

ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ УМІНЬ ПРАЦЮВАТИ З ПІДРУЧНИКОМ

Стаття посвячена проблемі формування у младших школьников умения работать с учебником; определены дидактические условия, способствующие повышению эффективности этой работы.

The article deals with the problem of forming some skills in using textbook by junior schoolchildren. Some didactic conditions which favour the increase in efficiency of using textbook by junior schoolchildren are determined here.

Актуальність дослідження. Проблема формування уміння працювати з підручником тісно пов'язана з теорією шкільного підручника – галуззю науки, що досліджує основні характеристики цього виду навчальної літератури.

Шкільний підручник – це, з одного боку, носій змісту освіти, а з іншого – засіб навчання (С.Гончаренко, Д.Зуєв, В.Краєвський, І.Лернер, М.Скаткін та ін.).

Підручник як носій змісту освіти покликаний реалізувати усі компоненти цього змісту – інформаційний, репродуктивний, творчий, емоційно-ціннісний. Це і визначає функціональне забезпечення навчальної книги. Аналіз наявного наукового фонду свідчить про те, що провідними функціями підручника для початкової школи є інформаційна, розвивальна, мотиваційна, виховна. Функції підручника реалізуються у його структурі, яка передбачає наявність таких складових: текст (основний, додатковий, пояснювальний) та позатекстові компоненти (апарат організації засвоєння, ілюстративний матеріал, апарат орієнтування).

Підручник як засіб навчання знаходить своє відображення в тому, що, з одного боку, в ньому певною мірою запрограмована методика навчання, а з іншого – він покликаний не лише забезпечувати оволодіння учнями знаннями, уміннями і навичками, а й сприяти реалізації процесуальної сторони навчання – формувати уміння вчитися, невід'ємною складовою якого є уміння працювати з книгою.

Організація роботи з підручником на уроці як метод

навчання включає “зовнішні” та “внутрішні” компоненти (Я.Кодлюк, О.Савченко). “Зовнішні компоненти” методу реалізує вчитель – це робота з навчальною книгою на різних етапах уроку (у формі самостійної роботи та під керівництвом учителя), а також з кожним зі структурних компонентів підручника. Результатом цього процесу є “надбання” школяра – оволодіння умінням працювати з підручником, що складає “внутрішній компонент” методу. “Внутрішні компоненти” роботи з книгою реалізуються не лише вчителем, а й самим підручником (шляхом пред’явлення у ньому відповідних завдань). Добре організоване “зовнішнє” і переведення його у “внутрішнє”, вважає Є.Божович, – основний шлях формування суб’єкта навчальної діяльності. Так, наприклад, Л. Концева радить починати навчання учнів працювати з підручником з формування таких прийомів: виділяти суттєве (головну думку), складати план, переказувати текст, відповідати на запитання. В.Паламарчук структурує дане уміння таким чином: мотивація, читання й аналіз тексту, виділення головного, порівняння та узагальнення, відповіді на запитання підручника, складання плану, самоперевірка [2, с. 47].

О.Савченко (автор програми “Формування загальнонавчальних умінь і навичок”) відносить уміння працювати з підручником до загальнонавчальних, зокрема організаційних, та передбачає його ускладнення при переході із класу в клас [3, с. 204].

Мета нашої статті – визначити дидактичні умови, що допоможуть значно підвищити ефективність формування у молодших школярів уміння працювати зі шкільними підручниками.

Аналіз наявного наукового фонду і власне бачення проблеми дозволили виділити структурні компоненти вміння працювати з підручником, які включають:

- уміння працювати з текстом;
- уміння працювати з позатекстовими компонентами;
- уміння користуватися апаратом орієнтування;
- загальнонавчальні уміння (аналіз, порівняння, узагальнення, контроль за якістю роботи тощо).

Виходячи з того, що результативність роботи над навчальним текстом тісно пов’язана з його розумінням, усвідомленням внутрішньої смислової структури, нами визначено

такі основні уміння, які забезпечують даний процес: виділяти головну думку, складати план, переказувати, ставити запитання. Окрім того, уміння працювати з текстом включає також уміння працювати з мікротекстами (наприклад, із правилами). Робота з позатекстовими компонентами підручника передбачає сформованість умінь працювати із завданнями, інструкціями, пам'ятками, таблицями, схемами, ілюстраціями. Уміння працювати з апаратом орієнтування включає в себе орієнтування у структурі підручника, шрифтових та кольорових виділеннях і сигналах-символах.

Робота з підручником передбачає складну аналітико-синтетичну діяльність, в основі якої лежать найважливіші мислительні операції – аналіз, порівняння, узагальнення, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, виділення головного, що є базою для формування загальнонавчальних умінь і навичок (насамперед загальнопізнавальних). Тому зазначені вміння також вважаємо важливими складовими уміння працювати з підручником.

Як зазначає О.Янченко, уміння працювати з апаратом орієнтування розглядається нами як окрема складова уміння працювати з підручником (хоча апарат орієнтування належить до позатекстових компонентів навчальної книжки). Такий підхід зумовлений тим, що цей компонент підручника виконує насамперед “технічну” функцію, тому робота з ним організовується дещо по-іншому, ніж з тими структурними компонентами, які спрямовані на здобуття та застосування знань. Окрім того, апарат орієнтування надає необхідну допомогу в організації процесу засвоєння, тому його виокремлення підкреслює значущість, важливість оволодіння умінням ним користуватися в рамках школи першого ступеня [4, с. 10-11].

Особливість уміння працювати з підручником вбачаємо в тому, що воно, з одного боку, належить до загальнонавчальних (міжпредметних), а з іншого – включає в себе найважливіші міжпредметні вміння – аналізувати, порівнювати, узагальнювати, контролювати роботу тощо, тобто є комплексним, інтегрованим.

У шкільній практиці роль уміння працювати з підручником недооцінюється, його формування відбувається стихійно, вчителі мало уваги приділяють організації самостійної роботи учнів з

навчальною книгою на уроці (83 % опитаних використовують книжку лише з метою закріплення та повторення вивченого, 25 % – під час вивчення нового матеріалу; вчителі пропонують учням обмежену кількість видів роботи з підручником).

Результати спостережень та контрольного зрізу засвідчили, що молодші школярі недостатньо володіють уміннями працювати з кожним зі структурних компонентів підручника. Так, наприклад, умінням працювати з текстом на високому рівні володіє 19 % третьокласників і 25 % четвертокласників, тоді як на низькому відповідно 35 % і 30 %; користуються апаратом орієнтування 23 % і 28 % школярів, а 31 % і 24 % – не використовують цей структурний компонент. Найнижчі показники спостерігаються стосовно рівнів оволодіння молодшими школярами умінням працювати з позатекстовими компонентами (на високому рівні – 12 % і 16 %, на низькому – 49 % і 41 %).

Причинами, незадовільного стану оволодіння учнями умінням, працювати з підручником, на нашу думку, є спрощене розуміння педагогами його сутності (як уміння працювати з текстом), а також нерозробленість теоретичних основ розвитку даного уміння та обмаль науково обґрунтованих методичних рекомендацій щодо його формування. Це й зумовило необхідність виокремлення дидактичних умов формування у молодших школярів уміння працювати з підручником.

Виділяючи дидактичні умови формування у молодших школярів уміння працювати з підручником, ми враховували особливості цього уміння, а саме:

- це навчальне уміння, тому з метою його формування доцільно забезпечити поетапність цього процесу;
- це загальнонавчальне уміння, а значить доцільним є використання міжпредметних завдань;
- формування уміння працювати з підручником розглядається нами в межах молодшого шкільного віку, тому обов'язковою умовою його вироблення є забезпечення позитивної мотивації учіння, а також поєднання прямого й опосередкованого способів впливу на дану якість.

Встановлено, що ефективне оволодіння молодшими школярами умінням працювати з підручником передбачає реалізацію в навчальному процесі таких дидактичних умов:

мотиваційне забезпечення процесу формування уміння працювати з підручником; комплексність і поетапність формування структурних компонентів зазначеного уміння; міжпредметний характер його вироблення; поєднання прямого й опосередкованого способів впливу на дану якість.

Забезпечення позитивної мотивації процесу формування в учнів уміння працювати з підручником передбачає вирішення таких завдань: зацікавити школярів роботою з книгою, вчити орієнтуватися в її структурі, формувати внутрішню готовність до оволодіння умінням, працювати з підручником, підтримувати інтерес до цього виду діяльності. Для реалізації даної умови ефективними є певні прийоми: актуалізація вже наявних мотивів (похвала за попередні досягнення), перспективна мотивація (показ можливостей використання набутих знань у майбутньому), похвала при отриманні проміжних результатів, наведення правильного зразка дії, обмін ролями "учитель-учень", створення ситуації суперництва.

Робота з формування уміння працювати з підручником передбачає поетапність і комплексність цього процесу, що сприяє послідовному оволодінню умінням, і включає такі етапи: мотиваційний, тренувальний, основний. Специфіка кожного з них полягає в тому, що:

- формування зазначеного уміння відбувається поступово (від формування інтересу до роботи з книгою до ознайомлення з конкретними прийомами користування підручником, засвоєння операційного складу прийомів та творчого використання умінь);
- формування одних складових аналізованого уміння включає роботу з іншими компонентами книги, однак домінуючою на певному етапі є одна діяльність (таким чином забезпечується комплексність оволодіння структурними компонентами уміння працювати з підручником).

Міжпредметний характер вироблення зазначеного уміння націлює на перенесення набутих умінь на інші види діяльності та різні навчальні предмети. Реалізація цієї умови забезпечується таким чином: з одного боку, використанням системи міжпредметних завдань, складених з урахуванням змістового, мотиваційного та процесуального компонентів навчання, а з іншого

– одночасним формуванням інших загальнонавчальних умінь (аналізувати, порівнювати, узагальнювати, контролювати роботу тощо), які сприяють виробленню основного. Запропонований матеріал передбачав роботу з усіма структурними компонентами книги (текстом, позатекстовими компонентами, апаратом орієнтування).

Уміння працювати з підручником формується шляхом органічного поєднання прямого й опосередкованого способів впливу на дану якість. Прямий спосіб відображений в теорії поетапного формування розумових дій і включає чіткі вказівки, що і як учні повинні виконувати, тобто передбачає цілеспрямоване вироблення окремих структурних компонентів вказаного уміння. Опосередкований створює умови, які забезпечують оволодіння школярами необхідними вміннями, і здійснюється через підбір та організацію змісту і методів навчання. Основними засобами опосередкованого впливу є особистісно орієнтоване спілкування; використання цікавого й пізнавального матеріалу, проблемних та ігрових ситуацій; особистий приклад педагога; створення у класі такої атмосфери, яка сприяла б зацікавленню дітей роботою з підручником, виникненню бажання оволодіти вмінням працювати з ним.

Отже, означені й охарактеризовані нами дидактичні умови значно підвищують ефективність формування у молодших школярів умінь працювати з підручником.

Література

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 637 с.
2. Паламарчук В.Ф. Як виховати інтелектуала? – К.: Освіта, 1999. – 212 с.
3. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. – К.: Генеза, 1999. – 362 с.
4. Янченко О. Формування у молодших школярів уміння працювати з позатекстовими компонентами підручника // Поч. школа. – 2005. – № 7. – С. 10-14.

СУЩНОСТЬ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ КАК ВАЖНОГО ПОКАЗАТЕЛЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ

В статті розкриваються умови організації навчального процесу, які сприяють творчому розвитку особистості.

The conditions of educational process, the conditions of its organization forms methods which help to develop the creative qualities of a person a covered in the article.

Сегодня общеобразовательная школа призвана приближать учащихся к самообразованию, самосовершенствованию творческих возможностей обучаемых, к самотворчеству. Ещё Л.С.Выготский полагал, что “именно творческая деятельность человека делает его существом обращенным к будущему, созидающим и видоизменяющим свое настоящее”. Потребность общества в творческой личности, способной нестандартно решать с оптимальным эффектом стоящие перед ней задачи, является важным социальным заказом, выполнение которого сопряжено с повышением подготовки педагогических кадров. В этой связи особую актуальность в деятельности всех учебно-воспитательных учреждений приобретает проблема развития важнейших качеств личности – самостоятельности, познавательной активности, высокого интеллектуально-творческого потенциала.

Успех педагогической деятельности в подготовке школьников к творчеству в различных профессиональных сферах во многом зависит от того, насколько учитель способен обеспечить условия, предусматривающие изменение позиции ученика от простого исполнителя до активного участника и организатора познавательной деятельности. Сегодня стоит задача вооружить будущего учителя методикой и технологией подготовки школьников к творческой деятельности.

Обучаясь в педвузе, студенты должны четко представлять основные характеристики творческой личности и качества, обеспечивающие нестандартное решение профессионально-педагогических задач.

Не обходимо показать возможности рационального, организованного в формировании познавательной

самостоятельности – как важной характеристики творческой личности; раскрыть особенности этого сложного личностного образования, пути, формы и методы его формирования в учебной и внеурочной деятельности; выявить совокупность педагогических условий, соблюдение которых позволит педагогу добиться результативности в формировании у школьников познавательной самостоятельности.

Из общей цели вытекают конкретные задачи профессионально-педагогической подготовки студентов, а именно:

- в процессе изучения педагогических дисциплин добиться осознания каждым студентом сущности, специфических особенностей, структурных компонентов содержания этого сложного личностного образования;
- вооружить методикой изучения степени сформированности познавательной самостоятельности у учащихся;
- подготовка студентов к практической работе по формированию познавательной самостоятельности школьников в учебное и внеучебное время.

Студенты знакомятся с теоретическими основами, методикой и технологией работы по формированию этого сложного личностного образования у учащихся в учебно-воспитательном процессе.

Познавательную самостоятельность мы рассматриваем как стержневое качество творческой личности. Познавательная самостоятельность как качество личности – это готовность к самостоятельному овладению знаниями на основе волевого усилия. Познавательная самостоятельность – сложное личностное качество содержит в своей структуре знания, мотивы, способы действия, степень выраженности которых оказывает значительное влияние на характер протекания и результаты учебной деятельности школьников. Мы исходим из того, что результативность формирования познавательной самостоятельности в учебном процессе возможна при условии, если на уроке учащиеся будут систематически вовлекаться в активную познавательную деятельность.

Что следует понимать под познавательной самостоятельностью?

Познавательная самостоятельность – это сложное

личностное образование, характеризующееся готовностью школьника собственными усилиями, без помощи учителя, решать познавательные задачи, успешно продвигаться в овладении новыми знаниями, рациональными способами умственной деятельности, творчески использовать ранее полученную информацию в нестандартных учебных ситуациях, проявлять активность и инициативность в познавательной деятельности.

Это качество обеспечивает учащимся возможность самостоятельно ставить цели, определять направление и характер познавательной деятельности, находить пути и способы решения познавательных задач, свободно ориентироваться в новых учебных ситуациях, удовлетворять своевременно потребность в новой информации, обогащать кругозор, закреплять интеллектуальные умения и навыки.

Успех учителя по воспитанию познавательной самостоятельности школьников во многом зависит от того, насколько он четко представляет многоаспектность содержания этого сложного личного образования. Познавательная самостоятельность имеет сложную структуру, объединяющую в себе следующие компоненты:

- личностный (осознание отношения к учебно-познавательной деятельности, познавательные интересы и потребности, готовность к напряженной учебной работе, личный опыт учителя, эмоционально-волевое усилие);
- деятельностный (мотивационно-целевой, содержательный, процессуальный, операциональный, коммуникативный);
- компонент внешнего проявления (стремление к достижению высоких результатов в овладении знаниями, интерес к предмету, стабильность в работе, владение общеучебными умениями и навыками, положительный настрой на работу, сотрудничество и сотворчество).

Будущему учителю важно четко представлять основные характеристики этого сложного личностного образования с тем, чтобы судить о степени его сформированности.

Основными критериями познавательной самостоятельности выступают: устойчивость познавательных интересов и потребностей, положительной мотивации и отношения к учебной работе; самостоятельность мышления и действия; видение и

решение проблемы, связь системы знаний и умений; полнота знаний и действий, объем знаний и действий, связь теоретических и фактических элементов знаний, широта связей между ними; волевые усилия и активность действий при решении познавательных задач. В соответствии с выраженностью этих критериев мы выделяем три уровня формирования познавательной самостоятельности.

Низкий уровень характеризуется, как правило, беспомощностью в решении любых познавательных задач, в том числе типичных, уже неоднократно решавшихся в классе; ученик неорганизован, неаккуратен; не умеет планировать “отсроченные задания”, выполняет их обычно в последний день работы.

Средний уровень характеризуется быстрым и прочным усвоением разъясненной операции, решением без помощи извне типовых задач, но затруднениями в новых нетипичных познавательных ситуациях; ученик не всегда организован и аккуратен, бывают срывы; умеет планировать работу, однако зачастую поверхностно.

Высокий уровень характеризуется наличием у школьника способности творчески использовать усвоенную “технику” интеллектуальной деятельности для создания оригинальных познавательных действий, ранее не встречавшихся в его опыте; решением без помощи извне любых познавательных задач, доступных учащимся, в том числе нестандартных, без дискурсивно – логического их обоснования; ученик организован, собран; систематически планирует работу; строго выполняет ее в соответствии с планом, освобожден от стереотипов, готовых образцов, шаблонов, нестандартно решает познавательные задачи.

От уровня сформированности познавательной самостоятельности во многом зависит и характер познавательной деятельности школьников. Чтобы познавательная самостоятельность стала устойчивой чертой человека, надо сформировать не только способность своими силами овладевать знаниями, а ещё и положительное отношение, потребность к самостоятельной познавательной деятельности. Изучение и анализ имеющихся результатов по интересующей нас проблеме позволит говорить о наличии четырех уровней познавательной деятельности школьников.

Очень низкий. Общий характер познавательной деятельности – репродуктивно-копирующий от буквальной репродукции до репродуктивного воспроизведения. Самостоятельность мышления и действий; межпредметная сущность осознается лишь в частных вопросах; действия только по образцу; связь системы знаний и системы умений слабая. Полнота знаний и действий составлена из факторов на уровне знакомства.

Низкий уровень. Общий характер деятельности – репродуктивно-копирующий. Самостоятельность мышления и действий при выполнении заданий, наблюдается применение аналогий, усиление стереотипных знаний. Полнота знаний и действий; знание теоретических и фактических положений неполное; связь между теоретическими и практическими положениями неустойчивы.

Достаточный уровень. Общий характер познавательной деятельности – продуктивно-преобразующий; связи между предметами обобщаются с позиций мировоззренческих идей конкретных наук путем сочетания репродуктивного подхода с элементами творчества. Самостоятельность мышления и действий; осознается межпредметная сущность заданий; при выполнении заданий преобладает индуктивно-поисковый подход, самостоятельное использование аналогий; обобщение происходит дедуктивно-показательным способом с элементами индукции; эмпирическое обобщение сочетается с теоретическим. Полнота знаний и действий: полное знание теоретических положений и фактов их подтверждающих; правильная трактовка предметных понятий, теорий, но встречаются отдельные ошибки; преобладают внутрисистемные связи; анализ и обобщение, в основном, известных факторов с позиций отдельных теоретических положений. Направленность познавательных интересов; повышенный интерес к предметам; проявляется интерес к познанию конкретных и общенаучных теорий; процессуальная мотивация устойчивая, влияние ситуативной мотивации ослаблено.

Высокий уровень. Овладение выборочным и творческим использованием всех методов познавательной самостоятельности.

Результативность работы по формированию учащихся познавательной самостоятельности предполагает, прежде всего, умение учителя изучать и определять исходное состояние, уровень

сформированности этого качества. Поэтому студентам важно овладеть методикой контактного использования методов, к числу которых относят: анкетирование, наблюдение, беседа, анализ продуктов деятельности, тестирование, шкалирование, эксперимент.

Динамика развития сложного личностного образования в позитивную сторону, от более низкого к достаточному и высокому уровню его проявления представляется во многом четкими представлениями учителя о путях формирования познавательной самостоятельности школьников.

В процессе изучения дисциплин педагогического цикла в педвузе будущие учителя должны знать, что большие возможности содержит в себе:

- педагогически целесообразная организация учебно-познавательной деятельности обучаемых;
- включение школьников в активную деятельность во внеурочное время, стимулирующую проявление таких личностных качеств стимулирующих ее учеников как активность, изобретательность, самостоятельность, творчество;
- организация досуга, свободного времени и отдыха в условиях школы, внешкольных учреждений и семьи, обеспечивающей возможности проявления разнообразных интересов школьников и закрепление их устойчивости, многогранности и социальной направленности.

Задача будущего учителя состоит в том, чтобы научиться видеть специфику каждого из возможных путей формирования познавательной самостоятельности; не подменять один другим, тем самым недооценивая какой-либо из них; координировать формирование творческой личности, в частности развитие познавательной самостоятельности как важного показателя ее индивидуальности. Учитель должен стать центром, координирующим и объединяющим в единое целое все действия, направленные на воспитание познавательной самостоятельности школьников.

За годы обучения в вузе будущий педагог должен овладеть искусством педагогического менеджмента, стать педагогом-менеджером, способным учебно-воспитательный процесс освободить от формализма и догматизма, предать ему

лично-деятельностный характер, поставив в центр педагогической работы личность воспитанника, становление и развитие ее интеллектуального, нравственного, духовного потенциала. Реализация этой задачи предполагает в первую очередь изменение позиции студента в вузовском процессе. Важно обеспечить ему переход от простого исполнителя к активному участнику и организатору учебно-воспитательного процесса.

Будущий педагог должен овладеть методикой и техникой педагогического менеджмента, т.е. овладеть искусством управления детьми, организации их деятельности и общения с тем, чтобы обеспечить необходимые условия для проявления и закрепления тех личностных качеств, которые позволяют обучаемым проявлять и закреплять те личностные качества, которые позволяют обучаемым проявлять самостоятельность, активность, нестандартность мышления при решении познавательных задач, быть организаторами своего интеллектуального досуга и познавательной деятельности.

Поэтому еще в вузе, во время прохождения педпрактики студенты должны осознать наличие зависимости между результативностью воспитательной работы и условиями ее организации. Формирование познавательной самостоятельности — это не стихийный процесс. Его успех определяется целенаправленной работой по созданию необходимых условий.

Проблема выявления совокупности педагогических условий, обеспечивающих развитие познавательной самостоятельности школьников, волновала многих ученых. В этом плане студентам важно познакомиться с работами С.И.Щукиной и Н.Г.Морозовой и др. по развитию познавательно-деятельных интересов школьников. Практическое значение для учителя, особенно начинающего, представляют труды Ю.К.Бабанского, Б.П.Есипова и др. Анализ и изучение достижений педагогической теории школьной практики позволяет систематизировать и выделить совокупность педагогических условий (внешних и внутренних).

К числу внутренних условий отнесены: наличие познавательного интереса и познавательной потребности; система знаний и учебно-воспитательных умений, обеспечивающих результативность учебно-познавательных задач; реализации

познавательного потенциала школьника в процессе обучения.

К внешним условиям отнесены условия, обеспечивающие устойчивость познавательного интереса и познавательной потребности: учет интересов и склонностей школьников; особенности мотивации решения задач; интенсивность познавательной потребности у учащихся; осуществления принципа педагогического взаимодействия, сотрудничества и сотворчества в учебном процессе.

Собранные факты говорят о необходимости внедрения в школьную практику технологии учебной работы, которая бы максимально опиралась на систему потребностей, мотивов, ценностей обучаемых, стимулировала бы эмоционально-ценностное отношение и положительное отношение старшеклассников к изучаемой учебной информации.

Учитывая это, мы попытались перестроить организацию учебного процесса на принципах взаимодействия, сотрудничества, который позволяет его участников превратить в равноправных партнеров, активных деятелей и организаторов учебной работы.

І.В.Шевченко

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНОГО СЛУХУ В КУРСІ “СОЛЬФЕДЖІО” ДЛЯ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ “МУЗИКА”

Статья посвящена проблеме развития музыкального слуха, обоснованию методов и принципов активизации слуховых представлений на занятиях сольфеджио для студентов музыкально-педагогических факультетов высших учебных заведений.

Article is devoted to a problem of development of ear for music, a substantiation of methods and principles of activation of acoustical representations on employment(occupations) of solfeggio for students of musical-pedagogical faculties of higher educational institutions.

Постановка проблеми. Сольфеджіо належить до однієї з провідних дисциплін в загальній системі підготовки вчителя музики. Адже правильна, чиста, красива і виразна інтонація, добре розвинутий музичний слух і музична пам'ять – основа фахового навчання спеціальності “Музика”. Тому, із “Сольфеджіо”

безпосередньо пов'язані всі курси музично-теоретичного циклу: “Гармонія”, “Поліфонія”, “Аналіз музичних творів”, “Акомпанемент і імпровізація”, – а також дисципліни музично-практичного і виконавського циклу: “Основний інструмент” та “Додатковий інструмент”, “Хорове диригування”, “Вокальний клас”, “Хоровий клас” і “Оркестровий клас”. Курси “Історія музики”, “Хорознавство”, “Методика музичного виховання” та інші також проблематично уявити поза здатністю сприймати музичний твір “на слух” і поза вмінням завдяки розвиненості музичного слуху “розшифровувати” його зміст, визначати рівень історичної та художньої цінності тощо. Досягти цього можна лише за умови опанування курсу “Сольфеджіо” в цілому та розвитку музичного слуху зокрема.

Аналіз досліджень та публікацій. Жоден музичний теоретик, хто практикує курс “Сольфеджіо”, не може оминати увагою проблему розвитку й удосконалення музичного слуху, адже це є метою і одним із завдань курсу. Як наслідок, її розгляду присвячена численна кількість наукової, науково-методичної та навчальної літератури. Разом з тим, інтенсивне вивчення проблеми розвитку музичного слуху в педагогічному контексті розпочалося лише з кінця XIX – початку XX століть і пов'язується з іменами М.Римського-Корсакова, Б.Асаф'єва, М.Гарбузова. Значний внесок в її розбудову здійснили видатні музиканти та музичні педагоги Франції, Німеччини, Італії, США, Угорщини, Болгарії, Польщі та ін. Серед найбільш відомих радянських та сучасних російських і вітчизняних музикантів-методистів, плідно працюючих в цій галузі, – А.Агажанов, Б.Алексєєв, Є.Блинський, Д.Блюм, П.Драгомиров, Є.Євпак, Б.Калмиков, М.Ладухін, Є.Мілка, К.Пигров, В.Олендарьов, А.Островський, О.Рубець, М.Серебряний, С.Соловійов, І.Способін, Г.Фрейндрлінг, Г.Фрідкін, В.Хвостенко, В.Шип, В.Шокін та ін.

Основною метою даної роботи є узагальнення вітчизняних традицій та власного досвіду методики розвитку музичного слуху, обґрунтування шляхів, методів та принципів оптимізації слухових навичок на заняттях сольфеджіо.

Результати дослідження. Як здібність людини свідомо й повноцінно сприймати музику, музичний слух є основою музичного мислення й сутністю будь-якої музичної діяльності.

Музичний слух характеризується “високою чуттєвістю сприйняття окремих якостей музичних звуків – висоти, гучності, тембру й тривалості” [4, с. 102]. Тому, важливішим компонентом його є загальна музикальність, що виявляє себе в емоційній чутливості сприйняття музичних явищ, яскравості й специфічності музичних переживань [4, с. 104].

За думкою Л. Мазеля, типологія музичного слуху повністю ще не складена [4, с. 102]. Тим не менше, музичний слух диференціюють на такі різновиди: абсолютний, мелодичний, інтервальний, гармонічний, ладовий, ритмічний, відносний, внутрішній, архітектонічний, кольоровий, емоційний та ін. Вважається, що музичний слух у всіх своїх різновидах у процесі музичної діяльності піддається розвитку – “підвищується чутливість до розрізнення невеликих змін висоти, гучності, тембру та ін. властивостей звуку, напрацьовуються умовні рефлекси щодо відношень між звуками (наприклад, удосконалюється відносний слух, розвиваються мелодичний, гармонічний слух, почуття ладу), посилюється емоційна сприйнятливість музичних явищ” [4, с. 104].

У системі музичної та музично-педагогічної освіти сприяти розвитку музичного слуху покликані різноманітні курси “Сольфеджіо” та існуюче розмаїття форм сольфеджування, запроваджених у закладах дошкільного виховання, загальноосвітніх школах і спеціалізованих музичних школах, музичних і музично-педагогічних відділеннях та факультетах середніх та вищих навчальних закладів.

У навчальному плані музично-педагогічних факультетів/відділень вищих навчальних закладів курсу “Сольфеджіо” належить провідне місце. Разом з тим, “Сольфеджіо” є надто складною та специфічною дисципліною, що потребує особливої форми організації навчання, і, в першу чергу, систематичного відвідування занять, систематичної підготовки до них. Безумовно, результативність навчання багато в чому залежить від індивідуальних музичних здібностей кожного студента. Однак навіть певні музичні здібності без систематичних практично-тренувальних вправ поступово нівелюються й втрачаються. Відповідно, природні властивості інтенсивніше еволюціонують в умовах активної цілеспрямованої діяльності, яку може організувати лише викладач. Більше того, методика сольфеджіо, власне, й

базується на практиці набуття слухових уявлень у контексті безпосереднього і постійного спілкування студента й викладача.

Розвитку музичного слуху в методиці сольфеджіо присвячені всі без винятку форми опанування цієї дисципліни. Однак в музичному просторі “Сольфеджіо” всі вони фокусуються навколо розділів інтонування та сприйняття на слух.

Під інтонуванням у вузькому значенні цього терміну традиційно розуміють відтворення голосом або на музичному інструменті конкретної висоти музичного тону/звуку, інтервалу, музичної фрази, мелодії тощо [5, с. 4]. Інтонування – основа музично-педагогічної освіти, адже важко уявити вчителя музики, який не вміє правильно, чисто, красиво й виразно інтонувати або, інакше, співати, відрізнити та контролювати слухом ту чи іншу музичну висоту, інтонацію тощо. Тому розділ інтонування в сольфеджіо вирізняється достатньо розгалуженою системою вправ та прийомів, сприяючих розвитку, за визначенням М.Римського-Корсакова, “вищих слухових здібностей” [8, с. 29].

Цілком зрозуміло, що в методиці сольфеджіо інтонаційні вправи та прийоми застосовуються переважно як допоміжний засіб у підготовці студентів до сприйняття елементів музичної виразності та долання складностей у співі за нотами. Тим не менше, вирішуючи ці локальні завдання, не можна випускати з поля зору загальної мети “Сольфеджіо” – “виховання музичного слуху як комплексної здібності” [5, с. 57]. У доборі інтонаційних вправ необхідно виходити з того, що орієнтоване на розвиток почуття строю, ладу, ритму, мелодичного та гармонічного слуху набуття навичок чистого, осмисленого та виразного інтонування у співі в кінцевому рахунку покликане сприяти розвитку музичної пам’яті, фантазії, здібності до творчих уявлень, вміння самостійно й критично мислити в музичному просторі тощо.

Усе розмаїття інтонаційних вправ на заняттях сольфеджіо застосовується як у вигляді окремих елементів музичної мови, абстрагованих від ладу та метро-ритму звукорядів тетраходів, гам, інтервалів, акордів, так би мовити, у роздріб, так і в гамоподібних, секвентних, ступеневих, інтервальних, мелодичних та гармонічних послідовностях, модуляціях у I ступінь споріднення, у яких означені елементи, пов’язані між собою згідно з нормативами існуючої музичної системи. Вправи, які являють собою окремі

елементи музичної виразності або їх найпростіші зв'язки в нескладному метро-ритмічному оформленні, якраз і дозволяють сконцентрувати увагу власне на самому елементі або тому чи іншому технічному прийомі його використання, напрацювати технічні навички його сприйняття на слух і відтворення голосом або на інструменті. Саме тому інтонаційні вправи мають охоплювати весь обсяг тематики теорії музики.

Так, для розвитку слуху та навичок чистого, правильного, виразного інтонування першочергове значення має система ладової організації музики, а саме лади мажоро-мінорної гармонічної системи та народної музики, включаючи особливості їх побудови, поняття тетра хорду й основних видів тетра хордів, знання ладового та функціонального співвідношення діатонічних та хроматичних тонів, норм ладових тяжінь, відомості про тональності кварто-квінтового кола першої гептатоніки, паралельний, однойменний та однотерцевий мажороміно́р, можливості збагачення мелодичних та гармонічних зв'язків неакордовими звуками: прохідними, допоміжними, затриманими та передуючими. Інтонаційні вправи на основі ладової організації музики необхідно чергувати й у системі *ad libitum*, тобто, поза метро-ритмом, і в умовах метро-ритмічної організації, урахувуючи прості й складні дводольні та тридольні розміри, групування тривалостей, ритмічні та диригентські схеми, різновиди пунктирного ритму та синкоп, форми ускладнення групування тривалостей у такті завдяки паузам, тріолям, складним видам синкоп, оберненим та подвійним пунктирним ритмам, сполученням більш складних різновидів ритмічної організації музичного матеріалу.

Іншу групу інтонаційних вправ, сприяючих розвитку слухових уявлень, утворюють різноманітні форми інтервальних побудов, і в першу чергу стійкі та нестійкі інтервали в натуральному, гармонічному та мелодичному мажорі й мінорі – чисті, малі та великі інтервали, тритони, характерні та нескладні види хроматичних інтервалів, їх розв'язання за ладовими тяжіннями, співставлення інтервалів у тональності та від звуку з розв'язанням і визначенням тональності. При цьому фактично кожен інтервал потребує особливої уваги та спеціальних прийомів опанування. Адже, якщо навіть інтонування чистої октави, що являє собою просту форму акустичної та ладової подібності

октавних тонів, пов'язане з чималими труднощами, то що вже говорити про більш складні форми інтервальних структур, поза опануванням яких неможливо орієнтуватися в контексті “перемінно-ладової мелодики та раптових інтонаційних зсувів” [6, с. 180].

Розвитку музичного слуху в інтонаційних вправах на основі різноманітних форм інтервальних структур у першу чергу сприяють знання про інтонаційні особливості кожного інтервалу, набуті завдяки первинним слуховим враженням у процесі безпосереднього досвіду з музичним контекстом. Так, інтервал великої секунди традиційно асоціюється з кроком, малої секунди – з плачем, чистої кварта – із закликком, малої та великої терції – з коливанням і т.ін. Безумовно, запропоновані характеристики інтонаційних властивостей інтервалів не є абсолютними і можуть бути доповнені у відповідності до власних спостережень та вражень від їх інтонаційних особливостей. Головним у цьому процесі є те, щоб інтервал сприймався саме як інтонація, співвідношення тонів, цілісний комплекс двох звуків, а не лише як просте їх складання.

У педагогічній практиці інтонування інтервалів поряд зі співом окремих інтервалів поза тональністю й у тональності широко використовуються різноманітні побудови ланцюжків і послідовностей інтервалів. Методика їх інтонування передбачає форми співу як у висхідному русі, так і в низхідному, а також почергово у висхідному й низхідному напрямках та в ансамблі. Спів інтервалів і їх послідовностей у системі різних напрямків та кількості голосів сприяє розвитку прослуховування не лише одного з голосів – верхнього або нижнього. За такою методикою спів стає “мелодично більш природним”, а вухо привчається слухати “не один з голосів, а обидва голоси інтервальної послідовності” [5, с. 104].

Специфічними в розділі інтонування та розвитку музичного слуху є інтонаційні вправи із застосуванням три- та чотиризвучних гармоній: тризвуків, сектакордів та квартсектакордів головних та побічних ступенів, септакордів V, VII, II ступенів та їх обернень у роздріб, а також у гармонічних зворотах: автентичних, плагальних, повних, прохідних, допоміжних, перерваних та ін., у послідовностях та модуляціях. Здавалося б, оскільки будь-який

акорд за своєю будовою утворюють дві або три пари інтервалів, то, відповідно, якщо засвоєна методика співу інтервалів, за логікою речей, інтонування акордів має даватися достатньо легко. Проте, не зважаючи на те, що акордові структури дійсно будуються за інтервальним принципом, вони являють собою більш складні структурні комплекси і, відповідно, черговий етап долання інтонаційних труднощів у співі та формуванні слухових уявлень.

Для кращого засвоєння інтонаційних вправ на основі окремих акордів у тональності та поза нею, крім інтонування їх у висхідному русі, можна застосовувати прийоми співу в низхідному, ламаному та секвенційному напрямку, не лише від основного тону, але й від терцевого, квінтового або септимового. Інтонаційні ж вправи на гармонічні звороти та послідовності слід упроваджувати в практику "Сольфеджіо" як у вигляді вертикалей, так і у формі співу одного голосу на фоні гри на фортепіано всіх інших, як у виконанні соло, так і в ансамблі. До речі, у вищенаведених вправах необхідно використовувати лише такі форми гармонічних зворотів та послідовностей, які б відповідали рівню естетичного та художнього зразку, отже, сприяли розвитку музичного смаку.

Своєрідним додатком у практиці розвитку музичного слуху є опанування різноманітних форм зміни тональності за допомогою техніки відхилення та модуляції в мелодичному й гармонічному русі як одній з форм зміни ладо-тонального устою та подоланню інерції у співі та слухових уявлень. Переходу на інші рівні ладотонального устою мають передувати систематичні й цілеспрямовані вправи на форми зміни ладових устоїв, починаючи від плавного, допоміжного, прохідного, стрибкового та опосередкованого хроматизмів і завершуючи рухом по звуках хроматичної системи. Опануванню тональних зрушень сприяють також вправи у вигляді постійних "зміщень" ступенево-функціональних значень звуків у завданнях на мелодичну секвенцію та "перебудовань" їх з горизонтальної площини у вертикальну в завданнях на гармонічні послідовності. Зразки інтервальних і гармонічних зворотів та послідовностей, відхилень і модуляційних схем містять навчальні посібники й методичні розробки К.Пігрова та В.Шипа [7], Є.Мілкі та М.Шевченка [3], В.Кіріллової, В.Попова [2] й ін.

Розвитку музичного слуху сприяє й опанування методикою

сольмізації одноголосних та багатоголосних музичних прикладів різних епох та стилів, набуття прийомів співу з листа одноголосної та багатоголосної музики, співу мелодії без тексту та з текстом, у голос і про себе, канонічного відтворення мелодій, співу двоголосних прикладів з виконанням другого голосу на фортепіано, двоголосних музичних прикладів хором та дуєтом, пісень та романсів з акомпанементом, транспонування мелодії, а згодом і двоголосних побудов без супроводу та з акомпанементом, подолання інтонаційних труднощів у співі мелодики сучасних композиторів. Відповідно до програми, у сольфеджуванні одноголосних та двоголосних музичних прикладів необхідно дотримуватись темпу, динамічних відтінків, штрихів тощо, у разі необхідності застосовувати елементи диригування, тактування, здійснювати слуховий контроль та самоконтроль за голосоведенням, визначати помилки в інтонуванні та самостійно виправляти останні.

Важливою формою виховання музичного слуху є розділ сприйняття на слух, тобто, різноманітні форми слухового контролю та самоконтролю, до яких належать музичний диктант та засвоєння принципів аналізу на слух елементів музичної мови – ладів, інтервалів, акордів, ритмічних схем, гармонічних послідовностей. Методика проведення музичного диктанту та слухового аналізу достатньо широко викладена в науковій та науково-методичній літературі. Тому розглянемо лише питання активізації музичного слуху. Усвідомлене запам'ятовування в процесі опанування музичного диктанту або слухового аналізу базується на чіткому уявленні їх ладо-тональних та метро-ритмічних засад, елементів форми різних фрагментів та в цілому, фіксації моментів початку та закінчення фраз, ступенів ладу, характеру їх альтерацій та хроматизацій, долей такту, розміру, спрямування мелодичного руху, ладового значення кульмінацій, каденційних зворотів, переходів від однієї фрази до іншої, організації ритмічного рисунку, тонального плану тощо. Підготовчим етапом у формах сприйняття на слух є усний диктант та самодиктант. Закріплюючим – програвання музичного матеріалу на інструменті по пам'яті. В останньому на перший план, на думку Г.Фрейндлінга, виходить більш активна, ніж у співі, керівна роль внутрішнього слуху, що змушує по пам'яті відтворювати на клавіатурі мелодію, двоголосся,

гармонічний зворот або послідовність [8, с. 41]. Крім того, достатньо плідною для виховання музичного слуху є упровадження методики написання різноманітних форм тембрових диктантів, розвиток музичних уявлень на основі абстрагування від традиційних та звичних слухових вражень на заняттях сольфеджіо.

Висновки та перспективи дослідження. Викладений стислий аналіз такої широкої та багатогранної проблеми, пов'язаної з розвитком та вихованням музичного слуху, безумовно, не претендує на повне розкриття її різних сторін та аспектів. Однак розгляд деяких з них, сподіваємось, приверне більш пильну увагу науковців та методистів і можливо послужить поштовхом до нових наукових та науково-методичних пошуків в галузі виховання професійного музичного слуху вчителя-музиканта.

Література

1. Давыдова Е. К вопросу о подготовке преподавателей сольфеджио // Вопросы методики преподавания музыкально-теоретических дисциплин: Сб. статей. – М.: Музыка, 1967. – С. 181-194.
2. Кириллова В., Попов В. Сольфеджио: Учебное пособие. – Ч. 1. – М.: Музыка, 1986. – 288 с.
3. Мілка Є.Г., Шевченко М.К. Гармонічне сольфеджіо. – К.: Музична Україна, 1978. – 185 с.
4. Музыкальная энциклопедия / Гл. ред. Ю.В. Келдыш и др. – М.: Советская энциклопедия, 1981. – Т. 5. – 1056 с.
5. Незванов Б.А. Интонирование в курсе сольфеджио. – Л.: Музыка, 1985. – 184 с.
6. Островский А. О преодолении ладовой инерции при восприятии и интонировании современной музыки // Вопросы методики воспитания слуха: Сб. статей. – Л.: Музыка, 1967. – С. 5-27.
7. Пигров К., Шип В. Сольфеджио для дирижерско-хоровых отделений музыкальных училищ. – М.: Музыка, 1970. – 503 с.
8. Фрейншлинг Г. Слуховой самоконтроль и методика сольфеджио // Вопросы методики воспитания слуха: Сб. статей. – Л.: Музыка, 1967. – С. 28-42.