

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»
Факультет мистецтв**

Кафедра методики музичного виховання, співу та хорового диригування

«Допущено до захисту»

В. о. завідувача кафедри

_____ Любар Р. О.

«___» _____ 2018 р.

Реєстраційний № _____

«___» _____ 2018 р.

**РОЗВИТОК МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ
ПОЗАШКІЛЬНИХ МИСТЕЦЬКИХ
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПРОЦЕСІ
ВОКАЛЬНО-ІНТОНАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Кваліфікаційна робота студентки
групи ЗММм -13

ступінь вищої освіти магістр
спеціальності 014 Середня освіта
(Музичне мистецтво)

Шапкіної Наталії Сергіївни

Керівник: кандидат педагогічних наук
доцент Любар Р.О.

Оцінка:

Національна шкала _____

Шкала ECTS _____ Кількість балів _____

Голова ЕК _____

(підпис) (прізвище, ініціали)

Члени ЕК _____

(підпис) (прізвище, ініціали)

Кривий Ріг – 2018

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ.....	6
1.1. Розвиток теорії здібностей в психолого-педагогічних дослідженнях.....	6
1.2. Розвиток музичних здібностей в практиці музичної освіти.....	12
1.3. Музична діяльність та її види.....	18
Висновки до розділу 1.....	32
РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДНИЦЬКА РОБОТА З РОЗВИТКУ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЗАШКІЛЬНИХ МИСТЕЦЬКИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНО-ІНТОНАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	35
2.1. Аналіз стану розвитку музичних здібностей учнів позашкільних мистецьких навчальних закладів.....	35
2.2. Впровадження методичної системи розвитку музичних здібностей учнів у процесі вокально-інтонаційної діяльності.....	41
2.3. Результати впровадження методичної системи розвитку музичних здібностей учнів.....	77
Висновки до розділу 2.....	84
ВИСНОВКИ.....	87
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	89
ДОДАТКИ.....	97
Додаток А.....	97
Додаток Б.....	98
Додаток В.....	99
Додаток Г.....	101
Додаток Д.....	102
Додаток Є.....	103
Додаток Ж.....	104
Додаток З.....	105

ВСТУП

Актуальність проблеми. Музика в системі мистецтв займає особливе місце завдяки її комплексній дії на людину. Саме тому в сучасних школах актуалізується теза про важливість музичного виховання дітей, його значення у розкритті загальних психічних властивостей (сприйняття, мислення, пам'ять, уява, воля), вихованні емоційної чуйності, формуванні морально-естетичних потреб дитини.

Розвиток музичних здібностей – одне з найважливіших завдань, що стоїть перед педагогами мистецьких закладів. Розвиток музичних здібностей дозволяє учням успішно проявляти себе в різних видах музичної діяльності й забезпечує усвідомлення особливостей музичної мови, що є основою для формування музичного смаку, інтересів, потреб дітей.

У дослідженнях філософів, психологів та педагогів безпосередньо чи опосередковано розкриваються певні аспекти процесу розвитку здібностей людини (Я. Коменський, О. Леонтьєв, О. Лук, І. Песталоцці, Ж. Руссо, З. Фрейд та ін.).

Роль навчання в розвитку музичних здібностей, можливостей і закономірностей їх формування досліджували вчені Є. Алмазов, А. Варламов, Л. Венгер, Н. Ветлугіна, А. Катинене, В. Крутецький, А. Ларіонова, А. Маслова, В. Морозов, Н. Орлова, Г. Ревеш, М. Румер, Б. Теплов, В. Шацька, Б. Яворський та ін.

Розвиток музичних здібностей є важливою складовою процесу підготовки учнів, спрямованою на формування художньо-естетичних смаків, здатності до художньо-творчої діяльності.

Недостатня увага педагога до питання розвитку музичних здібностей дитини призводить до низки таких характерних недоліків, як: недостатньо розвинена координація між слухом і голосом, недостатня сформованість приголосних і голосних звуків, навичок дихання, звукоутворення, неякісне тембральне забарвлення й відсутність емоційного відгуку на музику.

Вивчення і вирішення проблеми розвитку основних музичних здібностей учнів у різних видах музичної діяльності недостатньо висвітлено у науково-методичній літературі, тому темою нашої роботи ми обрали: «Розвиток музичних здібностей учнів позашкільних мистецьких навчальних закладів у процесі вокально-інтонаційної діяльності».

Мета дослідження: вивчити процес розвитку музичних здібностей учнів позашкільного мистецького навчального закладу, розробити та впровадити методичну систему розвитку музичних здібностей учнів у процесі вокально-інтонаційної діяльності.

Завдання:

1. Проаналізувати науково-методичну літературу з проблеми дослідження.
2. Визначити фактичний стан розвитку музичних здібностей учнів школи мистецтв.
3. Визначити критерії оцінки рівнів розвитку музичних здібностей учнів позашкільних мистецьких навчальних закладів та показники до них.
4. Розробити методичну систему розвитку музичних здібностей учнів та перевірити її ефективність в навчально-виховному процесі Криворізької міської школи мистецтв № 2 м. Кривого Рогу.

Об'єкт дослідження: музична підготовка учнів позашкільних мистецьких навчальних закладів.

Предмет дослідження: методи та прийоми розвитку музичних здібностей учнів позашкільних мистецьких навчальних закладів.

Методи дослідження:

- теоретичний аналіз філософської, психолого-педагогічної, методичної літератури з проблеми дослідження;
- вивчення й аналіз діючих навчальних програм музичних дисциплін;
- емпіричні (спостереження, бесіди);
- методи аналізу результатів, кількісної та якісної обробки даних.

Практична значущість цієї роботи полягає в розробці методичної системи розвитку музичних здібностей учнів у вокально-інтонаційній діяльності у позашкільних мистецьких навчальних закладах.

База дослідження: Криворізька міська школа мистецтв № 2.

Апробація. Основні положення та результати проведеного дослідження доповідались на Міжнародній науково-практичній конференції «Педагогіка мистецтва для культурного зростання особистості протягом життя» (м. Мелітополь, 2018 р.), студентській науковій конференції Криворізького державного педагогічного університету (2018 р.).

Публікації:

1. Шапкіна Н. С. Методичні системи розвитку музичних здібностей молодших школярів // Педагогіка мистецтва для культурного зростання особистості протягом життя : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Мелітополь, 8–10 листопада 2018 р.) / Відповід. ред. Н. А. Сегеда. – Мелітополь : ФОП Однорог Т. В., 2018. – С. 69–71.
2. Шапкіна Н. С. Розвиток теорії здібностей в психолого-педагогічних дослідженнях / Н. С. Шапкіна // Актуальні проблеми мистецько-педагогічної освіти: збірник наукових праць / Ред. кол. О. І. Шрамко, І. М. Власенко, О. О. Петренко. – Кривий Ріг : ФОП Маринченко С. В., 2018. – Вип. 13. – С. 179–185.

Структура роботи: робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до них, загальних висновків, списку використаної літератури та додатків. Обсяг основного тексту роботи – 87 стор., загальна кількість літературних позицій – 83, кількість таблиць – 15, кількість рисунків – 6, кількість додатків – 8.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ

1.1. Розвиток теорії здібностей в психолого-педагогічних дослідженнях

У науковій літературі існують різні способи класифікації здібностей людини. У більшості з цих класифікацій у першу чергу виділяють природні здібності (в основі своїй біологічно зумовлені) та специфічні людські здібності, що мають суспільно-історичне походження. Під природними здібностями розуміють ті здібності, які є спільними для людини та тварин, особливо вищих. Загальними називають такі здібності, які тією чи іншою мірою виявляються у всіх видах діяльності людини [29]. Наприклад, інтелектуальні здібності виявляються у винахідливості та кмітливості, швидкому та глибокому запам'ятовуванні матеріалу, переключенні уваги, критичності та самостійності розуму тощо.

Згідно з іншим підходом, у структурі здібностей виокремлюють потенційні та актуальні можливості розвитку. Потенційні здібності – це можливості розвитку особистості, які виявляються щоразу, коли перед нею постає необхідність розв'язання нових завдань. Проте розвиток особистості залежить не лише від її психологічних властивостей, а й від тих соціальних умов, у яких ці властивості може або не може бути реалізовано. У такому разі говорять про актуальні здібності. Не кожна людина може реалізувати свої потенційні здібності відповідно до своєї психологічної природи, оскільки для цього може не бути об'єктивних умов і можливостей. Отже, актуальні здібності становлять тільки частину потенційних [22].

Якщо розглянути історію еволюції понять «здібність», «геніальність», то можна прийти до наступного висновку: вчення про божественне походження геніальності спочатку зародилось та довгий час належало філософії та богослов'ю. Але одночасно медицина та біологія, аналізуючи

матерію мозку шукали інші пояснення розбіжностей у здібностях різних особистостей.

Ще в добу античності у працях філософів «геніальність» розумілася як феномен, дещо ірраціональне, яке заходиться вище природних законів. Підтвердженням цьому є існування безлічі міфів та легенд про народження геніїв від богів (наприклад історія про народження Піфагора та Платона від грецького богу Аполлону) та інші багаточисленні невірогідні історії з життя геніїв. Ще одна цікава особливість притаманна баченню поняття «геній» давньогрецьких філософів – вважалось, що генієм може бути тільки художник (в широкому сенсі цього слова) але «геніями» не вважались ні державний діяч, ні вчений, ні полководець.

Кожний новий крок в історії розвитку філософської думки приніс щось нове у розумінні та тлумаченні понять «геніальність», «обдарованість», «здібності». Так, наприклад, в епоху Відродження вважалось, що генії мали бути однаково добре освічені як в багатьох науках (наприклад: медицині, філософії) так і в своєму ремеслі.

Якісно нове тлумачення поняття обдарованості з'являється у філософів та вчених епохи Просвітництва. Більшість філософів цієї епохи (такі як К. Гельвецій, Д. Дідро, Дж. Локк) надають перевагу та підкреслюють велику значущість ролі виховання, впливу оточуючого середовища людини у розвитку та формуванні її талантів, здібностей. На думку філософа К. Гельвеція, люди від природи мають однакові здібності, які розвиваються у процесі виховання [24]. Протилежною є точка зору Д. Дідро, який вважав, що люди народжуються з різними здібностями, які розвиваються залежно від активності особистості та здатності самовдосконалюватися.

Багато уваги приділяють у своїх працях проблемі геніальності та обдарованості представники німецької класичної філософії кінця XVIII – початку XIX століть: О. Баумгартен, Г. Гегель, І. Кант, Ф. Шеллінг. Наприклад, І. Кант щодо природи геніальності стверджував: «Геній сам не може описати або науково показати, як він створює свій твір» [37, с. 323].

Лише у XIX столітті з'являється інша гіпотеза пояснення існування розбіжностей в здібностях різних людей, заснована на теорії генетичного наслідування. Одним з перших вчених, що почав використовувати емпіричний підхід у вивченні теорії розвитку здібностей був видатний англійський вчений Ф. Гальтон, наукова діяльність якого призвела до появи такої науки як диференціальна психологія. Вперше вченим розглядалось положення про те, що індивідуальні психологічні розбіжності (так само як фізіологічні) мають свої причинні наслідки тільки у генетичній природі людини. Вчений писав: «...Я маю намір показати, що природні здібності людини з'являються в неї шляхом успадкування при таких точно обмеженнях, як і зовнішня форма, і фізичні ознаки в усьому органічному світі» [23]. Також, саме Ф. Гальтону належить ідея можливості прогнозування та цілеспрямованого розвитку здібностей людини.

У тлумачних словниках української та російської мови термін «здібний» найчастіше пов'язується з іншими термінами. Лише наприкінці XIX століття з'являється поняття «обдарованийий», «талановитий» і вживається як їх синонім. Таким чином, здібність має різну ступінь вираженості.

Основне питання філософії, яке мало у психології форму психофізіологічної проблеми, знайшло безпосереднє вираження в теорії здібностей. Зокрема, у роботах М. Чернишевського та М. Добролюбова зроблено спробу розв'язати суперечність «душі і тіла». Вони обґрунтували ідею про взаємозв'язок процесу формування психічних здібностей з умовами життя та діяльності індивіда, його органічним здоров'ям.

У монографії О. Гречаного і В. Сабадуха «Філософія здібностей у контексті пріоритету духового над матеріальним» зазначається, що кожна здібність розвивається й удосконалюється із задатку до рівня обдарованості, талановитості, геніальності через практичні справи відповідних їй органів тіла індивіда більш або менш рівномірно й цілісно в співвідношенні з іншими з них, причому як кількісно, так і якісно. «Практичні межі розвитку

людських здібностей зумовлені лише такими чинниками, як тривалість людського життя, методи виховання й навчання та ін., але зовсім не закладені в самих здібностях. Достатньо вдосконалити методи виховання й навчання, щоб «межі» розвитку здібностей негайно підвищилися» [29, с. 211].

Фундаментальна теоретична та практична розробка теорії здібностей у вітчизняній психології починається з 40-х років ХХ століття і пов'язана з працями Б. Ананьєва, Г. Костюка, О. Леонтьєва, С. Максименка, М. Мерліна, С. Рубінштейна, Б. Теплова та ін. Їхні ідеї знайшли подальший плідний розвиток у працях Т. Артем'євої, О. Волобуєвої, Е. Голубєвої, В. Дружиніна, М. Кабардова, О. Матюшкіна, В. Чудновського, В. Шадрикова та ін.

З точки зору психології, здібності – це індивідуально-психологічні особливості, які є передумовою успішного виконання певної діяльності [64, с. 381]. Психологія, заперечуючи тотожність здібностей та важливих компонентів діяльності – знань, умінь і навичок, наголошує на їх єдності. Тільки після спеціального навчання можна встановити, чи має людина здібності до певної діяльності. Помилкою педагога є віднесення до нездібних тих учнів, у яких немає знань. Ігнорування відмінностей між здібностями та знаннями в певний момент навчання часто призводило до помилок в оцінюванні можливостей.

Аналізуючи сучасний стан та історію розвитку вітчизняної психології здібностей, необхідно зазначити, що дослідження проблеми здібностей здійснюється у руслі двох великих підходів: особистісно-діяльнісного і функціонально-генетичного. Особистісно-діяльнісний підхід (Б. Ананьєв, О. Ковальов, В. Крутецький, О. Леонтьєв, В. М'ясищев, К. Платонов та ін.) розглядає здібності як властивості особистості, що визначають успішність діяльності і розвиваються в діяльності. Прихильники цього підходу розуміють здібності як ансамбль або синтез властивостей людської особистості, які відповідають вимогам діяльності (О. Ковальов), як сукупність (структури) стійких індивідуально-психологічних якостей, що змінюються під впливом виховання особистості (К. Платонов).

Л. Виготський як детермінанту розвитку психічних здібностей розглядав діяльність; О. Леонтьєв відзначав, що здібності формуються в результаті «присвоєння» продуктів культури [49]; В. Крутецький відмічав, що вміння, навички та здібності характеризують діяльність, але перші – з боку процесу її здійснення (це конкретні акти діяльності), а інші – з індивідуально-особистісного боку [46].

Взаємозв'язок здібностей і діяльності відзначали також Б. Ананьєв, Т. Артем'єва, В. Дружинін, Б. Теплов та ін. Автори наголошують також на особливій ролі особистості в розвитку здібностей. Б. Ананьєв, Т. Артем'єва, С. Рубінштейн та інші дослідники підкреслюють особистісний аспект вивчення здібностей. Особистість розглядається як вихідна основа для розгортання та застосування здібностей. І водночас здібності називаються своєрідним механізмом розвитку особистості та формою вираження активної діяльної сутності людини (К. Абульханова, О. Волобуєва, С. Рубінштейн). Продуктивність особистісно-діяльнісного підходу до розвитку здібностей було експериментально підтверджено у працях з вікової психології (В. Давидов, О. Запорожець, О. Леонтьєв та ін.).

Завдання обґрунтування проблеми психічних здібностей в аспекті матеріалістичної філософії і діалектики почали вирішувати С. Рубінштейн та Б. Теплов. Фундаментальну теоретичну і практичну розробку проблема здібностей отримала у працях С. Рубінштейна, насамперед, в аспекті розвитку, формування здібностей, а пізніше – в аспекті виявлення їхньої психологічної структури. С. Рубінштейн вважав, що здібності не зводяться до знань, умінь, навичок. Однак вони тісно пов'язані між собою, є взаємно обумовленими: з одного боку, здібності – передумова опанування знань, умінь, навичок, а з іншого – у процесі цього опанування відбувається формування здібностей. Для С. Рубінштейна діяльність являє собою основу розвитку здібностей, але він, на противагу іншим існуючим точкам зору, пов'язує здібності не з конкретним характером людської діяльності, а з розвитком психічних процесів. С. Рубінштейн порушив питання про зв'язок

природного та суспільного у здібностях людини, про співвідношення загальної обдарованості і спеціальних здібностей, вважаючи, що загальна обдарованість та спеціальні здібності пронизують одне одного і загальна обдарованість виявляється у спеціальних здібностях [71].

Наукове визначення поняття «здібності» було дано Б. Тепловим, який виокремив їхні три основні ознаки: по-перше, здібності – це індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють одну людину від іншої. По-друге, здібностями називаються не будь-які індивідуальні особливості, а лише такі, які стосуються успішності виконання певної діяльності або багатьох діяльностей. По-третє, поняття «здібності» не зводиться до тих знань, навичок чи вмінь, що вже вироблені в окремої людини [77, с. 42].

С. Гончаренко в «Українському педагогічному словнику» визначає здібності як «стійкі індивідуальні психічні властивості людини, які є необхідною внутрішньою умовою її успішної діяльності. Здібності поділяються на загальні – такі, що виявляються у всякій діяльності, та спеціальні, що характерні для певних її видів» [27].

Вітчизняні дослідники на основі положень С. Рубінштейна, Б. Теплова виділили цілу групу педагогічних здібностей.

В. Крутецький у своїх дослідженнях узагальнив та вивів наступні загальні визначення щодо педагогічних здібностей: «дидактичні здібності – здібності доступно передавати учням учбовий матеріал, розкривати матеріал, як проблему, ясно і зрозуміло, викликати інтерес до предмета, спонукати учнів до активного, самостійного мислення. Вчитель з дидактичними здібностями вміє при потребі відповідним чином реконструювати, адаптувати учбовий матеріал, важке зробити легким, складне – простим, незрозуміле – зрозумілим» [46].

Педагогічні здібності Н. Кузьміна розглядає «як специфічну форму чутливості педагога до суб'єкта діяльності, по-перше, до об'єкта, процесу та результатів педагогічної діяльності... і, по-друге, до учнів, як суб'єктів спілкування, пізнання, праці» [47]. Тому педагогічні здібності можна

поділити на 2 рівні. Перцептивно-рефлексивні включають три види чутливості: почуття об'єкта, пов'язане з емпатією, почуття міри чи такту та почуття приналежності. Ці прояви чутливості є основою педагогічної інтуїції. Проективні здібності пов'язані з вміннями створення нових, продуктивних способів навчання. Цей рівень включає гностичні, проекційні, конструктивні, комунікативні та організаторські здібності [22, с. 98].

Кожна здібність має свою структуру, в якій розрізняють провідні й допоміжні властивості. Зокрема, провідними властивостями в літературних здібностях є особливості творчої уяви та мислення; яскраві наочні образи пам'яті тощо.

Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави для твердження, що здібності тісно пов'язані із загальною спрямованістю особистості, з мірою схильності людини до певної діяльності. В основі однакових досягнень під час будь-якої діяльності можуть лежати різні здібності; у той же час одна здібність може бути умовою успішності різних видів діяльності.

1.2. Розвиток музичних здібностей в практиці музичної освіти

Одна із сучасних класифікацій здібностей формує їх за такими групами:

- 1) за видами психічних функціональних систем, тобто: сенсомоторні, перцептивні, аттенційні, мнемічні, розумові, комунікативні;
- 2) за основними видами діяльності: математичні, музичні, наукові, літературні, художні [64].

Окрім такого розподілу, розрізняють саме загальні здібності, які у випадку нормального розвитку мають усі люди певної вікової категорії, такі як: загальний інтелект, здатність до навчання, креативність, та спеціальні, як такі, що потребують спеціального навчання та найчастіше особливої обдарованості.

Розвиток спеціальних здібностей є складним і тривалим процесом. Для різних спеціальних здібностей характерний неоднаковий час їх виявлення. Раніше інших проявляються дарування в області мистецтв, і передусім в музиці. Встановлено, що у віці до 5 років розвиток музичних здібностей відбувається найсприятливіше, оскільки саме в цей час формуються музичний слух і музична пам'ять дитини [22].

Відомий вітчизняний дослідник проблеми творчості О. Лук, виділяє серед спеціальних здібностей саме творчі здібності, до яких він відносить такі :

- здатність вибирати одну з альтернатив вирішення проблеми до її перевірки;
- здатність бачити речі такими, які вони є, виділити спостережуване з того, що привноситься інтерпритацією;
- легкість генерування ідей;
- творча уява;
- здатність до відпрацювання деталей, до вдосконалення первинного задуму та ін. [52, с. 8 – 37].

Д. Богоявленська вважає, що творчі здібності проявляються у навичках розумової дії, залежно від необхідного завдання, що ставиться перед людиною [13]. Досліджуючи формування музичних уявлень у дітей, вчені стверджують, що пластичні рухи є важливою ланкою і одним із кращих засобів засвоєння музичних понять. К. Орф склав єдину і результативну структуру музичного становлення, яка ґрунтується на різних проявах творчості, дитячої виконавської діяльності, активного музикування.

Часто сукупність музичних здібностей в музичній педагогіці позначають загальним поняттям «музичності». За визначенням Б. Теплова, музичність є комплексом індивідуально-психологічних особливостей, необхідних для занять музичною діяльністю і, в той же час, пов'язаних з будь-яким видом музичної діяльності [77, с. 222].

Розвиток музичних здібностей в практиці музичної освіти можна розуміти не лише як формування спеціальних, професійних навичок музикування, але і як специфічний розвиток загальних здібностей сприйняття і почуттів, уваги і образної пам'яті, уяви і мислення, вольової регуляції, тобто пізнавальних властивостей особи. Аналізуючи різні види музичної діяльності (слухання, творчість, виконання) вчені показують, як реалізуються в них принципи формування музичних здібностей (А. Готсдинер, Л. Бочкарев, К. Тарасова та ін.).

У роботах Е. Абдуліна, Ю. Алієва, Г. Костюх, Г. Тарасова було ґрунтовно проаналізовано підхід до музичного сприйняття як загальної психологічної ланки усіх форм музичної діяльності, а також виведено поняття культури сприйняття музики, яка визначається як особлива структурно-функціональна організація комплексу музичних здібностей людини, що забезпечує можливість розуміти музику відповідно задуму композитора.

У монографії «Музичний розвиток дитини» Н. Ветлугіна розділяє музичні здібності на музично-естетичні і спеціальні [18]. Погоджуючись в цілому з цією кваліфікацією, В. Островський пропонує розподілити музично-естетичні здібності на емоційні та раціонально-пізнавальні, тобто фактично виділяє пізнавальну та емоційну сторони музичних здібностей.

Музичні і творчі здібності є складним поєднанням природного (природженого), соціального й індивідуального, вони розвиваються лише в практичній музичній діяльності [28].

Усі музичні здібності розвиваються в умовах взаємодії: не може бути однієї здібності при повній відсутності інших.

У вітчизняній психології дослідження музичних здібностей пов'язане з ім'ям Б. Теплова. Вивчаючи систему музичних здібностей, він пов'язував їх із загальним розвитком особистості. Теплов першим ввів поняття про музичність як синтетичне вираження музичної обдарованості і визначив її основні компоненти: емоційно-естетичне відношення до дійсності, образне

мислення, структура музично-слухових уявлень, що включає різні якісні властивості музичного слуху, ладового і ритмічного почуття [76, с. 35].

По формулюванню Б. Теплова центром музичності кожної людини, що займається музикою, є три музичні аспекти:

- ладове почуття;
- музично-ритмічне почуття;
- здатність до музично-слухових уявлень.

Почуття ладу – здатність емоційно розрізняти ладові функції звуків мелодії чи відчувати емоційну виразність звуковисотного руху [76]. Цю здатність інакше можна назвати емоційним, або перцептивним компонентом музичного слуху. Музичні звуки організовані у визначеному ладу. Мажорний і мінорний лади розрізняються по емоційному забарвленню. Іноді мажор зв'язують з емоційно позитивною гамою настроїв – веселим, радісним настроєм, а мінор – сумним. В деяких випадках це буває саме так, але далеко не завжди. Почуття ладу утворює нерозривне єднання з відчуттям музичної висоти. Ладове відчуття безпосередньо проявляється в сприйнятті мелодії, в упізнанні її, в чутливості до точності інтонації. Разом з почуттям ритму воно утворює основу емоційної чуйності на музику. У дитячому віці характерний прояв цього аспекту – любов та інтерес до слухання музики.

Музично-ритмічне почуття – це здатність активно переживати музику, відчувати емоційну виразність музичного ритму і точно відтворювати його. У ранньому віці музично-ритмічне почуття проявляється в тому, що прослуховування музики безпосередньо супроводжується тими або іншими руховими реакціями, які більш-менш передають ритм музики [76].

Здатність до слухового уявлення – це здатність доволіно користуватися слуховими уявленнями, що відбивають звуковисотні рухи. Цю здатність можна інакше назвати слуховим або репродуктивним компонентом музичного слуху. Вона безпосередньо проявляється у відтворенні по слуху мелодій, в першу чергу в співі. Спільно з почуттям ладу вона лежить в основі гармонічного слуху. Щоб відтворити мелодію голосом або на музичному

інструменті, необхідно мати слухові уявлення того, як рухаються звуки мелодії – вгору, вниз, плавно, скачками, чи повторюються, тобто мати музично-слухові уявлення звуковисотного, ритмічного руху. Щоб відтворити мелодію по слуху, потрібно це запам'ятати. Тому музично-слухові уявлення включають у себе пам'ять і уяву. Так само як запам'ятовування може бути мимовільним і довільним, музично-слухові уявлення розрізняються по мірі їх довільності. Довільні музично-слухові уявлення пов'язані з розвитком внутрішнього слуху. Внутрішній слух – це не просто здатність подумки уявляти собі музичні звуки, а довільно оперувати музичними слуховими уявленнями [40].

Ці три здібності утворюють стержень музичності, тобто здібності сприймати зміст музики.

Необхідно додати, що поняття «музичність» не вичерпується названими трьома основними музичними здібностями. Окрім них в структуру музичності можуть бути включені виконавські, творчі здібності і т. ін. В педагогічному процесі важливо враховувати індивідуальну своєрідність природних завдатків кожної дитини та якісну своєрідність розвитку музичних здібностей.

Музичні здібності доцільно формувати з раннього дитинства. Атмосфера сім'ї, в якій знають і люблять музику може стати добрим підґрунтям для розвитку та формування особистості юного музиканта. Наприклад, якщо дитина хоче і любить співати, важливо, щоб поряд з нею виявився дорослий, який допоміг би розкрити красу музики, дати можливість її відчувати, розвинути у дитини співацькі навички і музичні здібності.

У кожному виді музичної діяльності – сприйнятті, виконанні, окрім основних музичних здібностей розвиваються музичне мислення, виконавські і творчі здібності. У процесі музичної діяльності розвиваються також загальні здібності дитини, такі як: увага, пам'ять, емоції, мислення, творча уява, зміцнюється воля та ін. Займаючись розвитком здібностей необхідно

враховувати індивідуальні особливості дітей, наявність інтересу до певних видів музичної діяльності.

У працях Б. Теплова були розроблені категорії музичної обдарованості «якісно своєрідного поєднання здібностей, від яких залежить можливість успішного здійснення музичної діяльності і яке визначається самою природою музики як такої», і музичності – «здібності переживання музики як виразу деякого змісту», центром якої є «емоційна чуйність на музику». Дві сторони музичності – емоційну і слухову Б. Теплов розглядає в єдності, оскільки «узяті окремо, вони позбавляють музичного сприйняття і переживання музики предметної визначеності» [76].

Отже, здібності, на думку Б. Теплова, можуть існувати тільки в постійному процесі розвитку. Здібність, яка не розвивається і яку людина перестає використовувати на практиці, з часом втрачається. Тільки завдяки постійним вправам, пов'язаними з систематичними заняттями (у даному випадку – це музика), особа підтримує і розвиває в собі відповідні здібності [77].

Разом з появою в музикознавстві нового розуміння музики, як форми художнього спілкування (Л. Мазель, В. Медушевский, Є. Назайкинський) сталися зміни і в розумінні музичних здібностей. Їх можна розглядати і з комунікативних позицій і визначати, оцінювати як реалізується відношення особи до музики в процесі її сприйняття. Це накладає відбиток на характер прояву музичних здібностей.

Так, наприклад, на першому ступені музичного розвитку дитини його позиція в спілкуванні з музикою характеризується самовираженням, самореалізацією. В зв'язку з цим інтонаційне відчуття музики, почуття музичного часу (тобто почуття ритму) виступають як чисто репродуктивні здібності. Навіть диференціація звуків по висоті, тембру, динаміці неодмінно обумовлена подібністю їх з якості звучання, звичної для дитини. Якість інтонацій, відтворених дитиною – еталон, з яким співвідносяться усі елементарні музичні здібності, що формуються у дитини на даному етапі.

1.3. Музична діяльність та її види

Діяльність – це активний процес оволодіння громадським досвідом, досягненнями культури. Упродовж свого життя людина опановує різними видами діяльності, в результаті чого у неї формуються психічні якості та особисті властивості. Деякі з них набувають особливого значення і протікають успішно. У вибірковості та схильності до певних видів діяльності проявляються особисті якості людини [64].

Музика і різні види музичної діяльності мають специфічні можливості дії на формування особистих якостей людини. Специфічність сприймання музики полягає в тому, що вона сприймається емоційно, та завдяки цьому має величезне значення в розвитку почуттів дитини.

Музична діяльність дітей – це засіб пізнання ними світу музичного мистецтва, за допомогою якого здійснюється музичний і загальний розвиток [18].

У музичному вихованні дітей виділяють наступні види музичної діяльності:

- слухання музики (сприйняття);
- дитяче музичне виконання (спів, музично-ритмічні рухи, гра на музичних інструментах);
- музично-пізнавальна діяльність (засвоєння початкових елементів музичної грамоти);
- виконавська творчість.

Кожен вид музичної діяльності, маючи свої особливості, передбачає оволодіння дітьми тими способами діяльності, без яких вона не може бути здійснена. Різні види музичної діяльності мають особливий, специфічний вплив на музичний розвиток учнів. Тому так важливо використовувати усі види музичної діяльності у комплексі, чергуючи їх відповідно до обраної мети. Крім того, кожен вид діяльності може слугувати засобом розвитку будь-якої із музичних здібностей.

Одним із провідних видів музичної діяльності є слухання-сприйняття. Слухання музики звичайно випереджає розучування будь-якого музичного матеріалу, але часто буває використане як самостійний вид музичної діяльності, з метою ознайомлення учнів із певним музичним явищем, елементом або певним твором композитора. В основі розвитку музичного сприйняття лежить виразне виконання музичного твору і вміле застосування педагогом різноманітних методів і прийомів, що допомагають зрозуміти зміст музичного образу. Доречним засобом музичного сприйняття стане невеличка розповідь про твір, а також аналізу – обговорення із учнями щодо характеру та засобів музичної виразності після прослуховування.

Слухання музики є активним внутрішнім процесом зосередженості, що вимагає мобілізації почуттів, думки і пізнавальних можливостей дітей, об'єднаних переживанням музичного твору. Дитина вчиться відчувати різні почуття у зв'язку із дією на неї музики та вчиться осмислювати її зміст. Такий процес емоційно-образного пізнання здійснюється також через сприйняття створеного композитором художньо-музичного образу. В результаті такого процесу у дитини формується відношення до певного образу, яке надалі може переноситися і на дійсність.

Слухання музики, яке виділене самостійно, спрямоване на сприйняття музики та характеризується єдністю цілісного і диференційованого підходу. Наприклад, у процесі сприйняття музики, коли учні аналізують розрізнення емоційного забарвлення музичних фрагментів формується почуття ладу.

Наступний вид музичної діяльності – дитяче виконання. Воно проявляється в співі, грі на дитячих музичних інструментах, музично-ритмічних рухах, і припускає здатність дитини виразно, безпосередньо і щиро передавати настрій, характер музики, а також своє власне відношення до неї.

Спів – процес відтворення мелодії голосом і переживання змісту музичного твору. Це основний вид музичної діяльності дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

Очевидна особлива роль співу, що активно формує музично-сенсорні здібності, музично-слухові уявлення. Існує навіть спеціальний термін – співацький слух. До того ж в співі розвивається голос у рамках, доступних цьому віку. Спів – найбільш доступний виконавський вид діяльності і в той же час, спів – складний процес звукоутворення, в якому велике значення має координація слуху і голосу, а точніше взаємодія вокальної інтонації і слухового м'язового відчуття.

Бажання співати цілком природно і властиво для дітей, починаючи з дворічного віку, як один із засобів засвоєння навколишнього світу, який має в основі наслідування діям дорослих. Виконуючи пісні, діти мають можливість глибше відчувати музику та активно виявити свої емоції. Вибираючи пісні, необхідно враховувати вік дітей, їх вокальні можливості, рівень музичного розвитку, а також виховну спрямованість змісту пісень.

Про рівень сформованості навичок точної інтонації говорить здатність дитини точно відтворювати голосом мелодію після першого її прослуховування. Спів як вид діяльності ставить наступні завдання: формувати у дітей вокальні уміння і навички (правильне звукоутворення та інтонація, дикція, правильна організація дихання), сприяючи виразному виконанню пісень як за допомогою дорослого, так і самостійно, з акомпанементом і без нього; розвивати музично-сенсорні здібності, уміння чути і контролювати себе в сольному і хоровому співі [59].

Музично-ритмічні рухи як вид діяльності також грають велику роль не лише в музичному, але і в загальному розвитку дитини. Оволодіваючи навичками ритмічного, виразного руху дитина вчиться володіти своїм тілом, у неї формується правильна осанка, виразна легка хода. Коли йде мова про розвиток музичних здібностей в музично-ритмічній діяльності мається на увазі, передусім, здатність відчувати ритмічну своєрідність в музиці і передавати це у своїх рухах. Тому перед педагогом стоїть завдання навчити сприймати та розуміти розвиток музичних образів та погоджувати з ними свої рухи. Робота педагога по розвитку музичних здібностей дитини в

музично-ритмічній діяльності будується по двох напрямках – розвиток музично-ритмічних навичок і навичок виразного руху. Музично-ритмічні навички – це навички передачі в русі найбільш яскравих засобів музичної виразності (форма, темп, динаміка, метроритм) [59].

Гра на дитячих музичних інструментах – металофоні, ударних, або інших шумових інструментах – корисна для розвитку музичних здібностей: музичного слуху, почуття ритму і музичної пам'яті. Гра на дитячих музичних інструментах активізує музично-слухові уявлення (дитина підбирає по слуху, імпровізує), а також активізується почуття ансамблю, збагачується художній досвід дитини, розвивається мотивація до виконавської діяльності.

Застосування у навчальному процесі елементів гри також має важливе значення, тому що сприяє активізації учнів та покращенню їх рівня сприйняття та засвоєння багатьох понять та необхідних навичок. Музично-дидактичні ігри – музично-сенсорна діяльність дитини, в процесі якої вона вчиться розрізняти властивості музичних звуків, музичні засоби виразності, музичні жанри.

Ще одним важливим видом музичної діяльності є дитяча музична творчість. У дошкільному віці спостерігаються лише самі первинні його прояви, що виражаються в умінні створювати прості пісенні імпровізації; музикувати на дитячих музичних інструментах; комбінувати знайомі танцювальні рухи, створюючи нові варіанти танців, знаходити виразні ігрові рухи для передачі різноманітних образів. На початковому етапі навчання в позашкільних мистецьких навчальних закладах творчі завдання також сприятимуть природному залученню учнів до елементарного музикування та можуть допомогти закласти базу для подальшого розвитку навичок імпровізації. Цей вид музичної діяльності задовольняє одну з найважливіших потреб дитини – самовираження.

Наступний вид музичної діяльності – музично-освітній, який передбачає засвоєння учнями елементарних відомостей про музику, її виразні особливості, а також придбання певного запасу навичок і умінь в різних

видах виконання. Музично-освітній вид діяльності включає відомості загального характеру про музику як вид мистецтва, про музичні жанри, композиторів, музичні інструменти і так далі, а також спеціальні знання про способи виконання.

Наочно структура, види музичної діяльності та їх взаємодія відбиті на рис. 1.1, де надана схема, складена на основі схеми Н. Ветлугіної [18]. Як видно з наведеної схеми, усі види діяльності взаємозв'язані і взаємодіють між собою. Кожен вид діяльності слугує засобом розвитку певної музичної здібності. В процесі сприйняття музики формується почуття ладу. Звуковисотний слух (музично-слухові уявлення) розвивається за допомогою тих видів діяльності, в яких ця здатність проявляється, а саме в двох видах виконання – співі і грі на музичних інструментах по слуху. Ритмічне почуття знаходить вираження спочатку в музично-ритмічних рухах, відтворенні ритмічного малюнка на музичних інструментах, в співі. Емоційна чуйність до музики розвивається в процесі усіх видів музичної діяльності.



Рис. 1.1 Види музичної діяльності

Тільки у діяльності удосконалюються сприйняття, пам'ять, мислення, увага, відчуття, отримуються знання, виникають нові потреби, інтереси, емоції, розвиваються здібності. У будь-якій діяльності потрібні усвідомленість і цілеспрямованість.

У вокально-інтонаційній діяльності, як і в інших видах музичної діяльності, пов'язаних з виконанням, дитина може активно проявити своє відношення до музики. Вокально-інтонаційна діяльність відіграє важливу роль в музичному і особистому розвитку, тісно взаємозв'язана із загальним розвитком дитини, із формуванням її особистих якостей.

Вокально-інтонаційна діяльність – це складний, багатогранний процес, спрямований на формування вокальної культури співака, розвиток його вокальної техніки, зокрема розвиток чистоти вокальної інтонації.

Доведено і значимість впливу вокально-інтонаційної діяльності на формування моральної сфери дитини та формування світогляду. З одного боку, в піснях переданий певний зміст та надано відношення до нього; з іншого – спів надає здатність повніше пережити, відчувати настрої, душевний стан іншої людини, що відбиті в піснях.

Формування музичних здібностей нерозривно пов'язане з розумовими процесами. В процесі сприйняття та виконання музики відбувається активізація уваги, спостережливості. Дитина, слухаючи музику, під керівництвом вчителя аналізує характер та розвиток мелодії, її гармонічного акомпанементу, осягає їх виразне значення.

Очевидна дія вокально-інтонаційної діяльності на фізичний розвиток дітей. Вокально-інтонаційна діяльність впливає на загальний стан організму дитини, викликає реакції, пов'язані зі зміною кровообігу, дихання. Вплив музики на організм людини встановили фізіологи В. Бехтерев, І. Павлов.

Правильно організована вокально-інтонаційна діяльність налаштовує активізацію голосового апарату, зміцнює голосові зв'язки, розвиває приємний тембр голосу. Правильна постава дитини при співі впливає на рівномірне і глибше дихання. Вокально-інтонаційна діяльність, розвиваючи

координацію голосу і слуху, здатна сприяти покращенню дитячої мови. У поєднанні з рухами, вокально-інтонаційна діяльність сприятиме формуванню правильної осанки, допомагає корегувати ходу.

Існують різні види вокально-інтонаційної діяльності: вправи для розвитку музичного сприйняття, виконання пісень, пісенна творчість та ін. Усі вони тісно пов'язані один з одним та здійснюють взаємний вплив на розвиток музичних здібностей: виконання і слухання пісень, спів і вправи, слухання пісень і пісенна творчість та ін. Різноманітні також форми їх організації: заняття (колективні та індивідуальні), самостійна діяльність, свята і розваги.

Основна мета вокально-інтонаційної діяльності – виховання у дітей вокальної культури, залучення їх до музики. Завдання вокально-інтонаційної діяльності є складовими загальних завдань музичного виховання та розвитку учнів та нерозривно з ними пов'язані. Вони полягають в наступному:

- розвивати музичні здібності (емоційна чуйність до музики, почуття ладу, музично-слухові уявлення, почуття ритму);
- формувати основи співацької і загально-музичної культури (естетичні почуття, інтереси, оцінки, вокально-хорові вміння та навички);
- сприяти всебічному духовному і фізичному розвитку дітей [33].

Такі завдання розв'язуються на основі певного пісенного репертуару, застосування відповідних методів і прийомів навчання, різних форм організації музичної діяльності дітей.

Вокально-інтонаційна діяльність сприяє розвитку естетичних і моральних якостей, активізації розумових здібностей, надає помітний позитивний вплив на фізичний розвиток дітей.

Вокально-інтонаційна робота є невід'ємною, найбільш значимою і дієвою формою слухового виховання. В процесі засвоєння теоретичних основ курсу сольфеджіо та відпрацювання практичних вокально-інтонаційних навичок, учні набувають здібності аналітичного сприйняття і

усвідомлення як окремих елементів музичної мови, так і музичної тканини в цілому.

У процесі вокально-інтонаційної діяльності успішно формується увесь комплекс музичних здібностей: емоційна чуйність на музику, почуття ладу, музично-слухові уявлення, почуття ритму. Крім того, діти отримують різні відомості про музику, набуваючи умінь і навичок. Також, у процесі співу реалізуються естетичні музичні потреби дитини, оскільки знайомі і улюблені пісні вона може виконувати по своєму бажанню у будь-який час.

Г. Семячкіна пише про те, що в процесі вокально-інтонаційної діяльності успішно формується увесь комплекс музичних здібностей, емоційна чуйність на музику, збагачуються переживання дитини. Крім того вирішуються виховні завдання, пов'язані з формуванням особистості учня. Сучасною наукою доведено, що діти, які займаються співацькою діяльністю, чуйніші, емоційніші, сприйнятливіші і товариські. Володіння голосом дає можливість миттєво виразити свої почуття в співі, який подібно емоційному сплеску заряджає дитину життєвою енергією [73].

Таким чином, розвиток музичних здібностей у процесі вокально-інтонаційної діяльності – досить складне завдання, яке потребує часу, терпіння, систематичних занять та педагогічної і професійної майстерності викладача.

Причини поганої інтонації умовно можна розділити на фізіологічні і психологічні. До фізіологічних ми можемо віднести:

- відсутність координації між слухом і голосом;
- порушення будови голосового апарату;
- слаборозвинений музичний слух;
- погана артикуляція.

До психологічних:

- неуважність;
- соромливість;
- внутрішню скутість;

– вплив довкілля (відсутність музичного оточення дитини вдома, в сім'ї) [4].

Систематичні заняття з учнями, які мають недостатньо розвинений музичний слух або вокально-слухові уявлення, повинні стати необхідною умовою правильної організації вокально-інтонаційної діяльності. Більшість керівників дитячих вокальних і хорових колективів постають перед проблемою поганої інтонації у дітей. Особливо це помітно у дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. Учні, що інтонують фальшиво, таким чином сприятимуть гальмуванню розвитку інших учнів і колективу в цілому. Істотна різниця в рівні музичного розвитку деяких учнів може створювати додаткові ускладнення в організації навчального процесу. Неточне інтонування навіть декількох учнів негативно позначається на загальному звучанні, шкодить добре співаючим дітям.

Чиста інтонація – це важливий критерій якості слуху, а вокально-інтонаційні вправи можна сміливо назвати основним методичним засобом розвитку музичних здібностей. Увесь процес роботи над розвитком музичних здібностей учнів у процесі вокально-інтонаційної діяльності впродовж усього терміну навчання можна умовно розподілити на наступні етапи.

Перший етап – це робота над формуванням первинних вокально-інтонаційних навичок та над розвитком в учнів звички контролю над своїм інтонуванням (щодо відповідності до наданого звучання окремих звуків, елементів мелодії та звучання мелодії в цілому). Для багатьох учнів, що приходять навчатися до музичних шкіл (або шкіл мистецтв) завдання вірного, точного інтонування музичних звуків та нескладних пісень не є складним. Учні із добре розвинутими природними музичними здатностями без особливих зусиль точно інтонують знайомі пісні та можуть правильно повторити голосом запропонований мелодичний мотив. Але для деяких учнів володіння своїм співочим голосом є досить складним завданням, найчастіше з причин відсутності координації між слухом та голосом, або з причин наявності нерозвинутого, вузького співочого діапазону. Педагог, що має достатній досвід та практику щодо вокально-хорової роботи, може вирішити

такі проблеми впродовж одного або двох перших років навчання, спрямувавши вокально-інтонаційну роботу на досягнення «розслаблення стислості» голосового апарату, формування навичок співочого (глибокого) дихання на діафрагмі та поступового збільшення діапазону (від невеличкого – до більш широкого). Неодмінно у процесі вокально-інтонаційної роботи із учнями викладачеві необхідно приділяти достатньо уваги формуванню у учнів звички слухового контролю над звучанням свого голосу, завдяки якому буде неможливим невірне інтонування пісень та вправ.

Другий етап – робота над закріпленням вокально-інтонаційної координації. На наступному етапі вокально-інтонаційної роботи послідовним є завдання закріплення здатності точного, усвідомленого інтонування. Викладач спрямовує вокально-інтонаційну роботу з учнями таким чином, щоб виробити у них звичку до впевненого володіння голосовим апаратом та максимально точного інтонування. Доцільно продовжити роботу над попередніми вправами, поставивши за мету завдання максимальної точності інтонування, підкреслюючи значущість кожного звуку. Доброго результату у такій роботі можна досягнути шляхом посилення роботи над розвитком внутрішніх слухових уявлень учнів. Одним із завдань в цьому напрямку може бути завдання чергування співу звуків гами (або вправи) вголос та «про себе». Також корисні вправи на чергування співу в різних штрихах, або співу звуків із паузами між ними. В роботі над подібними вправами необхідно постійно звертати увагу учнів на точність звукового відтворення (треба привчати учня до правила: перед початком співу точно уявити, «почути» внутрішнім слухом окремий музичний звук, або мотив, мелодичну фразу, а вже потім – співати вголос). Добре сконцентрувати увагу над слуховими уявленнями та їх точним відтворенням допомагає спів вправ із закритим ротом.

Третій етап – формування і розвиток «почуття ладу» – основного, базового принципу розвитку музичного слуху учнів у процесі вокально-інтонаційної діяльності. На цьому етапі формуються музично-слухові

уявлення учнів відповідно до законів тяжіння ступенів ладу. Спочатку відбувається вокально-інтонаційна робота у мажорному ладу, пізніше – у мінорному. Інтонаційні моделі потрібно відпрацьовувати із учнями у порядку поступового ускладнення. Важливим на такому етапі є відпрацювання «відчуття тоніки» в учнів. Також важливим у роботі над формуванням ладових почуттів є завдання – навчити учнів «перетворювати» графічний образ мелодичної лінії, який виражено у нотному запису, у звуковий образ (внутрішнє уявлення інтонацій та їх ритмічної основи). А пізніше – навпаки (запис мелодичного диктанту). Формування усвідомленого звукового образу мотиву або мелодії дитині, що не має абсолютного слуху, може мати певну складність. Тому, одним із перших завдань викладача у роботі із учнями – є завдання співати пісні, які вивчаються на уроці усвідомлено щодо напрямку руху мелодії, починаючи з мелодій на двох звуках. Поступово діапазон інтонування ступенів збільшується та завдання ускладнюються, але незмінною залишається необхідність постійно звертати увагу учня на «графічний» напрям руху мелодії, щоб створити у нього уявлення звукового інтонаційного образу.

Взагалі виховання «відчуття ладу» складає основну методичну проблему інтонаційного сольфеджіо. Існує досить багато різних програм і методик, що вирішують цю проблему. Але практика показує, що найбільш дієвим і ефективним методом є співвідношення: кількість – якість. Чим більше буде практики інтонування в ладу, тим вільнішою, точнішою і виразнішою буде послідуєча вокально-інтонаційна робота учнів.

Четвертий етап – формування первинних навичок сольфеджування, або – співу по нотах. Передбачається, що до цього моменту учень вже повинен опанувати перші основи музичної грамоти та основи вокального інтонування певних ступенів в ладу, їх тяжінь, інтонування певних звукових «моделей». Але, з метою кращого усвідомлення учнями взаємозв'язку слухових уявлень, процес сольфеджування треба починати одночасно із вивченням різних елементів музичної грамоти та інтонуванням певних

ступенів в ладу. На цьому етапі доводиться вирішувати багато різних завдань і проблем, а тому, він може вважатися основним у розвитку музичних здібностей учнів у процесі вокально-інтонаційної діяльності.

П'ятий етап – робота над інтонаційною точністю. Вправи на розвиток чистої інтонації повинні вводитися вже на перших етапах роботи над формуванням вокально-інтонаційних навичок. Проте, основна частина цих вправ дає максимальний ефект лише після того, як учень опанував навичку більш-менш вільного сольфеджування. На цьому етапі переважаючим повинен стати спів мелодій «а'cappella» в спокійному темпі, зручному для контролю за якістю інтонації. Так само, на наступних етапах навчання до вокально-інтонаційної роботи на уроках вводяться різні вправи на інтонування інтервалів та акордів від звуку – у відповідності до вивчених теоретичних тем [82].

Особливе значення для розвитку музичного слуху мають двоголосні вправи, тому слід приділити достатньо уваги роботі над ними. Ця форма роботи як ніяка інша здатна активізувати слух та контроль якості інтонації. Базовий метод – спів одного з голосів і одночасне програвання іншого на фортепіано. Ця навичка найчастіше нелегко дається учням, особливо тим, хто невпевнено володіє фортепіано, оскільки вимагає неабиякої координації дій.

Найчастіше у процесі вокально-інтонаційної діяльності учнів відбувається розвиток різних вокально-інтонаційних навичок одночасно. У свою чергу, розвиток вокально-інтонаційних навичок сприяє слуховому розвитку учнів, що призводить до поступового формування юних музикантів та створення бази для наступного розвитку їх музичних творчих здібностей. Також, процес роботи над чистотою вокального інтонування сприяє розвитку усіх музичних здібностей та професійних вокальних навичок, необхідних для навчання вокалу.

У працях вітчизняних і зарубіжних педагогів-музикантів приділяється багато уваги питанням розробки методики, що сприятиме формуванню

музичних вмінь і навичок, розвитку творчих здібностей учнів позашкільних мистецьких навчальних закладів.

У розробленій методиці відомий педагог П. Вейс приділяв багато уваги розвитку ритмічних здібностей дітей з використанням ігрової форми навчання. Ритмічне виховання він починав з передачі ритму музики в простих, легкодоступних дітям різноманітних рухах.

На думку П. Вейса, діти молодшого шкільного віку на початкових етапах навчання повинні опанувати навички відтворення ритму, читання ритмічної нотації, здобувати певний запас цілісних уявлень ритмічних мотивів і фраз, впевнено відтворювати будь-які з них, імпровізувати.

Велику увагу П. Вейс приділяв слуханню і виконанню музики. Він вважав, що в процесі сприйняття та відтворення музики виникають і розвиваються музичні уявлення дитини [17].

Відомий педагог-музикант М. Метлов прагнув створити систему музичного виховання, в якій були б об'єднані різні види музичної діяльності – слухання музики, спів, музично-ритмічні рухи, гра на дитячих музичних інструментах.

Педагог вважав, що всі елементи музичного слуху (звуковисотний, ладотональний, гармонічний, ритмічний та ін.) тісно пов'язані між собою. Він радив використовувати різноманітні прийоми розвитку музичного і особливо звуковисотного слуху, застосовував вокальні вправи, ігри-загадки, музично-ритмічні рухи.

Одним із засобів розвитку музичного слуху і почуття ритму М. Метлов вважав власне музикування дітей. Гра в оркестрі, на його думку, розвиває не тільки мелодичний, а й гармонічний слух. Для розвитку музичного слуху М. Метлов використовував музичні вправи, розспівування, вправи для розвитку ладотонального слуху [58].

Методика Н. Кононової впроваджувалася в галузі дошкільної освіти, була направлена на розвиток музичного слуху у дітей через організацію різноманітних музично-дидактичних ігор [43].

О. Радинова велике значення надає застосуванню на заняттях музично-дидактичних ігор. Педагог вважає, що саме в творчих іграх найбільш ефективно розвивається почуття ритму. Адже в процесі гри дитина вільно виконує різні рухи, передаючи характер і ритм музики, що змінюються протягом музичного твору.

Вона класифікувала музичні ігри, що орієнтовані на розвиток основних музичних здібностей: ладового почуття, музично-слухових уявлень і почуття ритму. При цьому акцент робить на розвитку музично-сенсорних здібностей, радить розвивати емоційну чуйність дітей в різних видах музичної діяльності [67].

В основу методики Г. Рігіної покладено принцип відносної сольмізації, розробленої З. Кодаєм, що є ефективним засобом розвитку ладового, внутрішнього слуху, музичного мислення, а також чистого інтонування. Система ручних знаків у процесі співу дає дитині наочні зорово-рухові уявлення про співвідношення ступенів у ладу.

Педагог вважає, що розвиток музичних здібностей дітей ефективніше здійснювати в різних видах музичної діяльності. Особливу увагу вона приділяє слуханню музики, колективному співу, співу по нотах та імпровізації.

Для слухання музики, на її думку, варто пропонувати твори з цікавим сюжетом, казковими персонажами, світом тварин, що привабить дитину та розвине її уяву.

Розвиток музично-слухових уявлень Г. Рігіна здійснює через ігрову діяльність. У процесі гри педагог пропонує дітям виконати різноманітні творчі завдання [70].

Розглянувши різні методики музичного виховання та розвитку дітей, що складалася протягом багатьох десятиліть, ми визначили загальні методичні підходи: об'єднання різних видів музичної діяльності, опанування на початкових етапах навчання навичками відтворення ритму, розвиток емоційності дітей, організація творчих ігор тощо. Педагоги наголошували,

що музичні заняття повинні зацікавити та привернути увагу дітей до скарбниці музичного мистецтва, вчителі музики повинні створити умови для формування і розвитку їх художніх смаків, музичних здібностей, виявляти та розвивати творчі задатки дітей.

Таким чином, вокально-інтонаційна діяльність є засобом музичного виховання і розвитку дітей. Оволодіння цим видом музичної діяльності дозволяє дитині встати на наступний ступінь оволодіння вокальною майстерністю.

Висновки до розділу 1

Аналізуючи основні положення, погляди вчених та результати їх досліджень, які містить вивчена нами наукова література з питань дослідженої проблеми, ми зробили наступні висновки:

На протязі багатьох століть теорія природи та розвитку здібностей еволюціонувала та змінювалась. В ході досліджень ряду філософів сформувалися два протилежних напрямки, які стали визначальними і в подальших суперечках з проблем здібностей (теорія спадкових здібностей та теорія набутих здібностей).

Над проблемою вивчення здібностей працювали такі дослідники як: Б. Ананьєв, Т. Артем'єва, О. Волобуєва, Е. Голубєва, В. Дружинін, М. Кабардов, Г. Костюк, О. Леонт'єв, С. Максименко, О. Матюшкін, М. Мерлін, С. Рубінштейн, Б. Теплов, В. Чудновський, В. Шадриков та ін.

Класифікації здібностей у науковій літературі мають декілька підходів щодо визначення їх основних видів, а саме:

- природні (біологічно зумовлені);
- специфічні людські (які мають суспільно-історичне походження);
- загальні (що можуть виявлятися в усіх видах людської діяльності);
- потенційні (які виникають при умові необхідності розв'язання нових завдань);

– актуальні (які є частиною потенційних здібностей, але можливість їх розвитку залежить від соціальних умов).

Б. Теплов розглядає здібності як індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють одну людину від іншої, розподіляє їх за основними ознаками.

За визначенням С. Гончаренко здібностями є такі індивідуальні психічні властивості людини, які є необхідною умовою її успішної діяльності. Він розподіляє здібності на загальні та спеціальні.

Сучасні дослідження вітчизняних вчених психологів щодо проблеми здібностей розподіляються на два основних напрямки: особистісно-діяльнісний та функціонально-генетичний.

На основі положень Б. Теплова та С. Рубінштейна вітчизняні дослідники проблеми виокремили цілу групу педагогічних здібностей. Напрямок педагогічних здібностей було досліджено та ґрунтовно розроблено В. Крутецьким та Н. Кузьміною. Н. Кузьміна, в свою чергу розподіляє педагогічні здібності на такі їх підвиди: перцептивно-рефлексивні (які мають три види чутливості, що пов'язані із педагогічною інтуїцією) та проєктивні (що пов'язані із вмінням створювати нові способи навчання). Кожна здібність має власну структуру, в якій виділяються провідні та допоміжні властивості.

Розподіл здібностей на загальні, як такі що мають всі люди за умов нормального розвитку (загальний інтелект, здатність до навчання, креативність) та спеціальні, що потребують спеціального навчання та обдарованості, приводить до виявлення ряду інших видів здібностей.

Питання здібностей в музичній педагогіці займає одне з провідних місць. Музична діяльність дитини є синтез емоційної чуйності та абстрактного і конкретного мислення, логіки та інтуїції. Вона сприяє розвитку у дітей творчої уяви і активності, здібності швидко приймати рішення і мислити аналітично. Дослідження багатьох вчених неодноразово доводили, що розвиток музичних здібностей сприяє розвитку загальних

здібностей сприйняття і почуттів, уваги і образної пам'яті, уяви і мислення, вольової регуляції, тобто пізнавальних властивостей особи в цілому.

За визначенням Б. Теплова, музичні здібності (або музичність) мають три основні аспекти: ладове почуття, музично-ритмічне почуття, здатність до музично-слухових уявлень.

Також Б. Теплову належить думка щодо необхідності постійного розвитку здібностей, який можливо реалізувати тільки за умови систематичних занять. Починати розвиток музичних здібностей доцільно із раннього дитячого віку. Музичні здібності можна розвинути у різноманітних видах музичної діяльності. Кожен із видів музичної діяльності стає засобом для розвитку однієї, або декількох музичних здібностей, але емоційна чуйність до музики розвивається в процесі кожного з них.

У музичному вихованні дітей виділяються наступні види музичної діяльності: слухання музики (сприйняття), дитяче музичне виконання (спів, музично-ритмічний рух, гра на музичних інструментах), музично-пізнавальна діяльність (початкові елементи музичної грамоти), продуктивна і виконавська творчість. Вокально-інтонаційна діяльність є невід'ємною та найбільш значимою і дієвою формою слухового виховання. Вокально-інтонаційна діяльність – це складний, багатогранний процес, спрямований на формування вокальної культури співака, розвиток його вокальної техніки, зокрема розвиток чистоти вокальної інтонації.

Розглянувши різні методики музичного виховання та розвитку дітей, що складалася протягом багатьох десятиліть, ми визначили загальні методичні підходи: використання різних видів музичної діяльності, опанування на початкових етапах навчання навичками чистоти інтонації та відтворення ритму; розвиток емоційності дітей, організація творчих ігор тощо. Вокально-інтонаційна діяльність нами визначена дієвим засобом музичного виховання і розвитку дітей. Оволодіння цим видом музичної діяльності дозволяє дитині встати на наступний ступінь оволодіння вокальною майстерністю.

РОЗДІЛ 2

ДОСЛІДНИЦЬКА РОБОТА З РОЗВИТКУ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЗАШКІЛЬНИХ МИСТЕЦЬКИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНО-ІНТОНАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

2.1. Аналіз стану розвитку музичних здібностей учнів позашкільних мистецьких навчальних закладів

З метою з'ясування стану розвитку музичних здібностей школярів нами проведено вивчення досліджуваної проблеми в практиці позашкільного мистецького навчального закладу – школи мистецтв № 2 міста Кривого Рогу. Дослідження проводилося на уроках сольфеджіо, в якому брали участь учні перших класів: дві групи – 1-Б клас займався за стандартною програмою, а 1-А клас – із застосуванням розробленої методичної системи.

Робота з розвитку музичних здібностей передбачала певні завдання:

1. Виявлення рівнів розвитку музичних здібностей школярів.
2. Розробка та впровадження методичної системи розвитку музичних здібностей учнів у процесі проведення вокально-інтонаційної роботи.
3. Перевірка ефективності розробленої системи.

Мета дослідницької роботи – довести, що застосування запропонованої методичної системи розвитку музичних здібностей учнів у процесі вокально-інтонаційної діяльності ефективно впливає на розвиток музичних здібностей дітей молодшого шкільного віку, а також переконатися в тому, що діти, які займалися за розробленою системою з використанням запропонованих методів, досягли більш високого рівня розвитку музичних здібностей.

Дослідницька робота включала 3 етапи: констатуючий, формуючий і контрольний. Метою констатуючого етапу (початок навчального року) було виявлення початкового рівня розвитку вокально-інтонаційної підготовки учнів. В ході формувального етапу (протягом навчального року)

здійснювалася робота з розвитку музичних здібностей учнів на основі запропонованих методів і прийомів. На контрольному етапі (кінець навчального року) виявлявся кінцевий рівень розвитку музичних здібностей школярів.

Констатує етап дослідницької роботи (вересень).

Для одержання необхідної інформації з питань розвитку музичних здібностей учнів, нами застосовувалися бесіди, спостереження та інші методи.

Для виявлення рівня розвитку інтонації, почуття ладу, музично-ритмічного слуху і музичної пам'яті учням було запропоновано виконати ряд контрольних завдань.

Для визначення ефективності використання запропонованих методів і прийомів необхідно було розробити критерії, по яких оцінювався рівень розвитку музичних здібностей у дітей.

Критеріями оцінки рівнів розвитку музичних здібностей учнів нами визначено:

1. Чистота інтонації.
2. Сформованість ладового почуття.
3. Розвиток музичної пам'яті.
4. Розвиток музично-ритмічного почуття.

Виділено три рівні розвитку музичних здібностей: високий, середній та низький.

Провідним критерієм в дослідженні став рівень розвитку інтонації у дітей, також були використані критерії оцінки рівня розвитку почуття ладу, музичної пам'яті, музично-ритмічного почуття (таблиця 2.1.).

Таблиця 2.1.

**Критерії оцінювання рівнів розвитку музичних здібностей учнів
перших класів**

Рівень	Інтонація	Ладове почуття	Музична пам'ять	Музично-ритмічне почуття
Високий	Дитина може чисто заспівати мелодію знайомої пісні з інструментальним супроводом або без нього.	Яскраве, емоційне сприйняття музики, точне відчуття мажору і мінору, вірне визначення на слух стійкості звуків.	Безпомилкове визначення змін в мелодії. Відтворення голосом мелодичної фрази по пам'яті.	Точне відтворення ритмічного малюнка запропонованої мелодії.
Середній	Дитина інтонує чисто фрагменти мелодії з інструментальним супроводом.	Спокійне, емоційне сприйняття музики, недостатня увага при прослуховуванні, плутається при визначенні на слух стійких звуків.	Часткове вірне визначення змін в мелодії. Відтворення голосом мелодичної фрази по пам'яті із помилками, в неповному обсязі.	Відтворення ритмічного малюнка мелодії з помилками або часткове.
Низький	Дитина інтонує мелодію в межах двох-трьох звуків або не інтонує взагалі («гудошник»).	Відсутність зовнішніх проявів емоційності, не впізнає знайомі мелодії, невірне визначення на слух стійких звуків.	Дитина не може визначити зміни в мелодії, не може запам'ятати та відтворити голосом мелодичну фразу.	Неправильне відтворення ритмічного малюнка мелодії.

Для перевірки рівня розвитку здібності чисто інтонувати дитині було запропоновано заспівати знайому пісню, при необхідності педагог повинен був підіграти на інструменті. Після цього дитині пропонувалося повторити мелодію, зіграну педагогом на інструменті.

Для перевірки почуття ладу використовувався наступний тест: «Веселий і сумний клоун».

Мета – виявити рівень розвитку ладо-мелодичного почуття, здатності рефлексійної здібності розрізняти функції ладів мелодії. Дітям пропонується уявити, що на арену цирку вийшли два клоуни – веселий і сумний і почали бесіду. Педагог грає поспівки, побудовані за принципом контрасту – зіставлення функцій ладів мелодії.

Для виявлення рівня розвитку музичної пам'яті дитини було запропоновано прослухати і порівняти два різних мелодичних мотиви. Наступне завдання ускладнювалося, пропонувалося порівняти мотиви, що мають відмінності. По ряду запитань до учня викладач мав можливість з'ясувати: чи помітив учень зміни у мотивах. А вже потім попросити учня проспівати окремо кожен із мотивів. За результатами такого завдання визначався рівень розвитку музичної пам'яті учня.

Для перевірки рівня розвитку музично-ритмічного почуття був проведений наступний тест В. Анісімова – «Долоньки» [5].

Мета – виявлення рівня розвитку метро-ритмічних здібностей.
Дидактичний матеріал:

- українська народна пісня «Ой є в лісі калина»;
- Г. Ернесакс «Паровоз»;
- польська народна пісня «Два кота».

Завдання: співати пісеньку і плескати в долоні, потім без голосу «заспівати» одними долоньками. По тому, як дитина відтворить ритм, можна виявити рівень розвитку його музично-ритмічного почуття.

Після виконання завдань за розробленими критеріями був оцінений рівень розвитку музичних здібностей учнів (інтонації, почуття ладу, метро-ритму, музичної пам'яті). Результати констатуючого етапу в групі 1-А – узагальнені в таблиці 2.2, групі – 1-Б – в таблиці 2.3.

- Високий рівень – 3 бали,
- середній рівень – 2 бали,
- низький рівень – 1 бал.

Таблиця 2.2.

Оцінка параметрів виконання завдань групи 1- А на констатуючому етапі дослідницької роботи на перевірку рівня розвитку музичних здібностей

Учень	Інтоніяція	Почуття ладу	Музична пам'ять	Музично-ритмічне почуття	Загальний бал
Учень 1	2	1	2	2	7
Учень 2	1	2	1	2	6
Учень 3	1	1	1	2	5
Учень 4	2	2	2	1	7
Учень 5	3	2	2	3	10
Учень 6	2	1	1	2	6
Учень 7	1	1	1	1	4
Учень 8	3	3	2	2	10
Учень 9	1	1	1	2	5
Учень 10	1	2	2	2	7
Загальний бал групи	17	15	15	19	66

Таблиця 2.3.

Оцінка параметрів виконання завдань групи 1-Б на констатуючому етапі дослідницької роботи на перевірку рівня розвитку музичних здібностей

Учень	Інтоніяція	Почуття ладу	Музична пам'ять	Музично-ритмічне почуття	Загальний бал
Учень 1	2	2	1	2	7
Учень 2	2	3	2	3	10
Учень 3	2	1	1	2	6
Учень 4	1	2	1	1	5
Учень 5	1	2	2	2	7
Учень 6	2	2	2	1	7
Учень 7	2	1	2	2	7
Учень 8	1	2	1	2	6
Учень 9	3	2	3	2	10
Учень 10	1	2	2	2	7
Загальний бал групи	17	19	17	19	72

Застосовуючи розроблені нами критерії оцінки рівнів розвитку музичних здібностей учнів перших класів ми встановили: високий рівень розвитку музичних здібностей у 1-А класі (всього 10 учнів) продемонстрували 1 учень, середній – 5 учнів, низький – 4 учні; у 1-Б класі (10 учнів): 1 учень – високий, 6 – середній, 3 – низький.

Таблиця 2.4.

Результати оцінки рівнів розвитку музичних здібностей учнів перших класів на першому етапі дослідження (в особах)

Критерії оцінки рівнів розвитку музичних здібностей учнів перших класів	Рівні розвитку музичних здібностей					
	1-А клас			1-Б клас		
	високий	середній	низький	високий	середній	низький
1. Чистота інтонації	2	3	5	1	5	4
2. Сформованість ладового почуття	1	4	5	1	7	2
3. Розвиток музичної пам'яті	0	6	4	1	5	4
4. Розвиток музично-ритмічного почуття	1	7	2	1	7	2
Середній показник	1	5	4	1	6	3

Аналіз одержаних даних дав нам можливість встановити певні залежності, які ми подаємо у таблицях 2.5.; 2.6.

Таблиця 2.5.

Рівні розвитку музичних здібностей учнів 1-А класу (у %)

Рівні (у особах)	високий	середній	низький
Всього 10 осіб	10%	50%	40%

Таблиця 2.6.

Рівні розвитку музичних здібностей учнів 1-Б класу (у %)

Рівні (у особах)	високий	середній	низький
Всього 10 осіб	10%	60%	30%

Таким чином, ми бачимо, що рівень розвитку інтонації, ладу, і метроритмічного почуття, музичної пам'яті на констатуючому етапі у дітей 1-Б класу і та 1-А класу практично однаковий.

Одержані дані стали основою для проведення роботи, яка полягала у впровадженні методичної системи розвитку музичних здібностей учнів в навчально-виховному процесі позашкільного мистецького навчального закладу.

2.2. Впровадження методичної системи розвитку музичних здібностей учнів у процесі вокально-інтонаційної діяльності

З метою ефективного розвитку музичних здібностей учнів позашкільних мистецьких навчальних закладів на уроках сольфеджіо нами було розроблено та використано у навчальному процесі методичну систему, засновану на таких положеннях:

1. Систематизація методичного матеріалу для роботи над розвитком музичних здібностей учнів у процесі вокально-інтонаційної діяльності.
2. Впровадження активних форм музичної діяльності.
3. Використання ігрових методів навчання.
4. Робота з формування вокально-хорових умінь та навичок.
5. Робота над виробленням стійких ладових почуттів учнів.
6. Оптимізація роботи над чіткими музично-слуховими уявленнями та їх систематичний контроль.
7. Робота над почуттям метроритму та засвоєнням елементів метроритмічної організації.

У процесі впровадження розробленої методичної системи ми використовували наступні принципи:

1. Принцип індивідуально-особистого підходу до учнів.

2. Принцип урахування особливостей психічних властивостей учнів та потреб їх мотиваційної сфери.
3. Принцип поступового засвоєння нових елементів музичних знань, умінь та навичок як основи для подальшого розвитку музичних здібностей.
4. Принцип вивчення нового та більш складного матеріалу на підґрунті вже міцно засвоєного.
5. Принцип активізації музично-аналітичної розумової активності учнів, з метою можливості виконання завдань у швидкому темпі.
6. Принцип формування в учнів впевненості при виконанні самостійних вокально-інтонаційних завдань.
7. Принцип вироблення в учнів навичок вокальної імпровізації як засобу розвитку творчого музичного мислення.
8. Принцип використання ігрових методів та форм роботи на уроках сольфеджіо.
9. Принцип зміни видів діяльності з метою активізації роботи над всебічно розвинутим музичним слухом та з метою запобігання втоми в учнів.
10. Принцип накопичення музично-слухових вражень та вокально-інтонаційного репертуару з метою використання їх як базових у подальшій музично-слуховій та музично-практичній роботі.

У практичній роботі були використані такі методи роботи з учнями: наочні, словесні і практичні. У музичному вихованні молодших школярів ці методи мають свою специфіку.

Наочний метод в музичному вихованні має декілька різновидів:

- наочно-слуховий (показ педагогом вокального прикладу);
- наочно-зоровий (показ наочних посібників і т. ін.);
- наочно-руховий (використання рухів рук, пластична інтонація).

Словесний метод – до нього відносяться бесіда з дітьми, розповідь, діалог і тому подібне. У музичному вихованні цей метод розуміється не

стільки як передача необхідної інформації, скільки як образно-психологічний настрій, спрямований на духовне спілкування дитини з музичним мистецтвом. Тобто для словесного пояснення музики мова має бути не побутовою, а образною.

Практичний метод – це формування у дітей уміння розуміти, оцінювати і аналізувати музичні особливості творів, а також уміння застосовувати ці знання на практиці, зокрема в процесі співу.

Ефективність розвитку вокально-інтонаційних здібностей залежить від спеціальних методів, за допомогою яких викладач формує та розвиває співацький голос учня, здійснює процес передачі вокально-педагогічного досвіду. Спираючись на дослідження Л. Дмитрієва, В. Морозова, Р. Юссона, Ю. Юцевича, ми виділили основні методи:

- методи впливу на тембр голосу шляхом зміни забарвлення голосних;
- методи фіксації внутрішніх відчуттів;
- методи вольових наказів та емоційних станів;
- методи слухових впливів.

Основою музичних здібностей є музичний слух, тому, саме з його розвитку ми розпочали впровадження розробленої системи.

Здібність до чистого інтонування – фундамент ансамблевого співу. Із самого початку ми привчали дітей до уміння зосередитися на звучанні (невміння зосередитися на звучанні – одна з причин фальшивого співу).

Як показав аналіз музично-педагогічної літератури, розвиток музичних здібностей та розвиток інтонаційних навичок – процес взаємопов'язаний, а також нерозривно пов'язаний з розвитком усіх вокальних навичок і безпосередньо залежить від них. Тобто – це елементи одного цілого механізму.

На самому початку формуючого етапу дослідження з учнями 1-А класу була проведена бесіда про вокальний голос людини, його природу і можливості. Діти з захопленням вирушили в «Подорож в світ голосів», в процесі якої вони «досліджували» свій власний голос. Учні знайомилися з

високими і низькими звуками голосу і намагалися їх зобразити – порівнювали низькі звуки з образами ведмедя, слона і т. ін., а високі – з пташкою, дзвіночком.

Спів довгих і коротких звуків також відбувався на основі образних порівнянь: наприклад, ми говорили, що довгий звук – це гудок паровоза, а короткий – стук крапельок дощу по даху.

Одним з першочергових завдань вокально-інтонаційної діяльності є вироблення правильного вокального дихання – активного, але одночасно спокійного, не форсованого. Цієї мети можна досягти різними шляхами. Доброго результату можна досягти використовуючи емоційно-образні методи, методи образних порівнянь. Для роботи над вокальним диханням ми використовуємо ігрові вправи, наприклад такі як: «Пароплавчик», «Кит», «Видуємо повітря через соломинку, щоб не загасити свічку».

«Пароплавчик» та «Кит» – це вправи, спрямовані на відпрацювання активізації вдиху і видиху, рухів діафрагми. «Видуємо повітря через соломинку, щоб не загасити свічку» – вправа спрямована на вироблення короткого вдиху через ніс, затримку дихання і довгий видих крізь складені трубочкою губи таким чином, ніби через соломинку, обережно, щоб «не загасити свічку». Важлива умова – не змінювати дихання і економно витрачати повітря.

У випадку, якщо дихання все ж таки недостатньо активне, пропонуємо учню співати на одному звуці (краще в зручній теситурі) голосний «А» або «О», при цьому уявляємо, що звук – ніби гостра голочка, яка вколєє пальчик під час шиття.

Приєм «Створюємо одну звукову ниточку» спрямований на активізацію слуху у дітей: «уявіть, що ми з вами, співаючи «створюємо» одну-єдину звукову ниточку, яка дуже тоненька та рівненька, тому треба співати так уважно і обережно, щоб порушити її». Коли діти не чують, що співають інші звуки – можна порівняти таке звучання із грою на фортепіано кількох сусідніх звуків одночасно, та запитати – «чи гарно звучить, чи

подобається таке звучання дітям?», а потім знов запропонувати дітям заспівати, ніби «створити» тоненьку та рівненьку звукову ниточку.

Для розвитку ладового почуття і активізації образного мислення ми слухали музичні п'єси різного характеру, а потім підбирали до цієї музики відповідні епітети, порівняння.

Викладачам добре відомо що у класичній та сучасній вокальній літературі досить часто зустрічаються стрибки вгору або вниз на широкий інтервал, які дитині буває складно правильно проспівати. При зміні регістрів в інтонуванні стрибка вгору, дитина може або не дістати звук, або дістане, але у нього зміниться вокально-співоча позиція. При співі стрибка вниз позиція також може змінитися – від цього страждає якість звуку. При використанні деяких порівнянь образного методу, можна досягти, щоб вокальна позиція залишалась незмінною і дитина могла правильно інтонувати запропоновану мелодію.

При співі стрибка вгору ми говоримо, що такий спів може бути схожим на легке «здивування», «посмішка», та потрібно уявити собі, ніби ми «спускаємося» на верхній звук трішечки із верху, ніби із хмаринки, проспівати це легко і весело, немов це весела гра. Можна порівняти спів стрибків угору із сонячним промінчиком, тоді звук буде гострий, дзвінкий.

Якщо треба заспівати голосом стрибок вниз, дитина повинна уявити собі, що стоїть на балконі, кидає вниз м'яч. Коли м'яч торкнеться землі – це і буде потрібний нам низький звук, він може повернутися на, а може залишитися внизу. При цьому учень повинен усвідомлювати, що м'яч – це тільки голос, сам же він залишився вгорі – цей прийом збереже вокальну позицію.

У випадку, коли при співі поступового руху мелодії вгору дитині не вистачає впевненості, витримки довести її до кінця, на допомогу приходять порівняння із гарною квіткою, що розкривається назустріч сонцю. Якщо мелодія йде вгору стрімко, на форте, це можна порівняти зі злетом літака,

ракети. Якщо не поспішаючи, на піано – порівнюємо з тим, як піднімаються в небо повітряні кульки або мильні бульбашки.

При співі поступового руху мелодії вниз по тонах і півтонах треба бути дуже уважними, так як інтонація мимоволі «сідає», особливо при співі а`cappella. Якщо ж співати мелодію вниз, а рукою показати рух вгору, ніби підтримуючи звук, інтонація буде вірною. Ще один прийом – «йдемо назад». Відомо, що, коли ми рухаємося «задом наперед» ми йдемо обережно, іноді навіть намагаємося під ногами поверхню. Це порівняння можна також використовувати при співі низхідної мелодії. В даному випадку активізується внутрішній слух.

Інтонаційно важку мелодію дитина може проспівати на звук «р», уявляючи, що їде за кермом автомобіля. До цього можна додати рух по класу. Спів на звук «Р» звільняє від затискання голосовий апарат, вирівнює голосові регістри, а образне порівняння приносить дитині справжнє задоволення.

Іноді на початковому етапі навчання діти дуже погано інтонують навіть найпростішу мелодію. В цьому випадку можна «намалювати» звуковисотний рух мелодії рукою (або на аркуші паперу), уявити, що це – картина з пагорбами і річками, горами і ярами, і голос «вийшов на прогулянку» по цій «місцевості». При повторенні дитина буде це згадувати, показувати, асоціації закріпляться в голові і згодом вже обійдеться без показу.

Важливу роль в процесі роботи над інтонацією грають звукозображальні моменти. Якщо мелодію потрібно заспівати на стаккато, тихо, легко, підійде порівняння з співом зозулі, його імітація.

Вправа «Двигун літака», що виконується на склад «зу» або «ж», активізує головний резонатор, що також впливає на якість інтонації.

У процесі формуючого етапу також проводилася робота з розвитку музично-ритмічного почуття із застосуванням ритмічного читання яскравих,

образних віршів та скоромовок та із одночасним плесканням їх ритмічного малюнку.

Іноді на початковому етапі навчання діти дуже погано інтонують навіть найпростішу мелодію. В цьому випадку ми зображали звуковисотний рух мелодії рукою (або на аркуші паперу), уявляли, що це – картина з пагорбами і річками, горами і ярами, і голос «вийшов на прогулянку» по цій «місцевості». При повторенні дитина це згадувала, показувала, асоціації закріплювалися і згодом показ був непотрібний.

Ефективним засобом розвитку вокальних здібностей є вокальні вправи – багаторазово повторені спеціально організовані вокальні дії. Під час розучування вправ слід додержуватися принципу єдності художнього й технічного, прагнути до емоційно-виразного забарвлення голосу.

Вокальні вправи можна розділити на дві основні категорії. До першої відносяться ті, які застосовуються поза зв'язком з конкретним твором. Вони сприяють послідовному опануванню засобами вокальної виразності, досягненню більш високого рівня художнього виконання. Вправи другої категорії направлені на подолання конкретних труднощів при розучуванні твору. Природно, що ці вправи служать більш вузьким завданням співочого розвитку [21].

Вправи ми розділили на такі типи:

- для тренування тривалого дихання і одноманітного звукоутворення, звуковедення;
- для тренування артикуляційного апарату;
- для вироблення навички співу із закритим ротом;
- вправи на вміння збирати звук і чисто інтонувати певні інтервали, на подолання стрибків в мелодії;
- вправи на вміння інтонаційно точно долати стрибки зі ступеневим їх заповненням;
- інтонування тризвуків (мажорних, мінорних) на легато, а пізніше на стаккато;

- звукоряди висхідного і низхідного напрямку для розвитку рухливості голосу;
- вправи на використання багатоголосся, починаючи з епізодичних розходжень у терцію;
- секвенційний розвиток мелодії при тривалому диханні (можна з крещендо і димінуендо).

Мета вправ – підготувати голосовий апарат до активної роботи і довести до автоматизму основні вокальні навички [16].

Вокально-інтонаційні вправи – це технічні вправи, що мають певні інтонації, елементи музичної мови, направлені на її засвоєння. Вони займають важливе місце, оскільки допомагають учням краще засвоїти різні інтонаційні комплекси та долати труднощі, що виникають в процесі роботи. Матеріал вокально-інтонаційних вправ присутній у всіх формах роботи: в слуховому аналізі, в читанні з аркуша, в піснях тощо.

Вимоги щодо проведення вокально-інтонаційних вправ:

- кожна вправа повинна точно відповідати темі уроку, але не варто забувати повторювати вивчений матеріал;
- вправи мають бути короткими, щоб легко засвоювалися та запам'ятовувалися;
- діапазон має бути зручний для виконання;
- інтонаційна та ритмічна сторона не повинні заважати одна одній.

В цілому вправи ми класифікували за наступними принципами:

- за ладовою основою;
- за кількістю голосів;
- за способом виконання.

Існує чимало способів виконання вокально-інтонаційних вправ: колективно мелодично або гармонічно, групами, індивідуально мелодично, канонем, «ланцюжком», методом «нашарування» голосів, дуєтом, співати гами, ступені, інтервальні та акордові послідовності, чергуючи спів вголос та

«внутрішній» спів, що сприяє розвитку внутрішнього слуху, спів на різні штрихи (*legato, staccato*), спів *a' cappella*; спів з гармонічним супроводом.

Етапи роботи ми виділили: мовний і співочий (за методикою К. Орфа) [39]. На початковому (мовному) етапі ми працювали над формування таких співочих навичок, як дихання і дикція, головного високого звучання, легкості голосу. Матеріал мовного етапу сприяв формуванню мовного і співочого дихання, а також умінь змінювати силу і висоту голосу.

Мовний етап, як підготовчий, спочатку передує, трохи випереджаючи, а потім йде паралельно співочому етапу.

Основними видами діяльності на мовному етапі є:

- артикуляційна гімнастика;
- ігри та вправи, що розвивають мовне і співоче дихання;
- розвиваючі ігри з голосом;
- мовні зарядки;
- мовні ігри та вправи;
- ритмодекламація.

Загальна мета усіх цих методів – легко і непомітно підготувати голоси дітей до співу:

- розробити м'язи мовного і дихального апарату;
- загострити інтонаційний слух;
- підвести дітей до сприйняття музичних звуків;
- зробити навчання співу більш легким, зрозумілим і привабливим заняттям.

Вправи мовного етапу допомогли дітям легко і непомітно підготувати свої голоси до співу, оскільки їх голосовий апарат вже «розігрітий» і готовий до співу. Перехід від мови до співу може бути легким і зрозумілим в ігровій формі, з використанням театралізації і руху. На цьому етапі і в подальшому дуже важливо застосовувати ігрові методи формування координації слуху і тепер уже співочого голосу. Ці прийоми різноманітні, але, на жаль, мало відомі широкому колу фахівців музичного виховання.

Наприклад, після мовної гри «Імена» граємо в «Ехо», але співочим голосом (додаток Б).

1 варіант. Педагог співає ім'я дитини на зручному для всіх звуці – діти повторюють. Співаємо ім'я іншої дитини на тому ж звуці – діти повторюють.

І так далі, послідовно розспівуючи один і той же звук, потім беремо звук на пів тону вище і т. д.

2 варіант. Педагог співає ім'я дитини на одному звуці (І – ра), діти співають на тому ж звуці, але ласкаво (І – роч – ка), і так далі по колу. Потім співаємо звук на пів тону вище і т. д.

3 варіант. Педагог співає ім'я дитини на двох звуках малої терції зверху – вниз – діти повторюють, можна підняти або опустити звук на півтора тону і т. д.

4 варіант. Педагог співає ім'я дитини (І – ра) на двох звуках малої терції – діти повторюють, але в іншому ритмі, співають його ласкаво: І – роч – ка.

5 варіант. Можна проспівати рині слова: «мама», «тато», назви іграшок і т. д.

Всі ці вправи допомагають дітям легко перестроюватися від мовної до співочої інтонації.

При формуванні співочого голосу дитини на початковому етапі, коли голосовий апарат тільки пристосовується до нового для нього способу звукоутворення, дуже важливо стежити за тим, щоб діти не захоплювалися силою звучання, не переходили на крик. Це негативно впливає на точне інтонування, веде до втрати політності і дзвінкості голосу.

На мовному етапі розвитку голосу діти вільно і легко починали користуватися виразними засобами, загальними для музики, співу й мови. Всі вони доступні дітям з самого раннього віку.

Невід'ємною частиною у вокальній діяльності є робота над артикуляцією. Дуже доречною в роботі з молодшими дітьми є артикуляційна гімнастика у формі казки «Подорож язичка».

При підборі музичного матеріалу особлива увага приділялася технічним можливостям голосового апарату і рівню підготовці дітей: діапазон, характер звуковедення, дихання, дикція, ансамбль, лад. Двохголосний спів на заняттях можливий на основі певного музичного розвитку дітей, і підготовка до нього повинна розпочинатися з першого року навчання з поступовим ускладненням надалі.

З дітьми ми застосовували деякі поспівки з акордовим супроводом. Розучуючи такі поспівки, ми пояснювали дітям, з якою метою це дається. У процесі відпрацювання унісону, в одноголосний репертуар вводилися пісні із складним акомпанементом, в якому мелодія майже, а згодом навіть зовсім не дублювалася. Співаючи з дублюючим супроводом, діти повинні були контролювати власне звучання. Потім робота ускладнювалася: виконувалися двоголосні вправи, пісеньки дуєтом: учитель – учень. Наприклад, діти співають верхній звук на великій тривалості, учитель, вступаючи пізніше, співає нижній звук. Частина дітей співає витриманий звук, а інша частина – мелодійний хід.

Виконувалися і нескладні канони. Якщо усі ці прийоми не засвоєні учнями повною мірою, то немає сенсу поспішати із співом складніших пісень з елементами двоголосся. У роботі над двоголосним співом продовжували виховання навичок співу без супроводу. Воно допомагає розвивати слух, увагу дітей, співацьку самостійність, розуміти і цінувати красу хорového звучання, готує дитину до втілення творчих задумів.

Вокально-інтонаційні здібності ми розвивали на вправах, а закріплювали і удосконалювали при роботі над художніми творами. Необхідно відмітити, що правильний відбір музичного матеріалу, який використовувався при навчанні, забезпечував систематичність накопичення учнями знань і навичок.

Уявлення про музику нерозривно пов'язане з активними формами музичної діяльності. Найчастіше, саме через жест, рух, пластику дитині

легше зрозуміти музичний твір, його особливості, музичну мову, структуру, і в той же час, глибше перейнятися її настроєм.

В класі були діти з різними музичними задатками. Одні мають прекрасний слух й інтонують бездоганно, у інших за умовою регулярних занять дуже швидко налагоджується координація між слухом і голосом; зустрічаються і складні випадки, що вимагають уважної і терплячої роботи педагога приблизно на протязі року; а бувають і такі діти, у яких координація відновлюється лише через два-три роки регулярних, планомірних занять. У першому класі дітей ми не розділяли на тих, що інтонують і не точно інтонують. Тільки через деякий час спостерігається чітка грань між правильно і невірно інтонуючими дітьми.

Для виявлення причин невірної інтонації ми прослухали кожну дитину окремо, тому що причини можуть бути різними, потребуючими різних прийомів їх усунення. Одна з причин невірної інтонації полягає в тому, що багато дітей ще не володіють стійкими навичками співу, погано себе слухають і часто переходять на крик. Гучні звуки сприймаються важче, ніж тихі, і тому слабшає слухова увага. Ньюанс *p* (*piano*) можна використати в колективі як метод роботи над складними у інтонаційному відношенні місцями у творі, а не тільки як динамічний ньюанс.

Особливе місце в роботі займало виховання унісону. Це серйозне, складне і дуже важливе завдання, тому що хороший унісон в ансамблі – це основа чистого багатоголосого співу. Роботу над унісоном в молодшому ансамблі, ми розпочинали із співу на одному звуці нескладних поспівок і, звичайно, продовжували цю роботу на матеріалі розучуваних пісень. Дуже корисно використовувати у вправах на унісон голосну «у», яка веде до утворення «вузького», чітко фіксуючого висоту звуку, при його формуванні м'яке піднебіння і маленький язичок знаходять правильне положення. У роботі над унісоном використовували також спів із закритим ротом. Цей прийом посилює слухову увагу співаків і дозволяє відчувати високу вокальну

позицію. Але для молодших школярів це дуже важкий прийом, і користуватися ним слід лише епізодично.

У багатьох дітей артикуляційний апарат пасивний, а тому розвиток його вимагав від викладача особливої уваги. Величезне значення мають голосні, оскільки усі вокальні якості голосу виробляються тільки на голосних. В учнів на перших заняттях зустрічалася така помилка: у дітей ніби виникає бажання швидше заспівати наступний склад, звідси втрачається протяжність, співучість мелодії. Ми пояснювали на прикладі свого співу, що співаються тільки голосні звуки, а не приголосні. Спів голосних повинен відбуватися в єдиній манері звукоутворення. Обов'язковою умовою для цього є збереження стійкого положення гортані при співі різних голосних. В якості вправ співали поспівки на одному звуці. Уваги педагога вимагає також формування і природна вимова приголосних при співі. Приголосні повинні вимовляється гранично коротко, чітко. Ясне, виразне вимовляння голосних і приголосних можливо при повній свободі голосового апарату. Розбірливість тексту залежить, головним чином, від виразного вимовляння приголосних звуків. Вимова в співі будується на загальних правилах орфоєпії.

Багаторічний досвід роботи показав, що методика входження дитини в світ будь-якого мистецтва повинна проходити через гру. За допомогою гри можна навчити грати на інструментах, красиво рухатися і танцювати, слухати музику, співати.

Ігрові методи виховання, розвитку та навчання чудові тим, що всі ці процеси відбуваються непомітно для дітей, мимоволі. Вони не замислюються над тим, легко це чи важко, добре це чи погано. Вони просто інтуїтивно засвоюють манеру говорити, співати, ходити, спілкуватися, діяти. Мимовільне навчання дітей у грі не порушує їх психофізичного стану, тому що в ній є все необхідне для всебічного розвитку: інтерес, позитивні емоції, образ, фантазії, мовне спілкування, рух.

У дитячому віці мимовільне навчання безпосередньо пов'язане з інтересом, а також з інтуїтивним сприйняттям, і це проявляється в наступному:

- ігрова методика з моментами веселої несподіванки, коли буденне стає незвичайним, а тому особливо цікавим, привабливим, дає дітям радість і емоційний підйом;
- інтерес і увага до музики у деяких дітей стають більш стійкими (це найважливіша умова для розвитку сприйняття і, головне, для відтворення музичних звуків, тобто правильного інтонування);
- розучування музичного матеріалу йде плавно і легко.

Все це позитивно впливає на дітей з низькою самооцінкою, які не очікують від своїх дій нічого, крім невдачі. Діти в ігровому процесі повинні бути всі успішні, роблячи все по-своєму, як можуть.

У грі вкрай необхідна наша емоційність і виразність при показі ігрових вправ, так як вона полегшує наслідування, емоційно заряджає дітей. Спочатку ми задавали ігрові образи, а потім вільно розвивали уяву кожної дитини. Нам необхідно було гнучко змінювати свою позицію: то, стаючи учасником гри, активно захоплюючи, то просто спостерігаючи з боку, непомітно керуючи, при цьому, не змушуючи дітей, не оцінюючи, чи не порівнюючи з іншими і, звичайно, не караючи. Складність цієї роботи для нас полягала в тому, що при переході від одного способу до іншого ми повинні були бути одночасно і в грі, і керувати діями дітей. Головне – не порушувати атмосферу довіри, не втратити інтерес до гри. На заняттях тільки від нас залежить підтримання атмосфери невимушеності, радості і взаємного спілкування.

Підготовчий слуховий період важливий не лише для співу, але і для сприйняття музики. На думку педагогів, в розвитку звуковисотного слуху мають велике значення активні способи відтворення звуків за допомогою вокалізу, різних рухів. Показ руху малюнка мелодії, її звуковисотної і

ритмічної структури знайшов широке застосування в музично-педагогічній практиці.

За допомогою таких рухів діти вчилися вільно інтонувати різноманітні мелодійні ходи в межах до-мажорного пентахорду (I – V ступені), а потім і октави. При цьому висота підйому руки для кожного звуку умовно зафіксована. На початку навчання використовується ігровий прийом «драбинка». По драбинці «ходить» учень: зі сходинки на сходинку, вниз, вгору, через сходинку, на місці.

Такого роду робота цікава і захоплююча. Вона активізує увагу дітей, і результати її позначаються дуже швидко. Це дуже вдалий прийом, що готує до співу по нотах і співі по ручних знаках. Щоб він був вдалішим і давав цілісність образу малюнка мелодії, ми паралельно використовували схематичні замальовки мелодії звичайним графічним способом – рисками, кружечками, квадратами.

Завдання таких мелодичних схем – зв'язати слухові уявлення із зоровими, доповнивши їх активним рухом руки по малюнку мелодії. Схематичні замальовки зручні тим, що в донотний період їх можна використовувати при співі на будь-якій висоті, це необхідно мати на увазі при роботі з погано інтонуючими дітьми, які у більшості своїй можуть виконувати невелику мелодію лише в низькій теситурі. Надаючи таким дітям можливість свідомо співати хоч би невеликі поспівки в доступному діапазоні, учитель створює умови для їх подальшого музичного розвитку. В процесі такої роботи діти вчаться відрізнити розташування звуків мелодії невеликого діапазону.

Спочатку спів із вживанням ручних знаків вводився поступово, діти разом з учителем проспівували усі східці вгору і вниз, повторюючи ручні знаки (додаток А). Надалі вправи із вживанням ручних знаків включали найрізноманітніші поєднання східців. Потім діти знайомилися з назвою семи основних нот. Назви нот виписувалися на дошці в гамоподібній послідовності від усіх звуків вертикально у вигляді стовпців, щоб для дітей

стало наочним, що нота ре вища за ноту до, мі вища за ре і т. д. Звукоряд проспівувався з назвою кожного звуку. Діти легко запам'ятовували назву звуків і у супроводі фортепіано співали звукоряд вгору і вниз в межах октави (до-мажор). Для зручності, в окремих випадках, застосовувалася так звана «рухлива шкала», тобто давалося налаштування не в до-мажорі, а в ре-мажорі, а діти співають, називаючи звуки до-мажора.

Підготовчі вправи для переходу до співу по нотах давалися спочатку в об'ємі п'яти перших східців. Нотним станом служила ліва рука того, хто співає, а вказівний палець правої руки показує місце знаходження звуків. Процес освоєння східців ділився на чотири етапи:

- 1 етап – найпростіші вправи в межах двох – трьох звуків (I, II, III);
- 2 етап – вводиться VII ступінь;
- 3 етап – додаються ступені IV, V;
- 4 етап – вводиться VI ступінь.

Через декілька уроків діти вже вільно співали по руці і по ручних знаках прості вправи.

Наступний етап роботи – засвоєння поняття про стійкі і нестійкі звуки в мажорному ладу (пізніше в мінорному). Велику роль в співі по нотах грає нотний стан, замінюючий драбинку і такий, що дає певну наочність. Спів звукоряду в розбиття дістав назву «подорож по звукоряду». Для того, щоб проводити цю «подорож» цілеспрямовано, маючи на увазі розвиток почуття ладу, важливо співати звуки звукоряду в їх ладових зв'язках. Прийом «подорожі» по звукоряду дуже зручний, тому що дає можливість працювати над будь-якими інтонаціями і мелодичними ходами, які необхідно закріпити зараз. Інтонації, які повинні знати діти при роботі в ладу:

- ходи по звуках тонічного тризвуку: «соль – мі», «мі – до»;
- відхилення від стійких східців на суміжні нестійкі (V – VI – V, III – IV – III, I – II – I);
- звукоряд в межах (I – V, V – I).

Через деякий час настає момент, коли діти починають добре усвідомлювати та відрізнити стійкі та нестійкі ступені в до мажорі, із легкістю співати мелодії пісень, побудованих на вивчених ступенях.

З цього можна зробити висновок, що розвиток здібності до точного інтонування нерозривно пов'язаний з розвитком усіх вокальних навичок і безпосередньо залежить від них.

Вокально-інтонаційна діяльність є основною, базовою діяльністю у розвитку музичного слуху на заняттях сольфеджіо. Багато інших видів музичної діяльності так або інакше пов'язані із цим видом діяльності.

Опановуючи практичними вокально-інтонаційними навичками, учень одночасно набуває як здатність аналітичного сприйняття так і здатність усвідомлення елементів музичної мови, розуміння їх значення в контексті музичної тканини в цілому.

Процес розвитку навичок вокального інтонування, які в свою чергу, в процесі вокально-інтонаційної діяльності сприятимуть розвитку музичного слуху, ми поділили на декілька етапів:

Початковий етап навчання пов'язаний із становленням та виробленням (за необхідністю) координації між слухом та голосом. На цьому етапі ми дотримувались деяких принципів, спрямованих на досягнення точності інтонування мелодій у невеликому діапазоні. По перше, досягали «розслабленого», вільного положення голосового апарату в учня, якого можливо досягти різними методами, наприклад:

1. Ігровий метод – «малювання» голосом за графічними малюнками на дошці, або метод голосового «глісандо», описуючи який можна порівнювати його із «катанням з гори на санчатах» (при співі вгору – це прийом можна порівнювати із злітом літака).

Вокально-інтонаційні вправи, що базуються на звуконаслідуванні можуть бути досить різноманітними, цікавими для дітей (коли вони мають ігровий характер) та корисними для розвитку музичного слуху учнів.

2. Гра «Луна» для роботи над корегуванням інтонації:

Вслід за співом вчителя діти співають «відлуння» – це може бути імітація співу птахів (зозуля, соловейко), або невеликі фрази пісеньки, яку треба вивчити. Звичайно, співаючи «відлуння» діти уважно намагаються якомога точно відтворити музичні звуки. Можна попередити учнів бути дуже уважними, тому що гра «Луна» може стати схожою на гру «Зіпсований телефон», якщо не слідкувати за точністю повторюваних учнями звуків. Таке порівняння подобається дітям та спонукає їх краще слідкувати за точністю інтонації при співі (додаток Б).

3. Одним із методів «корегування» та покращення точності вокальної інтонації в учнів є метод, при якому учням із «нечистою» інтонацією (або із не дуже добре розвинутим музичним слухом) пропонується підспівувати мелодію твору, який вони грають на інструменті із своєї програми зі спеціального інструменту. При цьому необхідно звернути увагу учнів на те що, співаючи разом із грою на інструменті, потрібно одночасно уважно слідкувати за вірним унісоном співу та гри, перевіряти себе та порівнювати звучання голосу із звучанням інструменту. Такий метод допомагає отримати добрі результати в практичній роботі у позашкільних мистецьких навчальних закладах, або в роботі з учнями «гудошниками» більш старшого віку.

4. Серед завдань щодо покращення координації між слухом та голосом при вокальному інтонуванні, а також сприятливих для розвитку музичного слуху та пам'яті, часто вживаним є вивчення пісень на двох, або декількох різних за висотою звуках. Важливо звернути увагу учнів на запам'ятовування звучання конкретних звуків, та послідує точне їх наслідування.

Співати такі пісні з учнями на початкових етапах краще у примарній зоні, можливо для деяких учнів із «нечистою» інтонацією у зручному для них діапазоні, прийнятній теситурі.

У своїх посібниках із сольфеджіо, викладач методист М. Котляревська пропонує цілу добірку подібних пісень. Спочатку – пісні на V та III сходинках мажорного ладу. Далі – на V, III та VI сходинках. Пізніше – на III, II, I; V, III, I сходинках. Тобто послідовність вивчення та засвоєння інтонацій,

пов'язаних із співом певних сходинок розташована у ретельно продуманому порядку, та обумовлена віковими особливостями учнів початкових класів. Важливо враховувати наступний принцип: кожна наступна інтонація може засвоюватись тільки після доброго опанування попередньої інтонації. Дуже подобаються учням веселі та нескладні пісні такі як: «Два кота», «До нас гості прийшли», «Дощик», «Лебідонька» та багато інших.

Завдання розвитку навичок правильного дихання при співі, тобто «дихання животом» має певні складності для засвоєння учнями та потребує достатньої кількості часу та наполегливої, систематичної роботи.

5. Вправа «Квітка – повітряна кулька – соломинка» допомагає на прикладах доступних, зрозумілих дітям асоціаціях знайомих образів, відчутти та запам'ятати необхідні етапи правильного дихання до початку співу, та принцип рівномірного, економного розподілення повітря при співі. Учні пропонують уявити, що вони знаходяться на зеленім лузі, або в саду чи у лісі, збираються нюхати запашну квітку. Для цього робиться глибокий вдих носом (не здіймаючи плечей угору), а потім потрібно, набравши повітря якомога глибше, а саме в живіт, зафіксувати його там, ніби «зав'язати повітряну кульку» у животі. Діти перевіряють це (чи вийшло в них «надути повітряну кульку в животі») за прикладом вчителя, приложивши ручку собі до живота. На наступнім етапі вправи «повітряну кульку» пропонується потихеньку здувати, видувати повітря економно – «через соломинку». Після успішного оволодіння усіх етапів вправи, наступним кроком (після виконання усіх начальних моментів вправи), замість видування повітря «через соломинку» – учням пропонується заспівати на заданій висоті голосний «у», або просто звук «до».

З метою розвитку ладових почуттів та закріплення у слуховій пам'яті учнів взаємозв'язків між сходами ладу, ми пропонували наступні вправи та завдання:

1. Закріплення музично-образних уявлень, пов'язаних з поняттям ладу мажору та мінору, відбувалося таким чином: дітям пропонується розглянути

картину та описати словами її, відповідаючи на питання викладача щодо настрою картини, діти повинні поступово прийти до висновку, що життєрадісний настрій відповідає мажорному ладу. Разом з дітьми викладач обговорює настрій у музичних фрагментах, підібраних для прослуховування.

2. «Мажорні та мінорні клавiші» у музичному альбомі. Викладач пропонує до уваги учнів намальовану клавiатуру, на якій є клавiші з намальованими хмаринками та сонечком.

3. Спів пісень у різних ладах та обговорення з учнями їх образної сфери та настрою.

4. Мажорний концерт. Діти повинні пригадати вірші та пісні з мажорним настроєм та по черзі прочитати або проспівати їх у емоційно-піднесеному характері.

5. Змагання з імпровізації на кращу мажорну мелодію. Імпровізація може бути як вокальною, так й інструментальною. Викладач може підібрати ілюстративний або музичний матеріал, надихаючи на імпровізацію.

6. Після обговорення дітьми характеру мінорного ладу, їм пропонується спочатку пригадати усі мінорні слова, а потім намалювати картину мінорного будинку, мінорної погоди (додаток В).

7. Гра «Перемалюємо пісеньку». Пригадавши знайомі дітям вивчені пісні, викладач пропонує «перемалювати» мажорні пісні в мінор та навпаки. Перед цим можна пофантазувати та придумати причину, чому настрій пісеньки змінився. Подібні завдання стимулюють розвиток слухових уявлень та творчої уяви учнів.

8. З метою розвитку музично-слухових уявлень щодо усвідомлення особливостей мажорного та мінорного ладів, учні співають поспівки із відповідним текстом («Мажорно-мінорні поспівки» муз. О. Голубевої); великі та малі терції (порівнюючи їх звучання); мажорні та мінорні тризвуки.

9. Розвиток та засвоєння відчуття ладових тяжінь відпрацьовується в процесі виконання різноманітних вправ на спів ступенів ладу за сходинками (додаток Г).

10. Впізнавання мелодії за показом її мелодичного руху по сходинці (таким чином відбувається стимулювання розвитку внутрішнього слуху).

11. Імпровізація мелодії за сходинками. В залежності від теми уроку або розвиваючої мети таке завдання може конкретизуватись та змінюватись. Наприклад: імпровізувати фразу-відповідь до наданої мелодичної фрази; мелодію за наданим текстом; мелодію за наданим ритмом; мелодію із наданими умовами – по звуках тризвуку, або із використанням нового вивченого інтервалу чи акорду, розміру, ритмічній групі. Зрозуміло, що попереднім етапом до початку роботи із завданнями імпровізації за сходинками має бути засвоєння на певному рівні музично слухових уявлень учнів щодо ступенів ладу та ладових тяжінь, а також практичного їх засвоєння у процесі вокально-інтонаційної діяльності. Приклад викладача щодо імпровізації повинен відігравати роль, надихаючи на творчий лад учнів. Викладач може довести прикладом свого співу, імпровізованих завдань, та його аналізу і пояснення доступність і зрозумілість завдання для учнів, спонукати їх до бажання «спробувати свої сили».

Розвиток музичної пам'яті, як важливої складової музичних здібностей потрібно перш за все для успішного музичного виконавства, має відбуватися систематично та послідовно. Із вправ, які сприятимуть розвитку музичної пам'яті, багато вправ так чи інакше обов'язково пов'язані із попереднім аналізом, тому що усвідомлене запам'ятовування більш корисне ніж автоматичне, бездумне, неусвідомлене. Наявність задатків доброї природної музичної пам'яті звичайно полегшує виконання завдання, пов'язаного із запам'ятовуванням музичного тексту, але так буває на початковому етапі, коли рівень складності завдань буває досить легким. Тому, із часом, коли рівень завдань поступово ускладнюється, найчастіше властивостей однієї природної пам'яті може бути недостатньо – стає більш очевидною необхідність ретельного та цілеспрямованого розвитку музичної пам'яті. Як і всі музичні здібності, музичну пам'ять краще розвивати із дитинства. Основні види музичної пам'яті – моторна, емоційна, зорова, слухова, логічна.

Вправи та завдання для розвитку музичної пам'яті, що ми застосовували:

1. Гра «Повтори ритмічний малюнок». Учням роздають приготовані картки із записом тривалостями нот ритмічних фраз. Учні по черзі виходять до дошки та плескають ритм своєї картки. Бажаючи учні з групи повинні точно відтворити такий ритм. Таку гру можна проводити у виді змагання із підрахунком отриманих балів за кожне виконане завдання.

2. «Звукові сходинки». Перед початком гри учні отримують картки із зображенням сходинки. Гру вчителя на інструменті діти повинні уважно слухати та показати відповідний ступінь, або їх сполучення, невеличку поспівку.

3. «Живе піаніно». Кожен з учнів «отримує» один із звуків, що входять до складу вивченої пісні. Завдання дітей – якомога краще запам'ятати свій звук, та своєчасно його проспівати, слідкуючи за його точним відтворенням, щоб звучання «піаніно» не вийшло «погано настроєним» та пісенька прозвучала добре.

4. «Ритмічні замальовки». Викладач грає нескладні мелодії для кожного учня, завдання дітей ритмічно проплескати її ритм.

5. Учням пропонується після кількох проспівувань заспівати мелодію по пам'яті.

6. До завдання запису мелодії по пам'яті учні мають бути підготовлені, шляхом накопичення необхідних для цього виду роботи навичок. Запис музичного диктанту – це складне завдання для багатьох учнів, яке потребує розвитку майже усіх музичних здібностей. Тому і підготовувати до нього учнів треба поступово та поетапно. Розвиток музичної пам'яті повинен стати базовою основою для написання музичного диктанту. Саме тому, ми намагалися навчити учнів писати музичні диктанти за допомогою музичної пам'яті, сформованими музично-слуховими уявленнями, внутрішнім слухом та навичками логічного мислення.

Багато уваги та часу в процесі музичного виховання юних співаків приділяли роботі над вихованням почуття ритму. При розучуванні складних ритмічних малюнків ми використовували склади, вживані в системі відносної сольмізації, які відповідають певній тривалості: та – чверті; ті-ті – восьмим; ті-рі – ті-рі – шістнадцятим.

Разом з традиційним підходом до організації вокально-інтонаційної роботи необхідним елементом на заняттях було обов'язкове включення музично-ритмічної діяльності учнів. Говорячи про музично-ритмічну діяльність, ми маємо на увазі рухи, спрямовані на розвиток у дитини почуття ритму, мелодичного і гармонічного слуху, відчуття музичної форми, музичної пам'яті, емоційності і образності сприйняття і виконання музики. Ця діяльність не повинна протистояти вокально-інтонаційній роботі, а складати з нею єдине, гармонійне ціле. Музично-ритмічна діяльність спрямована на те, щоб діти могли відчувати особливості характеру музики і вміти красиво, синхронно рухатися під неї, імпровізувати рухи відповідно до образного змісту музики. Ця форма діяльності дуже тісно пов'язана з інструментальним музикуванням, імпровізацією.

У роботі над ритмічним малюнком, який є складним для дітей, ми використовували й інші прийоми: плескання наданого ритму окремими дітьми, а також усіма разом, різні рухи під музику.

У процесі формуючого етапу також проводилася робота з розвитку музично-ритмічного почуття шляхом читання яскравих, образних віршів, скоромовок з плесканням ритму.

Роботу над розвитком почуття метроритму ми умовно поділяли на такі етапи:

- 1) розвиток відчуття рівномірності руху (метр);
- 2) розвиток відчуття чергування сильних та слабких часток (розмір);
- 3) усвідомлення та відтворення саме ритмічного малюнку, ритму.

Засвоєння метроритмічних структур та розвиток метроритмічних почуттів ми відпрацьовували на таких вправах та завданнях:

1. Прослухування та спів дитячих пісень, ритмічна основа яких побудована на чергуванні різних тривалостей (спочатку четвертних та восьмих);

2. Виразне співуче вимовляння коротеньких віршів у певному ритмі, яке дозволяє добре відчувати довгі та короткі звуки (відтворення їх ритмічного малюнку за допомогою спеціальних жестів). Таким чином можна працювати над ритмом із різноманітними дитячими віршиками, або скоромовками чи лічилками (додаток Є);

3. Засвоєння сполучень нескладних тривалостей:

- підбір слів, відповідних до певних ритмоблоків;
- викладання ритму вірша або ритму фрази спеціальними картками, на яких зображено ритмоблоки;
- «фотографування» ритму: потрібно запам'ятати викладений картками або записаний на дошці ритм. Спочатку пропонується проплескати наданий ритмічний малюнок, а вже потім викласти його по пам'яті картками з ритмоблоками;

4. Проведення ігор, пов'язаних із рухами під музику:

- Гра «Королівські солдати». Декламуючи вірша, діти марширують бадьорим шагом на одному місці, зупиняючись наприкінці кожної фрази та плескаючи відповідно за ритмічним малюнком віршу.
- Гра «Не пропусти свою фразу». Гра проводиться під музику п'єси Ф. Госсек «Гавот». У даній вправі переслідується мета розвитку відчуття мелодичної фрази, ознайомлення дітей з музичною формою періоду.
- Гра «Зіпсований телефон». Задача усіх учасників якомога уважніше прослухати наданий ритм, запам'ятати його та зуміти точно його відтворити. Ця гра також сприяє розвитку музичної пам'яті учнів.

5. Завдання на виконання ритмічного остинато може бути підпорядковане імітації певним явищам. Наприклад, якщо у вірші розповідається про бджілку, то у ритмі остинато будуть повторюватись слова

«зум, зум», якщо про дощик – «кап, кап», про жабку – «ква, ква». Ритмічне остінато може виконуватись як двоголосна вправа, або як ритмічний супровід до співу викладача чи групи дітей (додаток Ж).

6. Подібне завдання – виконання ритмічного двоголосся. Такі вправи можуть бути різного рівня складності. На початковому етапі двоголосні вправи краще виконувати двома групами дітей, коли кожна група учнів плескає свій (наданий у нотному тексті) ритмічний малюнок. Коли діти вже навчаться точно виконувати свій ритм та слухати виконання іншої групи одночасно, можна ускладнювати завдання. Наступний етап – виконання двоголосної вправи двома руками (додаток З).

Таким чином можуть бути відпрацьованими певні ритмічні групи або їх сполучення. Ці вправи, окрім розвитку чітких метро-ритмічних уявлень також розвивають мислення та координацію рухів учнів.

7. Ритмічні кросворд створюється з метою усвідомлення та закріплення уявлень учнів про групування тривалостей у певних розмірах. Намальований кросворд виглядає як квадрат, розкреслений на рівні клітинки із заповненими та незаповненими клітинками. Одна клітинка дорівнює одній долі у наданому розмірі. У квадраті є клітинки, заповнені однією нотою певної тривалості або сполученням нот, що заповнюють одну долю. Незаповнені клітинки пропонується заповнити дітям, враховуючи правила групування тривалостей у наданих розмірах. Таке завдання сприяє засвоєнню різних розмірів та аналітичного мислення у дітей (додаток З).

8 Завдання на визначення розміру у нотному тексті або розставлення тактів у ритмічному тексті допомагає учням краще усвідомити та засвоїти метроритмічні структури у вивчених розмірах. Із такою ж метою надається завдання виправлення помилок у ритмічному тексті або дописування недостатнього ритму у тактах (додаток З).

9. Варіювання та імпровізація ритму. На початковому етапі створення варіювання учням пропонується замінити ритм рівних двох четвертей на ритмічну групу: чверть з крапкою та восьма (тобто довгий пунктир). Такі

зміни можна використовувати у одному із варіантів прочитання ритмічного малюнку віршу або пісні, наприкінці або на початку. Діти повинні усвідомити можливість різного прочитання ритму та його створення. Подібні варіювання також можуть слугувати засобом для засвоєння певних ритмічних груп. Вправи на варіювання та імпровізацію сприяють розвитку творчої уяви, чіткого усвідомлення різних ритмічних груп, розвитку вміння оперувати ними.

10. «Шифровки» – перевірочний тест на знання пунктирних ритмічних малюнків. По наданим карткам з ритмічними малюнками, які містять пунктирний ритм або заліковані ноти, діти повинні «розшифрувати» картку: ритмічний малюнок із лігами перетворити в пунктирний запис, а пунктирний – навпаки, у залігований.

11. Ритмічні «перебивки». За допомогою гри відбувається розвиток метро ритмічних слухових та рухових навичок. Із наданих карток ритмічного лото викладач обирає пари карток із однаковим за часом ритмічним малюнком. Учень повинен одночасно простукати обидва ритмічні малюнки різними руками. Цю гру можна проводити у форм змагання. Поліритмічні вправи є складна форма роботи, тому треба попередньо поступово підготувати учнів до подібних завдань.

Етапи впровадження методичної системи ми зазначили у розробленій програмі (таблиця 2.7.).

Таблиця 2.7.

Програма впровадження методичної системи

<u>1 клас</u> – учбовий семестр – чверть, місяць	Музична здібність	Форми роботи	Методи, які були використані	Мета, якої потрібно досягти
--	-------------------	--------------	------------------------------	-----------------------------

Продовж. табл. 2.7.

1 семестр, вересень	Відчуття ладу	1) спів гами в тональності до мажор; 2) спів ступенів за сходінками (комплексів: III-V, V-III); 3) спів вивчених пісень із показом руху мелодії по сходінці.	- інтонаційне засвоєння елементів мажорного ладу; - метод навчання на прикладі.	- опанування інтонаційними моделями співвідношень ступенів V, III.
	Метро ритмічні почуття	1) плескання вивчаємих нотних вправ (ритмічний малюнок); 2) ритмічні вправи (ритмізація слів, віршів); 3) рухові відтворення 2-х дольної метричної пульсації (долі сильна та слабка).	- сповіщаючий метод; - метод показу; - сенсомоторний метод.	- уміння розрізняти на слух рух різними тривалостями; - впізнавання ритмічних моделей, ритмічних груп, вміння оперувати ними.
	Здібності до слухових уявлень	1) проспівування внутрішнім слухом окремих звуків гами; 2) доспівування музичної фрази внутрішнім слухом, а потім - вслух (на вивчених ступенях ладу); 3) інтонування нотами пісень, що були вивчені на уроці зі словами (із показом по сходінкам).	- аналітичний метод; - ігрові методи.	- закріплення слухових уявлень у свідомості; - доведення до автоматизації інтонування та впізнавання вивчених інтонаційних та ритмічних моделей.

Продовж. табл. 2.7.

	Музична пам'ять	1) інтонаційне відтворення по пам'яті мелодичних мотивів або фраз; 2) вивчення напам'ять мелодичних фраз пісні із назвою нот на уроці (після попереднього аналізу).	- метод аналізу; - образно-емоційний метод; - метод асоціацій.	- відтворення у інтонуванні та у запису вивчених музичних елементів, або ритмічних чи мелодичних побудов по пам'яті.
Жовтень	Ладові почуття	1) спів гами та комплексів ступенів (III-V-VI; V-III-I – стійки) в C-dur; 2) інтонування нестійких ступенів та їх розв'язань в стійкі; 3) імпровізація – дотворення мелодичної фрази – відповіді до фрази-питання (з використанням комплексів вивчених ступенів).	- метод показу; - метод імпровізації.	- закріплення повторюваних та вивчених музичних елементів у інтонуванні; - засвоєння ладових тяжінь; - вміння вільно оперувати засвоєними інтонаційними та ритмічними моделями.
	Метро-ритмічні почуття	1) робота із ритмічними картками: викладання ритму пісень та віршів; 2) ритмічні ігри, спрямовані на відтворення та засвоєння ритмічних моделей; 3) ритмічний супровід до вивчених вправ та пісень (ритмічне остінато).	- сповіщаючий метод; - ігровий метод.	- відновлення та закріплення у моторно-руховій діяльності складних ритмічних груп; - вміння відтворити при співі вправ та пісень ритмічні групи (за нотним текстом).

Продовж. табл. 2.7.

Листопад	Здібності до слухових уявлень	1) проспівування частин пісень внутрішнім слухом; 2) «мислене» проспівування не устоїв, або їх розв'язання в устої; 3) рухова гра «не пропусти свою фразу».	- аналітичний метод; - метод порівняння.	- закріплення інтонаційних моделей комплексів ступенів у внутрішньо-слухових уявленнях; - відпрацювання відчуття музичної фрази; - вміння структурувати мелодію (поділити на фрази та речення, усвідомити мотивну структуру фрази).
	Музична пам'ять	1) відтворення ритмічних послідовностей по пам'яті (у іграх); 2) запис мелодії вивченої пісні по пам'яті.	- метод аналізу; - метод дидактичної гри.	- накопичення слухової та практично-інтонаційної бази; - вміння відтворити музичні елементи по пам'яті.
	Ладові почуття	1) інтонування нових комплексів ступенів у вправах та піснях (V-III-I-II); 2) імпровізація мелодії на заданий текст по звукам тризвуку (за сходинками).	- аналітичний метод	- відтворення інтонаційних комплексів ступенів у практично-інтонаційній діяльності.

Продовж. табл. 2.7.

	Метро-ритмічні почуття	1) спів вправ у заданому ритмі, у розмірі 2/4 із диригуванням; 2) робота з ритмічними картками; 3) ритмічні ігри; 4) ритмічні диктанти.	- сенсомоторний метод; - ігровий метод; - наочний метод.	- відпрацювання у рухових вправах ритмічних груп; - вміння відтворити наданий запис – ритмічний малюнок; - вміння правильно усвідомити та записати по слуху ритмічний малюнок.
	Здібності до слухових уявлень	1) спів гам «через звук» (вслух та «про себе»); 2) гра «Вгадай мелодію» (за звучанням знайти відповідний запис серед наданих).	- метод порівняння; - ігровий метод.	- розвиток вміння знайти необхідний музичний фрагмент (фразу) із контексту цілої мелодії; - закріплення внутрішньо слухових уявлень, та вміння оперувати ними.
	Музична пам'ять	1) підбір знайомих мелодій по пам'яті від різних клавіш; 2) вивчення інтонаційних вправ напам'ять; 3) запис ритмічних та мелодичних диктантів.	- наочний метод; - аналітичний метод; - емоційно-образний (асоціативний) метод.	- розвиток вміння знаходити знайомі мелодії по слуху та по пам'яті від інших звуків; - розвиток пам'яті щодо слухових уявлень та вокально-інтонаційних відчуттів.

Продовж. табл. 2.7.

Грудень	Ладові почуття	1) інтонування ступенів V-III-II-I у різних послідовностях та у піснях; 2) доспівування незакінчених мелодій до тоніки, відчуття тоніки; 3) імпровізація мелодій за наданим текстом по звуках тонічного тризвуку.	- метод показу; - метод асоціацій; - аналітичний метод.	- відпрацювання впевненого, точного інтонування звуків на вивчених ступенях мажору, впізнавання їх за звучанням.
	Метро ритмічні почуття	1) двохголосні ритмічні партитури (нескладний ритмічний малюнок та –долі-пульс); 2) ритмічні партитури із паузами (чверті та восьмі) ⁴ 2) робота із ритмічним групуванням у розмірах 2/4,3/4.	- метод концентрації уваги (з метою виконання 2-х різних ритмічних завдань двома руками одночасно).	- відпрацювання вмінь зосереджуватися на виконанні 2-х різних ритмічних фігур обома руками; - засвоєння особливостей групування тривалостів у розмірах 2/4,3/4.
	Здібності до слухових уявлень	1) чергування проспівування внутрішнім слухом частини вивченої пісні із співом вслух; 2) гра «живе піаніно», (спів в процесі гри пісень із стрибками на широкі інтервали в мелодії).	- метод зміцнення внутрішніх уявлень ладових устоїв та тяжінь; - ігровий метод; - метод концентрації уваги.	- виробити вміння мислено проспівати гаму з любої сходинок, в любому напрямку; - розвинути швидкість та точність реагування на зміну завдань у процесі колективного музикування.

Продовж. табл. 2.7.

	Музична пам'ять	1) гра: «фотографування ритму»; 2) «швидке» вивчення записаного на уроці диктанту.	-ігровий метод; - метод концентрації уваги.	- тренування пам'яті; - формування усвідомленого запам'ятовування.
2 семестр Січень	Ладові почуття	1) інтонування гами в тональності ре мажор; 2) інтонування вправ із поступовим рухом мелодії вгору та вниз; 3) інтонування розв'язань неустоїв та оспівування устоїв у ре мажорі.	- метод інтонаційного засвоєння співвідношень ступенів.	- формування навичок усвідомленого, точного інтонування заданих ступенів та їх співвідношень.
	Метро-ритмічні почуття	1) ритмічні вправи із затактом у розмірі 2/4; 2) «читання» ритмічних партитур із затактом у розмірах 2/4, 3/4.	- метод порівняння; - аналітичний метод.	- розвиток вміння починати вправи із різних долей такту; - засвоєння особливостей затакту.
	Здібності до слухових уявлень	1) визначення за нотним текстом знайомих мелодій; 2) рухові ігри під музичний супровод із зміною регістрів.	- метод «проспівування» нотного тексту внутрішнім слухом.	- розвиток здібності до чітких внутрішніх слухових уявлень; - вміння визначати різні регістри на слух, та швидко реагувати (в іграх) на їх зміну.

Продовж. табл. 2.7.

	Музична пам'ять	1) гра мелодична «Луна»; 2) усні та письмові диктанти (ритмічні та мелодичні).	- метод показу; - метод аналізу.	- розвиток вміння записати мелодію нотами по пам'яті.
Лютий	Ладові почуття	1) інтонаційна робота зі сходінками, спів пісень із показом по сходінці; 2) самостійна імпровізація-створення невеличких мелодій (пісень) із вивчених інтонаційних моделей у ре мажорі.	- аналітичний метод.	- інтонаційне засвоєння співвідношень між вивченими ступенями ладу; - розвиток усвідомленого знаходження потрібних інтонаційних моделей співвідношень ступенів.
	Метро-ритмічні почуття	1) ритмічні ігри (ритмічне «Луна»); 2) двоголосні ритмічні партитури із половинними тривалостями; 2) ритмічна гра «Зіпсований телефон».	- метод аналізу; - наочний метод.	-засвоєння половинної тривалості.
	Здібності до слухових уявлень	1) спів інтонаційних вправ із чергуванням «вслух» - «про себе» 2) впізнавання знайомих (вивчених) пісень тільки по показу на сходінці.	- метод розвитку уваги до внутрішніх слухових уявлень.	- формування чітких внутрішніх уявлень та вмінь знайти та проспівати любий звук гами, або гамообразні послідовності.

Продовж. табл. 2.7.

	Музична пам'ять	1) гра «Знайди що змінилось у мелодії»; 2) вивчення знайомих пісень нотами напам'ять, спів їх від інших звуків.	- метод концентрації уваги.	- розвиток вміння зосереджуватись та швидко запам'ятовувати.
Березень	Ладові почуття	1) інтонування гама, тетракордів, ступенів та їх співвідношень у тональності фа мажор; 2) спів пісень із інтонаційними моделями тетракордів у фа мажорі; 3) читання з листа нескладних мелодій на двох-трьох звуках (із попереднім аналізом).	- метод аналізу; - метод усвідомленого опанування (новими інтонаційними моделями).	- опанування інтонаційними моделями тетракордів; - розвиток самостійного музичного мислення.
	Метро-ритмічні почуття	1) ритмічні вправи із затактом у розмірі 3/4. 2) ритмічні ігри із затактом; 3) ритмічні партитури.	- метод сенсомоторний; - ігровий метод; - образно-асоціативний метод.	- розвиток метро-ритмічної координації; - засвоєння особливостей затакту у розмірі 3/4.
	Здібності до слухових уявлень	1) гра «Впізнай мелодію» (порівняння за звучанням декількох мелодій із їх нотним записом).	- метод аналізу.	- розвиток слухової уваги.

Продовж. табл. 2.7.

	Музична пам'ять	1) запис нотами знайомої мелодії; 2) інтонаційна гра-змагання «Хто запам'ятає та проспівує більший фрагмент незнайомої пісеньки»?	- метод концентрації уваги.	- розвиток вміння уявляти та записувати нотами музичні фрази; - розвиток запам'ятовування довгіших музичних фрагментів.
Квітень	Ладові почуття	1) інтонування гами (за тетраходами) та вивчених ступеневих співвідношень у соль мажорі; 2) інтонування-ознайомлення з інтонаційними моделями інтервалів (секунди та терції) спів пісень із інтонаціями інтервалів.	- аналітичний метод; - образно-асоціативний метод.	- закріплення вмінь усвідомленого інтонування інтервалів на ступенях мажору; - опанування новими інтонаційними моделями та поняттями.
	Метро ритмічні почуття	1) ритмічний супровід до вправ (самостійне створення); 2) створення власних «ритмічних мелодій».	- метод чіткого усвідомлення правильних власних дій (з метою створення власних ритмічних побудов.	- розвиток самостійного мислення як основи для творчості (із опорою на засвоєне).

Продовж. табл. 2.7.

	Здібності до слухових уявлень	1) гра «Малювання» наданої мелодії за допомогою графічних засобів; 2) спів вивчених мелодій із чергуванням «вслух» та «про себе»; 3) гра «зіркове небо» (слухове усвідомлення різних інтервалів, їх характерних особливостей).	- метод усвідомлення внутрішніх слухових уявлень; - образно-асоціативний метод.	- розвиток вміння чути та «усвідомлювати нотами» почуте.
	Музична пам'ять	1) вивчення та інтонування мелодій напам'ять, спів-транспонування їх від інших звуків; 2) запис ритмічних та мелодичних диктантів (графічних та нотних).	- метод аналізу; - метод усвідомлення та використання засвоєного.	- розвиток вміння «мислити нотами».
Травень	Ладові почуття	1) імпровізація – достворення мелодій у тональностях фа, соль мажор; 2) створення-імпровізація власних мелодій (із сходінками) з використанням інтонацій інтервалів секунди та терції.	- метод використання засвоєного у практичній діяльності.	- розвиток вміння оперувати вивченими інтонаційно-слуховими моделями.
	Метро-ритмічні почуття	1) створення та запис ритмічного акомпанементу до наданої мелодії.	- аналітично-практичний метод.	- відпрацювання вмінь створювати власні ритмічні побудови.

Продовж. табл. 2.7.

	Здібності до слухових уявлень	1) дотворення мелодій у нотному записі (за внутрішнім слухом).	- метод концентрації уваги.	- розвиток вмінь користуватися внутрішніми слуховими уявленнями у музично-практичній діяльності.
	Музична пам'ять	1) гра «Зіпсований телефон» (ритмічний та мелодичний варіанти); 2) гра «Хто швидше запам'ятає та запише нотами «пісні» різних пташок»?	- аналітичний метод; - метод концентрації уваги; - образно-асоціативний метод.	- розвиток вміння швидкого та «якісного» запам'ятовування.

2.3. Результати впровадження методичної системи розвитку музичних здібностей учнів

Дослідження результатів роботи проводилось нами упродовж травня 2018 року. У жовтні 2017 року було констатовано недостатній стан розвитку музичних здібностей школярів 1-х класів у Криворізькій школі мистецтв № 2, що дало підстави для впровадження розробленої методичної системи.

Після закінчення формуючого етапу дослідження було проведено контрольний зріз рівня розвитку музичних здібностей учнів. Дітям було запропоновано завдання, аналогічні до тих, що були використані на констатуючому етапі дослідницької роботи.

Запропоновані творчі завдання у 1-А класі не викликали труднощів при виконанні, учні активно брали участь в опитуванні, співали відомі пісні, виконували музично-ритмічні вправи тощо.

З метою визначення рівня розвитку здібності чисто інтонувати та запам'ятовувати музичний матеріал, дитині було запропоновано заспівати вивчену протягом року пісню, яка найбільше йому сподобалася з інструментальним супроводом чи без нього.

Також пропонувалися завдання на визначення рівня розвитку музичної пам'яті «Повтори мелодію».

Додаткові критерії оцінки (за рівнем складності запропонованих мелодій):

- високий рівень – оспівування тоніки, послідовне і стрибкоподібне виконання мелодійних ліній в діапазоні октави і більше;
- середній рівень – оспівування тоніки і послідовне виконання тетраорду в зручному для дитини діапазоні;
- низький рівень – послідовне виконання звуків вгору або вниз по напрямку до тоніки в діапазоні терції.

Завдання на визначення розвитку ладового почуття:

Вчитель: – Я зіграю пісеньки веселої і сумної дівчаток, а ти послухай уважно і скажи, – яку пісню співала весела, а яку – сумна дівчинка?

Завдання на визначення рівня розвитку музично-ритмічного почуття «Жабеня»:

Вчитель: – Уяви, що ти – жабеня, яке дуже любить музику, але проспівати її не може, тому що так як вміє тільки квакати. Зате може плескати її в долоні.

Дитині пропонується плескати ритм кількох нескладних мелодій.

Для порівняння у травні цього ж року були дані завдання щодо розвитку музичних здібностей у 1-Б класі. Цей клас продовжував навчатися за традиційною програмою по сольфеджію. Контрольні завдання, проведені у

травні за результатами істотно не відрізнялись від даних, одержаних на початку року.

Після виконання завдань за розробленими критеріями було оцінено рівень розвитку інтонаційних здібностей, музичної пам'яті, ладового і музично-ритмічного почуття (музичних здібностей).

Результати контрольного етапу 1-А класу узагальнені в таблиці 2.8, 1-Б – в таблиці 2.9.

Таблиця 2.8.

**Оцінка рівнів розвитку музичних здібностей учнів 1-А класу
на контрольному етапі дослідницької роботи**

Учень	Інтонація	Почуття ладу	Музична пам'ять	Музично-ритмічне почуття	Загальний бал
Учень 1	2	2	2	2	8
Учень 2	2	2	2	2	8
Учень 3	2	2	2	2	8
Учень 4	3	3	2	2	10
Учень 5	3	3	3	3	12
Учень 6	2	2	2	2	8
Учень 7	1	2	1	2	6
Учень 8	3	2	2	3	10
Учень 9	2	2	2	2	8
Учень 10	2	1	2	1	6
Загальний бал групи	22	21	20	21	84

Таблиця 2.9.

**Оцінка рівнів розвитку музичних здібностей учнів 1-Б класу
на контрольному етапі дослідницької роботи**

Учень	Інтонація	Почуття ладу	Музична пам'ять	Музично-ритмічне відчуття	Загальний бал
Учень 1	2	2	1	2	7
Учень 2	2	2	2	3	9
Учень 3	2	2	2	2	8
Учень 4	1	1	1	1	4
Учень 5	1	2	2	2	7
Учень 6	2	2	1	1	6

Продовж. табл. 2.9.

Учень 7	2	2	2	2	8
Учень 8	2	2	2	2	8
Учень 9	3	3	3	2	11
Учень 10	2	2	2	2	8
Загальний бал групи	19	20	18	19	76

Порівнявши отримані результати виконаних завдань учнями перших класів на контрольному етапі дослідної роботи, ми прийшли до висновку, що учні 1-А класу в процесі навчання досягли більш високих результатів розвитку інтонації, ладового і музично-ритмічного почуття, музичної пам'яті, ніж учні 1-Б класу.

Таблиця 2.10.

**Результати впровадження розробленої програми
у 1-А класі (в особах)**

Критерії оцінки рівнів розвитку музичних здібностей учнів	Рівні розвитку творчих здібностей учнів					
	До впровадження системи (всього 10 осіб)			Після впровадження системи		
	високий	середній	низький	високий	середній	низький
1. Чистота інтонації.	2	3	5	3	6	1
2. Сформованість ладового почуття.	1	4	5	2	7	1
3. Розвиток музичної пам'яті.	0	6	4	1	8	1
4. Розвиток музично-ритмічного почуття.	1	7	2	2	7	1
Середній показник	1	5	4	2	7	1

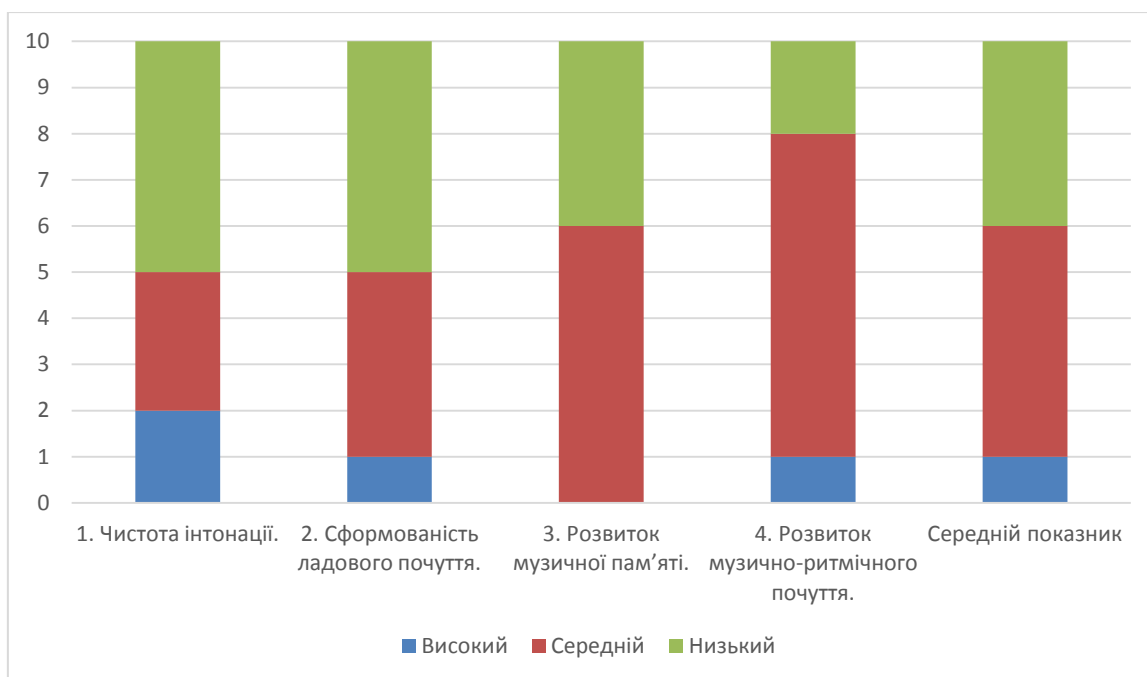


Рис. 2.2. Критерії оцінки рівнів розвитку музичних здібностей учнів 1-А класу (констатуючий етап)

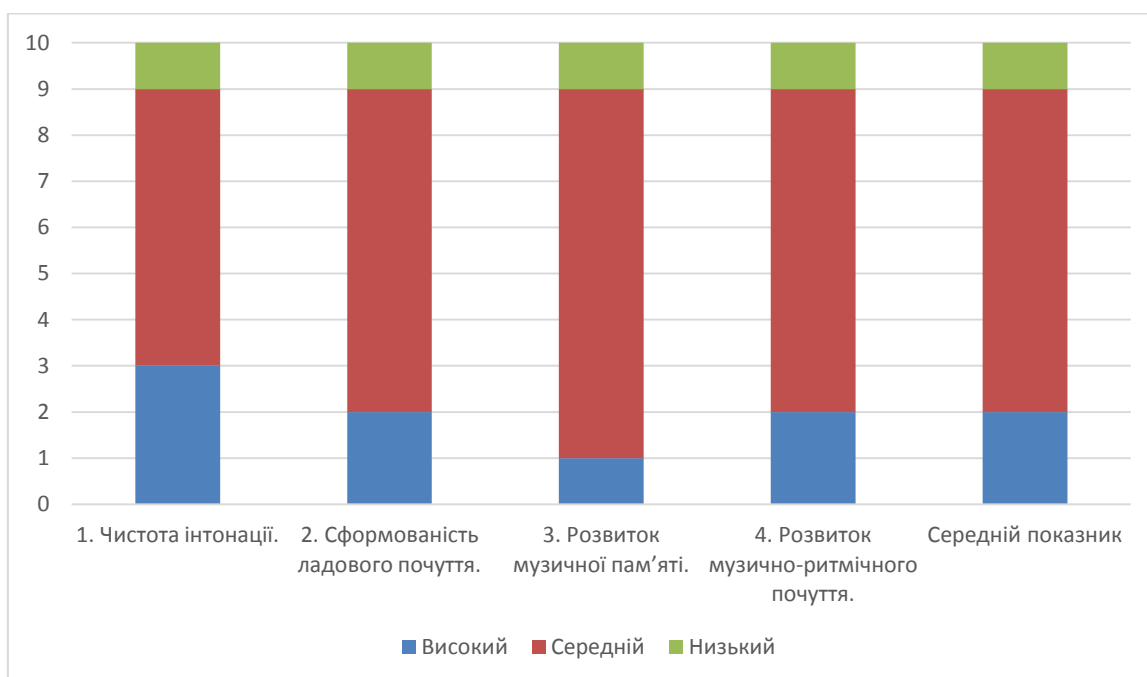


Рис. 2.3. Критерії оцінки рівнів розвитку музичних здібностей учнів 1-А класу (контрольний етап)

Таблиця 2.11.

**Результати впровадження розробленої програми
у 1-Б класі (в особах)**

Критерії оцінки рівнів розвитку музичних здібностей учнів	Рівні розвитку творчих здібностей учнів					
	До впровадження системи (всього 10 осіб)			Після впровадження системи		
	високий	середній	низький	високий	середній	низький
1. Чистота інтонації.	1	5	4	1	7	2
2. Сформованість ладового почуття.	1	7	2	1	8	1
3. Розвиток музичної пам'яті.	1	5	4	1	6	3
4. Розвиток музично-ритмічного почуття.	1	7	2	1	7	2
Середній показник	1	6	3	1	7	2

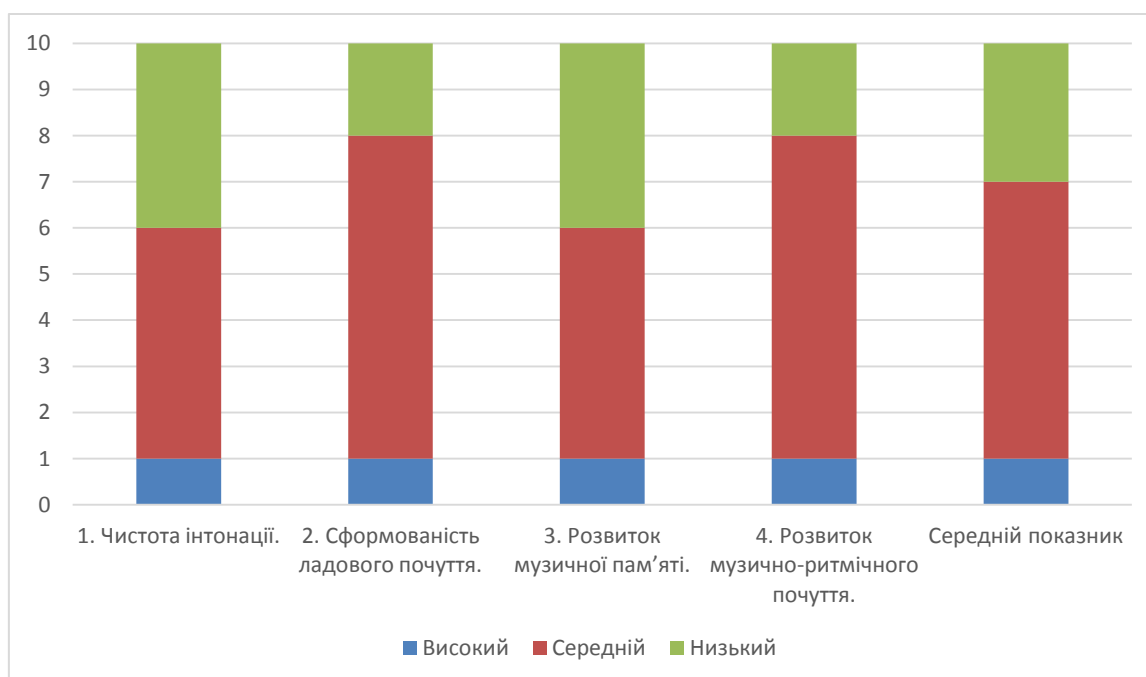


Рис. 2.4. Критерії оцінки рівнів розвитку музичних здібностей учнів 1-Б класу (констатуючий етап)

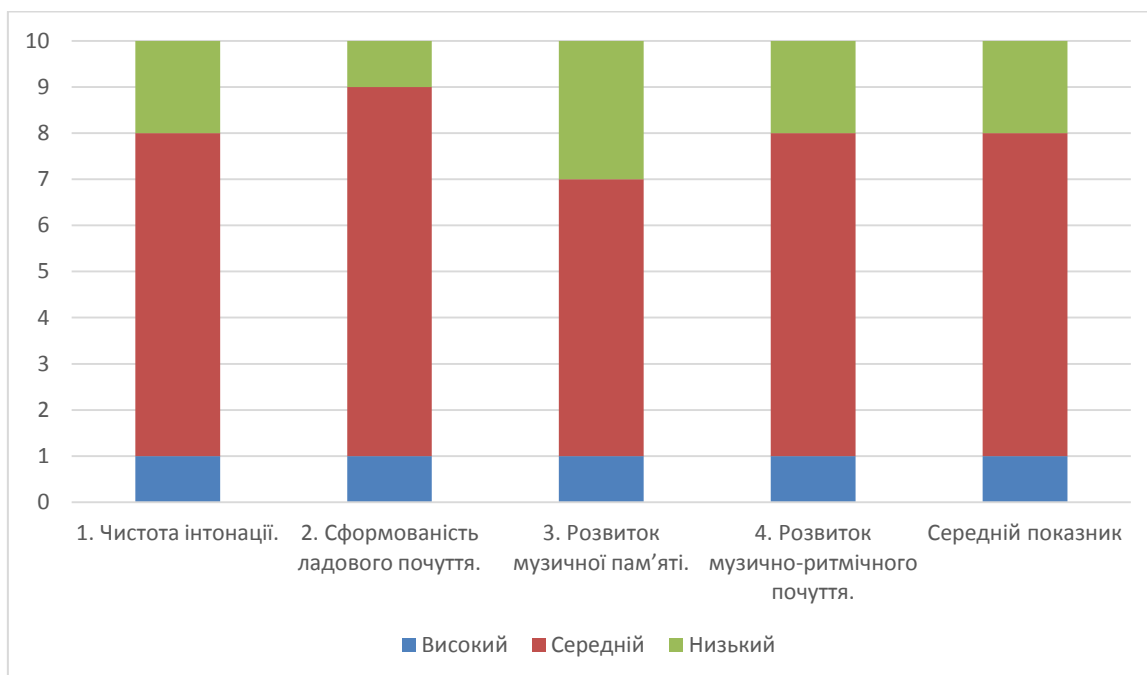


Рис. 2.5. Критерії оцінки рівнів розвитку музичних здібностей учнів 1-Б класу (контрольний етап)

Зіставлення результатів констатуючого і контрольного етапів дослідження показує позитивну динаміку розвитку музичних здібностей у дітей 1-А класу.

Таблиця 2.12.

**Рівні розвитку музичних здібностей
учнів 1-А класу (у %)**

Рівні	високий	середній	низький
Всього 10 осіб	20 %	70 %	10%

Таблиця 2.13.

**Рівні розвитку музичних здібностей
учнів 1-Б класу (у %)**

Рівні	високий	середній	низький
Всього 10 осіб	10 %	70 %	20 %

Таблиця 2.14.

Динаміка рівнів розвитку музичних здібностей учнів

1-А класу

Рівні	До впровадження методичної системи	Після впровадження методичної системи	Різниця
Високий	10 %	20 %	+10 %
Середній	50 %	70 %	+20 %
Низький	40 %	10 %	-30 %

Таблиця 2.15.

Динаміка рівнів розвитку музичних здібностей

учнів 1-Б класу

Рівні	До впровадження програми	Після впровадження програми	Різниця
Високий	10 %	10 %	0 %
Середній	60 %	70 %	+10 %
Низький	30 %	20 %	-10 %

Зіставлення результатів до і після впровадження розробленої методичної системи показує, що запропонована система створює умови для підвищення рівня розвитку музичних здібностей учнів перших класів.

Висновки до розділу 2

З метою визначення рівня розвитку музичних здібностей учнів перших класів позашкільного мистецького навчального закладу – Криворізька міська школа мистецтв № 2, ми розробили критерії та показники, за допомогою яких було встановлено рівні розвитку музичних здібностей школярів: у 1-А

класі тільки 1 учень мав високий рівень, 5 – середній рівень і 4 – низький. У 1-Б класі – 1 – високий, 7 – середній, 3 – низький.

Виявлений недостатній рівень зумовив необхідність проведення спеціальної роботи з підвищення розвитку музичних здібностей учнів. Вивчення методичної літератури, досвіду роботи методистів міста довів, що використання вокально-інтонаційних вправ, починаючи з молодших класів на уроках сольфеджіо, сприяє виробленню в учнів правильного співочого дихання, формуванню співочого діапазону, слухового контролю, ладового відчуття, функціонально-гармонійного слуху, розвитку координації між слухом і голосом. Тому нами була розроблена методичної системи розвитку музичних здібностей учнів у процесі вокально-інтонаційної діяльності, основні положення якої є:

1. Систематизація методичного матеріалу для роботи над розвитком музичних здібностей учнів у процесі вокально-інтонаційної діяльності.
2. Впровадження активних форм музичної діяльності.
3. Використання ігрових методів навчання.
4. Робота з формування вокально-хорових умінь та навичок.
5. Робота над виробленням стійких ладових почуттів учнів.
6. Оптимізація роботи над чіткими музично-слуховими уявленнями та їх систематичний контроль.
7. Робота над відчуттям метро-ритму та засвоєнням елементів метро-ритмічної організації.

З метою перевірки ефективності розробленої методичної системи після її впровадження у травні 2018 року учням 1-А класу було запропоновано виконати спеціальні завдання. Їх виконання не викликало труднощів, учні активно брали участь в опитуванні, співали відомі пісні, виконували метро-ритмічні вправи тощо. Це засвідчило підвищення інтересу школярів до співацької діяльності, захоплення ними улюбленими піснями, іншими вокальними творами.

Для порівняння у травні цього ж року було проведено опитування учнів 1-Б класу щодо розвитку музичних здібностей. Цей клас продовжував навчатися за традиційною програмою із сольфеджіо. Контрольні опитування, проведені у 1-Б в кінці навчального року, за результатами істотно не відрізнялись від попередніх даних, одержаних у цьому класі на початку навчального року.

Результати опитування вказують на те, що проведена робота сприяла підвищенню рівня розвитку музичних здібностей учнів перших класів позашкільних мистецьких навчальних закладів.

ВИСНОВКИ

Наслідки проведеного дослідження дають підставу зробити висновок про те, що однією з актуальних проблем музичної освіти є проблема розвитку музичних здібностей дітей.

Теоретичний аналіз проблеми дослідження стверджує складність утворення, яким є здібності людини. С. Гончаренко визначає здібності як індивідуальні психічні властивості людини, які є необхідною умовою її успішної діяльності.

Класифікації здібностей у науковій літературі мають декілька підходів щодо визначення їх основних видів. Серед спеціальних здібностей виділяють музичні, що за визначенням Б. Теплова, є комплексом індивідуально-психологічних особливостей, необхідних для занять музичною діяльністю і, в той же час, пов'язаних з будь-яким видом музичної діяльності.

Процес розвитку музичних здібностей набуває визначеності при умові наявності критеріїв виявлення ефекту цього складного утворення. Ними є:

1. Чистота інтонації.
2. Сформованість ладового почуття.
3. Розвиток музичної пам'яті.
4. Розвиток музично-ритмічного почуття.

За їх допомогою виявляється наявність або відсутність тих чи інших рис, якими характеризуються музичні здібності. Визначення цих критеріїв допомагає встановити рівні розвитку музичних здібностей (високий, середній, низький) і для їх підвищення вносити корективи до змісту й методики музичного навчання та виховання школярів.

Констатуючий етап дослідження засвідчив недостатній рівень розвитку музичних здібностей учнів позашкільного мистецького навчального закладу – школи мистецтв № 2 міста Кривого Рогу. Рівень розвитку інтонаційного слуху, ладового, музично-ритмічного почуття і музичної пам'яті у дітей в 1-А та 1-Б класах виявився приблизно однаковий: у 1-А класі тільки 1 учень

мав високий рівень, 5 – середній рівень і 4 – низький; у 1-Б класі – 1 – високий, 7 – середній, 3 – низький.

Оптимальним засобом розвитку музичних здібностей учнів школи мистецтв нами визначено методичну систему розвитку музичних здібностей учнів у процесі вокально-інтонаційної діяльності.

Основні компоненти системи:

1. Систематизація методичного матеріалу для роботи над розвитком музичних здібностей учнів у процесі вокально-інтонаційної діяльності.
2. Впровадження активних форм музичної діяльності.
3. Використання ігрових методів навчання.
4. Робота з формування вокально-хорових умінь та навичок.
5. Робота над виробленням стійких ладових почуттів учнів.
6. Оптимізація роботи над чіткими музично-слуховими уявленнями та їх систематичний контроль.
7. Робота над відчуттям метро-ритму та засвоєнням елементів метро-ритмічної організації.

Впроваджена система сприяла розвитку інтонаційного, ладового слуху, музично-ритмічного почуття і музичної пам'яті у дітей. Дослідна перевірка системи виявила значне підвищення рівня розвитку музичних здібностей учнів 1-А класу. З 10 % до 20 %, тобто на 10% зросла кількість дітей з високим рівнем розвитку музичних здібностей; на 20 % – з середнім рівнем; на 30 % скоротилася кількість учнів з низьким рівнем. У 1-Б класі кількість дітей з високим рівнем розвитку музичних здібностей залишилась незмінною; на 10 % збільшилась кількість учнів з середнім рівнем; на 10 % скоротилася кількість учнів з низьким рівнем.

Результати дослідницької роботи засвідчують ефективність розробленої методичної системи, яка дала змогу результативніше вплинути на процес розвитку музичних здібностей учнів у процесі вокально-інтонаційної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Абелян Л. Забавное сольфеджио / Л. Абелян. – Москва : Композитор, 1992. – 63 с.
2. Алексеев Э. Проблемы формирования лада / Э. Алексеев. – Москва : Музыка, 1976. – 388 с.
3. Альтшуллер Г., Верткин И. Рабочая книга по теории развития творческой личности / Г. Альтшуллер, И. Верткин. – Кишинев : МНТЦ «Прогресс», Картя Молдовеняскэ, 1990. – 237 с.
4. Ананьев Б. Избранные психологические труды / Б. Ананьев. – Москва : Педагогика, 1980. – 288 с.
5. Анисимов В. П. Диагностика музыкальных способностей детей: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. П. Анисимов. – Москва : ВЛАДОС, 2004. – 128 с.
6. Апраксина О. А. Методика развития детского голоса / О. А. Апраксина. – Москва, 1983. – 96 с.
7. Артемьева Т. И. Психология способностей и всестороннее формирование личности / Т. И. Артемьева // Принцип развития в психологии. – Москва, 1978. – 155 с.
8. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс / Б. В. Асасфьев. – 2-е изд. Ленинград, 1971. (1-е изд. – Музыкальная форма как процесс. – Москва, 1930; Интонация. – Москва, 1947). – 369 с.
9. Аерова Ф. Практичні поради з методики викладання сольфеджіо. Видання друге / Ф. Аерова. – Київ : Музична Україна, 1974. – 77 с.
10. Баренбойм Л. Путь к музицированию / Л. Баренбойм. – Ленинград : Советский композитор, 1979. – 352 с.
11. Белецкий С. Метод обучения музыке на основе «Хроморяда Белецкого» / С. Белецкий // Российская музыкальная газета. – 1998. – № 7–8.

12. Блинова М. Физиологические основы ладового чувства / М. Блинова // Вопросы теории и эстетики музыки. Выпуск 1. – Ленинград : Советский композитор, 1962. – 124 с.
13. Богоявленская Д. Б. Природа творчества без мистики. Философия творчества / Д. Б. Богоявленская. – Москва : Издательство «Интелл», 2015. – С. 122–137.
14. Богоявленская Д. Б. Развитие творческих способностей и одаренности (в контексте гуманизации образования) / Д. Б. Богоявленская // Гуманизация образования. – Москва – Сочи – 1998. – № 1. – С. 14–24.
15. Брайнин В. Тени на стене. Заметки о возможном подходе к развитию музыкального мышления у детей / В. Брайнин, Э. Абдуллин, Е. Николаева // Теория музыкального образования: учебник. – Москва : Изд. Центр «Академия», 2004. – 231 с.
16. Вахромеев В. Вопросы методики преподавания сольфеджио в ДМШ / В. Вахромеев. – Москва : Музыка, 1978. – 88 с.
17. Вейс П. Ступеньки в музыку. Пособие по сольфеджио для подготовительного класса ДМШ / П. Вейс. – Москва : Советский композитор, 1980. – 198 с.
18. Ветлугина Н. А. Музыкальное развитие ребенка / Н. А. Ветлугина. – Москва : Просвещение, 1968. – 415 с.
19. Ветлугина Н. А. Музыкальный букварь / Н. А. Ветлугина – Москва : Музыка, 1986. – 111 с.
20. Ветлугина Н. А. Развитие музыкальных способностей дошкольников в процессе музыкальных игр / Н. А. Ветлугина. – Москва, 1958. – 248 с.
21. Гадалова І. Музыка та співи. Методика викладання: навч. посібник / І. Гадалова. – Київ : Вища школа, 1996. – Ч. І. – С. 1–237; Ч. ІІ. – С. 238–423.
22. Галузяк В., Сметанський М., Шахов В. Педагогіка: навчальний посібник / В. Галузяк. – Вінниця : ДП «Державна картографічна фабрика», 2006. – 400 с.

23. Гальтон Ф. Наследственность таланта: Законы и последствия / Ф. Гальтон. – Москва : Мысль, 1996. – 269 с.
24. Гельвецій К. А. Про людину, її розумові здібності та її виховання / Клод Адріан Гельвецій / Перекл. з французької Валер'яна Підмогильного. – Київ : Основи, 1994. – 416 с.
25. Гемси В. Значение импровизации в современной методологии / В. Гемси // Музыкальное воспитание в современном мире: сб. ст. – Москва : Советский композитор, 1973. – 206 с.
26. Голубева Э. Способность и индивидуальность / Э. Голубева. – Москва : Прометей, 1998. – 306 с.
27. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 135 с.
28. Готсдинер А. Музыкальная психология / А. Готсдинер. – Москва, 1993. – 190 с.
29. Гречаний О. Філософія здібностей у контексті пріоритету духовного над матеріальним : монографія / О. Гречаний, В. Сабадуха. – Луганськ : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2015. – 211 с.
30. Далецкий О. Самоучитель певца, вопросы – ответы / О. Далецкий. – Москва : Издательский дом «Композитор», 2003. – 56 с.
31. Дмитриев Л. Б. Основы вокальной методики / Л. Б. Дмитриев. – Москва : Музыка, 1968. – 674 с.
32. Дранков В. Л. Многогранность способностей как общий критерий художественного таланта / В. Л. Дранков // Хрестоматія по психології художественного творчества. – Москва : Из-во Магистр, 1998. – 174 с.
33. Дубогрызова Г. Н. Практические занятия по курсу «Методика организации педагогического процесса по музыкальному воспитанию дошкольников» / Г. Н. Дубогрызова. – Москва : Армавир, 1999. – 96 с.
34. Емельянов В. В. Развитие голоса. Координация и тренинг: 7-е изд., испр. / В. В. Емельянов. – Санкт-Петербург : «Лань», 2015. – 188 с.

35. Жак-Далькроз Э. Ритм / Э. Жак-Далькроз. – Москва : Классика – XXI, 2006. – 248 с.
36. Кабалевский Д. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы. Программа по музыке (с поурочной методической разработкой) для общеобразовательной школы. 1-3 классы / Д. Кабалевский. – Москва, 1986. – 104 с.
37. Кант И. Собрание сочинений в 8 томах. Т. 5 / И. Кант. – Москва : Юбил. изд, 1994. – 493 с.
38. Карасева М. Теоретические проблемы современного сольфеджио : автореф. дис... канд. иск. / М. Карасева. – Москва : МГК им. П. И. Чайковского, 1988. – 22 с.
39. Келлер В. Введение в музыку для детей // Система детского музыкального воспитания Карла Орфа / В. Келлер – Ленинград : Музыка, 1970. – 154 с.
40. Кирнарская Д. Г. Музыкальные способности. Таланты XXI век / Д. Г. Кирнарская. – Москва : Известия, 1997. – 493 с.
41. Кодай З. Избранные статьи / З. Кодай. – Москва : Издательство Советский композитор, 1982. – 288 с.
42. Кодай З. Теория музыки и учение о гармонии / З. Кодай. – Будапешт, 1911. – 254 с.
43. Кононова Н. Обучение дошкольников игре на детских музыкальных инструментах / Н. Кононова. – Москва, 1990. – 159 с.
44. Котляревская-Крафт М. Сольфеджио: учебное пособие для подготовительной группы ДМШ / М. Котляревская-Крафт. – Санкт-Петербург : Музыка, 1995. – 75 с.
45. Котляревская-Крафт М. Сольфеджио: учебное пособие для классной и домашней работы. Первый класс / М. Котляревская-Крафт. – Санкт-Петербург : Музыка, 1995. – 30 с.
46. Крутецкий В. Педагогические способности как профессионально значимые качества личности в системе формирования социально

- активной личности учителя // Формирование социально активной личности учителя: сб. науч. тр. / отв. ред. В. А. Сластенин. – Москва : МГПИ, 1983. – С. 36–43.
47. Кузьмина Н. Способности, одаренность, талант учителя / Н. Кузьмина. – Ленинград, 1985. – 32 с.
48. Кушка Я. Методика музичного виховання дітей: навчально-методичний посібник для студентів вищих музичних навчальних закладів I–II рівня акредитації / Я. Кушка. – Вінниця : ВДПУ, 2002. – 224 с.
49. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Леонтьев. – 2-е изд. – Москва : Политиздат, 1977. – 304 с.
50. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – Москва : Из-во МГУ, 1981. – 584 с.
51. Лернер И. Я. Дидактическая система методов обучения / И. Я. Лернер. – Москва: Знание, 1976. – 64 с.
52. Лук А. Психология творчества / А. Лук. – Москва : «Наука», 1978. – С. 8–37.
53. Мазель Л. О мелодии / Л. Мазель. – Москва : Музгиз, 1952. – 300 с.
54. Мазель Л. О природе и средствах музыки. Теоретический очерк / Л. Мазель. – Москва, 1983. – 72 с.
55. Масленкова Л. Интенсивный курс сольфеджио / Л. Масленкова. – Санкт-Петербург : Художественная литература, 2003. – 175 с.
56. Мелик-Пашаев А. А. Педагогика искусства и творческие способности / А. А. Мелик-Пашаев. – Москва, 1981. – 96 с.
57. Металлиди Ж., Перцовская А. Мы играем, сочиняем и поем: учебное пособие для 1 класса ДМШ / Ж. Металлиди, А. Перцовская. – Санкт-Петербург : Композитор, 1998. – 82 с.
58. Метлов Н. Музыка – детям: Пособие для воспитателя и музыкального руководителя детского сада / Н. Метлов. – Москва, 1985. – 144 с.
59. Мясоедова Н. С. Музыкальные способности и педагогика / Н. С. Мясоедова. – Москва, 1997. – 79 с.

60. Назайкинский Е. О психологии музыкального восприятия / Е. Назайкинский – Москва : Музыка, 1972. – 384 с.
61. Незванов Б. Интонирование в курсе сольфеджио / Б. Незванов – Ленинград, 1985.
62. Островский А. Методика теории музыки и сольфеджио / А. Островский. – Москва, 1970. – 296 с.
63. Петровский А. Психология. Словарь / под. ред. А. Петровского, Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. / А. Петровский – Москва : Политиздат, 1990. – 494 с.
64. Петрушин В. Музыкальная психология: учебное пособие для студентов и преподавателей / В. Петрушин. – Москва : Гуманит изд центр ВЛАДОС, 1997.
65. Печерська Е. П. Уроки музики в початкових класах: навч. посібник / Е. П. Печерська. – Київ : Либідь, 2001. – 272 с.
66. Программа воспитания и обучения в детском саду / Под ред. М. А. Васильевой, В. В. Гербовой, Т. С. Комаровой. – Москва, 2005.
67. Радынова О. П. Практикум по методике музыкального воспитания дошкольников / О. П. Радынова. – Москва, 1999. – 223 с.
68. Радынова О. П. Слушаем музыку: Кн. для воспитателя и муз. руководителя дет. сада. / О. П. Радынова. – Москва : Просвещение, 1990. – С. 47.
69. Радынова О. П., Катинене А. И. Музыкальное воспитание дошкольников. / О. П. Радынова, А. И. Катинене. – Москва, 1997. – С. 28–30.
70. Ригина Г. С. Музыка 1-2 класс. Методика (к уч. ФГОС) / Г. С. Ригина. – Самара : Учебная литература (Корпорация Федоров), 2012. – С. 33 – 112.
71. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт Петербург : Питер, 2001. – 720 с.
72. Савенков А. И. Психология детской одарённости: учебник для СПО / А. И. Савенков. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт 2018. – 334 с.

73. Семячкина Г. А. Особенности организации певческой деятельности как средства развития музыкальных способностей младших школьников / Г. А. Семячкина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2008. – № 80. – С. 505–509.
74. Сиротина Т. Ритмическая азбука. Выпуск 1: учебное пособие по сольфеджио / Т. Сиротина. – Донецк : Донецкая городская типография, 1993. – 48 с.
75. Тарасова К. В. Онтогенез музыкальных способностей / К. В. Тарасова. – Москва. – 1988. – 176 с.
76. Теплов Б. Психология музыкальных способностей // Избр. труды: в 2-х т. Т. 1 / Б. Теплов. – Москва : Педагогика, 1985. – 222 с.
77. Теплов Б. Способности и одаренность // Избранные труды: в 2-х т. – Т. 1 / Б. Теплов. – Москва : Педагогика, 1985. – 222 с.
78. Цыпин Г. М. Проблемы развивающего обучения в преподавании музыки / Г. М. Цыпин. – Москва, 1977. – 222 с.
79. Шадриков В. Д. О содержании понятия способности и одаренность // Хрестостоматия по психологии художественного творчества / В. Д. Шадриков. – Москва, 1998. – С. 140–147.
80. Юссон Р. Певческий голос : исследование основных физиологических и акустических явлений певческого голоса / Рауль Юссон. – Москва : Музыка, 1974. – 263 с.
81. Яворский Б. Избранные труды. Ч. 1 / Б. Яворский. – Москва : Советский композитор, 1987. – 366 с.
82. Вокально-интонационные упражнения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.all2music.com/solfedgio_forms_ryzhkov.html#vokal.
83. Формирование вокально-интонационных навыков учащихся ДМШ ДШИ на уроках сольфеджио / Ефремова М. Г. – [Текст] – [Режим доступа]:

<https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-vokalno-intonatsionnyh-navykov-uchaschihsya-dmsh-dshi-na-urokah-solfedzhio>

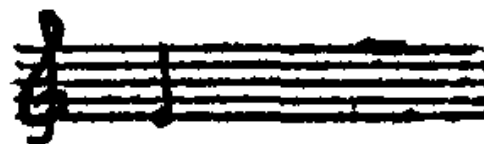
ДОДАТКИ

Додаток А

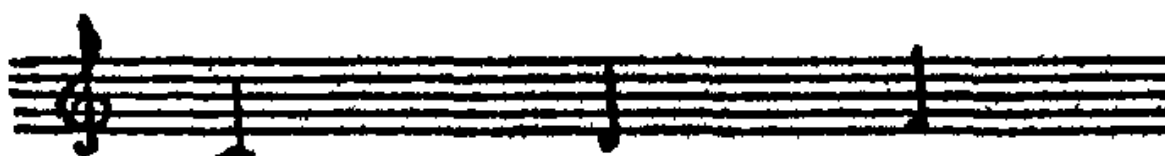
Ручні знаки за релятивною системою Золтана Кодая



зо



ви



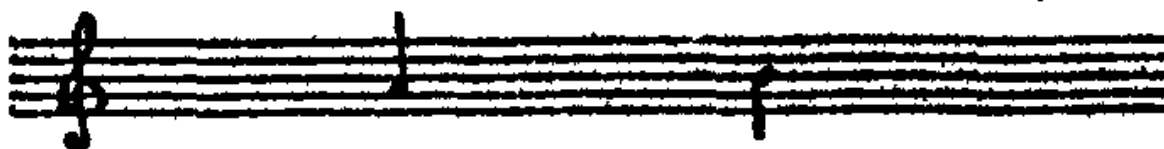
ё



ле



на



ра



ти



Додаток Б

Музичний приклад для гри «Мелодичне ехо»

31. МУЗЫКАЛЬНОЕ ЭХО

Музыка и слова М. АНДРЕЕВОЙ

Tranquillo
Дети *p*



Педагог *mf*

Э - хо... От - зо - вись!

Э - хо... От - зо - вись! Чис - то петь

Чис - то петь на - у - чись. Слу - шай,

на - у - чись. Слу - шай, не зе - вай,

не зе - вай, всё за мной по - вто - рьяй.

всё за мной по - вто - рьяй.

Додаток В
Мажор та мінор





Минор



Мажор



До мажор

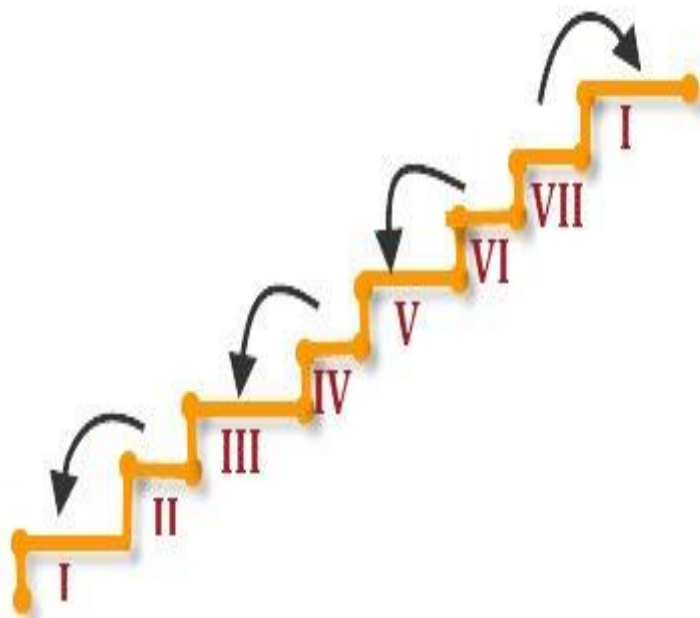
I II III IV V VI VII I

до минор

I II III IV V VI VII I

Додаток Г

Драбинка із розв'язанням нестійких ступенів



Додаток Д

Болгарська стовбиця

↪	II	
↻	I	T
	VII	
↪	VI	
	V	D
	IV	S
↪	III	
↻	II	
↪	I	T
↻	VII	
	VI	
↪	V	D
	IV	S
↪	III	

Додаток № Є

Лічилка для ритмізації (автор В. Гринько)



Додаток Ж

Ритмічне остінато

2/4 Пчёл - ка, пчёл - ка, зо - ло - тис - та - я пче - ла.
 Пчёл - ка, пчёл - ка, где ле - та - ла, где бы - ла?

Зум, зум - зум, зум, зум - зум, зум, зум - зум, зум, зум - зум.

2/4 Буль, буль, буль — жур - чит во - ди - ца.
 Все ре - бя - та лю - бят мыть - ся. : Вот так

Буль, буль, буль, буль, буль. Буль, буль,

хо - ро - шо, о - чень хо - ро - шо!

буль, буль, буль, буль, буль, буль, буль.

Додаток 3

Двохголосні ритмічні вправи

<i>ти - ти</i>	<i>ти - ти</i>	<i>ти - ти</i>	<i>ти - ти</i>
<i>та - а</i>	<i>та - а</i>	<i>та - а</i>	<i>та - а</i>
<i>до - мик - крош - ка</i>	<i>сло - ник</i>	<i>в цир - ке</i>	<i>ша - рик</i>
<i>дом</i>	<i>слон</i>	<i>шар</i>	<i>шар</i>

<i>та та</i>	<i>та та</i>	<i>та та</i>	<i>та та</i>	<i>та та</i>
<i>та - а</i>	<i>та - а</i>	<i>та - а</i>	<i>та - а</i>	<i>та - а</i>
<i>до - мик</i>	<i>сло - ник</i>	<i>ё - жик</i>	<i>ша - рик</i>	<i>зон - тик</i>
<i>дом</i>	<i>слон</i>	<i>ёж</i>	<i>шар</i>	<i>зонт</i>

<i>ти - ти</i>	<i>ти - ти</i>	<i>ти - ти</i>	<i>ти - ти</i>
<i>та та</i>	<i>та та</i>	<i>та та</i>	<i>та та</i>
<i>мя - чик</i>	<i>ска - чет</i>	<i>дож - дик</i>	<i>льёт - ся</i>
<i>мя - чик</i>	<i>дож - дик</i>	<i>зай - чик</i>	<i>пля - шет</i>

Ритмічні канони

<i>Кис - ка, где бы - ла?</i>	<i>Мо - лоч - ко пи - ла.</i>
<i>Кис - ка, где бы - ла?</i>	<i>Мо - лоч - ко пи - ла.</i>

Ми - но - ва - ло ле - то, о - сень на - сту - пи - ла. ?
 Ми - но - ва - ло ле - то, о - сень на - сту - пи - ла.

В пог-реб ле - зет Жуч - ка, с не - ю кот. ?
 В пог-реб ле - зет Жуч - ка, с не - ю кот.

Если в небе тучка —
 Дождь пойдёт.

а)

б)

в)

Ритмічні кросворди

б)

3/4

а)

2/4

в)

3/4

Визначення розміру в тактах

а) б) в) г) д) е)