом, відповідно на низьких нотах, більш природно звучить голос у грудному регістрі.

Таким чином, *теситура* – головний фактор природного настроювання гортані на регістровий режим. Під цим поняттям слід розуміти розподіл нот у мелодії згідно з їх висотою. У залежності від цього розподілу теситура може бути високою, середньою або низькою для даного голосу при одному й тому ж діапазоні твору. Відповідно, звукоутворення – це одне з найважливіших умінь молодших школярів, що формується на співочому диханні, регістрі, діапазоні, теситурі – факторах, здатних оволодіти такими виконавськими штрихами, як легато, нон легато, стакато. Формуючи навички вокального виконання, вчитель керується основними дидактичними принципами розвитку співочої культури молодших школярів [46, 166].

Починаючи роботу над вокальним розвитком учнів початкових класів, учитель повинен акцентувати увагу на *добо-*

рі вокальних вправ, музичних творів, пісень і формах організації навчання. При підготовці майбутнього вчителя музики велика увага приділяється постановці голосу у вузах викладачами та науковцями-дослідниками вокального мистецтва. Надзвичайно тонкого підходу вимагають питання, що стосуються добору і планування вокальних вправ, пісень, рекомендованих для навчального процесу на уроках музики, та вокального виховання в позаурочний час. Перед учителем музики постає цілий ряд питань: «Якими **критеріями** керуватися вчителеві при доборі вокальних вправ? Які **особливості** підбору пісенного матеріалу для навчального процесу й позакласної музично-творчої діяльності? Як визначити оціночну якість **вокальної** сторони твору з метою формування виконавських умінь і навичок та художньо-естетичної цінності твору?»

З метою правильної організації навчання, запобігання педагогічних помилок та економії часу, визначеного на навчальний процес, учитель повинен чітко дотримуватися дидактичних принципів музичного навчання. Одним із вагомих принципів є добір **дидактичних матеріалів** для вокального навчання молодших школярів. Сюди входять музичні твори, вокальні вправи, вокалізи, відеозаписи, нотні таблиці, плакати, схеми, хорові партитури, підручники та навчальні посібники. Завдання вчителя полягає в **раціональному** використанні навчальних матеріалів на основі дидактичних принципів. Принцип **науковості** вимагає, щоб зміст музичного твору не тільки служив матеріалом для формування співочих навичок, відповідав рівню вокально-практичної діяльності школярів і музичному розвитку, але й враховував педагогізацію музичного навчання, що здатна забезпечити формування співочого дихання, чистоту інтонуювання, звуковедення та темпові й динамічні показники. Лише за таких умов виконувані пісні із своєї **просвітницької** функції переростають у **виховну**. Це можливе тоді, коли художні образи й вокальні вправи найбільш наближені до

розвитку дитини, до її усвідомлення. На думку Д.Огороднова, саме формування співочої навички з нот є найбільш складним і довготривалим процесом і вимагає постійних окремих тренувань [46, 166].

Музична педагогіка вимагає, щоб знання, вміння і навички в молодших школярів формувались у логічній послідовності, щоб творчі вміння були логічно пов'язані з іншими, *наступні* опиралися на *попередні*, готуючи ґрунт для засвоєння *нових*. Такий підхід забезпечує принцип *систематичності й послідовності* в навчанні. Цей принцип ураховує вікову спроможність виконання вокальних груп і хорових колективів. Особливого значення він набуває при вивченні сольфеджіо, де відбувається поступове накопичення інтонаційних зворотів, тісно пов'язуючи пісенні інтонації з основними ладовими закономірностями, з поняттям стійкості й нестійкості звуків, техніки мажору й мінору, фразою, починаючи зі співу примовок на одному-двох звуках. На думку І.Гадалової, послідовність і логічність вивчення сольфеджіо найбільш доцільно будувати на народних, професійних дитячих піснях, де враховані логічність, складність, мелодизм і послідовність [12, 186].

У процесі занять учитель враховує індивідуальні здібності учнів і в міру можливостей намагається підходити диференційовано до навчального процесу. Тут він керується принципом *доступності*, який забезпечує можливість ураховувати складність, рівень володіння вокальними навиками, фактуру викладу твору, діапазон та об'єм і зважати на музичні здібності школяра. Реалізація музичних здібностей передбачає їх *усвідомлення* з боку учня з урахуванням забезпечення виконавського успіху в процесі вивчення та виступах на концерті. Нехтування принципом *доступності* в процесі добору вокальних творів для вивчення може призвести до *ускладнення* дидактичних матеріалів або *спрощення* їх рівня складності, що суттєво порушує принцип доступності й негативно впливає на результативний бік

навчального процесу та психологічний стан учнів. Порушення цього принципу знижує інтерес учнів до вокального виховання, розслабляє навчальні можливості школярів, знижує їх працездатність. Саме реалізація принципу **доступності** передбачає добір творів, у яких **оптимально поєднані** вокальна техніка, мелодійна складність, об'єм, темп навчання з **реальними** можливостями школярів у зоні найближчого їх музичного розвитку.

Важливим моментом у процесі розвитку вокально-виконавських навичок є реалізація принципу **унаочнення**. Цей принцип реалізується на рівні викладання музичного мистецтва на уроках та використання унаочнення при вивченні музичної грамоти й озвучення її голосом у позаурочний час. На уроках музичного мистецтва передбачається використання нотних таблиць, фонограм, дисків, платівок та їх поєднання у структурі уроку. Так, відтворення дитячого співу на магнітному записі може стати предметом аналізу звукоутворення, звуковедення, темпових і динамічних показників. Ілюстрація вокальних творів видатних співаків сучасності може бути еталоном вокального розвитку учнів. Через малюнки, на яких відтворено зображення як формувати голосні, показано співочу поставу, вчитель більш конкретно й дохідливо доносить до свідомості школярів способи звукоутворення, дихання, артикуляції і дикції. На думку О.Ростовського, у створенні відповідного настрою до вивчення пісні вагоме значення має образотворче мистецтво, вдалий підбір картин, художніх зображень для якості зорового сприймання й уяви. Синтез музики, слова, зображення полягає не тільки в наданні музичним звучанням предметної або понятійної конкретності, а, головним чином, у тому, щоб спрямувати мислення слухачів у заданому напрямі, створити багате поле уявлень для творчого переживання і роздумів. Безумовно, емоції і почуття займають вагоме місце в процесі навчання співу [17, 280].

Володіючи уявою, вмінням передавати почуття через міміку, мелодику, вираз очей, учні значно глибше можуть передати музичний образ, закладений композитором у твори музичного мистецтва. Тому добір пісенного репертуару передбачає врахування **емоційного** фактора в процесі виховання різних співочих умінь, відтворення почуттів як основного показника засобів вокальної виразності в процесі виконавства. Естетичне почуття, народжене музикою, безпосередньо збуджується дією образів на школяра, через які розкривається естетична цінність музичного твору, відбивається в **забарвленні** тембру її голосу. Відповідно, веселий настрій пісні викликає **світле** звучання голосу, тобто ближче до фальцетного, й, навпаки, сумна чи сувора пісня буде мимоволі сприяти проявленню **грудного** забарвлення у звучанні голосу. Виконувана пісня повинна впливати на учнів ясністю і доступністю образів, цікавими ритмічними й інтонаційними побудовами, значущістю ідей з урахуванням емоційного фону. Лише такі твори, на думку К.Пігрова, які більше подобаються, з більшим бажанням і швидше вивчаються. Саме така закономірність спостерігається за навчальною діяльністю молодших школярів у процесі вокально-хорової діяльності [54, 134].

Музичне виховання учнів молодших класів відбувається в класно-урочній системі занять, і вокальний розвиток здійснюється шляхом колективного виконавства. Тому процес розвитку співочих умінь і навичок на уроках музики необхідно розглядати в контексті **колективної співочої практики**.

Оскільки навчальні класи молодших школярів комплектують без урахування рівнів музичних здібностей і такий відбір практично відсутній, то можна констатувати, що в класно-урочній системі панують «масовий спів», «колективне виконавство», які вимагають від учителя музики в початкових класах керуватися дещо іншими принципами співочого навчання й виховання. Обов'язок учителя –

активізувати кожного молодшого школяра до музичного мистецтва, формуючи в ньому співочу культуру, виховувати художній смак. Сучасна музична педагогіка довела, що в процесі занять слух розвивається у *всіх* дітей і відсторонювати учня з недостатніми музичними даними від уроків «Музичного мистецтва» вчитель не має права. У своїх експериментах наука переконує і шкільна практика доводить, що всім дітям необхідно займатися музичним вихованням, яке збагачує чуттєву сферу учнів і формує їх естетичну культуру. Однак виникає проблема організації навчального процесу в класі у плані забезпечення *диференціації* музичного розвитку дітей залежно від їх природних музично-слухових даних. Адже саме в молодших класах закладається *фундамент* музичного розвитку на весь подальший період навчання учнів.

Тому для вирішення такої навчально-організаційної проблеми вчителю необхідно прийняти ряд заходів як до початку, так і в процесі навчальних занять та в позакласній роботі.

До *початку* занять учителям необхідно:

- визначити рівень музично-слухових даних кожного учня;
- визначити, яку навчальну методику розвитку співочих навичок буде використовувати вчитель упродовж усього періоду навчання в початкових класах;
- продумати посадку учнів у класі з урахуванням високого, середнього та низького рівня природних музичних здібностей.

У *процесі* навчальних занять потрібно:

- сформувати творчу психологічну обстановку, за якої б діти почували себе розкованими й упевненими в процесі навчально-творчої діяльності;
- у процесі музичного навчання в класі метод *диференційованого* навчання повинен бути *домінуючим*;
- навчити дітей правильній посадці при співі і

правильному користуванню диханням та артикуляційним апаратом.

Поза навчальним процесом учитель зобов'язаний розширювати напрями музичного виховання, а саме: сольний спів, вокальні малі форми, хорові колективи. З метою реалізації всіх вищеназваних заходів учитель перш за все може провести індивідуальне прослуховування учнів у позаурочний час і класифікувати їх в умовні підгрупи за рівнем природних музичних здібностей. До **першої** підгрупи будуть належати діти, що співають чисто, без допомоги музичного інструмента; до **другої** – діти, що співають чисто, але не дуже впевнено, з допомогою музичного інструмента; до **третьої** підгрупи – діти, що здатні проспівати лише окремі фрази пісні, до **четвертої** – діти, які не відчують звуковисотності й не можуть відтворити голосом певну висоту звука. Оскільки перші три підгрупи за рівнем музичних даних відповідають можливостям їх залучення до вокально-хорової діяльності, то вчитель працює з ними над вивченням пісень. Четверта підгрупа певний час цілеспрямовано через ритмічно-дидактичні ігри вдосконалює свій інтонаційно-ритмічний розвиток, і за індивідуальними результатами росту вчитель поступово переводить кращих учнів в основну навчальну групу.

Такий метод диференційованого підходу активізує навчально-пізнавальну діяльність учнів і створює психологічну атмосферу для реалізації навчального процесу з вивчення нотної грамоти, ритмічних побудов, чистого інтонування, змісту музично-пісенного матеріалу.

У навчальному процесі уроків музики й позакласній вокально-хоровій роботі особлива увага вчителя зосереджується на **стрій та ансамбль**. Це два важливі показники вокально-хорового виконання, рівень яких прямо залежить від **якості музичного слуху** та розвитку **співочих навичок**.

Якість **строю** пов'язана з фізичним та емоційним станом молодших школярів, опорою на нотну грамотність (спів

нот) та усвідомленням виконуваних творів. Формування цих навичок може здійснюватись як *репродуктивним* методом (спів за зразком), так і методом *сольфеджування* – співом згідно з ладо-слуховим управлінням, нотацією пісні.

Паралельно зі строем вагомого значення у вокально-хоровій діяльності учнів молодших класів набуває поняття *ансамблю*, що виражає узгоджене звучання щодо сили звука (динамічний ансамбль), ритму (ритмічний ансамбль). При звучанні однієї партії в унісон він має назву унісонний або частковий ансамбль.

Унісонний спів допомагає набути таких важливих вокально-хорових навичок, як кантиленний, зв'язний спів плавних, повільних, наспівних мелодій і ритмічного ансамблю творів будь-якої ритмічної структури в повільному, помірному і, що найважливіше, у швидкому темпі. Такі особливі навички хорового унісонного ансамблю повинні виховуватися відповідно до вимог ідейно-художнього змісту твору. Для цього доцільно широко використовувати скарби пісенної народної творчості і класичну спадщину національної музичної культури. Саме на них можна найкраще показати, як виражальними засобами наспівного звучання розкривається ідейно-художній та емоційний зміст поетичних образів твору [60, 24].

Виходячи з вокальної природи пісенних мелодій, для виховання єдиної вокальної позиції доцільно користуватися методом вокалізації – співом на будь-яку голосну. Залежно від завдань, які стоять перед класом-хором, до голосних можуть приєднуватися приголосні «л» («лі», «ля», «льо», «лю»), що створює вокально-зібране звучання і сприяє кращій вокалізації будь-яких наспівних мелодій.

Як підсумок, можна констатувати, що метод вокалізації є дуже ефективним у формуванні єдиної вокальної позиції при наспівному, протяжному відтворенні мелодії і створенні рівного, плавного, злитого звучання – легато. Безумовно, що ансамбль потребує органічної єдності з іншими важливими

компонентами художньої виразності: тембровим забарвленням звучання, декламаційним та емоційно-динамічним ансамблем. Тому формування єдиного вокально-тембрового звучання твору необхідно органічно поєднувати з виразною **декламацією**. І хоч ансамбль опирається на виспівування голосних, усе ж створення **декламаційно-художньої** злитності вимагає чіткої вимови і приголосних. **Мелодико-словесна** злагодженість у наспівних творах передбачає не механічно чітку вимову всіх наявних приголосних, а виразне підкреслення тих складів, що мають логічний наголос у розвитку думки тої чи іншої поетичної фрази.

З метою досягнення ефективних результатів при створенні тембрового ансамблю, крім вокально-технічних прийомів, доцільно глибоко аналізувати поетичний текст твору, щоб відчутти і зрозуміти ті настрої, ті барви, які необхідно відтворити засобами тембрової виразності.

У вокально-хоровому розвитку молодших школярів домінуючим є формування **вокально-теоретичних понять**, що визначають якість співочого виконання і його регулювання. Важливе місце серед них займає звукодобування і чистота інтонування, які передусім втілюються в мелодію. Якщо в 1–2 класах поняття школярів зводяться до високих і низьких звуків (музичні звуки можуть організовуватись у мелодію; музичне письмо вказує напрям мелодії, а мелодія може звучати у високому, середньому чи низькому регістрі), то у 3–4 класах ці поняття поглиблюються і стають на вищий рівень. Учні знайомляться з організацією звуків різної висоти; з плавністю або скачкоподібністю мелодії з тим, що мелодію можна відтворювати голосом за її нотним записом, а також тим, що мелодія організована в певному ладі (мажор – мінор) і пов'язана з іншими засобами музичної виразності (темп, динаміка, сила звука, звуковедення).

Вокально-хоровий розвиток проходить більш успішно за умов вчасного оволодіння учнями **музичною грамотою**. Зокрема, якщо учні 1–2 класів добре усвідомлюють, що таке

звукоряд, релятив, ручні знаки, сильна, слабка доля, темпові й динамічні показники, сольфеджування в межах 3–5 ступенів ладу, визначення на слух мажору, мінору й т. д.

Оволодіння музичною грамотою в 3-х класах характеризується співом пісень та вправ з опорою на нотний текст. Зокрема:

- умінням сольфеджувати нескладні вправи з тактування 2/4, 3/4, 4/4;

- співати вправи, пісні з двоголосим ритмічним супроводом;

- вивчити вправи з різними тривалостями нот і пауз;

- визначити на слух мажорний і мінорний лади;

- вивчити знаки альтерації;

- співати двоголосні вправи й пісні.

З поняття про спів і його визначення в 1–2 класах розпочинається формування голосу. Для цього потрібно:

- точно повторювати голосом звуки;

- мати поняття про правильну співочу поставу;

- чітко вимовляти слова пісні – дикція;

- співати знайомі пісні без супроводу;

- мати поняття про співоче дихання;

- мати поняття про темпові й динамічні показники;

- співати в унісон – поняття;

- співати музичні фрази на одному диханні;

- формувати голосні і приголосні – дикція.

У 3-х класах, на іншому вокальному рівні, розширюються уміння і навички співочої культури молодших школярів, а саме:

- чисте інтонування без супроводу;

- не допускати крикливого співу;

- співати українські народні пісні тембрально злагоджено, інтонаційно чисто;

- співати двоголосні дитячі пісні;

- навчитися сольфеджувати прості вправи й пісні в межах однієї октави, в мажорі й мінорі;

- уміти співати нижній і верхній тетраорди (мажор, мінор).

Заняття співом із молодшими школярами звично розпочинається з розспівок, що виконують різнобічні функції, а саме:

- розігрівання і настроювання голосового апарату з метою підготовки його до роботи над пісенним репертуаром, сольфеджуванням;

- розвиток вокальної техніки з метою досягнення засобів, елементів музичної виразності.

Крім суто технічних і вокальних завдань, які вирішує вчитель музики, існує *емоційна* настроєність учнів на співочу працю з поступовим розширенням голосового навантаження на звуковисотний діапазон, тембр, силу звука, виспівування фраз на одному диханні тощо [21, 128].

Учитель координує навантаження голосового апарату з метою збереження достатньої напруги, але в міру активного звучання голосу. Така раціональна напруга передбачає оволодіння темповими й динамічними показниками. Ці якості співочого звука відпрацьовуються, заготовлюються на основі вправ для розспівок.

Учитель дбає про розвиток звуковисотного діапазону, починаючи з пошуку примарних тонів, і, опираючись на них, розширяє діапазон. Удосконалюється м'яка, точна, без «під'їздів» атака звука на нюансі мецо-форте та штрихом легато. При цьому не слід забувати про настроювання голосу на грудний чи фальцетний регістр.

Згадані поняття, значення яких вивчають учні, вдосконалюються упродовж чотирьох років навчання в початковій школі на уроках і в позаурочній діяльності вчителя з учнями. Якісне вдосконалення голосу школярів відбувається комплексно на основі цілеспрямованих співочих вправ, поспівок, коротких вокалізів та на матеріалі вивчених українських народних пісень. Учителеві музики слід керуватися головним принципом вокально-педагогічної творчості: саме у молод-

шому шкільному віці закладаються основи вокальної культури школярів, що є своєрідним фундаментом у подальшому вокально-хоровому зростанні в підлітковому, а пізніше і старшому шкільному та юнацькому віці.

§2. Вокальний розвиток молодших школярів

Формування вокальних навиків у молодших школярів є складовою частиною структурного компонента уроку «Музичне мистецтво». Цей вид діяльності є логічним продовженням розмовного звукоутворення, що практично формується в дошкільних закладах, служить основою звукотворчої діяльності і знаходить своє продовження в навчальному процесі молодших класів. Процес вокального розвитку учнів початкових класів є надзвичайно важливим, оскільки від правильної його організації залежить якісний бік звукоутворення і подальше співоче виховання у класі загалом та кожного учня зокрема [54, 22–31].

Однак зміна зовнішнього середовища (садок, школа), поява вчителя, який змінив вихователя, грає, співає, розповідає про музику, призводить до скованості, замкнутості, стидливості учнів. Це негативно впливає на злагожденість і виваженість навчальної атмосфери.

Позбутися такого психологічного бар'єра при вокальному розвитку першокласників можливо за умови плавного переходу дітей через **вокально-ігрову діяльність** до **вокально-навчальної**, поступово змінюючи уявлення учнів про вміння «гратися», тільки гратися серйозно, використовуючи власний голосовий апарат.

При формуванні вокальних навиків у першокласників учитель повинен не тільки враховувати рівень природних музичних здібностей, стан голосового апарату кожної дитини, загальну творчу атмосферу в класі, а й чітко дотримуватися дидактичних принципів музичного навчання і ме-

тодичної послідовності роботи над розвитком дитячих голосів.

Тому на перших порах завдання полягає в тому, щоб на уроці музичного мистецтва панувала *невимушена творча атмосфера*, щоб діти почували себе впевнено, вільно, однак не виходили за межу навчальної дисципліни. За таких психологічних умов учитель може розповісти дітям *про посадку, постановку рук, ніг*, продемонструвати й пояснити головні моменти правильного *дихання* при виконанні пісень [54, 33 – 44].

Наступний момент роботи вчителя полягає у формуванні в учнів навиків *відтворення окремих звуків*. Такий прийом формування вокальних звуків у межах «примарної» зони забезпечує чистоту інтонування, розкомплексованість дітей, правильність звукоутворення. У подальшій педагогічній діяльності роль учителя зводиться до визначення якісної сторони музичного слуху першокласників та відчуття чистоти інтонування. Як правило, причин неправильної інтонації є багато, однак найпоширеніша – це неволодіння учнями стійкими навичками співу, *вони не вміють себе слухати*, у них ще не сформований «вокальний слух». У більшості випадків першокласники переходять на форсування вокального звука. Безумовно, сильне форсоване вокальне звучання сприймається учнями важче й тому при голосному співі ослаблюється слухова увага дітей. У таких випадках учитель звертає увагу учнів, ілюструє, пояснює і стежить за силою і якістю звукоутворення [54, 23–26].

Наступною причиною, яка призводить до порушень чистоти інтонування, є неправильний спів, що зводиться до переносу «манери говорити» у вокальне виконання. Позбавити такої шкідливої звички учнів учитель може шляхом перенесення їх співу на високі ноти голосового регістру, що значно покращить якісний бік чистоти виконання.

Важливим моментом при вокальному розвитку першокласників є наявність міцної *ритмічної бази*. Враховуючи

психологічні особливості першокласників, їх рухливість, динамічність, бажання діяти, ритмічний розвиток дітей слід будувати на музично-ритмічній діяльності. Починати доцільно з ритмування простих рівномірних пульсуючих ритмів, змінюючи їх введенням у ритмічні структури коротких і довгих тривалостей. Поступово така практично-виконавська діяльність не лише формує *внутрішнє* відчуття ритму, але й розвиває музично-виконавські навички ансамблевої гри.

Наступним моментом вокального розвитку першокласників є використання вчителем *репродуктивних методів навчання*. Безумовно, що діти цього віку не володіють життєвим досвідом, багажем знань, тому найоптимальніший варіант – це навчання за взірцем або наслідування діяльності вчителя. У таких випадках учитель скрупульозно перевіряє й умовно групує дітей класу за рівнем музично-ритмічних здібностей, оскільки в *процесі наслідування* можуть залучатися першокласники, які від природи володіють чистотою інтонування. Такий підхід забезпечує створення вчителем стартової можливості для згрупування й об'єднання першокласників відповідно до їх голосів і визначає шляхи ліквідації недоліків, виявлених у період вивчення рівня співочих даних.

Учені, методисти, дослідники вокальної педагогіки багато працюють над вокальним розвитком: розроблені системи, практичні рекомендації, створена наукова база з підготовки майбутніх учителів музики. Однак вокальну педагогіку дорослих важко адаптувати до шкільної системи. Вокальне виховання дитини визначається *особливостями дитячої психології*, саме в них криється специфічність формування дитячого голосу. Зрозуміло, що методика розвитку цих важливих та основних навичок на сьогодні розроблена недостатньо. Передусім відсутня *система* вправ із формування конкретних вокальних навичок. Методично не обґрунтована *послідовність* усього процесу формування вокальних навичок. У процесі навчання не доводяться до

свідомості учнів **зміст завдань і способи виконання конкретних дій**. Вищесказане вимагає з боку вчителя вмілого педагогічного поєднання теорії і практично-ілюстративної діяльності. Сформованість вокально-хорових навичок в учнів початкових класів закладає основу співочої культури й надалі вчителю залишається, закріпивши, розвивати та вдосконалювати їх. На існуючій «базі» цей процес здійснювати значно легше [26, 74 – 75].

Загальновідомо, що правильний спів – це правильне співоче дихання. Існують найрізноманітніші думки з приводу формування вокального дихання. Вважаємо, що із самого початку необхідно формувати в дітей нижньореберне діафрагматичне дихання з поступовим переходом на зовнішні прийоми й відчуття правильного дихання, а також шляхом ілюстрації виключно на матеріалі пісенного репертуару. З метою закріплення навичок співочого дихання на кожному уроці по декілька хвилин треба повторювати ці вправи, трансформуючи їх у виконання пісенного репертуару. Загальновідомо, що діафрагма, міжреберні грудні м'язи в молодших школярів розвинені недостатньо, відповідно, дихальні шляхи й об'єм легенів відносно вузькі. Тому дихання учнів повинно бути спокійним: вдихати безшумно, не піднімаючи плечей, видихати економно, повільно й рівномірно, з урахуванням завершення музичної фрази. Такий методичний підхід дає змогу сформувати навик співочого дихання шляхом внутрішніх природних відчуттів із **коректуючою ілюстрацією вчителя**. Оскільки **вокальний звук** – це основа виконавського засобу, а **голос** – власний музичний інструмент школяра, то з метою появи звука учень повинен досконало **оволодіти способом подачі звука або атакою**. Атака, залежно від характеру змикання зв'язок, може бути придихова, м'яка, тверда. Володіючи і знаючи види звукової атаки, вчителю не обов'язково пояснювати молодшим школярам їх механізм. Більш логічним вирішенням цього питання буде практичне застосування вправ

подачі звука різними способами, що допоможе сформувати навички й усвідомити правильність звукодобування. Застосовуючи всі три види атаки звука на різних динамічних показниках, учитель зможе добитися не лише виразності співу, якості звучання, позбутися співу без «під'їздів», але й чистоти інтонування мелодійної лінії, яка і є важливим показником якості співу. Саме чистота інтонування є ознакою музичних задатків молодшого школяра, визначає якість музичного слуху й ладового чуття, забезпечує наукове визначення понять музичних здібностей школяра. Ефективні результати в розвитку музично-слухових і співочих навичок дає застосування системи вправ. Зрозуміло, що, використовуючи вправи-сольфеджіо, вчитель повинен урахувати музичні здібності учнів та робочий діапазон голосу молодших школярів, наближеність пісенного матеріалу до рекомендованого репертуару для використання в навчальному процесі, визначення послідовності засвоєння чистоти інтонування в ладі згідно з вправами та інтервалами, забезпечення належної уваги на дієву (ритмічну) і зриму наочність (нотні вправи).

У донотний період формування навиків чистоти інтонування здійснюється шляхом виконання вправ та дитячих пісень, що виконуються у зручній для першокласників тональності й теситурних умовах. Релятивна система, яка використовується в донотний період та опирається на організовані рухи кисті, тісно пов'язана і взаємодіє з координацією вокальних дій через голосовий апарат. Навички чистого інтонування вдосконалюються на українському дитячому фольклорному матеріалі, народних піснях із цікавою мелодійною будовою і поетичним текстом, що мобілізує вчителя звернути увагу на ритмічний бік і *дикцію* в процесі музично-виконавської діяльності школярів [23, 126].

Вокальна дикція, як один із важливих засобів художньої виразності, формується в молодших школярів через правильне звукоутворення голосних звуків «а», «о», «у», «е», «і»

з представленням до них приголосної губної «м» : мі, ме, ма, мо, му. Характер вимови голосних у процесі звукоутворення забезпечує *округлість* манери формування фонем, оскільки прикриття звука відбувається не за рахунок губ, а за рахунок гортані.

У процесі звукоутворення фонема «а» є найбільш характерною для українського мовлення і до неї підрівнюються всі інші голосні. Формуючи правильну дикцію, вчитель повинен орієнтувати школярів на швидке й чітке звукоутворення приголосних і максимум протяжності голосних, що забезпечить тренування м'язів артикуляційного апарату.

Для розвитку дикційної виразності на друге місце після голосних слід поставити *сонорні звуки*: «м», «л», «н», «р», «в». Надалі робота здійснюється над дзвінками приголосними «б», «г», «ж», «з», «д», що формуються з участю голосових зв'язок і ротових шумів; глухі приголосні «п», «к», «ф», «с», «т» формуються без використання голосу і складають шуми; шиплячі «х», «ц», «ч», «ш», «щ» – виключно шумові. Розвиток співочої дикції, як правило, проводиться на складах, що утворюють різні комбінації голосних із приголосними й різні мовні наголоси. Таким чином, робота над змістовною передачею тексту починається з розподілу логічних наголосів згідно з фразами, дотримуючись умови, що в кожному реченні може бути лише один головний наголос, усі інші наголоси змістовних груп слів переходять у підпорядкування до головного. Таким чином, навички співочої дикції формуються шляхом опрацювання різних форм: роботою над вимовою слів у творах, спеціальними вправами на розвиток дикції; виразним виконанням назви нот [17, 280].

Підсумовуючи проблему формування і розвитку співочого дихання, звукоутворення, чистоту інтонування, виразність дикції необхідно розглядати як *комплексний дієвий*

процес, що веде до забезпечення співочої культури учнів молодшого шкільного віку.

§3. Вокально-хорова творчість

Хоровий спів – один із найбільш активних видів музично-практичної діяльності учнів на уроках музики. В умовах масового музичного виховання він виконує багато функцій. Зокрема, вивчаючи й виконуючи твори хорового репертуару, учні знайомляться з різноманітними музичними творами, чим і розширюють свою уяву про музичний зміст, зв'язок із навколишнім світом, отримують певні знання про музичні жанри, їх інтонаційно-образні особливості, співвідношення музики і слова у вокальних творах, освоюють деякі риси народного фольклору та музичну мову творів професійних композиторів.

Таким чином, хоровий спів розширює музичний кругозір учнів, формує позитивне ставлення дітей до музичного мистецтва, сприяє усвідомленню закономірності музики в процесі її безпосереднього виконання, стимулює розвиток інтересу до музики й музичних занять, дає можливість учням брати активну участь у колективному музикуванні.

Саме хоровий спів на уроках вирішує питання розвитку слуху й голосу учнів, формує певний обсяг умінь і навиків, необхідних для виразного, емоційного й усвідомленого виконання.

Вокально-хорова робота є однією з найдоступніших видів виконавської діяльності учнів, яка розвиває загальнонавчальні вміння і навички, необхідні для успішного навчання взагалі: пам'ять, мову, слух, емоційний відгук на різноманітні життєві прояви, аналітичні вміння, вміння і навички колективної діяльності й т. д. [21, 37–39]

Підібраний музичний репертуар спрямовується на розвиток у дитини позитивного ставлення до навколишнього світу через осягнення нею емоційно-морального змісту кожного музичного твору, через формування особистісної оцінки виконуваної музики.

Результативність вокально-хорової роботи на уроках музики може залежати від ряду обставин. Зокрема, від рівня загальної і музичної культури учнів, що має вплив у початковому етапі навчання на розвиток таких психофізичних процесів, як сприймання музики, пам'ять, навички мовного спілкування, емоційні реакції, вміння виконувати різноманітні колективні дії на уроці.

Наступна обставина – стан голосового апарату і слуху дитини та рівень сформованості вокально-хорових навиків до вступу в школу.

Часто можна спостерігати такі прояви, як порушення координації слуху й голосу в першокласників, що тягне за собою відсутність чистоти інтонування вокальної мелодії; обмежений діапазон голосу (зміщений або вниз, або вгору від звуків так званої примарної зони звучання); форсоване звучання або відкритий «білий» звук; відсутність легкості й «польотності» звука, сип, поверхневе «ключичне» дихання; в'яла артикуляція. Такі прояви, як правило, гальмують успішний розвиток вокальних навиків. Тому вчитель, добираючи репертуар, повинен урахувати особливості музичного розвитку кожного конкретного класу. На чому акцентується увага при доборі вокально-хорового репертуару в початковій школі?

У першу чергу – на взірцях дитячого українського музичного фольклору: прості в ритмічному, мелодичному відношенні поспівки, вправи, скоромовки. Вони легко запам'ятовуються в мелодійному відношенні, мають малий діапазон, повторюються метроритмічні формули, ігрові форми розучування стають надійною основою для формування співочих навиків і вмінь. Розучування та виконання

народних пісень у початковій школі дає можливість не тільки ознайомитися учням із фольклорними традиціями, але й обробками народних пісень, зробленими професійними композиторами. Особливості змісту й інтонаційно-образного строю народних пісень дають можливість учителеві використовувати їх для розспівування на уроках музики, формувати на їх основі навички співу а cappella, розучувати їх із голосу, як це здебільшого відбувається в побуті українського народу.

Традиції багатоголосого народного співу, його імпрізаційність і варіативність дають підстави вже в початкових класах починати роботу з розвитку двоголосого співу на фольклорних взірцях і виконанні пісень із використанням таких елементів, як підголосок, контрастне й терцове двоголосся, канон.

Наступною складовою пісенного репертуару є пісні сучасних композиторів. Саме інтонаційно-образний стрій масової пісні сьогодення сприяє розширенню емоційної палітри дитячих вражень, дозволяє укріпити інтерес до сучасної музики, протистояти шлягерам та їх закріпленню в одноманітних інтонаціях і ритмах у свідомості дитини.

У практичній діяльності вчителя на уроці існує декілька взаємозв'язаних між собою видів вокально-хорової роботи. Це – розспівування, використання елементів музичної грамоти при розучуванні одно- і двоголосих пісень, виконання головних тем класичних творів, запропонованих для прослуховування в записах, розучування пісень.

Розспівування готує голосовий апарат дитини до вокально-хорової роботи. На нашу думку, малоефективно й нерационально проводити розспівування на сухих технічних вправах, запозичених із практики підготовки спеціалістів-вокалістів. Саме вони знижують емоційний настрій співаючих на виконавську діяльність, часто втомлюють дітей і сприяють формалізації процесу навчання співу [59, 38–51].

Невеликі народні пісні, прості мелодії з класичних творів, фрагменти з пісень повною мірою можуть бути використані як розспівки на уроках. Завдання вчителя – визначити послідовність формування співочих навиків у процесі розспівування для кожного конкретного класу й відповідним чином підібрати музичний матеріал для розспівування.

Вокально-хорова практика пропонує декілька підходів до розспівування. Одні вчителі вважають, що розвитку слухових навиків, а також формуванню унісону, правильного звукоутворенню, диханню, дикції, різних видів ансамблю сприяє розспівування, побудоване на одному-двох звуках примарного діапазону (соль-ля першої октави).

Інші переконливо доводять можливість зміцнення примарної зони голосів дітей і формування вищеназваних навиків при використанні для розспівування більш розгорнутих у мелодичному відношенні побудов, у діапазоні кварта – квінти, з повторюючими звуками й поступовим рухом вгору і вниз. Однак лише практична робота кожного вчителя музики може виявити результативність тої чи іншої методики. Тому в наведеному практикумі пропонується різноплановий музичний матеріал: народні пісні й мелодії з класичних творів [62, 38–47].

Розвиток слуху і співочого голосу проходить у початковій школі більш успішно, коли цей процес супроводжується наочністю (малюнки, таблиці, нотні записи) й підкріплюється рухо-моторною активністю учнів. З цією метою на уроках використовуються різноманітні методи включення елементів музичної грамоти в процес вокально-хорової роботи.

На початкових етапах роботи з дітьми активно використовується донотна графіка, що відтворює, в першу чергу, звуковисотні й ритмічні особливості розучуваних мелодій. Поступово графічні записи мелодій набувають рис нотного запису. Від занять до занять розширюється обсяг знань із

музичної грамоти, що сприяє усвідомленому сприйманню і виконанню музики. Дітям пояснюють значення таких елементів нотного письма, як нотний стан, скрипичний ключ, ноти та їх тривалості, такт і тактова риска в розмірах 2/4 й 3/4, ліги, динаміка, позначення темпу, реприза й т. д. Однак слід зауважити, що нотна грамота на уроках музики виконує «другорядну» роль, і її реалізація допомагає вивченню закономірностей музичного мистецтва. Таким чином, вивчення музичної грамоти не повинно бути самоціллю, а лише засобом пізнання музики. На початкових етапах музичного навчання можна використовувати різноманітні методи і прийоми співу з орієнтацією на нотний запис уже знайомих на слух мелодій. У практичній роботі вчителів дуже часто використовуються елементи таких методик розвитку слуху й голосу, як «хорове сольфеджіо».

Процес роботи над піснею проходить *декілька етапів*. На *першому* вчитель визначає репертуар на цілий навчальний рік і планує його розучування з урахуванням тем програми. Він аналізує музичні твори з позиції образності, доступності змісту, послідовності формування вокально-хорових навиків, прогнозує конкретні методи і прийоми роботи над музичним твором [62, 53–54].

Підготовка до показу пісні складається з розучування її вчителем, виразного виконання мелодії й акомпанементу, диригування рукою кожної вокальної лінії з паралельним її підігруванням на інструменті, виявлення мелодичних і метроритмічних складностей і шляхів їх подолання при розучуванні, побудови виконавського плану пісні (характер, звуковедення, штрихи, агогіка, динаміка, включення сольних партій і т. д.). Важливо підготувати коротку й виразну *розповідь про композитора й поета*, сформулювати питання до учнів, що торкаються визначення характеру й засобів виразності, виконавського трактування твору.

Важливим етапом роботи над твором є *показ пісні* на уроці й *бесіда про її зміст*. Від того, наскільки вільно й

виразно буде виконана пісня вчителем, залежить виникнення інтересу в дітей до цього музичного твору. Питання і завдання, скеровані на усвідомлення змісту пісні, також впливають на бажання дітей розучувати запропонований твір.

Після цього починається наступний **головний етап роботи над піснею** – репетиції, чорнова робота, що здебільшого планується на декілька уроків. З практики видно, що немає сенсу витрачати час на вивчення тексту пісні або записувати його в зошит. Найкраще запам'ятовується текст, коли робота над піснею здійснюється **по фразах** з багаторазовим повторюванням, із новими завданнями, коректующими характер звучання. Доцільно починати розучування пісні, написаної в **куплетній формі, з приспіву**. У такому випадку учні швидше запам'ятовують слова й мелодію, що часто повторюється у приспіві, а заспів може виконувати сам учитель. Якраз така композиція розучування створює **атмосферу творчості й відчуття активної участі** дітей у виконавстві. Звичайно, якщо пісня написана не в куплетній формі, то її доцільніше вивчати по фразах, акцентуючи увагу учнів на зміни й повтори, незвичні інтонації, ритм, паузи й логічні кульмінації в кожній побудові. З метою доведення інтонації мелодичних ходів до належної чистоти використовується прийом **співу без супроводу**, лише з підтримкою мелодії на інструменті або голосом учителя. Цей прийом спрямовується на розвиток слухової уваги, **точності інтонування** першого звука в кожній новій фразі. З метою вирівнювання різнобарвності голосів на голосних звуках учителем може бути використаний прийом виконання мелодії пісні на будь-який склад – «вокалізом». Склад для вокалізу вибирається відповідно до того, яку якість звучання необхідно отримати при виконанні пісні. Чорнова робота над піснею обов'язково включає в себе й роботу над виразністю звучання, і було б помилкою вважати, що робота над виразністю й емоційністю виконання – це наступний етап вокально-хорової роботи. Вокально-виконавські навички фор-

муються успішно, коли **вони емоційно забарвлені**. Тому із самого початку роботи над піснею слід шукати **виразний звук**, добиватися того, щоб фразування було логічно оправданим, усвідомлена вимова тексту, намагатися підкреслити жанрові ознаки при виконанні, добираючи необхідні штрихи, динаміку, тембр звучання голосів, темпові відхилення і т. д. Важливе значення в роботі над вокально-хоровими творами має **правильна посадка учнів**. Це один із найважливіших моментів у роботі вчителя. Саме від того, наскільки природна й вільна поза співаючого, наскільки вільно дихає дитина, чи не заважають їй при співі руки, ноги, залежить якість звука. У початковій школі важливо стежити за тим, щоб на уроках музики **спів сидячи чергувався зі співом стоячи**. Учні в хоровому класі повинні бути розсаджені таким чином, щоб кожен із них міг бачити вчителя і спостерігати за його диригентськими жестами [62, 16–19].

Завершальний етап роботи над піснею передбачає **виконання вивченого твору повністю**, від початку до кінця. Такому виконанню може передувати робота з повторення найбільш складних фрагментів пісні, слів, одночасних вступів на початку кожного куплета після фортепіанних програшів. Якщо пісня виконується без супроводу, то необхідно дітям заспівати **настройку** в певній тональності; це може бути **призвуччя або звук**, з якого починається пісня чи **перша фраза**. При виконанні всієї пісні вчитель за допомогою диригентських жестів може допомагати, тихо проговорюючи слова кожного наступного куплета, активно артикулювати текст разом з учнями. Після виконання бажано провести з учнями **короткий аналіз виконуваного твору**, щоб вони висловили власні враження: наскільки виразно виконаний твір, що їм подобалось і яким чином можна добитися усунення помилок і недоречностей у звучанні. У процесі завершальної роботи над піснею в початковій школі можна **посднувати хоровий спів** з іншими видами музичної діяльності. Скажімо, **дитяче музикування**: виконуючи **рит-**

мічний акомпанемент, інсценізуючи пісню групою учнів, створити *композицію*, в якій буде поєднано спів, танцювальні епізоди, *інструментальний супровід*. Робота вчителя полягає в тому, щоб упродовж навчального процесу учні набули відповідних музичних умінь і навиків. Так, скажімо, за перший рік навчання вони повинні добре виконувати пісні в унісон, володіти належною координацією слуху й голосу, мати навик правильної дихання, розподіляючи його на фрази, володіти навиками виразної усвідомленої вимови тексту пісні, розуміти жести диригента (увага, одночасний початок і кінець співу).

На *другому році* навчання учні повинні: *володіти легкістю* і *«польотністю»* звучання, позбутися форсованого звука, розширювати діапазон голосу, мати навик чіткої дикції й активної артикуляції; чітко виконувати вимоги вчителя-диригента; залежно від жанрових особливостей виконувати штрихи (*legato, non legato, staccato*), співати із супроводом і без нього, виразно виконувати пісні й накопичувати пісенний репертуар [55, 27–60].

У процесі третього року навчання учні повинні збагатитися *емоційно-образними реакціями* при співі пісень, уміти передавати різноманітний характер пісні; вдосконалювати навик виконання творів без інструментального супроводу і співати твори *двоголосого плану* (канон, підголоски, епізодичне двоголосся); розширити вокальний діапазон, удосконалити навик широкого дихання, правильного звукоутворення, активної дикції, ансамблю і строю, *формування навиків хорового співу* й поповнення хорового репертуару [10, 337–364].

Упродовж четвертого року навчання ознайомлення з піснями має соціальне спрямування і підводить учнів до усвідомлення ролі музики, її місця в житті народу, сприяє засвоєнню школярами закономірностей музичного мистецтва, таких як зв'язок музики з життям, єдність змісту й форми, зв'язок народної і професійної творчості.

Головне завдання музичних занять четвертого року навчання допомогти учням усвідомити інтонаційні особливості, своєрідність музики свого народу, ознайомитися з джерелами композиторської творчості [58, 153–156].

Через хорове виховання діти повинні відчувати не лише красу рідного краю, материнську пісню, гордість за свій народ, але й національну культуру та універсальність музичної мови, духовну спільність культури національної з музичними культурами інших народів.

Вивчення школярами зазначених питань у процесі четвертого року навчання музиці стане не лише своєрідним підсумком навчального року, але й усього чотирирічного періоду ознайомлення дітей з музичним мистецтвом у початкових класах [58, 157–159].

§4. Формування навиків двоголосого співу

Підвищення рівня хорової культури в школі неможливе без широкого впровадження багатоголосся. Перший етап роботи в цьому напрямку – оволодіння двоголосим співом. Питання методики двоголосого співу в школі не були ґрунтовно розроблені. Мало уваги цій проблемі приділяють методисти й науковці в наш час. Саме відсутність методичних розробок, з одного боку, й систематично підібраного пісенного матеріалу, так необхідного для початкового періоду, з іншого, – суттєво ускладнювала й ускладнює успішне оволодіння дітьми елементарними навиками двоголосого співу. З особливо великими труднощами вчителі музики зустрічаються на початковому етапі роботи над двоголоссям [26, 21–22].

Загальновідомо, що не всякий двоголосий спів однаковою мірою зручний для виконання дітям. Питання в тому, з якого виду голосоведення, паралельного чи протилежного, слід починати двоголосий спів у школі. У дореволюційний

період сумніву не було щодо початку навчання з паралельного голосоведення. Тепер це питання є сумнівним. Одні методисти вважають, що найбільш простими й легкими для засвоєння є пісні з паралельним рухом голосів у терцію і, відповідно, з них слід починати двоголосий спів у школі. Інші переконують, що паралельний рух голосів у терцію на першому етапі складний для дітей і доцільніше використовувати пісні із самостійним (частіше протилежним) рухом голосів, вважаючи, що такі пісні легше і швидше засвоюються дітьми.

Ще в дореволюційний період дослідник А.Карасьов у праці «Методика пения», торкаючись цієї проблеми, вважав, що для засвоєння співу у два голоси учень повинен розвинути в собі здатність при співі одного звука уявляти другий звук на терцію вище або нижче. Він рекомендує вчителю розділити учнів на дві умовні підгрупи – партії і пропонує одній партії співати «до», а другій після цієї партії – ноту «мі». Проспівані ноти повторюються обома партіями декілька разів. Під час співу вчитель рекомендує вслухатись у звук ноти протилежної партії. Таким чином, учні стараються розвивати в собі здібності розрізняти слухом під час співу два музичні звуки і при співі у два голоси вміти виконати визначений звук, не збиваючись на інший, але не втрачаючи його зі слуху, щоб, одночасно зіставляючи із звуком другого голосу, правильно співати свій. На думку А.Карасьова, для розвитку самостійності у двоголосому співі дуже корисно використовувати форму канону разом із паралельним рухом голосів у терцію. Не змінює аналогічних поглядів на двоголосий спів професор Д.М.Яїчков та видатні педагоги-методисти Н.Ковин, Д.Заріна. Особливе зацікавлення викликають дослідження і рекомендації Л.Маслова в «Методике пения в начальной школе», де автор вважає, що перші співзвуччя, з яких слід починати двоголосий спів, – це інтервали, що вважаються благозвучними, консонанси: октава, квінта, потім терція і секста, а пізніше дисонанси. Щоб

організувати двоголосий спів, окрім попереднього вивчення інтервалів як співзвуччя, необхідно з класом пройти ряд вправ, які вчитель може придумати самостійно. У двоголосому співі, як і в одноголосому, слід поступово переходити від легкого до більш складного, підбираючи для початку найбільш прості пісні. Таким чином, вищезгадані педагоги-методисти дореволюційної школи дотримувались єдиної точки зору щодо початкового етапу роботи над двоголоссям [29, 33]. Підсумувати їх погляди можна таким чином:

1. Починати підготовку до двоголосого співу необхідно з «благозвучних» інтервалів (консонансів) і різноманітних вправ (терції, кварта, сексти, октави).

2. Вибудовувати пісенний матеріал слід обов'язково в послідовності поступового ускладнення, добираючи для початку найпростіші пісні.

3. Найпростішими й легкими для засвоєння є пісні з паралельним рухом голосів у терцію; з них слід починати двоголосий спів у школі.

4. Пісні з протилежним, самостійним веденням голосів є більш складними, і вивчення їх необхідно перенести на більш пізній час.

5. Для розвитку самостійності у співі на два голоси потрібно використовувати форму канону [29, 116].

Слід зауважити, що висновки педагогів-методистів дореволюційної школи повністю логічні. Вони опиралися на співочі традиції щоденних молитов перед початком занять у школі, де також переважало голосоведення з паралельними терціями. Таким чином, у дітей нагромаджувався запас слухових і співочих навичок виконання хорових пісень із паралельним голосоведенням у терцію. Тому природно, що навчання двоголосому співу в школі починалося з пара-

лельного голосоведення, вважаючи його найбільш простим і легким для засвоєння.

Дещо іншої позиції дотримувався радянський педагог І.Пономарьков. На його думку, спірним є питання, які пісні слід вважати більш простими: з паралельним рухом (у терцію) чи протилежним рухом. Беручи до уваги, що при паралельному русі голосів мелодії близькі за своїми переходами, однакові за регістрами, що дають однаковий тембр, і складність полягає лише у співі першого інтервалу, ми робимо висновок, що такі пісні найбільш доступні [67, 29–30].

У піснях із протилежним рухом голосів учні повинні подолати ряд труднощів: засвоїти дві різні за характером та інтервалами мелодії, подолати різновидність регістрів, з яких кожен має свій тембр. Усе це дає підстави вважати пісні цієї категорії більш складними, і їх вивчення доцільно починати значно пізніше. До цього рівня складності слід віднести й канони.

З позицією І.Пономарькова можна погодитись, однак ми переконані, що головна складність при паралельному русі голосів полягає у вмінні правильно проспівати партію другого голосу, втримати її до кінця, не збиваючись на перший голос. Практика доводить, що, незважаючи на ґрунтовне знання партії другого голосу і правильне, чисте інтонування початкового інтервалу, все ж при поєднанні двох партій учні часто переходять із другого голосу на перший.

На нашу думку, труднощі співу із самостійним рухом голосів, які так лякають деяких педагогів, можна подолати за умови послідовного добору пісенного матеріалу, починаючи з найпростішого, епізодичного двоголосся з відносно вузьким розміщенням голосів і поступового ускладнення пісень. Практика показала, що дітям нескладно вивчити прості мелодичні фрази, втримати їх у пам'яті і проспівати чітко та впевнено. Тому твердо переконані, що двоголосий спів краще починати з пісень, що мають самостійний рух голосів. Бага-

торічний досвід роботи в школі підтверджує доцільність саме такого методичного підходу.

Слід пам'ятати, що при співі у два голоси одним із важливих завдань є формування в учнів самостійності, суть якої полягає в чіткому проведенні своєї партії при одночасному звучанні іншої. Самостійність голосоведення долає головну складність першого етапу двоголового співу – чисті переходи другого (нижнього) голосу на партію ведучого першого. Діти, що співають другим голосом, упевнено ведуть свою партію і не збиваються на партію першого (верхнього) голосу. Двоголосся засвоюється дітьми легко, коли вони добре підготовлені до нього. Як необхідно готувати школярів до сприймання двоголосся і що для цього необхідно зробити?

1. Навчити дітей чисто співати в унісон, добиваючись злиття звучання голосів. Лише чистий унісон дає стрійне звучання. Це своєрідний фундамент, на якому будується двоголосий спів, і не лише двоголосий, а багатоголосий хоровий спів.

2. Слід навчити дітей співу без супроводу, оскільки такий спів є найбільш дієвим засобом розвитку і вдосконалення слуху дітей: він формує навички точного інтонування, сприяє закріпленню строю, розвиває *самостійність* у співі, підвищує увагу й виразність виконання [29, 18–19].

3. Необхідно розвивати в дітей музичне сприйняття, тобто вміння слухати й чути, свідомо сприймати пісенний матеріал. З цією метою слід навчити учнів розбиратися в характері руху мелодії пісні, в будові музичних фраз, знаходити зміни в мелодійному та ритмічному малюнках музичних фраз, бачити відмінності в їх закінченнях. Велику допомогу в оволодінні двоголоссям надає знання дітьми нотного запису і співу з нот [13, 84–86].

4. Навчити дітей співати, чисто інтонуючи:

а) мажорний звукоряд (до – до) у висхідному й низхідному русі з назвою нот. Оволодіння звукорядом повинно проходити поступово, за тетраходами. Спочатку вивчається верхній тетраход, оскільки це більш зручно для дітей цього віку й налаштовує їх голоси на високу позицію звучання; потім вивчається нижній тетраход.



Після цього слід поєднати тетраходи:



У процесі співу слід акцентувати увагу дітей на півтонові й тонові переходи як на вузьку, так і більш широку відстань між звуками

б) мажорний тризвук. До вивчення тризвуку необхідно підходити так:



Після того виділити звуки у звукоряді, що входять у тризвук:



На закінчення співається тризвук (без проміжних звуків) усім класом:



Спів мажорного звукоряду і тризвуку є ладотональною настроюкою до пісні, тому що більшість пісень, яка пропонується для початкового періоду, написана в тональності «фа» і «соль» мажор. Оскільки дітям 9–10-річного віку ще недоступний повний звукоряд, то для ладотональної настройки слід співати не повний звукоряд, а лише пентахорд (п'ять звуків) [32, 3].

Існує різний порядок слухового й вокально-зорового оволодіння інтервалами. Доцільно починати вивчення із секунди, бо цей інтервал, знайомий дітям, зустрічається найбільше. Після секунди повинно проходити вивчення великої терції, чистої квінти і кварта. Головною умовою вивчення інтервалів є та, що знайомство з ними слід проводити на відомому дітям пісенному матеріалі. Для цього бажано добирати пісні, в яких були б необхідні співвідношення і послідовність інтервалів, рекомендованих для вивчення. Однак у цих піснях можливі й інші інтервали, тому вчителю необхідно стежити за тим, щоб дітям було легко співати їх на слух.

Для підготовки дітей до двоголосого співу не можна обмежуватися вивченням окремих інтервалів. Слід опрацювати з дітьми ряд вправ, які б розширили коло слухових відчуттів і навиків, і якомога рідше звертатися за підмогою до музичного інструмента.

Важливим моментом у початковий період навчання двоголосого співу є добір пісенного матеріалу. По-перше, пісні повинні добиратися за принципом послідовного ускладнення. Разом із тим не треба забувати вчителю і про виховні функції навчального матеріалу [40, 90–93].

У музичному відношенні пісні мають відповідати таким вимогам:

- за формою – лаконічні (не більше одного періоду);
- за мелодією – яскраві, мелодійні, наспівні;
- за ритмом – абсолютно прості: 2 – 3 тривалостей;

- голосоведення – природне, самостійне; склад діатонічний;

- діапазон голосових партій не повинен перевищувати октави.

З педагогічної практики відомо, що учні не завжди з бажанням співають партію другого голосу. Серед них побутує думка, що другий голос «поганий», складний, і вони з більшим задоволенням стараються співати першим.

Як правило, причина полягає в не зовсім вдалому доборі пісенного матеріалу. Часто вчителі пропонують пісні, в яких другий голос знаходиться в залежності від першого, не має самостійності та йде в одному напрямку з першим (паралельний рух) або в мелодійно-ритмічному відношенні другий голос побудований дуже однотипно, статично [62, 6–22].

Переконати дітей можна лише вмілим добором пісні. На перших порах слід добирати пісні, в яких другий голос представляв би абсолютно самостійну, закінчену в музичному відношенні цікаву партію. Для початку можна використати пісні, в яких другий голос є ведучим.

Багато невдач при вивченні двоголосих пісень криється в неправильній методиці деяких учителів. Як правило, більшість із них починає вивчення двоголосся з другого голосу, мотивуючи тим, що другий голос менш виразний і, як правило, важче засвоюється, тому його слід вивчати раніше, ніж перший.

Інші вважають, що виконавці другого голосу, не чуючи першого – ведучого, більш мелодійного, виразного, безумовно, впевненіше засвоюють свою партію і, можливо, не будуть збиватися на перший голос. До розучування першого голосу переходять лише тоді, коли добре вивчений другий голос. Потрібно зауважити, що така методика розучування двоголосся неправильна. Завдання вчителя – виховати в дітей свідоме ставлення до двоголосся співу, прищепити навик слухати й чути один одного, розрізняти і сприймати дві мелодійні лінії як частки художнього цілого. *Способи розучування пісні*

найрізноманітніші, тому можна встановити лише послідовність головних моментів цього процесу [34, 24–27].

Послідовність роботи над піснею:

- коротке вступне слово;
- ілюстрація пісні вчителем;
- бесіда з дітьми про пісню;
- читання літературного тексту;
- розучування пісні.

У короткому ***вступному слові*** вчитель повідомляє учнів про назву пісні, хто написав (народ, імена авторів – поета й композитора). Залежно від характеру пісні може виникати необхідність декілька слів розповісти про її зміст. Пояснення повинні бути досить короткими, образними, тоді вони досягнуть своєї мети.

Виконання пісні вчителем має бути виразним, впливовим, створювати яскравий художній образ. Лише тоді воно викличе в учнів бажання вивчити прослухану пісню. Важливо, щоб виконання вчителя відбувалося на достатньо високому виконавському рівні й відповідало вимогам, які ми висуваємо до дитячого співу стосовно характеру звука, точності інтонації, чіткого ритму, яскравої дикції, усвідомленого фразування. Звичайно, якщо виконання пісні не матиме належного впливу, не стане взірцем, до досягнення якого діти будуть прагнути, то робота над піснею може бути малоуспішною. Учителеві слід виразно виконувати як першу, так і другу партію. Першою виконується та партія, де проходить головна мелодія.

Бесіда з дітьми про пісню має велике виховне й навчальне значення. Після ілюстрації пісні в учнів виникають бажання висловити свої враження про її зміст, характер, мелодію, рух голосів і т. д. Цілеспрямованість та обсяг цих вражень, безумовно, залежать від пісенного матеріалу, а також від усебічного музичного розвитку дітей, від мистецтва вчителя. На початках дітям часто буває важко висловити своє враження, оскільки вони ще слабо володіють на-

лежними знаннями й досвідом для аналізу хорових пісень. У цьому вчитель повинен допомагати учням, використовуючи **навідні запитання**. Бесіда з дітьми про пісню може бути досить корисною і захоплюючою, якщо вона буде достатньо продумана вчителем і **не перевантажена зайвими подробицями**.

Літературний текст пісні повинен бути прочитаний вчителем із винятковою **виразністю**. Слова виражають ідею, вони ніби розкривають зміст пісні. **Пояснення незрозумілих слів** і стилістичних утворень має бути заздалегідь продуманим і поданим дітям у **коротких і зрозумілих виразах**. **Текст** у класі діти повинні читати неголосно, **ясно й розбірливо** вимовляючи слова.

Розучування пісні потрібно починати з повторного виконання вчителем пісні повністю з метою відновлення в пам'яті дітей художнього образу твору. Виконання повинно бути таким виразним, як і при першому показі пісні.

При повторному виконанні вчитель може обмежитися співом лише головної мелодії, але проспівати її слід повністю (всі куплети), після чого починається вивчення пісні по фразах, можливо, по реченнях, якщо обидві фрази однакові за мелодійною і ритмічною будовою, що часто зустрічається в народних піснях. Прості **одноголосні заспіви** в народних піснях доцільніше **розучувати, не поділяючи на фрази**.

Попередньо вчитель проспівує фразу або цілий приспів пісні 2–3 рази. Діти уважно слухають, а потім самі співають цю частину пісні. Учитель повинен добиватися правильного виконання. **На початку співу** необхідно інтонаційно **чисто вистроїти перший звук**. Якщо заспів написаний в один голос, то його доцільно вивчати всім класом або однією з партій, залежно від характеру, діапазону й теситури. **Заспів**, що побудований двоголосно, слід вивчати **з кожним голосом окремо**.

Після вивчення кожної фрази вони *поєднуються в речення, періоди*. Досконало вивчивши кожну партію, вчитель переходить до їх з'єднання. Вивчаючи пісню, доцільно використовувати нотні записи. Їх можна виготовити на плакаті або написати на дошці. Маючи перед собою ноти, діти більш усвідомлено підходять до розучування пісні. Слухаючи виконання вчителя, вони можуть стежити за напрямком руху мелодії, за розвитком мелодії, за рухом окремих голосів і їх взаємозв'язком. Особливо важливим є *сольфеджування як окремих фраз або складних місць*, так і пісні в цілому. Навіть якщо діти не можуть цілком самостійно читати ноти, нотний запис значною мірою полегшує спів на два голоси, і процес розучування пісні буде більш активним, цікавим та успішним.

§5. Добір музичних творів як творчість учителя

Одним із найважливіших засобів забезпечення зростаючих вимог до музичного виховання дітей є інноваційна спрямованість діяльності педагога. Однак накопичення у соціумі незадоволення реальною практикою проведення уроків музики спричинене в значній мірі саме інертністю і консерватизмом частини вчителів у ставленні до сучасних освітніх технологій. Продовжуючи діяти за виробленими роками педагогічними схемами, вони часто залишаються у рамках сформованих (іноді застарілих) стереотипів педагогічного мислення. Але в умовах динамічних змін, які відбуваються у системі освіти, «педагог із зашкарубленими знаннями, байдужий до пізнання й використання у своїй діяльності нового, формуватиме подібні помилки й у своїх вихованців, з яких мало хто зможе стати успішною особистістю» [6, 13].

Негативна тенденція до трафаретності в підході до здійснення музичного виховання яскраво проявляється у

використанні на уроці одних і тих самих творів упродовж багатьох років. Водночас у положеннях програми з музики зазначено, що музичні твори, включені до неї, треба розглядати лише як приклади, що пояснюють тип, характер і міру складності музики. А знання і досвід учителя підкажуть йому, які твори він може включити до уроку замість указаних у програмі. Учитель, як зазначає Д.Б.Кабалевський, «не повинен боятися цих змін: штамп у педагогіці поганий завжди, коли ж мова йде про мистецтво, він особливо поганий і навіть небезпечний» [4, 125].

Сьогодні складається парадоксальна ситуація: не зважаючи на програмні установки про творчий підхід до добору музичного матеріалу, вчителі продовжують вбачати у творах, запропонованих програмою, особливу винятковість. Поза їхньою увагою залишається, зокрема, пласт сучасної музики для дітей. А саме вона відображає активну еволюцію виражальних засобів музичного мистецтва. На думку дослідників (О.Ніколаєва, М.Ройтерштейн), музичне сприймання школярів знаходиться на стадії формування, і їхня психіка гнучка й піддатлива для освоєння нового, до якого вони пристосовані самою природою. Тому важливо, щоб учитель відчував необхідність «у безперервному крокуванні в ногу з часом», навчаючи й виховуючи своїх учнів *завжди сучасно*. Тільки за цієї умови вчитель зберігає (і розвиває!) свою здатність професійно розбиратися не тільки в музиці вже знайомій, освоєній, але й у творчості своїх сучасників» [8, 19].

Таким чином, в умовах особистіснозорієнтованої парадигми освіти основним системоутворюючим чинником музично-навчального процесу є вчитель-творець психологопедагогічних умов реалізації програми (Л.М.Масол), й саме від нього залежить збагачення змісту освіти емоційним, особистісно-значущим матеріалом (О.Я.Савченко). Це актуалізує проблему формування готовності вчителя музики до творчої праці в аспекті добору музичного матеріалу до занять.

До цього часу не отримав наукового обґрунтування ряд питань, пов'язаних із визначенням об'єктивних і суб'єктивних факторів, що обумовлюють застосування вчителем творчого підходу до планування музичного змісту уроку. Тому слід відійти від вузькометодичного вивчення даної проблеми, вдаючись до широкого методологічного аналізу.

Вихідним положенням такого аналізу є філософське тлумачення людської діяльності як творчого процесу, сутнісною характеристикою якого є діалектична взаємодія суб'єкта й об'єкта. У творчій діяльності вчителя така взаємодія знаходить своє закономірне відображення, оскільки вона завжди передбачає, з одного боку, строго науковий об'єктивний аналіз того чи іншого педагогічного явища, а з іншого, – суб'єктивне особистісне ставлення вчителя до результатів цього аналізу й вибору засобів розв'язання навчально-виховних завдань із предмета (В.А.Кан-Калик). Тому для розуміння рушійних сил творчості вчителя музики необхідно виявити взаємозв'язок об'єктивних і суб'єктивних факторів, які лежать в основі професійно-творчої діяльності педагогів-музикантів і детермінують її зміст, а також соціально-професійну спрямованість.

Можна погодитися з точкою зору ряду вчених-музикантів (Е.Б.Абдулін, Б.М.Целковников) щодо визначення таких об'єктивних і суб'єктивних факторів. Серед об'єктивних факторів, які обумовлюють творчий підхід учителя музики до добору музичного репертуару для уроку, слід виділити такі: процес розвитку й функціонування музичного мистецтва в житті суспільства; соціально-художнє середовище, в умовах якого здійснюється реалізація мети й основних завдань музичного навчання і виховання школярів; реальні умови проведення музичних занять у конкретному класі.

Суб'єктивним фактором, який детермінує діяльність педагога і спричиняє до прояву в ній активного творчого

начала, є особистість самого вчителя музики в усій сукупності її якостей і здібностей.

Загальнонаукове осмислення сутності цих факторів дозволяє виявити їх безпосередній вплив на організацію шкільного уроку музики і процес добору вчителем музичних творів.

Для сучасної практики музичного виховання школярів особливо велике значення має такий фактор, як процес розвитку й функціонування музичного мистецтва в житті суспільства. Аналіз засвідчує, що його характерною особливістю є загострення суперечностей у взаємодії двох основних об'єктів: «музики» і «слухача». З одного боку, музичне мистецтво інтенсивно розвивається, збагачується яскравими сучасними інтонаціями, а з іншого, – інтонаційна свідомість слухача перенасичена музичною продукцією низької художньої якості. Розважально-гедоністична мета їх споживання трансформується в головний критерій добору музики й у майбутньому орієнтує школярів на ці ерзаці масової культури. У цій ситуації вчителеві необхідно осмислити причини, які спонукають дітей віддавати перевагу музиці нашого часу (мова йде про так звану «легку» музику) і з меншим зацікавленням ставитися до класичної і народної музичної спадщини. Очевидно, що нове покоління шукає своєї «правди в звуках» (Б.В.Асаф'єв), тобто сучасне мистецтво призначене й потрібне перш за все сучасному слухачеві. А позбавлення сьогоднішнього слухача можливості спілкуватися з творами свого часу обмежує його уявлення про духовні цінності новітньої культури. Цей висновок важливий для музично-педагогічної практики вчителя: чим більше в його репертуарному арсеналі буде творів сучасних професійних композиторів, музична мова яких близька і зрозуміла сучасному школяреві, тим менше залишиться місця для низькопробної шлягерної продукції у просторі музичних потреб дитини. Зрозуміло, що навчальний

процес має базуватися на пропорційному представленні творів класичної, народної і сучасної музики.

Добір педагогом музичного матеріалу для уроку спричинений і таким важливим об'єктивним фактором, як соціально-художнє середовище, в умовах якого здійснюється реалізація мети й основних завдань музичного навчання і виховання школярів. Сім'я, школа, культурно-освітні заклади, засоби масової інформації – могутні довготривалі та стійкі чинники впливу на музичний розвиток учнів. Глибоке розуміння механізмів взаємодії дитини й цих складових соціально-художнього середовища є підґрунтям для творчості вчителя у розробці музичного змісту уроку. Так, педагогові необхідно врахувати те, що джерелом первинних музичних вражень дитини є сім'я. Саме тут відбувається початкове прилучення до музичного мистецтва, організовується його сприймання, створюється музична атмосфера, яка формує ставлення до музики. Унаслідок цього діти приходять до школи, маючи, як правило, певний інтерес до мистецтва та елементарні відомості про нього (однак необхідно зазначити, що нестача мистецтвознавчих і педагогічних знань у значної частини батьків негативно відображається на музичних запитах їх дітей). Володіючи інформацією про особливості сімейного художнього мікросередовища учнів, етнічного оточення, вчитель здатен свідомо коригувати через музичний матеріал напрямок розвитку музичних інтересів своїх вихованців і спрямовувати його в соціально корисне русло. Адже школа найбільш повно, систематично й послідовно виражає вимоги, норми й установки суспільства щодо музичної освіти. На відміну від сім'ї вона здійснює музичне виховання цілеспрямовано й поетапно, надаючи всім учням більш-менш рівні можливості для оволодіння музичними цінностями. Саме їй відведена роль основного джерела пізнання музичної скарбниці людства, і при доборі музичних творів для уроку педагог повинен керуватися тим, що викладання мистецтва має спрямовуватися насамперед на

опанування учнями вітчизняних культурно-мистецьких цінностей в органічному поєднанні з цінностями інших народів світу, глибинне осягнення вікових національних культурно-мистецьких традицій, спадкоємцями яких вони мають стати у майбутньому [37, 6].

Розширення кола спілкування з музикою різноманітних жанрів відбувається і за рахунок культурно-освітніх закладів. Їх вплив не повинен залишатися поза увагою вчителя при творчому моделюванні процесу музичного забезпечення уроку.

При всій значимості ролі мікросередовища в музичному розвитку дитини логіка становлення особистості вимагає більш широких зв'язків із суспільною свідомістю, не тільки опосередкованих сім'єю і школою, але і прямих, які дають вихід у світ загальних соціальних відносин, тобто макросередовище. Через систему масових комунікацій реалізується безпосередній зв'язок школяра із суспільством. В умовах глобального поширення мас-медіа простору і створення інформативного аудіовізуального середовища нового типу (що є характерною особливістю сучасної культури) «зазнають змін форми залучення школярів до мистецтва, посилюються механізми поліхудожнього впливу на особистість засобів масової інформації, кінематографа, телепередач, комп'ютерних програм, відеокліпів, естрадних шоу-театрів тощо» [37, 6]. Значною мірою через ці канали в учнів формуються ціннісні орієнтації в музичному мистецтві, що спонукає вчителя до керівництва взаємостосунками школярів і засобів масової комунікації. Упорядковуючи отримані дітьми «пістряві» музичні враження, які заповнюють «ніші» свідомості невідомими раніше художніми явищами, педагог допомагає учням скласти в уявленні цілісну картину сучасного музичного життя. Таким чином, організовуючи, використовуючи музичні впливи соціально-художнього середовища, вчитель залишається для дитини основним провідником у світ музичних надбань людства.

Здійснення творчого підходу до добору музичного репертуару неможливе без урахування педагогом реальних умов проведення музичних занять у тому чи іншому класі. «Як не буває двох однакових класів, умов, ситуацій, в яких працює вчитель, – пише О.Я.Ростовський, – так і не може бути постійного, непорушного порядку проведення уроку, розкриття тем» [57, 192]. Музикант-педагог зобов'язаний не тільки брати до уваги психологічні особливості кожного учня зокрема й учнівського колективу в цілому, але й уміти їх використовувати в роботі. Виходячи зі специфіки конкретного класу, вчитель може змінювати послідовність музичних творів у структурі заняття. Нерідко заздалегідь запланований хід уроку необхідно перебудувувати залежно від непередбачених обставин. Наприклад, діти прийшли втомлені й пасивні після контрольної роботи чи перебуджені від фізичних вправ. У таких ситуаціях доцільно відповідно й починати урок: або з творів, які активізують, підбадьорюють дітей (у першому випадку), або, навпаки, заспокоюють, урівноважують, поступово налаштовують на продуктивну співпрацю (у другому випадку). Тому в репертуарі вчителя мають бути різнохарактерні музичні взірці. Головне, щоб драматургія уроку вибудовувалася на основі такого музичного матеріалу, який здатний викликати й підтримувати у школярів справжній живий інтерес до музики. А цього можна досягнути, враховуючи при доборі музичних творів і вікові особливості, можливості, музичні потреби дітей.

Як зазначають музиканти-дослідники (О.О.Апраксіна, Л.Г.Дмитрієва, Л.М.Чорноіваненко, Л.В.Школяр та інші), в певному віці дітей об'єднують спільні музичні захоплення. Молодші школярі із задоволенням слухають життєрадісну веселу музику, проявляють інтерес і до творів, присвячених героїчній тематиці. Їх приваблюють пісні й п'єси, які виражають дитячий світ і вирізняються яскравістю образів, конкретністю, захоплюючим поетичним змістом, гнучкістю

ритмів, простотою і ясністю мови й форми. Однак діти цього віку (6–7–8 років) ще не вміють повноцінно сприймати музику, відображати у своїй свідомості динаміку розвитку музичного образу. Водночас вони вільно визначають загальний настрій твору, розрізняють на слух пісню, танець, марш, емоційно реагують на найпростіші елементи музичної мови. Дев'ятирічних школярів більше цікавлять героїчні образи минулого й сучасного, музика різних народів. Вони із задоволенням слухають мужню, патетичну музику, їх захоплює фольклор і використання його у творах українських та зарубіжних композиторів. А для підлітків необхідно добирати музичні зразки, що виражають складний внутрішній світ людини, розкривають проблеми сучасності, їх приваблюють образи любові, героїки й сатири, боротьби добра зі злом. Учні цього віку тонко відчують музику ХХІ століття з її складним метроритмом і мелодикою. Слухаючи підготовлені вчителем у запису різноманітні фрагменти симфонічних, камерних, оперних творів української і зарубіжної класики, підлітки поступово вчаться глибше проникати в закладений у них музичний образ, визначати засоби музичної виразності, що сприяє осмисленому естетичному сприйняттю. Готуючись до уроків музики в підліткових класах, учителям слід пам'ятати про таку важливу особливість тінейджерів, як бажання висловлювати власну думку, показувати своє ставлення до світу, явищ дійсності. Дієвим шляхом розвитку такого творчого мислення, самостійності в музичних судженнях є зіставлення музичних творів, а також порівняння музичних інтерпретацій. Так, наприклад, дуже активізує школярів прослуховування різнопланових музичних творів на один і той же поетичний текст, сприйняття знайомих п'єс у новому звучанні (оркестровому; у виконанні відомих піаністів, співаків тощо) або аналіз різноманітних трактувань аранжувань одного й того ж твору. Це спонукає педагога до пошуків відповідних додаткових музичних ілюстрацій, які б, з одного боку, задовольняли вікові потреби

дітей, а з іншого, – збагачували змістову наповненість заняття.

Важливою умовою правильного добору музичних творів є врахування *тривалості їх звучання*. Це пов'язане насамперед з об'ємом слухової уваги школярів. Зокрема, діти шести-семи років можуть активно сприймати музику одну-півтори хвилини, третьокласники – біля трьох хвилин, а учні четвертого класу здатні уважно слухати музику чотири-п'ять хвилин. Підлітки вже можуть охопити увагою музичний твір, звучання якого триває до п'ятнадцяти-сімнадцяти хвилин.

Аналіз об'єктивних факторів, здатних впливати на добір музичного матеріалу для уроку, засвідчив, що центральним, головним чинником у цьому процесі є особистість самого вчителя музики в усій сукупності її якостей і здібностей, тобто мова йде про *суб'єктивний фактор*. Як підкреслює Л.М.Масол, «естетико-виховний вплив мистецтва на школярів здійснюється не просто за схемою «твір – реципієнт», а через унікальний провідник – особистісну духовну культуру педагога, що проявляється у його громадянській позиції, патріотичних почуттях, світоглядних та естетичних ідеалах, художніх орієнтаціях і оцінках, від яких залежить інтенсивність духовного спілкування вчителя з учнями» [37, 19]. Саме педагог-музикант є творцем календарно-тематичного планування змісту навчання відповідно до обраної програми. Творче ставлення до неї проявляється, на думку Л.Г.Арчажнікової, перш за все у можливості вчителя розширювати музичний матеріал, який використовується на уроці [4]. Добір, систематизація, ретельне педагогічне «дослідження», оволодіння цим матеріалом із метою вільного оперування ним на занятті, безумовно, є проявами творчості. Однак *якість творів*, дібраних для уроку, залежатиме від *сформованості в учителя естетичної оцінки*.

Як єдність *почуттєвого* й *логічного* у сприйнятті мистецтва *естетична оцінка* створюється у результаті його

переживання і осмислення. Переживання твору ґрунтується на емоціях і почуттях як стійкій емоційній реакції на естетичні об'єкти, а його осмислення базується на художньому досвіді, знаннях, поняттях, уявленнях. Таким чином, пізнавальні судження, які стосуються творів мистецтва, є, за висловом Л.С.Виготського, «емоційно-афективними актами думки». Тому, починаючи «від форми художнього твору через функціональний аналіз її елементів і структури до відтворення естетичної реакції та встановлення її загальних законів» [11, 41], учитель проходить свій шлях розвитку **оцінних суджень** щодо музичного матеріалу для уроку, що є, на нашу думку, творчим актом.

У цьому зв'язку актуалізується проблема виявлення і розкриття **художньо-педагогічних критеріїв добору й оцінки музичних творів**, якими повинен керуватися вчитель у своїй діяльності. Ці критерії визначені Д.Б.Кабалевським: «... кожен твір, що звучить у класі, має бути художнім і захоплюючим для дітей, він має бути педагогічно-доцільним (тобто вчити дітей чомусь потрібному й корисному) і має виконувати певну виховну роль (тобто сприяти формуванню ідейних переконань, моральних ідеалів і естетичного смаку учнів)» [25, 125]. Хоч роль і практична важливість цих критеріїв («художності», «захопливості», «педагогічної доцільності» й «виховної значимості») є очевидними, вони, однак, не були об'єктом спеціального наукового вивчення. Це й зумовлює потребу в детальному аналізі їх змісту.

Сутність критерію «художності» слід розглядати з позицій **наукових і художніх галузей**. З точки зору філософії (естетики) це поняття означає ступінь естетичної досконалості художнього твору. Визначення й ознаки художності, вироблені естетикою, є узагальненням художньої практики, завдяки чому вони мають об'єктивний характер і складають підґрунтя для вивчення естетичних особливостей твору мистецтва, його суспільної значимості. Існуючі в естетиці дефініції поняття «художність» свідчать про те, що головною

ознакою, яка *визначає художню цінність твору*, є прояви *діалектичної єдності його змісту й форми* у відображенні навколишньої дійсності, включаючи *духовне життя людини*.

Щодо музичного твору, то особливість його змісту й форми обумовлена перш за все *інтонаційною природою музики* (Б.В.Асаф'єв, Л.А.Мазель, В.В.Медушевський та інші). *Інтонаційність* – основа, яка пронизує всі грані музичного мистецтва. Саме з *інтонаційно-сисловою* природою пов'язане визначення музики як складного, специфічного соціально-естетичного явища (А.М.Сохор, Б.Л.Яворський) й розуміння єдності *змісту й форми* музичного твору як *необхідної умови* й ознаки його *художності*.

Філософський і музикознавчий аспекти розгляду сутності згаданого критерію дозволяють структурувати логіку педагогічних дій щодо виявлення художньої цінності музичного матеріалу уроку. Цей процес необхідно починати з аналізу, закладеного в музиці життєвого змісту: емоційно образного, світоглядного, предметного. Наступний етап полягатиме в усебічному й ретельному вивченні особливостей художньо-образної драматургії (форми) твору, а далі слід оцінити її відповідність життєвому образу обраного музичного зразка, тобто йти «від форми художнього твору через функціональний аналіз її елементів і структури до відтворення естетичних реакцій та встановлення її загальних законів» [11, 41].

Важливо усвідомлювати, що художність, будучи явищем соціально-психологічним, має об'єктивно-суб'єктивну природу (Б.В.Асаф'єв, А.М.Сохор, В.В.Медушевський). Об'єктивна художність як ціннісна якість, іманентно притаманна тому чи іншому твору, може по-різному трансформуватися, зазнавати змін (тобто набувати більшої чи меншої значущості) залежно від суб'єктивних властивостей і можливостей тих, хто вступає у взаємодію з цим музичним матеріалом у процесі його соціального побу-

тування. Зрозуміло, що на оцінювання вчителем художності музичного твору впливають його власні уподобання. Однак, як стверджує Б.В.Асаф'єв, педагог не повинен боятися помилок, яких можна припуститися, коли в «художні норми» проникли б суб'єктивні смаки й особисті симпатії. Якщо вчитель сам, «шляхом спостереження за загальною музичною еволюцією і контролем над своїм художнім уявленням (навіть у момент сприйняття), посилено працює над **підвищенням рівня власного смаку**, він не зробить глибоких помилок і не спрямує музичну свідомість учнів на хибну дорогу» [6, 21]. Таким чином, учитель **зобов'язаний оволодівати об'єктивно встановленими художніми нормами**, бо вони складають основу для його власної продуктивної творчої роботи щодо забезпечення уроку **високоякісним музичним матеріалом**.

В аналізі сутності критерію «**захопливості**» слід опиратися на положення загальної і музичної естетики, які вказують на те, що соціальна природа художньої цінності музики включає у себе дві взаємопов'язані властивості: **актуальну й потенційну**. **Перша** з них звернена до суб'єкта й тому знаходиться у прямій залежності від рівня його **художніх потреб**, а **друга** – обумовлена **структурою і змістом** самого твору мистецтва, взятого поза конкретним його сприйняттям, а тому не залежить від суб'єктивних **потреб, інтересів і смаків**. Це дає можливість стверджувати, що критерій «**захопливості**» має суб'єктивну природу. Отже, висока художня цінність музичного матеріалу ще не може сама по собі бути підставою для включення його до уроку. Корінь розв'язання проблеми використання на занятті того чи іншого музичного твору лежить у **площині співвіднесення «об'єктивних» художніх якостей** з конкретними «**суб'єктивними**» умовами: **рівнем життєвого й музичного досвіду учнів даного класу й самого вчителя**.

На основі досліджень учених-музикантів (Е.Абдулін, Б.Целковников) можна виділити **три значення**, які в

сукупності характеризують сутність критерію «захопливості»: як особливу якість самого музичного твору (потенційна його цінність), яка полягає у його *емоційно-змістовій та композиційній драматургії*; як *якість твору*, котра проявляється в умовах ситуації художнього спілкування з ним учнів конкретного віку, класу; як якість твору у співвіднесенні його із завданнями і змістом конкретного уроку. Таким чином, «той чи інший твір можна визнати *захоплюючим* (із позиції навчально-педагогічного процесу, його завдань і умов) у тому випадку, якщо його зміст (художня ідея, емоційно-образна сфера) виражений в естетично досконалій музичній формі, буде *цікавим і зрозумілим* для *школярів даного класу*, якщо музика буде «резонувати» з їх музичним і життєвим (перш за все – емоційно-моральним) досвідом, позитивно сприяючи його подальшому розширенню і поглибленню» [1, 165].

Добір музичного матеріалу для уроку необхідно здійснювати з урахуванням такого важливого критерію, як *«педагогічна доцільність»*. Його сутність полягає у відповідності (доступності) змісту, характеру й обсягу музичного твору рівню загального й музичного розвитку дітей. Аналізуючи музичний матеріал із точки зору його доступності, педагог повинен зважати не тільки на *ступінь складності музичної мови*, а й на *життєвий зміст*, який розкривається за допомогою елементів цієї мови.

Керуючись педагогічною доцільністю, вчитель вирішує комплекс *навчальних, розвиваючих і виховних завдань*. Продумуючи музичний зміст уроку, він, передовсім, має подбати про те, щоб дібрані твори змогли найбільш повно *розкрити тему програми*; допомогли у *засвоєнні знань, понять, у формуванні уявлень про види, жанри, стилі музики*, особливості художньо-образної мови; різнобічно *ознайомлювали з музичним надбанням народу і творчістю композиторів*; сприяли *розширенню музичного досвіду*,

опануванню уміннями та навичками у практичній діяльності; виявленню у дітей **творчого потенціалу**.

Важливо, щоб музичний матеріал здійснював **розвиваючу функцію**, зокрема збагачував емоційно-почуттєву сферу; формував загальні і спеціальні здібності; стимулював **художньо-образне мислення**, прояви уяви; розвивав в учнів **універсальні якості творчої особистості**.

У зв'язку з цим необхідно підкреслити, що хоч музичний твір, як вважає Є.Назайкінський, «сприймається лише на основі запасу конкретних життєвих, у тому числі й музичних вражень, умінь, звичок» [43, 73], ми не відкидаємо **«розвиваючого потенціалу»** (З.Ринкявичус, М.Ройтерштейн) конкретного музичного твору. Цей потенціал повинен не тільки відповідати наявному рівню підготовки учнів, але й певною мірою бути завжди спрямованим на **«зону найближчого розвитку школярів»** (Л.Виготський). В іншому випадку реалізація завдань із формування музичної культури учнів буде менш ефективною.

Серед критеріїв добору музичного матеріалу для уроку особливе місце займає критерій **«виховної значимості»**. Виявлення виховних можливостей того чи іншого музичного твору вимагає від педагога глибокого проникнення не тільки в художньо-естетичну, а й у моральну сутність змісту музики. Опрацьовуючи музичний матеріал, учителю необхідно з'ясувати, які емоційно-естетичні переживання викличе у школярів музика, формуванню яких моральних уявлень і суджень буде сприяти її вивчення. Спрогнозувати емоційні та інші реакції дітей допоможе моделювання ситуації художнього спілкування з музикою у конкретному класі.

Аналіз сутності змісту критерію **«виховної значимості»** дозволяє стверджувати, що включення музичного твору до музично-педагогічного репертуару має обумовлюватися головним чинником – **силою художнього впливу на школярів**. Будучи втіленням світогляду композитора, «музика не просто холодно інформує слухача про світ, про

думки, почуття, ідеали художника, але й заражає його цим змістом. Вона безперервно заінтриговує увагу, веде його за собою, стимулює активність сприйняття і мислення» [43, 6]. Інтонаційне ж мислення пов'язує звук із життям, бо «за інтонацією завжди стоїть людина» (В.Медушевський).

Отже, через інтонації музичних творів учитель долучає своїх підопічних до духовного світу їх творців, і чим багатшою буде **інтонаційна наповненість** дібраного музичного матеріалу, тим багатограннішим буде виховний вплив на дітей. Це дасть змогу успішніше виконувати такі виховні завдання, як: формування **світоглядних уявлень і ціннісних орієнтацій**, розуміння учнями **зв'язків музичного мистецтва** з природним середовищем і життєдіяльністю людини; **здатність** сприймати, інтерпретувати та **оцінювати музичні твори**, висловлювати **особистісне ставлення** до них, **аргументуючи свої думки й оцінки**; виховання музичних інтересів, морально-естетичних ідеалів, потреб у **художньо-творчій самореалізації** та духовно-естетичному самовдосконаленні засобами музики відповідно до **індивідуальних можливостей та вікових етапів розвитку**.

Таким чином, ґрунтовний аналіз ролі й суті об'єктивних і суб'єктивних факторів, які детермінують зміст творчої діяльності вчителя музики при доборі і включенні в урок нового музичного матеріалу, наукове обґрунтування змісту художньо-педагогічних критеріїв добору й оцінки музичних творів розширюють межі наукового знання у галузі шкільної і вузівської музичної педагогіки, сприяють більш ефективному розв'язанню її актуальних практичних завдань.

§6. Принципи добору пісенного матеріалу для учнів різних вікових груп

Репертуар – чи не найважливіша умова успішного музично-хорового виконання. Вдало дібраний репертуар

зацікавлює учнів, впливає на них, сприяє вихованню моральних та естетичних почуттів.

Народна пісня допомагає пізнати історію народу, його побут, звичаї, творчість тощо. Народні пісні, займаючи значне місце в репертуарі шкільного хору, допомагають, завдяки винятковій вокальності, вихованню співацьких навичок учнів. Ці пісні виникали в процесі співу, і це надавало їм особливої співучості, зручності виконання. Народні пісні з розспівом – школа вокальної майстерності. На голосних виробляються всі кращі якості голосу (тембр, сила, точність інтонації, регістрова рівність) й техніка. У народних піснях зустрічаються розспіви на всі голоси, і ці мелодії можуть бути прекрасними вправами.

Кращі дитячі й масові пісні українських композиторів, у яких відбито нове світосприйняття, почуття і думки дітвори, молоді, всього народу, життя країни, відіграють велику виховну роль. Учитель повинен опрацювати класичні пісні, пісні композиторів минулого, які насичені глибокою людяністю, високими почуттями й мають естетичну форму. Добираючи пісню, треба розібратись у тексті, в музиці, в синтезі цих двох компонентів пісні.

При систематичній роботі над художнім, різноманітним, цікавим і методично цілеспрямованим репертуаром можна забезпечити повноцінний ідейно-художній вплив пісень на учнів, розширення їх кругозору, зростання інтересу до хорового співу й систематичний вокальний розвиток [48, 239–243].

Створюючи високохудожні вірші, автори вкладали в них частинку свого серця, залишили частку самих себе, своє ставлення до дійсності, свої думки, почуття, переконання. Мало хвилюють дітей узагальнені тексти, в яких відсутня художня образність, своєрідність і наявні трафаретні порівняння, стандартний словник, збиті рими. У цих текстах здебільшого правильні думки, але недостатня художня форма.

Проте синтезом музики і слова не вичерпуються ви-моги до художньої якості пісні. **Художня цінність музики** – неодмінна умова гарної пісні. Змістовність пісні, її правдивість, щирість, яскравість, лаконізм, індивідуальна своєрідність, неповторність, емоціональність і, разом із тим, логічна, органічна спорідненість із народною музикою та інше – ось ті загальні риси, які характерні для музики кращих пісень.

За зразок слід брати **народну пісню**. Яскравість, відшліфованість мелодичного зерна народної пісні – це напрочуд яскравий образ із величезними потенціальними можливостями. У порівнянні з молодшими школярами підлітковий вік є складним і суперечливим. Він пов'язаний з інтенсивним і нерівномірним фізичним зростанням, із періодом статевого дозрівання, різким посиленням діяльності ендокринної системи, збільшенням функцій кори головного мозку.

Усе це є фізіологічною основою досить різких змін у психіці підлітка, у якого ще залишаються деякі риси, характерні для дитини, але водночас усе наближає його до дорослої людини. Значно розвиваються абстрактне мислення, пам'ять, ширшим стає коло інтересів, збільшується почуття самостійності, іноді навіть надмірна самовпевненість, схильність до різних змін у настроях, надмірна збудженість, образливість. Підлітків вабить романтика, розвивається потяг до героїчних учинків, збільшується інтерес до внутрішнього життя (як свого власного, так і інших людей), поглиблюється, усвідомлюється почуття дружби.

Від цих особливостей залежать і **репертуарні інтереси підлітків**. Разом із потягом до моторної музики – танцювальної, маршової, життєрадісної, гумористичної, величної, урочистої, героїчної – все більшу увагу привертають до себе **музика лірична, з яскравою мелодикою, та емоційно насичені драматичні пісні**, в яких розкривається **внутрішній світ** людини [24, 58–64].

Добираючи репертуар до співу, вчитель мусить звертати увагу й на **доступність** пісні до виконання. Тут важливо зважити на такі сторони пісні:

1. **Діапазон**. Краще добирати пісні, які знаходяться у так званій примарній зоні, тобто для сопрано $мі^1 - мі^2$ (фа), для альтів $сі^1 - до^2$ (ре²).

2. **Теситура**, тобто дільниця діапазону, яка найбільше використовується, повинна бути якраз у цій зоні.

3. **Складність в інтонуванні**, що залежить від характеру мелодійного руху, ладового положення. Діатоніка легша, а хроматика складніша для виконання, бо низхідний рух мелодії більш легкий для виконання, ніж висхідний, тому що стрибки з вокального боку становлять велику складність (це деколи залежить і від гармонійного змісту). Ходи вгору складніші, бо вимагають уміло включити «головне» звучання на перехідних звуках.

4. **Складність у диханні** – тут мають значення довжина музичних фраз, зручність для вдиху або потреба в так званому ланцюговому диханні.

5. **Темп**. Середні темпи легші для виконання, швидкі й повільні – складніші.

6. **Ритміка**. Пунктирні ритми, нерівні поділення – важчі, спокійний ритм, симетрична метрика, багато подібностей у ритмі побудувань – легші.

7. Учитель звертає увагу на **кількість голосів**, на їх співвідношення, **мелодійну виразність**, **гармонійну складність**, а також на **фактуру** (гармонічну, мішану, поліфонічну), наскільки вона легка чи складна для ансамблювання, тобто для узгодження в різних голосах динаміки, ритму, темпу тощо.

8. Важливим є питання, якого типу твір, **а капела** чи зі **супроводом**.

Вокальне навантаження на уроках музики в початковій школі повинно відповідати віковим можливостям дітей [57, 270].

Вправи, покликані виробляти автоматизм усіх елементів співочого голосу (дихання, звукоутворення, формування голосних і т. д.), будуть нудними і принесуть мало користі, якщо не внести певний засіб, **звернений до почуттів дітей.**

Уміло дібрані вправи розвивають музичний смак, мають велике навчальне значення.

Застосування такого принципу добору співацького репертуару – унісон і багатоголосся, важкий і легкий репертуар, паралельний рух голосів і поліфонія – сприяє оволодінню багатоголосим співом за мінімально короткий час: півроку, рік.

Оволодіння багатоголоссям відбувається спочатку через вивчення поліфонічного двоголосся, оскільки воно легше засвоюється (канон, самостійний рух голосів у тісному їх розміщенні), а далі вводяться елементи голосоведення, причому останні необхідно включати якомога раніше.

Успішному оволодінню багатоголосим співом сприяє правильна методична спрямованість педагогічних впливів на учнів, створення на заняттях атмосфери зацікавленості, емоційності, мажорності.

Усвідомити особливості національної природи творчості композитора учням допомагає глибоке вивчення кращих зразків **народної музичної творчості** – скарбниці музичної культури, національних традицій та особливостей музичної мови, життя і побуту різних народів.

Характерною ознакою переважної більшості творів для дітей є чітко визначена вікова орієнтація, що враховує не тільки тематику, доступність віршів і музичної мови, а й психологічні та вікові відмінності, можливості дитячих голосів.

Важливим компонентом дитячої музики є її **яскравий мелодизм.**

У молодших класах домінує одноголосся з фрагментарним використанням елементів двоголосся. Далі –

ускладнення альтерацією, вільний мелодійний малюнок, 2 – 3-голосі твори гармонійного складу. Старші – гармонійне варіювання, різне тонально-гармонійне забарвлення, ритмічна фігурація.

Необхідно бути обережним в *експериментальних спробах*: незвичність і новизна *обмежують коло виконавців*, відштовхують частину учнів від такої музики.

Через усталену, перевірену часом музику діти знайомляться з історією і культурою народів, розвивають на класичних зразках свої музичні смаки та інтереси, формують вихідні критерії естетичних оцінок.

Хоровий спів – одна з основних форм музичної культури народу, життєвість якої доведена всім історичним рухом розвитку суспільства. Найбільша цінність вбачається у притаманній йому *природності колективної творчості*.

Процес навчання співу – складніший, він пов'язаний з необхідністю збереження дитячого здоров'я й вимагає від педагога серйозної уваги до кожного учня. (Головними причинами захворювань голосового апарату продовжують залишатися відсутність голосового режиму, нерациональний, нерівномірний розподіл голосового навантаження). «Нездібний» чи «той, що не має голосу» – це недолік, який позбавляє учня певних виховних впливів і можливості активно розвивати свої творчі здібності під керівництвом чуйного, знаючого педагога.

Головними передумовами успішної вокально-хорової роботи є *знання вчителем особливостей розвитку голосу дитини*, наявність у нього активного вокального слуху, вміння чітко й виразно говорити та співати. Йому зовсім не обов'язково мати сильний голос. Принципово важливим є те, як він ним користується, зокрема в дитячій аудиторії, оскільки позитивні слухові впливи діють на голосовий апарат учнів, стимулюють і спрямовують їх роботу.

Уся вокально-хорова діяльність опирається на психофізіологічні особливості розвитку учнів різних вікових груп, кожна з яких має характерні риси звукоутворення.

Вікова фізіологія та психологія розрізняють **три основні фази** розвитку школяра – **молодшу, підліткову і юнацьку**. Хоч у питаннях вікової періодизації немає повної єдності поглядів, можна вважати, що основними періодами є:

- молодший (6 – 11 років);
- підлітковий, або домутаційний (11 – 15 років);
- мутаційний, старший, юнацький (15–18 років).

Розбіжності періодизації виключають також індивідуальні особливості розвитку дитини, акселерацію та інші причини, які можуть вплинути на деяке прискорення процесу періодизації. Тому вчителеві необхідно знати особливості розвитку голосу школяра, **якісні зміни**, якими характеризується динаміка цього процесу.

У молодшому шкільному віці голосовий апарат ще слабкий. Голосові зв'язки перебувають у стадії утворення і формування їх продовжується до 11–12 років. Вони ще не можуть повністю змикатися, й це зумовлено нервово-м'язовим станом гортані. Голос дитини невеликої сили, має фальцетний характер, високе «головне» звучання: діапазон до¹, ре¹ – до², ре² («робочий» діапазон значно менший – мі¹ – сі¹ – це є зона примарних (натуральних) тонів, які беруться вільно, без напруження).

Вокально-хорова робота повинна розпочинатися у **примарній зоні голосу**, оскільки пісні такого діапазону виконуються дітьми вільно, емоційно, красивим звуком. Тому особливу увагу слід приділяти **добору репертуару і вправ**. Над розширенням діапазону треба працювати обережно й поступово. Необхідно враховувати те, що в цьому віці голосовий апарат розвивається плавно, суттєвої різниці в голосі хлопчиків і дівчаток ще не відчувається.

До 9–10 років голос стає дзвінким, сріблястим, зокрема у хлопчиків. У дівчаток з'являються ознаки індивідуального

тембрового забарвлення. Розширюється діапазон голосу – до¹ – мі², фа².

У цей час доцільно співати вправи й твори з низхідним і висхідним рухом від центральних нот діапазону. Увагу слід звернути на вироблення плавного, кантиленного й м'якого звучання. Саме це може забезпечити виховання кращих якостей голосу: тембру, високого звучання, польотності, вирівнювання голосних. Розподіл голосів на високі й низькі у молодшому віці носить умовний характер.

Особливості роботи з дітьми 6–10-річного віку:

- формування співацької постави (такого фізично-емоційного стану дитини, який забезпечує оптимальні умови для звукоутворення);

- тип і механізм здійснення дихання, його послідовність можна уявити як двофазовий процес:

а) вдих короткий і глибокий, залежно від темпу виконуваного твору, й затримка його з метою створення підзв'язкового тиску як необхідної передумови атаки звука (I фаза);

б) видих довгий і рівномірний, інтенсивність якого зумовлюється характером твору (II фаза).

У роботі з молодшими школярами не можна вдаватися до пояснень, пов'язаних із фізіологією і закономірностями голосоутворення. Практика показала, що вони призводять до небажаних наслідків, і діти навіть втрачають природне дихання.

У дітей 6–7 років дихання поверхове (ключичне), часто супроводжується підняттям плечей. Пояснення, зрозумілі дітям: під час співу негарно піднімати плечі, цього не роблять співаки. Вдих слід робити короткий (краще носом), глибокий, але безшумний і спокійний. Не вдихати на середині слова, бо воно втрачає свій зміст, а фразу потрібно доспівати красивим та емоційним звуком.

Відомий педагог Є.Малиніна розподіляла розвиток співацького дихання на вікові етапи. У роботі з «найменшими» вона користувалася методом «Через звукове

сприйняття», оскільки кращі наслідки давало зосередження уваги дітей на характері якості звука, а не на функції дихання.

Усе це дає підстави стверджувати, що найсприятливіші умови для розвитку співу, голосу молодшого школяра створюють *відповідно підібрані музичні твори* для вивчення. Це забезпечує правильний шлях розвитку співу та формування голосу на даному етапі.

За умови повного врахування вчителем *вікових* особливостей розвитку дитини, її *фізіології*, умілого використання *природних можливостей школярів*, формування уваги й любові до красивого, емоційного звука дітям буде зручно виконувати поставлені завдання, а значить, вони отримуватимуть насолоду від спільної творчості, глибше розумітимуть музику.

§7. Охорона дитячого голосу

Уроки музики в загальноосвітній школі передбачають виховання і розвиток співочого голосу, що є основою вокальної культури учнів та запорукою розвитку вокального мистецтва України. За таких умов учитель музики повинен професійно орієнтуватись і бути обізнаним із питаннями виховання дитячого голосу, щоб впроваджувати в навчальний процес найбільш ефективні засоби педагогічного впливу на якісний бік навчання та збереження здоров'я школярів. Володіючи знаннями анатомії та фізіології голосового апарату, вчитель зобов'язаний досконало розуміти непростий процес звукоутворення, порушення голосової функції і засоби їх запобігання.

Безумовно, що найкращим вирішенням проблемних моментів із голосовим апаратом дитини є попередження і *навчання особистої гігієни* школяра. Найефективнішим є процес формування в учнів знань, умінь і навичок пра-

вильного співу. Саме *правильний спів* сам по собі є *охороною голосу* й запорукою здорового голосового апарату. Мало добирати відповідний репертуар, ураховувати вікові особливості учнів, головне – необхідно знати вчителеві ті *профілактичні заходи*, які запобігають різним *змінам* або *захворюванням голосового апарату* дитини [36, 109–120].

Лише праця *вчителя* музики в тісному *контакті з лікарем-фоніатором* може звести захворювання і порушення звучання голосового апарату до мінімуму.

Оскільки голосовий апарат учня – це не один орган, а *комплекс органів*, і кожен із них вимагає ретельного догляду й уваги, то гігієна голосу не може бути повноцінною без дотримання правил *загальної* та *індивідуальної гігієни всього організму*. Таким чином, захворювання будь-якого органу людини впливає на її *загальний стан* і, відповідно, на придатність до навчання. Тому завдання вчителя на уроці музики полягає в тому, щоб *уберегти школяра* від усього, що може викликати *порушення, подразнення в ротовій порожнині, гортані і в організмі взагалі*.

Починаючи з перших кроків формування вокальних навиків у молодших школярів, учитель повинен розказати дітям, що важливим для профілактики захворювання є *режим* і повсякденна гігієна способу життя. Молодші школярі мусять чітко усвідомити важливі *компоненти життєдіяльності*. *До них відносяться:* режим сну, дотримання чистоти й порядку в кімнаті, повноцінне харчування (менше їсти гострих страв, не вживати надто гарячу й надто холодну їжу); потрібно носити зручний одяг, запобігати перевтомі організму, займатися фізичною культурою, загартуванням (водні процедури, обтирання, купання). Саме дотримання вищевказаних гігієнічно-профілактичних вимог забезпечує *збереження здоров'я дітей*, підвищення *працездатності їх організму*, сприяє виявленню максимальних його можливостей, і впродовж усього цього процесу вагоме місце відводиться учителям музики.

Заняття музичним мистецтвом, структурним компонентом якого є вокально-хорова робота, необхідно проводити на 3–4-му уроці в дообідній період. У цей час голосовий апарат молодших школярів у процесі їх мовлення *проходить певну розминку* й більш готовий до занять співом. Музичне виховання школярів здійснюється шляхом *вокально-практичних занять* із розвитку й *розширення діапазону, сили звучання, покращення тембру, формування польотності* звучання. Саме ці якості голосу найдоцільніше розвивати на початку уроку музики з допомогою вокалізації, головним чином у середньому регістрі – співати вправи, пісні, стежачи за якістю звучання і неперевтомленістю школярів.

З метою охорони, збереження дитячого голосу і його розвитку вчителю необхідно з великою відповідальністю ставитися до *добору репертуару*, не допускати *форсування співу*, особливо на крайніх низьких нотах діапазону. Відповідно твори за своїм діапазоном і теситурними особливостями повинні відповідати *теситурним можливостям і діапазону* голосів молодших школярів. Увага вчителя має зосереджуватися на формуванні вмінь та навичок правильної артикуляції, дикції, розспівуванні голосних і чіткій вимові приголосних.

Особливу увагу учнів учитель має звертати на збереження їх здоров'я. З цієї метою школярі повинні займатися *загартуванням* свого організму, що позбавить їх від простудних захворювань, виробить *умовний рефлекс* і в подальшому *протистоятиме захворюванням* [36, 105]. Цей процес повинен проходити під *контролем лікаря*, який встановлює методи й режим загартовування. Учитель музики з цього приводу проводить *бесіду з батьками* учнів і для отримання консультативних рекомендацій направляє до фоніатора. Загартуванням необхідно займатися постійно, незалежно від віку учнів і *під постійним наглядом лікаря*.

Учитель має знати, що в процесі вокально-хорової діяльності *голос учня проходить декілька стадій* свого

розвитку. Вони чітко пов'язані з фізичним, фізіологічним розвитком, а також нервово-психічним ростом школярів.

Характеризуючи молодший шкільний вік до 10 років, завдання вчителя музики – контролювати, звертаючи увагу на чистоту звучання, охороняючи від простуд та вокального перевантаження.

При правильних заняттях у малих вокальних формах і солоспівах голос учнів початкових класів звучить особливо приємно, і цей період називають «розквітом» голосу.

У хлопчиків він набуває дзвінкого «сріблястого» звучання, легкості й польотності; в дівчаток спостерігається *індивідуальне темброве формування голосу* з грудним або головним резонуванням із приємними обертонами.

Вокально-хорові заняття з учнями початкових класів не повинні перевищувати 15–20 хвилин із *перервами* після 5–7 хвилин співу. Залежно від стану готовності вчитель через певний період може *збільшувати терміни занять*, однак чітко стежачи й не допускаючи, щоб учень виходив з уроку із *стомленим* голосом. З боку вчителя повинен контролюватися *психічний* стан учнів. Стомлюваність, в'ялість, захворюваність пригнічують емоційний стан школяра й можуть формувати негативне ставлення або відразу до занять. Відповідно здоровий, з добрим настроєм учень може займатися співом, і лише за таких умов його голос буде гарно й результативно звучати, позитивно змінюючи емоційну реакцію школяра до занять із музичного вокально-хорового мистецтва [36, 121–123].

Якщо говорити про формування звука, то сама глотка й ротова порожнина є місцем, де проходить процес організації голосних і приголосних звуків. Ротова порожнина одночасно служить органом мови, смаку, а при утрудненому носовому диханні – органом дихання. Губи, прикриваючи ротову порожнину, в момент мовлення і співу беруть активну участь в *артикуляції*. Зуби, які розміщені на верхній і нижній щелепах, що мають підковоподібну форму, укріплені в ко-

мірках щелеп. Щелепи при зімкненні сприяють взаєморозміщенню верхніх і нижніх зубних рядів, що називається **прикусом**. Він вважається **правильним** за умови, коли всі зуби верхньої щелепи стискаються всіма зубами нижнього ряду.

Кісткова сітка, яка відділяє порожнину носа від порожнини рота, називається **твердим піднебінням**. Його форма та розміри можуть бути різними, однак піднебіння вкрите слизистою оболонкою і переходить у м'яке піднебіння, що складається з м'язів.

Язик – м'язовий орган, знаходиться в ротовій порожнині, передня частина його підвішена, а задня (корінь) фіксована. На корені розміщений четвертий мигдалик. Слизова оболонка нижньої поверхні язика, переходячи на дно порожнини рота, створює на середній лінії складку-вужечку, яка інколи буває короткою, недостатньо еластичною і тому може обмежувати рух язика.

Артикуляція (членороздільна вимова) забезпечує точну вимову голосних та приголосних звуків у різноманітних комбінаціях. М'яке піднебіння, язик, зуби, губи, щоки, ніс, взаємодіючи, беруть участь в артикуляції і впливають на її якісне формування. Зволоження ротової порожнини забезпечують залози, що розміщені у слизовій оболонці рота. Вони звожують їжу і сприяють кращому її засвоєнню.

Звук утворюється в гортані при взаємодії з голосовими зв'язками. Він формується в результаті резонансу порожнини рота і глотки, де певна частина обертонів гаситься, а інша, навпаки, підсилюється [37, 40–43].

Чітка вимова приголосних впливає на **розбірливість мови**. Тому існує різниця між розмовною і співочою мовами. Якщо діапазон співочого голосу може сягати 2-х октав, то розмовний – рівнятися 5–6 тонам. Окремі звуки під час співу тримаються на одній і тій самій висоті, а в процесі розмови висота окремої голосної може коливатись і тривалість її коротша, ніж під час співу. Відповідно, якщо провідна роль співочої мови відводиться **надгортанному простору**, то

розмовна мова здебільшого здійснюється за рахунок *передньої частини рота* при відносній пасивності зів'я, м'якого піднебіння, глотки. Надмірне або обмежене відкривання рота впливає на положення гортані й, відповідно, – на голосотворення. Тому вчителю слід бути дуже уважним до манери відкривання рота під час співу [46, 7–13].

Частиною голосового апарату, в якій зароджується звук співочого голосу, є *гортань*. Це широка коротка трубка з хрящового скелета, м'язовозв'язуючого й нервового апаратів. Вона має властивість підніматися при ковтанні й видиху й опускатися при вдиху. До під'язикової кістки прикріплений корінь язика, завдяки чому гортань пов'язана з рухами язика.

Утворений у гортані звук характеризується висотою, силою і тембром. Висота звука залежить від кількості змикань і розмикань голосових зв'язок за секунду, від розміру голосових зв'язок та їх напруження, об'єму й форми резонаторів та ін. Однак сила голосу залежить від амплітуди коливання, яка, у свою чергу, пов'язана з внутрітрахіальним тиском – чим більший тиск, тим сильніший звук. *Тембр* голосу залежить від якості, форми відповідного взаєморозміщення порожнин, які забарвлюють основний звук, що утворюється в гортані. Він залежить від *якості й сили* складових *обертонів* звука. Найбільшу кількість обертонів має людський голос. У формуванні тембру неабияку роль відіграють *психогенні та конституціональні* фактори, органи дихання, артикуляція. За тембровою характеристикою людський голос може бути світлий, чистий, прозорий, м'який, дзвінкий або темний, жорсткий, різкий, крикливий та ін. Співочий голос за своєю дзвінкістю та політністю значною мірою залежить від наявності *високої співочої форманти*, що знаходиться в межах до 3200 коливань за секунду. Вона виникає в гортані, а якість *об'ємності й округлості* звучання знаходиться у прямій залежності від *низької співочої форманти*. Однак одні дослідники стверджують, що місцем

утворення низької співочої форманти є *нижня частина глотки*, інші – *резонанс трахеальної трубки*.

Продовженням *гортані є трахея*, що являє собою циліндричну трубку і своєрідний повітряний тракт, який має 16–20 гіалінових хрящових *півкілець*. Вони з'єднані між собою зв'язками, завдяки яким трахея набуває гнучкості, рухливості й еластичності. Трахея опускається в грудну порожнину, в якій поділяється на два *бронхи*. Первинні бронхи поділяються на вторинні, вторинні – на третинні, а третинні – на більш дрібні бронхіоли, що в подальшому переходять в *альвеоли легенів*. В еластичних тканинах стінок альвеол розміщена густа *сітка кровоносних судин*. Саме в ній вдихуване повітря залишає крові кисень, забираючи натомість вуглекислоту. Частота й глибина дихальних рухів має свої причини, але найголовніша з них – потреба організму в кисні. У вокальній практиці прийнято оперувати певною типологією дихання.

Так, при *ключичному* типі дихання розширюється верхня частина легень, останні частини залишаються пасивними й вентилуються недостатньо. При *грудному* типі дихання грудна клітка розширюється, в основному, вперед і в сторони, активно дихає лише середня частина легень. При *діафрагматичному* типі дихання легені майже не беруть участі при вдиханні. Діафрагма при вдиху опускається, а черевна стінка рухається вперед.

Найбільш вигідним типом дихання є *грудно-черевний* тип, оскільки він забезпечує нормальну вентиляцію легень у всіх частинах при мінімальних витратах зусиль із боку організму. Абсолютно чистих *типів* дихання насправді не спостерігається [46, 23–29]. Вони залежать від статі, віку, професії, конституціональних особливостей людини.

Питання про дихання у спокійному стані вивчене достатньо, а питання про дихання при співі й сьогодні є спірним і остаточно не вирішеним.

Розглядаючи питання про вокальне навчання, основним типом дихання при співі вважається грудно-черевний, оскільки він корисний для людини і певною мірою відображає правильно організовану співочу функцію або настроєність співака. Дихання є фактором виразності, а не лише фактором утворення звуку і його модифікацій. Більшість педагогів дійшли єдиної думки, що для підвищення творчих можливостей співак може додатково користуватися й іншим типом дихання [47, 15–18].

Педагог Є.Чорнозатонська рекомендує нижньочеревний тип дихання, при якому активний видих здійснюється шляхом скорочення м'язів нижньої частини передньої стінки черева, що, на її думку, забезпечує еластичність, плавність видихувальної фази. Фізіологи вважають таку точку зору неправильною, оскільки нижньочеревного типу дихання в людини не існує, його виробляють штучно, й він не забезпечує доброї вентиляції і для організму не вигідний.

В останні роки фізіологи дійшли висновку, що справжнє значення гладкої мускулатури повітронесних шляхів під час співу полягає у зміні конфігурації, а отже, й настроєності резонаторів звукоутворюючого апарату. Також переглянута думка про значення «парадоксального» дихання.

Відомий радянський фоніатор Ф.Ф.Заседателев склав таблицю порівняння дихання в стані спокою і під час співу або професіонального (акторського, дикторського тощо) мовлення, де доводить, що в період читання вголос, звичайної розмови й тихого співу повітря споживається на 20–30% більше, ніж під час спокійного дихання.

Кількість вдихуваного й видихуваного повітря при спокійному диханні складає в середньому біля 500–600 смі. Цей об'єм носить назву дихального повітря. Навіть при максимальному видиху в легенях знаходиться залишкове повітря – 1000–1500 смі. Під час спокійного видиху в легенях, крім залишкового повітря, міститься ще так зване

резервне повітря, що видихується тільки при максимальному видиху.

Таким чином, після глибокого вдиху людина може при максимальному видиху вивести з легень у середньому 3500–4000 смі повітря. Цей об'єм повітря, що складається з дихального, додаткового й резервного, називається **життєвою ємкістю легень**.

Ємкість легень у жінок менша, ніж у чоловіків, при тренуванні вона збільшується; вона вища у спортсменів і співаків. Дуже висока життєва ємкість легень не є свідченням того, що дихання у даного співака краще: основне правило користування диханням під час співу – вміти розподіляти повітря при видиху.

Грудно-черевна перетинка, що відділяє грудну порожнину від черевної, називається діафрагмою. Вона може виконувати динамічну, присосну і статичну функції. Якщо **динамічна**, суто дихальна функція за рахунок діафрагми може здійснюватись у дітей до 3-річного віку, то **присосна** функція забезпечує під час дихання масажування сусідніх органів, що поліпшує їх роботу та відтік лімфи [63, 12–35].

Завдячуючи рухам діафрагми, **статична функція** сприяє регуляції тиску в грудній і черевній порожнинах. Діафрагма, завдяки своїй значній площі, здатна опускатися вниз і є головним м'язом вдиху. До м'язів, що здійснюють вдих, відносяться м'язи, які розширюють грудну клітку й піднімають її. При співі видих відбувається за рахунок довільних м'язів – видихателів грудної клітки й черевного преса [69, 64].

Зміни голосу в період статевого формування називають **мутацією голосу**. Вони властиві як хлопчикам, так і дівчаткам. Оскільки мутаційні зміни у хлопчиків призводять до збільшення розмірів гортані на 2/3, а в дівчаток на 1/3, то, відповідно, мутація у хлопчиків проходить більш виражено і яскравіше, ніж у дівчат. Простежуючи мутаційний період у хлопчиків, його можна розділити на три періоди.

Початковий – характеризується лише невеликою гіперемією справжніх голосових зв'язок. **Основний**, або **гострий**, період, що супроводжується сиплістю на певній ділянці діапазону при співі та розмові: зникає бажання співати, з'являється втома, помітні зриви або зіскакування звуків на низькі чи високі. Такі ознаки є свідченням наступаючої зміни дитячого механізму звукоутворення механізмом дорослої людини. **Кінцевий** період характерний остаточним закріпленням елементів механізму звукоутворення дорослої людини.

Передмутаційний період триває декілька місяців. До настання істинної мутації дитина прагне співати в більш низькій теситурі, часом її голос робиться нестійким – то детонує, то дисонує.

Порушення чергуються в послідовності й у часі. У гортані в цей період особливих змін не помітно, хоч колір справжніх голосових зв'язок може бути злегка рожевий і між ними спостерігаються грудочки слизу.

Постмутаційний період триває 3–4 місяці, іноді довше. У цей час справжні голосові зв'язки бувають гіперемованими навіть до занять співом, швидше настає голосова втома [20, 170].

Нагромадження періодів необхідне тому, що вимагає більшої уваги до дитини не лише під час мутації, але до й після неї. Є випадки, коли у хлопчиків, які хворіли в дитинстві й фізично слабо розвинені, розвиток голосового апарату затримується, тому тривалість мутаційного періоду в них надзвичайно нерівномірна за часом. Причина цього явища полягає в порушеннях ендокринної системи. Така форма мутації триває 1,5–2,5 місяці, після цього настають спокійні зміни, які тривають 9–10 місяців.

Слід зауважити, що мутація у віці 9–11 років є наслідком постійного крику, форсованого співу у високій теситурі в передмутаційний період. Причиною ранньої мутації може бути й рання статева зрілість. Існують випадки

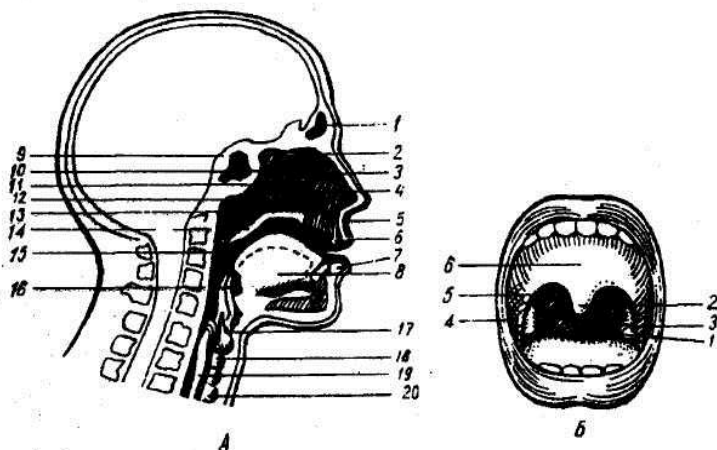
запізнілої мутації, що настає через 1–2, іноді 3–4 роки після настання статевої зрілості, а також повторної мутації, коли вже в зрілому віці в голосі повторно виявляються різкі явища мутації.

В.А.Багадуров, виходячи із вчення І.П.Павлова, вважає, що ці зміни залежать «від розвитку головного мозку та його кори, що регулююче діють на весь організм людини в цілому, включаючи й ендокринну систему, яка має величезне значення при мутації». При вивченні мутації необхідно враховувати розвиток усієї нервової та ендокринної систем, розвиток усієї людини з її фізичними та психічними властивостями, тісно зв'язаними між собою.

Виникає питання, чи можна співати в період мутації, а якщо можна, то скільки. Більшість радянських і зарубіжних педагогів та фоніаторів (Орлова, Перельштейн, Раввінов, Локшин, Лисек, Бончо-Бочев, Колев та ін.) дійшли висновку, що співати під час мутації можна лише при правильній вокальній поведінці підлітка. Доведено, що під час співу в мутаційний період хлопчики не лише зберігають, а й розвивають свій голос. Практика доводить, що спів у дитячому віці без тривалих перерв сприяє менш хворобливій зміні голосу. Однак існує ряд заходів охорони дитячих голосів, яких необхідно дотримуватися при співі в період мутації: не допускати форсованого співу, не співати складного репертуару, співати в зручній теситурі, обмеженій за діапазоном, із помірною силою звучання. Не слід користуватися штучними засобами, які прискорюють процес формування чоловічого голосу, а допомагати дитині під час мутації навчитися поступово оволодівати своїм новим звучанням; співати без напруження, природно й легко, обмежити вокальне навантаження у часі [28, 130–152].

У першій стадії мутації діти можуть співати лише в дитячому хорі, а ті, що знаходяться у третій стадії, – тільки в хорі юнаків. У гострій період мутації заняття в хорі необхідно припинити й усі подальші кроки, пов'язані з

вокально-хоровою роботою, здійснювати під контролем лікаря-фоніатора.



Мал.2. Основні відомості з анатомії та фізіології, пов'язані з акустикою і механікою голосового апарату.

Розріз голови

А. 1 – лобна пазуха, 2 – верхня носова завитка, 3 – середня носова завитка, 4 – нижня носова завитка, 5 – верхня губа, 6 – верхня щелепа (тверде піднебіння), 7 – нижня губа, 8 – язик, 9 – основна пазуха, 10 – верхній носовий хід, 11 – середній носовий хід, 12 – отвір евстахієвої труби, 13 – нижній носовий хід, 14 – м'яке піднебіння, 15 – мигдалики, 16 – надгортанник, 17 – істинні голосові зв'язки, 18 – щитовидний хрящ, 19 – персневидний хрящ, 20 – трахея.

Рот

Б. 1 – задня стінка глотки, 2 – м'який язичок, 3 – піднебінні мигдалики (гланди), 4 – передня піднебінна дужка, 5 – заглибина над мигдаликом, 6 – м'яке піднебіння.

§8. Типові захворювання голосового апарату

Оскільки спів є складним психофізіологічним процесом, то кожне захворювання організму тою чи іншою мірою негативно впливає на співочу й розмовну функції людини. Значний вплив на стан голосоутворювальних органів мають захворювання серцево-судинної системи, легень, бронхів, трахеї, плеври, нервової системи.

У процесі звукоутворення задіяні всі частини дихального апарату, й порушення нормальної функції будь-якої з них позбавляє голосовий апарат повноцінної голосової функції, а голос – чистоти звучання, тембру, діапазону та інших якостей.

До групи органічних захворювань відноситься нежить. Він буває гострий або хронічний.

Гострий – це захворювання, яке часто зустрічається як самостійне або як один із проявів загальної інфекційної хвороби. Причини, що його викликають, різні: проникнення мікробів, охолодження тіла або ніг, перебування на протягах, у сирості. Спочатку в носі відчувається сухість і печіння, хворий чхає, іноді трохи підвищується температура. Потім з'являються рідкі виділення, які поступово густішають, стають слизистими, набуваючи гнійного характеру. Слизова оболонка набрякає і закладає ніс, хворий починає дихати ротом. При цьому порушується нюх, змінюється тембр, настає гугнявість, ускладнюється формування високих нот, іноді тремоловання, з'являються інші порушення звукоутворення.

Запущений нежить може перейти в хронічний, або ускладнитися запаленням придаткових пазух носа (щелепний синусит, фронтит, етмоїдит, сфеноїдит), або поширитись униз, викликаючи гострий фарингіт, ларингіт, трахеїт. Тому захворювання носової порожнини викликає у співаків погіршення голосу – зниження його звучності й помітності,

зменшення металу в звучанні. Хронічні риніти, особливо гіпертрофічні із збільшеними раковинами, а також викривлення носової перегородки з порушенням носового дихання є дуже шкідливими для вокальних занять.

Запалення глотки – гострі фарингіти – виникають при простуді або при інфекційних захворюваннях (кір, скарлатина та ін.), при вживанні надто гарячої їжі, при розмовах на холодному повітрі – викликають біль при ковтанні, відчуття сухості.

При хронічних фарингітах спостерігаються сухість і подряпування в горлі, постійне бажання відкашлятися, болі, що віддають у вухо, відчуття чогось стороннього в горлі, особливо вранці. Слизова оболонка глотки вкривається в'язким тягучим слизом. Хронічні катарити є наслідком дихання через рот, тривалого перебування в умовах сухого повітря, пилу, вологості, холоду або надмірного куріння чи зловживання алкоголем. Такі хронічні захворювання вимагають тривалого й наполегливого лікування [65, 54].

Запалення піднебінних мигдаликів називається ангіною. Це загальне захворювання організму, яке передовсім проявляється в середній частині глотки. Ангіни бувають катаральні, лакунарні, фолікулярні, виразково-плівчаті тощо. Під час хвороби слід обов'язково перебувати під наглядом лікаря, оскільки після невилікуваної ангіни часто трапляються ускладнення (ревматизм, ендокардит, міокардит і ін.).

Запалення піднебінних мигдаликів називається хронічним тонзилітом. Тонзиліт буває простий і токсико-алергійний. Простий тонзиліт лікують консервативним методом, шляхом загального впливу на організм і місцевого – на мигдалики (промивання лакун мигдаликів, змазування, тубус-кварц, ультразвукове опромінювання мигдаликів, загальнозміцнююче лікування, вітамінотерапія, десенсибілізація організму тощо).

При токсико-алергійній формі, коли спостерігаються зміна реактивності організму, загальна інтоксикація, суб-

фебральна температура, часті загострення у вигляді ангін, слід застосовувати хірургічний метод лікування – тонзилектомію. Питання про тонзилектомію співаків актуальне. У цієї групи хворих, крім загального поганого стану всього організму, хвороба часто загострюється, що негативно позначається на якості звучання голосу. Хронічний тонзиліт у вокаліста часто викликає повторний ларингіт і є причиною дистонії і фонастенії. Як відмітив ще у 1939 р. І.І.Левідов, форсована робота голосу погіршує стан мигдаликів. Це, очевидно, і є причиною того, що хронічний тонзиліт у співаків зустрічається частіше, ніж у інших людей.

До мигдаликових утворень у носоглотці дітей часто різко збільшуються в об'ємі аденоїдні тканини, закриваючи отвори хоан, Євстахієвих труб і, заповнюючи в більшій чи меншій мірі всю носоглотку, повністю закривають ніс. Дитина починає дихати ротом. Вдихуване повітря при цьому не очищається, не зволожується, не зігрівається, порушується голосова функція. Лікування при аденоїдах звичайно хірургічне. Тому в таких випадках доводиться звертатися до хірургічного втручання.

Хвороби гортані і трахеї. Захворювання голосового апарату частіше трапляється в тих осіб, які тільки починають навчання співу. Імгофер відмічав, що кількість хвороб голосового апарату в початкуючих співаків у чотири рази більша, ніж у вокалістів із стажем. Найвразливішим місцем голосового апарату є гортань – основний орган звукоутворення.

Гострий ларингіт може бути викликаний простудою, неправильною манерою співу, перевантаженням голосу. Під час запалення слизової оболонки гортані справжні голосові зв'язки червоніють, іноді набрякають, покриваються слизом. Хворий відчуває подряпування в гортані, біль, голос робиться хриплим. Часте повторення цієї хвороби може перейти в хронічний ларингіт (до 2-х місяців захворювання вважається гострим, після 2-х місяців – хронічним). Передумовою хронічного ларингіту можуть бути виділення, які потрапляють із

носоглотки, частий кашель під час хронічного бронхіту, тривале дихання ротом. Хронічний ларингіт буває у дітей, що мають звичку голосно й багато розмовляти, кричати. Основним симптомом хронічного ларингіту є зміна голосу (дистонія), яка залежить від нерівномірної припухлості справжніх голосових зв'язок і прилипання грудочок слизу до них.

Підзв'язковий трахеїт – важке захворювання співаків. Найчастіше причиною його є простуда. При цьому захворюванні червоніє і потовщується слизова оболонка верхніх кілець трахеї, нижня поверхня голосових зв'язок, повернена до трахеї. Голос робиться важким, малорухливим, детонує. Послаблення м'язового тонуусу створює додаткову причину хрипоти, швидкої стомлюваності голосу. Хворі скаржаться на кашель, подряпування в горлі, біль під час співу. Це захворювання може набути затяжного характеру, якщо не виконувати лікарських вказівок і не дотримуватися голосового спокою.

Функціональні захворювання. До них відносяться захворювання, при яких порушується співоча функція, але видимих змін у голосоутворювальних органах при об'єктивному дослідженні не спостерігається, особливо на початку захворювання. Це – фонастенія, гіпокінез, фонаторна судорога голосової щілини та ін. Функціональні захворювання трапляються досить часто, діагностика й лікування їх важкі.

Гостра фонастенія є наслідком невдалого виступу, в основному це трапляється у малодосвідчених співаків.

Несправжня фонастенія трапляється також у малодосвідчених, починаючих співаків під час голосової перевтоми. Передумови фонастенії – підвищена нервова збудженість, загальна втома, виснаження, особливо після перенесених інфекційних захворювань, психотравм, недокрів'я тощо. Фонастенія гнітюче діє на психіку співака. Несправжня фонастенія не є загрозою для майбутнього.

Серйозну небезпеку становить хронічна **фонастенія**. На початку захворювання з'являється слабкість у голосі,

втрачається витривалість, відчувається подряпування в горлі, підступ слизу, сухість. Утруднюється спів на піано, з'являється детонація, тремтіння в голосі. Пізніше взагалі не вдається видобувати співочі звуки. Порушується також розмовна функція, зникає бажання слухати музику, звуки дратують і стомлюють. Під час огляду голосового апарату в перший період захворювання ніяких змін не помічається, з часом з'являється слабке змикання, а потім неповне змикання справжніх голосових зв'язок.

Виходячи з учення І.П.Павлова, фонастенію слід трактувати як наслідок порушення рівноваги процесів гальмування і збудження в корі головного мозку, з перевагою процесів гальмування.

Хронічна фонастенія – захворювання серйозне й потребує лікування.

Гіпокінезом називається слабка активність голосових м'язів, що знаходяться у справжніх голосових зв'язках (за останньою термінологією, у справжніх голосових складках). Найчастіше це захворювання трапляється в осіб із нестійкою нервовою системою. При цьому порушенні голосовий апарат швидко стомлюється, зникає помітність і яскравість звука, інколи настає навіть повна афонія. Стомлення голосового апарату – це не лише місцевий процес, а й наслідок часткової втоми всього організму.

Порушуються вегетативні функції, мало виділяється адреналіну наднирковими залозами (при вливанні адреналіну в гортань швидко поліпшується змикання), змінюються тиск, склад крові тощо.

Стомлення голосового апарату настає по-різному, залежно від тренуваності, постановки голосу, перенесених раніше хвороб. Скарги нерідко бувають у тих школярів, які не вміють користуватися своїм голосом у процесі співу, надто його перевантажують.

Неправильний голосовий режим у дошкільному і шкільному віці, зловживання крайніми верхніми й низькими

нотами діапазону голосу, спів у невластивій голосу теситурі, нервові потрясіння, спів учениць під час місячних, ряд захворювань легень, нервової системи – все це викликає швидке стомлення голосу.

За таких умов співати дуже важко, їм доводиться робити значні фізичні й вольові зусилля, щоб виконати навіть незначний за складністю співочий процес. Це, безумовно, гнітить виконавця, у нього зникає бажання співати. Тому чергування самого процесу співу з розучуванням тексту пісні та ознайомлення з творчістю композитора, коротким відпочинком, деякими гімнастичними вправами може запобігти втомі.

Дуже важливо ще й ще раз перевірити тип вокального голосу учня, щоб він не співав голосом, невластивим природі даного організму.

Доречно враховувати і природну витривалість організму й голосового апарату зокрема. Тому одні учні можуть співати навіть при наявності вузлика (захворювання запального характеру), а в інших такі ж порушення призводять до швидкого розладу голосу й перешкоджають заняттям співами або художнім читанням.

Нерідко у виконавців-вокалістів зустрічається хрипота, яка сама по собі не захворювання, а симптом різноманітних хворобливих процесів органічного та функціонального походження і, здебільшого, гортані.

При виявленні хрипоти вчителі не повинні допускати учня до занять співом, не рекомендується знаходитись у приміщенні, де проводиться урок чи заняття хору. Науковими дослідженнями встановлено, що слухання співу, навіть при мовчанні, викликає певну активну функцію голосового апарату, хоч і меншої інтенсивності. Щоб запобігти повторній хрипоті, рекомендується допускати учня до занять лише після повного її зникнення, з дозволу лікаря. Причиною хрипоти можуть бути грип, ангіна, ларингіт, трахеїти, фарин-

гіти та інші захворювання, які в гострих або хронічних формах часто викликають кашель.

Хрипота виникає в результаті крику в емоційному стані, під час перерви в школі, спортивних ігор, голосного читання віршів, надмірного крику під час переляку тощо.

Але можуть бути випадки, коли хрипота виникає не від простуди або запальних захворювань. При органічній природі хрипоти призначається абсолютний голосовий спокій, а при функціональній – корисні голосові вправи за вказівкою фоніатора.

При правильному співі й не перевантаженні після співу з'являється невелика гіперемія, голосові зв'язки перебувають у потрібному тонусі (так звані «розігріті зв'язки»). Якщо ж після співу краї справжніх голосових зв'язок червоніють і навіть червоніє слизова оболонка зіва, гортані, трахеї, то виникає необхідність голосового відпочинку протягом доби.

§1. Сприймання як вид музичної діяльності

Сприймання музики є важливою ланкою в системі музичного виховання школярів. Завдання цього виду діяльності зводиться до того, щоб, урахувавши взаємозв'язок сприймання музики з іншими видами роботи на уроці, охопити специфіку й систему формування певних навиків, необхідних для повноцінного впливу музики на особистість школяра. Сприймання музики є самостійним видом діяльності на уроці. У методичній літературі воно визначається як слухання або слухання – сприймання, і нерідко фігурують як ідентичні поняття. Однак сприймання музики – поняття значно ширше, аніж просто слухання, оскільки воно охоплює і виконання. Сприймання – складний процес, в основі якого закладена здатність чути, розуміти, переживати музичний твір, емоційно реагувати, відгукуватися на нього і внутрішньо уявляти його звучання. Відчуття настроїв музики – це ще не все, важливо відчуття ідею твору. Адекватність думок і почуттів у слухача виникає завдяки активізації його музичного мислення, яке знаходиться відповідно до рівня загального музичного розвитку [47, 38–56].

Таким чином, сприймання музичних образів відбувається шляхом своєрідної творчої діяльності слухача, оскільки включає його власний музичний і життєвий досвід. Важливим є те, що сприймання – внутрішньо активний вид діяльності, пов'язаний з іншими психічними процесами: мисленням, уявою, пам'яттю, – і включає попередній досвід пізнання предметів і явищ. Саме тому музикознавці стверджують, що слухати музику так, щоби чути її, – це напружена праця серця, розуму й особлива творчість. Важливою умовою розвитку музичного мислення, за переко-

нанням Б.Л.Яворського, є безпосереднє емоційне сприймання, після якого вже можна переходити до подальшого знайомства з твором. Емоції – це комплексна реакція всіх трьох інстанцій вищої нервової діяльності. Із зовнішнім проявом емоцій в учнів ми постійно зустрічаємося на уроках музики. Яскраві очі, рожеві щічки, посилені енергійні рухи або, навпаки, задуманість, серйозність – усе це свідчить, як музика вплинула на школярів. Залежно від віку й індивідуальних особливостей дітей, прояв їх емоцій буває різним. Емоційні реакції дітей на уроках можуть служити показником впливу на них виконаних творів; відсутність такої реакції є своєрідним сигналом учителеві про певні дефекти в його роботі: виборі репертуару, його складності або якості виконання. Емоції дітей проявляються і в словесних формах із приводу прослуханих або виконаних творів. Вислови про музику з боку учнів дають можливість учителеві глибше заглянути в «душу» учнів, зрозуміти специфіку впливу на них виконаної музики. Музика здійснює вплив на мозок людини, приносить їй біологічну користь або шкоду, у результаті чого й викликає позитивну або негативну реакцію. Біологічні оцінки переживаються як первинні емоції, які виникають уже при дії окремих звуків у результаті фізіологічних змін, що проводяться ними в організмі.

Якщо окремі звуки у своєму співзвуччі викликають прості емоції, то значно більших можливостей набувають у цьому плані музичні твори в цілому. У таких випадках механізм впливу музики виявляється досить складним як унаслідок великої кількості подразників, так і великої соціальної детермінованості їх впливу. Біологічні оцінки звукоподразників закладені в основі естетичних ознак – останнє неможливо звести з першим, оскільки провідним є соціальне ставлення людини до дійсності.

Формування музичного смаку учнів базується на виробленні в них позитивних реакцій на об'єктивно цінні твори. Схильність до сприймання примітивної музики в

житті й побуті видозмінює естетичні реакції дітей на неї, формуючи не лише негативне ставлення до художніх цінностей, а й нехтування ними, тяготиючи в бік низькопробної музики. Тому формування у них естетичного смаку, навиків звукосприйняття, побудованого з урахуванням соціальної і біологічної корисності твору, повинно стояти на першому місці, обов'язок учителя – всяко перешкоджати перетворенням естетичних реакцій учнів у патологічні, виробляти в них рефлекси естетично-етичного ставлення до дійсності [47, 42].

Важливим видом фізіологічних механізмів, що породжують музичні емоції, є порушення динамічного стереотипу. Як результат формується складна, врівноважена система нервових процесів під назвою «динамічний стереотип». Його формування являє собою велике нервове напруження, «нервову працю», що компенсується полегшенням сприймання. Ломка стереотипу й заміна його іншим знову переживається як важкий процес. Руйнування або варіювання стереотипу і є фізіологічним підґрунтям для виникнення різноманітних почуттів. Полегшення ним нервової діяльності переживається як позитивна емоція; ускладнення її при його ломці – як негативна емоція. Різні стадії у становленні й руйнуванні стереотипу й різна сила, що бореться при цьому, збудження і гальмування стають фізіологічною основою різних почуттів.

Сприймання творів чужих нам музичних національних культур вимагає корінних перемін стереотипів. Складність цих процесів інколи призводить до негативних емоцій на зарубіжні музичні твори. Причиною такого стану може бути невідповідність музичного сприймання, відсутність необхідних у даному випадку «навчально-музичних стереотипів», що позбавляють учнів можливості повноцінного сприймання «нової» музики. Таким чином, розширення музичного кругозору учнів безпосередньо зв'язане з роботою із створення в них «музично-динамічних стереотипів». Чим

більше буде створено таких стереотипів, тим вони будуть гнучкіші, повніші й досконалішим виявиться розуміння і засвоєння учнями музики. Комплекси динамічних стереотипів, організовані в певні системи, є нейродинамічною передумовою для формування не лише естетичних смаків дітей, але й світовідчуття і світобачення в цілому. Наукова розробка педагогічних проблем на базі досягнень фізіології дає в руки педагогам-музикантам нові важливі засоби, допомагаючи навчальному процесу. Уміле користування цими засобами може не лише розвивати музичні здібності учнів, але й більш успішно формувати їх світогляд і моральні риси.

Музичні асоціації бувають загальними й індивідуальними. В естетичному відношенні вони можуть ділитися на позитивні й негативні, й саме позитивні асоціації – важливий шлях до музично-виховного впливу на особистість школяра. Головним чином вони створюються шляхом використання народнопісенної творчості й художніх взірців реалістичного мистецтва. Саме тому такого типу твори і складають основу репертуару загальноосвітніх шкіл.

Оцінка музичних творів характерна не лише кількісними, але і якісними показниками, тобто на якому рівні вищої нервової діяльності протікає процес музичного сприймання. Це й обумовлює можливості музики викликати адекватні ідеї та емоції. Будь-який музичний твір сприймається на основі запасу конкретних життєвих, у тому числі й музичних уявлень, умінь і навичок. Слухання «легкої» музичної продукції здійснюється механізмом відносно елементарної нервової діяльності. Легкість сприймання такої музики обумовлює те, що кількість її любителів значно більша, ніж шанувальників класичного мистецтва [3, 22–28].

За музичними смаками людини можна судити як про рівень спеціального, так і загальноінтелектуального розвитку. Тому велика відповідальність лягає на вчителя, що розвиває музичний смак учнів, через який здійснюється формування школярів як особистостей. Підготовка школярів

до емоційного сприймання музичних творів може проводитися різними методами і прийомами. До них належать вступне слово вчителя, використання творів інших видів мистецтва. Для вступного слова важливо знайти образні порівняння, яскраві вирази, які б сприяли емоційному настрою, необхідному для сприйняття твору й викликали певний інтерес до нього. Інколи для створення потрібного емоційного настрою вчитель використовує і виразне слово, і твори живопису. Порівняння музичних творів дає можливість уважно вслухатись у музику, формує вміння стежити за розвитком музичного образу.

Слухання музики як виду діяльності більшою мірою зорієнтоване на *музичний та інтелектуальний* розвиток дітей, аніж заучування ними певних понять і термінів. Тому головною метою є створення умов для музичного й особистісного розвитку учнів, *виховання культури слухання музичних творів*, необхідної для подальшого оволодіння новим музичним і понятійним матеріалом із метою цілковитого залучення до музичного мистецтва [42, 26–30].

З перших кроків навчання і формування культури сприймання музичних творів потрібно досягти наступного:

- учень повинен усвідомити музичний світ звуків як особливу реальність, увійти в яку можливо лише через почуттєве сприймання характеру музики;
- школяра необхідно зацікавити, захопити, зробити процес слухання світлим, емоційним переживанням естетичного почуття. Лише в такому випадку музичні уявлення стануть його власним слухацьким досвідом;
- учитель зобов'язаний формувати в учнів первинні навички слухового спостереження музики;
- саме через слухове спостереження вчитель може ознайомити дітей із загальними закономірностями музичної мови й головними музичними термінами;
- учитель, опираючись на тривалу пам'ять, емоційний відгук і зацікавленість учнів, створює «фонд» музичних

уявлень і початкових знань майбутнього потенційного слухача.

§2. Особливості підготовки й організації дітей до сприймання музичних творів

Розглядаючи слухання музики як вид діяльності, можна сказати, що сприймання музичних творів – це **формування культури сприймання** [43, 43]. Музичне сприймання є стержневою основою всіх видів діяльності, й формування здатності естетично сприймати музичні твори починається з розвитку слухової спостережливості. Саме завдання вчителя полягає в тому, щоб навчити слуховому **спостереженню** – **осмисленню** музики, що звучить, її розвитку і процесів, які проходять у ній. З одного боку, учнів необхідно підвести до осягнення процесуальності (суті музики), одночасно зберігаючи емоційну свіжість і безпосередність сприймання при постійно зростаючій інтелектуальній заглибленості. У цьому випадку важливим є не сума знань, а набуття відповідних умінь і навиків. Оскільки через **пробудження інтересу, формування смаку і практичних музичних умінь** ставиться мета наближення дітей до **музичної культури**, то в роботі з молодшими школярами важливим фактором навчання стає **практична, творча**, а частіше – **ігрова діяльність**. Таку думку проводить у своїх дослідженнях не лише А.Лагутін, але й актуальним стає методичний принцип у К.Орфа: «Делаю и в силу этого – знаю» [7, 360].

Активне сприймання музики – це велике напруження уваги, пам'яті, слухового апарату, однак учителеві слід менше давати учням готових визначень, а більше **підводити** їх до термінів шляхом «живого спостереження за музикою», оскільки більшість музичних закономірностей проявляється спочатку у **відчуттях**, а вже пізніше осідає і сформується в **поняттях**.

Звичайно, що для досягнення мети вчитель повинен використовувати весь *життєвий* досвід дітей, опираючись на їх чуттєве сприймання та знання, набуті при вивченні інших навчальних предметів. Сприймання музики – це один із переважаючих видів діяльності на уроці, де вчитель поруч із діалогом може вносити короткі пояснення, розповіді, практичні завдання. Вік молодших школярів вимагає різноманітності форм навчання і швидкої зміни видів діяльності. Тому ця частина уроку може проводитися як урок-спогад, урок-казка, урок-настрій, однак в основі будь-якого уроку завжди стоїть *звучання музики та емоційний відгук* на неї учня.

Способи подачі навчального матеріалу для слухання музики можуть бути різними:

- діти слухають музичний твір (без коментаря та оголошення назви), а потім дають характеристику темам, музичному образу в цілому, намагаючись визначити назву;

- учитель обговорює з учнями твір до початку його прослуховування: які саме засоби музичної виразності будуть використані для створення того чи іншого музичного образу. Після прослуховування діти знаходять підтвердження або заперечення власних передбачень;

- опираючись на яскраво-емоційне сприймання, вчителів слід скеровувати дітей до узагальнюючої характеристики музичного образу, не прив'язуючи його до конкретної предметності.

Безумовно, якщо вчитель має більш цікавий, яскравий, на його погляд, музичний матеріал, що допоможе краще розкрити тему, то такий підхід слід лише вітати. З цього приводу доречними будуть слова А.Лагутіна: «Гарний сучасний урок – свого роду педагогічний твір, де розрахунок і натхнення виступають у нерозривному зв'язку» [6, 106–107].

Створення установки на сприймання музичного твору не лише спрямовує увагу учнів, але й допомагає їм розкрити його образний зміст. При цьому в кожному конкретному

випадку враховуються своєрідність твору й музичний досвід школярів.

Важливим методом виховання слухових асоціацій та усвідомленого ставлення до музики Б.Асаф'єв вважав метод наведення, суть якого в такому доборі музичних творів і бесід, що дають змогу «непомітно для слухачів ввести їх у середовище дії факторів, на які бажано звернути увагу» [6, 106].

При вмілому й уважному керівництві, на думку Б.Асаф'єва, цілком можливо у процесі спостереження музики індуктивним способом викликати у слухача активно спрямовану увагу на найголовніші співвідношення елементів, що звучать, і добиватися таким чином за порівняно короткий час «самодіяльності» слухового сприймання і росту музичної свідомості. У зв'язку зі специфікою об'єкта сприймання – музики, поняття значно ширше, ніж почуттєве відображення дійсності, оскільки протікає одночасно у формі й відчуттів, і сприймань, і уявлень, і абстрактного мислення. Тому це складний багаторівневий процес естетичного осягнення й осмислення тих знань, якими володіє музика як мистецтво, як особлива форма відображення дійсності.

Образи та *асоціації* безперервно збуджуються в процесі сприймання музики. Будучи похідними від *емоцій*, які виникають у слухача, вони, у свою чергу, виявляють вплив на їх інтенсивність, забарвлення, глибину, стають первинним почуттєвим матеріалом для створення *суб'єктивного музичного образу*. На думку Є.Назанкінського, музика здебільшого асоціюється з комплексними відчуттями емоційного характеру, які не встигають піднятися до рівня усвідомлення, і лише пізніше при наступному самоаналізі ці приховані комплекси сприймання можуть набувати форми наочного уявлення, образного метафоричного визначення. Усе ж при всій своїй варіантності ці асоціації зберігають риси незмінні, обумовлені самим твором, його реальним змістом. Процес музичного сприймання оперує образами пам'яті та уявлень,

як у сукупності зі слуховими й зоровими образами, що виникають безпосередньо у процесі сприймання, створюючи повноцінний образ у свідомості слухача. Учителеві слід урахувувати важливість естетичної проблеми співвідношення в музиці виразності й зображальності для розуміння специфіки впливу музики та розвитку музичного сприймання молодших школярів. В основі змісту музики закладено вираження внутрішнього світу людини, тому слід цілеспрямовано формувати в школярів здатність сприймати музику як мистецтво, виразне за своєю природою. Це сприяє уникненню поширеної в педагогічній практиці помилки, акцентуючи увагу на **зображальній стороні музики**, й від неї вести до усвідомлення її виразності. Це мотивовано перевагою конкретно-образного мислення в молодших школярів і більшою можливістю зрозуміти й уявити собі, що може зображати музика. Такий підхід не зовсім правильний, оскільки в дітей не розвивається здатність сприймати музику як **інтонаційно-образну мову**, звернену до почуттів і розуму людини. Більшість школярів думає, що сприймання музики пов'язане з появою зорових уявлень картин природи, побуту, історичних подій і т. д. Такі намагання щось уявити собі під музику, як правило, **послаблюють її вплив, збіднюють зміст сприймання, притуплюють слухову фантазію** [43, 69–85].

§3. Роль емоцій та інтересу у сприйманні музичних творів

Передусім у музиці учні повинні привчатися до почуттів, думок, настроїв, характеру людини, переконливо пересвідчитися, що при всій її різноманітності композитор прагне виразити переживання людини, її душевний стан.

Саме таке поглиблене проникнення в музичну сферу йде в дітей природним, історично перевіреним шляхом – від

комплексного жанрово-ситуативного враження до **диференційованого** сприймання творів мистецтва.

Вагоме значення для сприймання музичних творів має **інтерес** учнів до мистецтва. Його необхідно розглядати як емоційно-інтелектуально-вольове ставлення до музики, що визначає характер і способи **задоволення музичних потреб людини**.

Такий підхід до визначення музичного інтересу як психолого-педагогічної категорії дає змогу обґрунтувати й питання його реалізації в практику, оскільки інтерес як психічний процес не має конкретного результату й реалізується в певній діяльності. Таким чином, аналіз різних аспектів музичного інтересу можливий, на наш погляд, лише в тісному взаємозв'язку з аналізом музичного сприймання, процесу, який є, так би мовити, універсальним для всіх видів музичної діяльності, оскільки сприймання матеріалізується у форму **музичної уяви**, яка присутня як при виконавстві, так і при творенні музики. До переліку компонентів, що впливають на рівень і якість музичного сприймання, необхідно включити й індивідуальну музичну обдарованість слухача, його музичний розвиток, музичну освіченість і музичний досвід, музичний смак, наявність інтонаційного фонду, психічний стан у момент сприймання, умови музичного сприймання і т. д. Разом із тим слід зважити на такий психічний процес, як **інтерес**, який при будь-яких обставинах здійснює сильний вплив на рівень музичного сприймання. Ураховуючи, що музичне **сприймання і музичний інтерес** – взаємопроникаючі психічні процеси, можна зробити певні висновки стосовно характеру музичного інтересу. Як усякий інтерес, музичний **має тристоронню структуру**. Усі його компоненти – **інтелектуальний, емоційний і вольовий** – здійснюють відповідний вплив на процес музичного сприймання в цілому. На думку О.Апраксіної, музичне сприймання – «це здатність чути й емоційно переживати музичний зміст (музичні образи) як художню єдність, як художньо-

образне відображення дійсності, а не як механічне накопичення різних звуків». Тому послідовне впровадження **принципів інтересу й зацікавленості** в музичних заняттях призводить до всебічного розвитку активності школяра. **Емоційний** бік активності чітко визначається безпосереднім впливом музики на дітей у різних видах їх діяльності; **інтелектуальний** проявляється в навчальних ситуаціях проблемного характеру, формуванні музичних знань та їх використанні в нових творчих умовах; відповідно, **дієво-практичні форми** забезпечують активність школярів, пов'язану з потребами різноманітних форм ігрової діяльності. **Зацікавленість**, як принцип, спрямована на досягнення виховного ефекту музичних занять. Саме **ставлення до занять** – це своєрідна «**відповідь**» учня на дієвість принципу зацікавленості в процесі навчання.

Таким чином, виховання навиків сприймання музики обумовлене формуванням певних здібностей: музичного слуху, зосередженої слухової уваги, розвитком музичної уяви та музичної пам'яті.

Значну роль відіграє й орієнтація в особливостях музичної мови, вмінні розрізнати засоби виразності. Тому дуже важливо подавати учням різноманітну інформацію про музичне мистецтво в процесі сприймання художніх творів. Розширення музичного кругозору й розвиток уяви учнів **формується на живому сприйманні музики**. Якісному сприйманню сприяє відповідна підготовка до слухання і подальший аналіз прослуханих творів. **Цікава розповідь учителя** про життєвий і творчий шлях композитора, про твір допомагає глибше зрозуміти зміст твору, збагнути особливості музичної мови. Звичайно, характер бесіди й більш детальний розбір творів залежать від віку учнів та їх музичного розвитку. Установка ґрунтується на потребах як джерелі активності людини й ситуації, в умовах якої можлива діяльність із задоволення цих потреб. Учителеві слід пам'ятати, що учні, як правило, віддають **перевагу музиці, яка відповідає їх**

запитаю та інтересам. Лише тоді, коли зміст твору відповідає потребам школярів, поверхневі переживання можуть перетворюватись у *глибоко особисті*.

Без *почуттєвого прагнення* ніякі музичні впливи не можуть схилити дітей до музичної діяльності. Конкретний акт сприймання залежить передусім від *емоційного стану учнів, їх інтересів і прагнень* на час сприймання.

На думку О.Ростовського, спілкування вчителя є складовою частиною мовного акту, що сприяє створенню естетичної ситуації. Психолінгвістика розглядає їх як підсилювачі емоційності, експресивності естетичного враження і виділяє три типи таких підсилювачів: лінгвістичні (мовні) – слова, що виражають естетичну оцінку; позалінгвістичні – психологічний ґрунт сприймання мови; обстановка мови; паралінгвістичні – голос, міміка, жести, інтонація, що виявляють ті відтінки думок і переживань учителя, які не завжди можна виразити тільки словами. Ці підсилюючі значення мови володіють високим ступенем впливу, бо звернуті до емоційної сфери психіки дитини й через неї – до свідомості [58, 214].

Очевидно, що вивчення природи музичної виразності, її окремих елементів безпосередньо приводить до необхідності вивчення психології музичного сприймання і, перш за все, проблеми життєвого досвіду, що є своєрідною базою асоціативних передбачень. Аналіз психології музичного сприймання наводить на думку, що *зв'язок сприймання з життєвим* досвідом є кардинальною умовою забезпечення якості сприймання музики, її чуття і розуміння.

Навіть здатність до звичайного музичного аналізу не є вродженою особливістю, а забезпечується слуховим досвідом людини. Проблема ролі життєвого досвіду у сприйманні є водночас і проблемою перцептивної установки. Виявлення останньої, по суті, є виявленням механізмів впливу минулого досвіду на сприймання [43, 326].

З механізмами установки пов'язані феномени константності та ілюзій сприймання або і встановлення факту константності деяких властивостей об'єкта при зміні умов спостереження, і ілюзій сприймання, що виникає в результаті невідповідності попередньої настройки до дійсного ходу подій, що ґрунтуються на досвіді суб'єкта, на можливості перенесення раніше створеної установки в інші умови діяльності на інший об'єкт. Очевидно, що при слуханні невідомого музичного твору, написаного на основі відомої слухачу музичної мови, завжди поруч із слуховими передбаченнями, що збуваються, виникає маса неочікуваних для слухача моментів розвитку, й ця динаміка знайомого й нового впливає на формування музичних переживань, а також забезпечує уяву цілісності й індивідуальної неповторності твору. Структуру музичних творів слід розглядати як систему стимулів, розраховану на певну естетичну реакцію слухача.

Саме вона ніби відображена в структурі твору як реакція позаособистісна, звільнена від випадковостей індивідуального, від зовнішніх асоціативних образів, що виходять на перший план у дослідженні психології сприймання. Розглядаючи проблему музичного смаку, культури сприймання, А.Г.Костюк акцентує увагу на виконавські фактори, стиль, форму, жанр твору, традиції часу, досвід слухача, піднімає педагогічні, соціологічні й естетичні проблеми. Особливої уваги заслуговує поява поняття *культури* музичного сприймання [32, 116].

Саме її автор розглядає як особливу структурно-функціональну організацію комплексу музичних здібностей людини, що забезпечує можливість розуміти музику адекватно задуму композитора. Учений розглядає сприймання в системі потреб суспільства й людини, виходячи з того, що суб'єктивний образ музичного твору в єдності його змісту й форми визначається не лише тим, що він може *дати* людині, але й тим, що він *шукає* в ньому, його установкою. Тому

одним із головних питань дослідник піднімає відношення емоцій до змісту творів, про специфіку музично-естетичного відгуку слухача на музику, про відмінність художніх емоцій від звичайних життєвих переживань. На думку вченого, емоції, що з'являються в процесі сприймання, завдячуючи чіткій композиційній структурі твору, самі є «логічними», набувають рельєфних тенденцій розвитку, стають «інтонаційними» [32, 116].

Аналізуючи асоціативні компоненти сприймання, на думку вченого, зорові образи не є необхідною умовою адекватного сприймання музики. Виникаючи на шляху асоціацій, вони лише доповнюють емоційну лінію. Більш важливими є просторові уявлення, що не тільки сприяють слуханню, а є необхідною умовою так само, як і елементи моторики [32, 116].

У цілому питання аперцепції – впливу досвіду на музичне сприймання – поставлене досить широко. Воно охоплює емоції, образно-предметні асоціації, руховий досвід, музичну підготовленість слухачів. Слід пам'ятати, що будь-яке сприймання є складним процесом, у якому беруть участь різні органи чуття, утворюючи складні комплекси умовно-рефлекторних зв'язків. Однак недопустимо ототожнювати поняття сприймання і відчуття, оскільки друге – це відображення окремих властивостей предметів, що діють на органи чуття.

У процесі сприймання здійснюється упорядкованість окремих відчуттів у цілісні образи предметів і дій. Оскільки сприймання є активним видом музичної діяльності, то воно пов'язане з іншими процесами психічної діяльності людини: мисленням, уявою, пам'яттю. Кожне сприймання безпосередньо пов'язане з індивідуальністю, її особистим досвідом, темпераментом, особливістю нервової системи й рівнем інтелектуального розвитку індивіда.

§4. Сприймання музичних творів як засіб формування естетичного смаку школярів

Естетичне сприймання визначається здатністю людини відчувати красу, розрізняти прекрасне й потворне, трагічне й комічне. На думку Б.М.Теплова, для естетичного сприймання важливе не стільки значення самого предмета, скільки його вигляд, приємний або навпаки, тобто в ньому набуває переваги чуттєвий бік пізнання. Слухання музики щодо людини – це *«приватний»* вид сприймання естетичного, але, водночас, не кожне слухання може бути музично-естетичним сприйманням, оскільки це здатність чути й емоційно переживати зміст твору як *художню єдність*, як *художньо-образне відображення дійсності*, а не механічний набір різних звуків [64, 22–23].

Слухання музики тісно пов'язане з формуванням *музично-естетичного смаку*. Музичний смак характерний тим, що людина надає перевагу, вибирає, оцінює найбільш цікаве й цінне для неї. Коли її позитивну оцінку отримують високохудожні твори мистецтва, це означає, що слухач володіє добрим смаком, і в протилежному разі – навпаки. Гарний музичний смак указує на те, що людина відчуває естетичну радість, насолоду від дійсно прекрасних творів. Усе це є свідченням того, що учнів необхідно навчати сприймати музичні твори.

Під *музичним смаком* слід розуміти певний рівень музично-поетичних уявлень, які дають можливість оцінити прекрасне в музиці, тобто її ідейність і змістовність, правдивість і щирість почуттів, переконливість музичних образів і всіх виражальних засобів музичного твору. На основі сформованих навиків активно сприймати музику й перших критичних оцінок з'являється задоволення від істинно художньої музики в усіх її видах, включаючи і взірці народної творчості, й доступні твори великих композиторів минулого, й найрізноманітнішу за жанрами, але високоякісну музику

сучасних композиторів – близьку дитячим та юнацьким інтересам.

Таким чином, виховання музичного смаку є одним із суттєвих передумов успішного виконання важливого завдання педагогіки – використати мистецтво як засіб виховання школярів у дусі сучасної моралі за допомогою впливу високохудожніх музичних творів.

Виховання дитячого музичного смаку – питання складне й маловивчене, однак його вирішення дає надзвичайні можливості розвитку художньо-виховної роботи серед школярів, використовуючи в цій роботі й силу впливу художніх образів і виховання емоцій, уявлень учнів на істинно художньому матеріалі.

На виховання активного слухача впливає **два основні моменти**.

У першу чергу це організація **всіх умов** для активного сприймання музики. Під словом «активного» слід розуміти сприймання музики з її переживанням, тобто здатність заражатись і співпереживати настрої і почуття, виражені композитором у музиці, з подальшою естетичною оцінкою, **а також усвідомленням характеру переживання та виражальних засобів**, необхідних для усвідомлення художнього образу [47, 209–210].

У музично-виховній діяльності молодших школярів цей структурний компонент уроку не може бути залишений безконтрольно. Саме тут учням особливо необхідні художня і педагогічна допомога й керівництво.

Другим важливим компонентом виховання активного слухача є розвиток **потреби естетичного судження**, без якого складно уявити собі слухача, що має свої музичні запити, своє ставлення, свої вимоги, оцінки. Успішне формування навиків естетичного судження пов'язано з навиками первинного, доступного рівню музичного розвитку аналізу на слух відтворених музичних творів, у першу чергу вокальних, де саме текст допомагає розкрити музичний

зміст. У подальшому музичні переживання, слухові уявлення про живе інтонування музики, а також різноманітні факти й висловлювання, пов'язані з творчістю композитора або створенням даного твору, повинні, всі разом, допомогти розкрити джерело змісту даного твору, його ідею і визначити своє ставлення до нього. Тому тут, так само як і в попередньому випадку, необхідне керівництво (особливо художнє) у вихованні цієї потреби естетичного судження у молодших школярів.

Важливою умовою специфіки впливу музичного мистецтва на особистість школяра є **різноманітність комплексної дії вчителя на учнів**. До основних елементів психологічного впливу вчителя можна віднести збудження інтересу, захоплення предметом, поглиблення уяви учнів про сприйнятий твір, що в кінцевому результаті музичних занять їх підсумком буде, нехай маленька, скромна, але внутрішньо завершена частинка морально-естетичного розвитку дітей.

На думку Д.Кабалевського, перший ступінь музично-педагогічного впливу пов'язаний з **емоційним** розкриттям (радість, здивування) особистості дитини, з активізацією не лише перцептивних, але й інтелектуальних здібностей, життєвого досвіду й мотивів особистості в процесі музичних занять. Адже не можна сповістити дітям щось цікаве, захоплююче, дійсно цінне для них, якщо не «ошоломити», збудити їх емоційно, не зачепити їх свідомості. Не менш важливою є **другий ступінь** музично-педагогічного впливу, що, природно, впливає з попереднього і служить розвиваючим фактором цього «збудженого інтересу» у процес. З метою збереження захоплюючого процесу на певній часовій дистанції уроку необхідно не лише вносити в урок щось нове, але й поглиблювати його. У педагогічному керівництві цим процесом повинна бути своя **емоційна вершина, кульмінація**. З цього моменту найбільш природно можна довести учнів до усвідомлення, інтелектуального осмислення сприйнятого навчального змісту [25, 163].

Саме особистісна позиція учнів і характеризує завершеність, а разом із тим і «вихід за рамки» уроку (в перспективу) музичної свідомості школярів. На уроках музики вчитель має максимально тонко враховувати емоційно-образну природу педагогічних впливів, адресованих учневі. Його слово повинно бути поетично-образним і точно орієнтувати свідомість учнів; лаконічним і ясним, відповідати психологічній специфіці впливу музики на особистість школяра. А це і є своєрідним впровадженням у педагогічну практику вчителя закономірностей музичного мистецтва.

§5. Музичний аналіз як фактор поглиблення пізнавальної функції музичного мистецтва

Художньо-педагогічний аналіз повинен допомогти вчителю зробити музику засобом естетичного впливу на учнів і забезпечити засвоєння учнями змісту твору, тобто виконати виховну й пізнавальну функції музичного мистецтва й через усвідомлення ними музично-виражальних засобів поглибити емоційно-естетичну реакцію [57, 60–74].

Таким чином, *музичний аналіз* слід проводити з урахуванням *вікових особливостей та рівня їх музичного розвитку*. З огляду якості самого аналізу він може бути не надто глибоким, але обов'язково правильним, зберігаючи головні музичні закономірності. Тобто кожен музичний твір в уяві дітей має зберегти свою *цілісність*, свою *специфічну образність*, розбір твору весь час повинен бути зв'язаним із *живим звучанням*, його поясненням, здійснюючи акцент на більш повноцінне сприймання. Тому музичне сприймання і педагогічний аналіз не є відірваними один від одного, вони весь час взаємодіють; прослуханий матеріал аналізують, після чого знову повторно слухають для більш глибокого аналізу, що може повторюватися декілька разів.

Аналіз музичних творів вимагає постійного **зв'язку емоційного та свідомого** щодо твору і вчителя, й учнів. Тому, формуючи в дітей навик сприймання музики, вчитель повинен добре знати закономірності зв'язку елементів внутрішньої побудови, музично-виражальних засобів, історію музики, характерні ознаки творчості композиторів, шляхи й методи, що ведуть до найбільш оптимальних умов сприймання й аналізу музичних творів [57, 62–66].

Головною особливістю повноцінного музичного сприймання є його **естетична емоційність**, тобто переживання краси художнього музичного образу. Музичне сприймання цілісне, однак воно здійснюється на основі сприймання елементів музичної мови (мелодія, гармонія, ритм, темп) й тісно пов'язане з мисленням людини. На думку Л.С.Виготського, судження, що відносяться до творів мистецтва, є **емоційно-ефективними «актами думки»**, і сприймання неможливе без усвідомлення й розуміння того, що сприймається. У масового слухача творів часто виникає враження, що музика сприймається безпосередньо почуттями, без усвідомлення [11, 344]. Однак повноцінне сприймання вимагає взаємозв'язку **емоційної реакції з аналітико-синтетичною діяльністю свідомості**. При сприйманні музики вагомим значення набувають прийоми зіставлення та порівняння інтонацій, частин різних творів знайомих із новими творами й т. д. Орієнтуватись у сприйманні можна тоді, коли є певна підготовка музичного мислення, вміння порівнювати, виділяти головне. Ведучи мову про музичне мислення, слід сказати, що це мислення музично-образною уявою, засвоєною пам'яттю за допомогою музично-інтонаційного слухового досвіду, результату повторних музичних сприймань. **Музичне мислення** – поняття більш широке, аніж мислення **музично-творче**, що передусім пов'язане з поняттям композиторської діяльності. Воно створює основу трьох складових, що формують фундамент музичної культури: **творчість, виконання і сприймання музики** [33, 117].

Різниця характеру музичного мислення в кожному з них, по суті, мало відмінна. Усі вони переплітаються: слухачське музичне мислення необхідне і властиве композитору й виконавцю; елементи творчого композиторського мислення можуть розвиватися, відповідно, у свідомо спрямованій діяльності виконавця (про що свідчать численні історичні приклади), а також у слухача. Музичному мисленню як загальнопсихічній функції властивий ряд загальних психологічних закономірностей і функцій вищої нервової діяльності (емоційного й інтелектуального рівня) – відчуття, сприймання і їх аналіз, пам'ять і створення уявлень, логічне узагальнення, вольові акти й т. д. Особливо велике значення для формування музичного мислення має **співвідношення мислення з мовою**.

При всій різновидності характеру мови є безсумнівна спільність між ними як засобами виразу змісту мислення і проявами соціально-комунікативної функції. З цього випливають такі моменти спільності: можна пригадати гіпотезу про первинний генетичний взаємозв'язок людської і музичної мови в історичному та біолого-антропологічному аспекті, що підтверджує процеси оволодіння в ранньому дитинстві людською мовою й основами мови музичного мистецтва. Таким чином, необхідною умовою музичного мислення є підсвідоме формування **стійких музично-слухових уявлень**, що осідають у довготривалій пам'яті, а це, на думку Б.Асаф'єва, є своєрідним **інтонаційним фондом** або інтонаційним запасом, який проявляється в моменти реального сприймання музики і являє собою найбільш глибоке відображення інтонаційно-слухового досвіду, що є необхідною умовою сприймання музики в її художньо-образному змісті. Будучи наслідком музично-інтонаційного досвіду, запас одночасно є умовою його формування і збільшення. Він є прямо пропорційним **об'єму слухового досвіду**. Особливе значення для дітей має вміння **узагальнювати** – допомагає віднести твір до певного жанру, стилю, чим і

виявляється понятійність мислення, що значно полегшує сприймання. Музика викликає в людини емоційні, образні, зорові, смислові, рухові, музичні асоціації. Саме на їх основі учнів можна навести на певні судження, думки, музичні образи. Асоціативність – одна з властивостей сприймання, тому І.Павлов розцінював мислення при слуханні музичних творів як асоціативну діяльність людини. **Образність**, як наступна особливість сприймання, тісно пов'язана з **асоціативністю**, оскільки проходить через неї, забезпечуючи таким чином формування музичного образу як кінцевого етапу музичного сприймання [49, 29–30].

Як підсумок можна сказати, що для повноцінного і якісного слухання музичного твору повинні бути реалізовані всі особливості сприймання:

- естетичне – забезпечує відчуття краси, здатність чути й емоційно переживати зміст твору як художню єдність, як художньо-образне відображення дійсності;

- емоційне – забезпечує досягнення повноти змісту музики, оскільки емоції є своєрідним стимулюючим засобом, що активізує музичне мислення особистості;

- образне – забезпечує музичну уяву слухача, стимулює творчу фантазію музичних асоціацій;

- цілісне – забезпечує комплексний вплив усіх засобів музичної виразності для повноцінного художньо-змістовного подання твору слухачеві;

- усвідомлене – забезпечує можливості музики виконувати свою естетичну, пізнавальну й виховну роль, щоб діти насправді могли чути музику й говорити про неї.

РОЗДІЛ III. | ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

§1. Дидактичні закономірності і принципи музичного навчання

Виховання в широкому розумінні включає в себе й навчання, хоч воно й виступає як його специфічна частина. Природно, що закономірності, які відносяться до виховання, в цілому, мають відношення і до навчання. Навчанню і вихованню властивий дієвий характер, і їх ефективна реалізація відбувається за умови сформованості в учнів потребно-мотиваційної сфери, стимулюючи їх пізнавальну активність. Дотримання цих закономірностей створює педагогічні передумови для продуктивної навчальної роботи учнів [59, 54–57].

Оскільки музичне навчання – процес специфічний, воно має особливі дидактичні закономірності, до яких належать такі:

1. Наукова спрямованість.

Закономірність наукової спрямованості обумовлена завданнями шкільного музичного навчання, в процесі якого необхідно забезпечити наукову освіту та формування в учнів наукових поглядів і переконань, загальнолюдських цінностей, що складають основу їх світобачення. Реалізація цієї закономірності вимагає: належної наукової доказовості теоретичних ідей і положень, їх переконливої аргументації фактичним матеріалом; дотримання принципу історизму у вивченні навчального матеріалу; показу розвитку й утвердження істини; використання нових ідей і наукових досягнень у навчанні.

Принцип науковості в навчанні повинен ***забезпечити***: відповідність системи музичного навчання сучасним завданням школи; єдність мети, задач, принципів, змісту

музичного навчання і його методів; відповідність системи музичного навчання рівню інтелектуального та музичного розвитку особистості школяра; наукову основу системи організації музичних занять.

2. Проблемність навчання.

Це кардинальна закономірність процесу навчання.

Пізнання, в тому числі навчальне, – процес, де завжди є вихід за межі існуючих знань та активний, інколи напружений розумовий пошук шляхів для вирішення проблем, що вимагає нових музичних знань або нових прийомів практичної діяльності. Хоч у шкільному музичному навчанні є значна частина суто інформаційного матеріалу, вчителів не слід опускати можливість створювати на уроках проблемні ситуації, давати запитання, пропонувати пізнавальні задачі з тим, щоб пробуджувати в учнів активність розумового і практичного пошуку їх вирішення.

3. Наочність навчання.

Ця закономірність обумовлена рядом *факторів*:

- **Наочність** для учнів є своєрідним джерелом і засобом безпосереднього пізнання навколишнього світу.

- **Знання** будуть повніші й міцніші, якщо їх сприйняття відбуватиметься *більшою кількістю* органів чуття. Чим більше органів бере участь у сприйманні музичного матеріалу, тим ґрунтовніше осідають ці враження в нашу механічну нервову пам'ять, правильно зберігаються нею, після цього легко відтворюються.

- **Наочність** музичного навчання ґрунтується на особливостях дитячого мислення, що розвивається від конкретного до абстрактного. Поняття й абстрактні положення засвоюються учнями легше, коли вони опираються на сприймання предметів, що вивчаються.

- **Наочність** підвищує інтерес до навчання і робить його більш легким. На думку К.Д.Ушинського, вивчити й запам'ятати дитині п'ять маловідомих їй слів досить складно. Та якщо взяти десять аналогічних слів і їх вивчення пов'я-

зати з картинками, то процес засвоєння пройде швидко й надійно.

4. Активність і свідомість учнів у процесі навчання.

Ця закономірність впливає із суті музичного навчання як процесу активної навчально-пізнавальної діяльності з усвідомлення й оволодіння навчальним матеріалом. У реалізації цієї закономірності суттєве значення має пробудження в учнів потреби в оволодінні знаннями, використання різноманітних прийомів активізації їх пізнавальної діяльності, розширення самостійної роботи з усвідомлення навчального матеріалу, вмільний розвиток таких розумових дій, як аналіз, узагальнення, висновки, винахідливість та підтримка дитячої творчості.

Часто в музично-педагогічній практиці, коли мова заходить про **активність** школярів, передбачають, що вона є результатом стимулюючої дії вчителя. Його роль у пробудженні творчої активності дітей дійсно велика. Однак не слід її абсолютизувати. Учитель повинен активізувати, формувати й направляти творчі задуми та дії учнів. Особливе застереження викликає **подібність** суджень та оцінок на музику, навіть коли вони висловлені з боку учнів емоційно й широко. Незважаючи на широкі можливості вчителя музики в початкових класах, використовуючи **колективні** відповіді, він повинен зважити на їх пропорційність із відповідями **індивідуальними** з метою забезпечення можливостей творчого, індивідуального, образного розвитку молодших школярів [52, 60–66].

Тому музика, об'єднуючи дітей, має сприяти розкриттю можливостей кожного учня зокрема. Саме в цьому педагогічне значення і суть виховних можливостей музичного мистецтва.

5. Доступність навчання.

Ця закономірність впливає з необхідності врахування в навчанні вікових та індивідуальних особливостей учнів. Зокрема, обсяг навчального матеріалу і ступінь його теоре-

тичної складності повинні відповідати розумовим можливостям учнів у їх засвоєнні. На думку К.Д.Ушинського, дітям мріяти легко і приємно, а ось мислити й думати важко. Тому необхідна правильна зосереджена увага, аналітико-синтетична діяльність розуму і прояв вольових зусиль, що для більшості дітей є нелегкою справою. Головне значення має те, щоб характер змісту навчального матеріалу не перевищував розумових можливостей учнів у його осмисленні та засвоєнні [31, 93–97].

Виходячи з вищезазначеного, можна **стверджувати, що:**

- зміст предмета, музичний матеріал повинні відповідати емоційним та інтелектуальним можливостям учнів;
- реалізація завдань, змісту, методів навчання має проходити з урахуванням конкретних умов навчання і можливостей даного класу;
- визначати оптимальні терміни засвоєння знань у кожному конкретному класі потрібно з урахуванням індивідуальних можливостей учнів;
- враховувати складність процесу навчання, треба добирати найефективніші шляхи та методи його засвоєння;
- зважаючи на навчально-психологічні особливості класу, необхідно добирати адекватні темпи засвоєння навчального матеріалу та ведення занять, оскільки неоправданий темп знижує рівень навчально-виховного процесу.

6. Систематичність і послідовність навчання.

Забезпечення систематичності й послідовності музичного навчання означає постійно налагоджувати зв'язок навчального матеріалу з раніше вивченим, добиватися глибокого усвідомлення і засвоєння змісту музичного матеріалу, його внутрішньої логіки, привчати учнів до систематичної самостійної музичної діяльності, постійно здійснювати перевірку й оцінку знань, умінь і навичок учнів. Цей принцип забезпечує продумане планування музичної роботи з учнями й добір репертуару відповідно до особливостей класу, пра-

вильно збалансоване співвідношення навчально-педагогічного й художнього матеріалу.

7. Міцність музичного навчання.

Ця закономірність розкриває ту особливість навчання, згідно з якою оволодіння знаннями, музичними вміннями й навиками, а також світобаченням і морально-естетичними ідеями досягається лише тоді, коли вони, з одного боку, ґрунтовно осмислені, а з іншого, – добре засвоєні і зберігаються в пам'яті. Міцність музичного навчання досягається за умови, якщо учень у процесі занять здійснює повний цикл навчально-пізнавальних дій, а саме: первинне сприймання й усвідомлення музичного матеріалу, що вивчається; наступне більш глибоке його осмислення; застосування музичних засвоєних знань на практиці з метою формування відповідних умінь і навиків; повторення, систематизація й усвідомлення засвоєного музичного матеріалу [6, 142–152].

8. Єдність навчальних, розвиваючих і виховних функцій навчальної роботи.

Ця закономірність обумовлена двома **факторами**:

- **задачами навчання**, які забезпечують учнів оволодінням системи наукових знань, умінь і навиків, розвитком розумових і музично-творчих здібностей, а також формуванням наукового світогляду й морально-естетичної культури;

- **характером змісту** навчального матеріалу й навчально-пізнавальної діяльності учнів, які сприяють одночасному забезпеченню музичного навчання, розвитку й виховання.

Розглянуті вище дидактичні закономірності виступають у ролі важливих принципів організації та проведення навчального процесу. Це означає, що музичне навчання повинно бути науковим і мати світоглядну спрямованість, активним, свідомим, доступним, систематичним і послідовним [6, 142–144].

§2. Прийоми контролю й оцінка знань учнів на уроках музики

На сучасному етапі розвитку національної школи проблема контролю й оцінки знань учнів на уроках музики є досить актуальною. Зміст і мета нової системи музичного навчання обумовлюють необхідність розробки нового підходу до оцінювання. Функція оцінки на уроках музики, як і на уроках мистецтва, – *етична*, тобто вона покликана стимулювати музичну активність учнів і в тактовній формі вказати школярам на їх недоліки.

Контроль музичних знань учнів виконує три головні *функції*:

- управління процесом засвоєння музичних знань, його корекції;
- виховання пізнавальної мотивації і педагогічної стимуляції до музичної діяльності;
- музичне навчання і розвиток.

Перевірка музичних знань інформує вчителя про хід музично-пізнавальної діяльності учнів, як протікає процес засвоєння знань, які зміни або корективи необхідно внести для поліпшення якості навчання. Такий зв'язок можна назвати зовнішнім *зворотним* зв'язком. У процесі контролю інформацію отримує і сам учень. Цей зв'язок називають *внутрішнім*. Без наявності інформації про хід засвоєння музичних знань, без зворотного зв'язку неможливий керований навчальний процес. Сама оцінка музичних знань є суттєвим стимулом навчання. Загальновідомо, що глибина й міцність музичних знань учнів значною мірою залежать від систематичності і глибини контролю. Систематичний контроль музичних знань виховує у дітей звичку до постійної праці у стінах школи й у дома, стимулює підготовку учнів до уроків музики [25, 142–145].

Оцінка музичних знань за певних обставин може перетворитися у *внутрішній мотив учня*, що дуже важливо на уроках музики.

Ведучи мову про вимоги до контролю знань, можна сказати, що контроль музичних знань – це перевірка знань конкретного учня, що передбачає їх оцінку лише за результатами його *особистої* навчальної діяльності. З боку вчителя максимально враховуються *індивідуальні* музичні особливості учнів. Контроль має бути об'єктивним, вимогливим, без помітних змін істинної картини музичних знань учнів. Переважна більшість школярів навіть при доброзичливому ставленні до них при відповіді хвилюється і відповідає значно гірше, ніж знає, що важливо враховувати вчителю при оцінюванні. Процес контролю музичних знань повинен бути систематичним і здійснюватись упродовж усього навчального року. Оскільки шаблони при контролі знань учнів із боку вчителя недопустимі, то контроль музичних знань необхідно *урізноманітнювати*. Перевірку знань учитель повинен проводити не лише того навчального матеріалу, який учні запам'ятали, але й виявляти *глибину*, осмислення музичного матеріалу, націлювати їх на *творчий пошук*, ініціативу й розв'язання *проблемних* навчальних ситуацій. Контролюючи навчальний процес, учитель не має права використовувати *оцінку як форму покарання* за погану поведінку на уроці. Не можна знижувати оцінку учневі, який відстоює свою точку зору, навіть якщо вона не зовсім правильна. Контроль повинен бути *всебічним*, охоплювати *всі види музичної діяльності*, передбачені навчальною програмою. У шкільній практиці види контролю на уроках музики спрямовані на виявлення вмінь читання нотного тексту, перевірку практичних навиків хорового співу, навиків слухання й аналізу музичних творів [4, 89–100].

Д.Кабалевський, розглядаючи питання педагогічної оцінки, вважав за необхідність ураховувати специфіку уроку музики, а саме – його *колективний характер*. Композитор обґрунтовував доцільність оцінювання колективної діяльності школярів «клас-хор», доводячи, що в таких умовах у «душках зовсім ще не досвідчених у музиці дітлахів наро-

джуються якись ще невідомі нам процеси, що роблять їх чутливими слухачами» [51, 142]. Появились аргументовані судження, спрямовані проти формалізму, абсолютизації знань, умінь і навичок у відриві від загальнохудожнього розвитку школярів. У цих протиріччях більшість учителів вважає, що оцінка має бути різносторонньою і заохочувати учнів урахувати не лише *результати*, а й *сам процес навчальних дій*. Суперечливість питань педагогічної оцінки наводить на думку, що не слід оцінювати музичні здібності дітей під час виконання або слухання музики, а пропонує відзначити їх емоційність, оскільки емоційність – така сама здібність, як чуття ритму й музичний слух.

Однак музичний слух і почуття ритму – здібності спеціальні, що проявляються виключно під час музичної діяльності. *Емоційність* – це одна із загальних здібностей, що виявляється не лише в музичних, але й інших видах діяльності. Оскільки емоційна чуйність дуже важко піддається діагностиці, то, очевидно, це і є причиною суперечливих суджень [2, 161]. Тому для обґрунтованих суджень потрібні спеціальні наукові дослідження. Аналізуючи проблеми педагогічної оцінки на уроках музики, можна зробити висновок, що вони складні й суперечливі, оскільки судження вчителя здебільшого залежать від *стилю викладання*, відповідно, оцінка може мати формальний або змістовний характер.

Теорією і практикою сучасного музичного навчання і виховання встановлені *вимоги до організації контролю* за навчальною діяльністю учнів. На думку дослідника І.Гадолової, вони можуть бути такими:

- *Індивідуальний характер контролю*, що вимагає здійснення контролю за роботою кожного учня, за його особистою навчальною діяльністю, не допускає підміни результатів навчання окремих учнів результатами роботи колективу й навпаки [6, 63–64].

• **Систематичність, регулярність** проведення контролю на всіх етапах процесу музичного навчання, поєднання його з іншими аспектами навчальної діяльності учнів. Порушення цієї вимоги погіршує ставлення учнів до навчання, негативно впливає на якість музичних знань.

• **Різноманітність форм проведення**, що забезпечує виконання навчальної розвиваючої виховної функції контролю, підвищення інтересу учнів до його проведення і результатів.

• **Всебічність**, яка полягає в тому, що контроль повинен охоплювати всі розділи навчальної програми, забезпечувати перевірку музично-теоретичних знань, інтелектуальних і практичних умінь і навичок учнів.

• **Об'єктивність контролю**, що виключає суб'єктивні й помилкові оціночні судження і висновки вчителя, засновані на недостатньому знанні дітей або упередженому ставленні до декого з них.

• **Диференційований підхід** – ураховує специфічні особливості навчального предмета й окремих його розділів, а також індивідуальні музичні якості учнів, вимагає застосування відповідно до цих особливостей різної методики проведення контролю і педагогічного такту вчителя.

• **Єдність вимог** учителів, які контролюють навчальну діяльність учнів певного класу.

Аналогічно до інших предметів, що вивчаються в школі, на уроках музики вчитель використовує **поточний, періодичний і підсумковий** види контролю [57, 223–224].

Поточний контроль здійснюється вчителем у повсякденній навчальній роботі на уроках музики. Учитель через систематичні спостереження контролює роботу класу в цілому й кожного учня зокрема, перевіряє музичні знання, вміння, навички, отримані учнями при вивченні нового матеріалу, його повторення, закріплення і практичне застосування. Такий контроль стимулює учнів до систематичної самостійної роботи над підвищенням своєї музичної

культури, зацікавленості заняттями і почуття відповідальності.

Періодичний контроль здійснюється вчителем після завершення вивчення певної частини, розділу, семестру чи кінця іншого навчального періоду з урахуванням поточного контролю. Періодичний контроль є свідченням засвоєння учнями більш значного обсягу музичного матеріалу.

Щодо **методів контролю**, які визначають результативність навчально-пізнавальної діяльності учнів і педагогічної роботи вчителя на уроках музики, то найчастіше використовуються **усні і практичні**. У залежності від специфіки організаційних форм методи контролю можуть бути: фронтальні, групові, індивідуальні, комбіновані.

Таким чином, контроль **якісної сторони хорового співу** вчитель може **здійснювати**:

- малими підгрупами учнів;
- проходженням між рядами, прислуховуючись до співу окремих учнів;
- перевіркою окремих учнів, використовуючи план - список класу.

При **оцінюванні хорового співу** вчитель **акцентує увагу на**:

- чистоту інтонування;
- дотримання правильного ритму;
- дотримання динамічного виконання фраз музичного твору;
- відтворення цілісного характеру пісні.

Однак ще до початку занять учителям в індивідуальному порядку слід перевірити **рівень музичних здібностей кожного учня**. Після цього треба умовно поділити клас-хор на сильних, середніх і слабких (за рівнем здібностей), і це обов'язково має враховуватися при оцінюванні знань і відповідей учнів.

Сильним учням учитель пропонує більш складні музичні завдання, середнім і слабким – із врахуванням їх музично-виконавських можливостей.

Перед завершенням уроку музики важливе значення в системі контролю має *оголошення оцінок*, їх коротка, лаконічна аргументація (коментар) та *виставлення оцінок у журнал і щоденник*.

Оцінюючи відповіді учнів, учитель звертає особливу увагу на якість співу, виразність виконання, усвідомлення елементів музичної мови й виражальних засобів, повноту відповіді, володіння технічними навичками відповідно до вимог програми [12, 223]:

- **«12» балів** – оцінюється учень, що володіє ґрунтовними знаннями тематичного музичного матеріалу в межах програми, здатний узагальнювати, сприймати та виконувати музичні твори, застосовувати асоціативні зв'язки між музичними творами, творами інших мистецтв та життєвими явищами; *свідомо використовувати спеціальну музичну термінологію у роздумах, висновках та узагальненнях* щодо прослуханого чи виконаного твору, *пропонує нетипові, цікаві художньо-творчі уявлення*; рівень світосприйняття і світовідчуття мистецького мислення достанько високий; *самостійно використовує набуті знання, вміння та здібності в музичній діяльності*.

- **«11» балів** – оцінюється учень, що володіє тематичним музичним матеріалом у межах програми, вмє використовувати набуті знання, уміння і здібності у нових музичних завданнях ; *демонструє знання спеціальної музичної термінології*, їх усвідомлення та міцність, *вміння систематизувати, узагальнювати, інтерпретувати* музичні твори, *асоціювати їх із творами інших мистецтв* та життєвими явищами; застосовувати здобуті знання у музичній діяльності.

- **«10» балів** – (високий рівень) оцінюється учень, що має міцні знання програмового матеріалу, але, аналізуючи

музичні твори, допускає неточності у формулюванні та спеціальній музичній термінології, *не завжди може обґрунтовано довести свою думку щодо музичних явищ*; йому *важко виконати окремі фрагменти музичного твору*; вказані неточності може виправляти самостійно.

• «9» балів – отримує учень, що виявляє достатнє засвоєння тематичного музичного матеріалу, але *допускає несуттєві неточності у використанні спеціальної музичної термінології*, які потребують зауваження чи корегування, трапляються поодинокі *недоліки у виконанні музичного твору* і художньо-образному оформленні своїх роздумів щодо прослуханої музики; *не завжди самостійно систематизує та узагальнює музичний матеріал*.

• «8» балів – визначає рівень знань при якому учень вміє сприймати і виконувати музичні твори, досить повно аналізує художньо-образний зміст твору, але *має стандартне мислення*, йому *бракує власних висновків, асоціацій, узагальнень*, не завжди вміє поєднувати музичні твори та життєві явища; *недостатньо володіє спеціальною музичною термінологією* при аналізі музичних явищ.

• «7» балів – оцінюється учень, що здатний сприймати та виконувати музичні твори, але *робить непереконливі висновки, непослідовно викладає свої думки*, допускає термінологічні помилки; учень знає найважливіший тематичний музичний матеріал, але *знання нестійкі*; спостерігаються помітні позитивні зміни в музичній діяльності учня.

• «6» балів (середній рівень) – оцінюється рівень знань учня, що здатний сприймати і відтворювати значну частину музичного матеріалу, але має слабо сформоване художнє мислення, *не завжди послідовно та логічно характеризує музичні твори*, його розповідь потребує уточнень і додаткових запитань; учень виявляє знання і розуміння основних тематичних положень, але *не завжди вміє*

самостійно зробити порівняння, висновок щодо прослуханої чи виконаної музики.

• «5» бали – учень володіє навиками й уміннями, які дають змогу проаналізувати чи виконати окремі музичні твори, котрі мають художньо-конкретну словесну, понятійну основу; не завжди вміє *інтерпретувати музичні твори*, які вимагають абстрактного художнього мислення; виявляє *недостатнє знання спеціальної музичної термінології*; словниковий запас *небагатий*.

• «4» бали – отримує учень, що здатний сприймати та виконувати музичні твори *на репродуктивному рівні*, але *не розуміє художньо-образної сфери музичних творів*; застосування знань та спеціальної музичної термінології на практиці *задовільне*.

• «3» бали – оцінюється учень, що здатний сприймати та *виконувати окремі фрагменти музичних творів* з конкретним образно-художнім змістом; знає *незначну частину музичного тематичного матеріалу*; послуговуючись *обмеженим термінологічним словниковим запасом*.

• «1-2» бали. – оцінюється учень, що сприймає та виконує музичні твори *на частковому рівні*, має *слабо сформований рівень сприйняття* музичних творів; володіє *незначною частиною спеціальної музичної термінології*; словниковий запас дозволяє викласти думку на *елементарному рівні*.

Негативні оцінки з предмета «Музика» ставити *не рекомендується*. Навпаки, вчитель повинен шукати шляхи наближення учня до музики, розвитку його музичних здібностей, зацікавлення заняттями.

Контроль та оцінка повинні прищеплювати любов до музики, створювати настрій на досягнення вищого ступеня розвитку музичних даних, сприяти вихованню соціально-значущих рис особистості [46, 352–356].

Різноманітність форм і методів робить контроль ефективним засобом управління процесом музичного навчання і виховання. Безумовно, принципового значення не мають ні форми, ні кількість оцінок, що виставляються. Форми контролю на уроках музики визначаються *тактичними завданнями*. Без контролю й оцінки знань неможливо організувати цілеспрямований процес навчання. Контроль музичних знань може бути навчальним і виконувати функції виховання і розвитку. Уся увага на уроках музики повинна бути *звернена* до *особи учня*, а не лише на результат навчання і музичну діяльність школярів у процесі занять.

§3. Вимоги до вчителя музики загальноосвітньої школи

У педагогічній літературі визначені головні функції вчителя і подаються кваліфікаційні характеристики на ряд учительських спеціальностей. Щодо професії вчителя музики, яка має багато особливостей, то на сьогодні ще немає повної її характеристики й відсутня «модель», яка б відображала основні вимоги, що висуваються до вчителя музики. Ведучи мову про модель, слід мати на увазі два її види: модель учителя музики, яку ми маємо сьогодні, й модель, яку вбачаємо в ідеалі.

Безумовно, що кожна педагогічна діяльність вимагає від учителя відповідного комплексу вмінь. Однак для будь-якої діяльності властиві як *загальні*, так і *спеціальні* вміння. У процесі педагогічної діяльності вчитель є одночасно й методистом, і вихователем, і психологом. Тому єдина за своєю структурою педагогічна діяльність вимагає від учителя спеціальних знань, умінь і навичок, що сприяють удосконаленню педагогічних здібностей та опановуванню педагогічною майстерністю [5, 6–16].

На якісний бік педагогічної спрямованості можуть **впливати**:

- формування педагогічних переконань, здатність теоретичного осмислення й узагальнення набутих знань;

- володіння навиками самостійного розв'язання педагогічних завдань у різних ситуаціях шляхом системного аналізу педагогічних явищ;

- постійний зв'язок теорії з практикою навчання.

До параметрів професійної спрямованості можна віднести:

- науковість спеціальних знань із врахуванням фундаментальних положень філософії й естетики, психології, педагогіки, фізіології вищої нервової діяльності і спеціальної методики навчання;

- формування музичного мислення як основи розуміння і творчого засвоєння специфіки змісту навчання та оволодіння спеціальними навичками і вміннями;

- перспективність методів музичного виховання школярів, що застосовуються вчителем.

Стрижнем, що визначає всі форми й види роботи кваліфікованого вчителя музики, має бути спрямованість на здійснення завдань музично-естетичного виховання засобами музично-педагогічної діяльності вчителя і навчальної діяльності учнів.

Професійне володіння музичним інструментом для вчителя – лише один із засобів успіху майбутньої професійної діяльності, **засіб важливий, але не єдиний**. Відірваність виконавських якостей від педагогічних не може розглядатися як позитивне явище. Виконавська культура вчителя повинна відповідати перш за все завданням його **різнобічної діяльності** в класі як у **межах уроків музики**, так і при проведенні **позакласних занять**.

Ураховуючи, що попередня підготовка вчителя музики не завжди віддзеркалює різнобічність його професійної діяльності, мотиви підвищення кваліфікації і самовдоско-

налення деколи залежать не від професійно-педагогічної спрямованості, а переважно від *інтересу до вузькоспеціальних знань* і від того успіху, який досягається власне в цій галузі [5, 49–50].

Удосконалення музично-педагогічної діяльності завжди має базуватися на емоційно-позитивному ставленні до неї; лише тоді інтерес, що виник до вчительської праці, може перетворитись у життєву потребу. На базі особистого педагогічного й музичного досвіду, накопиченого в результаті набуття, поглиблення і систематизації загальних та спеціальних знань, умінь і навичок, закріплюється *стійка професійно-педагогічна спрямованість як життєва позиція особистості*. Вона виступає показником сформованості переконань учителя.

Будь-якій педагогічній діяльності характерні як *загальні*, так і *спеціальні* вміння. Загальними вміннями повинен володіти випускник вузу незалежно від того, музикант він чи історик [5].

Загальнопедагогічні вимоги характеризуються такими *якостями*: свідомістю їх виконання, пошуковим характером, гнучкістю застосування в різних ситуаціях. Оволодіння системою визначених умінь є показником професіоналізму в педагогічній діяльності, причому сформованість власне професійно значущих умінь розглядається як необхідна умова для формування професійної майстерності. Серед таких умінь перш за все вирізняються конструктивні, організаційні, комунікативні, інформаційні, розвиваючі. До них слід віднести й вміння керувати пізнавальною діяльністю школярів, процесом їх самовиховання, вміння вивчати й застосовувати передовий досвід. Загальнопедагогічні вміння забезпечують необхідність аналізу педагогічних ситуацій, проектування результатів і планування педагогічних впливів для підбиття підсумків, оцінки отриманих результатів і визначення нових педагогічних завдань.

Якщо основні якості особистості вчителя формуються в процесі суспільно-гуманітарної та психолого-педагогічної підготовки, то конкретні **професійні знання** – шляхом опанування дисциплін **спеціального напрямку** й освоєння різних видів **практичної діяльності**. Це такі **знання** і **вміння**: добирати й видобувати музичний і літературний матеріал; володіти виразністю мови як засобом впливу на учня і пробудження в нього емоційної сфери; чітко розподіляти час між окремими частинами уроку; швидко перебудовуватися залежно від ситуації, що виникла на уроці; контролювати й оцінювати свої дії; знаходити правильну манеру спілкування з учнями залежно від ступеня їх підготовленості та віку [5, 53–75].

Формуючи і вдосконалюючи знання та вміння, вчитель **повинен** виявити у змісті спеціальних знань ті аспекти, які набувають особливого значення для роботи в школі. До них **належать**:

- формування цілісної уяви про предмет, що вивчається;
- засвоєння принципів побудови матеріалу, що вивчається;
- аналітичний і синтетичний розгляд явищ, ключових ідей;
- знання психологічних механізмів діяльності.

Учителеві слід приділяти належну увагу використанню пошукових ситуацій, які викликають необхідність творчого ставлення до розв'язання педагогічних завдань. Застосовувати різноманітні засоби й методи навчання, що сприяють свідомому ставленню до отримання знань та їх трансформації, а саме: логічні методи (аналіз і виокремлення головного, узагальнення і систематизація, аналогія і конкретизація, доказ і заперечення), проблемно-пошукові методи, методи емоційного стимулювання, метод організації навчальних дискусій, метод стимулювання мотивації навчання. Систематично аналізувати й оцінювати свої педагогічні дії,

виховувати в собі почуття самокритичності. Регулярно підвищувати професійний рівень.

Комплекс спеціальних знань, умінь та навиків учителя музики формується в процесі розв'язання ряду педагогічних і музично-пізнавальних завдань [6, 142–145].

Спеціальні вміння дають можливість **визначити**:

- з якими труднощами зустрічаються учні в процесі вивчення музичного матеріалу;

- що повинен **уміти** вчитель, подаючи музичний матеріал, щоб забезпечити доступність, цікавість із врахуванням досвіду, знань учнів, музичних здібностей, рівня їх розвитку;

- як використовувати різні види музичної діяльності залежно від поставленої педагогічної проблеми й конкретної навчальної ситуації;

- як оволодіти комплексом дисциплін (історико-теоретичного, інструментального й диригентсько-хорового циклів).

Діяльність учителя музики повинна реалізовуватись у декількох напрямках, серед них:

Організаційний – планування й організація навчально-виховного процесу. Це добір навчального матеріалу, планування власних дій і дій учнів у процесі уроку музики й позакласної роботи.

Для цього вчителеві необхідно **знати**:

- основні форми організації музичної діяльності учнів;
- зміст програми «Музика»: її ідейно-теоретичні основи, дидактичні принципи й методи;
- вікові особливості учнів.

Учитель повинен уміти:

- конструювати уроки музики;
- добирати найпродуктивніші методи навчання;
- формулювати й розв'язувати педагогічні задачі;
- створювати та використовувати проблемні педагогічні ситуації для вирішення завдань, пов'язаних із засвоєнням програми «Музика»;

- враховувати рівень загальномузичного й виконавського розвитку певного класу, що сприяє прояву музичних здібностей дітей;

- активізувати прагнення учнів до виконавської діяльності в різних її проявах.

Пізнавальний напрям (пов'язаний з діями вчителя щодо розумової діяльності учнів і підвищення власного інтелектуального рівня). Він **забезпечує** такі **знання**:

- дидактичні принципи формування знань, умінь і навиків;

- можливості управління пізнавальними процесами й послідовність формування розумових дій;

- поетапність розвитку логічних дій та операцій у процесі музичної діяльності.

Пізнавальний напрям забезпечує такі вміння:

- проводити навчання на основі чіткої логіки будови пояснень;

- подавати систематизовані знання, використовуючи міжпредметні зв'язки;

- робити узагальнюючі висновки та логічно пов'язувати попередній і наступний навчальний матеріал.

Емоційний напрям (продиктований ставленням учителя до предмета, прагненням формувати у дітей почуття прекрасного).

Згідно з цим напрямом учитель повинен **знати**:

- значення емоційної культури (відгук на музичне й чуттєве сприймання);

- особливості впливу мистецтва на людину;

- основні психолого-педагогічні положення з формування інтересу учнів до музичних занять.

Емоційний напрям забезпечує вміння:

- управляти розвитком музично-естетичних потреб;

- формувати поняття прекрасного;

- виховувати почуття (радість, сумнів, здивування), без чого неможлива повноцінна діяльність людини;

- постійно підтримувати на уроці необхідний емоційний настрій;

- розширювати і збагачувати світ естетичних переживань учнів, допомагаючи більш глибокому розумінню музичного мистецтва.

Дослідницький напрям (удосконалює навчальний процес, піднімає рівень професійної майстерності). Згідно з ним учитель повинен **знати** теоретичні основи наукових досліджень і методики проведення дослідницької та експериментальної роботи.

Уміти:

- спостерігати за навчальним процесом та аналізувати його;

- виявляти й систематизувати педагогічні факти;

- бачити музичні прояви в їх розвитку;

- використовувати методику проблемної побудови занять;

- передбачати результати своєї роботи.

У напрямку **музично-теоретичної підготовки** вчитель повинен **уміти**:

- цікаво, грамотно розповідати дітям про музику;

- уміти аналізувати музичні твори (виявляючи у творах вузлові моменти музичної драматургії);

- виконувати на інструменті твори або уривки музичних творів.

Вимоги з гармонії.

Учитель повинен **уміти**:

- визначати тональний план, структуру акордів, типи відхилень, модуляції, корекції;

- стильові особливості даного твору;

- розрізняти типи фактур у музичних творах;

- добирати супровід до заданої мелодії;

• вільно транспонувати, гармонізувати прості мелодії.
Стосовно підготовленості із *сольфеджіо*, вчитель музики *мусить*:

- чути будову акордів і їх розміщення;
- орієнтуватись у будові мелодії;
- чисто інтонувати мелодію;
- утримувати слухом тональність;
- відчувати лад, відхилення, тяготіння;
- запам'ятовувати й відтворювати голосом певні музичні комплекси.

З *аналізу музичних творів* учитель музики має володіти такими *навичками*:

- орієнтуватися в історичних особливостях форм, жанрів, стилю – при цілісному аналізі музичних творів;
- логічно осмислювати кожну музичну форму в процесі вивчення і виконання музичних творів [48, 60–75].

Диригентсько-хорова підготовка ставить до вчителя музики такі *вимоги*:

- володіти навичками диригування;
- знати твори шкільного репертуару;
- знати методи вокального виховання дітей і хорового співу;
- знати специфіку вокальної роботи в шкільному хорі;
- користуватися в диригентсько-хоровій практиці засобами, що забезпечують доведення музичного твору до високого художнього рівня (стрій, інтонація, ансамбль, дикція, тембри, дихання, темпи, динаміка, штрихи, фразування).

Важливе значення у підготовці вчителя музики відіграє наявність знань, умінь і навиків *хормейстерської роботи*.

У цьому напрямку вчитель *повинен*:

- добре знати й володіти запасом вокально-хорового репертуару;
- мати внутрішнє відчуття (інтонування) партитури;

- уміти виконувати партії, володіти виконавськими засобами, розуміти і вміти реалізувати з хоровим колективом творчий задум.

Інструментальна підготовка вчителя

Музичний інструмент для вчителя є не лише суттєвим помічником у його класній та позакласній роботі, але важливо й те, що живе виконання на інструменті музичних творів має значно більший **емоційний вплив** на учнів, аніж **механічний** запис. Відповідно, вчитель, що грає на музичному інструменті, завжди є великим авторитетом для своїх вихованців.

До інструментальної підготовки вчителя музики висуваються такі **вимоги**:

- уміти виконувати музичні твори для слухання;
- через засоби музичної виразності тонко розкривати художній образ музичного твору;
- володіти навиками самостійної роботи над опануванням новими музичними творами;
- знати специфічні виконавські особливості шкільного репертуару.

До інструментальної підготовки вчителя слід віднести й **концертмейстерську роботу**. Цей вид діяльності вчителя обумовлений відповідними **вимогами**:

- володінням навиками читання з листа невідомого музичного твору;
- володінням навиками гри на слух;
- умінням вникати в замисел, образ, чути соліста в хорі, засобами музичної виразності на інструменті допомагати створенню цілісного характеру музичного твору.

Методична підготовка вчителя

Працюючи в цьому напрямку, вчитель повинен, уміло використовуючи передову сучасну методика, конструювати уроки музики з метою забезпечення ґрунтовних, міцних знань учнів, передбачених навчальною програмою «Музика».

Учитель повинен прищеплювати любов до мистецтва через усвідомлене розуміння, власну самооцінку й суб'єктивну позицію на творі музичного мистецтва [14, 75–83].

Методична підготовка дає змогу *вчителеві* правильно оцінити будь-який прояв педагогічної практики, сформувати переконливість у розвитку музичних здібностей учнів, сприяти усвідомленню єдності загального і спеціального розвитку учнів.

Таким чином, методична підготовка допомагає *вчителеві*:

- правильно аналізувати й усвідомлювати шкільну програму з музики;
- оволодіти методикою роботи з використанням музичного матеріалу;
- сприяє прагненню вчителя до живого, безпосереднього спілкування з колективом класу і стимулює зацікавленість педагогічною працею.

Отже, професіоналізм майбутнього вчителя музики – це творче *поєднання педагогічної майстерності, методико-наукових знань і виконавської діяльності*. Однак практика показує, що підготовка вчителя до роботи в школі не завжди відповідає його готовності до музично-педагогічної діяльності. Учитель може мати відповідний багаж знань, але при цьому не бути готовим до виконання своїх професійних обов'язків. Питання формування готовності вчителя до музично-педагогічної діяльності розроблене ще недостатньо. При цьому виникають певні *протиріччя*: з одного боку, потреби суспільства, програма з музики для загальноосвітньої школи висувають перед учителем усе нові завдання, з іншого, – соціальна незахищеність учителя, відсутність відповідної матеріально-технічної бази переважної більшості шкіл, рівень його підготовки на сьогоднішній день ще не повністю відповідають можливостям реалізації завдань, поставлених перед сучасним учителем музики.

§1. Масові форми музичної роботи

Паралельно з обов'язковими для всіх дітей уроками музики значне місце займають різноманітні форми позакласних занять музикою. Тут і робота різноманітних гуртків, музичні свята, й відвідування концертів, оперних вистав. Для більш конкретного розуміння таких форм роботи їх можна класифікувати у дві групи: *масові й гурткові*.

Під масовими формами виховання розуміються ті заходи, які проводяться без індивідуальної перевірки музичних здібностей учнів, рівня їх музичного розвитку. Вони *епізодичні*, не передбачають планомірного музичного навчання. Достатньо бажання, зацікавлення – й учні стають учасниками будь-якого конкретного заходу. Створення атмосфери розвитку такого інтересу, бажання є основою підготовки.

Це – лекції-концерти для учнів, колективні відвідування оперних вистав, організація і проведення масових музичних свят, карнавалів, конкурсів, оглядів. Виконуючи музично-освітні функції, такі заходи водночас сприяють виявленню у дітей музичних здібностей, пробуджують або поглиблюють їх музично-естетичне почуття, потреби.

Звичайно, ступінь активності слухачів концертів та учасників музичних свят (оглядів, конкурсів) є різним, хоч їх об'єднує масовість. Можливість включитися в музичну практику є в кожного учня.

У зв'язку з рівнем дитячої активності організація і проведення кожного такого заходу мають свої особливості.

Підготовка до шкільного свята пісні вимагає скрупульозного аналізу всіх деталей, виходячи з поставленої мети, визначення його теми, змісту (репертуару), розподілу

завдань між класами (загонами, ланками, групами й т. д.), часу й місця виступів, призначення відповідальних за той чи інший обсяг роботи тощо.

Лекція-концерт вимагає менше зусиль із боку колективу школи, хоч інколи доцільним буває проведення вчителями певної **підготовки**: на уроках музики подати короткі відомості, що допоможуть учням більш глибоко сприймати програму концерту (про авторів творів, про самі твори, історію їх створення, музичний образ у творі).

При виборі лекції-концерту та її змісту необхідно враховувати вікові особливості учнів, їх загальний музичний розвиток, оскільки свою виховну функцію музика здійснює лише тоді, коли вона стимулює емоційну реакцію, зацікавленість слухачів.

Випускник вузу, прийшовши до школи, повинен піклуватися не лише про якість уроків, а й про організацію музично-виховної роботи в позаурочний час, продумати можливість, як позбавитися штампів у проведенні тематичних і календарних святкових концертів. Педагогічний колектив завжди чекає від молодого спеціаліста чогось нового, незвичайного. Якщо він у змозі підготувати концертний виступ класу, організувати цікаву музичну зустріч на високому естетичному рівні, провести ранок, – усе це привертає увагу колективу школи, **піднімає авторитет** учителя музики.

Першим кроком у цьому плані може бути випуск музичної стінної газети, музичного інформатора про новини культурного життя в країні, області, музичних радіо- й телепередачах, які рекомендуються подивитися і послухати учням із наступним їх обговоренням. На перший погляд усе це здається дрібницями, але вони мають велике значення.

У класі можна оформити стенди «Музика й діти», «А музи не мовчали», «Мандрівка в країну Музики» й т. д.

Школярі завжди з цікавістю знайомляться з рубрикою «Музиканти сміються», «Гумор і музика», «На веселій

струні». Повсякденна музична інформація відіграє важливу роль у розширенні музичних знань серед учнів і вчителів. Доброю традицією в школі стали *музичні привітання* з приводу знаменних дат, календарних свят.

Привітання доцільно проводити під час урочистих зборів. Організація привітань здійснюється набагато легше, ніж концерту. Водночас вони піднімають емоційний настрій присутніх. Наприклад, День учителя, 8 Березня, День Незалежності України. На сцену можуть вийти 10–15 дітей (вокальний ансамбль) і в унісон заспівати 2–3 пісні. Важливо зробити перший крок до створення такого ансамблю і зразу попідклубатися про зовнішній вигляд, оформлення, святковий одяг школярів, квіти для тих, кого вітають, і т. д. Можна поєднати спів і літературний текст, створити своєрідний музично-літературний монтаж.

Чудовим матеріалом для методичної роботи є інсценізація пісень. Навіть казка «Ріпка», виконана з музичним супроводом, може перетворитися в цікавий концертний номер або інсценізація пісні «Мені дідусь розповідав» (про національних героїв).

Часто вчителі практикують у школі *музичні паузи*. Необхідно обережно підходити до добору репертуару таких пауз. Слід ураховувати емоційний настрій учнів, ступінь втомленості класу, силу звучності програвача, художню якість твору, відповідний рівень сприймання.

Для розвитку музичного життя школи рекомендують використовувати зв'язки з музичними школами, викладачами й учнями, які можуть значно допомогти в організації художніх колективів, виступити з концертами, дати кваліфіковані поради.

Велику роль відіграють загальношкільні й міжшкільні концерти, змагання на краще виконання загонових пісень, на кращий номер художньої самодіяльності, підготовлений до святкового музичного ранку, конкурси між ансамблями й окремими виконавцями. У школі проводиться «Тиждень

музики», який сприяє залученню дітей до різноманітних форм спілкування з музикою. У школах із високою естетичною культурою в підготовці і проведенні таких свят беруть участь усі вчителі, в тому числі і класні керівники початкових класів. Кожен клас у таких школах стає хором. Про початок свята свідчать яскраві афіші. Учні виготовляють запрошення, емблему свята й кожного хору. Розробляється програма «Тижня музики», програми й умови різних конкурсів (від пісні, танців, гри на музичних інструментах, вокальних ансамблів, сопілкарів до хорових колективів). Проводяться музичні вікторини. Проведення таких тижнів музики в багатьох школах в Україні стало традиційним.

§2. Гурткові форми

Позакласна гурткова робота проводиться в школах шляхом організації гуртків (інструментальних), сольного співу, різних ансамблів.

Вокальний ансамбль

Інтерес дітей власне до вокального ансамблю дозволяє висувати більш високі вимоги при формуванні таких хорових навиків, як ансамбль, стрій, добиватися більшої гнучкості голосів, їх рухливості, кантиленності, необхідних для яскравого й виразного виконання. Практика показує, що в молодших класах доцільно займатися по 45 хвилин 2–3 рази в тиждень. При цьому слід вибирати такий характер роботи, щоб не втомлювати дітей, щоб він був для них емоційно-захоплюючим, а не зводився до формального натаскування і муштри. Важливу роль у цьому відіграє репертуар. Основні його вимоги: посильний, доступний, цікавий. Методи роботи над піснею в класі й вокальним ансамблем здебільшого збігаються (показ твору, його короткий розбір, розучування по фразах і т. д.), але тут з'являються можливості співати з нот, використовувати звукозаписи, розучивши твір, запису-

вати його, демонструючи учасникам їх власний спів. Усе це сприяє якісному і швидкому засвоєнню репертуару. Виступи перед аудиторією є ефективними та стимулюючими засобами, але не повинні бути дуже частими, оскільки втрачається відчуття святковості й урочистості. Програми виступів мають бути невеликими.

Цікавим явищем у школі є організація *інструментальних ансамблів*. Нерідко керівники початкових класів організують *танцювальні гуртки*, які сприяють ритмічному й фізичному розвитку дітей, стимулюють їх загальноестетичний розвиток, збагачують палітру музичного життя школи.

§3. Хоровий гурток

Організація хорових колективів у позаурочний час з учнів молодшого шкільного віку є одною з форм музично-естетичного виховання дітей. Цей процес у системі позанавчальної діяльності занять вокально-хоровим мистецтвом має певні складності й залежить від ряду факторів. Один із головних – ставлення керівництва школи до розуміння важливості існування хорових колективів як мистецького жанру, що є найбільш дієвим, доступним для будь-якого віку школярів. Участь у шкільних хорових колективах повинна стати основою загального художнього розвитку учнів, їх розумової діяльності, творчого мислення, розвитку емоційної чутливості до життя, природи спілкування між людьми. Першочергове завдання керівника хорового колективу – через художній образ музичного твору здійснювати вплив на душу дитини, закладаючи в неї зерна краси, добра й людяності.

Діяльність хорового колективу молодших школярів має тісний зв'язок з іншими навчальними предметами естетичного циклу. Оскільки основою хорових творів завжди є

поезія, то робота над виразністю вимови, відчуття об'ємності й насиченості слова, що несе ідею, зміст, задум, є тією ланкою, що пов'язує музику з поезією.

Робота з дитячим хоровим колективом – це велика праця. Вона спрямована на розвиток артикуляційного апарату в маленьких співаків, чіткої розбірливої вимови, дикції, а також на осмислення фразування, тексту, розвитку мовної інтонаційної виразності. Зрозуміло, що таких хорових навичок учні можуть досягти шляхом систематичної вокально-хорової роботи, яка спрямована на розвиток голосу, техніки виконання, зміцнення і формування голосового апарату. Основою діяльності колективу молодших школярів, що володіє комплексом вокально-хорових навичок, звуковисотним і гармонічним слухом, художньо виконує різноманітні твори, є *репертуар*. На думку І.Зелененької, саме репертуар є не лише візитною карткою диригента, обличчям колективу, він має бути підібраним «красиво, до лиця і на зріст».

Репертуар для хорових колективів молодших школярів повинен добиратися з урахуванням усіх дидактичних принципів, що буде свідченням грамотної професійної роботи керівника-диригента.

Щодо критеріїв добору хорових творів, то вони полягають у тому, щоб, опираючись на свій досвід і суто практичні навички, керівник урахував художній рівень творів щодо музики й тексту, сприйняття творів з огляду на вік школярів, виховні функції творів, а також добір репертуару для поточної роботи з хором та на перспективу й конкретні виступи.

Практика доводить, що організовані хорові колективи з молодших школярів навіть в одній і тій самій школі можуть різнитися за вокально-слуховими можливостями, загальномузичним та інтелектуальним розвитком.

Тому на початковому етапі роботи керівник хору, добре ознайомившись із музично-виконавськими можливостями молодших школярів, у доборі репертуару бере до уваги

діапазон твору, теситурні умови, довжину музичних фраз, дикційні складності, а також складність мелодики та інтервального розміщення.

Ураховуючи різножанровість, різноманітність за характером, тематизмом, емоційно-образною сферою, керівник хорового колективу цим самим урізноманітнює творчий процес, удосконалює виконавські навички учнів, розвиває і жанрів. Організація та керівництво хоровим колективом дітей молодшого шкільного віку передбачають не лише розвиваючі та навчальні функції. У кожному хоровому творі керівник-диригент повинен передбачати присутність і виховного елемента. Звичайно, що шукати його в кожному хоровому творі неможливо, але його присутність у репертуарі хору необхідна.

Саме виховний елемент забезпечує формування певних почуттів у молодших школярів. Через почуття, емоції, бесіду керівника хору розвиваються творче мислення дітей, художній образ, формуються індивідуальний художній смак і оцінка творів мистецтва.

Творча діяльність дитячих хорових колективів побудована на емоціях, активності, ентузіазмі, однак малі хористи разом із тим можуть дати і свідому оцінку невдалим концертним виступам, що жорстко пригнічує їх емоційний стан, і, як наслідок, вони інколи поривають із заняттями в хорі.

Особливо важливим є те, щоб із репертуару дитячих хорових колективів не зникали твори, які відповідають віку та інтересам самих хористів.

Для збереження емоційного стану дітей тематична палітра повинна окреслювати пісні, пов'язані з природою, дружною, шкільним життям, жартівливими творами або календарними святами. Незважаючи на різні обставини життя, діти завжди залишаються дітьми, й головне завдання дорослих якомога довше зберегти їх емоційний стан,

позбавити від байдужості, виховувати в них доброту та щирість.

У контексті різножанровості добору хорового репертуару особливе місце належить народній пісні. Оскільки вона є основою національної самобутності, то її виконання вимагає надзвичайної глибини й виразності. Лише за таких умов народна пісня здійснюватиме свою виховну та художню функцію. У репертуарі хорового колективу молодших школярів може бути декілька народних пісень, однак, як показує практика, за характером вони повинні бути контрастними, тоді це не лише активізуватиме навчальний процес, а й сприятиме оволодінню різними художньо-технічними прийомами.

До репертуару хорових колективів, сформованих на базі початкової школи, найдоцільніше залучати ігрові, коліскові, жартівливі та хороводні пісні. Вони відповідають віку, характеру дітей, близькі до розуміння і усвідомлення ними. Однак досить обережно слід поставитися керівнику хору до включення в його репертуар творів духовної музики. Цей великий пласт світової музичної спадщини реалізовується хоровими колективами не лише на основі технічного опанування музики й тексту, але й відчуття духу певної епохи, певних стилів. Тому, щоб виконувати їх на належному рівні, необхідна ґрунтовна підготовча робота, яка дасть школярам можливість зрозуміти, сприйняти і пропустити через свої почуття все те, що записано нотним текстом. Безумовно, що формувати такий розумово-виконавський фундамент керівник хорового колективу має на основі своєї професійної майстерності, глибокого знання відповідної літератури, змісту твору, задуму композитора та правильної фонетичної вимови тексту. Однак, якщо відсутні об'єктивні умови для включення в роботу хорового колективу духовної музики, доцільніше зупинитися на майстерному виконанні інших творів, що стануть основою вдосконалення і фундаментом для подальшого професійного росту хору.

Важливим моментом у діяльності дитячих хорових колективів є кінцева мета, поставлена перед керівником та хором. Саме вона стимулює дітей до праці, збуджує зацікавленість, активізує творчий потенціал молодших школярів. Дуже влучно з цього приводу висловився Г.Струве, що для дітей, особливо молодшого віку, кожен виступ – свято, й це відомо всім керівникам.

Виступ на концерті – це не лише свято, а й велика відповідальність керівника й колективу. Йому передують ретельна підготовка у виконавському та організаційному плані.

Оскільки більшість шкільних колективів бере участь у конкурсах шкільної самодіяльності, то огляди-конкурси району, області, що є підсумком проведеної роботи за певний період, проводять у вихідні дні, заздалегідь запрошуючи друзів, батьків, учителів тощо. В організації таких конкурсів важливим є все, починаючи від добору складу журі і професійного рівня (як фахівця-хормейстера) – голови журі, загальної організації конкурсу, одягу учасників, привітання, нагородження, стимулювання на подальшу творчу працю.

На якість виступу хорового колективу може впливати ряд різних факторів: зміна обстановки, приміщення, використання мікрофонів, добір хорових творів. Тому керівник перед відповідальним виступом із дитячим хором обов'язково повинен мати можливість поспівати конкурсні твори в новому залі. Це активізує співаків, сприяє адаптації до нових акустичних умов, покращує чистоту інтонування і додає психологічної впевненості молодшим школярам.

Після завершення відповідальних виступів керівник з учасниками хору проводить детальний аналіз виконуваних творів. Аналіз може проводитися за записом виконуваних творів. Керівник, аналізуючи, вказує на позитивні сторони виконання творів (виразність, дикція, динаміка, якість звука, темброві особливості), а також може звернути увагу на можливі неточності у виконанні, інтонації, ансамблевому

звучанні партій. Безумовно, що аналіз – це своєрідний натяк на врахування помилок та їх трансформація у свідоме вдосконалення виконавської майстерності.

Кожен із хорових колективів за період своєї творчої діяльності накопичує значну кількість художньо цінних творів. Їхнє виконання передбачає постійне підвищення вокально-хорової техніки й урізноманітнення пісенно-жанрових напрямів. Як правило, це класика, народні пісні, твори без супроводу. Широкого розповсюдження набувають різносюжетні фольклорні ансамблі. Це чудове явище знайомить нашу молодь не лише з українською народною піснею, але зберігає і популяризує національні традиції, обряди, побут, одяг, що в комплексі з виконавською діяльністю є невід’ємним компонентом цілісного сприйняття тої чи іншої музичної перлини.

Але інколи насторожує той факт, що поряд із колективами, які зберігають і відроджують самобутні національні народні традиції, з’являються колективи, які співають у народній манері, претендуючи на назву автентичних фольклорних. Між ансамблями народної пісні й автентичними колективами існує значна розбіжність, що криється в манері виконання, звукоутворення, вимові (діалект), костюмах, притаманності особливостей музичної мови даному конкретному регіону. Тому колективи, що носять назву «фольклорний» і визначаються лише за окремою ознакою співу в народній манері, безумовно, не можуть претендувати на таку назву, оскільки їх творчий напрям суперечить наповненості змісту поняття «автентичний фольклор».

§4. Особливості самостійної роботи керівника дитячого хору над музичним твором

Диригент хорового колективу молодших школярів повинен постійно вдосконалювати свої професійні навички. З

цією метою шляхом самостійної роботи над партитурами нових творів він намагається поповнити хоровий репертуар новими цікавими творами. Відповідно, творчий пошук зобов'язує керівника володіти професійними навиками самостійної роботи над партитурою твору. Тому вироблення умінь і навичок самостійного опрацювання партитури є важливою умовою професійного росту вчителя-диригента. Завдання майбутнього вчителя-диригента – досконало знати послідовність роботи над партитурою, оскільки вона забезпечує глибоке проникнення в характер образів твору, їх розвиток, усвідомлення драматургічної лінії твору, допомагає виконавцю зрозуміти наміри автора, зміст музики і знайти потрібні засоби для його вираження. Робота над партитурою є важливим моментом у процесі підготовки до роботи з хором і умовно може бути розмежована на три періоди: самостійне вивчення партитури, вивчення музичного твору з хором, виконання музичного твору на концерті. Усі три етапи роботи знаходяться у гармонійному поєднанні й доповнюють один одного. Відповідно, робота вчителя-диригента поділена на певні етапи, зокрема, попереднє ознайомлення з партитурою твору, вивчення партитури, планування методів роботи над партитурою з хором.

Перший етап роботи вчителя-диригента зосереджений на ознайомленні з літературним текстом твору, визначенням темпу, характеру, будови, фактури твору. Він сприяє формуванню глибшої уяви про художні образи твору, пробуджує власні асоціації, емоції, дає можливість визначити тему, ідею твору.

Процес прослуховування музичного твору диригентом повинен здійснюватися на високому художньому рівні; лише за такої умови він зможе глибше уявити собі художній образ, посилити емоційний настрій, пробудити естетичні почуття, підвищити інтерес до музичного твору, викликати бажання опрацювати хоровий твір. Інтерес диригента до вивчення партитури проявляється більш повно за умови єдності

емоційного й раціонального в показі твору, коли почуттєве сприйняття художнього образу і продуманий вибір засобів музичної виразності глибоко проникають у свідомість керівника.

У міру засвоєння професійних навичок учитель-диригент визначає план поступової роботи над хоровим твором. Попереднє ознайомлення з музичним твором виховує у диригента естетичні смаки, професійний інтерес, уміння визначити ідейно-естетичну цінність музичного твору. Такі якості в учителя-диригента виховуються виключно через самостійну роботу над партитурою. Після знайомства вчителя з музично-хоровим твором наступним етапом роботи є вивчення хорової партитури.

Для вивчення хорового твору диригент повинен добре вивчити партитуру, проаналізувати її як музикант, як спеціаліст-хормейстер, як педагог і як диригент. Через гру партитури керівник ознайомлюється з гармонічним звучанням твору, вивчає літературний текст. Вивчення мелодії пісні поглиблює розуміння художнього образу, а ознайомлення з хоровими партіями створює загальну картину хорової палітри. Через знайомство з хоровими партіями диригент вивчає вокальну сторону їх звучання, враховуючи теситурні можливості, манеру виконання, в якій звучить та чи інша хорова партія. Працюючи над партитурою, диригент повинен уявляти собі звучання, проспівуючи партії, зберігаючи фразування, дикцію, розставляти дихання, добиваючись чіткості ритмічних тривалостей і чистоти інтонування. Він має чітко усвідомлювати всі труднощі виконання, шляхи й методи їх подолання, що в майбутньому буде визначено в плані роботи з хором над партитурою.

Виконання твору на фортепіано слід максимально наблизити до хорового звучання, внутрішньо прослуховуючи не лише кожен хорову партію, але й хоровий твір у цілому. За таких умов диригент глибше проникає у стильові особливості, що позитивно впливає на трактування художнього

образу. Керівник дитячого хорового колективу повинен пам'ятати, що художні образи музичного твору визначаються в комплексному зіставленні всіх засобів музичної виразності, де треба звернути велику увагу на вокально-хоровий аналіз [57, 270].

Оскільки важливими засобами музичної виразності є стрій, ансамбль, дикція, то вчитель-диригент, на основі набутих професійних знань, умінь і навичок діагностики цих засобів, актуалізує їх у процесі самостійного опрацювання партитури. Попередня робота вчителя над хоровою партитурою дає можливість підшукати диригентські жести, які найбільш оптимально відтворюють художній образ і цілісність музичного твору. Хоч робота вчителя-диригента з партитурою не має реального хорового звучання, однак уявний хор, звернення до уявних співаків-учнів, наповненість диригентського жесту музикою, емоційна передача внутрішнього стану диригента на диригентський апарат – усе це важливі творчі моменти, що знаходять своє вирішення у процесі самостійної роботи над хоровою партитурою. Ще більш суттєвим у роботі вчителя-диригента є період розучування хорового твору. Саме розкриття музичного образу та доведення його до **усвідомлення** хористів є важливими факторами музичного виховання учнів. Диригенту на основі нотного тексту необхідно розшифрувати задуми композитора й надати його творчості життя й емоційної виразності. Для цього вчитель-диригент усю свою практичну діяльність із колективом повинен супроводжувати поясненням усіх особливостей музики, роз'ясненням поетичного тексту, елементів хорової звучності, засобів відтворення художнього образу.

Після цього настає завершальний етап роботи із шкільним хоровим колективом – виконання музичного твору. Воно може проходити на уроці або у формі концерту. Якщо виступ хорового колективу буде мати концертну форму, то йому передують генеральна репетиція. На генеральній репетиції диригент проспівує з колективом виключно ті твори, які

будуть виконуватися на концерті. Таким чином, диригент практично моделює концертне виконання, психологічно налаштовуючи колектив хору на творчий і відповідальний момент. На період генеральної репетиції до вчителя музики висуваються такі вимоги:

- пояснити хоровому колективу, перед ким він буде виступати і якій даті, події буде присвячений концерт;
- поставити завдання щодо організації колективу перед концертом (форма одягу, місце збору колективу, час розспівки, час початку концерту, репертуар, порядок виконання музичних творів, умови, в яких буде виступати колектив, резонанс залу, підставки, чергування хористів тощо);
- виконувати музичні твори в такому порядку й послідовності, як це буде на концерті.

Успіх концертного виступу значною мірою залежатиме від того, як керівник зуміє підготувати колектив до зустрічі з аудиторією. Для забезпечення успішного проведення концертного виступу вчитель-диригент повинен чітко дотримуватися традиційно вироблених положень, таких як:

- остання перевірка готовності колективу до виступу;
- спокійне спілкування з хористами, збереження концертного настрою, доброзичливості;
- зовнішня і внутрішня зібраність, акуратність, впевненість;
- створення атмосфери творчого захоплення з розумним контролем над емоціями.

Концертний виступ хорового колективу – це не лише підвищена відповідальність керівника й учасників, а й своєрідний підсумок кінцевого результату тривалої багатогранної роботи хорового колективу в популяризації музичного мистецтва, в естетичному вихованні. Функція диригента в концерті виводиться у ранг виконавця, його диригентська праця отримує якісну оцінку слухача й учасників хорового колективу. Важко переоцінити в цьому процесі роль учителя музики, якому належить визначити духовний рівень репер-

туару, художню довершеність, його естетичну цінність для підростаючого покоління.

§5. Особливості спілкування диригента з хором

Творчий контакт диригента з хоровим колективом у сучасному музикознавстві трактується як «мистецтво управляти колективним виконавством музичного твору ... Мистецтво диригування – спеціально розроблена система жестів, міміки ...» [19, 157].

На думку М.Малька, *мова*, на якій диригент звертається до хорового колективу чи оркестру, є і *технікою диригування*. Відповідно, «щоб говорити музикою, потрібно не тільки володіти цією мовою, але й мати що сказати» [8, 49], тому розмова музикою або диригентськими жестами вимагає думати, відчувати й уміти висловити свої думки й почуття.

Керівник дитячого хорового колективу повинен володіти рядом функцій, починаючи від організаторських, виконавських і завершуючи репетиторськими, творчими й, безумовно, інтерпретаторськими. Спілкування між керівником і хоровим колективом не може відбутися, якщо між ними не включена ще одна знакова система – нотний матеріал, музичний твір, перекладений із звукової системи на знакову систему – ноти. Якщо відсутність партитури музичного твору позбавляє керівника можливості диригувати, то відсутність нотного матеріалу у виконавців не дає змоги спілкуватися з диригентом.

Таким чином, нотний текст музичного твору є необхідним джерелом спілкування між диригентом і виконавцями. Інші знакові системи спілкування підпорядковані основній системі – нотному тексту музичного твору. Тому диригентські дії є своєрідним доповненням знакової системи нотного тексту, в якій закладено ті якості звучання, що фіксуються у тексті або відсутні взагалі. За допомогою лише нотних текстів неможливо передати всю структуру звукової

палітри музичних уявлень композитора. Саме уява про образи, одягання їх у звукову палітру, визначення технології їх опрацювання з хоровим колективом – це той частковий перелік якостей, необхідних у процесі реалізації функцій виконавця, інтерпретатора, керівника й вихователя.

Учителі-диригенти постійно користуються методом вокального відтворення музичного твору. Вокальне виконання є найбільш розповсюдженим репетиційним методом, що дає змогу диригенту ілюструвати музичний матеріал.

Умовна знакова система диригування базується на значенні слова. Слова, що характеризують те або інше поняття, мають важливе значення для колективних чи індивідуальних дій і на них опирається вся робота диригента з хором. Оскільки кожен диригент – особистість творча, то стандартизувати або уніфікувати засоби диригентського мистецтва досить складно. Спілкування з хоровим колективом – це важливий елемент диригентської культури, яка є складовою педагогічної культури й домінантою, біля якої реалізується диригентська діяльність учителя музики. За останні роки проблема спілкування привернула увагу педагогів, психологів, музикантів, музикознавців. З'явилися нові, цікаві дослідження у галузі психології диригування, практичних основ роботи з хором, взаємодії диригента з музичним колективом та ін. У них, крім фундаментальних досліджень, розглядається спілкування як важлива педагогічна і психологічна проблема формування вчителя-диригента.

З музикознавчих позицій термін «спілкування» можна трактувати як взаємодія диригента з хором, оркестром і налагодження творчості між виконавцями, яка спрямована на взаємодію та об'єднання їх зусиль на якісне виконання музичного твору й естетичне виховання. Тому спілкування диригента з хором повинно бути толерантним, усвідомленим і підпорядковуватись одній меті – творчому виконанню музичного твору, досягненню навчального ефекту, емоційної оцінки. У протилежному випадку непрофесійне музичне

виконання призведе до негативних наслідків. Спілкування одночасно реалізує міжособові й суспільні відносини людей. Відповідно, розглядати диригента необхідно як особу й суспільно значимого індивіда, що здатний забезпечити сферу духовних запитів у галузі музичного мистецтва. Процес формування особи як диригента знаходиться у сфері психології, і ми переконані, що саме «спілкування» створює умови формування особистості, її свідомості й само-свідомості [35, 321].

Завдання диригента – організувати роботу хорového колективу на спільну діяльність, наслідком якої буде музичне виховання. Зрозуміло, що така діяльність розпочинається з організації виконавства, спроби сил колективу, спільного музикування, визначення мети такої діяльності. Тому на перший план цієї діяльності виступає спілкування як засіб інформації за допомогою мови. Саме вона сприймається слухачем і несе в собі інформацію [27, 5].

У репертуарному процесі диригент постійно використовує вербальне спілкування з хором як найбільш доступну форму пояснення слухо-зорових уявлень про партитуру, про знакову систему диригування і т. д. Разом із цим дослідник І.Мусін зауважує, що «мова диригента повинна бути лаконічна, коротка, стисла і, найголовніше, обов'язково яскрава й образна». Звичайно, що важко уявити собі, як керівник хору може працювати з навчальним колективом, не пояснюючи розуміння музичних термінів, дикції, темпів, динаміки та ін. Адже таке пояснення повинно бути елементом навчальної діяльності, управління дитячим колективом і процесом учіння. Ще більш важливо, коли мова торкається роботи над літературним текстом, де праця над змістом поетичного слова є одним із критеріїв уяви музичних образів виконавця, тоді обійтися без вербального спілкування диригент ніяк не може.

Традиційно спілкування відбувається у формі діалогу, де існує два партнери – хор і диригент, які ведуть мову на музичному рівні засобом співу, гри, диригентської техніки. У

діалозі відбувається акт слухання один одного у зміщеному часі вербального впливу диригента на хор і хору на диригента.

Таким чином, вербальне спілкування між диригентом і хором необхідне, його слід уміти проводити в тих формах, які виробила диригентська практика.

З метою більш детального розгляду вербального спілкування у процесі диригентської практики є необхідність вичленити його існуючі форми.

Вербальне спілкування відбувається у формі діалогу й виконує певні функції, що потребують мовного пояснення, *а саме:*

- обмін інформацією з питань музичного виконавства;
- обмін інформацією з метою планування спільної репетиційної, конкретної діяльності, а також добору репертуару.

Зрозуміло, що ці форми слід розглядати як двобічні, а не тільки з боку самого диригента. Однак відповідь на звернення керівника хору може бути не лише мовна, а й у формі музики.

Отже, розмова між керівником і хором може мати комплексний характер – вербально-музичний і музично-вербальний, – що й буде перетворюватись у діалог. Найкращий варіант, коли слово диригента озвучене, підкреслене музичною мовою. Воно стає більш вагомим, більш значним, створює художній образ, здатний викликати емоції, переживання і усвідомлення.

У шкільній вокально-хоровій практиці переважає такий вид діалогу диригента з хором, як *пояснення*, що забезпечує розкриття причинно-наслідкових зв'язків і закономірностей розвитку природи, суспільства й людського мислення [5, 169]. Пояснення керівника повинно бути продуманим, лаконічним, точним і цікавим, тоді в хористів пробуджується інтерес до музичного твору.

Розповідь – вид діалогу диригента з хором, якому притаманна яскрава образність, емоційність, динамічність, цікавий опис подій. Практика доводить, що короткі лаконічні розповіді, в яких диригент використовує «уривки художніх і мемуарних творів, епістолярної літератури, щоденники видатних осіб тощо», спонукають до вивчення пропонованих музичних творів. В окремих випадках діалог відбувається у формі розповіді.

Ілюстрація – забезпечує показ диригентом наочних засобів навчання: таблиць, партитур, фонограм музичних творів, крім того, особисте диригування, гру та спів партій. Ця форма спілкування базується на вербальному методі і збагачує виконавців живими уявленнями, зміцнює зв'язок життя з навчанням. Під час проведення репетицій хору диригент, ілюструючи зразки техніки чи співу, дає вербальний супровід, входить у сферу спостереження дітей. У цьому процесі великого значення надається порівнянню. Часто диригент ілюструє негативні й позитивні зразки виконавства, що дає змогу включити в хориста зорове та слухомоторне сприйняття.

Демонстрація – споріднений вид діалогу з ілюстрацією, але він передбачає статичне зображення предмета. Такі об'єкти диригент заздалегідь готує, зручно розміщує для зорового сприйняття. Це можуть бути художні картини, за допомогою яких він хоче викликати музичні асоціації, уривки кінофільмів, графічно зображені диригентські схеми, написані гармонічні акордові сполучення тощо. Такі демонстрації повинні з'являтися у момент пояснення диригентом.

Зауваження – вербальне спілкування диригента з хором, виражене лаконічно, чітко, обдумано. Як правило, така форма діалогу застосовується диригентом у процесі репетиційної роботи.

Вимога – вид діалогу диригента з хором, побудований на вербальній основі, за допомогою якого диригент вольовим прийомом вимагає точного виконання тих чи інших дій.

Подібні вимоги колектив хористів повинен виконати точно. Якщо така форма спілкування привчає колектив до виконавської дисципліни.

Вказівка – звернення уваги на ті позначення, які поставлені композитором у партитурі. Часто диригент пропонує позначення, які студенти вносять у партитури, й вони супроводяться мовним поясненням.

Команда – чітка мовна форма звернення диригента до виконавців. «Увага!», «Стоп!», «Повтор!». Вона подається голосно, виразно, коротко, по-вольовому й передбачається як репетиційний засіб спілкування.

Прохання – форма, яка передбачає виконання тих чи інших прохань диригента. Таке мовне спілкування сто-сується суто психологічних, чітко не визначених дій. Наприклад: диригент просить співати твір чи його частину весело, сумно, піднесено. Рівень цих показників у кожного виконавця буде різний, але загальна картина має бути досягнута через міміку, пантоміму, звук.

Бесіда – форма, що будується за допомогою запитань і відповідей, служить для активізації мислення згідно із заданою темою. Часто бесіда переходить у диспут, проте диригент повинен пам'ятати, що основним його репетиційним завданням є вивчення музики, тому мовне пояснення, інформація, відповіді на питання повинні бути точні, лаконічні й носити навчальний характер. Вступна бесіда готує хоровий колектив до сприйняття нового музичного матеріалу.

Монолог – послідовний мовний виклад думки, знань, понять однією особою – диригентом. Він буває у формі доповіді, розповіді, виступу. Йому властива точна побудова фраз, послідовний і доказовий виклад думки, точна грама-тична побудова речень.

Отже, вербальне мовлення, як найбільш доступна форма, широко застосовується у спілкуванні диригента з хором і є основним засобом їх взаємодії у процесі виконавської діяльності. Спілкування породжує емоційне переживання

музики, диригент може розраховувати на розуміння виконавцями музичних засобів виразності значно більше ніж у процесі вербального опису ним уявлень сюжетної програми музики. Таким чином, вербальне спілкування диригента з хором повинно бути доцільним настільки, наскільки воно буде сприяти виконанню музичних творів, стимулювати навчальну активність виконавців. Слід зазначити, що мовлення є індивідуальним і носить відбиток суб'єктивного бачення, воно відрізняється у кожної людини вимовою і часто відхиляється від мовних стандартів.

Процес вербального спілкування вимагає від диригента таких *якостей*:

- володіти рідною мовою;
- знати значення усіх слів, які зустрічаються у пісенному поетичному тексті;
- виразно з інтонацією художньо читати поетичні тексти хорових творів;
- навчитися виразно і вчасно подавати вказівки, команди, зауваження тощо.

Як висновок можна сказати, що вербальне спілкування диригента з дитячим хором є одним із вагомих аргументів у діяльності творчого колективу, що вимагає спеціального навчання з підготовки вчителя музики до диригентської діяльності.

§6. Особливості організації і функціонування дитячого хорового колективу

Народнопісенна культура України залягає широким пластом в історичну давнину традицій українського народу. Вокально-хорова творчість як вид музичної діяльності в школі, де відбувається поєднання у пісні словесного й музичного мистецтва, робить її особливо впливовою на молодших школярів.

Пісня залишає у душі людини незабутній слід, адже виховне значення пісенного мистецтва важко переоцінити. Особливо великий вплив на учнів вона здійснює у процесі хорового співу, бо школярі, виконуючи пісню, відтворюючи її образи, стають пропагандистами почуттів, думок і поривань, утілених у ній автором. У процесі хорового співу найкраще розвиваються музичні задатки і здібності учнів. Адже правильне відтворення мелодії пісні вимагає максимальної активізації музичного слуху, музичної пам'яті та музично-слухових уявлень. Для ритмічного, виразного і правильного інтонування пісні потрібно навчитися координувати свій голос із музичними слуховими уявленнями. Шляхом «проб і помилок» [64, 165] (Б.Теплов) під час хорового співу на основі так званого зворотного зв'язку розвиваються, стають тоншими, чутливішими ладо-ритмічне чуття і музичний слух (висотний, тембровий, гармонічний). Таким чином, в активності хорового співу закладені багатющі можливості музично-вокального розвитку малих виконавців. Тому правильна його організація – одна з основних турбот сучасної національної школи.

Проблема організації хорового колективу в школі постає перед кожним учителем музики. Оскільки школа об'єднує дітей починаючи з 6–7 й аж до 17–18 років, то організація хорів і віковий поділ дітей спостерігаються у такій класифікації: хор молодших школярів – 1–3 класи; хор учнів молодшого підліткового віку – 4–6 класи; хор учнів старшого підліткового віку – 7–9 класи; хор учнів старшого шкільного віку – 10–12 класи.

Учитель, маючи диригентську підготовку, реалізує себе в школі в якості вчителя-диригента. Класифікуючи школярів за віком, він стає перед проблемою дослідження музичних інтересів школярів різного дитячого віку. Тому фізичні й фізіологічні особливості школярів будуть диктувати якісний склад хорового колективу. Поєднання учнів-співаків за віко-

вими категоріями в хоріві колективи вирішує завдання формування музично-естетичних запитів і смаків школярів.

Важливим є те, що стосовно своєї організації кожний хорівий колектив у школі існує як самостійний, оскільки це пов'язано з тим, що вік школяра-співака змінюється згідно з його віковою категорією і психологічно-фізичним дозріванням, у таких хорівих колективах проходить постійна щорічна ротація. Заважаючи на це, шкільні хоріві колективи піддаються природному оновленню, і кожен учень-співак може брати участь у колективі 3–4 роки, що, у свою чергу, дає можливість учителеві-диригенту достатньо підготувати учня до виконавської діяльності. Згідно з віковою категорією, учень-співак може перейти в наступну вікову категорію і продовжити свою музичну освіту.

Різновидність форм сучасного хорівого виконавства може бути представлена як: хори молодших класів; хори середніх класів; хори старших класів або юнацькі; хори хлопчиків; хори дівчат різних вікових категорій; народні фольклорні хори; ансамблі пісні й танцю; вокально-хореографічні колективи. Перераховані різновиди хорівих колективів характеризуються ще й за складом хорівих партій: одноголосний; двоголосний; триголосний; чотириголосний; хор, що співає без інструментального супроводу (а капела); хор з інструментальним супроводом. Ця проблема дуже важлива, оскільки від того, наскільки продумана й серйозно поставлена організація роботи хорівих колективів школи, залежать результати музично-естетичного виховання у ній.

Питання організації хорівих колективів розпочинається з адміністрації школи. Якщо адміністрація школи не надає підтримки вчителю-диригенту, то створити хоріві колективи буде важко.

Тому для організації шкільних хорів необхідне *адміністративне* рішення, після якого вчитель-диригент розпочинає створення творчих колективів учнів.

До цієї роботи залучаються заступник директора з виховної роботи, класні керівники, вчителі музики та вчителі, які можуть надати практичну допомогу в системі організації колективів. У залежності від кількісного складу молодших, середніх та старших класів вирішується *кількісний* склад і *типи* цих колективів.

Найбільш практичною для якісної роботи хору молодших класів є кількість 40–50 учнів; середніх – 50–60 учнів; хор старших класів – 40–60 учнів; хор хлопчиків – 30–50 учнів; ансамбль пісні й танцю: хор – 40 співаків, оркестр – 10 музикантів, хореографічна група – 16–18 танцюристів. З такими складами колективів можна добитись якісного результату праці. Необхідно врахувати спадковість переходу хористів з однієї вікової групи в іншу у зв'язку з віковими особливостями співаків. Тому таке планування особливо важливе для безперервного поповнення хорових колективів щорічно, враховуючи кількісний склад співаків.

Вагомого значення надається матеріальній базі хорових колективів, саме її створення – важливе завдання для адміністрації, учителів музики, заступника директора з виховної роботи, батьківської громадськості та класних керівників. Приміщення повинно бути обладнане хоровою бібліотекою, звукозаписуючою та звуковідтворюючою апаратурою. Керівництвом школи визначаються відповідальні особи за дотримання режиму використання цього приміщення й чіткого розкладу занять у ньому.

Щодо ведення документації, то, насамперед, це «Журнал обліку відвідування та роботи хору». Його зразок може бути довільний, але в ньому мають бути облік відвідування хористами занять згідно з хоровими партіями, зміст роботи й бюджет затраченого часу на цю роботу. Окремим розділом подано репертуар колективу та приблизні терміни його виконання. Таке планування музично-освітньої й виховної роботи дає можливість учителю-диригенту скласти перспек-

тивний план концертної діяльності, без якої хоровий колектив існувати не може.

Немаловажну увагу необхідно приділити створенню музичної бібліотеки колективів. У ній повинні бути клавіри хорових творів, поголосники, вправи для розспівування хору й наочні приладдя, таблиці нотної грамоти, малий музичний інструментарій (сопілки, щипкові інструменти, кутник, малі барабани, маракаси, бубон та ін.).

У школі обов'язково повинна бути створена «Художня рада», яка вирішує всі питання музично-естетичної і творчої діяльності загальноосвітнього закладу. З метою організації роботи творчих колективів школи всі заходи потрібно чітко спланувати й заздалегідь визначити тематику й участь у них дитячих хорових колективів. До організації діяльності творчих колективів входить і процес залучення учнів до хору, що проводиться кожного навчального року. Така інформація подається на уроках музики, годинах класного керівника, письмових оголошеннях, по шкільному радіомовленню, через минулорічних хористів. Учитель-диригент здійснює переведення з хору молодшого в хор старший відповідно до вікового цензу. На місце хористів, що звільнилися, учитель добирає співаків молодшого віку.

Набір здійснюється згідно з прослуховуванням, яке проводиться на уроках музики та в позаурочний час. Здійснює його вчитель-диригент, який керує цим хором. Хористи повинні володіти певними музичними якостями, *а саме:*

- голосовими даними;
- ритмічними відчуттями;
- наявністю музичного слуху.

Деякі з вищеперерахованих якісних даних у школярів, особливо молодшого віку, можуть бути неяскраво виражені. Учителеві слід пам'ятати, що задатки мають властивість розвиватися, тому дітей із сумнівними музичними даними бажано приймати до хору. Після відбору вчитель-диригент проводить повторне прослуховування уже прийнятих у хор

дітей з метою розприділення їх по хорових партіях і визначення постійного місця у хорі.

Відібравши хористів, учитель-диригент виявляє учнів, здатних виконувати сольні партії, брати участь у малих вокальних формах, вивчає їх навчальне навантаження й узгоджує зі школярами розклад додаткових занять.

§7. Зв'язок із батьками

Шлях дитини у світ музики починається у сім'ї. Тут закладається основа розвитку музичного смаку. Вплив сім'ї на дітей великий і багатогранний. Естетичне виховання у школі повинно доповнюватись естетичним вихованням у сім'ї. Це можливе в результаті підтримки тісного контакту вчителя з батьками дітей. У музикальному відношенні слід вивчати не лише смаки, інтереси, запити дітей, але і їх батьків. У такому випадку вчителі повніше дізнаються про індивідуальні особливості своїх дітей. З цією метою у кінці кожної чверті, півріччя, року необхідно влаштовувати уроки-концерти для батьків і вчителів школи. Це зміцнює зв'язок із сім'єю і допомагає організувати естетичне виховання у сім'ї. На таких уроках батьки дізнаються про те, які програми телепередач необхідні дітям, яку роботу потрібно проводити для музичного розвитку свого сина чи дочки. Учитель повинен бути пропагандистом, просвітителем батьків. В.Сухомлинський писав: «Сколько-нибудь успешная воспитательная работа была бы совсем невозможна, если бы не система педагогического просвещения, повышение педагогической культуры родителей» [60, 21].

**§1. Система музичного виховання
Д.Б.Кабалевського**

Мета й завдання музичного виховання у загальноосвітній школі, за системою Д.Кабалевського, передбачають формування музичної культури школярів як важливої невід'ємної частки їх духовної культури, всебічного, гармонійного розвитку. Основою формування музичної культури школярів є активне сприймання музики. На думку Д.Б.Кабалевського, важливим моментом музичного сприймання є його емоційна якість, яка в процесі слухання формує емоційні враження, настрої, стан, що створює основу появи *життєвих асоціацій*. Особливістю сприймання, що, безсумнівно, пов'язане з емоціями, є його *осмислення*. Саме завдяки йому учні набувають здатності чути й розуміти музику, спостерігати за її розвитком, узагальнювати свої музичні враження. За концепцією Д.Кабалевського, сприймання розглядається як *основа* всіх видів музичної діяльності (хоровий спів, гра на музичних інструментах, музично-ритмічні рухи й т. д.), оскільки в основі будь-якого з них закладене емоційне і свідоме сприймання музики. Однак реалізація мети музичного навчання можлива лише за умови цілісного, всебічного педагогічного забезпечення взаємозв'язку і єдності всіх компонентів навчання: задач, принципів, змісту, методів – усієї організації музичних занять. При формуванні ставлення до музики, за новою системою, повинні реалізовуватися всі *головні задачі* навчання. *Зокрема: пробудження і розвиток в учнів інтересу*, зацікавленого ставлення до музики, що здійснюється на основі розвитку *емоційного відгуку на художні твори* й виникає завдяки живому сприйманню музичного образу; *систематичний розвиток сприймання музики*, що забезпечує формування художнього мислення

учнів і свідоме ставлення до музичного мистецтва; **розвиток виконавських навиків**, що реалізується на основі формування різноманітних музичних рухів учнів і безпосередньо пов'язаний з процесом розвитку активного сприймання музики [21, 107–110]. Однак для формування музичної культури лише зацікавленості та емоційного ставлення до музики недостатньо. На думку Д.Кабалевського, учні повинні із самого початку оволодіти **основами музики**, й лише тоді ставлення до мистецтва буде **усвідомленим**, більш стійким [25, 44–46].

На всіх етапах музичного розвитку школярів ставлення до мистецтва повинно бути не лише емоційним та інтелектуальним, але й «дієво-практичним» (пов'язаним із використанням практичних навиків музикування), а також цілісним, у якому всі сторони представлені в єдності. Ставлення учнів до музики має бути естетично орієнтованим, тобто залучати в себе **художню оцінку якості**, що властива **художньому смаку**. Згідно з новою концепцією, навчальний процес підводить учнів до розуміння закономірностей музичного мистецтва («зв'язок музики з життям», «єдність змісту й форми», «зразок народної і професійної творчості»), озброює їх певними **принципами ставлення до музики**, завдяки чому відношення якісно змінюється, і вчитель виховує в учнів самостійне, активне ставлення до мистецтва, яке поступово переростає у **певну позицію школяра**. Така вища якість ставлення – життєва позиція школяра у світі мистецтва – виступає як центральне завдання з **формування естетичної культури школярів**.

Особливої уваги в системі Д.Кабалевського набувають принципи музичного навчання. У їх характеристиці розглядаються функції кожного принципу в загальній дидактичній системі музичного виховання, виходячи з мети, задач, їх взаємозв'язку й залежності, співвідношення принципів із змістом і методами навчання [25, 163].

Принципи навчання у системі музичного виховання розкриваються в ієрархічному взаємозв'язку. Притому прин-

цип *єдності виховання, навчання і розвитку* виступає як принцип найвищого рівня, а кожен із наступних знаходиться у відношенні підпорядкованості до нього [25, 3–45].

Так, принцип зв'язку *музики з життям* є своєрідною основою для виділення етапів музичного навчання і визначає головні напрямки змісту і процесу навчання. Принцип *зацікавленості* спрямований на досягнення виховних завдань музичного навчання. Принцип *активності і свідомості* виявляє позицію школяра в даній системі навчання, а принцип *доступності й міцності* – співвідношення змісту й методів навчання з можливостями й перспективами музичного розвитку школярів.

Принцип *оптимізації* пов'язаний з діяльністю вчителя і забезпечує зв'язок між конкретним уроком музики й самою системою музичного навчання в цілому. Принцип *міцності* засвоєння знань спрямований на результативний бік музичного навчання.

Таким чином, кожен із принципів музичного навчання виконує специфічну дидактичну функцію. Водночас жоден із них не можна замінити іншим, і відсутність будь-якого в практиці музичного навчання призводить до порушень цілісності системи музичного навчання. Така реалізація принципів музичного навчання відповідає методології системного підходу Д.Б.Кабалевського, яка на сучасному етапі розвитку дидактики сприяє єдності шкільного предмета і його педагогічного забезпечення.

У системі музичного виховання значна увага приділяється формуванню виконавських навиків учнів. Саме така діяльність на уроках музики – своєрідний інструмент у руках учителя.

Різноманітне впровадження видів музичної діяльності, в тому числі музично-ритмічних рухів, гра на музичних інструментах, введених у програму, забезпечують кращу послідовність і наступність між музичними заняттями в дитячому садку та уроками музики в школі.

Музичні твори, що виконуються в будь-якому виді музичних занять, повинні бути безпосередньо пов'язані з розвитком емоційного відгуку на музику. Завдяки такому підходу проходить взаємне збагачення: емоційний відгук на музику, що виникає в результаті образного сприймання, підвищує інтерес до виконання, дає можливість активно займатися розвитком виконавських навиків, поглиблює пізнання музичної мови, а відповідно, й вивчення теми. Таким чином, усе це робить ставлення школярів до музичного мистецтва більш дієвим та активним. Характеризуючи виконавські навички, головне завдання в системі Д.Б.Кабалевського має не визначення їх кількісного об'єму, а розуміння місця і ролі цих навиків, усвідомлення більш широкої пізнавальної функції кожного виду музично-виконавської діяльності в загальній системі музичного навчання. Таке положення, в першу чергу, слід віднести до хорового співу, роль якого в новій системі музичного навчання не зменшується, але, можна сказати, змінюється, оскільки функція хорового співу стає ширшою і глибшою, ніж раніше. Це не лише емоційне та виразне виконання творів і не тільки правильний спів, але й водночас вивчення більш суттєвих закономірностей музичного мистецтва в процесі хорового співу.

Концептуальні підходи до музичного виховання визначають методичну новизну Д.Б.Кабалевського. Це насамперед тематична побудова програми, що об'єднує різноманітні види діяльності на уроках музики. Цілісність уроку забезпечується за рахунок єдності всіх складових елементів, тобто різних граней музики як єдиного цілого. Принцип тематизму, як і вся концепція, природно пов'язує музику як мистецтво з музикою як шкільним предметом. Зміст і логіка тематизму визначаються особливостями розвитку художнього мислення дітей, практичним досвідом та усвідомленням зв'язків музики з життям [25, 130–142].

Тому цей принцип виступає важливим вихідним положенням, на якому вибудовується шкільна програма. Наступ-

ною особливістю програми є неординарний підхід до теоретичних основ уроку музики.

При організації і проведенні уроків музики важливим об'єктом педагогічної уваги є учень. Оскільки виховне завдання в цій системі музичного навчання виступає на перший план, то важливою психолого-педагогічною умовою його реалізації є формування особистісного ставлення школярів до мистецтва. Найбільш активно впливають на особистісне ставлення школярів моральні якості музики. Якщо морально-особистісне ставлення до музики не викликано, то виховне завдання уроку реалізувати неможливо. Умови музичного навчання можуть бути різними, зміст навчального матеріалу – варіативним, однак за будь-яких обставин необхідне тристороннє ставлення до музики на уроці (емоційне, свідоме, дієво-практичне), саме воно є реальним показником правильної організації навчально-виховного процесу, і, навпаки, відсутність хоча б одного з них створює протиріччя між діяльністю вчителя і завданнями змісту системи музичного навчання.

Тому для вчителя важливим є реалізація принципу активності, свідомості й самостійності учнів. Саме вони в новій системі орієнтують вчителя на максимальне використання можливості зацікавленої та самостійної діяльності учнів на уроці. Тому готовність школярів до емоційного, безпосереднього й водночас усвідомленого сприймання творів музичної класики характеризує найважливіші показники музичного розвитку дітей, рівень сформованості їх музичної культури.

Ефективність нової педагогічної концепції Д.Б.Кабалевського полягає у тому, що вона дає змогу подолати стереотипи застарілого педагогічного мислення, використовуючи передовий педагогічний досвід і врахування регіональних традицій, забезпечуючи якісний бік формування музичної культури школярів.

§2. Музичне виховання на релятивній основі

На початковому етапі музичного розвитку й навчання співу головним завданням учителя є пробудити в учнів інтерес до музики, розвиваючи музичні здібності найпростішим способом, навчити дітей слухати, розуміти і творити музику.

Давно доведено, що діти з нормальним слухом дуже рано починають реагувати на ударно-ритмічні звуки, тоді як відчуття *висоти* з'являється у трирічному віці. Значно краще в цьому віці діти орієнтуються в ритмічних рухах, відрізняють темпи, тривалості. Здібність реагувати на висоту звуків розвивається з віком. Тому, йдучи трохи попереду звуковисотності, ритм виступає як організатор музично-ритмічних дій людини й тим самим ніби готує організм та слух до більш складного процесу *сприйняття ступенів ладу* та звуковисотних уявлень.

Таким чином, музичне навчання не слід зводити тільки до формування зовнішнього слуху, його доцільно розглядати як комплексний процес розвитку всього організму й особливо слухового, рухового й зорового аналізаторів у їх *нерозривному зв'язку з голосовим апаратом*. Правильність, послідовність та систематичність їх використання є запорукою якості музичної освіти й розвитку учнів. Комплексне поєднання всіх аспектів музичної освіти сприяє кращому розвитку *мислення, уявлення, спостереження і пам'яті*, а також *уваги й волі*. Ці здібності і властивості особи є вагомими як у музичному, так і загальному навчальному процесі молодших школярів. Тому навчання співу з нот як структурний компонент музичного розвитку – процес *комплексний*, в якому беруть участь рухова моторика, зоровий аналізатор, голосовий апарат і організм людини в цілому.

Мета релятивної системи – допомогти розвинути в дітей відносний слух, найпростішими засобами і прийомами навчити швидкому читанню нот із листа, вмінню пов'язати

музично-теоретичний матеріал із художньо-пісенним. Оскільки рівень музичного розвитку учнів залежить від кількісно-якісних внутрішніх музично-слухових уявлень, то весь теоретичний матеріал має бути цілеспрямований так, щоб при відповідних методичних прийомах більше вироблялося *внутрішніх уявлень*, готуючи учнів до співу пісень із нот.

Одне з головних завдань полягає в тому, щоб школяр, усвідомлюючи зміст і значення навчального матеріалу, міг *свідомо* використовувати *свої знання* при читанні нотного тексту, співі, слухових і письмових диктантах, слуханні музики та інших видах музично-творчої діяльності. Виникла необхідність у розробці систем навчання співу дітей, яка будувалася б на народній пісні, вивчала її побудову, виходила з психофізіологічних можливостей засвоєння дитиною музичних елементів, була простою і доступною широким масам, а також взаємопов'язаною із загальноприйнятою нотацією. Таким шляхом пішли методисти Німеччини й Угорщини, розробляючи засоби послідовного музичного розвитку й виховання. Широкої популярності набирає серед викладачів музики і співів система музичної освіти, розроблена угорським ученим і композитором Золтаном Кодай та німецькими методистами й, зокрема, Карлом Орфом (його п'ятитомник «Музика для дітей»). Ладотональні ступені, за Кодаєм, визначають ступеневі відношення в ладу, а не абсолютну висоту звука. Естонські методисти створили нову систему складових позначень, які відповідають ступеням мажорного ладу: йо, ле, ві, на, зо, ра, ті.

Відносна сольмізація є системноуправляючим фактором організації музичної діяльності учнів, стимулюючим засобом розвитку музично-слухових уявлень і практичних навичок. Її поява мотивована двома властивостями музичного звука (абсолютна й відносна висота). Відсутність зручних назв ступенів у системі абсолютного сольфеджування ускладнює процес виховання ладового почуття молодших

школярів. Спів в одній тональності тривалий час із визначенням стійких ступенів ладу призводить до появи в учнів неправильних ладових асоціацій і перехід у будь-яку іншу тональність призводить до руйнації раніше сформованих стереотипів. Відбуваються порушення ладового чуття і дезорієнтація учнів у музично-слуховій впевненості.

Тому з метою виховання ладового чуття на початковому етапі доцільно користуватися релятивною системою з поступовим переходом до абсолютної сольмізації в наступних класах.

На думку П.Мироносицького, «характеристичні ефекти, властиві ступеням звукоряду, засвоюються шляхом слухових вправ: чим більше учні прислуховуються, тим для них ясніше виступатимуть характеристичні риси кожного ступеня і у них буде народжуватись особливе чуття для оцінки звуків» [39, 104]. Така характеристика діє на емоційні почуття людини свідоміше, ніж механічне звучання інтервальних проміжків абсолютної звуковисотності. Тому метод засвоєння ступенів ладу і їх співвідношень є правильнішим і цілеспрямованішим, готує основу для свідомого сприймання гармонічних сполучень.

На думку вчених, саме відносна, а не абсолютна висота звуків є провідним елементом у сприйманні музики [64, 80].

У практичному сольфеджуванні учні молодшого шкільного віку мало переймаються звуками, які сольфеджують. Головне завдання школярів – внутрішньо відчутти *ладове забарвлення*, що формує *стійкість* ладових асоціацій. Безумовно, цьому сприяє відносна назва ступенів.

З метою закріплення навиків ладової сольмізації ця система володіє наявністю цікавих прийомів і методів роботи, які не лише підвищують музичну активність школярів, але й з поступовим долученням нових ступенів урізноманітнюють звукові послідовності, забезпечуючи творчі умови підходу до музичної діяльності дітей.

Багаторазове повторення назви ладових ступенів і ручні знаки формують в учнів слухові уявлення про них. Школярі, з метою удосконалення такої діяльності, можуть «розшифровувати» невідомі мелодії, виконувані вчителем, або імпровізувати за допомогою *ручних знаків* на заданий текст.

Виходячи з історичного огляду, ладо-ступенева (релятивна) система, як основа масового вокально-хорового навчання, виникла багато століть тому, вдосконалювалася з *опорою на народну пісню та доступність* викладу в процесі практичної діяльності педагогів і методистів. *Абсолютна система* постійно піддавалася критиці, оскільки вона у своїх методичних прийомах виходить, в основному, з інструментальних законів розвитку і є системою більш *індивідуально-інструментальною*, аніж масовою *вокально-хоровою*. Однобічна за своєю тональною обмеженістю, складна й механічна для правильного початкового музичного навчання і розвитку вона є досить складною.

Тому, опираючись на особливості розвитку масової співочої культури, можна впевнено стверджувати, що ладо-ступеневий спів є своєрідним фундаментом (основою) широкої масової вокально-хорової освіти.

У процесі використання відносної сольмізації для вчителя має бути важливим не процес, а наслідки цієї діяльності. Вони повинні спрацьовувати на розвиток здібностей дитини, й використання релятиву слід розглядати як один з *ефективних засобів* формування *ладових уявлень*. Безумовно, при цьому вагоме значення має і введення нотного запису. Він може впроваджуватися паралельно з ручними знаками в кінці першого або на початку другого півріччя. Така діяльність учнів учителем може варіюватися: школярі слухають відому пісню і слідкують за її нотним текстом або співають за нотним записом пісню, яка вивчалася раніше на слух. Вона стимулює формування *навичок читання за нотним* записом невідомих мелодій, що має важливе значення, оскільки саме за таких умов відбувається розвиток музично-

слухових уявлень дітей. Однак слід пам'ятати, що **виховання** у дітей **інтересу** до музики й **виховання музичного смаку** важливіше, ніж формування бездоганного вміння читати й записувати мелодію [58, 35].

Висотні співвідношення звуків тісно поєднані в часовій організації, тому розвиток **звуквисотності** й **музично-ритмічного чуття** в учнів проводиться **одночасно**. Оскільки ритм – це **основа** або «**фундамент**» музики, то він включає не лише організацію рухової активності й виховання ритмічних навичок, але й **усвідомлення** учнями естетичної **виразності ритму** як одного з елементів музичної мови. Через те, що ритмічне чуття має властивість розвиватися лише в процесі музичної діяльності, формування ритмічних структур у молодших школярів потрібно проводити на матеріалі **мелодії пісні, яка постійно звучить** [64, 199]. На думку О.Ростовського, слухові уявлення є репродуктивним компонентом музичного слуху, що, передусім, є уявленнями звуквисотних і ритмічних співвідношень звуків, і як елементи музичної мови є головними носіями музичного смислу. Утворення музично-слухових уявлень починається ще в дошкільному віці, а вже перед учителями початкових класів постає завдання подальшого розвитку дітей, опираючись на первинні образи, уявлення, що безпосередньо пов'язані із слуханням музичних творів. Оскільки в дитячому віці музично-слухові уявлення розвиваються на основі **вокальної моторики**, то спів можна вважати домінуючим показником розвитку музичних уявлень [64, 186]. У розвитку музично-слухових уявлень дітей важливу роль відіграє **рухова й зорова наочність**. Тому співу з нот має передувати використання **графічного зображення** руху мелодії. Людина, яка не володіє ладовим чуттям, тобто емоційним переживанням звуквисотного руху (мелодії), не може мати й музично-слухових уявлень [64, 218].

Таким чином, розвиток музичних здібностей може бути успішним лише з урахуванням рівня музичних здібностей,

що адекватні за складністю видам музично-практичної діяльності молодших школярів.

§3. Система дитячого музичного виховання Карла Орфа

Поява системи музичного виховання К.Орфа обумовлена ідеями, висунутими музикантом і композитором, які в «Шульверку» знайшли можливості своєї реалізації.

Сама система музичного виховання, як зазначає автор, не виникла заздалегідь продуманим планом. Вона визріла і сформувалась як необхідна та сама примусила звернути на себе увагу й бути визнаною. «Шульверк» (школа творчості) спрямовує на активну діяльність, творчість, особисте «формування» музичного матеріалу. Ця система передбачає розвиток самостійних творчих пошуків.

Ідеї, що знайшли своє вираження в «Шульверку», зародились у К.Орфа ще у 20-х роках ХХ століття. Його ідеям передували: теорія розвитку творчого мислення і самостійності дитини (Песталоцці), теорія Гердера, який довів, що музика, слово й жест відкривають новий шлях до художньої творчості; система ритмічного розвитку дітей Жака Далькроза, теорія Хіндельміта, що відродив музичну імпровізацію як метод музичного виховання дітей.

Ці науково-теоретичні і практичні надбання стали мотиваційно-стимулюючою основою появи «Шульверка».

Перший варіант «Шульверка» був однобічним, оскільки базувався на ритмічній основі й гармонізації. Сьогоднішній варіант, хоч теж формується на ритмічній діяльності, має суттєве доповнення основами рухів, гри на елементарних музичних інструментах, і всі дії відбуваються з опорою на слово, музичну декламацію і спів.

В основу більшості музичних вправ (ритмічних чи мелодійних) покладено мовні вправи. Карл Орф у своїй системі надає особливого значення слову, з якого формується спів,

слову – як метричній структурі з мелодико-інтонаційними особливостями. Він зауважив, що поєднання слова, яке звучить, жесту й рухів – первинна основа музики. Одне з центральних місць у «Шульверку» займає активна самостійна музична творчість дітей. На думку К.Орфа, в кожній дитячій творчості повинні домінувати «нехай найпростіші, але *власні* дитячі пошуки, нехай досить скромна, але *власна* дитяча думка». Саме це, за твердженням автора, створює атмосферу радості, формує особистість, стимулює розвиток здібностей дітей.

Наступна ідея, закладена в системі К.Орфа, полягає у тому, щоб довести вплив дитячої музичної творчості на розвиток музикальності або, як зазначає автор, формування «фундаменту музикальності». Коли йде мова про «фундамент музикальності» в «Шульверку», то мається на увазі: «музичний ритм, музичний слух, тобто той початок, що вводить дітей у світ «елементарної музики» і пробуджує їх до творчого пізнання» [7, 26–27].

Саме це дозволяє дітям зрозуміти, пережити музику, вільно в ній орієнтуватися: прочитати з листа, транспонувати, виконати в другій фактурі, доповнити акомпанемент і т. д.

«Елементарна музика, слово й рух, ігри й усе, що пробуджує і розвиває духовні сили, створюють основу для розвитку особистості, основу, без якої ми прийдемо до душевної спустошеності» [7, 62–63].

«У природі лише на підживленому ґрунті можливе гарне проростання; елементарна музика, подібна до такого ґрунту, активізує сили дитини, які в протилежному випадку не розцвітуть» [7, 63].

Однак «Шульверк» не ставить перед собою завдань ускладнювати здібним дітям їхні виконавські партії або пропонувати більш складний інструмент. Головна мета – оволодіння основами музики (важливо вміти активно і творчо користуватися ним). На думку К.Орфа, дитина повинна не лише «знати», але й «творити», а точніше, «творити» й у

силу цього «знати». Саме така третя ідея «Шульверка», що забезпечує розвиток дітей. Автор системи часто використовує поняття «елементарне музикування», «елементарні інструменти», «елементарна музика». У цей зміст К.Орф вкладає поняття докорінне (основа), а не примітивне. «Елементарна музика в простій формі може передавати «високе», «значиме» і, зрозуміло, вона не є мистецтвом вищого рангу» [7, 54].

Карл Орф не зовсім однозначно сприймає твердження, що спів є єдиною формою самопрояву дитини й що вся робота з творчого розвитку повинна починатися саме з цього виду діяльності. За «Шульверком», «таке твердження педагогів і методистів є напівправдою, оскільки ритмічні рухи людського тіла, як форма прояву, є найпершим видом інструментальної музики, що відіграє таку ж важливу роль, як і вокальні прояви» [7, 25].

Дуже важливо, на думку автора, щоб дитина з раннього віку проникла до живих джерел, пізнавала всі музичні премудрості, навчилася із слова, ритму й рухів створювати елементарну музику.

Саме в такій самостійній творчій діяльності закладаються основи творчого музичного розвитку дітей. Однак справжня мета «Шульверка» – викликати радість у дітей; ту радість, що виникла при плідній взаємодії індивідуальних і колективних творчих проявів. «Шульверк» Орфа – не методика, а швидше довідник, у якому всі методичні передбачення і висловлювання, що надалі опираються на головні принципи і вказують лише деякі шляхи серед багатьох можливих. Тому все, що пропонується, можна змінювати й використовувати з урахуванням конкретно існуючих умов.

З метою розвитку елементарного музикування К.Орфом створюється декілька груп різноманітних музичних інструментів. Головна умова використання музичного інструментарію полягала в тому, що його застосування базувалося на *мелодії пісні, яка звучала*. Музичні інструменти поділялися на два основні *види: ударно-ритмічні і звукови-*

сотні. Ритмоінструменти використовувалися від **найпростіших**: плескання, відстукування ритму ногами, ритмічних паличок, коробочок, відстукування олівцями й до ударних інструментів–металофонів, ксилофонів.

Друга група елементарних музичних інструментів – **зуковисотні**. Вони, у свою чергу, поділялися на духові, струнні, клавішні, язичкові. Як до ударно-ритмічних, так і до зуковисотних інструментів висувалися конкретні вимоги.

Головні з них:

- інструменти повинні бути простої конструкції;
- бути портативними і зручними в користуванні;
- мати прості способи зуковидобування;
- бути стійкими до температурних змін;
- тривалий час утримувати стрій;
- мати естетичний зовнішній вигляд.

К.Орфом розроблялася спеціальна методика використання інструментарію, починаючи від розстановки інструментів, групування учасників, формування навиків гри на елементарних музичних інструментах і до музично-ритмічних супроводів вокально-хорового виконання та творчої імпровізації. Музичне мистецтво в системі К.Орфа розглядається не як калейдоскопічний набір творів, а як своєрідна система. Скарби музики – це не просто красивий лозунг, а ключова дидактична, естетична, ціннісна категорія. Освоєння учнями знань та їх особистий розвиток проходять як у процесі практичного музикування, так і у вокально-хоровому виконанні. При цьому актуалізується спосіб самостійного «добування» дітьми знань через постановку й розв’язання проблемних ситуацій, формування навиків та узагальнень, застосування набутих навиків у творчій діяльності. Формами музично-творчої діяльності в «Шульверку» є: імпровізації, творчі завдання на створення мелодій, ритмічних малюнків і танців, простих імпровізаційних обробок народних пісень.

Імпровізації поділяються на мелодичні й ритмічні, а також пластичні (створення рухових, танцювально-пластичних композицій).

Особливістю музичних імпровізацій є спрямованість на жанрову та ладотональну визначеність, ускладнення музичної форми за рахунок упровадження конкретних тем, інструментального вступу й завершення, чергування або поєднання звучання співочого голосу й музичного інструмента. Інколи імпровізації поєднуються з іграми і творчими завданнями, інколи виступають як самостійна форма творчої діяльності.

Творчі завдання на створення мелодій, ритмічних малюнків і танців є логічним продовженням імпровізації, а деколи просто своєрідною упорядкованістю. Вони характеризуються більш високим рівнем складності і є ефективними для подальшого розвитку дітей. Прості обробки мелодій виступають як продукт імпровізацій, з одного боку, й виконання творчих завдань із створення музики, з іншого.

Головна ідея, що наскрізно проходить через усю систему К.Орфа, – створити для дітей атмосферу розкутості, творчої фантазії і через музично-виконавську діяльність розвивати їх музично-творчі здібності.

**§1. Ритмічний інструментарій на уроках –
початковий етап розвитку 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 здійснювалося, 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 навички 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, захо-

чують вихованців значно більшою мірою, аніж звичайно. С.Т.Шацький у статті «О том, как мы учим», 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 тризвуків, 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 му-

зично-практичних завдань. Різновидність інструментів, їх тембрів, висотних співвідношень, особливостей будови допомагає школярам досить легко оволодіти грою на них. Навчання нотної грамоти, співу, слуханню музики є найбільш раціональним тоді, коли воно пов'язане з активною музичною діяльністю.

Підкреслюючи значимість музично-рухових процесів у формуванні ритмічної «базис» у молодших школярів, Ж.Далькроз стверджує, що «подвижний ритм без музикального супроводження лишень самого життєвого його елемента» [18, 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 зворотню 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» [18, 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 [64, 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 аудіо-візуально-рухового самоконтролю, який у музично-практичній діяльності набуває особливого значення для самостійного розвитку молодших школярів із недостатньою або слаборозвинутою

здібністю, що входить до комплексу «ядра» музикальності. 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, кастаньсти, 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, балалайки), звук на них учні молодшого шкільного віку видо-

бувають шляхом дотику пальцями або медіатором струн. Відповідно звукоутворення на духових інструментах здійснюється шляхом вдунання повітря у трубу інструменту, а іноді при вдиханні його з труби. В ударно-клавійних 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 метрофону, 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, стяхуючи 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 вмінь 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 вчителеві 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 послівки 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 урахувати 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 здійс-

нюється поетапними прийомами. Учень рівномірно дує у трубу й одночасно, натискаючи на клавіші, може виконувати 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 жменем 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'ят-

кою (носок залишається на підлозі). До дерев'яних ритмоінструментів належать палички, коробочки, 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. Залежно 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 малоєфективний, оскільки кожен із згаданих видів роботи на уроці передбачає свою специфічну мету, а ритмічне чуття переходить у розряд другорядних завдань. Така стихійність ритмічного «саморозвитку» позбавлена будь-якої систематичної послідовності завдань і вправ у плані поступового їх ускладнення і забезпечення цілеспрямованого формування слухо-ритмічних 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 по-

чатковому 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 кожна 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 ритмоінструменти, чекає вказівки вчителя. За його жестом вказана 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 музично-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 групових занять. З метою застереження одноманітності виконання мало декілька варіантів: учитель – учень, учитель – весь клас, учень – підгрупа класу, учень – весь клас, підгрупа – підгрупа й т. д. Відтворення ритму зі слуху в тому ж темпі, який запропонував «автор», учні повторяли плесканням. Пізніше цю діяльність урізноманітнювали паличками, олівцями, притопами, клацаннями, відстукуванням по парті. На другому році навчання при двоголосому ритмічному виконанні ми повністю переконались у тому, що така музично-ритмічна діяльність сприяє розвитку самостійних навиків відтворення *ритмічних канонів*.

Наступне завдання з метою формування ритмічної основи будувалось на ритмізації зі слуху, що групувалося на ритмо-слухових питаннях і відповідях таким чином: перший учень дає запитання й одночасно ритмізує його проплескуванням, другий – здійснює логічну відповідь, ритмізуючи її аналогічно першому. Відповідно, в такій діяльності використовувались різні набуті навички синтетично-сміслово-мовного розподілу (як матеріал), а передбачувана мета завдання полягала у розвитку учнівської логіки. Учні, даючи запитання і відповідаючи на них, усвідомлюючи їх значення і зміст, відтворюючи їх у формі запитань і відповідей, розвивають самостійне чуття сприймання *ритмічної логіки*.

Музична діяльність, побудована на плесканні, поширювалась на інші музично-ритмічні інструменти (коробочки, палички, трикутники, бубни тощо). У процесі якісного покращення виконання ритмізації запитань і відповідей сло-

весне 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 навика 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, відчуті закінчення однієї фрази й початок наступної, зосередити увагу на виконанні, сформувані 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» [64, 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, воспитанный 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; знаходить переконливий і доказовий матеріал, коли у процесі добору самостійних завдань використовується диференційований підхід із врахуванням індивідуальних музичних здібностей кожного учня.

§2. 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» [12, 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» [12, 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 следит за чтением нотной записи» [12, 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. Музичним 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 восьми тривалостей. Для цього всі учні класу ділились на дві підгрупи (партії): одна плесканням відтворювала сильні доли такту, друга – восьми рівномірні тривалості. Відтворення ритмічного малюнка восьми і четвертих тривалостей, сприйнятого органами зору, допомогло формуванню самостійних навиків виконавської координації при співвідношенні четвертих нот в одній партії і восьми – у другій.

Четверте завдання обумовлювалось відтворенням восьми ритмічних тривалостей з чергуванням восьми пауз. Як бачимо, всі завдання будувались на мелодії, що звучить, виконуваній 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 восьми 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 доли такту.

У шостому завданні, на відміну від попередніх, художнє зображення ритмічних тривалостей змінювалось графічним зображенням ритмоінструментів. Скажімо, замість четвертих нот у першій партії був зображений трикутник, замість четвертих у другій партії – тамбурін, 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 практичні навик перенесення зорово сприйнятої інформації на практичну діяльність з інструментом; сформувати самостійний слухо-зоровий взаємозв'язок із руховою координацією; виробити навик самостійного контролю за власним виконанням і виконанням однокласників; розвинути здатність «живого» відчуття ритму в активному виконавстві; 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 практику 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 нот-

ної. 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 здійсню-

валась 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 третій 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 «Святковий вальс» А.Філіпенка, користуючись наочним зображенням ритмічної структури. Приклад: (Див. додаток №5).

Другим завданням передбачалось визначення четвертних пауз, що вимагало від школярів зібраності, уваги в процесі ритмічного супроводу. Наступне завдання полягало в тому, щоб учні в практичній діяльності, користуючись восьми 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 кіль-

кісну 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 відтворення 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 від-

різняється 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 навчилися 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 показниками: належністю взаємозв'язку аудіо-візуально-рухових процесів; розвиненістю умінь чути виконання партій однокласників при особистій співучасті в супроводі пісень; здійсненню самостійної музичної діяльності на уроках, різноманітних методах, організаційних формах навчання, у різних ланках навчального процесу.

Завершення п'ятої фази й аналіз сприйманих 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.

§3. Формування навичок самостійного виконання 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 навик самостійного читання нот із листа в межах першої октави. Друга фаза: опираючись на сформовані навик 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 склалися 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 навик, 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» (талліннського 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 вигоди 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 – навики, 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 навики 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 практичну 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 навики самостійного колективного гармонічного супроводу. У навчанні використовувався спеціально розроблений музичний матеріал, партитури якого поєдну-

вали 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 відновлювати на звуковисотних інструментах такі операції:

- відтворювати ритмічні малюнки супроводу до пісень, танців, маршів;

- читати й одночасно за допомогою інструменту відтворювати зорovo 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 навичками, спрямованими на формування необхідних самостійних музично-виконавських якостей.

Першим завданням ставилась мета оволодіння третьокласниками навичками 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 музикальності, 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 навик самостійного читання нотного тексту з листа.

Використовуючи нагромаджений досвід першого, *метою другого завдання* був розвиток навиків 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.Красєва та ін.

Контрольні завдання показали нам результати, що свідчили про сформованість самостійних навиків 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 навички 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 навички самостійної діяльності учнів шляхом різноманітності, ускладнюючи хід мелодії і ритмічні групування.

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

- здійсненням 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 навики 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 вмій, виділення головних і визначення суттєвих та несуттєвих ознак, уміння робити самостійні висновки й аргументувати їх.

III. Здійснюючи самостійне інструментальне музичування, молодші школярі набувають умій 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 навик, 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) навик 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. Апраксина О.А. Из истории музыкального воспитания. – М.: Просвещение, 1990. – 196 с.
2. Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе. – М.: Просвещение, 1983. – 221 с.
3. Апраксина О.А. Музыкальное воспитание в школе. – М.: Музыка, 1976. – Вып. 11. – 220 с.
4. Аржанова А.Н. О педагогической оценке как отношение учителя к ученику // Психологические особенности формирования мыслительной деятельности младших школьников. – Л.: Пединститут А.И. Герцена. – 162 с.
5. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки. – М.: Просвещение, 1984. – 108 с.
6. Асафьев Б.В. Детское музыкальное творчество как метод активизации восприятия и исполнения музыки. – М.: Просвещение, 1990. – 212 с.
7. Баренбойм Л.А. Элементарное музыкальное воспитание Карла Орфа. – М.: Советский композитор, 1978. – 360 с.
8. Бондарь В.І. Дидактика. – К.: Либідь, 2005. – 262 с.
9. Ветлугина Н.А. Методика музыкального воспитания в детском саду. – М.: Просвещение, 1981. – 266 с.
10. Ветлугина Н.А. Музыкальное развитие ребенка. – М.: Просвещение, 1968. – 382 с.
11. Выготский Л.С. Психология искусства / Под ред. М.Ярошевского. – М.: Педагогика, 1987. – 344 с.
12. Гадалова І.М. Методика викладання музики у початкових класах. – К.: ІСДО, 1994. – 186 с.
13. Генрих С.И. Обучение пению по нотам в начальной и средней школе. – М.: Музгиз, 1962. – 244 с.
14. Гринчук І.М. Пізнавально-творча активність майбутнього вчителя як компонент готовності до фахової діяльності // Науковий вісник національної музичної

- академії ім. П.І.Чайковського. – К., 2004. – №35. – 291 с.
15. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). – К., 1994. – 61 с.
 16. Добровольская Н.М., Орлова Н.Д. Что надо знать учителю о детском голосе. – М.: Музыка, 1972. – 148 с.
 17. Доронюк В.Д., Сливоцький М.Ю. Основи вокально-педагогічної творчості учителя музики. – Івано-Франківськ: Видавничо-дизайнерський відділ ЦІТ, 2006. – 280 с.
 18. Далькроз Ж. Ритм. Его воспитательное значение для жизни и для искусства // Театр и искусство. – С.22.
 19. Энциклопедический музыкальный словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1966. – 157 с.
 20. Егоров А.М. Гигиена голоса и его физиологические основы. – М.: Музгиз, 1962. – 170 с.
 21. Зарин Д.Н. Методика школьного хорового пения в связи с практическим курсом, год 1-й. – М., 1907. – 128 с.
 22. Заринь Д.В. Использование импровизации в процессе освоения игры на фортепиано. – Даугапило, 1982. – 164 с.
 23. Зелененька І.О. Співають діти на уроках музики початкових класів. – Кам'янець-Подільський: Абетка, 2005. – 169 с.
 24. Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца. – М.: Просвещение, 1984. – 203 с.
 25. Кабалевский Д.Б. Музыка в начальной школе. – М.: НИИ школ РСФСР, 1979. – 163 с.
 26. Каменский В.В. Методика музыкального воспитания школьников I–IV классов. – М., 1965. – 193 с.
 27. Карпенко Ю.О. Вступ до мовознавства. – К.: Либідь, 1991. – С. 5.
 28. Кантарович В.С. Гигиена голоса. – М.: Музгиз, 1955. – 164 с.

29. Карасев А.Н. Методика пения. – Пенза, 1902. – Изд. 5. – С. 116.
30. Ковалів В.Я. Методика музичного виховання на реалітивній основі. – К.: Музична Україна, 1973. – 149 с.
31. Кононова Н.Г. Обучение дошкольников игре на детских музыкальных инструментах. – М.: Просвещение, 1990. – 126 с.
32. Костюк А.Г. Некоторые вопросы восприятия музыкального произведения // Вопросы психологии. – 1963. – №2. – 116 с.
33. Костюк О.Г. Сприймання музики і художня культура слухача. – К.: Наукова думка, 1965. – 117 с.
34. Курочкин В.И. Краткое руководство по сольному пению для руководителей художественной самодеятельности. – УЗГНИЗ, 1952. – 94 с.
35. Лисина М.Н. Проблемы онтогенеза общения. – Л.: Музыка, 1967. – 321 с.
36. Люш Д.В. Развитие и сохранение певческого голоса. – К.: Музична Україна, 1988. – 212 с.
37. Масол Л.М., Очаківська Ю.О., Беземчук Л.В., Наземцова Т.О. Вивчення музики в 1–4 класах: Навчально-методичний посібник для вчителів. – Харків: Скорпіон, 2003. – 144 с.
38. Малафійк І.В. Дидактика. – К.: Кондор, 2005. – 400 с.
39. Мироносицкий П.П. До – ми – соль. Нотная певческая грамота для школ и самообучения. По методу подвижного ДОСПБ. – 1906. – 163 с.
40. Музыка в начальной школе / Под ред. Д.Б.Кабалевского. – М.: Научно-исследовательский институт школ, 1979. – 163 с.
41. Мусин Н.К. Техника дирижирования. – Л.: Музыка, 1967. – 321 с.
42. Нагорная Т.В. Развитие восприятия музыки на хоровых занятиях // Музыкальное воспитание в школе. – М.: Музыка, 1985. – Вып. 16. – С. 26–30.

43. Назанкинский Е.В. О психологии музыкального воспитания. – М.: Музыка, 1972. – 326 с.
44. Назаренко Н.К. Искусство пения. – М. – Л.: Госмузиздат, 1948. – 349 с.
45. Ніколаєнко П.С. Про хорові співи у загальноосвітній школі // Музика в школі. – К.: Музична Україна, 1977. – Вип. №4. – 218 с.
46. Огороднов Д.Е. Музыкально-певческое воспитание детей в общеобразовательной школе. – К.: Музична Україна, 1981. – 166 с.
47. Орлов Г.А. Психологические механизмы музыкального восприятия // Вопросы теории и этики музыки. – 1990. – Вып. 2. – 244 с.
48. Осеннева М.С., Безбородова Л.А. Методика музыкального воспитания младших школьников. – М.: Академия, 2001. – 382 с.
49. Павлов И.П. Лекции о работе больших полушарий головного мозга. – Медгиз, 1951. – 113 с.
50. Падалка Г.Н. Учитель, музыка, діти. – К.: Музична Україна, 1982. – 152 с.
51. Печерська Е.П. Уроки музики в початкових класах. – К.: Либідь, 2001. – 142 с.
52. Педагогіка. – К.: Вища школа, 1986. – 169 с.
53. Пігров К.К. Керування хором. – К.: Держвидав, 1956. – 204 с.
54. Раввінов О.А. Методика хорового співу в школі. – К.: Музична Україна, 1969. – 134 с.
55. Раввінов А.Г. Методика хорового співу. – К.: Музична Україна, 1971. – 163 с.
56. Романець В.А. Психологія творчості. – К.: Либідь, 2001. – 286 с.
57. Ростовський О.Я. Методика викладання музики в основній школі. – Тернопіль: Богдан, 2001. – 270 с.
58. Ростовський О.Я. Методика викладання музики в початкових класах. – Тернопіль: Богдан, 2001. – 214 с.

59. Руденко В.И. Вопросы музыкальной педагогики. – М.: Музыка, 1986. – 316 с.
60. Савчук В.Я. Формування навиків ансамблевого співу в учбовому хорі. – Івано-Франківськ: Видавничо-дизайнерський відділ ЦТГ, 2006. – 24 с.
61. Серьожникова Р.К. Основы психологии і педагогіки. – К.: ДНТУ, 2003. – 242 с.
62. Струве Г.А. Школьный хор. – М.: Просвещение, 1981. – 163 с.
63. Стулова Г.П. Вопросы теории и практики музыкального воспитания школьников. – М.: МПИ им. В.И.Ленина, 1982. – 192 с.
64. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. – М. – Л.: АНП РСФСР, 1947. – 165 с.
65. Тренина П.Л. Из опыта педагога-вокалиста. – М.: Музыка, 1976. – 54 с.
66. Тюлин Ю.Н. О програмности в произведениях Шопена. – М.: Музыка, 1968. – 116 с.
67. Хоровое пение в школе: Методическое пособие для руководителя хорового пения в общеобразовательной школе. – М.: АПН РСФСР, 1946. – 74 с.
68. Чайка В.І. Основы дидактики. – Тернопіль: Астон, 2002. – 244 с.
69. Яковлев А.В. Вопросы певческого воспитания школьников. – Л.: Учпедгиз, 1959. – 64 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 score consists of three systems. Each system has a vocal line (SPІВ) and two piano accompaniment lines. The piano parts use a 2/4 time signature and feature stylized illustrations of mushrooms. The first system includes a triangle symbol (△) and a cross symbol (X) on the left side of the piano staves. The second system starts with a measure number '4' above the vocal line. The third system starts with a measure number '7' above the vocal line.

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

3

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

5

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

The musical score is written in 3/4 time with a key signature of one sharp (F#). It consists of three systems. The first system includes a vocal line (labeled 'СПІВ') and two piano accompaniment staves (labeled with a hand and a foot icon). The second system continues the vocal line and piano accompaniment. The third system concludes the piece with a double bar line. The lyrics are: '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.

The musical score is written in 2/4 time with a key signature of one sharp (F#). It consists of three systems of music. Each system includes a vocal line (SPІВ) and a guitar accompaniment (indicated by a guitar icon on the left). The guitar part uses a simplified notation with numbers 1 and 2 on the strings and a diagonal line representing the strumming pattern. The lyrics are: '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

Небиліця

Повільно

Спів

Мет-фон
Сопілка

Ох ти, ко - ти - ку, ко - ток

5

ко - тик сі - рень - кий хво - сток!

Приди котку ночувать,
Мою доцю колисать.

Я тобі коту, когу,
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

4

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

4

4

4

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

світ - лий день, світ - лий день.

9

9 за - спі - ва - є - мо пі - сень,

Б 7 М Б

13

13 ра - діє - 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

25

25

25

29

29 со - неч - ко, сві - ти!

29

29

29

29

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

Приспів

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

Приспів

Женчинок бреничок

Стримано

Укр. нар. пісня

Сопілка

f (p)

Палички

Маракаси

Каблучок

5

9

Шпачок прощається

Сл. М. Івсенен
Муз. Т. Попатенко

Не поспішаючи

Сопілки

Мет-он

Клавікорд

Спів

Ф-но

mf

mf

mf

mf

p

p

p

p

p

p

5

5

5

5

5

5

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

p

10

гі-лоч-ці, пі-сень-ку за-вів. Гіл-ка ледь гой-даєть-ся,

15

До-щик не-кін-чає-ть-ся, Зна ми шпак ета ре-єнь-кий до вес-ни про-

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

Марш Чорномора

М.Глінка

Металофон

Плескання

Трикутник

Бубон

The first system of the score consists of four staves. The top staff is for the metallophone, written in a treble clef with a 2/4 time signature. It features a melodic line with notes G4, A4, B4, C5, D5, E5, F#5, G5, A5, B5, C6, D6, E6, F#6, G6, A6, B6, C7, and a final quarter rest. The three lower staves are for the percussion: 'Плескання' (clapping), 'Трикутник' (triangle), and 'Бубон' (bubon). Each of these three staves contains a rhythmic pattern of quarter notes, with the triangle staff using a 'z' symbol to denote the specific sound.

5

The second system begins at measure 5. The metallophone staff has a melodic line with notes G4, A4, B4, C5, D5, E5, F#5, G5, A5, B5, C6, D6, E6, F#6, G6, A6, B6, C7, and a final quarter rest. The three percussion staves continue with the same rhythmic pattern as in the first system.

9

The third system begins at measure 9. The metallophone staff has a melodic line with notes G4, A4, B4, C5, D5, E5, F#5, G5, A5, B5, C6, D6, E6, F#6, G6, A6, B6, C7, and a final quarter rest. The three percussion staves continue with the same rhythmic pattern as in the first system.

Ой на горі жито

Рухливо

Укр. нар. пісня
Обр. К. Стеценка

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

Б 7 Б

5

9

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

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 - ем

Б-н *f*

Сопілка *f*

Три-ник

Палички *f*

Бубон

5

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

Б 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.

Подільночка

Укр. нар. пісня
Обр. Л. Ревуцького

Не поспішаючи

Спів

Сопілка

Ф-но

Трикутник

Тамбурин

Плескання

4

4

4

4

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

The musical score is written in a key signature of two flats (B-flat and E-flat) and a common time signature (C). It consists of two systems of music. The first system includes a vocal line (Спів) with lyrics 'Десть тут бу - ла по-до-ля - ноч - ка, десть тут бу - ла', a sopranino line (Сопілка), a piano accompaniment (Ф-но) with a treble and bass clef, and three percussion parts: triangle (Трикутник), tambourine (Тамбурин), and clapping (Плескання). The second system continues the vocal line with lyrics 'мо-ло-де - сень - ка тут во-на сі - ла, тут во - на впа - ла,' and includes the piano accompaniment and percussion parts. The piano part features a melodic line in the right hand and a harmonic accompaniment in the left hand. The percussion parts provide a steady rhythmic accompaniment.

7

7 дозем-ліприта - 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 - ренжий, 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

7

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

10

надитину - дрі мо-га А а, лю - лі а - а лю - лі.

М М

10

Щебетала пташечка

Рухливо *mf* Укр. нар. пісня

Голос

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

Б-н *mf* М М Б

Трикутник

Палички

Бубон

3

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

3 М М 7 М

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

Осіп луки перлами, вкropи росами,
Розлися 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 staves for Sopilky (flute), Klavikord (clavichord), Metny (metelnitsya), Organola (organ), Rykutnik (rhythmic instrument), and Buben (drum). The second system continues the score with a vocal line and continues the instrumental parts. The tempo is marked 'Жваво' (Allegro) and the time signature is 2/4. The key signature has one flat (B-flat).

Сопілки

Клавікорд

Мет-ни

Органола

Рикутник

Бубон

6

13

Musical score for measures 13-19. The score consists of five staves. The top staff is a treble clef with a melody of eighth and sixteenth notes. The second staff is a treble clef with a whole rest. The third staff is a treble clef with a chordal accompaniment of eighth notes. The fourth staff is a treble clef with a whole rest. The fifth staff is a grand staff (piano) with a simple accompaniment of eighth notes.

20

Musical score for measures 20-26. The score consists of five staves. The top staff is a treble clef with a melody of eighth and sixteenth notes. The second staff is a treble clef with a whole rest. The third staff is a treble clef with a chordal accompaniment of eighth notes. The fourth staff is a treble clef with a melody of eighth and sixteenth notes. The fifth staff is a grand staff (piano) with a simple accompaniment of eighth notes.

27

Musical score for measures 27-33. The score consists of five staves. The top staff is a treble clef with a melody of eighth and sixteenth notes. The second staff is a treble clef with block chords. The third staff is a treble clef with whole rests. The fourth staff is a treble clef with a melody of eighth and sixteenth notes. The fifth staff is a grand staff (two staves) with a bass line of eighth notes and a treble line with whole rests.

34

Musical score for measures 34-39. The score consists of five staves. The top staff is a treble clef with a melody of eighth and sixteenth notes. The second staff is a treble clef with block chords. The third staff is a treble clef with whole rests. The fourth staff is a treble clef with a melody of eighth and sixteenth notes. The fifth staff is a grand staff (two staves) with a bass line of eighth notes and a treble line with whole notes.

41

Musical score for measures 41-46. The score consists of five staves. The first 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. The fourth staff (treble clef) contains a bass line with chords. The fifth staff (grand staff) contains a piano accompaniment with eighth notes in the right hand and quarter notes in the left hand.

47

Musical score for measures 47-52. The score consists of five staves. The first 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) contains a bass line with chords. The fourth staff (treble clef) contains a bass line with chords. The fifth staff (grand staff) contains a piano accompaniment with eighth notes in the right hand and quarter notes in the left hand.

Усмішка

Весело, не поспішаючи

Сл. М.Пляцковського
Муз. В.Шайнського

The musical score is arranged in a system with the following parts from top to bottom:

- Сопілка** (Soprano): Treble clef, starting with a whole note G4, followed by a half note A4, and a quarter note B4. Dynamic: *mf*.
- Мет-ни** (Tenor): Treble clef, mostly rests.
- Трикутник** (Triangle): Percussion clef, starting with a whole note G4, followed by a half note A4, and a quarter note B4. Dynamic: *mf*.
- Маракас** (Maracas): Percussion clef, mostly rests.
- Спів** (Vocal): Treble clef, starting with a whole note G4, followed by a half note A4, and a quarter note B4. Dynamic: *mf*. The lyrics "От у -" are written below the staff.
- Ф-но** (Piano): Grand staff (treble and bass clefs). The right hand starts with a quarter note G4, followed by quarter notes A4, B4, and C5. The left hand has a whole note G4. Dynamic: *mf*.

The score continues with a second system, marked with a '5' above the first measure of each staff. The vocal part continues with the lyrics: "люб - ки хму-рый день свет - лей, от у - люб-ки в не-бе". The piano accompaniment features a steady eighth-note pattern in the right hand and a similar pattern in the left hand.

210

10

10

10

10

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

15

15

15

15

15

ей, но-на кте-бе-не раз е-ще вер-нет-ся.

20 3

20 *Прине*

20 *т*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 су -

35

35

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

40

ка, ну а друж-ба на-чи - на-ет-ся су лыб - ки.

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

Прпев.

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

Прпев.

Кавалерійська

Доволі швидко

Муз. Д. Кабалевського

Сопілки

Трикутник

Кастањети

Палочки

Бубон

Ф-но

p

mf

p

p

p

p

mf

f

mf

The first system of the musical score for 'Кавалерійська' is in 2/4 time and the key of B-flat major. It features a woodwind section (Sopilky) with a whole rest, a triangle (Трикутник) with a whole rest, and a castanet (Кастањети) playing a rhythmic pattern of eighth notes starting in the second measure. The snare drum (Палочки) and bass drum (Бубон) also play rhythmic patterns. The piano (Ф-но) accompaniment consists of a left hand with chords and a right hand with eighth notes. Dynamics include piano (*p*) and mezzo-forte (*mf*).

7

7

p

p

p

f

mf

The second system of the musical score continues from the first. It features a woodwind section (Сопілки) with a whole rest, a triangle (Трикутник) with a whole rest, and a castanet (Кастањети) playing a rhythmic pattern of eighth notes. The snare drum (Палочки) and bass drum (Бубон) also play rhythmic patterns. The piano (Ф-но) accompaniment consists of a left hand with chords and a right hand with eighth notes. Dynamics include piano (*p*) and forte (*f*).

15

15

22

mf

mp

p

mp

22

fp

mf

27

27

33

33

39

39

mf

f

45

45

p

p

p

45

mf

51

51

p

mf

57

57

f

f

f

ff

УДК 78:371.2
ББК 74.200.541.3
В-61

Вовк М.В.

Методика музичного виховання молодших школярів

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

В авторській редакції.

Формат 60x84/₁₆. Папір офсетний.
Гарнітура “Times New Roman”.
Умов. друк. арк. 15,2. Тираж 100 прим. Зам. 1.

ISBN 978-966-640-218-2

Видавничо-дизайнерський відділ ЦІТ
Прикарпатського національного університету
імені Василя Стефаника
76025, Івано-Франківськ, вул. Бандери, 1
Тел.: 71-56-22

*Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
від 12.12.2006. Серія ДК 2718*