

**НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА**

На правах рукопису

**СТЕПАНОВА Людмила Павлівна**

УДК 373.3.016:78(043.3)

**МЕТОДИКА РОЗВИТКУ ПОЛІФОНІЧНОГО СЛУХУ  
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МУЗИКИ**

13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

Дисертація на здобуття наукового ступеня  
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник :  
Побережна Галина Іонівна  
доктор мистецтвознавства,  
професор

Київ – 2011

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП.....</b>	<b>3</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПОЛІФОНІЧНОГО СЛУХУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....</b>	<b>13</b>
1.1. Феномен поліфонічного слуху.....	13
1.2. Проблема розвитку поліфонічного слуху в теорії та методиці музичного навчання.....	32
1.3 Особливості розвитку поліфонічного слуху молодших школярів....	51
<i>Висновки до першого розділу.....</i>	<i>68</i>
<b>РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ПОЛІФОНІЧНОГО СЛУХУ В ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....</b>	<b>72</b>
2.1. Поліфонічне багатоголосся українського музичного фольклору як підґрунтя виховання поліфонічного слуху молодших школярів.....	72
2.2. Педагогічні умови розвитку поліфонічного слуху дітей молодшого шкільного віку на уроках музики.....	79
2.3. Критеріальний апарат дослідження.....	98
<i>Висновки до другого розділу.....</i>	<i>104</i>
<b>РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ РОЗВИТКУ ПОЛІФОНІЧНОГО СЛУХУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МУЗИКИ.....</b>	<b>108</b>
3.1. Стан розвитку поліфонічного слуху молодших школярів у загальноосвітніх навчальних закладах.....	108
3.2. Поетапна методика дослідної роботи з розвитку поліфонічного слуху учнів початкової школи .....	145
3.3. Аналіз результатів експериментального дослідження .....	164
<i>Висновки до третього розділу.....</i>	<i>179</i>
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>183</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>187</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....</b>	<b>227</b>

## ВСТУП

Сучасний етап розвитку вітчизняної освіти характеризується актуалізацією ролі мистецьких дисциплін у процесі становлення духовно багаті особистості – мети, що зумовлює гуманізацію та гуманітаризацію освітніх процесів у загальноосвітній школі. Орієнтація на духовні цінності, відродження культурних традицій, формування творчої особистості на зразках національної культурної спадщини, застосування особистісно розвивальної методології, впровадження у практику відповідних інноваційних методик – все це знайшло відображення у освітніх державних документах: “Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті”, “Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа)”, “Концепції та комплексній програмі художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах та ін. [169; 110; 111].

Фактором, що визначає зазначені пріоритетні напрямки вітчизняної освіти, є її вписаність у загальні процеси культурної глобалізації (Болонська декларація), яку загалом зумовлюють прискорені темпи розвитку сучасних інформаційних технологій. Вони інтенсивно трансформують часо-простір людського буття. Його стискання спричиняє високі темпи змін у полікомунікативних процесах (міжособистісних, міжкорпоративних, міжнародних) і як результат – їх драматизацію. Стрімкий темп зрушень, підвищена інформативна насиченість і багатовимірність сучасного світу вимагає нових підходів до його адекватного сприймання, яке в певній мірі може доповнити багатофункціональне музичне мистецтво, оскільки в своєму арсеналі має такий унікальний засіб музичної виразності як поліфонічний (від грец. – багатозвучний, багатоголосний) виклад музичного матеріалу. Це передбачає, через закладення основ поліфонічного сприйняття музичних творів, розвиток елементів поліфонічного мислення для сприйняття багатозвучного оточуючого світу.

У цьому контексті однією з нагальних потреб сьогодення є розвиток ще у дитинстві (особливо у шкільному віці) здатності до поліфонічного сприйняття світу, чому сприяє розвиток поліфонічного слуху та елементів поліфонічного мислення, розширюючи можливості для формування багатогранної особистості шляхом її духовного та інтелектуального збагачення. Адже і розвиток сучасної науки багато в чому завдячує явищу інтердисциплінарності, виникненню нових перспективних відгалужень поміжнаукового знання, інтеграції далеких галузей досліджень. Таким чином можна зазначити, що “поліфонічний світ” вимагає поліфонічного сприйняття і поліфонічного мислення.

Пізнання цілісності як гармонічного стану буття зумовлює досягнення “поліфонічності” як феномена художнього світосприйняття сучасності, тому розвиток в учнів поліфонічного слуху та мислення є актуальною проблемою сьогодення. Виразальну специфіку поліфонії визначає ключове поняття – “одночасний контраст” (Г.Побережна, Т.Щериця), отже закономірно, що поліфонічний принцип використовується як художній засіб використовується не тільки в музиці, а практично в усіх видах мистецтва (літературі, образотворчому мистецтві, хореографії, екранних видах мистецтва). Властивість поліфонії поєднувати одночасно декілька самостійних ліній, планів, що об’єднані з метою створення цілісного художнього образу, надає можливості розглядати і художні твори, і, навіть, культурні явища в їх “поліфонічності”, тобто, у цілісності множинності, власне, у цілісності пізнання мистецтва як феномена художнього світосприйняття [191].

Саме тому першочерговим завданням уроків музики у школі є : навчити дітей *любити і розуміти* музику, навчити такому спілкуванню з нею, при якому відбувається засвоєння відбитих у музичних образах *думок і почуттів*, що породжують естетичну насолоду. До такого спілкування потрібно готувати з дитинства. Власне, кінцевою метою музичних занять є формування музичної культури учня (Д.Кабалевський), що *поєднує і гармонічне (естетичне) почуття, і розум*. У руслі реалізації цієї мети в музичній педагогіці постійно розробляються нові напрямки музичного розвитку дітей, про що свідчать

праці : Е.Абдулліна, Ю.Алієва, О.Апраксіної, В.Белобородової, А.Болгарського, Н.Гродзенської, Д.Кабалевського, Л.Куненко, Л.Масол, О.Ростовського, О.Рудницької та інших науковців [2; 5; 12; 162; 37; 69; 90; 123; 140; 218; 223].

Дослідники музичної педагогіки привертали увагу до питання формування звуковисотного, гармонічного, тембрового слуху, метроритмічного відчуття, особливостей музичного сприйняття, багатоголосного співу. Розвиток же поліфонічного слуху залишався невирішеною проблемою в музичній педагогіці загальноосвітньої школи, незважаючи на величезний розвитковий потенціал поліфонії, її здатність стимулювати розвиток креативного мислення дітей, впливати на інтелект. Хоча теорія поліфонії, як фундаментальна система музичного мислення, здавна розроблялась у музикознавстві (Г.Гельмгольц, Ю.Алієв, А.Дмитрієв, З.Рінкявічюс, М.Ройтерштейн, Г.Побережна, І.Чижик, Т.Щериця, К.Южак та ін.), у масовій педагогічній практиці музичного навчання сьогодення спостерігається недооцінка значення розвитку в учнів поліфонічного слуху та поліфонічного мислення – складного, специфічного процесу, що вимагає спеціальних психолого-педагогічних умов, розробки ефективної поетапної методики.

Проблема розвитку поліфонічного слуху молодших школярів, якій присвячена дана робота, на сьогодні взагалі ще мало досліджена, хоча спостерігається певне підвищення інтересу до поліфонії в сучасній музичній педагогіці. Воно обумовлене тим, що з ХХ століття в музиці спостерігається різнобічна взаємодія поліфонічного викладу з гомофонно-гармонічним. Цей процес проявляє себе в поліфонічному збагаченні гомофонних форм, відродженні старовинних поліфонічних форм із забарвленням нового світовідчуття. Поліфонія знов утверджується як система музичного мислення (А.Дмитрієв, З.Рінкявічюс, М.Ройтерштейн, Г.Побережна, Т.Щериця, К.Южак та ін.) [76; 213; 216; 191; 288].

Незважаючи на значну кількість педагогічних досліджень з проблем розвитку музичних здібностей (зокрема слуху) на національній основі,

проблема розвитку саме поліфонічного слуху ще потребує ґрунтовної розробки, зокрема на українському національному матеріалі. Адже українське народне багатоголосся з характерною самостійністю голосів, мелодичною виразністю кожної партії дає багатий матеріал для розвитку в дітей молодшого шкільного віку поліфонічного слуху.

Щоб подолати упереджене ставлення до цього процесу в загальноосвітній школі слід з'ясувати, в чому полягає складність сприймання і засвоєння поліфонічних творів, визначити особливості поліфонічного складу, досягнути феномен поліфонічного слуху, окреслити напрямок його розвитку найефективнішими методами, починаючи вже з молодшого шкільного віку. Тому особливої актуальності набуває питання узагальнення теоретичних і педагогічних досліджень у напрямку розвитку поліфонічного слуху, розробки методів його активізації, створення методичних рекомендацій щодо впровадження відповідної методики в практику музичного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах.

Протиріччя між прогресивною музично-педагогічною теорією і реальною практикою шкільної музичної освіти, між традиційним викладанням предметів естетичного циклу та необхідністю цілісного, більш осмисленого пізнання музичного мистецтва, можливість якого надає поліфонія, дають підстави стверджувати, що розвиток у школярів поліфонічного слуху є актуальною науковою проблемою і потребою музичної практики початкового навчання.

*Актуальність* зазначеної проблеми, недостатня розробленість з питань діагностики поліфонічного слуху, педагогічних умов, форм і методів його розвитку зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: “*Методика розвитку поліфонічного слуху молодших школярів на уроках музики*”.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертація входить до плану наукових досліджень кафедри методики музичного виховання та хорового диригування Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова й складає частину наукового напрямку: “Теорія та технологія виховання і навчання в системі освіти”. Проблема:

“Музична освіта, виховання та творчий розвиток учнів загальноосвітніх навчальних закладів: теорія, історія, методика”. Тему дисертації затверджено Вченою радою НПУ імені М.П.Драгоманова (протокол № 5 від 29.11.2007р.) та узгоджено у Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні НАПН України (протокол № 6 від 17.06.2008 року).

**Мета дослідження** – розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити методику розвитку поліфонічного слуху молодших школярів.

*Об’єкт дослідження* – процес початкової музичної освіти в загальноосвітніх навчальних закладах.

*Предмет дослідження* – методика розвитку поліфонічного слуху молодших школярів на уроках музики.

Відповідно до мети визначено **завдання дослідження:**

1. Дослідити проблему розвитку поліфонічного слуху в теорії та методиці музичного навчання.
2. Уточнити сутність поняття “розвиток поліфонічного слуху” відносно молодших школярів, конкретизувати його структурні компоненти.
3. Розробити і обґрунтувати критерії, показники та рівні сформованості поліфонічного слуху в дітей молодшого шкільного віку.
4. Виявити педагогічні умови розвитку поліфонічного слуху учнів на початковому етапі навчання музиці.
5. Розробити методику розвитку поліфонічного слуху молодших школярів на уроках музики засобами творів національного мистецтва та експериментально перевірити її ефективність.

*Методологічну та теоретичну основу дослідження становлять* : сучасні освітні директивні документи (“Державні стандарти освітньої галузі “Музичне мистецтво” (початкова ланка)”, “Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи”, сучасні програми з музики для середньої загальноосвітньої школи 1–4 класів (О.Лобова, О.Ростовський та ін.); прогресивний напрям сучасної освітньо-культурної парадигми, завдячуючи

якому розповсюджується інтегративний і поліфонічний (різнобічний і багатозвучний) принцип сприймання музичного мистецтва та філософське його розуміння як ефективного засобу багатофункціонального впливу на формування особистості сучасності (В.Андрущенко, І.Зязюн, Г.Меднікова, Г.Падалка, О.Щолокова, О.Шевнюк, В.Шульгіна); методологія мистецької освіти, що обґрунтовує обов'язковість використання різних видів мистецтва у початковому навчанні й вихованні, забезпечуючи духовний прогрес суспільства (Л.Виготський, Л.Куненко, Л.Масол, Г.Падалка, О.Щолокова та ін.); концептуальні положення про гуманізацію освіти, наповнення духовного світу дітей і молоді художніми образами мистецтва, що гармонізують розвиток та природно забезпечують їх естетичну вихованість (Ю.Борєв, В.Жадько, Е.Кучменко, Б.Лихачов, Г.Побережна та ін.); наукові положення музично-педагогічної науки, сучасна теорія та наукові дослідження музичної освіти (Е.Абдулін, О.Апраксина, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Рудницька та ін.); психології музичної діяльності (Л.Бочкарьов, М.Блинова, Л.Виготський, Г.Костюк, С.Науменко, В.Петрушин, Б.Тєплов, Г.Тарасов); принципів інтеграції мистецтв (Л.Масол, Т.Надолинська та ін.); використання цілісних систем музичного виховання молодших школярів (Е.Жак-Далькроз, Д.Кабалевський, З.Кодай, К.Орф); дослідження розвитку творчих здібностей та їх використання у творчій діяльності (В.Бабій, О.Коваль, А.Мелік-Пашаєв, В.Рагозіна, В.Ражников, О.Тихоміров, Т.Тютюннікова, В.Шульгіна, Б.Яворський); теорії сучасного загальнокультурного і музичного виховання засобами дитячого фольклору (А.Авдієвський, Н.Батюк, А.Болгарський, Б.Шеломов та ін.); загальнотеоретичні й методологічні засади музичного сприймання (В.Бєлобородова, О.Костюк, О.Ростовський, В.Медушевський, Є.Назайкінський та ін.); сприйняття поліфонічних творів та специфіки поліфонічного слуху (Ю.Алієв, Е.Давидова, А.Каузова, Г.Меліксетян, С.Пермінова, З.Рінкявічус, М.Старчеус, Ю.Тюлін) дослідження музичного слухового досвіду (А.Готсдінер, О.Рудницька, А.Сохор), досвіду сприйняття поліфонії (М.Сибірякова–Хіхловська), теорії поліфонії як одного з основних видів

музичної мови (В.Іванов, Е.Курт, Т.Мюллер, М.Ройтерштейн, Г.Побережна, В.Протопопов, С.Скребков, І.Чижик, Т.Щериця, К.Южак); дослідження з проблеми виконавства поліфонічної музики (О.Алексєєв, Н.Калініна, Б.Мілич, Я.Мільштейн, С.Савшинський, Г.Ципін).

**Методи дослідження.** Для розв'язання поданих завдань використані наступні методи :

*теоретичні* – науково-теоретичний аналіз філософської, психолого-педагогічної, мистецтвознавчої, музикознавчої, музично-педагогічної та методичної літератури, систематизація та узагальнення наукових джерел для уточнення понятійного апарату дисертації (сутності, змісту та структури розвитку поліфонічного слуху молодших школярів), аналіз, синтез, порівняння, узагальнення теоретичних та методичних даних;

*емпіричні* – діагностичні (педагогічне спостереження, бесіди та анкетування учнів, учителів, усне опитування, метод звукових анкет, тестування, виконавський аналіз, творчі завдання), узагальнення педагогічного досвіду, педагогічний експеримент; методи *математичної* статистики.

**Наукова новизна одержаних результатів** полягає в тому, що: *уперше*

- актуалізовано проблему розвитку поліфонічного слуху у молодших школярів на уроках музики українських загальноосвітніх навчальних закладів;

- визначено критерії, показники та рівні сформованості означеного феномена;

- виявлено педагогічні умови розвитку поліфонічного слуху дітей молодшого шкільного віку;

- розроблено поетапну методику розвитку поліфонічного слуху молодших школярів;

- *уточнено* та конкретизовано зміст поняття “розвиток поліфонічного слуху” і його структурних компонентів відносно вікової категорії молодших школярів;

- доведено ефективність залучення до процесу розвитку поліфонічного слуху молодших школярів зразків українського національного орнаменту як засобу візуалізації поліфонічної фактури;

- *подальшого розвитку* набули науково-педагогічні ідеї щодо використання комплексу спеціальних методів музичного навчання молодших школярів, спрямованих на розвиток поліфонічного слуху.

**Практичне значення одержаних результатів** дослідження визначається практичним використанням матеріалів для вирішення проблеми розвитку поліфонічного слуху молодших школярів на уроках музики та впровадженням поетапної методики цього напрямку роботи, створенні можливостей для подальшого урізноманітнення форм і методів навчання, розробці методичних рекомендацій для вчителів музики загальноосвітніх навчальних закладів щодо впровадження національних фольклорних засад у шкільний навчальний процес. Матеріали дослідження можуть бути використані викладачами теоретичних дисциплін дитячих музичних шкіл, керівниками дитячих хорових колективів та викладачами ВНЗ (у лекціях та семінарських заняттях, профорієнтаційній роботі зі студентами мистецьких спеціальностей, у подальших науково-методичних розробках щодо оптимізації музично-освітнього процесу у ВНЗ).

*Результати дослідження впроваджено* в навчальний процес : спеціалізованої школи № 115 ім. І.Огієнка м.Києва (довідка №131 від 01.06.09), Палацу культури Деснянського району м. Києва (довідка №10 від 21.01.11), Ірпінської ДМШ (довідка №128 від 08.06.10), ЗОШ І-ІІІ ступенів № 7 м. Мукачєво (довідка №75 від 09.03.2011), Інституту мистецтв НПУ імені М.П.Драгоманова (довідка № 07-10/2415 від 02.11.09).

*Експериментальна база дослідження* : спеціалізована школа № 115 ім. І.Огієнка м.Києва, Палац культури Деснянського району м. Києва, Ірпінська ДМШ, ЗОШ І-ІІІ ступенів № 7 м. Мукачєва, Інститут мистецтв НПУ імені М.П.Драгоманова. Експериментом було охоплено 457 учнів, 25 учителів.

*Організація дослідження.* Дослідно-експериментальна робота проводилася протягом 2005-2010 рр. у відповідності до мети та завдань дослідження і включала чотири етапи.

*На першому етапі* (2005-2006рр.) проводився аналіз літератури з досліджуваної проблеми та здійснювалось визначення мети та відповідних завдань. На цьому етапі було розроблено експериментальну програму дослідження, критерії розвитку поліфонічного слуху, підбрано музичний фольклорний матеріал для проведення експерименту.

*На другому етапі* (2006-2007рр.) – було розроблено поетапну методику розвитку поліфонічного слуху молодших школярів, визначено фольклорно-орнаментальний матеріал для забезпечення уроків музики, проведено констатувальний експеримент.

*На третьому етапі* (2007-2010рр.) проведено експериментальну перевірку методики розвитку поліфонічного слуху молодших школярів (формувальний експеримент), визначено методичні рекомендації щодо її впровадження у практику навчання загальноосвітніх навчальних закладів.

*На четвертому етапі* (2010-2011рр.) – проаналізовано результати дослідно-експериментальної роботи, здійснено систематизацію статистичних даних, сформульовано висновки, визначено ефективність запропонованої методики.

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення, висновки і рекомендації проведеного дослідження пройшли апробацію на щорічних звітних наукових конференціях викладачів Національного педагогічного університету імені М.Драгоманова, на III Міжнародній науково-практичній конференції “Гуманістичні орієнтири мистецької освіти” (Київ, 2007), науковому семінарі “VII Міжнародні педагогічно-мистецькі читання пам’яті професора О.П. Рудницької”(Київ, 2010), Всеукраїнській науково-практичній конференції “Україна: від самобутності – до соборності” (Київ, 2008), Всеукраїнській науково-практичній конференції “VII Культурологічні читання пам’яті Володимира Подкопаєва : “Культурна трансформація сучасного

українського суспільства” (Київ, 2009), III Всеукраїнській науково-практичній конференції “Удосконалення підготовки майбутнього педагога в контексті Болонської конвенції” (Мукачево, 2010), IX Всеукраїнській науково-методичній конференції “Проблеми післядипломної освіти педагогів: інноваційна андрагогіка” (Ужгород, 2010).

**Публікації.** Матеріали дослідження знайшли своє відображення у 8 одноосібних публікаціях автора, серед них : 4 – у наукових фахових виданнях, затверджених ВАК України.

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертація складається з вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (298 найменувань, з них 4 – іноземними мовами). Загальний обсяг роботи – 254 сторінки, основний текст складає – 177 сторінок. Робота містить 13 таблиць, 8 рисунків, що разом із додатками становить 49 сторінок.

# РОЗДІЛ 1

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПОЛІФОНІЧНОГО СЛУХУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

### 1.1. Феномен поліфонічного слуху

Протягом останнього сторіччя в музиці спостерігається якісно нова взаємодія поліфонічного викладу з гомофонно-гармонічним. Цей процес викликає необхідність сприймання музики з позицій поліфонічного слуху, оскільки поліфонія знов утверджується як система музичного мислення (О.Дмитрієв, А.Каузова, З.Рінкявічюс, М.Ройтерштейн, Г. Побережна, Сибірякова-Хіхловська, І.Чижик, К.Южак та ін.). Мистецтвознавці трактують поліфонію “дуже широко, як величезну сферу мислення багатоголосними засобами, як художньо-образне сплетіння найрізноманітніших ліній, найрізноманітніших за конструкцією, за інтонаційним змістом, за ритмом”, як “єдиний, дуже складний і безмежно виразний комплекс” [10, 306]. Як наслідок, поліфонічне сприймання як основа повноцінного художньо-естетичного переживання набуває особливого значення.

Як зазначав А.Петров, музичний світ нашого сучасника “складний, строкатий, калейдоскопічний”. А музична мова сучасності відрізняється підсиленням поліфонізму. Поліфонія проникає у форми гомофонії, “перетворює їх, суттєво впливаючи на їх виражальні можливості” [288, 6].

На сучасному етапі це приводить до явищ поліфункціональності, полімелодизму, полігармонії, поліритмії, політональності. “Поліфонічне багатоголосся перетворюється по суті у *надбагатоголосся*, де водночас об’єднуються не лінії, а цілі звукові пласти з своєю внутрішньою організацією (самостійною ладогармонічною, ритмічною, фактурною і жанровою основою)” [191, 188].

Одночасне звучання мелодичних ліній, ритмів, тембрів, гармонічних пластів потребує від слухачів багатопланового, поліфонічного сприймання. Саме у поліфонії відбувається “корелятивне поєднання мелодичних ліній, що розгортаються в єдиному просторі”[191, 188]. У наш час, поліфонічний принцип використовується як засіб виразності в різних видах мистецтва, де мова йде про образний конфлікт, “одночасний контраст”, паралельне існування сюжетних ліній, хоча така багатоплановість сягає своїм корінням у минулі епохи (середньовіччя, класицизм, античність). Науковці Г.Побережна та Т.Щериця, зазначають, що: “Художня універсальність поліфонічного принципу дає підставу розширити діапазон розгляду його виражальних можливостей, співвідносячи їх із головним об’єктом мистецтва у всіх його видах, яким є людина” [191, 194].

Термін “поліфонія” у мистецтві (літературі, хореографії, образотворчому мистецтві, кіно), використовується також як метафора для позначення “поліфонічних” принципів. У культурології та філософії метафорою “поліфонія” науковці визначають специфіку діалогічних взаємовідносин, принцип існування культури. [233, 2]. Спираючись на наукові дослідження М.Бахтіна, В.Біблера, Е.Левінаса, О.Чернової, Н.Бортнікової, М.Сибірякова-Хіхловська зазначає, що поняття “поліфонія” та “діалог” у філософії взаємопов’язані, “діалог” є найменшою ланкою поліфонічного єднання, а філософія входить в єдину поліфонію культури. Автор робить висновок про тенденцію ускладнення творчого методу, що пов’язано із загостренням психологізму сучасного мистецтва, узагальнює досвід використання поліфонії як творчого методу в різних видах мистецтва [233].

Про повноцінне музичне сприймання твору можна говорити лише тоді, коли образне мислення проходить паралельно з усвідомленням логіки художньої форми та ідейно-естетичного змісту музичних образів. Питання методики музичного сприймання, психології та розвитку музичних здібностей, зокрема слуху, досліджували такі автори: Л.Виготський, Л.Масол, Є.Назайкінський, О.Ростовський, О.Рудницька, А.Сохор, В.Медушевський,

Г.Орлов, С.Савшинський, Б.Тєплов, Б.Шеломов. Саме музичне мислення, на їх думку, обумовлює рівень художніх емоцій. До того ж, воно може викликати “інтелектуальні почуття”, а поліфонія є багатофункціональною формою викладу музичного матеріалу, ніж неполіфонічна музика.

Тож, з’ясуємо сутність вихідного поняття “поліфонія”, звернувшись до музично-теоретичних першоджерел. Узагальнене поняття поліфонії дають у своїх працях Г.Побережна та Т.Щериця, а саме: “Поліфонія... — це не тільки полісемантичне поняття, а й вид багатоголосся, і виражальний засіб, і принцип музичного мислення, і навчальна дисципліна” [191, 196]. С.Савшинський писав, що “поліфонія – особливий вид музичної мови і, отже, вид музичного мислення” [227, 90]. З музичною мовою пов’язував поліфонічний склад і М.Курковський: “Поліфонічний склад є не абстрактною теоретичною схемою, а особливим видом музичного висловлювання” [125, 59]. М.Ройтерштейн відносить сприймання поліфонічних творів до особливої здібності людини та розглядає поліфонію як музичне явище: “Поліфонія — специфічне музичне явище, основане на здібності людини сприймати одночасно, паралельно декілька звукових потоків” [216, 5]. Істотною властивістю поліфонії є “логічний функціональний зв’язок мелодичних голосів, їх активна внутрішня взаємодія і вертикальна координація” [191, 172].

Поліфонічний склад музики має безперервний, плинний характер — у ньому, як правило, відсутні ритмічна повторність, симетричність тактів, ясні цезури, що, крім того, не співпадають, при чому саме неодноразовість вступання голосів та їх накладання, які найкраще сприяють безперервності музичної мови [227; 193]. Е.Курт писав, що “багатоголосся є не сума, а єдність”, маючи на увазі розвиток і рух голосів у їх взаємодії [126, 221].

Таке багатоголосся знаходиться на більш складному рівні організації засобів музичної виразності, а лінійне та вертикальне сполучення голосів додає істотних труднощів для слухання і наступного виконання. Загальний тематичний матеріал, об’єднаний спільною думкою, створює у поліфонічному

творі ансамбль і взаємодію голосів, тональну, гармонічну та стилістичну єдність. Взаємодію поліфонії і гармонії на імітаційній основі “особливо явно демонструє fuga, в якій діалектично сполучаються протилежні аспекти музичного мислення – горизонтальний та вертикальний” [213, 13]. Повноцінне сприйняття поліфонії, особливо імітаційної, тим паче fugи, можливе лише при наявності в реципієнта розвиненого поліфонічного та гармонічного слуху.

На відміну від одноголосної музики, що “сприймається ритмоінтонаційними, ладовими, тембровими, синтаксичними комплексами, в багатоголосі ми зустрічаємось, крім вказаних, з іншими, більш складними структурами – поліфонічними та гармонічними. Вони теж віддзеркалюються слуховою свідомістю як цілісні об’єкти, та, безумовно, більш складним способом, на більш високому рівні, ніж при сприйнятті одноголосної музики : аналізуються та узагальнюються подразники, котрі самі є складними, уже узагальненими комплексами” [213, 15]. Звідси – різна слухова установка та різні рівні підготовленості слуху, необхідні для засвоєння поліфонічного, гомофонічного та складного багатоголосного комплексів. Здатність “повноцінно чути та сприймати багатоголосся повинна розвиватися ... у певній, психологічно обумовленій послідовності” [213, 16].

Проте, “поєднання двох контрастних тем у кульмінаційній зоні звичайно сприймається як безпосередня сутичка конфліктних сил” [191, 190]. Водночас, поліфонія (імітаційна та підголоскова) може сприяти збагаченню музичного образу. Однотемна поліфонія “не асоціюється з образним протиборством” [191, 190]. Їй не властиве прагнення передавати відтінки і складність душевного життя, в ній трансформуються зовнішні ознаки “тематичного матеріалу, аж до його перетворень за допомогою “протируху”, ракоходного руху, стретного проведення і т. п.” [227, 92-93]. Для поліфонії характерна “відсутність спонтанних проявів, дисципліна емоцій”, результатом інтелектуально-аналітичного процесу є “осмислені почуття, а не стихійні емоції” [191, 194-196].

Отже, в поліфонії сплітаються рівноправні, самостійні голоси, що виконують однакову інтонаційно-виразну мелодичну функцію і здобувають значення лише в ансамблі з іншими голосами. Цим вона відрізняється від багатоголосної музики гомофонно-гармонічного складу, у якій різні голоси виконують різні функції, мають різні властивості тематичного матеріалу та в якій різні закономірності розвитку і побудови твору.

Форма поліфонічних творів теж особлива. В ній зберігається незалежність і виразна значущість кожного голосу. “У розвинених формах поліфонічної музики саме *єдність різного* є головною, визначальною якістю”, що відповідає загальним основним принципам поліфонії [191, 172]. У підручнику “Загальна теорія музики” (для студентів музично-педагогічних спеціальностей вищих педагогічних навчальних закладів) Г.Побережна та Т.Щериця наводять три принципи поліфонічного викладу. Першим принципом є принцип “безперервності поліфонічного викладу – його специфічна плинність, тривкість”. Два наступних принципи – “єдності” та “контрасту” – виявляються “водночас у двох площинах, що перетинаються : у горизонтальній сконцентровані чинники контрасту (інтонаційно-ритмічна координація мелодій), у вертикальній – чинники єдності (звуквисотність, міра руху)” [191, 175].

Однією з основ поліфонії в її вертикальному аспекті є дисонанс. Роз’яснюючи суть цього положення, К.Южак пише : “В дисонансі мелодичний контраст голосів, що його створюють, виявлений яскравіше, ніж у консонансі : останній може означати їх гармонічне злиття. Дисонанс, оскільки в ньому голоси ніби відштовхуються один від одного, не зливаючись у злагодженому звучанні, змушують вухо настроюватися на відокремлене паралельне слухання голосів фактури” [288, 96].

Сучасні дослідники все частіше розглядають поліфонічний слух як особливий вид музичного слуху і як особливу здібність, що потребує спеціального цілеспрямованого розвитку. У словнику-довіднику Ю.Юцевича подається таке визначення слуху : “Слух – складна анатомо-фізіологічна

система організму, його здатність сприймати і розрізняти звукові коливання за допомогою органа слуху. Людина здатна сприймати звукові коливання від 16 до 20 тис. Гц”. А далі – визначення музичного слуху як здатності “до створення і виконання музики на основі сприймання елементів музичної мови (висоти, сили, тривалості, тембру), а також функціональних зв’язків між ними (ладового почуття, почуття ритму та різних видів слуху), аналізу співвідношення звуків, запам’ятовування та відтворення їх” [292, 247]. Автор також зазначає, що усі види музичного слуху розвиваються в процесі музичної діяльності та вивчаються музичною акустикою і музичною психологією.

Характерною особливістю музичної педагогіки сучасності є трактування музичного слуху як здатності повноцінно сприймати музику, що характеризується умінням визначати, розуміти, уявляти функціональні зв’язки між звуками, виражати ставлення до музичної інформації, емоційно відгукуючись на музичні явища в яскравості й силі специфічних переживань. [227, 61]. Саме ця особливість зумовила необхідність розгляду музичної діяльності та психіки людини у взаємозв’язку, про що свідчать праці з психології музичного сприймання (Б.Асаф’єв, Н.Гродзенська, Д.Кабалевський, О.Костюк, В.Медушевський, Є.Назайкінський, А.Сохор, Б.Теплов, Г.Тарасов та ін.), дослідження в галузі психології музично-виконавської діяльності (Л.Бочкарьов, Г.Ципін).

Звертаючись до проблеми музичних здібностей, Н.Ветлугіна, К.Сішор, Б.Теплов, К.Тарасова, О.Коваль розглядають музичний слух як основний компонент музичних здібностей. Музичний слух на сьогодні – не стільки акустичне явище, скільки явище, в якому фізіологічне сприйняття перестає бути музичним у відриві від психологічного, тобто, музичний слух вимагає розгляду у *психологічному аспекті*. Музична психологія поширюється на всі види музичної діяльності, тому музична діяльність і психіка людини розглядаються в сучасних дослідженнях у взаємозв’язку. Про це свідчить вагомий внесок, який зробили у розвиток музичної психології М.Блінова,

Н.Ветлугіна, М.Гарбузов, А.Готсдінер, С.Науменко, Л.Переверзєв, А.Сохор та інші.

Завдяки музичному слуху всі люди слухають музику, але чує її кожен по-своєму. Хоча б тому, що музичний слух буває абсолютний та відносний. Абсолютний, в свою чергу, ділиться на активний та пасивний. Одні власники абсолютного слуху можуть називати звуки оркестрових інструментів, водночас вагаючись у визначенні висоти вокальних звуків. Хтось взагалі визначає звуки тільки одного інструменту, з яким працює. Таке явище пояснює зонна теорія Н.Гарбузова, акустичні дослідження якого показали, що для слуху людини велику роль відіграють зони звукочастотних коливань [56]. Як з'ясувалося, слух людини сприймає не всі звуки, а лише певний діапазон. Крім того, всередині цього діапазону слух має зони кращої та гіршої чутливості [154, 17].

Абсолютний слух правильніше називати “зонним слухом”. “Ширина зони” абсолютного слуху є перемінна величина, що залежить від регістру, тембру та динаміки відтворюваного звуку, індивідуальних особливостей піддослідного, його психічного стану. Виявляється, що зону абсолютного слуху можна звужити, але лише до певної межі [56]. Точність музичного слуху сильно зростає в процесі навчання і професійної діяльності. Природу музичного слуху досліджували: Є.Мах, К.Штумпф, М.Мейє, В.Келлер, Г.Ревеш, К.Сішор, Б.Тєплов, Н.Гарбузов, І.Гейнріхс, Ю.Рагс, А.Мазур, В.Морозов, М.Старчеус, та інші дослідники.

Музичний слух складається з компонентів, що спрямовані на сприйняття звуковисотної, тембрової, динамічної, ритмічної та інших сторін музики. Це дає підстави розрізняти види музичного слуху: мелодичний, гармонічний, тембро-динамічний, “архітектонічний”, поліфонічний та ін. [97, 61].

Термін “поліфонічний слух” вже використовувався у музично-педагогічній літературі авторами: О.Алексєєвим, Л.Баренбоймом, Н.Ветлугіною, Е.Давидовою, Б.Мілічем, Н.Калініною, Г.Ципіним, А.Каузовою, Г.Дубініною, С.Перміновою. Поліфонічний слух як самостійний термін поширений серед педагогів дитячих музичних шкіл та інших спеціальних

музичних закладів, що постійно мають справу зі специфікою слухового сприйняття і виконавського трактування поліфонічних творів [96, 68]. Користуються ним відомі виконавці-піаністи: Г.Нейгауз, Е.Гілельс, О.Гольденвейзер та його учні: Г.Гінзбург та І.Браудо, К.Ігумнов, Я.Зак, Г.Коган, Л.Оборін, Л.Ніколаєв, С.Савшинський та ін. Ще у висновках Б.Тєплова про формування гармонічного слуху мова йде фактично про поліфонічний. Адже, співставляючи особливості гармонічного та поліфонічного слухового сприйняття, він зауважує, що для початкового розвитку гармонічного слуху потрібні поліфонічні твори [259, 222].

З'ясувавши поняття музичного слуху, специфіку та особливості викладу поліфонії, перейдемо до з'ясування сутності терміну “поліфонічний слух”. Сучасні дослідники все частіше розглядають поліфонічний слух як особливий вид музичного слуху і як особливу здібність, що потребує спеціального цілеспрямованого розвитку. Поліфонічний слух розглядається науковцями у музикознавчому, психологічному аспектах, але на сьогодні ще не існує усталеного єдиного визначення цього феномену.

Поліфонічний слух як “здатність цілісно сприймати специфічні риси поліфонічної музики” розглядає С.Пермінова [187, 9]. Визначення поліфонічного слуху як “здатності виокремити окремі голоси у багатоголосі” дає Е.Давидова [72, 16]. З.Рінкявічюс у своєму дослідженні з питань розвитку сприйняття поліфонії учнями початкової школи під поняттям “поліфонічний слух” розуміє “здатність чути, відстежувати та співвідносити рух декількох мелодій, мелодичних ліній, ширше — фактурних пластів, що розгортаються одночасно” [213, 16]. Г.Ципін до здатності розчленовано сприймати декілька мелодійних ліній додає важливий момент — здатність до їхнього відтворення. Науковець зазначає, що музична діяльність як така взагалі неможлива без хоча б трохи розвиненого поліфонічного слуху, а під поліфонічним слухом розуміє “здібність розчленовано, диференційовано сприймати (чути) і відтворювати у музично-виконавській дії ... декілька сполучених між собою у одночасному розвитку

звукових ліній” [274, 58]. За Б.Тєпловим поліфонічний слух є музичною здібністю, що дозволяє реципієнту чути “горизонтальну багатоскладність” музичної фактури. [259, 116].

Як бачимо, існують деякі розбіжності у визначенні науковцями поліфонічного слуху. В узагальненому вигляді визначення поліфонічного слуху можна сформулювати так: *поліфонічний слух* є здібністю розчленовано сприймати, співвідносити, відтворювати фактурну горизонтальну (лінеарну) багатоскладність музики.

Очевидно, що поліфонічний слух можливо розвинути лише у процесі активної діяльності, адже лише у продуктивній діяльності людини можуть бути розвинені усі музичні задатки [259]. Тобто, за наявності діяльнісного підходу у слухача і виконавця у процесі сприймання і засвоєння поліфонічної тканини проявляється вміння чути, аналізувати та узагальнювати специфічні властивості поліфонічного багатоголосся.

Поліфонічний слух як генералізована здібність має цілий ряд складових. У визначенні структурних складових поліфонічного слуху ми спиралися на дослідження А.Каузової та З.Рінкявічюса [96, 213].

Визначаючи складові поліфонічного слуху, А.Каузова включає до їх числа мелодичний слух, гармонічний, темброво-динамічний, почуття ритму, почуття музичної логіки і здатність “охоплення форми”, здатність внутрішнього уявлення складних узагальнених комплексів, а також певні властивості пам’яті та уваги, за умови їх активної внутрішньої взаємодії, коли вони виступають разом як єдина здібність [96, 79]. “Почуття музичної логіки” і здатність “охоплення форми”, запропоноване А.Каузовою, З.Рінкявічюс розглядає як поліфонічне мислення, наголошуючи, що лише за наявності поліфонічного мислення у слухача створюється уявлення про поліфонічний твір, про даний “полімелодичний комплекс” [213]. Завдяки поліфонічному мисленню, зауважує науковець, “осмислюється зміст і форма, логіка і сенс будови поліфонічного ансамблю, – створюється диференційовано-цілісний...музичний образ”. [213,18]. Аналіз наукової літератури дозволяє під

“здатністю внутрішнього уявлення складних узагальнених комплексів” розглядати внутрішній слух.

Зупинимось на структурних складових\_поліфонічного слуху детальніше та визначимо значимість кожного з них для успішного процесу розвитку поліфонічного слуху молодших школярів. *Мелодичний слух* (горизонталь) у процесі сприймання поліфонічних творів дозволяє чути та розрізняти притаманне їм “нашарування” мелодій. Крім того, в поліфонічних творах можуть одночасно звучати різні мелодії, різні фрагменти або варіанти однієї мелодії, що вимагають уміння простежувати, впізнавати та відрізняти основні елементи мелодичного матеріалу. Б.Тєплов дав таке визначення мелодичного слуху : “Мелодичний слух є якісна своєрідність сприйняття мелодії, що проявляється в особливостях самого сприйняття, у впізнаванні та відтворенні мелодій та в чутливості до точної інтонації” [259, 116]. Отже, саме мелодичний слух дає можливість реципієнту виокремити тематичний матеріал у контрастній та імітаційній поліфонії, мелодію основного голосу у підголосковій. Саме “верховенство лінійно-мелодичного начала зумовлює принцип *безперервності* поліфонічного викладу – його специфічну плинність, тривкість” [191, 173]. Особливу складність сприйняття мелодії в поліфонічній музиці обумовлює необхідність виділити її в контексті ансамблевого звучання рівних “співрозмовників”. Цьому сприяють і специфічні особливості гармонічного слуху як необхідної складової поліфонічного.

Вертикальний контроль в поліфонічному ансамблі здійснюється завдяки *гармонічному* слуху, але при з’єднанні декількох голосів він не може бути головним, більше того, неможливо і непотрібно сприймати кожне співзвуччя як акорд – він лише результат голосоведення, що включається в логіку горизонтального руху – “мелос створює цю гармонію як інтонацію” [4, 298]. Гармонічна вертикаль сприяє виявленню ладових, тональних та тембрових характеристик поліфонічного твору [260]. Проте, вона складна для сприйняття, коли мова заходить про кількість голосів у ньому. За Б.Тєпловим, гармонічний слух потрібен для сприйняття “всякої багатоголосної, у широкому розумінні,

музики” [259, 109]. Е.Давидова визначає гармонічний слух як “відчуття фонічного забарвлення акордів, сприйняття множини звуків як єдиного цілого, відчуття строю, ансамблю та функціональних зв’язків” [72, 43]. Тому виражальні можливості гармонії різноманітні і, як правило, “виступають у синтезі – одна й та ж гармонія має множинний художній сенс” [4, 94].

Одночасне звучання декількох голосів (або інструментів) “створює не тільки гармонічні враження, а й темброві”, тобто, гармонія і тембр виступають у єдності [162, 102]. А музично-темброве сприймання одночасного звучання декількох мелодичних ліній передбачає їхню диференціацію не тільки в тембровому, але й у висотному відношенні. Таким чином, для повноцінного сприймання поліфонічної музики великого значення набуває *тембро-динамічний слух*, який передбачає розпізнавання тембру і динаміки кожного голосу, що суттєво впливає на визначення образного характеру твору. Адже саме тембр, визначаючи забарвлення і характер звуку, є “тією якістю, за якою вухо людини розрізняє звучання окремих музичних інструментів та голосів” [213, 90]. Часто в поліфонічних творах, особливо в імітаційній поліфонії, розрізнення голосів сприймається лише динамічно, між тим, як всяку зміну сили звуку важливо завжди пов’язувати з тембровими змінами. Завдяки дослідженням Н.Гарбузова тембро-динамічний слух розділяється на зонний та внутрішньозонний. Зонний передбачає розрізнення в процесі сприйняття тембрів різних інструментів, а внутрішньозонний – в межах одного тембру. Тембро-динамічний слух досліджували: Н.Гарбузов, А.Мазель, Є.Назайкінський, великого значення йому надавали О.Алексєєв, Л.Баренбойм, А.Каузова. Тож, є всі підстави вважати тембро-динамічний слух однією з найважливіших структурних складових поліфонічного, особливо у молодшому шкільному віці.

Розглядаючи поліфонічний слух, необхідно відзначити розвинене почуття *ритму*, що є одним з “трьох основних елементів музики, поряд з мелодією та гармонією” [292, 224]. Визначальний вплив метроритму в поліфонії настільки відчутний, що дозволяє дослідникам (Е.Курт) вважати його головним показником стилю [126, 36]. Безперервності, плинності поліфонічного викладу

можна досягти “завдяки особливій ролі ритму: утворенню часових відношень не лише в горизонтальній площині, а й поміж голосами як паралельними часовими потоками... Проте існує не явний, але постійно відчутний ритмічний пульс – “рівнодійна” всіх тривалостей, що беруть участь у поліфонічному процесі” [191, 173].

Пожвавлення ритмічного руху в одному голосі, загальмування чи зупинки його в іншому втілюється в особливій якості – комплементарності, тобто “взаємодоповнюваності”. У комплементарній ритміці “сукупно відбилася дія двох найважливіших протилежних, але нерозривних принципів – принципу єдності та принципу контрасту” [191, 174].

Психологи помітили, що ритмічне відчуття первинне і елементарне. Тому, можливо, воно є основною властивістю музичності. Розвиваючи ритм, можна створити умови для освоєння корінних властивостей музики, зважаючи на його тісний взаємозв’язок з темпом, фразуванням, формою, динамікою.

О.Алексеев вважав, що необхідно активізувати слухове сприйняття для того, щоб те, що не може бути засвоєно свідомістю, було пережито емоційно та зафіксовано слуховою *пам’яттю* [4,94]. На пам’ять у складі поліфонічного слуху звертають увагу і З.Рінкявічюс та С.Пермінова. До того ж, пов’язують її з музично-слуховими уявленнями про образ музичного твору. Більше того, С.Пермінова вважає, що на основі музичної пам’яті в процесі запам’ятовування розвивається уява [187]. Г.Чиж наголошує, що пам’ять приймає участь “не тільки у впізнаванні вже накопичених структурно-семантичних одиниць, але і в формуванні якісно нових образно-сміслових моделей, що складаються в результаті інтонаційного розгортання музичного цілого” [163, 67]. “У сутності, жоден рід музичної діяльності був би неможливий поза тими чи іншими функціональними проявами музичної пам’яті”, – зазначає Г.Ципін [274, 101].

Стосовно якості музичної пам’яті варто зазначити, що вона великою мірою залежить від інтенсивності тренування, швидкості запам’ятовування музичного матеріалу, навичок музичного осмислення сприйнятої музичної інформації. Визначають процеси “запам’ятовування, збереження і відтворення, що включає

впізнавання, спогад, саме пригадування. Розрізняють пам'ять на довільну та мимовільну, безпосередню та опосередковану, короткочасну та довгочасну. До особливих видів пам'яті відносяться такі : моторна (пам'ять-звичка) емоційна, або афективна (пам'ять “почуттів”), образна та словесно-логічна” [237, 958]. На основі діяльності різних видів пам'яті повинно відбуватися як довільне запам'ятовування, так і мимовільне [4, 38].

Загальновідомим є той факт, що в будь-якому творі *увага* слухача концентрується на мелодії. Легше всього сприймається і відтворюється стилістично звична мелодія. Однак, у багатоголосній фактурі, якісно складнішій для сприйняття, мелодія – тільки один елемент всього викладу. В умовах змішаної фактури (поліфонно-гомофонний виклад) голоси можуть достатньо вільно змінювати свої ролі: один з голосів, провівши мелодію – тему, імітацію, підголосок чи контрапункт, вільно переключається на роль одного із супровідних голосів – басу чи іншого гармонічного голосу.

В умовах поліфонічного викладу мелодично самостійні голоси створюють “ансамбль мелодій”, а “критерієм композиторської майстерності” в розвинених формах поліфонічної музики є “мистецтво сполучення мелодій” [191,172,]. Це вимагає від слухача і виконавця особливої уваги.

С.Савшинський виділяє ряд вимог до уваги, серед яких – “гнучкість, рухливість, і розподілення уваги”, без чого неможливо переключатися з одного голосу в поліфонічному творі на іншій, та великий обсяг уваги, щоб “охоплювати ряд нерідко різнорідних мелодичних утворень, які протікають одночасно” [227, 96].

Також, необхідно “фіксувати тематичні зміни в часі” і зберігати їх у пам'яті протягом усього поліфонічного твору як “специфічні образи узагальненого цілого” [96, 87]. Адже тема і протискладання можуть мати протилежний за напрямком рух, різний ритм. Опорні кульмінаційні й акцентовані моменти можуть також не співпадати. Здатність до розподілення і здатність до переключення уваги настільки важливі для поліфонічного слуху, що вони є показниками рівня його професійної розвиненості, а завдання їх

розвитку становиться визначальною в практичній, зокрема виконавській, роботі. До того ж, у процесі слухового й виконавського освоєння поліфонії, як особливого типу багатоголосної музики, саме увага сприяє формуванню специфічних властивостей слуху, а завдання розвитку здібності до розподілу та переключення уваги набуває особливого значення для практичної діяльності, на цьому наголошують С.Савшинський, О.Алексєєв, З.Рінкявічюс [227; 4; 213].

Високий рівень слухацької активності в свою чергу потребує активного *поліфонічного мислення*. Адже будь-яке сприймання пов'язано з мисленням, а сприймання музичне – з музично-образним, в результаті якого “створюються узагальнені образи структурних одиниць музики, її форм, жанрів, складів” [213, 17]. Таким чином, “процес пізнання, мислення, викликає пізнавальні, так звані, інтелектуальні почуття” [213, 16]. Музичне мислення є частиною художнього, яке, в свою чергу, включається в загальне розуміння мислення як виду людської діяльності, постійним компонентом якого, присутнім в будь-якій діяльності людини є емоційно-образна сторона.

Розрізняють “конкретно-дійове мислення, що спирається на безпосереднє сприйняття предметів, з якими виконуються дії; наочно-образне мислення, коли людина мислить уже конкретними наочними образами, або “картинами”, об'єднуючи їх у певній послідовності; словесно-логічне мислення, яке здійснюється за допомогою слів...”[15, 309].

Цілісне уявлення про явище або предмет можливо скласти за допомогою двох протилежних розумових операцій, які виступають у взаємозв'язку, – аналізу та синтезу. Завдяки мисленню відбувається аналіз поліфонічної тканини, осмислення логіки поліфонічних співвідношень. Л.Дис визначає музичне мислення як “процес моделювання системи відношень суб'єкта до реальної дійсності, що реалізується в інтонуванні” [163, 39]. Продовжуючи цю думку, В.Медушевський розглядає істотне питання: “Як музичне мислення співвідноситься з іншими музичними здібностями – з гармонічним, ритмічним та іншими видами слуху? Тут є деякі відповідності, але не більше. Рівні інтегративної духовної здібності музичного мислення та приватних службово-

допоміжних здібностей досить незалежні. Ми знаємо, що блискуча сукупність музичних задатків і здібностей ще не гарантує успішного розвитку музичного мислення. .... Сила мислення... є перехід об'єктивного в суб'єктивне" [144, 25].

Поліфонічне мислення проявляється в "здатності диференційовано-цілісно уявляти одночасний розвиток декількох мелодичних ліній, музичних тем, а ширше – і паралельний розвиток декількох фактурних пластів з їх політональним, поліладовим, полігармонічним, поліритмічним, політембровим і т. п. – розмаїттям" [213, 17]. У музикознавстві проблемі поліфонічного мислення та сприйняття поліфонії присвячені наукові праці Е.Курта, В.Медушевського, З.Рінкявічуса, М.Старчеус, Л. Цурканенко, І. Чижик, Є.Южак [126; 144; 213; 245; 272; 279; 288].

Окремо серед складових поліфонічного слуху доцільно виокремити *креативність*, хоча вона тісно пов'язана з мисленням. Але в даному випадку мова йде про мислення творче, яке є синонімом дивергентного мислення. Прямої залежності розвитку творчих здібностей від інтелекту немає, творчість, під якою розуміється процес створення нового продукту, притаманна усім людям. Для нашого дослідження важливим є "рівень творчості, новизна продукту якої є суб'єктивною, відносною, значущою тільки для самої людини, що творить. Однак, такий обмежений обсяг цього рівня творчості не заважає йому бути чи не найважливішим, початковим етапом в оволодінні вищими рівнями творчості, формуванні вмінь і навичок загальної креативності"[204, 327]. Креативність – загальна *здатність* до творчої діяльності. Але здатність до творчості у визначеній сфері людської діяльності – спеціалізована креативність – розвивається на основі загальної (первиної) креативності у процесі діяльності [78]. Музична творчість дітей пов'язана з самостійними діями та уміннями оперувати відомими їм музично-слуховими уявленнями (розрізнення тембрів, голосів, їх художньо-образних характеристик, оригінальність імпровізацій, підголосків, диференційовано-цілісне сприймання поліфонічних творів). У молодшому шкільному віці музична творчість – активний спосіб залучення учнів до музичного мистецтва, основний метод педагогічного впливу.

Під час сприйняття поліфонічного твору виникають образи *уяви*. Водночас, “уява – це психічний процес, який є надзвичайно важливим для розвитку творчості, творчого мислення”[204, 322]. Уява не тільки відтворює раніше сприйняті образи (це скоріше прерогатива пам’яті), показово, що нею продукуються нові образи, з опорою і урахуванням минулого досвіду. Зміст цього досвіду відтворюється людиною по-новому, в якійсь незвичній формі або у нових зв’язках, у оригінальній образній формі. При цьому уява завжди спирається на образи пам’яті. (Л.Виготський; С.Рубінштейн; А.Кестлер). Тому, чим більший життєвий досвід з яскравими різноманітними враженнями має людина, тим яскравішими й різноманітнішими є уявлювані нею образи.

Часто поруч з терміном “уява” використовується термін “фантазія”, але професійна творчість пов’язана саме з уявою, а не з фантазією, яка теж створює, однак, насамперед, те, чого бути не може – казки, міфи, що пов’язані з естетичним почуттям дитини. В розвитку уяви обов’язково є етап формування “фантазії, яка стимулює”, особливо в дитячому віці. Але і фантазія, і уява “життєво необхідні для розвитку креативності, творчості, винахідництва”[204,324].

Що стосується дітей, то в них уява розвивається в грі, причому розвивається за спорідненими з художньою уявою напрямками [145, 55]. За своїми ознаками уява наближається до мислення та чуттєвого пізнання, вона пов’язана і з внутрішнім слухом. Однією з форм уяви є емпатія, що важлива для будь-якої спільної діяльності, зокрема, творчої.

*Емоційне переживання* активізує слух і може сприяти його розвитку, адже будь-яка діяльність та здібність найяскравіше проявляється через емоційний відгук на музичне явище. Художній твір “передає емоційну інформацію, розкриває переважно настрої, переживання людини, а відтак впливає, передусім, на емоційну сферу” [223, 66]. І.Ляшенко зазначав, що є “всі підстави стверджувати, що предмет музики відрізняється від предмета мистецтва взагалі лише чуттєвим матеріалом” [163, 11]. Емоційний відгук на музику Б.Теплов визначав як “*музичність*” [259]. Цей феномен розглядали також Н.Ветлугіна, О.Алексєєв, О.Коваль, З.Рінкявічюс [48; 4; 103; 213]. Емоційний

досвід при навчанні музиці не виступає як предмет особливого засвоєння, хоча саме він є змістовним сенсом музики. Тим часом, музичність людини, отримує свій розвиток тільки в тому випадку, коли вона безпосередньо пов'язана з емоційним переживанням, а музикальність є вродженою здібністю людини [193; 261].

На *внутрішній слух* як діяльність уяви, вказує Г.Ципін, де музично-слухові уявлення є результатом творчої переробки відповідних сприйнятів [274, 72-73]. “Людина здатна “чути” звуки уявні та записані на папері, вона здатна довільно оперувати своїми звуковими уявленнями. Ця здібність називається внутрішнім слухом”, – зазначає О.Алексєєв [4,31]. На велике значення внутрішнього слуху для виховання музиканта вказували також А.Рубінштейн, Г.Нейгауз, для вокального виховання дітей у загальноосвітній школі – Д.Огороднов. З роботою “внутрішнього слуху”, з наявністю музичних уявлень пов'язане будь-яке відтворення мелодій. Ці уявлення “виступають завжди в більш або менш узагальненому вигляді: на перше місце висуваються звуковисотність та метроритмічні співвідношення звуків”, – зауважує Д.Огороднов [177, 18].

Відтворення мелодій у поліфонічному викладі вимагає підвищеної активності внутрішнього слуху, оскільки йдеться про вміння поєднати в уявленні гармонічну цілісність мелодичних побудов, контрастних образів, знайти в різному спільне. Наявність розвиненого внутрішнього слуху як слухового уявлення звучання багатоголосся сприяє повноцінному сприйняттю та виконанню поліфонічних творів, виробленню слухового звукового еталону [213]. Завдяки психічній діяльності відбувається становлення системи вокально-слухових уявлень та пов'язаних з ними вокальних умінь, що дозволяють вирішувати завдання розвитку поліфонічного слуху [186].

Склад поліфонічного слуху був би неповним без *вокального слуху*. У вирішенні проблеми розвитку поліфонічного слуху в умовах загальноосвітніх навчальних закладів чільне місце посідає, на наш погляд, формування вокально-слухових навичок школярів. Процес розвитку поліфонічного слуху вимагає особистісної діяльності кожного учня щодо сприймання,

диференційованого співвідношення та відтворення поліфонічного багатоголосся. У шкільній практиці майже всі основні навички сприймання та відтворення музики формуються через вокально-хорову роботу. Робота над піснею є важливою складовою шкільного уроку і дає дітям, особливо молодшого шкільного віку, чи не найбільше задоволення від самого процесу спілкування з музикою. Крім того, сам процес співу відіграє позитивну роль у фізичному стані людини.

Вокальний слух – “особливий вид музичного слуху, який включає звуковисотний, динамічний, тембровий, ритмічний слух, а також барорецепцію і вокально-тілесну схему” [291, 44]. Барорецепцію Ю.Юцевич визначає як “здатність за допомогою нервових волокон відчувати звуковий тиск під час фонації”, а вокально-тілесну схему, науково обґрунтовану Р.Юссоном, як “комплекс м’язово-вібраційних відчуттів, що виникають у співака під час фонації” [291, 24-44). Сутність вокального слуху полягає “не просто в сприйнятті, але в активному сприйнятті, в співучасті в процесі утворення...звуку, вірніше, в умінні усвідомити та відтворити принцип його утворення” [154, 84]. Показником виконавського вокального слуху є здатність до оцінювання якості власної фонації та вміння її змінювати. Питання постановки голосу та розвитку вокального слуху розглядали А.Вербов, А.Менабені, В.Морозов, Г.Панченко, Ю.Юцевич та інші [45; 146; 154; 185; 291]. Вокальний слух розвивається в процесі вироблення співацьких навичок і умінь. Результати наукових досліджень (Е.Печерська, Д.Огороднов) доводять, що розвиток співацьких навичок знаходиться у відповідності з розвитком внутрішнього слуху, уяви та музичної пам’яті в процесі вокально-виконавської діяльності. Е.Печерська розглядає розвиток внутрішнього слуху як умову співу [190].

Оскільки поліфонічний слух особливо ефективно розвивається в процесі музично-виконавської діяльності, то це дає можливість стверджувати, що взаємопов’язаними складовими його розвитку виступають вокальний слух, який розвивається в процесі оволодіння співацькими навичками та уміннями,

внутрішній слух та уява. Уява, в свою чергу, є елементом творчого мислення, а воно пов'язане зі сприйманням, увагою та пам'яттю. Це дає підстави стверджувати, що розвиток однієї здібності вимагає одночасного розвитку декількох інших як необхідних компонентів, тобто, веде до комплексного їх розвитку.

Поліфонічний слух включає в себе, з одного боку, ряд необхідних здібностей, що є специфічними, обов'язковими для музичної діяльності: мелодичний слух, гармонічний, темброво-динамічний, внутрішній, вокальний, серед яких *домінуючим* є один з основних атрибутів музичності – почуття ритму, який у поліфонії вважається головним показником стилю. З іншого боку, поліфонічний слух включає в себе здібності, що забезпечують сам процес будь-якої творчої діяльності (пам'ять, увага, уява, креативність, що пов'язані в свідомості з процесом мислення). Серед них виділяємо *мислення*, з яким пов'язане будь-яке усвідомлене сприймання, і завдяки якому стає можливим аналіз поліфонічної тканини, осмислення логіки поліфонічних співвідношень. Цей взаємозв'язок складових унаочнено на рисунку 1.1.

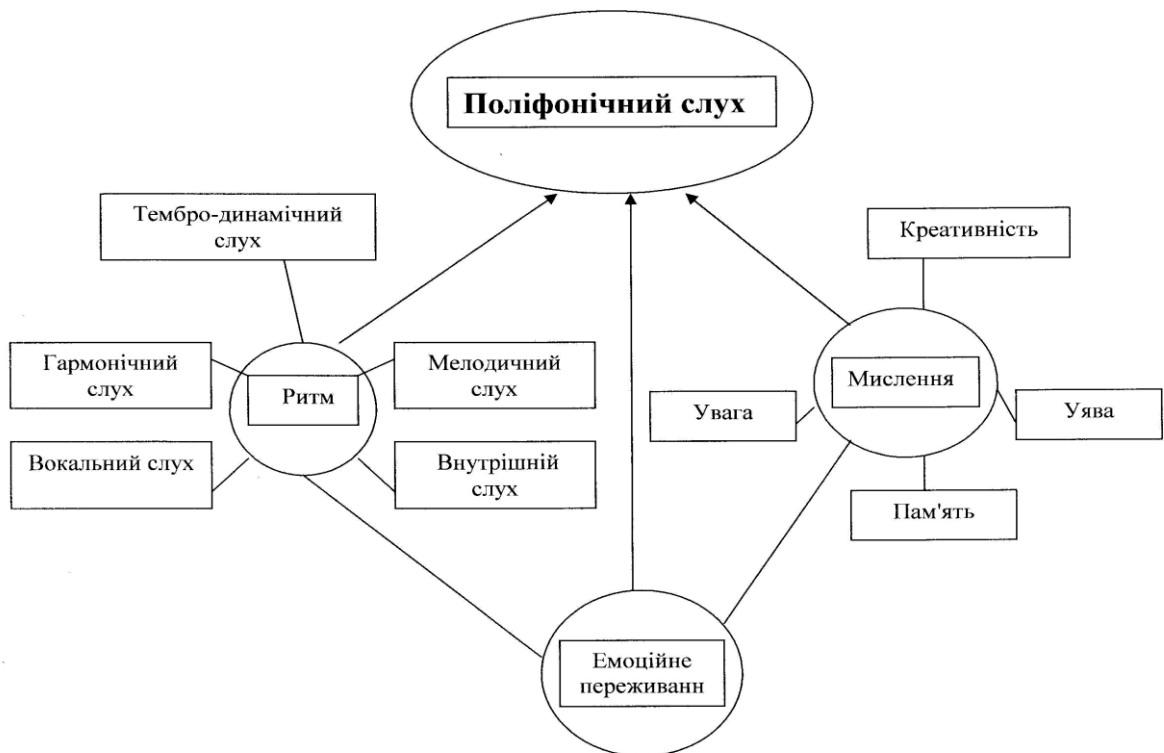


Рис. 1.1. Взаємозв'язок складових поліфонічного слуху.

Взаємозв'язок означених складових, що відображає наявність суто музичних здібностей та загальних психічних процесів у емоційно-образному сприйнятті логіки поліфонічних співвідношень, складає *сутність поліфонічного слуху*.

Отже, поліфонічний слух – особливий вид музичного слуху і особлива здібність, що включає цілий ряд необхідних складових і потребує спеціального цілеспрямованого розвитку.

## **1.2. Проблема розвитку поліфонічного слуху в теорії та методиці музичного навчання**

Як справедливо зазначає М.Сибірякова-Хіхловська, проблемі поліфонічного сприйняття в музикознавстві та музичній педагогіці приділено набагато менше уваги, ніж проблемі музичного сприйняття. Поліфонічне сприйняття та мислення досліджували: Є.Южак, З.Рінкявічус, Е.Курт, М.Старчеус, Л. Цурканенко [288; 213; 126: 245; 272], елементи поліфонічного багатоголосся у хоровому співі – Ю.Алієв, О.Апраксіна [6;12]. Питання використання поліфонічних творів у загальноосвітній школі розглядали З.Рінкявичус, Ю.Алієв, М.Копитман, Т.Науменко, В.Островський, М.Сидір, Г.Побережна, Т.Щериця, М.Ройтерштейн [213; 6; 112; 166; 182; 191; 215].

Беручи до уваги той факт, що поліфонічність є невід'ємною ознакою сучасної музики, слід визнати, що розвиток поліфонічного слуху, включення поліфонічних творів до навчального процесу сприятиме вирішенню проблем розвитку музичних здібностей, інтересів, особистісних якостей дітей.

Але в повсякденній шкільній музичній практиці дотепер існує недооцінка значення розвитку поліфонічного слуху та мислення школярів як молодшого, так і старшого шкільного віку. Як результат – невміння шкільного хору заспівати елементарне двоголосся. Такий результат багато в чому визначається самими навчальними програмами.

У пояснювальних записках до програм з музики мова йде про тембровий та гармонічний, але зовсім не передбачається розвиток поліфонічного слуху. На уроках виконуються одноголосні пісні з елементами двоголосся і, в основному, гомофонно-гармонічного складу. В розділі слухання музики теж майже відсутні поліфонічні твори, крім творів Й.Баха та Д.Леонтовича. Навіть в оперному жанрі для слухання обираються, в основному, сольні популярні номери, а не ансамблеві, з наскрізним поліфонічним розвитком, на зразок квартету з опери “Ріголетто” Д.Верді або сцени дуелі з “Євгена Онегіна” П.Чайковського. У середніх класах без спеціальної підготовки, зокрема навичок вміння слухати поліфонічну фактуру не просто досягнути поняття : “образний зміст музики”, “музичний образ”, “музична драматургія” та ін.

Так, в оперному ансамблі об’єднуються різні образи, голоси з різним діапазоном і тембрами. Також ансамблі часто містять музичні характеристики героїв, почуття яких різні і навіть протилежні. Наприклад, квартет останнього акту в опері Дж. Верді “Ріголетто” – вершина драматичного розвитку. Інколи репліки героїв доповнюють одна одну в загальному русі музики, оскільки вони пов’язані однією сценічною долею. Але, водночас, їхні партії індивідуалізовані : легковажні пісенні фрази Герцога і кокетлива рухливість мелодії Маддалени протиставляються емоційно наповненій наспівності інтонацій Джільди і Ріголетто. Багатоплановість фіналу говорить сама за себе : страждаючий батько, лірика помираючої дочки, бурхливість оркестру і безтурботна пісенька Герцога, – контрастна багатоплановість викликає цілий сплеск емоцій. Дуже показово розгортається також хорова сцена балу у Ларіних з другої дії опери П.Чайковського “Євгеній Онегін”. У деяких моментах активний учасник дії – індивідуалізований хор гостей – поділяється на окремі групи, що подають репліки на адресу Онегіна.

На сучасному етапі програми враховують вимоги об’єднання всіх розділів уроку. Методичні розробки проведення уроків музики передбачають плавний, виправданий загальною метою, перехід від одного розділу до другого, але в них ніяк не передбачається поліфонічне виховання. Цим, напевно, пояснюється і

майже повна відсутність відповідного музичного матеріалу для слухання музики.

Серед музичного матеріалу, передбаченого в програмі для 1 – 4 класів українських шкіл (О.Ростовський, Л.Хлебнікова, Р.Марченко), мало творів, які могли б бути використані для розвитку поліфонічного слуху, але зразки українського музичного мистецтва складають у ній майже 80% [35]. Значною перевагою програми є велика кількість календарно-обрядових пісень, дитячих примовок. Деякі пісні, на зразок “Щебетала пташечка”, можна використати у поліфонічній обробці. Входять до програми і народні пісні в поліфонічній обробці Л.Ревуцького із збірки “Сонечко”(“Ой, єсть в лісі калина”, “Вийди, вийди, сонечко”). Але в цілому, питання поліфонічного виховання вона не висвітлює. Не висвітлюють проблему поліфонічного виховання і авторські програми О.Лобової та О.Гумінської.

Ці обставини наштовхують на два висновки. По-перше, слід відзначити недостатність навчального матеріалу, необхідність створення поліфонічних творів для дітей молодшого шкільного віку. По-друге, проблему створення музичного навчального репертуару на національній основі ще належить вирішити, оскільки до сьогодні багатоголосний спів не посів відповідного місця на уроках музики і в позакласній роботі. Існує цілий ряд українських фольклорних, а також оригінальних творів яскраво вираженого поліфонічного складу, які б могли бути використані в шкільній навчальній роботі, і котрі поки лишаються поза її межами. Накопичення, систематизація такого матеріалу слугуватиме активному залученню дітей до скарбниці народної пісні та, водночас, розвитку поліфонічного слуху в них на українському національному ґрунті.

Недостатня увага до поліфонічного виховання пов’язана ще й з тим, що в музичній педагогіці існує ствердження вважати поліфонію найбільш важким для сприйняття і навчання матеріалу. Традиція ця склалась, зважаючи на цілий ряд помилок у методах музичного виховання.

Відомо, що з усіх компонентів музичного сприймання найяскравіше проявляється емоційність. Але щоб “повноцінно сприймати музику, потрібно вміти слідкувати за її розвитком” [162, 13]. Керуючись тим, що мислення і слух розвинені в школярів (особливо молодших) недостатньо, знання про музику відсутні, а життєвий досвід зовсім невеликий, деякі вчителі метод залучення дітей до серйозної музики будують на її чисто емоційному сприйнятті.

Так, К.Португалов, знайомлячи дітей навіть з музикою Й.Баха, обмежується завданням викликати інтерес до особистості композитора і пробудити бажання послухати його музику. Завдання для учнів просте – “описати свої враження” [196]. При цьому випадає один з основних принципів музичної педагогіки – єдність емоційного й раціонального в сприйнятті й виконанні музики. Тільки музична логіка, мислення надають переживанням “той високий рівень художніх емоцій, який робить їх “розумними емоціями” [213, 19].

Займаючись питанням особливостей музичного сприйняття молодших школярів, В.Белобородова робить висновок про те, що у першокласників ще не сформована здатність сприймати поліфонію. Висновок оснований на результатах незвичайної перевірки [162]. Дітям запропонували послухати початок фуги №8 Й.Баха з т. 1 ХТК і відповісти на такі питання: 1) чи повторюється основна мелодія, якщо повторюється, то скільки разів; 2) чи міняється що не будь у мелодії при її повторенні, що саме і в якому за рахунком повторенні. Останнє завдання виявилось найбільш складним, правильних відповідей було мало, висновок напросився сам собою.

Але автор не враховує досвід дітей у виконанні такого завдання та залежність сприйняття від доступності змісту музики. Музичний матеріал вибраний невдало. Враховуючи вік школярів, слід було підібрати більш простий і рельєфний приклад: з текстом, або народну пісню, або зразок контрастної поліфонії, або хоча б не фортепіанну музику, щоб контраст голосів підкреслювався різними тембрами. Тобто, сам матеріал для слухання поліфонії

в першому класі повинен бути простішим, до сприйняття інструментальної музики, а тим більше музики Й.Баха, дітей потрібно готувати.

Стосовно слухання музики, В.Белобородова, Д.Кабалевський, З.Рінкявічюс, акцентують увагу на щонайбільш ранньому залученні дітей до художньої музики дорослих [162; 90; 213]. На їх думку, найбільш суттєві такі принципи відбору музичних творів – художність, привабливість, доступність і ”педагогічна ємкість”. Під педагогічною ємкістю В.Белобородова розуміє можливість використання одного й того ж твору для повідомлення найбільшої кількості знань, напрацювання умінь і навичок [162]. Але з таким залученням стосовно поліфонічних творів треба бути обережним, зважаючи на складність сприйняття поліфонічної музики і дорослими, особливо музики Й.Баха.

Тож, проблема репертуару посідає чільне місце в системі поліфонічного виховання молодших школярів. Тому необхідно з більшою обережністю віднестись до вибору репертуару з слухання музики, вибору вправ і пісень.

Д.Огороднов висловлює думку про доцільність на першому етапі навчання включення в програму для слухання музики найбільшої кількості дитячих вокальних творів : народних, класичних пісень, “оскільки темброві якості голосів та манери співу безпосередньо впливають на формування вокальної функції самих дітей і на розвиток їх музичного почуття” [177, 79].

А.Алексєєв, Ю.Алієв, Л.Комес вважають, що починати роботу над поліфонією необхідно на зразках найбільш легкої поліфонічної обробки народних пісень [4; 6; 108]. Вони допомагають легше досягнути виразне значення поліфонії, долучають до поліфонічних особливостей народної музики. Так, А.Алексєєв з досвіду своєї практичної діяльності зазначає, що значно краще відтворюють поліфонію у творах російських композиторів ті учні, які з раннього віку виховувалися на зразках народного багатоголосся [4].

Першими багатоголосними творами в хорі Ю.Алієва частіше за все виступають народні пісні в полегшеній обробці майстрів хорового письма, при чому, добираються пісні з мелодичною самостійністю, осмисленістю кожного голосу. [6]. Ю.Алієв справедливо вважає, що трудність багатоголосся міститься

не в співі, а в здатності почути сукупність голосів. Значить, особливо важливо знайти потрібні прийоми роботи, що ведуть до розвитку поліфонічного слуху, необхідних навичок виконання, поліфонічного мислення.

Результатами свого дослідження питань змісту і послідовності навчання двоголосному співу молодших школярів О.Соколова доводить, що для переходу до двоголосного співу діти повинні чисто співати унісон, але його наявність у одноголосі ще не вирішує питання переходу до двоголосся. Шляхи розв'язання цієї проблеми науковець вбачає у розвитку навичок здатності чути партії в хоровому звучанні за допомогою слухання та виконання одноголосся з супроводом, що не дублює вокальну партію, а також за допомогою ритмічних вправ [240, 9-10].

В.Бабій, навпаки, вважає, що для повнішого розкриття музичного образу учням варто допомогти і підіграти основні гармонічні функції, правда інколи це приводить до створення мелодій, які зовсім не відповідають оригіналу. Розглядаючи можливості багатоголосного співу в творчій роботі учнів, науковець надає перевагу створенню підголосків, вважаючи, що підголосковому супроводу піддається будь-який наспів [20, 36-37].

Цікавий метод для закріплення навичок двоголосного співу при розучуванні поліфонічних пісень рекомендує Л.Комес. Він вважає, що для початку найкраще застосовувати коротенькі поспівки, в яких мелодична лінія розділяється на два голоси [108]. Звукові лінії спочатку чергуються, а потім розташовуються одна над одною. Розучування проводиться в ігровій формі способом перегуку голосів, кінцевий результат – два голоси звучать одночасно.

У загальноосвітній школі дотепер домінує “одномелодійний підхід” з неповноцінним дифузним сприйняттям, зазначає З.Рінкявічюс [213]. У своєму дослідженні з питань формування сприйняття учнями поліфонічної музики науковець справедливо наголошує, що роботу з формування музичного сприйняття учнів утруднює існуюче в педагогічній практиці намагання розвивати музичний слух на матеріалі гомофонно-гармонічної музики та складного багатоголосся [213, 17]. Науковець відзначає, що при такому підході

у дітей закріплюється звичка сприймати при слуханні лише мелодію на сумбурному, нерозчленованому звуковому фоні. Таким чином, багатоголосся більшістю учнів не засвоюється: вони не готові до диференціювання багатоголосної музичної тканини, осмислення її образів. З.Рінкявічюс також відзначає, що будь-який слухач, це стосується і дітей, і дорослих, легше сприймає мелодичне, ніж гармонічне начало в музиці. Звідси – висновок науковця про те, що поліфонія, яка заснована на “поєднанні мелодій, мелодичних ліній, повинна бути для дітей найбільш доступним різновидом багатоголосся. Засвоєння поліфонії повинно передувати засвоєнню гармонічної основи багатоголосся, котра в історії музики була результатом більш пізніх стадій розвитку музичного мислення” [214, 7-8].

Переважає більшість педагогів вважає, що при напрацюванні первинних навичок хорового співу до найбільш сприятливих результатів може привести практика співу канонів. Про це пише Ю.Алієв: “Спів канонів являє собою найбільш доступну, цікаву та результативну форму роботи по оволодінню співом на декілька голосів” [6,137]. Імітаційна поліфонія, а саме – правильно підібраний канон, зазначає автор, забезпечує значне просування учнів в розвитку гармонічного слуху, в напрацюванні навичок багатоголосного співу. Розучування ж канону відбувається просто, так само, як і розучування одноголосної пісні. Однак, такий підхід можна вважати помилковим. Хоча партії і розучуються як одноголосся, та освоєння канону насправді займає багато часу, що справедливо відзначає П.Черватюк [276]. Методи ж, розроблені Ю.Алієвим з опанування багатоголосного співу, заслуговують великої уваги і вивчення.

М.Ройтерштейн зауважує, що вокальна хорова музика для школярів “найширше спирається в своєму багатоголоссі саме на підголосковий склад, і це природно, оскільки він породжений народною творчістю” [215, 37]. У цьому випадку можуть бути використані одноголосні пісні з елементами підголосковості в акомпанементі. Починаючи двоголосний спів, вчитель “може взяти за основу і контрастну поліфонію (мелодія і “педаля”), і імітаційну

(“первинні канони”)” [215, 38]. Але багатьом вчителям вдається досягти високих результатів, починаючи і з підголоскового співу. Б.Асаф'єв, вважав за доцільне включати дітей у двоголосний спів саме шляхом створення підголосків, водночас застерігаючи від паралельного руху голосів [18].

На думку П.Черватюка, треба визнати “безумовно помилковою таку практику навчання двоголосному співу, коли як зразок перших прикладів учням пропонуються приклади поліфонічного складу, наприклад, канони” [276, 127]. Така практика процесу навчання співу на два голоси значно подовжується. У зв'язку з цим автор визнає можливим починати навчання багатоголосному виконанню з гармонічного викладу. Доцільну послідовність навчання, а значить і вибір відповідних прикладів, П.Черватюк вбачає в тому, щоб давати спочатку приклади “гармонічного складу, потім з мелодичним розвитком в голосах і, на завершення, приклади поліфонічні” [276, 28].

У свою чергу, П.Черватюк помиляється в тому, що обумовлює оволодіння двоголосним співом сприйняттям виникаючих при цьому гармонічних інтервалів : найбільш легко сприймаються інтервали в творах гармонічної фактури, значить з неї і слід починати [276].

Дослідження та висновки Б.Тєплова вказують на зворотнє : гомофонічна музика мало придатна для початкового розвитку гармонічного слуху, тут більш придатні поліфонічні твори [259, 222]. Таким чином, можна зробити наступний висновок : навчання музики обов'язково повинно включати в себе і поліфонічний, і гомофонно-гармонічний типи багатоголосся. Як доводить З.Рінкявічюс, один тип багатоголосся не можна зрозуміти у відриві від іншого; важливо, щоб гомофонно-гармонічний склад не вважався домінуючим, оскільки орієнтація слуху на вертикаль збіднює сприйняття руху голосів, перешкоджає багатоплановому “багатообразному музичному мисленню” [213, 14].

Про необхідність вивчення поліфонії та гомофонії в умовах їхньої тісної взаємодії пише і К.Южак. [288, 8]. Ю.Алієв вказує на те, що оволодіння багатоголоссям проходить через вивчення поліфонічного двоголосся, як більш

легкого для засвоєння, а потім приєднуються елементи гармонічного голосоведіння [6,148].

Г.Побережна та Т.Щериця вважають, що поліфонію слід опановувати паралельно з гомофонно-гармонічним складом, опора тільки на гармонію недоцільна. Що стосується поліфонічного складу, науковці зазначають услід за Рінкявічюсом, що починати слід з контрастної поліфонії [191].

Хоча загальноосвітня школа, в якій музиці відводиться одна година на тиждень, поки що не дає учням музичної підготовки, необхідної для розвитку поліфонічного слуху, все ж варто зазначити, що у дітей набувають розвитку музичні здібності, які є окремими складовими поліфонічного слуху, і можуть сприяти, за певних умов, його розвитку. Мається на увазі, перш за все, мелодичний, гармонічний, темброво-динамічний слух, відчуття ритму, увага та уява. Доцільно звернути увагу також на пошуки нових методів та форм роботи з дітьми, що існують з питань розвитку творчих здібностей учнів (В.Бабій, І.Гадалова, О.Коваль, А.Мелік-Пашаєв, В.Петрушин, В.Рагозіна, В.Ражников, Т.Тютюннікова, В.Шульгіна, Б.Яворський) [20; 54; 103; 145; 188; 206; 207; 261; 285; 155]. Як відомо, до продуктивних форм творчої діяльності відносять таку діяльність, в результаті якої вперше створюється оригінальний продукт. Що стосується музичної діяльності молодших школярів, цим продуктом може виступати створення різного роду коротких емоційних імпровізацій. Цей вид творчої діяльності є найбільш поширеним у музичній педагогіці. Так, вокальні імпровізації створюються на заданий ритм, текст, настрій, жанр, різні життєві сюжети [189, 5].

На сьогоднішній день широко застосовується метод залучення дітей до творчої діяльності на уроці музики з використанням музичних інструментів. В українській музичній педагогіці розроблені методики та складені відповідні програми із залученням у навчальний процес інструментів для дітей, в тому числі сопілок. У світовій практиці рішення проблеми музично-творчого навчання з використанням інструментів знайдено в одній з найвпливовіших у світі музично-педагогічних концепцій – "елементарного музичного виховання"

Карла Орфа, що відображена в п'ятитомній антології елементарної музики “Шульверк. Музика для дітей”.

Концепції Карла Орфа притаманна змістовна цілісність, всі компоненти якої (мова, рух і музика) взаємообумовлені. В основі концепції лежить ідея особистісно орієнтованого імпровізаційно-творчого музичного навчання, де автором зроблений акцент на художньо-мистецьких завданнях, які сприяють пробудженню і розвитку музичних здібностей, та розвитку уяви, мислення, креативності – складових поліфонічного слуху. До того ж, метод колективного музикування передбачає розвиток поліфонічного слуху, особливо, коли мова йде про елементарне музичне виховання.

У межах розвитку поліфонічного слуху молодших школярів слід звернути увагу також на елементарні форми багатоголосся, про які говорить В.Келлер у “Шульверку Орфа”: “...парафонія, гетерофонія, бурдонний супровід і остінато, що допускають можливості багатьох варіантів, які зустрічаються у всіх музичних культурах”. [98]. Адже ці елементарні форми багатоголосся в поєднанні з опорою на дитячий музичний фольклор та озвучені жести вже ведуть до сприйняття та засвоєння багатоголосся та поліфонії.

Водночас, елементарна музика не вимагає для виконання спеціальних музичних знань і володіння складними інструментами, вона призначена для активного комунікативного процесу. За своєю внутрішньою сутністю вона має “майже психобіологічне призначення”. Елементарне – означає те, що складається з первинних, корінних елементів. Елементарна музика звертається до простих засобів музичної мови, його “пра-елементів” – ритму, тембру, мелосу. [261,51].

Значення ритму (для нашого дослідження – одного з домінуючих компонентів поліфонічного слуху), ритмічних вправ та ігор, руху взагалі для музичного розвитку дітей показала Т.Тютюнникова, яка досліджувала принципи системи К.Орфа та розробила оригінальну методику її впровадження в музичних школах Росії. Вихідним положенням методики є естетична потреба в емоційно-руховому самовираженні, притаманна людині, найбільш

адекватним способом задоволення якої психологічна наука вважає музично-творчу діяльність. Т.Тютюнникова наголошує, що музикування – це практична діяльність, а не абстрактно-інтелектуальна або ”споглядальна”, тому має особливу цінність для музичної педагогіки [261]. У результаті процесуально-рухового переживання семантика музики стає зрозумілою тому, що “сприймається інтуїтивно – спочатку з опорою на зовнішні тілесні орієнтири (емоції виносяться назовні через моторний рух). Коли цей етап буде досягнутий, настає черга зворотного процесу – емоційне переживання поступово відривається від зовнішніх рухових опор, які перетворюються на мікрорухи і мікрожести” [261]. Адже переживання ритму по суті своїй активне, зазначав Б.Тєплов : не можна просто “чути ритм”. “Слухач тільки тоді переживає ритм, коли він його “співвиробляє” [259, 277]. Високий рівень ритмічності викликає позитивні емоції. “Музика з чіткою ритмічною пульсацією здатна організовувати, синхронізовувати автономні клітинні коливання, що у суб’єктивному відчутті людини проявляється як підвищення життєвого тону...” [192, 20].

Сприйняття й відтворення ритму музичного твору з найбільшою силою супроводжується м’язовими рухами: “...це можуть бути видимі рухи голови, руки, ноги, або навіть розкачування всім тілом, або найбільш часто – ті, що не проявляються зовсім, “зародкові рухи” : голосового, мовного та дихального апарату...” [154]. В.Морозов зазначає, що навіть голосівки р и т м і ч н о скорочуються під дією нервових імпульсів, регулюючи при цьому висоту голосу [154, 42]. Отже, м’язове відчуття відтворює переживання ритму, а також, пов’язане зі слухом. Дослідження В.Морозова доводять, що в незвичайних ситуаціях воно здатне замінити слух, а в нормальних умовах співу є помічником слуху, оскільки здійснює м’язовий контроль інтонації. Дослідник наводить переконливий приклад : щоб ідентифікувати на слух висоту звуку, співак, спершу проспівав його, визначить м’язовим відчуттям [154, 35]. Тобто спрацьовує, так звана м’язова пам’ять на видобування звуку.

Про роль м'язового слуху в сприйнятті та переживанні музики говорить і Б.Теплов [259, 247-279]. Зв'язок м'язового почуття із слухом проявляється навіть при незначній м'язовій активності, наприклад, при співі “подумки”, адже голосівки людини “працюють” під впливом навіть “внутрішнього співу”. Таким чином, рухові моменти відіграють надзвичайно важливу роль в роботі внутрішнього слуху. При цьому вокальні рухи вважаються найбільш універсальними м'язовими рухами, що притаманні не тільки співакам, а й всім музикантам. Тому прояв вокальних рухів – с п і в – є, на думку Б.Теплова, важливою ознакою, що характеризує ступінь музичного розвитку. Як зазначає В.Морозов, слух будь-якої людини “певною мірою є “вокальним”, оскільки сприйняття мови і співу у всіх без винятку людей – активний слухо-м'язовий процес. М'язові почуття піддаються тренуванню, що призводить до розвиненого вокального слуху” [154, 45-46]. Як бачимо, вивільнене ритмічне відчуття сприяє розвитку вокального та внутрішнього слуху – структурних компонентів поліфонічного.

Доцільно також звернути увагу на вибір форм навчання молодших школярів. Особливу роль у освоєнні музичного навчального матеріалу дітьми молодшого шкільного віку науковці та педагоги відводять ігровій формі навчання (К.Орф, В.Келлер, Л.Комес, З.Кодай, О.Алексєєв, О.Мелік-Пашаєв, Л.Масол та ін.) [262; 98; 99; 108; 104; 4; 145; 141]. Адже коли діти приходять до школи, потреба в грі в них не згасає. На велике значення гри для формування психологічних передумов художньо-творчої діяльності вказує О.Мелік-Пашаєв : “Недаремно в психології та естетиці існує давня тенденція – зближувати і навіть ототожнювати мистецтво з ігровою діяльністю, встановлювати між ними прямий генетичний зв'язок” [145, 55]. Давно помічено, що гра – це “виявлення сокровенної фантазії дитини, але фантазії, котра, по-перше, народжується під враженням зовнішнього світу та, по-друге, знаходить вираження в зовнішньому світі об'єктивним способом” [145, 56].

“Ігрове начало тією чи іншою мірою властиве будь-якій діяльності, особливо, якщо вона має естетичну цінність. Із художньою діяльністю гру

єднають такі ознаки, як вільна творчість – гра психічних сил, незалежна від утилітарних людських потреб і меркантильних інтересів, внутрішня емоційна насиченість (емоціогенність), а також умовність дії, ситуації” [141, 47]. У грі для дитини важливий сам процес, від якого вона отримує задоволення. Л.Масол зазначає, що використання ігрових художньо-педагогічних технологій у викладанні мистецтва “активізують пізнавальну діяльність учнів, розвивають художньо-образне мислення; збагачують почуттєву сферу дітей, посилюють емоційність сприймання художньо-дидактичного матеріалу, загальну мотивацію навчання; стимулюють розвиток творчих здібностей, уяви, фантазії; формують елементи художньо-естетичного і соціокультурного досвіду; сприяють релаксації, здійснюють емоційну саморегуляцію, забезпечують профілактику психічної втоми, подолання гіподинамії” [141, 48]. Крім того, у грі “уява дитини розвивається за лініями, спорідненими за напрямком *художньої* уяви, яка ніколи не губить зв’язок з чуттєвою данністю перетворюваного нею світу” [145, 57].

“Під час гри у дітей виникає потреба співробітництва та необхідність виконання певних правил, вони привчаються володіти власними почуттями, вчать шанувати права іншого”, – зазначає В.Верховинець [46, 22]. Український композитор і фольклорист вважав, що для дітей гра – найвідповідніша форма руху, тим паче, що неперевершеним засобом пробудження дитячого мозку до активної діяльності є радість під час гри. В.Верховинець відзначав, що потрібно усіляко підтримувати це почуття, яке вводить у дію все тіло (діти підскакують, плещуть у долоні, кричать, голосно співають тощо). Втіленням цих ідей стала “Весняночка” – збірка ігор з піснями для дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. У ній природно поєднуються музика, хореографія, етнографія, драматичне мистецтво, що в єдності формують національну культуру дітей.

Застосування ігрових художньо-педагогічних технологій ефективно і в роботі з розвитку поліфонічного слуху, на що звертали увагу З.Рінкявічюс, З.Кодай [213; 104]. Саме ігровий, завзятий характер, жартівливий текст

приваблює дітей при роботі над творами З.Кодаї з циклу “Пісні-ігри”, який являє собою нескладні інсценізації, більшість з яких характеризується мелодичною розвиненістю та самостійністю голосів, рельєфністю голосоведення.

Методику роботи над цими творами пропонує Е.Ніколаєва [171]. Розучування складається з п’яти етапів, перший з яких полягає в показі пісні та поясненні правил гри, а п’ятий являє собою перехід до самостійного виконання діалогів без керівника. Три середніх етапи – власне розучування, в якому другий етап пов’язаний з роботою над загальною мелодичною лінією, без ділення на партії (метод, зворотній запропонованому Л.Комесом). Особлива увага приділяється чистоті інтонування, осмисленому і виразному виконанню мелодії, свідомому звуковисотному співвідношенню між заключними звуками однієї фрази та початковим звуком іншої, що особливо важливо при переході до діалогу. Розучування мелодії ведеться паралельно з відповідними рухами рук, корпусу, голови. На третьому етапі – робота над діалогом двох партій : відпрацьовується своєчасність вступу і чистого інтонування. Четвертий етап – діалогічний спів соліста й хору : перевіряється якість виконання кожним учнем своєї хорової партії, при оцінці відзначається чистота інтонування та виразність маленького співака.

Отже, яскравий матеріал, на якому юні співаки пізнають особливості поліфонічного складу, оволодівають навичками виконання складної поліфонічної тканини, приносить виконавцям безліч радісних емоцій. “За всією цією веселою свободою ігрового оповідання криється зазвичай серйозна думка, глибока мораль” [171, 113].

Особливостями пісень-ігор, в яких, власне, проявляється педагогічна концепція З.Кодаї, є велика кількість діалогічного викладу і те, що вони виконуються без супроводу. З.Кодай вважав, що слух краще розвивається в двоголосному співі без супроводу. Початковий репертуар при цьому складають народні пісні [104].

Стосовно співу без супроводу, незважаючи на педагогічний досвід З.Кодаї, А.Менабені, Д.Огороднова, велика кількість вчителів музики та керівників дитячих хорових колективів помилково вважають, що спів без супроводу – прерогатива тільки добре підготовлених у вокально-хоровому відношенні колективів. Особливо це стосується молодших школярів, тому що в них ще не розвинений мелодичний та гармонічний слух. Натомість дослідження А.Менабені доводять, що “мелодію діти засвоюють швидше при вокальному, а не інструментальному сприйнятті та відтворенні”, а “внутрішній слух розвивається краще при співі без супроводу” [146, 72]. Цю думку продовжує Д.Огороднов, який пропонує у роботі з учнями спочатку давати спів без супроводу, а потім із супроводом. [177, 79].

Педагогічні погляди З.Кодаї, А.Менабені, Д.Огороднова стосовно користі співу без супроводу на початковому етапі музичного виховання дітей заслуговують особливої уваги для розвитку вокального слуху, що входить до складу поліфонічного. Супроводом у даному випадку може виступати ритмічний супровід – чи з “озвученими жестами”, чи з інструментами, тобто, творче сумісне музикування.

Враховуючи недостатню розробленість методик з розвитку поліфонічного слуху учнів загальноосвітніх шкіл, вважаємо доцільним звернутися до відповідних методик у сфері спеціальної музичної освіти, у вихованні учнів музичних шкіл. Доцільним буде знайомство з педагогічним досвідом розвитку поліфонічного слуху в процесі оволодіння інструментом (І.Рабінович, І.Рябов, Г.Ципін, М.Фейгін, Л.Баренбойм) [205; 225; 273; 270; 23], на уроках сольфеджіо (Б.Шеломов, А.Островський) [284;181], із загальними методичними принципами виконавської роботи над поліфонією (О.Алексєєв, Н.Калініна, Б.Міліч, А.Каузова, Г.Ципін) [4; 92; 151; 96; 274]. Адже психолого-педагогічні принципи навчання та музично-естетичного виховання, особливості засвоєння логіки поліфонічної побудови та мови, образно-змістовної сутності музичного твору однакові в обох сферах.

Що стосується початкового етапу, показовою є думка методистів фортепіанної школи, які вказують, що роботу з розвитку поліфонічного слуху піаністів-початківців важливо починати з поліфонічних обробок народних пісень (в основному, підголоскового складу).

Так, наприклад, О.Алексєєв, вважає, що до роботи над поліфонією у фортепіанному класі слід приступати з перших місяців навчання, при чому на зразках легких обробок народних пісень. Практика його роботи показала, що учні, які з раннього дитинства виховувались на зразках народного багатоголосся, в подальшому значно краще сприймають поліфонію і в творах композиторів [4, 164]. Він також зазначає, що важливо домогтися, щоб учень реально почув сполучення різних голосів у їх взаємодії, адже саме у цьому полягає складність поліфонії. Як один з ефективних прийомів для виконання цього завдання О.Алексєєв пропонує спів поліфонічних творів “хором”! Кожний голос виконується одним, або кількома учнями, які зазвичай охоче ставляться до такого завдання та виконують його з задоволенням. “Систематичне розучування в класі поліфонічних творів цим шляхом сприяє розвитку поліфонічного слуху та залученню учнів до поліфонії” [4,107]. Також для доступності педагог вважає корисним використання образних аналогій у програмних творах.

Важливість розвиненого тембрового слуху – наступного компоненту поліфонічного слуху – однаково розуміють і в загальноосвітніх закладах, і в ДМШ. Для розвитку тембрового слуху О.Алексєєв рекомендує слухати оркестр та грати в ансамблі. Через сприйняття оркестрової поліфонічної музики, яка за природою є багатотембровою, розвивається зонний темброво-динамічний слух. Водночас, сприйняття та виконання поліфонічних творів на одному інструменті, участь у фортепіанному ансамблі сприяє розвитку внутрішньо-зонного темброво-динамічного слуху. Важливо, щоб учні сприймали “тканину поліфонічного твору як своєрідну різнобарвну партитуру” [4,103].

У початковий період навчання дуже важливо навчити дітей давати характеристику тембрам, відрізнити їх “м’яке”, “холодне”, “тепле”, “темне”,

“прозоре” звучання. Якщо подібні характеристики для дітей складні, тоді краще давати характеристики порівняльні та емоційні. Наприклад такі, як пропонує Н.Ветлугіна : “Ніжно, ласкаво звучить цитра” [162].

Т.Ключарьова вважає, що потрібно намагатися привчати учнів і висоту визначати через темброво-регістрове забарвлення звуку, наприклад “це говорить дідусь” – нижній регістр, густий бас, “це говорить мама” – ласкаво, середній регістр, “це ти” – дзвінко та високо, тоненько [101]. Тембр, регістр, гучність можуть впливати на характер мелодії, але який би інструмент її не виконував, прозвучала вона у сопрано чи баритона – в будь-якому разі мелодія має бути впізнана як тотожня. Н.Гродзенська пропонує ”користуватися порівнянням контрастних, а потім все більш близьких за звучанням тембрів” [69, 18].

Надзвичайно важливу для розвитку поліфонічного слуху школярів проблему послідовності впровадження видів поліфонії до навчального процесу викладачі ДМШ теж вирішують по-різному. Так, Б.Шеломов на уроках сольфеджіо пропонує на початковому етапі освоєння підголоскової поліфонії, яку вважає найбільш доступною для молодших школярів, а до канонів підходить з другого півріччя другого класу [284]. Педагог починає з вокальних імпровізацій підголосків у народних піснях, вважаючи, що такі вправи допоможуть учням оволодіти інструментом і голосом як засобами, що передають музичні думки та емоції, розвивають внутрішній слух дітей. У процесі навчання їхнє музичне мислення наповнюється більш глибоким образно-емоційним змістом. Тому Б.Шеломов надає великого значення формуванню в дітей уміння імпровізувати підголоски, вважаючи, що заняття імпровізацією підвищують загальний рівень музичності. “Щоб заняття імпровізацією стали по-справжньому цінними в розвивальному відношенні, вправи мають бути розраховані на весь клас, вони мають бути нескладними, привабливими, захоплювати та підтягувати всіх, навіть найпасивніших”. Водночас сильним, творчо обдарованим учням треба давати більш складні

завдання” [284, 10]. Одним з головних джерел інтонаційного збагачення для учнів автор теж називає народну музику.

Що стосується імітаційної поліфонії, С.Савшинський зважає на те, що тема і протискладання можуть рухатися в різних напрямках, у різному ритмі, з неспівпадаючими акцентами, крім того, один голос може виконуватися легато, а інші – стаккато [227, 96]. При цьому, слід мати на увазі, що ці різнорідні мелодичні лінії при одночасному звучанні, як результат голосоведення, утворюють вертикальні гармонічні сполучення, що, в свою чергу, створює додаткові труднощі як для слухання, так і для виконання. Виконання буде повноцінним лише тоді, коли діти одночасно сприймають і горизонтальну плинність голосів, і їх вертикальну організацію.

Водночас І.Рябов, М.Фейгін, І.Рабінович, Б.Міліч, Г.Ципін, Н.Калініна та інші наголошують на необхідності формування в учнів-піаністів з першого класу навичок роботи над імітаційною поліфонією [225; 270; 205; 151; 274; 92]. Педагоги звертаються до канонічних обробок народних пісень, починаючи роботу над першими творами імітаційної поліфонії. Використовуються ігрові моменти словесного тексту, з якими пов’язані ці пісні, що допомагає створенню перших уявлень учнів про побудову імітації. Крім того, виявляється важливим, що інструментальні п’єси зберігають притаманні людському голосу жвавість і тепло, простоту музичної мови [227].

Метод образних аналогій, які покликані підвищити слухацьку активність сприймання поліфонічної музики, а потім і процес продуктивної діяльності, що є “живим діалогом співрозмовників”, наводить Н.Калініна в роботі над імітаційною поліфонією Й.Баха. Темі у творах Й.Баха відводиться приблизно така ж роль, як і головному герою драми, який потрапляє у різні пригоди і під їхнім впливом змінює поведінку. Тому виконавцю і слухачу важливо простежити і відчувати художній сенс усіх цих змін [92, 33] Застосування цього ж методу спостерігаємо і стосовно всіх видів поліфонії : “...контрастна поліфонія – це вираження різних думок, імітаційна поліфонія – підтвердження різними

співрозмовниками істинності однієї тези, підголоскова поліфонія – обговорення спільної теми з різних сторін” [191, 179].

Таким шляхом у образній формі проходить формування слухових навичок впізнавання, простеження теми в поліфонічному творі. Впізнавання “тематичного зерна поліфонічного твору у різних регістрах, різних тональностях та ладових забарвленнях” відбувається завдяки “константності сприйняття” – психологічній якості, що на думку психологів “має набутий характер та виробляється дуже швидко” [233].

Заслуговує на увагу й те, як педагоги-інструменталісти розвивають мелодичний слух в інструментальному класі, визначаючи мелодію як особливий засіб музичної виразності, з своєрідною логікою та інтонаційним тяжінням. “Особливу увагу слід приділити роботі над наспівними мелодіями. Вони знайомлять з найважливішими елементами виразності, що ввійшли в інструментальну музику з вокального мистецтва. Мелодії цього типу залучають до мистецтва “співу” на фортепіано”, – говорить О.Алексєєв, – вони є кращим матеріалом для розвитку навичок гри legato” [4,76]. Це поняття складається з одухотвореності, пошуків “в інструментах виразності та емоційного тепла, властивих голосу людини” [17, 221]. О.Алексєєв зазначає, що “задушевність”, “сердечність” вважається ознакою “всякого істинно художнього співу” [4, 71].

Серед ефективних прийомів розвитку поліфонічного слуху учнів-піаністів, як правило, використовуються : виконання окремо кожного голосу в поліфонічному творі, програвання на інструменті, якщо є можливість, на двох інструментах пари голосів, виконання вокальним ансамблем (дуетом, тріо тощо), підключаючи учнів фортепіанного класу, і навіть спів хором [274; 4].

Особливу роль у роботі з учнями педагоги-піаністи відводять співу. Спів та розвиток слуху в єдності розуміється як само собою зрозуміле явище. Інтонаційну усвідомленість та наспівність О.Алексєєв вважає ключем до оволодіння основами виразного виконання поліфонічної музики [4]. Недаремно педагог пропонує в процесі підбирання на інструменті знайомої мелодії проспівувати її, зупиняючись на окремих звуках : навички оволодіння дитиною окремими

звуками він пропонує використати для підбирання розучених на слух пісень. Педагог застерігає, що для дітей з нерозвиненим слухом, це завдання буде нелегким. Щоб його полегшити, “корисно привчати дитину проспівувати підшукуваний звук та дослухатися – лежить він “нижче” чи “вище” вихідного.

Спершу в особливо складних місцях педагог може допомогти учню знайти потрібні звуки на фортепіано. Підібрані пісеньки корисно транспонувати в одну-дві тональності” [4, 157]. Але транспозиція по пам’яті, підбирання та гра по слуху, створення музики, як пише автор, (не тільки за роялем, але й без нього) – все це шляхи розвитку внутрішнього слуху, який є складовою поліфонічного. Водночас, таким шляхом вирішується проблема мислення та творчості: “Неможна недооцінювати можливості раннього розвитку інтелекту учня, а звідси й використання відповідних методів роботи” [4, 44].

Ці методичні прийоми, прийняті в професійній музичній педагогіці для виховання учнів-піаністів, в межах загальноосвітньої школи означають, що дітям для розвитку поліфонічного слуху корисно з перших кроків музичного виховання співати поліфонічні обробки народних пісень та слухати хорову, ансамблеву музику, як для однорідного, так і для мішаного складу виконавців.

Отже, дослідження проблеми розвитку поліфонічного слуху в теорії та методиці музичного навчання, дозволило зробити висновок, що відома нам наукова музикознавча і музично-педагогічна література, незважаючи на існуючий досвід з питань залучення школярів до двоголосного співу, сприйняття і виконання поліфонічної музики, досі не пропонує цілісної методики *розвитку поліфонічного слуху молодших школярів* в умовах українських загальноосвітніх навчальних закладів.

## **1.2. Особливості розвитку поліфонічного слуху молодших школярів в умовах загальноосвітніх навчальних закладів.**

Синергетичною парадигмою освіти виховання, навчання й розвиток

характеризуються як безперервне взаємопроникнення, та взаємне доповнення. Розуміння цих взаємозв'язків є досить істотним для процесу й результату освіти [105]. У сучасній вітчизняній педагогіці організація навчання розглядається в єдності з вихованням, що становить сутність виховуючого навчання. Тісний зв'язок існує також між вихованням та розвитком. І якщо навчання можна вважати основним засобом виховання (Й.Герbart), то розвиток особистості залежить від виховання так само, як і виховання від розвитку. Взаємозв'язок виховання й розвитку розкривається у розвиваючому навчанні, спрямованому на “досягнення найбільшої ефективності розвитку пізнавальних можливостей школярів : сприймання, мислення, пам'яті, уяви тощо” [59, 288]. Розвивати – значить “сприяти розвиткові, збільшенню чогось, робити кращим, досконалішим” [114]. Процес виховання дитини “є провідним у розвитку її особистості” [59, 289].

Розвиток розглядається як процес росту, вирощування здатностей шляхом здійснення дії, використання способів діяльності, що визначають рівень цивілізованості соціуму. В педагогічному процесі розвиток забезпечується методами навчання як спільними способами діяльності учнів і вчителя. У результаті розвитку набувається здатність творчо мислити, усвідомлювати дії. Процес розвитку особистості починається ще в дошкільному віці. До всебічного розвитку особистості можна прийти через удосконалення окремих функцій, здібностей індивідів, у тому числі музичних. Гармонійний розвиток особистості відбувається за умови, коли він зорієнтований на “зони найближчого розвитку” і визначається співвідношенням між навчанням та розвитком [52, 233]. На думку Л.Виготського тільки те навчання в дитячому віці буде результативним, яке знаходиться попереду розвитку і веде його за собою: “Педагогіка повинна орієнтуватися не на вчорашній, а на завтрашній день дитячого розвитку” [52, 234].

З цієї позиції розвиток поліфонічного слуху варто починати якомога раніше, у початковій школі, враховуючи здатність поліфонічного викладу музичного матеріалу збуджувати креативність мислення дітей, розвивати інтелект. Специфіка розвитку поліфонічного слуху молодших школярів визначається готовністю дітей до музичних видів діяльності, що обумовлено психологічними можливостями їх сприймання.

У цьому контексті варто розглянути вікові особливості дітей молодшого шкільного віку. Молодший шкільний вік – період життя й розвитку дитини від 6 (7) до 10 років, протягом якого дитина оволодіває значним обсягом знань, умінь і навичок. При визначенні його меж враховуються особливості “психічного і фізичного розвитку дітей, береться до уваги перехід їх від ігрової до навчальної діяльності, яка стає провідною” [97,62]. У цей час у дітей збагачується “досвід соціальної поведінки, з’являються перші, відносно стійкі ціннісні орієнтації, відбувається розвиток вищих почуттів – моральних, інтелектуальних, естетичних”. [59, 289].

Разом з тим, гра продовжує свій всебічний вплив на розвиток психіки дитини – “від сенсомоторних функцій до мимовільної поведінки, розумових здібностей і цілісних особистісних особливостей” [145, 54-55]. Саме завдяки цьому впливу формуються психологічні передумови для художньо-творчої діяльності дітей. А.Мелік-Пашаєв вказує на існуючу в психології та естетиці тенденцію зближувати мистецтво з ігровою діяльністю, встановлювати між ними “прямий генетичний зв’язок”. Тобто, у грі уява дитини розвивається за спорідненими з художньою уявою напрямками [145, 55].

Психологи підкреслюють “реактивність” дітей на безпосередні враження, що здобуваються органами почуттів, відзначають їхню чутливість до образно-емоційних моментів. А.Мелік-Пашаєв пов’язує це з “типовим для молодшого віку співвідношенням першої та другої сигнальних систем” [145, 59]. Н.Лейтес взагалі говорить про близькість дітей до так званого “художнього” типу, для якого характерні “яскравість сприйняття, наочна, образна пам’ять, багатство

уяви та деяка недостатність абстрактного мислення” [129, 57]. У цьому віці особлива чутливість дітей до кольору, ритму, характеру звучання, інтонації слова здатна дати їм позитивний емоційний досвід спілкування з мистецтвом, а за допомогою розумного керування – і осягнути значення елементів форми [145, 59].

На думку педагогів, молодший шкільний вік – це найслухняніший вік у житті людини [130, 26]. У цьому віці діти здатні “вбирати” в себе все, їм притаманний оптимізм, задоволення від пізнання нового в них перевищує труднощі, прикросці, а це є важливою запорукою успіху початкового навчання.

Дітей цього віку відрізняє підвищена емоційність, легка збудливість, обмежена тривалість уваги, що вимагає в роботі з ними чергування видів діяльності. Лише декілька хвилин уроку діти можуть бути в стані спокійного слухання, але і при цьому їх “невтомний внутрішній моторчик весь час працює і зве діяти – реагувати на музику. Тому слуханню авторської музики в початковій школі приділяється декілька хвилин”, – так характеризує вікові особливості дітей Т.Тютюнникова, відзначаючи музично-терапевтичну дію навчання за системою К.Орфа [261, 51].

Дослідження психологічних особливостей музичного сприйняття, особливостей розвитку мислення молодших школярів показали, що в дітей молодшого шкільного віку ще мало розвинене естетичне віддугтя (В.Белобородова, Е.Бальчітіс) [162; 21], зате велике значення в процесі розвитку навичок сприйняття музики має поєднання декількох аналізаторів : зорового (Е.Бальчітіс, Д.Огороднов) [21; 177], рухового (А.Логашева, В.Морозов) [149; 154], що сприяє кращому сприйманню і запам’ятовуванню учнями музичної інформації.

Діти в молодшому шкільному віці щиро відгукуються на народну пісню, як у сольному, так і хоровому виконанні. До речі, й особливості музичного сприйняття в цьому віці такі, що діти самі віддають перевагу співу без

супроводу. Як відомо, діти органічно й натхненно імпровізують (що характерно для народного співу), особливо маленькі, поки ще не втратили “синкретичного” характеру творчості.

На те, як реагують діти на музичні заняття ще в дитячому садку, звернув увагу Б.Шеломов. Часто вони співають не тільки пісні, що запам’яталися, а й імпровізують свої мелодії, поспівки, навіть примовляючи свої слова. Такі імпровізації звучать і під час рухливих ігор. Виразність цих імпровізацій відбивається у всьому вигляді співаючої дитини, характер співу позначається на міміці, рухах – у наявності “синкретичний” характер музичної творчості. [284, 3]. На це звертав увагу і А.Мелік-Пашаєв: “І вже, певна річ, завжди існувала дитяча творчість у своїх первинних формах: звукоритмічні та словесні імпровізації, що супроводжуються мімікою, жестом і танцем, – зародок багатьох мистецтв, чимось подібний античній хореї...” [145, 62].

К.Чуковський також відзначав, що в дитячих віршах велику роль відіграє саме звуко-ритмічна сторона вірша, яка безпосередньо виражає внутрішній стан. Коли “дитина збуджена, коли вона скаче, розмахує руками, неодмінно виявить свою радість якою-небудь дзвінкою імпровізацією у віршах; ці вірші невіддільні від пісні й танцю та завжди... володіють бездоганим ритмом (хореєм)”. [145, 62].

З.Кодай писав: “Навіть дитячі вірші без мелодій – лічилки – слід записувати нотами, бо у них є ритм. Потрібно звернути увагу на інтонацію! Бо мовна інтонація забавлянок, що виконуються без мелодій, часто відрізняються від звичайної мови, отже її треба фіксувати. Більша частина ігрових пісень, що опубліковані без мелодій, виконувалися з мелодією” [104, 68].

На тяжіння дітей до складання пісень звертав увагу О.Алексєєв і закликав у роботі з учнем уже в перші тижні навчання “запропонувати йому скласти самому яку-небудь поспівку, а можливо, й маленьку пісеньку на зразок тих, які він співає та підбирає”. [4, 40].

Тяжіння до музичних вражень, емоційний відгук на них відзначається дослідниками у дітей дуже раннього віку. В цей період важливо своєчасно

залучити дітей до мистецтва, розбудити творчу фантазію, розкрити музичні здібності, розвинути музичний інтелект. Якщо пропустити цей сензитивний для знайомства з мистецтвом період, то “ми лише з великими труднощами зможемо компенсувати втрату. Підлітку, з усіма його перевагами перед першокласником у загальному розвитку, нелегко буде вперше відчутти змістовну значущість кольору і ритму, особливого звучання поетичного слова – всього того, що він уже звик пропускати повз очі й вуха як додаток до сюжету, що мало важить”, – зазначає А.Мелік-Пашаєв [145, 63]. Тому науковець закликає максимально скористатися цим періодом “інтересу й чутливості дитини до вражень, котрі приносять зовнішні почуття. Ми повинні намагатися розвивати, закріплювати, довести до усвідомлення цю чутливість, зв’язати її з творчою практикою дитини та зі сприйняттям художніх творів. І сім і шість років – не надто ранній вік для початку такої роботи. Можливо, що до неї можна приступати і значно раніше”[145, 63].

Дослідження довели, що психологічні особливості молодшого шкільного віку найбільш сприятливі для розвитку психофізичних якостей особистості, необхідних для сприймання поліфонії. Так, наприклад, у дітей швидко збільшується обсяг мислення, максимально розвиваються переключення, вибірковість, що важливо для своєчасного формування поліфонічного мислення.

У дітей переважає конкретний, наглядно-образний характер мислення, тісно пов’язаний з їхнім життєвим досвідом (світ іграшок, тварин, птахів, казок). Наприклад, В.Белобородова пише про такий парадокс : якщо покласти перед дітьми три малюнки коня – перший – малюнок художника-майстра, другий – з найфантастичнішим забарвленням, третій – малюнок дитини-художника (наприклад, червоно-зеленим забарвленням) – то найбільше сподобається другий. У музичному сприйнятті впливає такий самий парадокс: молодші школярі або байдужі до гармонічного супроводу, тому що в них гармонічний слух ще не розвинений, або вибирають супровід дисонуючий [162, 50]. Це наводить на думку про те, що дітям молодшого шкільного віку для

сприймання варто запропонувати поліфонічні зразки – пісні з контрастним супроводом.

З.Рінкявічюс переконаний, що дітей треба навчати сприйняттю поліфонії вже з першого класу, оскільки для їхнього сприйняття доступні слухання, спів, гра на дитячих інструментах поліфонізованих п'єс та пісень. Така діяльність, безумовно, сприяє “розвитку музичних здібностей дітей, зацікавленості в процесі музичного навчання та створює базу для опанування більш складних музичних (в тому числі, поліфонічних – Л.С.) творів” [213, 42]. Тому, чим раніше в дитячих душах “посіяти “іскру творчості, тим вірогідніше, що вона не згасне і збагатить внутрішній світ кожного вихованця”, – такої думки дотримується Б.Шеломов [284, 96].

Сучасний метод розвиваючого навчання, що спрямований на активізацію мислення учнів, передбачає порівняльний аналіз явищ, створення проблемних ситуацій, узагальнення типових закономірностей, що в рамках музичного навчання сприяє активізації музичного мислення, слухових уявлень, створенню музичних образів, розвитку культури, естетичних поглядів, художнього смаку. До того ж, домінантою такого розвитку О.Алексеев вважає активізацію творчого начала [4, 43].

Гуманізація освіти відкриває можливості для цілісного розвитку особистості, суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин у процесі навчання, що реалізується з позицій особистісного підходу. Особистісний підхід у сучасній педагогіці базується на основі особистісно зорієнтованого виховання [32], головною метою якого є розвиток особистості. “Система особистісних цінностей виступає індикатором розвитку й вихованості учня, адже індивід володіє цими цінностями як власними якостями, порівнюючи їх із загальноприйнятою системою цінностей” [97, 18]. Особистісний підхід забезпечує створення відповідних позитивних умов для діагностики, розвитку й природного процесу саморозвитку задатків, творчого потенціалу особистості, подальшого вдосконалення всього найкращого, що є у кожній особистості [105; 97].

З цієї позиції для нашого дослідження важливими стали висновки М.Сибірякової-Хіхловської щодо діалогічних відносин у процесі формування досвіду сприйняття поліфонії. Адже результатом діалогу є гармонійне існування, шлях до якого (як шлях до єдності, цілісності) асоціативно збігається з поліфонічним твором: диференційно-цілісне сприйняття музичного образу [233]. Урок музики як місце для колективно-комунікативної творчості, самовираження, самопізнання, створює умови для колективного творчого музикування, що має великий потенціал емоційної, психологічної, соціальної дії. Воно здатне могутньо впливати на розвиток особистісних якостей дітей. [261]. Ці якості можна розвинути в процесі розвитку поліфонічного слуху вже в молодших школярів. Особистісний підхід забезпечує розвиток прихованих здібностей, особистісних якостей та можливостей молодших школярів.

На думку А.Мелік-Пашаєва, майже кожна дитина має можливості, достатні для того, щоб з користю для себе почати освоєння специфіки естетичного як у власній практиці, так і у сприйнятті творів мистецтва [145]. Тому доцільно зробити “акцент не на обмеженнях, що викликані природними даними, а на більших можливостях, що є у кожного для розвитку того, чим наділила його природа” [4.28]. Визначальними для нашого дослідження стала думка Б.Теплова про те, що активізація однієї здібності не виключає використання інших здібностей, більше того, в комплексі вони розвиваються успішніше, та його висновки щодо можливості розвитку *всіх* музичних задатків у продуктивній діяльності людини [259]. На єдність виконавської та музично-пізнавальної діяльності школярів у взаємозв’язку форм роботи, розвитку музичних асоціацій вказувала Н.Гродзенська, маючи на увазі комплексність музичної освіти [69]. Таким чином, поступове удосконалення усіх складових поліфонічного слуху в процесі музично-творчої діяльності варто розглядати з позиції комплексного підходу.

На діяльнісний підхід спиралися дослідники музичного сприйняття у соціологічному (А.Сохор) і психологічному (О.Костюк, В.Медушевський,

Є.Назайкінський) аспектах та досвіду сприйняття поліфонії (М.Сибірякова-Хіхловська) [242; 116; 143; 165; 233]. За наявності діяльнісного підходу відбувається досягнення музичних творів у музично-перцептивній та музично-виконавській діяльності, на що вказують Ю.Алієв, В.Белобородова, Г.Рігіна, О.Ростовський, О.Рудницька [5; 162; 212; 217; 223; ]. Музичною діяльністю, в якій найбільше репрезентується інтелектуальний бік музичного мислення, є сприйняття поліфонії. Якісний рівень сприйняття поліфонії залежить від розвитку навичок слухового та теоретичного аналізу поліфонічної музики, диференційно-цілісного оперування інтонаційно-слуховими та музично-образними характеристиками поліфонічної тканини, – зазначає М.Сибірякова-Хіхловська [233]. “Необходність паралельно сприймати та співставляти лінії (пласти) полімелодичного ансамблю, їх співвідношення, внутрішню єдність та контрасти формує активне сприйняття, визначає розвиваючу направленість, високий “розвиваючий потенціал” поліфонії”, – стверджує З.Рінкявічюс [213,18]. Реалізація “розвиваючого потенціалу” поліфонії можлива лише через діяльнісний підхід.

Таким чином, виходячи з сутності поліфонічного слуху, на основі комплексного, діяльнісного, особистісного підходів уможливорюється *розвиток поліфонічного слуху* молодших школярів, який ми розуміємо як процес комплексного удосконалення структурних складових означеного слуху кожної особистості в умовах виконання нею різних видів творчої діяльності.

*Структурними компонентами, які уможливають розвиток поліфонічного слуху учнів початкової ланки музичної освіти і відповідають основним сферам вияву його сформованості ми визначили: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-операційний, діяльнісно-творчий.* Структурні компоненти визначалися критеріями розвитку поліфонічного слуху та характеризувалися відповідними показниками, представленими в окремому підрозділі 2.3.

*Мотиваційно-ціннісний* компонент визначає світ духовних цінностей дитини, допомагає у виявленні особистісно значимої системи її ціннісних орієнтацій, визначає рівень сформованості естетичних потреб, місце мистецтва,

в тому числі народного, у її житті, міру зацікавленості поліфонічною музикою зокрема. Він забезпечує сформованість позитивного ставлення до музичного мистецтва взагалі й поліфонічної музики зокрема, відображує бажання та потребу дитини в спілкуванні з музикою, усвідомлення нею цінності народного мистецтва, оскільки розвиток особистості керується системою мотивів, а потреби виступають як передумова й результат розвитку особистості [97, 289]. Мотивом може стати “тільки усвідомлена потреба й тільки в тому разі, якщо задоволення цієї конкретної потреби, багаторазово проходячи через етап мотивації, безпосередньо переходить у дію” [204, 388]. Мотив, який є результатом мотивації, впливає на діяльність та поведінку. У процесі мотивації потреба отримує одну з своїх суттєвих властивостей – предметність [204]. Таким чином, одна й та сама музична діяльність може здійснюватися учнями з різних мотивів, тобто, має для кожного учня особистісний смисл. Це, власне, й визначає мотивацію учнів у опануванні поліфонічними творами.

Усі пізнавальні процеси (сприймання, мислення, уява, пам’ять), як і більшість сфер психічної активності людини, пронизані мотивацією, що робить їх невід’ємними від мотиваційної сфери особистості. Пізнавальний інтерес у процесі навчання постає засобом живого, захоплюючого навчання, сильним мотивом, що зумовлює інтенсивний і зосереджений перебіг пізнавальної діяльності, стійкою рисою характеру, яка сприяє самовдосконаленню [32, 28]. Необхідність навчально-пізнавальної діяльності, що уможливорює перехід від репродукування до творчого переосмислення у процесі осягнення поліфонічних творів, вимагає виділити *когнітивно-операційний* компонент, що охоплює обсяг та якість спеціальних музично-поліфонічних знань, чіткість уявлень, (когнітивний – від лат. – знання, пізнання), а також сформованість операційних навичок їх застосування. Операція (від лат. – дія) виступає як спосіб виконання дії за умови зовнішньої або уявної ситуації. Серед існуючих типів операції, для нашого дослідження ми виділяємо операції свідомі, що “виникають з дій шляхом їхньої автоматизації. Вони знаходяться на межі свідомості й легко можуть стати усвідомленими” [280, 296]. Оволодіння учнями способами

діяльності (операціями) дають можливість темброво-динамічної диференціації поліфонічного викладу, визначення видів поліфонії та кількості голосів у поліфонічному творі тощо. Поєднання таких складових, як “мотив-діяльність”, “ціль-дія”, “задача-операція”, “операція-функціонально-фізіологічна система” складає основу діяльності за умов діяльнісного підходу [204, 407].

Враховуючи, що оволодіння музичним досвідом, засвоєння музичних знань і вмінь, розвиток музичної сприйнятливості школяра відбуваються у процесі різнобічної музичної діяльності (О.Ростовський), а також враховуючи спрямованість освітнього процесу на виявлення творчих можливостей особистості, ми виділили *діялісно-творчий* компонент, що показує ступінь оволодіння різноманітними способами музично-художньої діяльності, розвитку творчих та комунікативних здібностей. Діяльність як філософська категорія є “динамічною системою взаємодій суб’єкта зі світом. У змісті діяльності виділяють такі психологічні компоненти, як пізнавальні, перцептивні, мнемічні й розумові, емоційні та вольові” [280, 101]. Діяльність ми розглядаємо у взаємозв’язку зі спілкуванням (в ході діяльності розкриваються міжособистісні відносини людей) та творчістю. “Стимулювання творчої мисленнєвої активності школярів у всіх видах діяльності становиться в наш час однією з ведучих проблем педагогічної науки“, – зазначає В.Петрушин [188, 3]. характерно для дітей цього віку. В.Моляко вважає, що творчий потенціал людини “реалізується цілісними процесами, в яких найбільшу роль відіграють мисленнєві компоненти та компоненти уяви”, – зазначає [153, 228]. Саме в цих компонентах у першу чергу розкривається розвиваючий потенціал поліфонії, адже сприйняття поліфонії – це той вид музичної діяльності, в якому задіяний інтелект.

Процес розвитку поліфонічного слуху молодших школярів є багатофункціональним. Відповідно, *функціями* цього процесу виступають: *пізнавальна, виховна, гедоністична, естетично-розвиваюча, художньо-творча, комунікативна.*

Поліфонічний тип мислення, місце поліфонії в мистецькому та культурному просторі сьогодення логічно визначають необхідність розвитку поліфонічного слуху не тільки в майбутніх музикантів, учнів спеціалізованих музичних закладів, а й у школярів загальноосвітніх шкіл. А осмислення поліфонічної музики школярами відбувається в процесі пізнання особливостей музичної мови, стилю, емоційно-образного аналізу, синтезу виражальних засобів музичного твору. Тобто в процесі розвитку поліфонічного слуху молодших школярів виявляється одна з головних функцій розвитку поліфонічного слуху – *пізнавальна*.

На ціннісні орієнтації молодшого школяра впливає “фольклор як першооснова музичної культури” (С.Садовенко), що сприяє духовному музично-естетичному становленню. “Саме музичне мистецтво (і, в першу чергу дитячий музичний фольклор – як найбільш доступний вид національного мистецтва для всіх категорій дітей) покликане забезпечувати формування високого рівня духовності особистості, музичної компетентності на всіх етапах її розвитку”, – зазначає Л.Куненко [123, 227]. Твори для слухання та виконання на матеріалі кращих зразків української музики, вказують на доцільність виокремлення *виховної* функції в процесі розвитку поліфонічного слуху.

*Художньо-творча* функція розвитку поліфонічного слуху сприяє розвитку інтелекту та творчих здібностей. Слухання, спів канонів, гра на дитячих інструментах, створення імпровізацій, а потім і підголосків, пластичне виконання задовольняють естетичні потреби учнів у творчому самовираженні. Такого роду художньо-творча діяльність доступна дітям, розвиває в них інтерес до поліфонічної музики, підводить до вільного виконання двоголосних поліфонічних творів. Ці ростки творчості треба активно продовжити, щоб музичні здібності дітей розкрилися з більшою яскравістю.

*Художньо-творча* функція в умовах загальноосвітніх навчальних закладів тісно пов’язана з *комунікативною*, оскільки застосовуються переважно групові та колективні форми роботи. Розвиток поліфонічного слуху відбувається в

процесі спільної музично-творчої діяльності, результатом якої виступають здатність до імпровізації, навички невербального спілкування, емоційність, уміння взаємодіяти, творчо вирішувати поставлені завдання і проблеми, “потреби, а потім і уміння знаходити в музиці засіб гармонізації свого внутрішнього світу” [261].

Всі ці колективні форми музично-творчої діяльності викликають захоплення, дають емоційний сплеск і мають вплив на формування пізнавального інтересу в процесі навчання молодших школярів. І хоча участь у такій діяльності вимагає від учнів зосередженої уваги, саме активна участь у всьому творчому процесі обумовлює отримане задоволення. Саме в умовах творчої активності та невимушеності засобами музики можна вплинути на розвиток тих особистісних якостей дітей, які можуть бути сформовані у спільній музично-творчій діяльності. Таким чином, процесу розвитку поліфонічного слуху притаманна *гедоністична* функція.

*Естетично-розвиваюча* функція полягає у розвитку в дітей, в першу чергу, художньо-виконавських навичок та навичок адекватного образного сприймання у процесі опанування музичними творами поліфонічного складу. Спираючись на високу здатність молодших школярів до навчання, важливо спрямовувати їх на шляху до всебічного розвитку, формування ціннісних орієнтацій, естетичного смаку, здатності до спілкування з художніми цінностями. Адже визнано, що для формування цілісної гармонійної особистості необхідний естетичний розвиток [145, 94]. Високий розвиваючий потенціал поліфонії здатний впливати на інтелектуальну та емоційну сфери, сприяти духовному вдосконаленню, естетичному розвитку особистості.

Процесуально-функціональний аналіз розвитку поліфонічного слуху з урахуванням вікових особливостей дітей молодшого шкільного віку дозволив виокремити відповідні *принципи навчання* : інтеграції мистецтв; цінності дитячої творчості; єдності емоційного та раціонального; системності та послідовності освоєння навчального матеріалу, діалогічності, опори на національне

спрямування. У виокремленні означених принципів ми спиралися на дослідження основоположників музичної педагогіки.

Успіх естетичного виховання залежить від того, наскільки різнобічно воно проводиться. Цю свою думку О.Алексєєв пояснює так: не треба пропускати можливості “частіше звертати увагу учня на красу образу літературного твору, картини чи скульптури. При цьому бажано проводити паралелі, які допомогли б глибше зрозуміти і прекрасне в музиці” [4.16]. Таким чином він апелює до “прекрасного” як філософської категорії мистецтва, притаманної всім його видам, адже мистецтво втілює життя в художніх образах.

Виходячи з цього, сучасний науково-педагогічний погляд на викладання в школі мистецьких дисциплін привів до створення програми “Мистецтво” (Л.Масол та ін.) [203], заснованої на принципі інтеграції мистецтв. Також вище вже зазначалося про використання поліфонічних засобів виразності в інших видах мистецтва, зокрема, зображення немuzичними засобами виразності елементів, подібних до складових поліфонічного твору (наприклад, тема, імітація, тема у збільшенні тощо), що відстежуються у живопису та літературі (Г.Побережна, М.Сибірякова-Хіхловська та ін.) [191; 233]

На вивченні мистецтва як цілісного явища базується педагогічна теорія поліхудожнього розвитку дитини, розроблена авторським колективом під науковим керівництвом Б.Юсова [290]. Програма для поліхудожнього розвитку школярів 1–4 класів “Живий світ мистецтва” базується на вивченні мистецтва як цілісного явища. На думку вчених через поєднання різних видів художньої діяльності учні набувають багатомірної та багаторівневої здатності уяви, що сприяє розвитку їх творчих здібностей. Споріднення мистецтв допомагає дітям “відчути художнє явище в різному сенсорному вигляді, у перекладі одного художнього явища на мову другого” [290, 41]. Одним з принципів інтегрованих поліхудожніх програм з образотворчого мистецтва є пізнання різних сторін кожного мистецтва і діти повинні пройти через поліфонічну поліфункціональну

палітру можливостей кожної художньої форми, – з переважанням образного творчого аспекту...” [290, 41].

За своєю сутністю інтеграція знань означає не просто їх накопичення, це – активне використання знань одного предмету в іншому, що дозволяє застосовувати ці знання, вміння та навички у різноманітних ситуаціях [105]. На доцільне використання художніх творів різних видів мистецтва звертає увагу і О.Ростовський: “Доцільне використання художніх творів різних видів мистецтва дає змогу вирішувати складні завдання наведення учнів на естетичне осягнення і переживання змісту музики з опорою на художній досвід дітей” [217, 230]. А ефективність використання творів різних видів мистецтва на уроці музики він вбачає у їх використанні саме для заглиблення у художній світ конкретного музичного твору.

Взаємозв’язок музики з іншими видами мистецтва розглядається також у роботах: Е.Абдулліна, О.Апраксіної, Б.Асаф’єва, Г.Нейгауза, В.Медушевського, Е.Назайкінського, та інших науковців [1; 12; 18; 170; 142; 165]. Про важливість для молодших школярів у процесі навчання поєднання декількох аналізаторів теж зазначалося вище. Для успішного розвитку в них поліфонічного слуху, на нашу думку, велике значення має візуалізація поліфонічної фактури. Для створення візуальних образів українських багатоголосних пісень ми вважаємо органічним залучення елементів українського національного орнаменту. Синкретичність образів народного мистецтва – орнаментованість творів декоративно-ужиткового мистецтва, танцю, інтонаційне багатство народних пісень – дає можливість ефективно використовувати цей матеріал в шкільній практиці. Синкретизм у психології вказує на особливість мислення, що ґрунтується на потребі пов’язувати між собою розрізнені явища. Універсальний матеріал для формування поліфонічного слуху та художньо-образного мислення, яким є український фольклор, вказує на доцільність дотримання *принципу інтеграції мистецтв* у вирішенні проблеми розвитку поліфонічного слуху дітей засобами українського народного мистецтва.

Для педагога важливо пам'ятати, що навіть елементарне завдання на уроці має бути обов'язково творчим, водночас, *цінність дитячої творчості*, полягає не у результаті, а в процесі. І це стосується будь-якого виду діяльності, в тому числі й музики. [145; 142]. Заслужують на увагу висновки досліджень А.Мелік-Пашаєва щодо дитячої творчості. Науковець вважає за необхідне визнати, що “головне в творчості учня йде від нього самого, а не вкладається вчителем зовні, – таке визнання рішуче змінює всю педагогічну ситуацію, дуже ускладнює питання про права та обов'язки педагога” [145, 9]. При цьому А.Мелік-Пашаєв має на увазі сам “принцип вираження внутрішнього змісту в адекватному образі”, а не те, наскільки “глибокий та загальнозначущий цей внутрішній зміст”. У результаті виходить, що дитина – “суб'єкт творчості, а не просто об'єкт педагогічного впливу, не порожня посудина для наповнення знаннями. Щось головне, нехай в зародковій формі, вона несе у собі” [145, 12]. Науковець зазначає, що дитяча творчість – це результат потреби кожної дитини у вираженні свого внутрішнього світу і тому потребує уваги та поваги педагога.

У процесі художнього сприйняття відбувається взаємодія емоційно-інтуїтивних та інтелектуально-логічних процесів. Ефективність музичного виховання в тісному зв'язку з вивченням закономірностей сприйняття багатоголосної музики розглядає З.Рінкявічюс. Він навіть вживає спеціальний термін “розвиваючий потенціал” для зазначення закладеної в кожному музичному стилі, складі, творі здатності впливати на розвиток музично-пізнавальних (слухових, мислинських, художньо-емоційних, творчих та виконавських) здібностей учнів [213, 4]. Поліфонія, в першу чергу, розвиває інтелектуальні можливості дітей, про що вже йшлося вище, тому важливо, щоб диференційоване сприймання поліфонічних ліній відбувалося в єдності з емоційно-художнім змістом музики, щоб відбувалося усвідомлення дітьми поліфонії як засобу художньої виразності. “Необхідність паралельно сприймати та співставляти лінії (пласти) полімелодичного ансамблю, їх співвідношення, внутрішню єдність та контрасти формує активне сприйняття, визначає

розвиваючу направленість, високий “розвиваючий потенціал” поліфонії ” [213, 18].

Так, наприклад, вміння простежити рух теми у фузі (вміння розрізняти тембри, ідентифікувати мелодію, виконану на різних інструментах у різних тональностях), яке є своєрідним показником слухового засвоєння імітаційної поліфонії, має не заступити навичок художньо-образного сприймання змісту твору, а сприяти отриманню насолоди від спілкування з музикою в єдності емоційного та раціонального.

Це, власне, є одним з основних принципів дидактики – *принцип єдності емоційного та раціонального*, який закладений в самому визначенні поліфонічної музики, в самому розвиваючому потенціалі поліфонії (емоції стають “розумними” [213].

У процесі розвитку поліфонічного слуху молодших школярів особливого значення набуває також дотримання принципу *системності та послідовності* освоєння навчального матеріалу. Застосування цього принципу стосується питання послідовності включення видів поліфонії у навчальний процес для їх всебічного опанування, а також визначення відповідних прийомів і методів. Важливу роль у означеному процесі має послідовний і системний розвиток окремих елементів поліфонічного слуху, використання на початковому етапі елементарних форм багатоголосся, таких як : гетерофонія, бурдон і остінато, притаманних українській народній музиці, які підводять дітей до поліфонії, розкривають можливості для поступового освоєння всіх її видів.

Важливим для процесу розвитку поліфонічного слуху молодших школярів є дотримання *принципу діалогізації*, оскільки діалогічність у особистісному спілкуванні створює умови для творчих взаємовідносин, обміну інформацією між вчителем і учнем, вчителем, учнем і музичним твором (І.Бех, О.Олексюк)[31; 178]. За своєю сутністю музичне мистецтво діалогічне, музично-педагогічний процес з позицій діалогу розглядали О.Олексюк, О.Рудницька, О.Шевнюк та інші науковці [178; 223;281]. Мета такого діалогу –

створити цілісне розуміння музичного твору. Специфіка навчального діалогу визначається “цілями, умовами та обставинами взаємодії” [59, 96].

*Принцип опори на національне спрямування* виявляється в процесі навчання музики на рівні ментального усвідомлення, визначення зразків національної музики основою навчального репертуару для молодших школярів. І пов’язаний із завданням формування національної свідомості учнів. За своєю сутністю музична культура є національною, оскільки заснована на притаманному даній народності звуковому мисленні та інтонаційній будові. Цьому сприяє слухова установка на національну інтонаційну культуру з опорою на національне музичне мислення. І хоча багатоголосний спів не посів відповідного місця на уроках музики, існує цілий ряд українських фольклорних, а також оригінальних творів яскраво вираженого поліфонічного складу, які варто використовувати в шкільному навчанні. Накопичення, систематизація такого матеріалу слугуватиме активному залученню дітей до скарбниці народної пісні та, водночас, розвитку поліфонічного слуху в них на українському національному ґрунті, оскільки на початковому етапі сприймання багатоголосся народних пісень тотожне сприйманню поліфонічних творів.

Дотримання означених принципів для розвитку поліфонічного слуху сприяє більш повному розвитку художньо-перцептивних процесів, спонукає дітей до творчого самовираження в процесі практичної діяльності.

Отже, специфіка розвитку поліфонічного слуху молодших школярів визначається віковими особливостями дітей молодшого шкільного віку, і ґрунтується на визначенні відповідних підходів, принципів та методів навчання.

### **Висновки до першого розділу**

Поліфонічність є невід’ємною ознакою сучасної музики, тому процес осмислення поліфонічної музики школярами неможливий без успішного розв’язання завдань з розвитку поліфонічного слуху, який є *здібністю*

*розчленовано сприймати, співвідносити, відтворювати фактурну горизонтальну (лінійну) багатоскладність музики.*

Поліфонічний слух молодших школярів складають : мелодичний слух, гармонічний, темброво-динамічний, внутрішній, вокальний, почуття ритму, пам'ять, увага, уява, мислення, креативність, емоційне переживання, серед яких *домінуючим* виділяємо один з основних атрибутів музичності – відчуття ритму, та *мислення*, з яким пов'язане будь-яке усвідомлене сприймання, і завдяки якому стає можливим аналіз поліфонічної тканини, осмислення логіки поліфонічних співвідношень. Взаємозв'язок означених складових, що відображає наявність суто музичних здібностей та загальних психічних процесів у емоційно-образному сприйнятті логіки поліфонічних співвідношень, складає *сутність поліфонічного слуху*.

У повсякденній шкільній музичній практиці дотепер існує традиційна недооцінка значення розвитку поліфонічного слуху та мислення школярів як молодшого, так і старшого шкільного віку. Лишається невирішеною надзвичайно важлива для розвитку поліфонічного слуху школярів проблема послідовності впровадження видів поліфонії в шкільну практику. Значною проблемою є відсутність відповідного музичного матеріалу для слухання музики. Існує проблема створення музичного навчального репертуару на національній основі. У межах всебічного вирішення проблеми розвитку поліфонічного слуху доцільно звернутися також до фольклору інших народів. Це, в першу чергу, російські, білоруські, польські народні пісні та пісні прибалтійських народів.

У межах розвитку поліфонічного слуху молодших школярів доцільно звернути увагу на концепцію Карла Орфа, в основі якої лежить ідея особистісно-орієнтованого імпровізаційно-творчого музичного навчання, методику Т.Тютюнникової, а також на елементарні форми багатоголосся. Елементарні форми багатоголосся в поєднанні з опорою на дитячий музичний фольклор та озвучені жести ведуть до сприймання й засвоєння багатоголосся та поліфонії.

Дослідження довели, що психологічні особливості молодшого шкільного віку найбільш сприятливі для розвитку якостей, необхідних для сприймання поліфонії. Так, наприклад, у дітей швидко збільшується обсяг мислення, максимальними темпами розвивається переключення, вибірковість, що важливо для своєчасного формування поліфонічного мислення. До того ж тяжіння до музичних вражень, емоційний відгук на них відзначається дослідниками у дітей дуже раннього віку. Якщо пропустити цей сенситивний для знайомства з мистецтвом період, то компенсувати втрату буде дуже важко. Оптимально дітей треба навчати поліфонії з першого класу, починаючи з елементарного двоголосся.

*На основі комплексного, діяльнісного, особистісного підходів* можливо розглядати розвиток поліфонічного слуху молодших школярів як процес комплексного удосконалення структурних складових означеного слуху дитини в умовах виконання нею різних видів творчої діяльності. Ефективним засобом розвитку поліфонічного слуху молодших школярів є фольклор.

*Компонентну структуру розвитку* поліфонічного слуху складають : *мотиваційно-ціннісний компонент*, що забезпечує сформованість позитивного ставлення до музичного мистецтва, поліфонії, зумовлює рівень сформованості естетичних потреб, відбиває бажання та потребу дитини в заняттях музикою, усвідомлення нею цінності народного мистецтва; *когнітивно-операційний компонент*, що охоплює обсяг та якість спеціальних музично-поліфонічних знань, чіткість уявлень, а також сформованість операційних навичок їх застосування; *діялісно-творчий компонент*, що показує ступінь оволодіння різноманітними способами художньої діяльності, розвиток творчих та комунікативних здібностей. *Функціями* означеного феномену виступають : *освітньо-пізнавальна, національно-виховна, гедоністична, естетично-розвиваюча, художньо-творча, комунікативна.*

Для успішного вирішення проблеми розвитку поліфонічного слуху необхідна взаємодія таких *принципів навчання* : інтеграції мистецтв; цінності дитячої творчості; єдності емоційного та раціонального; системності та

послідовності освоєння навчального матеріалу, діалогічності, опори на національне спрямування.

Дослідження проблеми розвитку поліфонічного слуху в теорії та методиці музичного навчання, дозволило зробити висновок, що відома нам наукова музикознавча і музично-педагогічна література йдосі не пропонує цілісної методики розвитку поліфонічного слуху молодших школярів в умовах українських загальноосвітніх навчальних закладів.

Основні наукові результати розділу опубліковані в працях автора дослідження [247; 249; 252].

## РОЗДІЛ 2

### МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ПОЛІФОНІЧНОГО СЛУХУ В ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

#### **2.1. Поліфонічне багатоголосся українського музичного фольклору як підґрунтя виховання поліфонічного слуху у молодших школярів**

Підсилення поліфонізму, що характеризує музичну мову сучасності, вимагає від слухача поліфонічного сприймання у всій його багатоплановості. Готувати до такого сприймання потрібно з дитинства, про що зазначалося у I розділі дослідження. Тому найбільш відповідальним та дійсно складним етапом у роботі вчителя музики над розвитком поліфонічного слуху молодших школярів є початковий період навчання.

Саме з перших уроків, з перших звукових вражень закладається інтерес і любов до музики взагалі та поліфонічної зокрема. Тому важливо визначити, на якому матеріалі, за яких педагогічних умов розвиток поліфонічного слуху відбуватиметься найефективніше, за якими критеріями визначати рівні його сформованості.

У наш час все більше вчених та педагогів-практиків вивчають роль фольклору в інтелектуальному, естетичному, художньо-творчому розвитку дітей, психологічні основи розвитку дітей засобами народної творчості (Н.Батюк, О.Гумінська, Т.Науменко, Л.Садовенко, О. Семенов, О.Смоляк, та інші) [25; 71; 166; 230; 232; 236 ].

Музично-фольклорне середовище – “особлива, феноменологічна художня реальність, яка завдяки синкретичності та збереженій у генетичному коді інтонаційній основі музичного мовлення поєднує світ дітей і дорослих, включає цілу систему поетичних і музично-поетичних жанрів фольклору, створює підґрунтя для формування музичних здібностей дітей...”, – зазначає С.Садовенко, виходячи з того, що музично-естетичне виховання дітей на етнонаціональній основі є найбільш природним [231, 97].

Особливе значення відводиться співу, завдяки якому виникають енергетичні вібрації, що стають “рідними” ще в пренатальний період розвитку немовляти [22, 119]. Про терапевтичну функцію в цьому випадку можна говорити за умови материнського співу колискових [192].

Проблема ж розвитку поліфонічного слуху молодших школярів на уроці музики загальноосвітньої школи засобами українського фольклору ще не підлягала всебічному дослідженню. Між тим, наявність багатого народнопісенного матеріалу, що характеризується поліфонічним складом багатоголосся, його вплив на глибини музичної свідомості дітей вказують на доцільність його використання для розвитку у них поліфонічного слуху. До того ж, ефективність цього процесу підсилюється за умови початку роботи в сензитивному періоді.

Для дітей молодшого шкільного віку в українських школах на початковому етапі навчання органічним “фундаментом” розвитку *поліфонічного слуху* може стати український музичний фольклор. Дитячий музичний фольклор забезпечує нерозривний зв’язок з мовою, рухом і грою, що відповідає дитячій психології.

Хоровий спів, як колективний творчий процес на народно-пісенному музичному матеріалі, має приносити найяскравіші враження та емоції. А коли спів стане потребою, способом самовираження, можна буде говорити про відродження традицій народного хорового співу, які зберегли до нашого часу не тільки різновиди вокально-тембрової манери, а й різні види, різну структуру багатоголосся.

Надаючи визначну роль хоровому співу як колективному творчому процесу, виховував учнів на народно-пісенному музичному матеріалі з опорою на давні музичні традиції З.Кодай. Видатний педагог вважав, що багатоголосний спів та розвинуті слухові навички сприймання наближають до світових шедеврів навіть тих, хто не володіє жодним з інструментів, а колективне виховання є великою допомогою на початковому етапі музичного навчання. Саме тому він вважав за необхідне покласти в основу початкового

музичного виховання дітей народні дитячі пісні, які спроможні привести їх до сприйняття краси музичної класики.

У музичній педагогіці поліфонічні обробки народних пісень давно використовуються викладачами дитячих музичних шкіл для початкового знайомства юних музикантів з поліфонією, про що зазначалося в I розділі нашого дослідження. Більше того, аналіз педагогічного досвіду з виховання виконавця-інструменталіста (І.Рабінович, Рябов, Г.Ципін, М.Фейгін, Л.Баренбойм, О.Алексєєв, Н.Калініна, Б.Міліч, А.Каузова) показує, що для розвитку поліфонічного слуху музиканта на початковому етапі без поліфонічних обробок народних пісень (в основному, підголоскового складу) не обійтись [205; 225; 273; 270; 23; 4; 92; 151; 96].

На світовий фольклор спирався і К.Орф у остаточній версії Шульверка. Він керувався тим, що майже всі фольклористи відзначають інтонаційну і змістовну подібність жанрів дитячого фольклору та інтонаційну формульність календарно-обрядових пісень, яка допомагає дітям швидко і надовго запам'ятовувати їх. Крім того, дитячому фольклору притаманний нерозривний зв'язок з мовою, рухом і грою. Таким чином, дитячий фольклор К. Орф використовував як органічний, природний фундамент для свого Шульверка, на якому побудовані інші його національні версії (чеська, американська, японська, фінська) [261,118]. Матеріал для навчання базується на народних піснях і танцях, що створюють можливості для розігрування, інсценування, активної співучасті. Враховуючи створення К.Орфом національних версій Шульверка, в роботі над розвитком поліфонічного слуху слід звернути увагу на український фольклор, знаходячи зразки елементарного багатоголосся. Адже “це музика для дітей, що дійшла до нас з сивої давнини і зберегла свою духовність”[261,51].

Починати роботу над поліфонією на зразках найбільш легкої поліфонічної обробки народних пісень та елементарних формах багатоголосся рекомендують Л.Комес і В.Келлер. Вони вважають, що розуміння дітьми поліфонічних особливостей народної музики допоможе легше осягнути виразне значення поліфонії.

Зважаючи на пошуки та методики музичного навчання зазначених педагогів, легко помітити їхню здатність об'єднуватися з різними освітніми тенденціями, а також методиками, що існують в світовій практиці. Тож, у процесі розвитку поліфонічного слуху молодших школярів, слід повернутися до українського музичного фольклору, для якого характерне багатоголосся з мелодичною виразністю кожної партії.

Гуртовий спів був “важливою складовою духовного життя українців, з якого бере свій початок самобутня багатоголосна пісенність”, – зазначає О.Рудницька [222,100]. В українському народному багатоголоссі переважає підголосковий спів з різними типами виводу. “Підголосок – то додаткова мелодія, яка виникає в гуртовому співі і цілком належить йому. Нема гуртового співу... – нема й підголоска, є тільки голос, основна мелодія”[152,7].

М.В.Лисенко у листах до Ф. Колесси так писав про поліфонічне багатоголосся народного хорового співу, де всі голоси виконують пісню, не розподіляючись на головні та другорядні партії: “Кожен голос тут цілком самостійний хід мелодійний..., кожен голос у гуртовому співі самостійний контрапункт. З цього спостерігаєте, що...кращих контрапунктистів, як наш люд співаючий, не знайдете...” [106, 41].

Л.Яценко у своєму дослідженні наводить цікавий приклад: ще у 80-х роках ХІХ ст. чех Л.Куба, вперше відвідавши Україну, звернув увагу на багатоголосся як характерну рису українського хорового співу і дав багато його прекрасних записів [294,22].

Період становлення українського багатоголосся знаходиться в межах ХVІІ – ХІХ ст., що співпадає з періодом становлення народної протяжної пісні. Виникнення багатоголосся обумовлено розвитком свідомості, мови, мислення та пов'язане з багатоплановістю сприйняття людини. З.Рінкявічюс зазначає, що вже в ранньому багатоголоссі присутні вертикаль та горизонталь. При чому, “горизонталь, поліфонічне начало було більш вираженим, ніж гармонічне” [213, 11].

За характером народне музикування – творче, що є найважливішою особливістю усієї музично-творчої діяльності, засноване на імпровізаційності, варіантності, що існує у фольклорі всіх народів світу. Т.Тютюнникова, що активно використовує у виховній роботі з дітьми творче музикування, зазначає, що воно має “множинні аналогії з фольклорним музикуванням, з умовами його функціонування”, що проявляються в “імпровізаційності, автокомунікативності, непрофесійності, усності, варіативно-множинному, пошуковому характері форм виконуваних творів, колективності, анонімності та розосередженому авторстві” [261,92].

З огляду на те, що елементарні форми багатоголосся зустрічаються у всіх музичних культурах, варто розглянути їх особливості в українській народній пісенності. У нагоді може стати практичний досвід Л.Ященка, українського фольклориста, автора численних хорових обробок народних українських пісень, художнього керівника народного хору “Гомін” (Київ).

За структурно-стилістичними ознаками в українській народнопісенній творчості Л.Ященко виділяє “чотири типи багатоголосся: 1) найпростіші форми багатоголосся (гетерофонія та просте октавне двоголосся); 2) пісні поліфонічного складу; 3) пісні гомофонно-гармонічного складу; 4) пісні проміжного, або мішаного складу” [294,47]. Відповідно до мети нашого дослідження, зупинимось детальніше на двох перших з усіх означених ним типів багатоголосся.

Тож, перший тип включає гетерофонію та просте октавне двоголосся, які існували в українській народнопісенній творчості в далекому минулому і збереглися до нашого часу в старовинних обрядових та календарних піснях – весільних, веснянках, петрівках, колядках. Як відомо, гетерофонією в музикознавстві називають “спільне виконання одноголосної мелодії з відхиленнями від унісону” Відхилення від унісону “відбуваються при цьому стихійно й переважно в неістотних деталях”. [294, 33]. Октавне та квінтове двоголосся, що являють собою стрічковий тип багатоголосся, є результатом

виконання одноголосної мелодії хористами різних вікових груп, кожна з яких співала її в зручному для себе регістрі.

В українському народному фольклорі є ще одна різновидність первісного двоголосся – своєрідна форма бурдону, характерна для народної інструментальної музики, зокрема лірницької. Це пісні, в яких нижній голос витримується майже весь час на одному звуці. Ці різновидності найпростіших форм багатоголосся доцільно використовувати в роботі з молодшими школярами над контрастною поліфонією, залучаючи дітей з обмеженим діапазоном голосу.

Другий тип – пісні поліфонічного підголоскового складу, що є найбільш поширеним типом багатоголосся в українському музичному фольклорі, в шкільній практиці, відповідно, використовується для знайомства з підголосковою поліфонією. В підголосковій поліфонії, при збереженні виразності кожного голосу, один є головним, а інші – допоміжними мелодичними лініями, кожна з яких є одним з варіантів або різновидів головного. Ось як про це пише М.Молдавин, виходячи з досвіду практичної роботи: у процесі співу “кожний його учасник прагне доповнити, прикрасити пісню, складає додаткові мелодії-підголоски, які поглиблюють, збагачують музичний образ його головного носія і виразника – основну мелодію” [152, 16].

Основним голосом в народному співі найчастіше виступає нижній, який виконується всім хором. Створення підголоска у верхньому голосі, який в народному співі називається “вивід”, “горяк”, “верх”, вимагає особливих зусиль. “Вивід – вінець народного співу, головна його окраса – і в ньому зосереджено найвигадливіші, найвиразніші мелодійні звороти й каданси, найулюбленіші поспівки, поширені в місцевості, яку представляє ... колектив”, – зазначає М.Молдавин [152, 23]. Саме “виводчик”, виконавець верхнього голосу в українських народних піснях, з усіх співаків народного хору найяскравіше проявляє імпровізаційні здібності. Створення такого підголоска – справжнє мистецтво, тому його й виконує соліст. Усвідомлення дітьми цього факту, як правило, не лякає дітей, а спонукає до творчості.

Відносно вільний рух голосів у поліфонічних піснях (кожен – зі своєю мелодичною функцією), в результаті якого утворюється гармонія, є однією з найхарактерніших національних особливостей українського багатоголосся. Цим пояснюється нестабільність кількості голосів у піснях, наявність паралельних квінт, октав, тризвуків, унісонів у викладі. Це дає можливість кожному співаку “притосовувати пісню до особливостей власного голосу”, за влучним виразом Л.Ященка. [294, 135].

Що стосується імітаційної поліфонії, то вона як художній прийом в народнопісенній творчості застосовується рідко. Хоча П.Сокальський у своєму дослідженні, говорячи про варіантність, звертає увагу саме на придатність народних пісень до імітаційного викладу: “Визначна придатність народних мелодій до канонічного викладу, тобто до підстановки попереднього такту під наступний, досі не привертала до себе належної уваги. Саме вона й дає привід до багатоманітних варіантів однієї і тієї ж пісні, яким раніше не надавали особливого значення (намагаючись тільки обрати з них особливо гарний, або характерний). ...Варіанти руських народних пісень – мелодичного походження, основані на голосоведенні і властивих йому прийомах (канон, контрапункт і т.ін.), але не на акордовій системі, яка вимагає гармонічної терції та інших прийомів” [238, 350].

Підтвердженням цієї думки стала згодом творчість М.Леонтовича. У практиці ж шкільного початкового навчання в процесі роботи над імітаційною поліфонією вчителю часто доводиться орієнтуватися на творчий підхід до фольклорного матеріалу, на його придатність до імітаційного викладу, створюючи на його основі відповідні вправи, поспівки. У подальшому навчанні ці зусилля дадуть свій результат при сприйнятті учнями імітаційної поліфонії в творчості композиторів. Серед характерних особливостей української поліфонічної народнопісенної творчості, які дозволяють використовувати її для розвитку поліфонічного слуху молодших школярів, доцільно визначити такі :

1) майже всі поліфонічні пісні починаються з виконання в унісон і знову збираються на закінчення в унісон або октаву;

2) характерною особливістю виконання народних пісень є спів без супроводу;

3) окремими структурними та виконавськими принципами в народній творчості виступають імпровізаційність, варіантність та варіаційність;

4) гармонія виступає як результат вільного голосоведення, а кількість голосів у хорі – довільна.

Характерний для початку народних пісень унісонний заспів з наступним частковим двоголоссям дає можливість дітям при їх розучуванні сприймати унісонне звучання як закономірність, характерну для народного двоголосся. У ході імпровізації підголосків “це дозволяє їм бачити в своїх перших дослідах з голосами, що розходяться на короткий час з унісону, художню природність, переконливість” [294, 72]. Водночас, відбувається оволодіння навичками і вміннями, що забезпечують здатність слухового орієнтування в багатоголоссі поліфонічного складу, навичками горизонтального слухання і розшарування слухом фактури, які необхідні в процесі роботи над поліфонією.

Отже, оскільки на сьогодні існує проблема відповідного музичного навчального репертуару для розвитку поліфонічного слуху молодших школярів, за допомогою використання поліфонічного багатоголосся українського музичного фольклору її можливо вирішити.

## **2.2. Педагогічні умови розвитку поліфонічного слуху дітей молодшого шкільного віку на уроках музики**

“Формування повноцінного музичного сприймання вимагає розвитку емоційної сфери дітей, художньо-творчої активності, здатності до розуміння і переживання музики, збагачення естетичного досвіду тощо” [217, 3]. Віддаючи належне якості педагогічного керування цим процесом, О.Ростовський наголошує, що воно має спрямовуватися на “створення оптимальних умов для музичного розвитку особистості, забезпечення глибокого осягнення учнями змісту музичних творів, єдності змістовної й процесуальної сторін музичного

виховання, міжпредметних зв'язків і взаємодії різних видів мистецтва, колективної та індивідуальної форм музичного навчання і спілкування” [217, 3]. А.Мелік-Пашаєв зазначає, що чим вище піднімається особистість сходами якостей, які створюють художню обдарованість, тим більше для педагога процес навчання переходить до створення умов [145, 90].

З цих позицій нами розроблено педагогічні умови, які здатні забезпечити ефективність методів розвитку поліфонічного слуху молодших школярів. Питання визначення педагогічних умов для розвитку поліфонічного слуху молодших школярів невіддільне від питань методики його розвитку. Більше того, саме питання методики з урахуванням специфіки означеного феномена у відповідності до вікових особливостей дітей і визначають зміст педагогічних умов. Тому, розглядаючи педагогічні умови, ми змушені зупинитися також на деяких методичних питаннях.

Після проведеного аналізу особливостей українського народнопісенного фольклору ми вважаємо можливим розглядати *вибір навчального репертуару на українському національному матеріалі* як першу і головну педагогічну умову для забезпечення ефективності процесу розвитку поліфонічного слуху молодших школярів. За цієї умови діти отримують цікавий навчальний матеріал, простий та доступний для сприймання, освоєння якого передбачає формування художньо-образного мислення, розвиток вокально-хорових навичок та умінь, застосування різноманітних форм навчання, що відповідають психології молодшого шкільного віку. Матеріалом слугують пісні першого типу (за Л.Ященком), що включає гетерофонію, просте октавне і квантове (стрічкове) двоголосся, бурдон та пісні другого типу (пісні поліфонічного підголоскового складу).

Варто звернути увагу на те, що у шкільній практиці, під час хорового виконання пісні в унісон, спостерігається явище, яке сприймається викладачем як невміння окремих дітей координувати голос зі слухом. Але це не завжди так. Частина дітей має справді обмежений діапазон і намагається співати в зручному для себе реєстрі. При детальному індивідуальному аналізі

виявляється і таке явище, що інколи діти в момент настроювання просто “рефлектують” квінтовий звук основного тону”, або октаву, на що звертав увагу К.Стеценко [269, 312]. Звідси – хибна інтонація. В таких випадках варто підтримати намагання дитини і доручити їй виконати не всю мелодію, а лише фрагмент (фрагменти), що відповідає їхньому діапазону.

У цьому випадку доцільно звернутися до українських пісень першого типу. Знайомство з цими піснями дає можливість знайти себе в хоровому співі дітям з обмеженим діапазоном, оскільки октавне та квінтове двоголосся і утворилося від намагання співати мелодію в зручнішому для себе регістрі. Адже беручи участь у багатоголосному співі, кожен народний співак веде свій голос, який відповідає його вокально-виконавським можливостям [152; 294; 154].

При використанні бурдону, цього різновиду первісного двоголосся, до співу теж вдається залучити дітей, які можуть додати до хорового виконання лише один звук. Проте, цей звук прикрашає пісню, а дитина отримує задоволення від процесу творення багатоголосся.

Цю особливість варто використовувати в навчальній практиці і при роботі з дітьми над розвитком навичок створення імпровізацій-підголосків у підголосковій поліфонії. На початку цієї роботи слід спиратися на природну потребу дітей в імпровізації, їхнє бажання створювати нове. У даному випадку підголосок створюється як мінімально змінений варіант головного наспіву. Діти бувають дуже здивовані, коли дізнаються, що можна приймати участь у виконанні, не намагаючись повністю відтворити мелодію (основний голос), а створюючи свій варіант, додаючи свої доповнення до основного наспіву. Подальші спроби виконання потребують уваги та слухового напруження, але, водночас, перетворюються у захоплюючий творчий процес.

Свої переваги у роботі з дітьми має і характерне для підголоскової поліфонії розташування основної мелодії в нижньому голосі, який виконується всім хором. За такої умови, по-перше, підголосок у верхньому голосі краще прослуховується; по-друге, взагалі серед дітей спостерігається більша

активність до імпровізації підголоска – спрацьовує стереотип “першого” голосу. Як правило, всі діти хочуть співати “першим” голосом і не хочуть співати “другим”, навіть коли його назвати “нижнім”. Інша справа, коли нижній голос виконують всі. Але створення підголоска у верхньому голосі вимагає особливих зусиль. Зазвичай це дітей не лякає: кожному надзвичайно хочеться спробувати створити підголосок, впевнитися, що в нього виходить і, що найцікавіше, повторювати спроби знову, якщо не виходить. Хоча діти в умовах загальноосвітньої школи мають різний рівень музичних здібностей, з часом, при відповідній скерованості процесу, в кожному класі можна виявити свого “виводчика”.

Таким чином, за умови використання пісень першого типу, у викладі яких спостерігається наявність паралельних квінт, октав, тризвуків, унісонів, розвиток у молодших школярів навичок багатоголосного співу відбувається найбільш природно.

У визначенні наступної умови ми спиралися на педагогічні погляди З.Кодаї, А.Менабені, Д.Огороднова, Н. Жемчужиної [104; 146; 177; 149], які звертали увагу на користь співу без супроводу на початковому етапі музичного виховання дітей. Тому наступною умовою, тісно пов’язаною з попередньою, ми визначаємо *застосування співу без супроводу*, характерного для виконання народних пісень, оскільки у молодших школярів ще не розвинений гармонічний слух, та й особливості музичного сприйняття в них такі, що вони самі віддають перевагу співу без супроводу, про що зазначалося у I розділі дослідження.

Обираючи навчальним матеріалом народну пісню для розучування та виконання без супроводу, варто згадати вислів П.Сокальського. Що стосується народної пісні, зважаючи на її природу, П.Сокальський писав: ”Вживання акордів для супроводу народної пісні повинно бути, по можливості, обмежене й стримане; набагато більше відповідає народному складові супровід малюнком мелодичним, контрапунктичним...” [238, 205]. Тобто, мова йде про поліфонічний виклад, але найкращим вважав спів без супроводу.

Велике значення для молодших школярів має розучування пісень з голосу вчителя. Ми погоджуємося з думкою А.Ходькової стосовно важливості прийому наслідування співу дорослого для розвитку вокально-хорових навичок у дітей. За умови співу без супроводу розвивається мелодичний, вокальний, внутрішній слух, без яких розвиток поліфонічного неможливий. Відомо, що вокальна моторика має таке ж значення у розвитку музичного слуху, як і мовна у фонематичному (А.Леонтьєв). Приклад дорослого, крім того, що допомагає створити умови для створення слухового образу, орієнтує дитину на підвищення звуковисотної чутливості. Спираючись на означений слуховий образ, дитина “пристосовує під нього свій спів” [149]. Таким чином, звуковисотна чутливість залежить від вокальної моторики.

Це ж саме мав на увазі Л.Комес, коли зазначав, що мовні вправи та декламації розвивають насправді не тільки ритм, а й голос: якщо прагнути чіткої артикуляції, то це потребує правильної пози, а, значить, покращиться звучання та до певної міри виключиться можливість говорити та співати “горловим” голосом, зазначає [109, 199]. “Незважаючи на відмінності, між мовою і співом є спільні риси. Це стосується, зокрема, ролі слуху при навчанні як мові, так і співу”, – зазначає В.Морозов [154, 7]. Іноді спів називають вокальною мовою. Також побутують вислови на кшталт: “Співаємо, як говоримо”, або “Спів – це подовжена мова” (мається на увазі вокальна позиція) (Стеценко). Таким чином підкреслюється, що голосовий апарат у співі виступає в якості своєрідного музичного інструменту. “Багато авторів відзначають, що при всіх відмінностях мовна та співоча функції тісно пов’язані між собою. Особливо велика близькість цих функцій у дитячому віці” [177, 41]. Оскільки будь-яке слухання, не говорячи про наслідування співу дорослого, передбачає вокальну співучасть у виконанні, постільки важливо враховувати “можливості вокального апарату дитини, ступінь його психофізіологічної підготовленості до сприйняття того чи іншого музичного матеріалу” [177, 79]. Тому народні дитячі пісні будуть найкращим матеріалом для початкового етапу навчання молодших школярів.

Отже, спів без супроводу на уроках музики у молодшому шкільному віці є важливою умовою для розвитку поліфонічного слуху. Перші поспівки, дитячі примовки та пісні, розучені з голосу вчителя, сприяють прискоренню координації між слухом і голосом, розвитку вокально-хорових навичок у процесі виконання пісень з контрастним акомпанементом, при виконанні канонів, під час створення імпровізацій або підголосків до основної мелодії у багатоголосному співі. Спів без супроводу розвиває навички слухового контролю активізує слухову увагу, що сприяє виробленню слухового звукового еталону, становленню системи вокально-слухових уявлень та вокальних умінь.

Надзвичайно важлива для розвитку поліфонічного слуху школярів і проблема послідовності впровадження видів поліфонії у шкільну практику. Перш за все, слід визначитися, з якого виду поліфонічного викладу потрібно почати, як його співвіднести з гомофонно-гармонічним складом. Тож, спираючись на результати дослідження проблеми розвитку поліфонічного слуху у теорії та методиці музичного навчання, ми дійшли висновку, що опанування багатоголосної музичної спадщини як української, так і світової, може відбуватися за умови включення в навчальний процес усіх видів поліфонії в такій послідовності: контрастна, імітаційна, підголоскова.

Висвітлення питань послідовного залучення молодших школярів до поліфонічної музики визначається тим, що значення окремих голосів у творах контрастної, імітаційної та підголоскової поліфонії різне. Г.Побережна та Т.Щериця зазначають, що класифікація видів поліфонії залежить від конкретної взаємодії принципів єдності та контрасту в поліфонічному розгортанні, від того, “в якій площині – вертикальній чи горизонтальній – сконцентована їх дія” [191, 176]. Слухове розрізнення видів поліфонічного багатоголосся відбувається за ступенем тематичної близькості голосів. За цими критеріями контрастну, або різнотемну поліфонію, в якій об’єднуються в одночасному звучанні дві або кілька різних мелодій, характеризує “контраст у вертикальній площині, єдність – у горизонтальній (контраст звуковисотного рельєфу голосів)” [191, 176]. Імітаційну поліфонію, або однотемну, в якій всі голоси

виконують одну й ту саму мелодію зі зміщенням у часі, характеризує “контраст у горизонтальній площині, єдність – у вертикальній (тотожність звуковисотного рельєфу голосів)” [191, 177]. Підголоскова поліфонія, що традиційно пов’язується з народним багатоголоссям, характеризується об’єднанням в одночасному звучанні варіантів основного наспіву, які називаються підголосками.

Виходячи з вище сказаного, видається доцільним обрати за початковий для навчання саме тип контрастної поліфонії, якнайбільш доступний для молодших школярів, що обумовлено психологічними особливостями їх сприйняття. Дослідження психологічних особливостей сприйняття молодших школярів показали, що у дітей в початкових класах ще мало розвинене естетичне почуття, абстрактне мислення, переважає конкретний, наглядно-образний характер мислення, про що зазначалось у підрозділі 1.3 нашого дослідження.

Що стосується музичного сприйняття, то молодших школярів відрізняє особливе ставлення до дисонансного звучання, коли вони виявляють байдужість до гармонічного супроводу, або вибирають супровід дисонуючий. В.К.Белобородова для розвитку гармонічного слуху дітей пропонує навчати умінню відрізнити правильний акомпанемент від фальшивого [162, 6]. А якщо супровід дисонуючий і подобається більше, тоді як бути? Тим більше, що самостійність, виразність і яскравість мелодичних ліній робить їх більш доступними для сприйняття та відтворення порівняно з гармонічним супроводом.

Дисонанс є одним із засобів створення нестійкості, підсилення емоційного і вольового напруження, барвистості, а ступінь дисонування “залежить від положення в ладу, від голосоведіння, від динаміки, характеру звуковидобування” [288,63]. Дисонанс також є однією з основ поліфонії в її вертикальному аспекті. У ньому голоси ніби відштовхуються один від одного, і змушують слухача сприймати відокремлено звучання голосів фактури, про що зазначалося у I розділі.

Саме тому зразки *контрастної поліфонії* з яскраво вираженим дисонансом між вокальною партією та акомпанементом найкраще підходять для сприйняття та розучування дітьми на початковому етапі. Взірцем можуть слугувати пісні з контрастним, дисонуючим акомпанементом, такі, наприклад, як українські народні пісні для дітей в обробці Л. Ревуцького зі збірки “Сонечко”. Ці обробки – зразки контрастної поліфонії, де вокальний рядок і акомпанемент являють собою два яскравих самостійних плани. Одночасне звучання інструмента і голосу створює гармонічне і темброве враження та, природно, розвиває поліфонічний слух. Сполучення різних тембрів задає певний настрій, контрапункт дає можливість кожному голосу заспівати мелодію, яка виражає цей настрій і, таким чином, досягти найбільшої виразності. Крім того музично-темброве сприйняття водночас декількох (в даному випадку – двох) мелодичних ліній передбачає диференціацію їх не тільки в тембровому, а й в звуковисотному відношенні [162]. Це дуже важливо для молодших школярів. Робота над цими піснями сприяє паралельному сприйняттю висоти й тембра і тим самим, розвиває поліфонічне мислення.

Сама інструментальна партія у дитячих піснях буває досить цікавою, з поліфонічною фактурою. Проблема в тому, що мало хто з педагогів звертає на це увагу. Їх можна зрозуміти, адже часу на уроці так мало, і він використовується на вирішення іншого завдання – досягнення чистоти інтонування і створення характеру твору. Насправді ж аналіз інструментальної партії допоможе створити художній образ і зрозуміти логіку вокальної мелодії. Приклади пісень подано у додатку (Додаток Е).

При опрацюванні подібних пісень сам процес сприйняття поліфонії проходить непомітно і легко. Адже у всіх цих піснях є все, що люблять діти такого віку: виразна, легка для запам'ятовування мелодія, яскрава образність, дисонуючий супровід. Крім того, авторами враховані моменти саме початкової стадії навчання:

- 1) контрастні лінії, що зливаються в один музичний образ;

2) доступність матеріалу для інтонування – теситура та діапазон, ритмоінтонаційні складності – все відповідає можливостям молодших школярів;

3) мелодичний виклад остинатного, або секвенційного характеру, що при повторенні складається в куплет.

Приступаючи до поліфонічного співу двоголосся важливо враховувати всі перелічені вище фактори.

Такі українські пісні та подібні дитячі пісні у відповідній поліфонічній обробці та пісні світового фольклору – російські, литовські, білоруські та інші – будуть найкращим матеріалом для логічного продовження роботи над розвитком поліфонічного слуху молодших школярів з поступовим ускладненням, що потребує певних вокально-хорових навичок та умінь.

*Імітаційна поліфонія*, на відміну від контрастної, займає в шкільних програмах найбільше місце. На перший погляд здається, що ефективного результату у виконанні канону можна досягти при порівняно невеликих затратах праці. Адже спосіб розучування здається легким : весь клас розучує одну мелодію, лишається тільки розділити дітей на групи-голоси та перейти до багатоголосного виконання. Але, насправді, імітаційна поліфонія складна для слухового засвоєння. У цьому плані Б.Міліч взагалі вважає імітаційну поліфонію найскладнішою [151, 26]. У канонах слух має співставити звучання повторів та становлення нових елементів в мелодії одночасно. Саме це слухове координування полімелодичного змісту канонів і становить складність. Зважаючи на цю специфіку поліфонічного слуху, до сприйняття імітаційної поліфонії слід переходити з підготовленими дітьми, після опанування ними контрастної поліфонії як найбільш доступної. Тому наступним етапом має стати робота над таким музичним матеріалом, де імітаційні прийоми поєднуються з контрастними. Цікавий та корисний прийом короткої імітації на витриманому звуці, який впритул підводить до канону. Важливо також застосовувати ритмічні вправи, до яких діти уже звикли, і які теж органічно підводять до канону.

У підголосковій поліфонії, яка характерна для української народної пісні, спостерігається розвиток головного голосу. Відносно більшу, або меншу самостійність мають інші голоси, що виникають як його розгалуження – підголоски. Підголоски можуть повторювати основну мелодію з невеликими змінами, розвиваючись паралельно з нею, а можуть, відрізняючись від основної мелодії, зближуватись з нею лише в кульмінаціях, в кадансах. В обох випадках підголоски сприяють збільшенню загальної розспівності мелодичного розвитку [4].

“Підголоскова поліфонія, як особлива форма музичного мислення мелодичними образами, – зауважує Т.Попова, – могла утворитися лише на дуже високих сходах народної музичної культури” [195, 191]. Тому, логічно починати розвиток навичок підголоскового співу в українських школах саме на матеріалі українських народних пісень.

Основна і найбільш характерна риса народного підголоскового співу – імпровізаційність. Імпровізаційність як спосіб самовираження притаманна і дітям, які часто використовують імпровізації під час рухливих ігор. Саме підголосковий вид поліфонії Б.Шеломов вважає найбільш придатним для початкового періоду розвитку музикальної фантазії, творчої свободи в навчанні дітей і починає свою роботу з пісень, розспіваних у дусі народної підголоскової поліфонії. При цьому він використовує такі переваги підголосків, як :

- 1) вони гарно прослуховуються, мелодично привабливі;
- 2) оскільки вони являють собою варіант основного наспіву, дітям легше вести свою партію, не перескакуючи на ведучий голос [284].

Безумовно, поряд з цими перевагами є й свої труднощі: не всі учні можуть прослухати одночасно дві мелодичні лінії в їх вертикальному співвідношенні. Тому, на нашу думку, до підголоскової поліфонії молодших школярів слід підводити через знайомство з контрастною поліфонією, як найбільш сприятливою для дитячого сприйняття та імітаційною. Практичні заняття з дітьми показали, що в такому випадку освоєння підголоскового співу проходить досить активно, особливо якщо використати прийом наочності.

Першими імпровізаціями будуть імпровізації на коротенькі тексти, що складаються лише з одного-двох слів. Але й до них потрібно готувати. Правда, після навичок створення ритмічних імпровізацій у процесі опанування імітаційної поліфонії перехід до мелодичних відбувається досить органічно.

Практичне набуття навичок створення підголосків, виконання канонів проходить природно, коли воно сполучається з активним слуханням музики. Про важливість слухання творів у найкращому виконанні А.Алексєєв писав так: “Важливо, щоб молодий музикант якомога більше отримував яскравих художніх вражень... Не можна переоцінити благодатність впливу концертів великих артистів, мистецтво яких лишає незабутній слід у серцях слухачів” [4,16].

Отже, процес розвитку поліфонічного слуху молодших школярів слід починати з опанування контрастної поліфонії, як найбільш доступної. Засвоєння дітьми імітаційної поліфонії слід впроваджувати після опанування ними контрастної. Адже про повноцінність виконання імітаційної поліфонії можна говорити лише тоді, коли діти одночасно сприймають і горизонтальний розвиток голосів, і їх вертикальну взаємодію. Роботу з опанування підголоскової поліфонії доцільно проводити після освоєння контрастної та імітаційної поліфонії.

Третьою умовою результативності розвитку поліфонічного слуху молодших школярів ми визначасмо *залучення елементів українського національного орнаменту* для візуалізації поліфонічної фактури.

Про те, що поєднання декількох аналізаторів – зору, слуху, дотику – сприяє набагато кращому і тривалішому запам’ятовуванню учнями інформації, вже зазначалося в першій розділі. На доцільне використання художніх творів різних видів мистецтва звертає увагу і О.Ростовський [217].

Для успішного розвитку поліфонічного слуху також велике значення має візуалізація поліфонічної фактури. Погляд на нотну сторінку музичного твору нічого не скаже музично неосвіченій людині. Погляд же професіонала одразу “схопить” фактуру і одразу відрізнити поліфонічну. Саме тому І.Рабинович і

Н.Калініна вважають, що навіть переписувати поліфонічні твори для учнів (музичних шкіл) дуже корисно. По-перше, вони звикають до вигляду поліфонічної фактури, по-друге, наочно усвідомлюють виклад кожного голосу, по-третє, що особливо важливо, бачать співвідношення голосів по вертикалі. Що стосується імітаційної поліфонії, то учні ясно усвідомлюють розбіжність у часі однакових мотивів [92, 12]. У нотному записі, видно, що в поєднанні відносно самостійних голосів подібні в них фрази не збігаються в часі. Для юного музиканта це важливо, оскільки мова в даному випадку йде про внутрішній слух, тобто, зорові уявлення координуються із слуховими.

Але для учнів загальноосвітніх шкіл теж важливо усвідомлювати горизонтальну лінію кожного голосу та їхнє співвідношення по вертикалі. Навіть непрофесійне око, дивлячись на нотний запис поспівки “Я навчусь” (Додаток Е), помітить дві лінії у протилежному русі. На результативність зорового сприйняття розраховують керівники дитячих хорових колективів при палацах дитячої творчості, включаючи до репертуару такі складні “дорослі” поліфонічні твори, як хорові концерти М.Березовського, Д.Бортнянського, А.Веделя, обробки М.Леонтовича, і працюють за партитурами, навіть з тими дітьми, які не знають нотної грамоти. Якщо ці лінії позначити графічно – наглядність буде більш рельєфною. Тому для школярів молодшого віку загальноосвітніх навчальних закладів при опрацюванні поліфонічних творів вважаємо доцільним паралельно фіксувати на дошці (для всіх), на папері (кожним учнем) розгортання кожного голосу та напрямок їхнього руху у сполученні.

Для створення відповідної атмосфери наближення до народних традицій у початковій школі часто використовуються предмети декоративно-ужиткового мистецтва – рушники і художній розпис, адже загальновідомо про синкретизм образів народного мистецтва, в якому живе і дихає природа. Якщо поглянути на орнаменти, які прикрашають предмети декоративно-ужиткового мистецтва, з позиції музично освіченої людини, можна помітити, що вони “звучать”! Тому для створення візуальних образів українських багатоголосних пісень, на нашу

думку, органічним є залучення елементів українського національного орнаменту, оскільки мова йде все про той же синкретизм народного мистецтва.

Синкретичність образів народного мистецтва – орнаментованість творів декоративно-ужиткового мистецтва, танцю, інтонаційне багатство народних пісень – дає можливість ефективно використовувати цей матеріал у шкільній практиці. Синкретизм у психології вказує на особливість мислення, що ґрунтується на потребі пов'язувати між собою розрізнені явища. Мова йде про архетип краси національної культури, що, як зазначає М. Ратко, “віддзеркалює мистецькість української натури, особливе декоративне світовідчуття нашої нації. (За переконанням українця, він з'явився на світ саме для того, щоб його причепурити, прикрасити, зробити ошатним)” [211, 27]. Звідси й потяг українців до декоративності – у одязі, будівлях, предметах вжитку. Тому й спілкування з декоративно-ужитковим мистецтвом, буде це український рушник з його дивовижними орнаментами, чи декоративний розпис, завжди пробуджує творчу фантазію та прагнення до краси.

У молодших школярів ще мало розвинене естетичне почуття, абстрактне мислення, але, спираючись на наявність національного архетипу краси з декоративним світовідчуттям у ментальності, можна починати розвиток поліфонічного слуху вже у дітей початкових класів. Враховуючи особливості розвитку мислення дітей молодшого шкільного віку, в яких переважає конкретний, тісно пов'язаний з їхнім життєвим досвідом, наглядно-образний характер мислення, закономірно вважати, що найбільш природо-відповідним на уроках музики буде сприймання синтетичних художніх образів.

Аналоги всіх типів поліфонічного багатоголосся (контрастної, імітаційної, підголоскової поліфонії) присутні в орнаментах вишивок (рушники, вишиванки) та декоративного розпису, з яких логічно починати художньо-образне знайомство дітей молодшого шкільного віку з поліфонією як способом мислення. Найпростіші геометричні орнаменти, що часто зустрічаються в орнаментах вишивок східнослов'янських народів, згодом розшифровуються так: пряма лінія (горизонтальна) – земля; хвиляста – вода, змія; квадрат,

поділений на чотири частини, – вінця нового будинку-зрубу, або засіяне поле. Шляхом чергування фігур в орнаментальних рядах, змінами ритмів малюнка досягається різноманітність геометричних композицій. Завдяки включенню в ритм орнаменту вишивки просвітів між фігурами та їх повторенням в орнаментальному ланцюгу візерунок часто починає “звучати поліфонічно”.

Такий зв’язок між народним співом і вишивкою варто використати при розучуванні багатоголосної пісні (двоголосної – для початку) на національному матеріалі, демонструючи і переглядаючи орнаменти вишивок. Після цього “перевести” звучання голосів у імпровізований орнамент, намалювати його, підбираючи мотив орнаменту з певним ритмом відповідно до характеру звучання кожного голосу та змісту пісні. Коли діти матимуть перед очима свідомо створений ними орнамент, співвідношення партій у пісні стане осмисленим. У цьому й полягає сенс залучення елементів українського національного орнаменту для візуалізації поліфонічної фактури.

У методичних рекомендаціях (додаток Д) детально розглянуто методику “переведення” звучання пісень у імпровізований орнамент, тобто, на мову іншого виду мистецтва. При цьому важливо, що подібний орнамент можуть створити на папері самі діти.

Перевагою в цій роботі є те, що створення такого орнаменту не потребує художньої досконалості малюнка і проходить природніше, легше, ніж створення традиційного малюнку-ілюстрації, адже малюнок-ілюстрація передбачає знання й навички створення композиції, яких ще немає в учнів початкових класів. Крім того, в процесі опанування твору відбувається поєднання емоційного сприйняття з логікою сприйняття інтелектуального, тобто, з осмисленням поліфонічного викладу

На рушниках західних регіонів орнаментальні лінії не перехрещуються, а існують паралельно одна до одної. Таке саме явище спостерігається і на стилізованих фабричних рушниках. Їх можна використати як приклад контрастно викладених “голосів”. Цей досвід, який отримують молодші школярі,

потім чудово спрацьовує в подальшій роботі, коли розпочинається поліфонічний спів.

За умови залучення елементів українського національного орнаменту для візуалізації поліфонічної фактури відбувається опора на візуальні образи на матеріалі декоративно-ужиткового мистецтва, а саме – на орнаменти рушників та вишиванок, кращі з яких переходили в традицію й поліпшували естетичний смак українців з покоління в покоління. Правда, символіка цих орнаментів тепер уже частково забута. Вона походить із сивої давнини, як і веснянки та колядки, і, можливо, має з ними внутрішній зв'язок. Важко твердити з впевненістю, але, здогадно, рушники могли бути ілюстраціями деяких колядок і веснянок [286,165].

У всякому випадку, імітаційна поліфонія у вигляді канону широко представлена і “звучить” в українських розписах та орнаментах (Додаток К). Такі зразки українських орнаментів, пробуджуючи дитячу уяву, сприяють рельєфним відчуттям голосів поліфонічних творів у орнаментальному баченні. Процес підкріплення імітаційного викладу зоровими образами, графічно зображуючи рух голосів, подано на прикладі канону “Ой, ду-ду, ду-ду” (Додаток Д). рух мелодичної лінії на дошці.

Схема руху голосів іншого канону-поспівки “Я навчусь” нагадує малюнок народного художника початку ХХ ст. на печі із зібрання В.Щербаківського. А імпровізований “шкільний” орнамент, що утворюється на основі зображеної схеми руху мелодії асоціюється в дітей з одним із зразків орнаментів української вишивки (Додаток К).

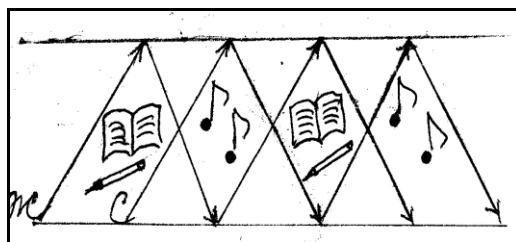


Рис. 2.1 Зразок орнаменту до пісні “Я навчусь”

За умови залучення елементів українського національного орнаменту для візуалізації поліфонічної фактури в процесі опанування підголосковою поліфонією створюються і перші імпровізації учнів (як варіанти закінчення мелодії). У початковій роботі з навичок двоголосного підголоскового співу вони теж підкріплюються графічними зображеннями. Наприклад, колискова “Котику сіренький”, в якій підголосок – мінімально змінений варіант основного голосу (Додаток Д).

Представити графічно мелодичну лінію з мінімально зміненим підголоском, що сходяться в унісон, можна по-різному:

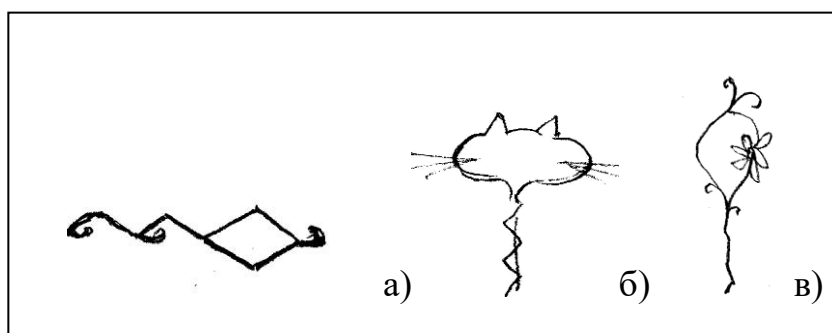


Рис. 2.2 Варіанти графічного зображення голосів у “Колісковій” :

а) з елементом геометричного орнаменту; б) схематичне зображення 2-х ліній, що сходяться у вигляді голови котика; в) схема руху мелодії та підголоска з позначкою (квіточка) останнього.

У процесі роботи з дітьми перших класів, можна помітити цікаву річ. Коли діти визначають на слух високі та низькі звуки, для них рівнозначні поняття “високо” і “справа”, та “низько” і “зліва”, можливо тому, що на клавіатурі фортепіано, дійсно, високі звуки знаходяться справа, а низькі – зліва. Що таке явище спостерігається також у практиці навчання музиці в дитячій музичній школі ми дізналися з досвіду роботи викладача ДМШ № 3 ім. В.Косенка м. Києва О.Апалькова.

Саме цей момент відомий музикант і викладач використовував, стверджуючи, що початкова методика навчання гри на таких, здавалося б різних, на перший погляд, інструментах як фортепіано, скрипка, віолончель, гітара та контрабас може бути однаковою, незважаючи на те, що звукоряд на

одних інструментах прямує зліва направо, а на інших – знизу вгору. До того ж, за його методикою діти опановують навички гри на всіх цих інструментах одночасно.

Становиться зрозуміло, що в питанні сприйняття музичних звуків для маленьких дітей не має значення зліва направо “росте” наше зображення, чи знизу вгору. Це спостереження наштовхнуло на думку про використання в процесі опанування дітьми підголоскової поліфонії для наочності елементів українського розпису та орнаменту. (Додаток К). Слухове сприйняття основного голосу та підголосків у поєднанні з візуальним сприйняттям ліній основної стеблини та паростків орнаменту у процесі створення підголоску, як відхилення від основного наспіву, сприяє розумінню, що підголоски можуть бути і внизу, і вгорі (тобто, над основним голосом і під ним), більш глибокому осягненню художнього образу, розвитку асоціативного мислення, наочної, образної пам’яті, інтелекту.

Важливою умовою успішного розвитку поліфонічного слуху молодших школярів є *створення атмосфери творчої активності, невимушеності й підтримки творчих досягнень учнів на уроці.*

Атмосфера невимушеності, відкритості до творчих пошуків та спроб на початковому етапі навчання може бути створена тільки в безпосередньому зв’язку з внутрішнім станом дитини, коли вона виражає свою радість та захоплення процесом.[97]. А.Мелік-Пашаєв зазначав, що для творчого розвитку необхідна сприятлива емоційна атмосфера, а творчі заняття повинні приносити радість. Щоб творчо розкритись, людина має відчутти цікавість до своїх задумів, отримати дружню пораду у прийнятній формі [145, 92]. Ця загальновідома істина знаходить відгук у В.Ражнікова, який характеризує творчу ситуацію так : “Творча ситуація на уроці включає в себе : а) ”діагностику” особистого стану учня, направленість його мотивації (його настрою, самопочуття, актуальні потреби – з чим прийшов на урок, що його хвилює, в чому причина скутості і т. п.); б) зняття чи послаблення дій особистісних перепон (конформізм, ригідність, комплекси і т.п.); в) надання уроку часової форми, з кульмінаціями

та спадами в роботі, з чергуванням напруження й розслаблення на різних рівнях спілкування, гри, показів, навіювання, входу та виходу з проблемних моментів” [208, 36]. Тобто, творча ситуація складається тоді, коли діти по-справжньому цікавлять вчителя, і він бачить в учнях “суб’єкт творчості”, про який говорив А.Мелік-Пашаєв.

Творча ситуація складається тоді, коли вчитель “відчуває” клас, коли він може відповідно настроїти дітей на творчий процес (в нашому випадку – через свою переконаність у корисності набуття навичок багатоголосного виконання), дати учням відчуття творчої свободи, захопленості роботою, в якій немає страху перед оцінкою, забезпечить провідну роль емоційно-образного початку, поступовість включення нових елементів, коли вчитель вміє підтримати навіть невеличке зернятко творчих знахідок дітей, радіє їхнім успіхам [208].

Розвиваючи будь-які здібності, в тому числі й поліфонічний слух, важливо не забувати про зацікавленість як один з головних стимулів активізації процесу сприйняття та відтворення музики. Адже все, що “особливо цікавить людину, укладається в пам’яті швидко та легко, і навпаки, все, до чого байдужий, ... запам’ятовується важко і швидко забувається” [4,37]. Таким чином, зацікавлюючи творами, що вивчаються, ми впливаємо на внутрішній стан дитини, а коли вона захоплена процесом, то – відкрита для творчості.

Особливо це стосується роботи над підголосковою поліфонією в процесі створення підголосків. У цій роботі часто деяким учням особливо не вистачає ініціативи. Вони орієнтуються на показ, просять, щоб їм все додатково пояснили. На таких учнів звертав увагу А.Алексєєв: “Перше їхнє бажання, коли вони приступають до вивчення нового твору, – почути, “як треба його виконувати”; у всякого роду завданнях, з предметів історико-теоретичного циклу вони зайняті перш за все думкою, де б можна було побільше “списати” [4, 23]. Таким учням, відповідно, необхідно створювати умови для прояву більшої самостійності. Але також необхідно підтримувати навіть маленькі прояви ініціативи, щоб вони бачили свої успіхи. Водночас, атмосфера творчої активності необхідна й для більш обдарованих дітей з яскравою

індивідуальністю та інтуїцією, яким потрібно створювати умови для творчого розвитку шляхом індивідуальних завдань.

На думку А.Алексєєва, “невпевненість у собі, якщо її не побороти замолоду, буде заважати людині протягом всього життя та не дасть їй можливості проявити повною мірою природні дані” [4,22]. Водночас, А.Алексєєв застерігає, що спонукання до творчих пошуків задля подолання емоційної скутості учня, укріплення в ньому впевненості у своїх силах, має проводитись обережно, щоб попередити зриви. Для цього слід підтримувати найменші успіхи, щоб дитина відчувала окрилення від музичних занять [4,22-23].

Ці педагогічні ідеї співзвучні поглядам Ш.Амонашвілі, Н.Гродзенської, Д.Кабалевського, Л.Масол, О.Рудницької, Е.Печерської, В.Сухомлинського, Б.Шеломова, на оцінку та самооцінку учнів, в основі яких – керівництво навчанням з позицій та інтересів дітей, віра в їхні можливості, заохочення, доброзичливе ставлення. Ставлення до дитини як до найвищої цінності (В.Сухомлинський) уможливорює створення творчої ситуації на уроці, що проявляється у встановленні діалогічного спілкування. Діалог між учнями і вчителем в педагогічному спілкуванні слід розуміти як вільну зацікавленість педагога в “думці та ініціативі учня, тобто, у зустрічному русі педагогічним вказівкам та пропозиціям” [208,36].

Уміння вести діалог з різних позицій розглядає М.Сибірякова-Хіхловська, яка, зокрема зазначає, що діалогічне спілкування проявляється в умінні “організувати “поліфонічну” драматургію уроку музики, яка досягається вчителем через створення певного емоційного настрою для сприйняття поліфонічного твору[233].

Якщо виходити з того, що специфіка навчального діалогу визначається цілями, умовами та обставинами взаємодії (С.Гончаренко), то на уроках музики слід прагнути до створення таких умов, які дають можливість розвитку “потреби в музичних враженнях, інтересу до музики, що сприймається,

створення емоційної настроєності на сприймання, сприятливого психологічного клімату в класі” для всіх учнів, незалежно від рівня підготовки [217, 120].

Тому вважаємо за доцільне необхідними умовами, від яких залежить ефективність розвитку поліфонічного слуху молодших школярів на уроках музики, виділити: *вибір навчального репертуару на українському національному матеріалі; застосування співу без супроводу при опануванні поліфонічного виконання; включення у навчальний процес усіх видів поліфонії у такій послідовності: контрастна, імітаційна, підголоскова; створення атмосфери творчої активності, невимушеності й підтримки творчих досягнень учнів на уроці.*

### **2.3. Критеріальний апарат дослідження**

У розробці критеріїв та показників розвитку поліфонічного слуху молодших школярів у нашому дослідженні ми виходили із сутності поліфонічного слуху та компонентної структури розвитку поліфонічного слуху, яку складають *мотиваційно-ціннісний, когнітивно-операційний, та діяльнісно-творчий компоненти*, про що йшла мова у підрозділах 1.1 та 1.3 роботи. При розробці критеріального апарату для нас були визначальними спостереження за реакцією дітей у процесі уроку (під час різних видів діяльності – співу, слухання, виконання творчих завдань). Були визначені різнопланові критерії для спостереження динаміки розвитку поліфонічного слуху в молодших школярів на уроках музики у взаємодоповнюючих проявах :

- зростаючого позитивного інтересу до музичного мистецтва, дитячих поліфонічних творів, фольклорного матеріалу – музичного та декоративно-ужиткового мистецтва;

- поступового оволодіння музично-поліфонічним тезаурусом, теоретичними знаннями в галузі поліфонії у відповідності до вікових особливостей дітей;

- поступового оволодіння навичками слухання та виконання доступної поліфонічної музики трьох типів – контрастної, імітаційної, підголоскової – в процесі навчальної діяльності;

- поступового розвитку креативних здібностей молодших школярів, пов'язаних з використанням елементів імпровізації у процесі опанування поліфонії.

Дані спостереження спрямували подальше визначення діагностичних критеріїв. *Критеріями* розвитку поліфонічного слуху молодших школярів мотиваційно-ціннісного компоненту визначено: міру потреби учнів у музично-поліфонічній діяльності; когнітивно-операційного – ступінь обізнаності молодших школярів у сфері музично-поліфонічної творчості; діяльнісно-творчого компоненту – міру здатності учнів до поліфонічно-імпровізаційного виконавства.

Перший критерій – *міра потреби учнів у музично-поліфонічній діяльності*, що характеризується такими показниками як: ставлення до поліфонічних музичних творів в суб'єктивно-емоційному реагуванні; бажання, потреба включатись у навчальну діяльність з вивчення поліфонічних творів; наявність ціннісно-установчих схильностей учнів до сприйняття поліфонічного фактору у народній творчості.

Розглядаючи питання виховання особистості, І. Бех виділяє категорію “ставлення” як таку, що сприяє становленню “сміслового зв'язку, єдності людини і світу...” [31,156]. Суб'єктивний аспект естетично спрямованого особистісно-сміслового ставлення до музики насамперед охоплює емоційну сферу учня. [217]. Ставлення до дійсності тісно пов'язане з моральними оцінками та емоційними почуттями, які можуть виступати мотивами, що виражають духовні потреби.

Як уже зазначалося, сензитивним періодом для виховання дитини є молодший шкільний вік. Це найкращий період для виховання позитивного ставлення до поліфонії як виражального засобу музичних творів народно-пісенного мистецтва, для зацікавлення дітей молодшого шкільного віку

процесом музично-поліфонічної творчості. Він характеризується домінуванням у дітей пізнавальних потреб, підсиленням емоційності. На думку М. Качур, здатність молодших школярів до емоційно-ціннісного сприйняття культурно-мистецької спадщини відкриває широкі можливості для їх духовного розвитку, формування художнього світогляду [97].

Наступний критерій, спрямований на об'єднання змісту навчального матеріалу за принципом інтеграції мистецтв визначає *ступінь обізнаності молодших школярів у сфері музично-поліфонічної творчості*, та забезпечується такими показниками як: сформованість знань про народну музичну творчість та народне декоративно-ужиткове мистецтво; сформованість навичок тембро-динамічної диференціації; сформованість навичок сприйняття поліфонічного багатоголосся; наявність знань елементарного поліфонічного тезаурусу.

Учень під час уроку музики, отримуючи інтегративні знання про засоби музичної виразності, водночас отримує знання про образотворчі засоби та матеріали, способи творчої діяльності, національне мистецтво та національні традиції. Паралельно зі слуханням та розучуванням поліфонічних музичних творів подається інформація про закономірності та особливості музичної мови, основ поліфонічної фактури, композиції, орнаменту, символіки, особливої манери виконання українських народних пісень, дитячих ігрових, календарно-обрядових пісень; про синкретизм народного мистецтва.

Вивчення музичного фольклору, декоративно-ужиткового мистецтва, знання народних традицій, основ національної культури сприяють усвідомленню багатозвукового сприймання навколишнього світу, що включає в себе і елемент арт-терапії. А це надзвичайно важливо, оскільки характерна для молодшого шкільного віку емоційна вразливість і збудливість у поєднанні з допитливістю створюють залежність пізнавальних інтересів від емоційних переживань, формують художньо-пізнавальну активність. У молодшому шкільному віці інтенсивно формуються пізнавальні інтереси і позитивно впливають на організацію навчально-пізнавальної діяльності: дітей приваблює

сам процес навчання, до якого формується стійке позитивне ставлення. [130, 27].

Подання різнобічної інформації на уроці музики передбачає застосування широкого кола різноманітних видів музично-художньої діяльності, спонукає до самостійної творчості, що приводить до отримання дітьми задоволення від позитивних емоцій в процесі особистої творчості.

Тому третім критерієм ми визначаємо *міру здатності учнів до поліфонічно-імпровізаційного виконавства*, що характеризують такі показники, як: вияв чутливості до поліфонічного матеріалу, самостійне орієнтування в ньому; здатність до вокальної імпровізації у поліфонічному контексті; практично-творче застосування набутих навичок, знань та умінь у художньо-поліфонічній сфері, контроль за власним виконанням поліфонічних творів.

Інтелектуально-духовна робота на уроці музики може враховувати розвиваючий потенціал поліфонії, що зумовлений поєднанням цілісного емоційного сприйняття та раціонального усвідомлення образного змісту. Здатність учнів до поліфонічно-імпровізаційного виконавства, виявляється у оволодінні навичками диференційованого сприйняття багатоголосся та відтворення елементів вокальної імпровізації підголосків.

Дитина набуває самостійності у процесі колективної поліфонічно-виконавської діяльності, опанування практично-творчими навичками виконання дитячих поліфонічних творів (народних багатоголосних пісень), різноманітними способами художньої діяльності.

Виокремлені критерії та показники у відповідності до компонентів унаочнено в таблиці 2.1.

Варто додати, що при розробці показників діяльнісно-творчого компоненту ми керувалися існуючими психолого-педагогічними поняттями дитячої творчої діяльності (М.Масол, А.Мелік-Пашаєв, В.Рагозіна, Б.Шеломов та інші), в яких головним є не стільки результат (хоча в деяких випадках він буває досить талановитим), а сам процес творчості [141; 145; 206; 284].

Таблиця 2.1

**Компоненти, критерії та показники розвитку поліфонічного слуху  
молодших школярів**

КОМПОНЕНТИ	КРИТЕРІЇ	ПОКАЗНИКИ
Мотиваційно-ціннісний	Міра потреби учнів у музично-поліфонічній діяльності	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ставлення до поліфонічних музичних творів у суб'єктивно-емоційному реагуванні;</li> <li>- бажання, потреба включатись у навчальну діяльність з вивчення поліфонічних творів;</li> <li>- наявність ціннісно-установчих схильностей учнів до сприйняття поліфонічного фактору в народній творчості</li> </ul>
Когнітивно-операційний	Ступінь обізнаності молодших школярів у сфері народної музично-поліфонічної творчості	<ul style="list-style-type: none"> <li>- сформованість знань про народну музичну творчість та народне декоративно-ужиткове мистецтво;</li> <li>- сформованість навичок тембро-динамічної диференціації;</li> <li>- сформованість навичок сприйняття поліфонічного багатоголосся;</li> <li>- наявність знань елементарного поліфонічного тезаурусу</li> </ul>
Діяльнісно-творчий	Міра здатності учнів до поліфонічно-імпровізаційного виконавства	<ul style="list-style-type: none"> <li>- вияв чутливості до поліфонічного матеріалу, самостійне орієнтування в ньому;</li> <li>- здатність до вокальної імпровізації у поліфонічному контексті;</li> <li>- практично-творче застосування набутих навичок, знань та умінь у художньо-поліфонічній сфері, контроль за власним виконанням поліфонічних творів</li> </ul>

У ході цього процесу відбувається розвиток умінь та навичок сприймання, співпереживання, здатності до продуктивного самовираження у тому чи іншому виді художньої творчої діяльності [25]. Водночас відбувається розвиток творчих та комунікативних здібностей: здатність до творчого самовираження, набуття позитивних емоційних вражень у процесі виконавсько-творчого спілкування.

Отже, було визначено критерії:

- *міра потреби учнів у музично-поліфонічній діяльності, який характеризують такі показники: ставлення до поліфонічних музичних творів в суб'єктивно-емоційному реагуванні; бажання, потреба включатись у навчальну діяльність з вивчення поліфонічних творів; наявність ціннісно-установчих схильностей учнів до сприйняття поліфонічного фактору у народній творчості;*

- *ступінь обізнаності молодших школярів у сфері музично-поліфонічної творчості, що означений такими показниками як: сформованість знань про народну музичну творчість та народне декоративно-ужиткове мистецтво; сформованість навичок тембро-динамічної диференціації; сформованість навичок сприйняття поліфонічного багатоголосся; наявність знань елементарного поліфонічного тезаурусу;*

- *міра здатності учнів до поліфонічно-імпровізаційного виконавства, що характеризують такі показники, як: вияв чутливості до поліфонічного матеріалу, самостійне орієнтування в ньому; здатність до вокальної імпровізації у поліфонічному контексті; практично-творче застосування набутих навичок, знань та умінь у художньо-поліфонічній сфері, контроль за власним виконанням поліфонічних творів.*

Визначені критерії та показники розвитку поліфонічного слуху молодших школярів створюють можливість педагогічної діагностики, визначення рівнів сформованості поліфонічного слуху молодших школярів.

## Висновки до другого розділу

Проблема розвитку поліфонічного слуху молодших школярів на уроці музики загальноосвітньої школи засобами українського фольклору ще не підлягала всебічному дослідженню. Наявність багатого народнопісенного матеріалу, що характеризується поліфонічним складом багатоголосся, його вплив на глибини музичної свідомості дітей вказують на доцільність використання цього матеріалу для розвитку поліфонічного слуху в дітей молодшого шкільного віку. Ефективність цього процесу підсилюється за умови початку роботи в сензитивному періоді, що підтверджується практикою та сучасними науковими дослідженнями.

Розвитку поліфонічного слуху сприяють характерні для народного виконання творча імпровізація (що є найважливішою особливістю усієї музично-творчої діяльності), та спів без супроводу, що формують навички слухового контролю та вокальні уміння, становлення системи вокально-слухових уявлень.

Українська народна пісня має все необхідне для використання її на початковому етапі розвитку поліфонічного слуху молодших школярів як основного репертуарного матеріалу. Використання українського фольклору з елементарними формами багатоголосся розкриває можливості для поступового освоєння всіх видів поліфонії. Знайомлячись з дитячими поліфонічними зразками на національному матеріалі, учні свідомо і зацікавлено сприймають музичну культуру інших народів, більш складні класичні поліфонічні твори та музику сучасних композиторів у процесі подальшого навчання.

Ефективність розвитку поліфонічного слуху учнів початкової ланки загальноосвітніх навчальних закладів залежить від створення оптимальних *педагогічних умов*, що сприяють їхній творчій активності, а саме: вибору навчального репертуару на українському національному матеріалі; включення у навчальний процес усіх видів поліфонії у такій послідовності: контрастна, імітаційна, підголоскова; застосування співу без супроводу; залучення

елементів українського національного орнаменту як засобу візуалізації поліфонічної фактури; створення атмосфери творчої активності, невимушеності та підтримки творчих досягнень учнів на уроці.

За умови вибору навчального репертуару на українському національному матеріалі діти отримують цікавий навчальний матеріал, простий та доступний для сприймання, освоєння якого передбачає формування художньо-образного мислення, розвиток вокально-хорових навичок та умінь, застосування різноманітних форм навчання, що відбувається у нерозривному зв'язку з мовою, рухом та грою, і що відповідає психології дітей молодшого шкільного віку.

Застосування співу без супроводу сприяє розвитку навичок слухового контролю, активізації слухової уваги, що необхідно для вироблення слухового звукового еталону, становленню системи вокально-слухових уявлень та вокальних умінь. Перші поспівки, дитячі примовки та пісні, розучені з голосу вчителя, сприяють прискоренню координації між слухом і голосом, розвитку вокально-хорових навичок у процесі виконання пісень з контрастним акомпанементом, при виконанні канонів, під час створення імпровізацій або підголосків до основної мелодії у багатоголосному співі.

За умови включення у навчальний процес усіх видів поліфонії у такій послідовності: контрастна, імітаційна, підголоскова, діти опановують поліфонічні твори у відповідності до психологічних особливостей їхнього сприйняття. Цим обумовлена доцільність на уроках музики починати навчання з контрастної поліфонії, як найбільш доступної для молодших школярів. До сприйняття імітаційної поліфонії доцільно переходити після опанування школярами контрастної, оскільки слухове координування полімелодичного змісту канонів становить для дітей певну складність. Складність створення імпровізованих підголосків з одночасним слуховим вертикальним співвіднесенням їх з основним голосом вказує на доцільність до підголоскової

поліфонії підходити після знайомства дітей молодшого шкільного віку з контрастною та імітаційною.

При залученні елементів українського національного орнаменту для візуалізації поліфонічної фактури, зважаючи на особливості розвитку мислення молодших школярів, відбувається освоєння ними усіх видів поліфонічного викладу у найбільш природо-відповідний спосіб – через сприймання синтетичних художніх образів.

За умови створення атмосфери творчої активності, невимушеності та підтримки творчих досягнень учнів урок у сучасній школі може стати місцем для колективно-комунікативної спонтанної творчості, самовираження, самопізнання. Коли вчитель може відповідно настроїти дітей на творчий процес, дати учням відчуття творчої свободи, захопленості роботою, в якій немає страху перед оцінкою, забезпечить провідну роль емоційно-образного начала, тоді складається на уроці творча ситуація. Створивши відповідні необхідні умови, вчитель може підтримати творчі знахідки дітей та радіти їхнім успіхам.

У ході дослідження у відповідності до компонентної структури нами розроблено критерії:

- *міра потреби учнів у музично-поліфонічній діяльності* (ставлення до поліфонічних музичних творів в суб'єктивно-емоційному реагуванні; бажання, потреба включатись у навчальну діяльність з вивчення поліфонічних творів; наявність ціннісно-установчих схильностей учнів до сприйняття поліфонічного фактору у народній творчості);

- *ступінь обізнаності молодших школярів у сфері музично-поліфонічної творчості* (сформованість знань про народну музичну творчість та народне декоративно-ужиткове мистецтво; сформованість навичок тембро-динамічної диференціації; сформованість навичок сприйняття поліфонічного багатоголосся; наявність знань елементарного поліфонічного тезаурусу);

- *міра здатності учнів до поліфонічно-імпровізаційного виконавства, (вияв чутливості до поліфонічного матеріалу, самостійне орієнтування в ньому; здатність до вокальної імпровізації у поліфонічному контексті; практично-творче застосування набутих навичок, знань та умінь у художньо-поліфонічній сфері, контроль за власним виконанням поліфонічних творів).*

Означені критерії та показники дають можливість педагогічної діагностики досліджуваного феномена.

Основні наукові результати розділу опубліковані в працях [248; 250; 251; 252; 253].

### РОЗДІЛ 3

## ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ РОЗВИТКУ ПОЛІФОНІЧНОГО СЛУХУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МУЗИКИ

### 3.1. Стан розвитку поліфонічного слуху молодших школярів у загальноосвітніх навчальних закладах

Розроблена програма дослідно-експериментальної роботи передбачала *три* етапи: підготовчий етап, констатувальна діагностика, формувальний експеримент, на яких вирішувались наступні завдання:

- провести констатувальну діагностику рівнів сформованості поліфонічного слуху молодших школярів;
- запровадити в практику проведення уроку музики експериментальну методику розвитку поліфонічного слуху;
- вивчити, систематизувати і проаналізувати результати проведеного експерименту.

Підготовчий етап слугував основою для визначення методики дослідно-експериментальної роботи, критеріального апарату дослідження. На цьому етапі, водночас з накопиченням теоретичного матеріалу, було розроблено програму експериментальної роботи. Підготовчий етап дав можливість визначити педагогічні умови, необхідні для реалізації цілеспрямованого формування поліфонічного слуху, а також підібрати та опрацювати методичні прийоми, які позитивно та якісно впливають на його розвиток.

Протягом підготовчого етапу також аналізувалися надбання та висновки педагогічного досвіду роботи в спеціалізованій школі № 115. Ми намагалися дослідити інтерес молодших школярів до уроків музики:

- чи люблять молодші школярі урок музики? За що?
- з яким настроєм діти йдуть на урок музики?
- які оцінки мають учні з предмету “Музика”?

- чи малюють діти на уроці музики і що малюють : свої враження, ілюстрації до музичних творів?

- які ще види музично-естетичної діяльності використовуються на уроках музики?

- чи люблять танці (сучасні, бальні, народні)?

Для цього за молодшими школярами протягом уроків музики проводилося спостереження, опитування, дані яких уточнювалися за необхідністю під час індивідуальних бесід. У результаті перегляду шкільних журналів, було виявлено досить високі оцінки учнів з предмету “Музика”: 10-12 балів мали 76% досліджуваних; 7-9 балів – 24% . Оцінок від 1 до 6 балів не було виявлено. Опитування, інтерв’ю, бесіди з молодшими школярами показали, що вони в переважній більшості (87,5%) люблять урок музики за те, що : “він не схожий на інші”, “ми там відпочиваємо”, “там весело”, “ми там граємо”, “ми там співаємо” тощо. Також, вони загалом з хорошим настроєм йдуть на урок музики (86,5%).

Під час уроку музики було помічено, що деякі учні зайняті сторонніми справами (часто – це малювання, або іграшки). Як виявилось під час уточнюючих бесід, їхні сторонні справи зовсім не знижують позитивного ставлення дітей до уроку. Адже майже всі учні люблять співати. Водночас, в хорових гуртках займається дуже невелика кількість учнів (наприклад, в 2-А –1 учениця; 2-Б – 3 учні; в 1-В – 2 учні; в 4-А – 1 учениця; 4-Б – ніхто; в 3-В –1 учениця). У музичних школах теж навчається мало дітей (1-В –1 учень; 4-А – ніхто; 3-А – 3учнів; 2-А – 5учнів; 2-Б – 1 учениця; 2-В – 3 учні, правда, 2 – мають приватні уроки).

У ході опитувань та бесід вдалося з’ясувати, що діти з ентузіазмом беруться до малювання за завданням вчителя, правда, малюнки ілюструють музичний матеріал за програмним змістом або сюжетом. Діти взагалі люблять малювати і пишаються своїми роботами, про що свідчать виставки в кабінетах початкових класів та в шкільній галереї. В пеналі кожного учня обов’язково є набори олівців та фломастерів, як мінімум, шести відтінків. Наприклад, в

гуртках та художній школі навчаються в 1-В – 6 учнів; у 2-А – 2 учня; у 2-Б – 12 учнів; у 2-В – 12 учнів; у 4-А – 3 учні, 4-Б – 1 учень.

Дуже популярні серед учнів молодшого шкільного віку заняття танцями. В танцювальних гуртках займається приблизно третина учнів у кожному класі (1-В – 12 учнів, з них 9 – бальними танцями; 2-Б – 10 учнів, всі – бальними танцями; 2-В – 11 учнів, з них 10 – бальними танцями; 3-А – 8 учнів; 4-А – 7 учнів, з них 5 – бальними танцями; 4-Б – 7 учнів, з них 3 – бальними танцями). Народними танцями займається найменша кількість учнів, всього четверо з усіх початкових класів, найбільша кількість займається бальними танцями та естрадно-ритмічними.

Таким чином, найбільша кількість учнів початкової школи відвідує танцювальні гуртки, на другому місці, з невеликим відривом, – гуртки малювання, найменша кількість дітей займається музикою. Ці дані потребували перевірки на констатувальному етапі експерименту.

Спостереження під час уроків показали, що в першому класі повторити мелодію навіть знайомої пісні (“А вже красне сонечко припекло”), чисто інтонуючи, може зовсім маленька кількість дітей. У 1-А класі їх було троє (9,4%), а в 1-Б – п’ятеро (14,7%). Більше половини учнів у обох класах (близько 65,6% та 64,7%) змогла трохи “підчистити” свою інтонацію за допомогою простого прийому, що полягає в затулянні одного вуха. Цей прийом дозволяє прислухатися до звучання свого голосу, водночас співвідносячи його із звучанням голосу вчителя та однокласників. Решта учнів (25% та 20,6%) – так звані “гудошники”.

Причини в музичній педагогіці відомі, вони говорять про загальну нерозвиненість музичного слуху: відсутність координації між слухом та голосом; нерозвиненість внутрішнього слуху; нерозвиненість музичної пам’яті; недостатнє відчуття ритму та інші. Аналіз результатів доводить, що усунення в процесі навчання цих недоліків (серед яких внутрішній слух, музична пам’ять, відчуття ритму є структурними складовими поліфонічного слуху) сприятиме розвитку поліфонічного слуху в молодших школярів. Нерозвиненість

музичного слуху в першокласників проявляється і в тому, що діти неспроможні відрізнити звучання двоголосся від одноголосного викладу мелодії у інструментальному виконанні (фортепіано, скрипка).

Ми також намагалися з'ясувати, як діти як ставляться до українського дитячого музичного фольклору та до народного декоративно-ужиткового мистецтва і як знають ці народні жанри. Адже на початковому етапі музичного навчання знайомство з поліфонією тотожне знайомству з українською багатоголосною піснею в різних видах поліфонічного викладу, а результативність застосування нашої методики розвитку поліфонічного слуху молодших школярів передбачає тісне спілкування з народним декоративно-ужитковим мистецтвом.

Під час роботи у Палаці дитячої та юнацької творчості Солом'янського району м. Києва та в Ірпінській ДМШ ми спостерігали за проявами ставлення учнів до української класики, музики сучасних українських композиторів, до поліфонічної музики у різних видах роботи з нею. У результаті спостережень було помічено упереджене ставлення учнів до поліфонічної музики в процесі виконавської діяльності як до складного процесу, пов'язаного з розумовим та слуховим напруженням. Водночас, учні проявляли зацікавленість у процесі слухання поліфонії.

Серед *причин* такого явища ми визначили такі, що були пов'язані з відсутністю :

- слухацького досвіду сприйняття поліфонічної музики;
- практичного досвіду виконання поліфонічних творів та створення імпровізацій, підголосків в українських піснях;
- належних знань про поліфонічну музику, специфіку поліфонічної тканини;
- знань про властивості та особливості музичної мови українських народних пісень.

Нами була відзначена наявність у дітей емоційних та психологічних затисків у процесі виконання, пов'язаних з побоюваннями заспівати “щось не те”.

На основі спостережень, зроблених на підготовчому етапі ми висунули припущення, що :

1) повноцінне сприйняття і відтворення поліфонічної музики молодшими школярами залежить від рівня розвитку в них поліфонічного слуху;

2) організоване спілкування з народним мистецтвом в процесі занять сприятиме розвитку в дітей поліфонічного слуху.

Перевірка даного припущення лягла в основу експериментальної роботи.

На уроках виявилась також деяка скутість, некоординованість рухів у дітей, які свідчать про емоційні затиски під час роботи над творчими завданнями та виконанням пісень, що позначалося на якості їх виконання. Тому актуальності набувають означені в другому розділі педагогічні умови, що сприятимуть розвитку поліфонічного слуху у молодших школярів.

У 1-А класі виявилася дуже цікава, навіть несподівана річ під час розучування пісні, створеної в народній манері, “Вербові сережки” (муз. А.Павлюка, сл. Л.Костенко). У цій пісні є повторення останніх рядків. На першому етапі проводилось розучування мелодії з голосу вчителя, без супроводу. Потім виконання підтримувалося гармонічним супроводом. Коли вчитель, виконуючи гармонічний супровід, ніби “забув” про повторення і продовжував грати початок нового куплету, діти (а вони справді гарно засвоїли пісню з голосу вчителя) співали повтор, навіть не помічаючи невідповідності супроводу! Отже, спостереження засвідчує, що для дітей немає значення з супроводом, чи без нього розучується пісня, а в результаті – розучена без супроводу мелодія краще засвоєна, виконується учнями активно і впевнено.

Спостереження за ходом позаурочних шкільних заходів, зокрема свят із залученням дитячого хорового виконання (“Козацькому роду нема переводу”, “Свято осені”, “Матуся рідна, найрідніша”, “Український віночок”, “Свято Нового року”, “Весну закликаємо”) дало можливість констатувати, що українська народна пісня в ході свят порівняно мало використовується для виконання учнями. Майже зникла обрядова народна пісня зі сценаріїв свят до Нового року та “Свята осені”. Обходяться без народних пісень і святкування до

Дня матері та до Восьмого Березня. Маленьким школярам пропонується виконувати досить складні пісні, що потребують вокально-виконавського досвіду, на кшталт: “Чорнобривці”, “Синові”, ”Червона рута”, “Пісня про рушник тощо”. У цій ситуації приємним є той факт, що використовуються відомі твори В.Верменича, П.Майбороди, А.Пашкевича, В.Івасюка. Але вони зовсім не відповідають виконавським можливостям молодших школярів. Якість виконання – відповідна, але саме ці пісні “вписуються” в сценарій, тому й виконуються, та ще й з фонограмами.

Окреме місце в позашкільному житті посідають святкові заходи, присвячені народним традиціям та обрядам, з українськими народними піснями. Правда, ці пісні зовсім не звучать у виконанні а’cappella, і майже ніколи не звучить двоголосся, тим більше поліфонічне. Обов’язково звучить фортепіанний акомпанемент і майже ніколи не звучить контрастний супровід, навіть до пісень, які мають поліфонічні обробки. Таким чином, діти не набувають досвіду практичного виконання поліфонічного двоголосся, поліфонічний слух лишається нерозвиненим. Але, незважаючи на цей важливий момент, спостереження за ходом свят показали також, що такі заходи мають велике пізнавальне, естетично-виховне значення. Адже в процесі підготовки вони знайомляться з традиціями та обрядами народу, народним декоративно-ужитковим мистецтвом. Під час свята майже всі діти одягнені в народні костюми, сцена прикрашена рушниками та предметами вжитку. Помітно, що дітям подобається брати участь у таких заходах. Але детальніше ставлення молодших школярів до дитячого музичного фольклору та декоративно-ужиткового мистецтва ми будемо з’ясовувати в ході констатувальної діагностики.

Після проведеного попереднього спостереження можна зробити декілька висновків, зокрема, про використання вокального та хорового виконання для сприйняття дітьми багатоголосся на початковому етапі; про доцільність на початковому етапі розучування пісенного матеріалу без супроводу; про можливість використання контрастного поліфонічного супроводу в дитячих

піснях. Це створює передумови для поступового (починаючи з контрастного) опанування молодшими школярами трьох видів поліфонії на зразках народнопісенного фольклору, підготовки до виконання і сприйняття більш складних зразків поліфонічної музики в процесі розвитку поліфонічного слуху. Навички, отримані в цьому процесі, поглиблюють розуміння учнями української народної та професійної музики, сприятимуть відродженню народних традицій, розвитку в дітей художнього смаку. Таким чином на підготовчому етапі закладалися основи для проведення констатувального, а потім і формувального есперименту.

*Мета етапу констатувальної діагностики* дослідження полягала у виявленні стану розвитку поліфонічного слуху молодших школярів, що брали участь у експерименті. Відповідно до мети вирішувалися такі *завдання*: виявити ступінь зацікавленості дітей музичною діяльністю; виявити та проаналізувати ставлення дітей молодшого шкільного віку до поліфонічної музики в різних видах роботи з нею, наявність навичок виконання поліфонічних творів (народних та дитячих багатоголосних пісень); визначити якість поліфонічного сприйняття учнів; виявити та проаналізувати ставлення дітей до українського фольклору, визначити готовність учнів до спілкування з народним мистецтвом; проаналізувати загальний стан поліфонічної підготовки школярів у межах уроку музики; здійснити констатуючу діагностику.

Таким чином, програма констатувального експерименту спрямована на:

- дослідження показників мотиваційно-ціннісного, когнітивно-операційного, діяльнісно-творчого компонентів відповідно до *критеріїв*: міри потреби учнів у музично-поліфонічній діяльності, ступеня обізнаності молодших школярів у сфері музично-поліфонічної творчості, міри здатності учнів до поліфонічно-імпровізаційного виконавства, та з'ясування особливостей їх прояву;
- виявлення рівнів розвитку поліфонічного слуху молодших школярів за визначеними критеріями.

Виконання означеної програми здійснювалося на базі спеціалізованої школи №115 м. Києва. Дослідженням було охоплено 345 респондентів, з яких 330 осіб – учні, 15 осіб вчителі-класоводи.

З метою констатації рівня сформованості поліфонічного слуху за розробленими критеріями та показниками проводилось педагогічне діагностування (констатувальний експеримент) з учнями початкових класів, загальною кількістю – 357 осіб. Для зручності в процесі дослідження всі класи початкової школи було об'єднано в групи за паралелями. Так, 1 клас об'єднує всі перші класи : 1-А (32), 1-Б (29), 1-В (31), 2клас – всі другі: 2-А (32), 2-Б (30), 2-В (31) , 3клас – всі треті: 3-А (31), 3-Б (29) 3-В (28), 4клас – всі четверті: 4-А (29), 4-Б (27) 4-В (28).

Констатувальна діагностика проводилась в умовах уроку музики :

- під час сприйняття поліфонічної музики (здійснювалась диференціація видів поліфонії);
- під час вокального та хорового виконання(індивідуальні та групові форми діяльності);
- під час виконання творчих завдань;
- у процесі вербальної інтерпретації творів у поліфонічному викладі;
- у процесі візуальної інтерпретації (образотворче мистецтво) поліфонічних творів (індивідуальні форми діяльності);

Деякі тести, які забирали в учнів багато часу (зважаючи на вік респондентів) проводились в умовах роботи груп продовженого дня (ГПД).

У ході констатувального експерименту на основі визначених компонентів (мотиваційно-ціннісного, когнітивно-операційного, діяльнісно-творчого) для уточнення здобутих емпіричних даних нами були використані діагностичні *методи* : педагогічного спостереження, інтерв'ю, тестування, анкетування, опитування, вибіркового бесід, практично-творчих завдань, аналізу та обробки результатів.

Етап констатувальної діагностики, в свою чергу, складався з трьох підетапів. Перший підетап був спрямований на дослідження показників

*мотиваційно-ціннісного компоненту*, (ставлення до поліфонічних музичних творів у суб'єктивно-емоційному реагуванні; бажання, потреба включатись у навчальну діяльність з вивчення поліфонічних творів; наявність ціннісно-установчих схильностей учнів до сприйняття поліфонічного фактору в синкретизмі народної творчості), включав методи тестування, анкетування, педагогічного спостереження, опитування, бесід з учнями експериментальних класів.

Перший показник – *“ставлення до поліфонічних музичних творів в суб'єктивно-емоційному реагуванні”* – діагностувався з метою з'ясування музично-естетичних потреб молодших школярів за допомогою тестування та опитування учнів 1–4 класів.

Тестування проводилося за діагностичною методикою О.Орехової, яка дає можливість виявити переваги певних видів діяльності та діяльнісних орієнтацій, в тому числі рівня сформованості естетичних і пізнавальних потреб дітей [179].

Передусім нас цікавило, як діти початкових класів взагалі визначають для себе значимість уроку музики як музичної діяльності, тобто, рейтинг музичної діяльності. Шукаючи відповідь на це питання, ми зважали на те, що в наш час в системі освіти кожний навчальний заклад отримав певну можливість здійснювати авторські виховні та навчальні програми, посилилась предметна спеціалізація навчальних закладів, було впроваджено дванадцятирічне навчання в загальноосвітній школі, вік першокласників помолодшав до шести років. У загальноосвітній школі серед батьків і навіть вчителів існує традиція ставлення до уроку музики як до другорядної дисципліни, починаючи вже з першого класу. Зважали ми й на те, що на уроках музики діти не бачать наочних результатів своєї праці, оскільки музика є одним з найскладніших для сприйняття й осмислення видів діяльності дітей.

Водночас, під час вступу до школи здійснюється перевірка готовності майбутнього учня до навчання, при чому, велика роль відводиться роботі шкільного психолога. Разом з психологами вчителі перевіряють готовність

пізнавального інтересу дітей та наявність необхідних навичок для оволодіння читанням, письмом, математикою, рівень логічного мислення, соціально-психологічну готовність дитини до більш складних форм навчання. Але, незважаючи на це, часто не береться до уваги готовність емоційної та особистісної сфери. А “соціально-регулятивна функція емоцій лежить у основі виховання та... мистецтва” [179, 81].

Для з’ясування питання нам вдалося доцільним звернутись до діагностичної методики О.Орехової, в основі якої – тест особистісних відносин, соціальних емоцій та ціннісних орієнтацій. У одному з завдань тесту відбувається підключення кольорово-асоціативного ряду емоцій дитини до різних видів діяльності. Тест розроблено на основі моделі емоцій в структурі особистості та факті віддання переваг емоцій як потреби. Призначений тест для дітей у віці від 6 до 11 років. Емоції представлені дитині у вигляді “мешканців” будинків, які дитина розфарбовує, підбираючи підходящий колір. Це просте завдання містить елементи уяви та гри, тому діти легко з ним впоралися.

Обираючи для дослідження тест О.Орехової, ми зважали також на думку О.Мелік-Пашаєва щодо використання дітьми кольору як “оціночного”, виражального засобу [145, 62]. О.Мелік-Пашаєв помітив, якщо довести завдання з кольорової виразності до певного рівня простоти, з ним справляються практично всі діти. Наприклад, даючи дитині декілька кольорових квадратів, які відрізняються за кольором, він пропонував “сигналізувати” за їхньою допомогою про те, який у неї настрій – радісний чи сумний. Всі діти вибирають для цих двох випадків контрастні кольори, хоча не всі усвідомлюють причину свого вибору. “Значить, кожна дитина може ставитись до кольору як до виражального засобу” [145, 75-76].

Важливим для нас було й те, що дана методика має ще й психотерапевтичний ефект, який досягається використанням кольору в процедурі дослідження. У першому завданні, розфарбовуючи стежку з клітинок, дитина “здійснює “подорож по кольоровій веселці”, а це одна з головних вправ з релаксації.” [179, 41].

“Подорож кольоровою веселкою” важлива також тому, що з неї на формувальному етапі експериментального дослідження ми починали використання кольору для створення кольорових ліній-мелодій, ліній-голосів у графічному зображенні поліфонічних творів, у створенні “музичних” орнаментів в ході уроку музики.

Проводячи експеримент разом зі шкільним психологом, ми обрали груповий варіант проведення методичної діагностики, в який включили два завдання: в першому проводиться ранжування дітьми кольорів за мірою переваг вибору кожного кольору; в другому відбувається підключення кольоро-асоціативного ряду емоцій. Тому для з’ясування переваг певних видів діяльності та рівня сформованості естетичних і пізнавальних потреб у другому завданні ми модифікували методику О.Орехової. В нашому дослідженні виконуючи друге завдання дитина розфарбовує кожен будиночок необхідним кольором, в залежності від того, що вона в ньому робить : перший будиночок – школа, в другому вона малює, в третьому – танцює, в четвертому будинку – вчить англійську мову, в п’ятому вона співає, в шостому – рахує, в сьомому – читає, у восьмому – грається, в дев’ятому – спостерігає природу. А для останнього будиночка дитина сама вибирає хазяїна і те, що він там робить, відповідно розфарбовує його.

Листок відповідей, інструкція для розфарбовування та зразок дитячого виконання завдання подані в додатку 3. Тестування показало, що рейтинг музичної діяльності у дітей 1-го класу( 6-7 років) становить 3,6 балів. Рейтинг музичної діяльності у дітей 4-го класу (9-10 років) становить 4,0 балів. Це найменший показник серед усіх запропонованих видів діяльності, що ілюструє низький рівень ставлення молодших школярів до музичного мистецтва (як навчального предмета) в суб’єктивно-емоційному реагуванні.

Дія позитивних почуттів, які переживають діти протягом занять музикою має зростати в процесі навчання з кожним роком, що дасть можливість говорити про підвищення інтересу, осмислення змісту музичної діяльності та особистої творчості на заняттях, про ефективність впровадження

експериментальної методики розвитку поліфонічного слуху. В результаті відповідної цілеспрямованої роботи рейтинг музичної діяльності мав підвищитися. Для перевірки цього припущення ми проводили кольорову діагностику емоцій на уроках музики в ході наступного формувального етапу дослідження.

З метою з'ясування музично-естетичних потреб молодших школярів було проведено опитування учнів 1–4 класів. Опитування мало виявити рівень обізнаності та пріоритети молодших школярів в галузі музики : чи подобається дітям слухати музику, які пісні вони люблять співати, якій музиці надають перевагу, яких виконавців, в тому числі й колективи, знають та люблять, чи мають улюбленого композитора (Додаток А).

У відповідях на питання учні всіх класів надавали перевагу сучасній естрадній музиці. Це стосувалося навіть відповідей на друге питання, тобто, пісень, які вони люблять виконувати. Що стосується саме другого питання, відповіді розподілилися таким чином : сучасні естрадні пісні – 53%, дитячі пісні та пісні з мультфільмів – 43%, народні пісні – 4%. Серед творів інструментальної, вокальної та хорової музики перше місце посідає вокальна (60%), на другому місці – інструментальна (32%), на останньому – хорова (8%).

Серед улюблених виконавців було названо українських та російських сучасних естрадних виконавців, в тому числі : С.Ротару, І.Білик, Н.Могилевську, А.Пугачову, Л.Доліну. Серед колективів діти також згадали естрадні гурти, але, на жаль, жодного народного колективу або оперного співака у відповідях не значилось. Серед улюблених композиторів першість належить П.Чайковському, пригадуються, також прізвища Л.Бетховена, В.Моцарта, М.Лисенка. Всі діти відповіли, що люблять слухати музику.

Опитування виявило, що вирішальну роль у накопиченні слухацького досвіду молодших школярів відіграють засоби масової інформації радіо, телебачення. Діти загалом “споживають” низькопробну музику, яка, на жаль, впливає на формування естетичного смаку. Але прізвища улюблених композиторів та готовність слухати музику залишають місце для плідної роботи

і в іншому напрямку, для формування культури сприйняття, розвитку інтелекту.

Найскладнішим завданням було з'ясувати, як діти ставляться до поліфонічної музики, зважаючи на їхній слухацький досвід та обмежений тезаурус. Тому, з метою з'ясування ставлення до поліфонічних музичних творів, ми підбрали доступний для дитячого сприйняття поліфонічний матеріал, запропонували його послухати учням та дати відповіді на запитання: “Чи сподобалося Вам ця музика?”. Це були інструментальні твори та пісні у поліфонічній обробці: “Що на нашій вулиці”, українська народна дитяча пісня (дитячий хор); “Осінні кораблики”, муз. Т.Ярошенко, сл.В.Івченко в перекладі Ю.Логвіної (соло з фортепіанним супроводом); “Масляна”, українська народна пісня (народний хор); “Котик і птахи”, сл. і муз. Ю.Поплавської (соло з фортепіанним супроводом); “Пісня без слів” В.Барвінського (фортепіано); “У лісі” Ю.Некрасова (фортепіано); “Романс” Г.Свірідова до драми О.Пушкіна “Заметіль” (камерний ансамбль).

Необхідно зазначити, що дітям подобалися всі твори, але найбільше голосів вони віддавали за дитячі пісні: “Осінні кораблики”, “Котик і птахи” (38%) та Романс Г.Свірідова до драми О.Пушкіна “Заметіль” (27%). Таким чином, в галузі поліфонічної музики підтвердилися уподобання учнів щодо вокальної та інструментальної музики. Пояснити свої відповіді (стосовно поліфонії як виражального засобу) дітям було важко, сприйняття зосереджувалось тільки на емоційному рівні.

Для діагностування другого показника - *“наявність ціннісно-установчих схильностей учнів до сприйняття поліфонічного фактору у народній творчості”* – з метою виявлення ставлення молодших школярів до українського музичного фольклору, до народного декоративно-ужиткового мистецтва, до народних традицій, нами було проведено анкетування, що охоплювало учнів від першого до четвертого класу (Додаток А.).

З учнями 1–3х класів проводилося усне анкетування, з учнями четвертих класів – письмове. Всім дітям було запропоновано шість питань, які давали б

можливість говорити про стан готовності дітей до сприйняття народної музики, про те, наскільки близьке їм народне мистецтво.

У процесі усного анкетування з учнями 1–2х класів спочатку потрібно було з'ясувати, які пісні є народними. Часто доводилось пригадувати колискові та календарно-обрядові пісні, щоб діти змогли виокремити з усього свого слухового фонду народні пісні. Тільки після цього можна було почути відповіді на запитання анкети.

На перші два запитання (Чи подобається тобі слухати та співати українські народні пісні?) відповіді були різні, а саме: “Просто подобається співати” (у першому класі), “Всі пісні подобається слухати і співати” (у другому); “Ее всі народні пісні подобаються” (у четвертому).

З тих пісень, які звучать у родинах (відповіді на третє питання), було наведено чимало прикладів, особливо в 3-х та 4-х класах. Це такі пісні: “Ой, чий то кінь стоїть”, “За туманом нічого не видно”, “Розпрягайте, хлопці, коней”, “Ой, на горі два дубки”, “Ти ж мене підманула”, “Ой, у вишневому саду”, “Ой, єсть в лісі калина”, “Пісня про рушник” (її дійсно вважають народною). Якщо ж визначати за кількістю учнів, що згадали ці пісні, то в 1-х класах вона становить один – два учня; в 2-х – два – чотири учні; в 3-х – десять – одинадцять учнів; в 4-х – п'ятнадцять – шістнадцять учнів.

Показово, що, відповідаючи на четверте запитання, близько 70% дітей у всіх класах відзначили, що в сім'ї вишивають або мама, або бабуся, серед учнів 3х класів деякі самі вишивають, а серед учнів 4х класів самі вишивають чотирнадцять – шістнадцять учнів, тобто, близько 50% дітей.

Близько половини дітей у кожному з початкових класів показали, що мають вишиванки (відповіді на п'яте питання), але одягають їх рідко, як правило, на свята в школі.

Що стосується питання про те, чи подобається українське національне вбрання, то тут відповіді були різні: подобається всім учням (3-і класи), подобається більшості – двадцять учнів (4-і класи), подобається деяким учням – чотири – п'ять учнів (1–2-і класи).

Загалом спостерігається прихильність та готовність учнів до спілкування з народним мистецтвом, хоча аналіз результатів анкетування не показав бажаного результату. Це свідчить про недостатність використання музичного фольклору в навчанні учнів перших-третьох класів та формального ставлення до нього в четвертих класах. Необізнаність у галузі українського фольклору дає підстави для посилення педагогічної уваги до підбору навчального репертуару для дітей початкових класів.

Ставлення до вишивки та вишивання у сім'ях підтверджує наше припущення стосовно необхідності розпочинати художньо-образне знайомство з поліфонією, аналогом якої в початковому навчанні є українська багатоголосна пісня в різних видах поліфонічного викладу, з опори на візуальні образи, використовуючи декоративно-ужиткове мистецтво, а саме – орнаменти рушників та вишиванок (розділ2).

Маючи на меті виявлення *“бажання та потреби дітей включатись у навчальну діяльність з вивчення поліфонічних творів”* – наступного (третього) показника, ми пропонували учням перших – четвертих класів завдання, в якому вони після слухання двох варіантів пісні мали обрати один (той, що більше сподобався) для розучування. Нас цікавило, чи оберуть діти поліфонічний варіант пісень для розучування. Для виконання завдання ми обрали дві пісні : *“Осінні кораблики”* (муз. Т.Ярошенко, сл.В.Івченко в перекладі Ю.Логвіної) та естонську народну пісню *“Зозуля”*.

Спочатку діти слухали мелодію першого куплету пісні *“Осінні кораблики”* (муз. Т.Ярошенко, сл.В.Івченко в перекладі Ю.Логвіної) у вокальному виконанні без супроводу і давали відповідь на запитання :

- Чи подобається вам мелодія пісні?
- Чи хотіли б ви її розучити?

Вибір пісні, на наш погляд, мав зацікавити дітей, зважаючи на яскравість, виразність мелодії, настрій, який вона створює. Після цього ми пояснювали, що виконати цю мелодію можна в двох варіантах і пропонували послухати обидва варіанти, щоб обрати той, який більше до вподоби. Спочатку голос звучав з

гармонічним супроводом, а потім з контрастним підтримуючим супроводом. Наступне питання до дітей :

- Яке виконання більше сподобалось? Чому?

Проаналізуємо та порівняємо для прикладу вибори учнів перших та четвертих класів. Аналіз виборів учнів перших класів показав, що з 92 учнів перших класів 80 обрали другий варіант, тобто, з контрастним підтримуючим супроводом, що складає 86,9%. Аналіз виборів учнів четвертих класів показав, що з 84 учнів 56 обрали варіант з контрастним підтримуючим супроводом, що складає 66,7%

Чи зміниться і як саме вибір дітей, коли запропонувати їм інший вид поліфонічного викладу? Для відповіді на це питання за такою ж схемою ми пропонували послухати наступний твір – естонську народну пісню “Зозуля” в двоголосному виконанні. Наш вибір був зумовлений тим, що вона являє собою канон із зображальним ефектом. Імітаційна поліфонія як художній прийом в українських народних піснях застосовується рідко, хоча вони й придатні до імітаційного викладу, про що вже зазначалося вище (розділ 2). Зате в піснях інших народів (литовських, польських) прийом імітації досить поширений. Тому, щоб перевірити уподобання дітей на прикладах із застосуванням різних видів поліфонії, ми зупинилися на пісні “Зозуля”. В подальшій роботі в ході дослідження поруч з українськими ми, в разі потреби, застосовували також російські, білоруські народні пісні та поліфонічні твори різних композиторів.

Учні перших класів знову показали позитивне сприйняття поліфонії, що виражалося в таких статистичних даних : 78 учнів з 92 обрали другий варіант, тобто, імітаційний виклад без супроводу, що складає 84,8% . Учні четвертих класів теж обрали поліфонічний варіант з такими показниками: 57 з 92 учнів що складає 61,9%.

Відповіді дітей передавали враження від почутого та виявляли щире захоплення : “Нагадує гру”, “Наче птахи співають з дітьми”, “Справді прийшла весна”. Деякі учні пробували переказати картинку, які намалювала їм їхня уява. Процес сприйняття поліфонічного викладу на емоційному рівні

мотивував бажання розучити їх. Лишалось “перевести” цей позитив на інтелектуальний рівень, що ми і планували здійснити у подальшій роботі з формування поліфонічного слуху протягом формувального експерименту.

Спостереження за реакцією дітей показало суттєву відмінність у виборах учнів перших та четвертих класів. Якщо учні перших класів однаково захоплено обирали і контрастний виклад, і імітаційний, то серед учнів четвертих класів більшість віддала перевагу імітаційно-поліфонічному викладу. Це можна пояснити тим, що саме цей вид поліфонії найчастіше використовується в шкільній педагогічній практиці для знайомства з поліфонією протягом навчання з першого до четвертого класу у всіх видах роботи.

Крім того, аналіз результатів показав, що кількість учнів четвертих класів, які обрали поліфонічний виклад, менша ніж у перших класах. На нашу думку, це можна пояснити тим, що в шкільній практиці в пісенному репертуарі переважає гомофонно-гармонічний виклад. Тому, протягом чотирьох років навчання в дітей формується певний перцептивний досвід, а саме – сприйняття одноголосся з гармонічним супроводом як основного перцептивного еталону. Не дивно, що ця тенденція протягом подальшого навчання в середній школі зростає, а виконання багатоголосся викликає все більше труднощів. Результати аналізу діагностики за мотиваційним компонентом дозволили розподілити учнів на три групи, які відповідали трьом рівням.

Першу групу склали досліджувані, які показали за мотиваційно-ціннісним компонентом *початковий рівень*. Це учні, відповіді яких склалися з фрагментарних висловлювань, без вираженого особистісного ставлення, з примітивних суджень репродуктивного характеру. Вони демонстрували індиферентне ставлення до музичного мистецтва, до народного в тому числі. Кількість таких респондентів за мотиваційно-ціннісним компонентом розвитку поліфонічного слуху становила 178 осіб, тобто 49,9%.

До другої групи були віднесені учні, які були досить активними у обговоренні, мали бажання вивчати пропонований матеріал, демонстрували адекватність суджень, але крім емоційного ставлення у своїх намаганнях

відповідати, висловлювати власну думку, мало що могли сказати без допомоги вчителя. Кількість таких респондентів, віднесених до *середнього рівня* за мотиваційно-ціннісним компонентом розвитку поліфонічного слуху, становила 165 учнів, тобто 46,2%.

До *достатнього рівня* виявів показників мотиваційно-ціннісного компоненту було віднесено 14 учнів, тобто, 3,9 % досліджуваних. Це учні, які проявляли свідому зацікавленість предметом, бажання більш глибоко його вивчати, потребу в музично-естетичних враженнях, відгуку на музичний твір. Вони емоційно сприймали багатоголосся як засіб виразності, цікавилися народними традиціями, самостійно і осмислено висловлювали власну думку за допомогою образних порівнянь, їм подобалися народні пісні, декоративно-ужиткове мистецтво, особливо, вишивка.

Результати дослідження рівнів сформованості поліфонічного слуху молодших школярів представлено в таблиці 3.1.

У таблиці додатку К для прикладу представлена таблиця експериментальних діагностичних даних 4-А класу. Загальні бали за критерієм було розподілено так : від 0 до 2 балів – початковий рівень сформованості; від 2 до 4 – середній рівень; від 4 до 5 – достатній.

Таблиця 3.1

**Рівні сформованості поліфонічного слуху учнів за мотиваційно-ціннісним компонентом**

Класи	1-й клас		2-й клас		3-й клас		4-й клас	
	Абс	%	Абс	%	абс	%	абс	%
Початковий	44	47,83	41	44,1	48	54,6	45	53,57
Середній	45	48,91	47	50,5	37	42,0	36	42,86
Достатній	3	3,26	5	5,4	3	3,4	3	3,57

Результати рівнів сформованості поліфонічного слуху молодших школярів обчислювалися за кожним показником. Середнє значення у таблиці було визначено за формулою:

$$X = \frac{(X_1 + X_2 + \dots + X_n)}{N},$$

де  $X$  – середнє значення;  $X_1 + X_2 + \dots + X_n$  – значення кожної складової;

$N$  – кількість складових.

Другий етап констатувального експерименту, що був спрямований на дослідження показників *когнітивно-операційного компоненту* (сформованість знань про народну музичну творчість та народне декоративно-ужиткове мистецтво; сформованість навичок темброво-динамічної диференціації; сформованість навичок сприйняття поліфонічного багатоголосся; наявність знань елементарного поліфонічного тезаурусу), включав методи педагогічного спостереження, бесіди, анкетування, творчих завдань.

Перший показник – *“сформованість знань про народну музичну творчість та народне декоративно-ужиткове мистецтво”* – був спрямований на виявлення глибини знань молодших школярів у галузі музичного фольклору та декоративно-ужиткового мистецтва. З метою виявлення проявів показника було організовано анкетування учнів 1–4-х класів (Додаток А).

Як показало дослідження, серед питань, спрямованих на сприймання народних пісень, найскладніше дітям давалася відповідь на питання: “Які українські народні пісні ти знаєш? Наведи приклади”. Складність полягала в тому, що треба було навести приклади, тобто, озвучити назви народних пісень. Дітям доводилось пригадувати колискові та календарно-обрядові пісні, тобто, починати фактично з другого та третього запитань. Не допомагало і пригадування пісень, які вивчалися в дитячому садку, оскільки діти не тільки не могли пригадати народних пісень, а й плутали веснянки з піснями про маму. У другому класі діти називали, нарешті, народні серед пісень, які вивчалися на уроці музики в школі: “Ой єсть в лісі калина”, “Ой, чи є, чи нема?”, “Подольночка”, “Мак”, “Ой, на горі жито”, “Котику сіренький”, “Ходить гарбуз по городу” та ін..

Фактично, ця кількість пісень становила відповіді не на перше, а на три перших запитання :

- які українські народні пісні ти знаєш? Наведи приклади;
- які ти знаєш пісні до народних свят?;
- чи співала тобі мама колискову? Можеш пригадати, яку саме?

Що стосується пісень до народних свят, то діти четвертих класів просто пригадували загальну класифікацію пісень : календарні, веснянки, колядки, щедрівки. В 1–2-х класах трохи краще становище було з колисковими. Мамину колискову слухали, в середньому, близько 50% дітей у всіх класах. Та, на жаль, серед них українських було зовсім мало. Тільки 3 – 4 учні, зрідка – 7, на весь клас могли пригадати колискові: “Ходить сон коло вікон”; “Ходить Сонко”; “Ой, ну люлі”; “Котику сіренький”. Це відповідно становить: 9,4% (3 з 32 учнів) та 12,9% (4 з 31 учнів), а також, 23,3% (7 з 30 учнів).

У відповідь на запитання, які народні пісні вивчалися в школі, учні 3–4-х класів згадували по три – чотири (у третьому) та п’ять – сім пісень(у четвертому). Серед них : “Подольночка”; “Ой, есть в лісі калина”; “Щедрик”, “Вербовая дощечка”, “Старий рік минає”, “Веселі гуси”.

У колі питань, спрямованих на знання народного декоративно-ужиткового мистецтва, чи не найскладніше було визначитися з самими поняттями – “декоративно-ужиткове мистецтво” та “народні промисли”. Серед учнів 1–2-х класів з цими питаннями впорались два – три учні, серед учнів 3–4х класів – три – п’ять учнів. А коли вже мова заходила про конкретні предмети вжитку, про вишиванку, рушник, писанку тощо, тоді вже активно згадувалися знайомі види мистецтва : гончарство, різьблення, писанкарство, вишивка.

Аналіз отриманих відповідей показав певну обізнаність дітей з українським пісенним фольклором, народними традиціями та, водночас, невисокий загалом рівень знань про народне ужиткове мистецтво. Ми сподівалися, що обізнаність дітей зміниться на краще протягом наступного періоду навчання.

Враховуючи складності в процесі пригадування дітьми українських народних пісень (у відповідь на запитання : “Які українські народні пісні ти знаєш? Наведи приклади”), ми вирішили підійти до з’ясування цього питання іншим шляхом, застосовуючи творче завдання “Пісенна вікторина” (Додаток Б).

Учням пропонувалося прослухати фрагменти українських народних пісень, виконаних без слів, і пригадати їх назви. Вибираючи пісні, ми враховували такі фактори :

- щоб були представлені різні жанри українських народних пісень;
- пісні вивчались на уроках музики в школі за існуючими програмами;
- пісні вивчались в процесі підготовки до шкільних свят;
- пісні звучали в родинних дітях.

Отже, представлені пісні мали бути дітям добре відомими, щоб вони могли впізнати їх у виконанні без слів та згадати назву.

Результати виконання творчого завдання виявилися доволі позитивними. Більшість учнів (до 70%) впізнавали пісні, незважаючи на відсутність слів, підключались до виконання. “Найпопулярнішими” виявилися такі пісні : “Ішов Миколай”, “Ой, на горі жито”, “Ой минула вже зима”, “Подольночка”, “Розпрягайте хлопці коней”, “Ой єсть в лісі калина”. Ці пісні впізнавалися учнями всіх класів. Негативним виявився такий факт, що на однаковому рівні опинились учні всіх молодших класів, незалежно від року навчання та слухового досвіду, суттєвої диференціації у відповідях не спостерігалось.

Спостереження за виконанням цього завдання показало, також, що труднощі з впізнаванням пісень відбувалися частково й через їх звучання в інструментальному виконанні.

Цей результат було підтверджено діагностуванням за наступним, другим, показником – *“сформованість навичок темброво-динамічної диференціації”*, який діагностувався за допомогою двох завдань :

1) Визначити кількість голосів у прослуханому початковому фрагменті твору Д.Леонтовича “Щедрик”, показати у наступному прослуховуванні момент вступу нижнього (альтового) голосу за допомогою підняття руки.

2) Визначити кількість голосів у фортепіанному творі “Канон” Е.Юцевича (варіації на українську народну пісню “Два півники”).

Метою завдань було виявити здатність слухового орієнтування в багатоголосі поліфонічного складу, наскільки діти володіють увагою, навичками горизонтального слухання і розшарування слухом фактури, тобто, наскільки учні вміють розділити в своєму сприйнятті музичну тканину на два голоси, наскільки розвинений в них темброво-динамічний слух. Ми намагалися виявити, наскільки школярі володіють навичками відрізнити темброво-динамічні зміни в хоровому та інструментальному звучанні, адже звуковисотне сприйняття двох мелодичних ліній пов’язане з наявністю темброво-динамічного слуху. Вибір фортепіанного твору був зумовлений тим, що використана в каноні знайома мелодія (процес розучування пісні відбувався з фортепіанним супроводом) полегшить виконання завдання, хоча, ми передбачали можливі труднощі. Крім того, використання інших музичних інструментів – сопілки, скрипки, бандури – могло утруднювати впізнавання самої мелодії і сприймання її як знайомої.

Аналіз результатів показав, що дуже невеликій кількості дітей вдається визначити момент вступу другого голосу. Тільки близько 40% учнів четвертих класів впоралися з першим завданням. У третіх класах відзначили вступ другого голосу (близько 20,5% учнів), у перших – 10,86%, у других класах – 12,9%. Цікаво, що декілька учнів у ході виконання завдання спробували приєднатися до звучання другого голосу (наприклад, в 3-Вкласі таких учнів було троє), Більшість учнів не показала бажаного результату.

Визначити кількість голосів у другому завданні змогли тільки деякі учні: у перших – других класах не визначив ніхто; у третіх класах – чотири-шість учнів (15,9%), і то, в основному, діти, які навчаються в музичній школі; в четвертих – по шість-вісім учнів (25,0%). Тож, за результатами дослідження,

виконання другого завдання викликало найбільше труднощів через невміння сприймати поліфонічний твір диференційно-цілісно. Адже мова йде фактично про наявність внутрішньо-зонного тембрового слуху, який потребує цілеспрямованої роботи з його розвитку. Але в даному випадку нерозвиненість поліфонічного слуху залежить ще й від недостатнього розвитку музичної пам'яті та уваги. Ми сподівалися, що після впровадження експериментальної методики з розвитку поліфонічного слуху результат поліпшиться.

Третій показник – *“сформованість навичок сприйняття поліфонічного багатоголосся”* – діагностувався за допомогою творчого завдання :

1) Прослухати два варіанти пісні “Щебетала пташечка” (перший варіант – одноголосся, другий – двоголосся), та дати відповідь на запитання : “Чим вони відрізняються?”.

2) Виконати пісню “Іде, іде дід” в обробці Л.Ревуцького з гармонічним та контрастним супроводом.

Перше завдання було спрямоване на виявлення в учнів операційних навичок сприйняття поліфонічного багатоголосся – виявлялась здатність сприймання і розрізнення двоголосся, вміння спів ставляти та аналізувати поліфонічний твір.

Відповіді дітей показали, що вони відчують відмінність, але не можуть пояснити, в чому вона виражається. Типові відповіді : “Мелодія стала голоснішою”, “Музика стала грубішою”, “Мелодія стала товщою”. Видно, що дітям просто не тільки вистачає слухацького досвіду та сформованості відповідних навичок, а й слів, щоб висловити свою думку. Тому з даним завданням впоралися лише 19,35 % учнів 2-х класів, 43,2 % учнів 3-х класів та більшість учнів 4-х класів (55,9 %).

Метою другого завдання було – виявити, чи встигають діти почути в момент виконання зміни в супроводі, відчуті контраст між вокальною партією та інструментальним супроводом, визначити – чи впливає контрастний супровід на інтонаційну якість виконання. Під час виконання завдання можна

було спостерігати також, чи впливає супровід на емоційне сприйняття твору і, відповідно, на чистоту інтонації.

Для виконання другого завдання музичним матеріалом було обрано пісню “Іде, іде дід” в обробці Л.Ревуцького, оскільки цей твір був вже знайомий дітям, але не в поліфонічній обробці Л.Ревуцького. Перед початком діагностування дітям було запропоновано послухати твір Л.Ревуцького у запису.

Спостереження показало, що виконання пісні з контрастним підтримуючим супроводом виявилось проблематичним навіть для учнів четвертих класів. Діти просто не могли зрозуміти, чому раптом з’явилися труднощі у виконанні, адже сам супровід і пісня у запису їм дуже сподобались, а мелодія була досить простою. Що стосується впливу контрастного супроводу на інтонацію, то слід зауважити, що виконання з контрастним акомпанементом звелось врешті-решт до декламування.

Серед учнів перших класів із завданням не впорався ніхто, що свідчить скоріш за все про те, що пісня не була добре вивчена, хоча діти й були з нею ознайомлені. Серед учнів других класів із завданням впоралися 11,8 %, серед учнів третіх класів – 12,5 %, серед учнів четвертих класів – 16,7 %.

Можна також констатувати, що в дітей недостатньо розвинений вокальний слух та закріплені навички виконання пісень гомофонно-гармонічного складу. А це відбувається за наявності однобічного одномелодійного підходу до музичного навчання, що не може задовольняти вимоги сучасності.

Цей висновок підтверджують бесіди з вчителями-класоводами, які було проведено стосовно пріоритетів у виборі музичного матеріалу до свят. Адже вимоги, за якими обирається музичний матеріал для свят, можна класифікувати таким чином :

- той, що пропонується в сценаріях з друкованих педагогічних видань;
- той, що відповідає за змістом складеному вчителем сценарію;
- яскравий і, переважно, веселий, створений сучасними композиторами;

- пісні з мультфільмів;
- пісні, які пропонує вчитель музики.

Бесіди з вчителями-класоводами дозволили дійти висновку, що пісні з мультфільмів та інші пісні часто не відповідають дитячим вокальним виконавським можливостям, а веселі сучасні пісні часто не мають належної художньої цінності. Українська ж народна пісня, а тим більш у багатоголосному виконанні та ще й без супроводу, (як, до речі, і пісні інших народів світу) використовується для виконання на святі порівняно мало.

У ході діагностування показника – *“наявність знань елементарного поліфонічного тезаурусу”* – учні мали виявити знання властивостей та особливостей музичної мови українських народних пісень, багатоголосного викладу музичних творів, елементарних знань щодо поліфонічного викладу. Передбачалося також виявлення знань та вмінь розрізняти народне та академічне виконання. Дітям було запропоновано ряд запитань і завдань, пов’язаних із поясненням певних понять та назв музичних об’єктів :

- значення слів : “хор”, “унісон”, “соліст”, “оркестр”;
- назви відомих інструментів;
- як можна відрізнити народний хор або оркестр від інших?;
- пояснити, чи є відмінність між народною манерою виконання та академічною;
- що таке “підголосок”?
- який підголосок називається “виводом”?;
- що таке “канон”?;
- які бувають ансамблі (вокальні та інструментальні)?;
- що таке “троїсті музики”?.

У процесі виконання завдання з’ясувалося, що учні перших класів не могли пояснити значення слова “унісон”, зате показали, що знайомі з багатьма інструментами (скрипка, барабан, труба, гітара, бандура, баян, балалайка, піаніно, бубен, віолончель). Хоча визначитись, які з них є народними, їм було важко, так само, як і визначитись, за якими ознаками відрізнити народний хор

та оркестр. Дехто намагався це зробити за допомогою одягу (наприклад, така відповідь : “Музиканти будуть в народних костюмах, або у вишиванках”). Але, коли діти слухали народний оркестр, проблем не було, всі відчули, що звучання народне.

Усі інші питання були для дітей заважкими. Учні других класів не знали, що собою являє підголосок, “вивід”, “троїсті музики”. Вони не могли також нічого сказати і про особливості музичної мови українських народних пісень. До списку інструментів додали цимбали, арфу, флейту, за допомогою вчителя намагалися пояснити, що собою являє “канон”. Тому слід констатувати, що за цим показником серед учнів перших-других класів із завданням не впорався ніхто.

Серед учнів третіх класів труднощі виникали з поняттями “підголосок”, “вивід”, “канон”. Щодо “троїстих музик” – дехто розумів та за допомогою вчителя пояснював, що ці музиканти виконують народну музику. Загалом можна зазначити, що із завданням впорались 5 учнів, що становить 5,68%. Серед учнів четвертих класів із завданням впорались 10 учнів, що становить 11,9%, хоча без допомоги вчителя знову не обійшлося, теж були проблеми з поняттями “підголосок”, “вивід”, “канон”, особливо, з поняттям “вивід”.

Таким чином, виконання завдання за цим показником викликало труднощі. Учні не володіли знаннями про особливості багатоголосся українських народних пісень, не знали, що таке “підголосок”, а також , що він може звучати над основним наспівом, і як він називається в цьому випадку. Далеко не всі учні одразу пригадували значення слова “канон” і не могли пояснити що це таке, хоча всі програми передбачають знайомство з поліфонією саме з канонів, і вже з другого класу. У висловлюваннях та судженнях учнів констатувався малий словниковий та понятійний запас, відсутність належних знань про властивості та особливості музичної мови українських народних пісень.

Загалом же, недостатня розвиненість слухових уявлень та навичок сприйняття поліфонічних творів, вміння аналізувати в процесі їх опанування,

виконання завдань з елементарним слуховим аналізом показали, що ступінь сформованості навчально-пізнавальної діяльності в галузі поліфонічного багатоголосся є недостатнім і потребує подальшої цілеспрямованої роботи.

У результаті аналізу та обробки здобутих результатів відповідно до виявлених показників когнітивно-операційного компоненту респондентів було розподілено на групи. Учні першої групи мали обмежений тезаурус, не володіли навичками двоголосного співу, показали фрагментарне, сприйняття музичного образу, неповноцінне дифузне сприйняття поліфонічних творів, не розуміли значення народних традицій та декоративно-ужиткового мистецтва. Респонденти цієї групи мали низьку художньо-пізнавальну активність і були віднесені до *початкового рівня* прояву показників когнітивно-операційного компоненту. Всього таких респондентів виявилось 253 особи, що становить 70,9%.

До другої групи увійшли учні, що мали певні знання тезаурусу, народного декоративно-ужиткового мистецтва та пісенного фольклору, мали особистий досвід художньої праці (вишивання), посередньо володіли навичками двоголосного співу, тобто їм фрагментарно вдавалось тримати свою партію, усвідомлювали образний зміст твору, розповідали про свої емоційні враження з певними образними аналогіями, висловлювалися за допомогою вчителя. Ці учні склали 26,3%, тобто 94 особи і були віднесені до *середнього рівня*.

Третя група учнів була віднесена до *достатнього рівня* прояву показників когнітивно-операційного компоненту розвитку поліфонічного слуху. Вона становила найменшу кількість осіб – 10, тобто 2,8%. До неї увійшли школярі, які показали високий рівень художньо-пізнавальної активності, знання народних традицій, обрядів та відповідних народно-пісенних творів, видів декоративно-ужиткового мистецтва, які теж мали досвід художньої праці (створення вишивок), демонстрували належний тезаурус, володіння навичками поліфонічного сприйняття та двоголосного співу. Ці діти показали здатність до узагальнення та асоціативного мислення.

Таким чином визначилися такі рівні когнітивно-операційного компоненту, які представлено у таблиці 3.2 :

Таблиця 3.2

**Рівні сформованості поліфонічного слуху учнів за когнітивно-операційним компонентом**

Класи	1-й клас		2-й клас		3-й клас		4-й клас	
	Абс	%	Абс	%	абс	%	абс	%
Початковий	81	88,0	73	78,49	56	63,63	43	51,19
Середній	11	11,95	20	21,73	28	31,81	35	41,67
Достатній	0	0	0	0	4	4,54	6	7,14

Важливо додати, що за ступенем обізнаності молодших школярів у сфері музично-поліфонічної творчості, рівень сформованості навичок учнів перших – других класів мало відрізняється від рівня учнів третіх – четвертих класів, хоча, безумовно, серед представників учнів, віднесених до достатнього рівня прояву показників когнітивно-операційного компоненту, знаходяться учні третіх – четвертих класів.

Незважаючи на це, можна констатувати, що загалом кількість учнів, які знаходяться на достатньому рівні не може задовольняти. Загальний середній рівень розвитку поліфонічного слуху молодших школярів за показниками і критерієм когнітивно-операційного компоненту має незадовільний стан і потребує розробки ефективної методики навчання для вирішення існуючої проблеми.

Значна кількість молодших школярів перебуває на середньому та початковому рівнях, що не може задовольнити якості музичної підготовки в галузі розвитку поліфонічного слуху.

Третій етап констатувального експерименту був спрямований на виявлення показників *діяльнісно-творчого компонента* розвитку поліфонічного слуху (вияв чутливості до поліфонічного матеріалу, самостійне орієнтування в ньому; здатність до вокальної імпровізації у поліфонічному контексті; практично-творче застосування набутих навичок, знань та умінь у художньо-поліфонічній сфері, контроль за власним виконанням поліфонічних творів) і мав показати ступінь володіння навичками сприйняття та виконання поліфонічних творів. Діагностика проводилася в умовах навчального процесу на уроках музики за допомогою методів спостереження та творчих завдань.

Перший показник – *вияв чутливості до поліфонічного матеріалу самостійне орієнтування в ньому*” – діагностувався за результатами виконання творчого завдання :

- 1) Виконання пісні “Ой, ходить сон” у двох варіантах поліфонічного викладу (імітаційної та підголоскової поліфонії);
- 2) Послухати та визначити основний, ведучий, голос і вказати, де знаходиться підголосок в українській народній пісні : “Їхав, їхав козак містом” (вгорі чи внизу)?

Перше завдання було спрямоване на виявлення в дітей здатності порівнювати поліфонічні твори з різними видами поліфонічного викладу. Виконання цього завдання давало можливість зрозуміти ступінь розвитку поліфонічного мислення дітей, розуміння образного змісту поліфонічного твору.

Для полегшення виконання першого завдання обидві пісні пропонувалися дітям у звучанні а саррелла. Після прослуховування першого варіанту пісні проходило обговорення: визначення характеру, образного змісту. Діти зазначали, що звучить двоголосся, але до повторного виконання ми не акцентували їхню увагу на цій особливості. Потім дітям пропонувалось послухати ще одну пісню, після чого ставилось питання : “Чи звучить нова пісня, чи та ж сама?”. Залежно від відповідей, якщо діти визначають пісню як

ту ж саму, вони отримували завдання порівняти обидва варіанти, визначаючи, що змінилося.

Виконання завдання показало, що воно було зрозумілим дітям щодо образного змісту, але стосовно диференціації різних видів поліфонічного викладу викликало труднощі. Як правило, діти перших – других класів не могли обґрунтувати свою відповідь навіть тоді, коли відчували, що пісня одна й та ж, а звучання – різне. Зате відповідали більш безпосередньо і влучно, емоційно. Старші діти, учні третіх – четвертих класів, відповідали більш осмислено, але чітко вказати, що в першому варіанті звучав канон, а в другому – підголосок теж мало хто міг. Серед учнів третіх – четвертих класів тільки восьmero (4,65%) впоралися із завданням за допомогою додаткових запитань вчителя та після декількох повторних прослуховувань пісенного матеріалу.

Тому довелось констатувати, що через відсутність знань та малий слуховий досвід відповіді першокласників мало чим відрізнялися від відповідей учнів четвертого класу. Значна кількість дітей не знала, за якими ознаками можна відрізнити твори з різними видами поліфонічного багатоголосся.

Виконання другого завдання мало на меті показати чи розуміють діти, що в музичному матеріалі є основною мелодією, а що – доповненням, підтримкою основного голосу – підголоском, а, також, чи відрізняють вони на слух місце розташування цього підголоску – вище, або нижче від ведучого голосу.

Для того, щоб діти могли розрізнити підголосок, вони спочатку прослухали пісню в одноголосному виконанні та розучили мелодію основного наспіву. Потім дітям було запропоновано послухати пісню у двоголосному поліфонічному виконанні та дати відповідь на питання: “Вгорі чи внизу знаходиться підголосок?”

Спостереження за виконанням завдання дозволило констатувати, що дуже невеликій кількості дітей вдається визначити місце основного голосу та підголосків. Ця група становила 10%. Більшість учнів показала, що перше завдання викликає неабиякі труднощі, незважаючи на те, що твір для аналізу подавався в хоровому виконанні. Деякі учні змогли визначити, що звучало два

голоси, але який з них міг би бути підголоском – не могли сказати. Серед них 20% – учні перших – других класів, 28,4 % – учні третіх класів, 34,5 % – учні четвертих класів. Такі відповіді були обумовлені відсутністю знань про властивості та особливості музичної мови українських народних пісень.

Другий показник – *“здатність до вокальної імпровізації у поліфонічному контексті”* – діагностувався за допомогою творчого завдання, в якому діти мали дати свою імпровізовану *“відповідь”* на *“питання-поспівку”* вчителя, що проводилось у два етапи. Для виконання завдання, оскільки діагностування проводилося в умовах уроку, щоб уникнути повторів, прикладів до наслідування, зберегти можливість творчого самовираження дітей, використовувалося декілька по співок :

1) *“Де зозуле ти бувала?”* – питання, відповідь на словах *“Чом кувати перестала”*; (поспівка)

2) *“Тут була, тут була...”* – питання, відповідь на словах *“Перепілочка”*; (укр. нар. пісня *“Перепілка”*).

3) *“Несеш достаток ”* – питання, відповідь на словах *“У кожну хату”*, (укр. нар. пісня *“Ой, снопе, снопе”*).

Метою завдання було виявити рівень сприйняття метроритму, розвитку вокального, мелодичного слуху, пам’яті, уяви в поєднанні з навичками творчого передбачення, що, власне, і виявляється в навичках створення імпровізацій. Виконання цього завдання, крім всього переліченого, мало свідчити ще й про рівень креативності, оскільки передбачало індивідуальні відповіді окремих учнів. Та відчуття свого співу в поліфонічному контексті

Дослідження показало, що виконання цього завдання викликало труднощі. Далеко не всі діти розуміли, чого від них хотіли. У перших класах деякі учні намагалися придумати свій текст; дехто намагався повторити мелодію *“питання-поспівки”*, або відповідь товариша; хтось декламував свою відповідь; інші чекали показу, щоб повторити почуте; а хтось взагалі не наважувався імпровізувати. Видно було, що завдання незвичне, діти звикли наслідувати вчителя, боялися

зробити щось “не так”. Але також було помітно, що згодом учні почали сприймати завдання як гру і перша збентеженість минула.

Серед учнів перших класів із завданням впоралися лише 12 учнів, що становило 13 %. Якщо в учнів перших класів не вистачало досвіду для виконання завдання, то учні других класів знали, що вони мають закінчити фразу, мали певний досвід імпровізацій і реагували адекватно. Тому серед учнів других класів із завданням впоралися 17 школярів, тобто 18,3 %. Серед учнів третіх-четвертих класів кількість учнів, які могли імпровізувати закінчення мелодії становила відповідно 17 (19,3 %) та 16 дітей (19 %). Хоча кількість вдалих “відповідей” була невеликою, вони давали підстави сподіватись на можливість формування у дітей навички створення підголосків у пісенно-співочій практиці. Другий етап, коли потрібно було виконати свою імпровізацію на витриманому звуці, який грав або співав вчитель (форма бурдону), показав великі труднощі для учнів навіть третіх та четвертих класів. Буквально один-два учні в класі справлялися з завданням.

Для діагностування третього показника – *“практично-творче застосування набутих навичок, знань та умінь у художньо-поліфонічній сфері, контроль за власним виконанням поліфонічних творів”* – було використано такі творчі завдання :

1) Послухати та визначити основний, ведучий, голос і вказати, вгорі чи внизу знаходиться підголосок в українській народній пісні : “Їхав, їхав козак містом”;

2) Виконати коротеньку канонічну поспівку “Ми крокуєм вгору – ми крокуєм вниз” (дві фрази – “питання” і “відповідь”), оцінити своє виконання;

3) Проспівати пісню “Ой, сивая тая зозуленька” без супроводу, створити підголосок, оцінити своє виконання.

Виконання першого завдання мало на меті показати чи розуміють діти, що в музичному матеріалі є основною мелодією, а що – доповненням, підтримкою основного голосу – підголоском, а, також, чи відрізняють вони на

слух місце розташування цього підголоску – вище, або нижче від ведучого голосу.

Для того, щоб діти могли розрізняти підголосок, вони спочатку прослухали пісню в одноголосному виконанні та розучили мелодію основного наспіву. Потім дітям було запропоновано послухати пісню у двоголосному поліфонічному виконанні та дати відповідь на питання: “Вгорі чи внизу знаходиться підголосок?”

Мета другого завдання полягала у виявленні умінь, навичок виконання поліфонічного двоголосся в імітаційному викладі та контролю за власним виконанням. Педагогічне діагностування дозволяло визначити рівень особистісного досвіду учнів та їхніх умінь практичної творчої діяльності.

Метою третього завдання було виявити ступінь розвитку мелодичного, гармонічного, внутрішнього та вокального слуху, уваги, мислення, а також, перевірити наявність навичок слухового контролю, оскільки спів без супроводу сприяє виробленню слухового звукового еталону та відповідних вокальних умінь, навичок горизонтального слухання і розшарування слухом фактури, які необхідні в процесі роботи над поліфонією.

Аналіз відповідей показав, що дуже мало учнів (3-х та 4-х класів) впоралися з завданнями. Більшість учнів не орієнтувалася в матеріалі. Щодо оцінки свого виконання, слід відзначити, що учні не мали навичок такої роботи та чітких критеріїв для її виконання.

Виконання цього завдання, за результатами дослідження, викликало труднощі. Це пов'язано із слабкістю внутрішньо-слухових уявлень та навичок співу без супроводу. Аналіз виконання творчих завдань молодшими школярами не показав бажаного результату. У наявності недостатність цілеспрямованої роботи з розвитку поліфонічного слуху в музичному навчанні дітей.

За результатами аналізу та обробки здобутих результатів відповідно до виявлених показників діяльнісно-творчого компоненту респондентів було розподілено на три групи. До першої групи були віднесені учні, які мали слабкі внутрішньо-слухові уявлення та навички співу без супроводу. Вони не могли

самостійно зорієнтуватися в двоголосному поліфонічному матеріалі, не володіли навичками співу канонів, не могли імпровізувати закінчення мелодій у “відповідь” на питання вчителя, не демонстрували ніяких спроб до творчості, що свідчило про недостатній розвиток вокального, мелодичного слуху, пам’яті та уваги. Респонденти цієї групи були віднесені до *початкового рівня* прояву показників діяльнісно-творчого компонента. Всього таких респондентів виявилось 287, що становить 80,4%.

До другої групи ввійшли учні, що мали певні уміння практичної творчої діяльності, частково володіли навичками співу двоголосних канонів та навичками співу без супроводу, демонстрували спроби імпровізації підголосків за допомогою вчителя. Навички горизонтального слухання поліфонічної фактури сформовані в них не до кінця, але можна констатувати наявність достатньо розвинених мелодичного слуху та пам’яті, контроль за власним виконанням включається фрагментарно. Ці учні склали 17,4%, тобто 62 особи, і були віднесені до *середнього рівня* прояву показників діяльнісно-творчого компонента розвитку поліфонічного слуху.

Третя група становила найменшу кількість осіб – 8, тобто всього 2,2%. До неї ввійшли учні четвертих, третіх, других класів, які показали високий рівень розвитку внутрішнього та вокального слуху, уваги, мислення, творчого самовираження, навичок слухового контролю та самоконтролю в процесі виконання поліфонічних творів. Ці учні продемонстрували практично-творче застосування навичок співу без супроводу, здатність до вокальної імпровізації. Школярів, яких можна було б віднести до *достатнього рівня* прояву показників діяльнісно-творчого компонента розвитку поліфонічного слуху у перших класах, виявлено не було. Здобуті результати представлені у таблиці 3.3.

Крім основних методів діагностики в ході констатувального експерименту нами у співпраці зі шкільним психологом було проведено додаткову психолого-педагогічну діагностику, яка дозволяла визначити рівень

творчого мислення учнів початкової школи починаючи з другого до четвертого класу.

Таблиця 3.3

**Рівні розвитку поліфонічного слуху за діяльнісно-творчим  
компонентом**

Рівні	1-й клас		2-й клас		3-й клас		4-й клас	
	Абс	%	Абс	%	абс	%	абс	%
Початковий	85	92,40	80	86,02	65	73,87	57	67,86
Середній	7	7,60	13	13,98	19	21,59	23	27,38
Достатній	0	0	0	0	4	4,54	4	4,76

Результати психолого-педагогічної діагностики показали, що у дітей других класів в цілому переважав низький та середній рівень творчого мислення. У 2-А класі діагностувався найнижчий показник творчого мислення. Після впровадження нашої експериментальної методики з розвитку поліфонічного слуху рівень творчого мислення мав істотно підвищитися. Для спостереження динаміки змін в експериментальних класах таке тестування проводилося в кінці формувального експерименту. Результати тестування 4-А класу в кінці формувального експерименту для прикладу наведено в додатках (додаток Ж).

Узагальнення результатів констатувальної діагностики дало можливість виявити *три рівні* сформованості поліфонічного слуху молодших школярів : I рівень – початковий, II рівень – середній, III рівень – достатній.

До *початкового рівня*, що охоплював 66,8% загальної кількості респондентів, були віднесені учні, відповіді яких мали репродуктивний характер, склалися з фрагментарних висловлювань, які свідчили про певну примітивність суджень: індиферентне ставлення до музичного мистецтва, до

народного в тому числі, обмежений тезаурус, низький рівень знань про народну музичну творчість, податливість зовнішнім впливам, відсутність власної думки.

Такі учні не можуть зосередитись, не виявляють зацікавленості в діяльності, не володіють навичками двоголосного співу, навичками естетичних переживань і адекватного розуміння художнього образу, не мають вмінь та навичок виконавської діяльності, не можуть імпровізувати. Їм притаманне неповноцінне дифузне сприйняття поліфонічних творів, низька художньо-пізнавальна активність, слабкі внутрішньо-слухові уявлення та навички співу без супроводу. Для них характерними є неадекватність у оцінюванні себе й інших, низький рівень логічного мислення, уяви та пам'яті.

*Середній рівень* характеризував учнів з нестабільним ставленням до музичних занять, проте з бажанням вивчати пропонований матеріал, певною активністю в обговоренні, з позитивним ставленням до колективної художньої творчості та відповідальністю у колективній діяльності. Вони відзначаються частковою самостійністю у сприйманні та осмисленні музичних творів, мають адекватність суджень та потребу оцінної діяльності (переважно з позиції вчителя). Їм притаманне певне знання тезаурусу, народного декоративно-ужиткового мистецтва та пісенного фольклору, загальне уявлення про народні традиції, музичні інструменти, особистий досвід художньої праці (вишивання). Вони можуть фрагментарно тримати свою партію в двоголосному співі, частково володіють навичками співу без супроводу, демонструють спроби імпровізації підголосків за допомогою вчителя. Навички горизонтального слухання поліфонічної фактури сформовані у цих учнів не до кінця, контроль за власним виконанням включається фрагментарно, але існує наявність досить розвинених мелодичного слуху та пам'яті (30,14% від загальної кількості).

*Достатній рівень* відзначав учнів, які виявляють потребу в музично-естетичних враженнях, свідому зацікавленість предметом, яскраво виражений емоційний відгук на музичні твори і бажання їх вивчати. Цих учнів відрізняє уміння концентрувати увагу, уяву, пам'ять; уміння слухати та відтворювати музичний матеріал, імпровізувати, малювати враження. Вони емоційно

сприймають багатоголосся як засіб виразності, логічно та асоціативно мислять, самостійно висловлюють власну думку, вони здатні до узагальнення, мають навички слухового контролю в процесі виконання поліфонічних творів.

Діти цього рівня демонструють високу художньо-пізнавальну активність, належний тезаурус, володіння навичками співу без супроводу та двоголосного співу, знання народних традицій, обрядів та відповідних народно-пісенних творів, видів декоративно-ужиткового мистецтва, мають досвід художньої праці (створення вишивок). У них яскраво виражена потреба в колективному художньо-творчому спілкуванні, є музично-естетична активність, емоційно-раціональне переживання художнього образу. Для них характерний стійкий вияв самостійності, ініціативи, адекватна оцінка виконання товаришів і самооцінка. Таких респондентів виявлено 3,06%.

Повний огляд математико-статистичних даних рівнів розвитку констатувальної діагностики поліфонічного слуху молодших школярів наведено в таблиці 3.4 :

Таблиця 3.4

**Рівні розвитку поліфонічного слуху молодших школярів за результатами констатувальної діагностики**

Класи Рівні	1 клас	2 клас	3 клас	4 клас	X (%)
Початковий	76,1	69,54	64,06	57,5	66,8
Середній	22,8	28,66	31,8	37,3	30,14
Достатній	1,1	1,8	4,14	5,2	3,06

Таким чином, розглянувши за вищезазначеними критеріями рівень сформованості поліфонічного слуху молодших школярів, можна констатувати, що в перших – других класах показник рівня сформованості поліфонічного слуху зовсім низький, менш ніж 2 %, а в третіх – четвертих класах ріст цього показника недостатній.

Наочно результат констатувального експерименту представлено на рис. 3.1.

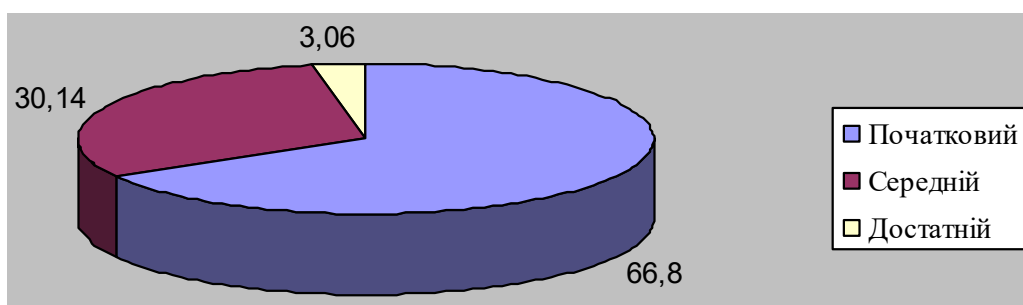


Рис. 3.1. Результат дослідження рівнів сформованості поліфонічного слуху молодших школярів за результатами констатувальної діагностики

Отже, за результатами констатувальної діагностики було зроблено висновок про те, що кількість дітей з достатнім рівнем сформованості поліфонічного слуху (особливо це стосується учнів четвертих класів) – незадовільна. У межах сучасної початкової музичної освіти в загальноосвітніх навчальних закладах проблемі розвитку поліфонічного слуху молодших школярів приділяється недостатня увага. Для розв'язання даної проблеми потрібна цілеспрямована методика.

### **3.2. Поетапна методика дослідної роботи з розвитку поліфонічного слуху учнів початкової школи**

Висновки, отримані в ході підготовчого етапу та етапу констатувальної діагностики стосовно сутності поліфонічного слуху та визначення його складових, критеріїв діагностики та рівнів сформованості поліфонічного слуху дітей молодшого шкільного віку створили передумови для розробки поетапної методики розвитку поліфонічного слуху молодших школярів та перевірки її ефективності в шкільній практиці.

*Метою формувального експерименту була сформованість поліфонічного слуху молодших школярів, що забезпечувалась :*

- опануванням тезаурусу з поліфонії, українського музичного фольклору;
- поглибленням знань про народне декоративно-ужиткове мистецтво, яке мало виступати показником асоціативного художньо-образного мислення учнів у процесі сприймання музичних поліфонічних творів;
- залученням елементів українського національного орнаменту як засобу візуалізації поліфонічної фактури;
- розвитком складових поліфонічного слуху;
- формуванням навичок імпровізації;
- формуванням навичок самостійно-виконавської діяльності щодо поліфонічних творів;
- формуванням комунікативних навичок музичного спілкування.

Структурні й тематичні елементи програми з “Музики” для учнів початкової школи стали основою при структуруванні поліфонічного матеріалу для творчих завдань. Методика здійснювалася згідно програми (О.Ростовський, Р.Марченко, Л.Хлебнікова) й охоплювала усі види роботи на уроці: виконання пісенного матеріалу, слухання (сприймання) музики, музично-естетичне виховання.

Експериментом, що проходив у спеціалізованій школі № 115 ім. І.Огієнка м.Києва, Палаці культури Деснянського району м. Києва, Ірпінській ДМШ, ЗОШ I-III ступенів № 7 м. Мукачєво, Інституті мистецтв НПУ імені М.П.Драгоманова, було охоплено учнів 1–4-х класів в кількості 457 осіб. 60 учнів склали: основну експериментальну групу **ЕГ** (30осіб) та основну контрольну групу **КГ** (30осіб).

У перебігу *формуального експерименту* було апробовано розроблену нами поетапну методику, що включає *три* етапи розвитку поліфонічного слуху молодших школярів: *орієнтаційно-потребовий, пізнавально-корекційний, креативно-самостійний*. Методика розвитку поліфонічного слуху молодших школярів передбачає можливість поступового освоєння всіх видів поліфонії, причому не тільки у формах активного музикування, але й у формі їх свідомого

слухового сприймання. Застосовувалися колективні, групові та індивідуальні форми роботи: рухливі ігри, ритмічні та мелодичні ігри, ігри-загадки (“Питання та відповіді”, “Знайомство”, “Відлуння”, “Гра в канон”, “Впізнай голос”, “Впізнай мелодію”, “Жайворонки та Сови”, “Впізнай музичний інструмент”), пізнавальні вікторини, виставки дитячої творчості.

Розроблена методика включала такі форми дитячої творчості:

- створення ритмічного супроводу до пісень;
- ігри пізнавально-розвиваючої спрямованості (“Гра в канон” та інші);
- створення мелодії на запропонований текст;
- створення імпровізацій-відповідей на музично-інтонаційне питання;
- створення підголосків до основного голосу пісні;
- створення орнаменту до кожного виду поліфонії.

Остання впливає з поступового опанування всіма видами поліфонічного викладу, сформованих навичок сприйняття та вміння розрізняти види поліфонічного багатоголосся.

Складовими поетапної методики виступили інформаційні, наочні, дієво-практичні, ігрові методи. Ці методи ми поділили на три основні групи:

#### 1. Методи теоретичного аналізу поліфонічних творів:

- слухання та виконання поліфонічних творів (слухової диференціації голосів);
- визначення художньо-образного змісту (метод художнього порівняння; метод образних аналогій).

#### 2. Методи інтеграції мистецтв:

- просторової візуалізації мелодії (показ рукою напрямку руху мелодії та підголоска, імпровізований рух з елементами фольклорного танцю);
- графічного зображення мелодії (“донотний запис”, прийом “кольорового сполучення голосів”);
- переведення художньо-образного змісту музичного твору на мову іншого виду мистецтва – декоративно-ужиткового (створення орнаментів).

### 3. *Методи активізації творчої діяльності:*

- активізації музичної уваги та творчих проявів дітей (прийом музикування з озвученими жестами, прийом короткої імітації на витриманому звуці, розділення мелодичної лінії на два голоси) ;

- музичної імпровізації (самостійне створення підголосків, прийом пошуку закінчення мелодій).

Процес оволодіння навичками та вміннями сприйняття та виконання поліфонічних творів на першому етапі формувального експерименту логічно продовжувався на наступних. У ході експерименту види діяльності, форми та методи роботи продовжувалися від етапу до етапу, поступово ускладнюючись. Наприклад, графічне зображення мелодії, що відбувалося на першому етапі, як “кольорове сполучення голосів” на другому етапі приводило до створення орнаменту. Сприйняття хорової поліфонії, яке здійснювалось на першому етапі формувального експерименту, продовжувалося на наступному етапі в межах процесу оволодіння навичками виконання поліфонічної музики, що приводило потім до самостійного застосування дітьми здобутих навичок та умінь створення імпровізацій та підголосків на третьому етапі.

Розроблена нами методика впроваджувалася поетапно.

*Перший етап (орієнтаційно-потребовий)* був присвячений накопиченню музичних вражень, розвитку уваги, уяви та пам'яті, відчуття ритму, спрямований на формування позитивного ставлення до поліфонічних творів на фольклорному матеріалі та потреби включатись у навчальну діяльність з їх вивчення. На цьому етапі ми зосередилися на слуховому сприйнятті народної хорової поліфонії, на розучуванні (з голосу вчителя) народних ігрових дитячих пісень, на знайомстві з народними музичними інструментами та дитячими піснями про них, формуванні навичок створення ритмічного супроводу, перших імпровізацій, імпровізованому русі з елементами фольклорного танцю. Головна увага була приділена співу а саррелла з прийомами бурдонного співу шляхом розділення мелодії на дві площини, що готувало до сприйняття пісень з

контрастним супроводом. Диференціація мелодії та супроводу у піснях відбувалася за допомогою візуалізації музичного матеріалу шляхом їх графічного зображення у кольорі з елементами орнаменту.

*Другий етап (пізнавально-корекційний)* присвячений формуванню художньо-пізнавальної активності у процесі інтелектуально-духовної праці на уроках. На даному етапі здійснювалося накопичення знань про типи поліфонічного викладу, про засоби музичної виразності, національні традиції та синкретизм народного мистецтва, засвоєння необхідного тезаурусу. Продовжувалося формування навичок і умінь, сформованих на першому етапі з ускладненням завдань.

Паралельно вивчалися твори декоративно-ужиткового мистецтва (українські орнаменти у вишиванках, писанках, розписах). Набували розвитку комунікативні здібності дітей в процесі опанування практично-творчими навичками виконання творів імітаційної поліфонії, створення підголосків. Візуалізація музичного матеріалу відбувалась шляхом переведення музичного твору в орнамент, український розпис – твори декоративно-ужиткового мистецтва, що активізувало процес сприйняття мелодичної горизонталі.

*Третій етап – креативно-самостійний.* Основним завданням на даному етапі було вироблення в молодших школярів практичних умінь діалогового музичного спілкування та навичок креативно-самостійної творчості у процесі колективної поліфонічно-виконавської діяльності. На цьому етапі педагогічне керівництво процесом зводилось до вибору репертуару та відповідних методів роботи, вибору творів для слухання та обговорення, створення необхідної атмосфери на уроці, яка б сприяла творчому самовираженню дітей та набутті ними позитивних емоційних вражень.

Нами розроблено педагогічну модель розвитку поліфонічного слуху молодших школярів, яку унаочнено на рис. 3.2.



Рис. 3.2. Педагогічна модель розвитку поліфонічного слуху молодших школярів

Основна робота на третьому етапі полягала у поєднанні пізнавальної, слухової та виконавської складових розвитку поліфонічного слуху молодших школярів, набутті ними навичок цілісного, художньо-образного сприймання поліфонічного твору. Учні усвідомлювали власні виконавські дії та намагалися здійснювати постійний слуховий контроль власного виконання.

Розглянемо зміст етапів формувального експерименту докладніше.

*Перший етап (орієнтаційно-потребовий)*, був спрямований, як уже зазначалося, на накопичення музичних вражень, розвитку уваги, уяви та пам'яті, відчуття ритму, на формування позитивного ставлення до поліфонічних творів на фольклорному матеріалі та потреби включатись у навчальну діяльність з їх вивчення.

Педагогічною *метою* цього етапу було : сформувати в учнів інтерес до поліфонічної музики шляхом збагачення їх слухового та виконавського досвіду творами українського народнопісенного мистецтва; забезпечити опанування учнями дитячого музичного фольклору (колискові, пісні-ігри, пісні-забавлянки, календарно-обрядові тощо).

У відповідності до мети відбувалося знайомство зі зразками українського народного мистецтва шляхом слухового сприймання народної хорової поліфонії, слуховому аналізу підлягали багатоголосні пісні у виконанні мішаного та дитячого хору, вокального ансамблю. При розучуванні лічилок, закличок, примовок, веснянок та інших дитячих народних пісень відбувалося знайомство з творами декоративно-ужиткового мистецтва та творами народних художників (М.Приймаченко).

Знайомство з народними музичними інструментами проходило паралельно з розучуванням дитячих пісень про них (“Веселі музики”, муз. А.Філіпенка, слова Г.Бойченка; “Ой заграйте дударики”, муз. А.Філіпенка, слова В.Панченка; “Узяла лисичка скрипку”, муз. А.Філіпенка, слова О.Журливої, “Чарівна сопілочка”, муз. Ю.Рожавської, слова М.Пригари).

Великого значення на цьому етапі ми надавали пісням-іграм з елементами танцю (В.Веховинець, “Весняночка”, В.Федоришин, “Веснянки”), за допомогою яких відбувалися емоційне розкріпачення дітей, розвиток відчуття ритму, відчуття народної орнаментики танцю. Для прикладу наводимо опис пісні-гри “Ой в’яжіться, огірочки” із збірки В.Федоришина “Веснянки”.

Дівчатка утворюють коло. Хлопчики весело розривають коло дівчаток і стають між ними. Узявшись за руки і зігнувши їх у ліктях на рівні плечей, утворюють велике коло. Хлопчики заспівують: “Ой в’яжіться, огірочки...”, дівчатка підхоплюють. Всі рухаються по колу широким кроком на кожну чверть такту. При цьому підкреслюють кожен крок, опускаючи й піднімаючи руки (не розгинають їх у ліктях). Хлопчики виходять із кола, а дівчатка, взявшись за руки і піднявши їх вгору, через праве плече повертаються до центру кола. Руки при цьому перехрещують і опускають вниз, тулуб злегка нахилений вперед. Хлопчики стоять на місці. Потім дівчатка піднімають руки вгору і через ліве плече повертаються до центру кола. Хлопчики підходять, беруть дівчаток за руки і різким рухом розривають коло. Схему рухів пісні-гри “Ой в’яжіться, огірочки”, а також опис пісні-гри “Кроковеє колесо” із збірки В.Веховинця “Весняночка” подано у додатку П.

Перші імпровізації створювалися через “ритмічні блоки”, на впровадженні ігор “Відлуння” (“Ехо”). Основний акцент було зроблено на ритмічному вихованні. Це, перш за все, розвиваючі ритмічні вправи та ігри на матеріалі дитячого фольклору, які вивільняли емоції, розкріпачували дітей, давали можливість отримати задоволення від колективного музикування і готували до поліфонічного сприйняття. Ми визначили таку послідовність: ритмічні ігри (імена, інші слова, дитячі примовки, пісні, імпровізовані декламації); створення ритмічного супроводу; виконання з “озвученими жестами”. Потім перейшли до виконання мелодій з “озвученими жестами” та виконання пісень з контрастним супроводом.

Починали ми з гри “Знайомство”, суть якої полягає в ритмізованому, а потім мелодизованому (дехто з учнів одразу виконує мелодизовано) представленні свого

імені. Спочатку імена звучать по черзі, потім об'єднуються (декілька учнів) у одночасному виконанні. Організуючим ланцюжком виступає метроритм – перший крок до поліфонії.

Наступні ритмічні ігри передбачали роботу з дитячими примовками, імпровізованими декламаціями. Вони продовжували розвиток попередніх навичок і були спрямовані на підготовку до створення ритмічного супроводу. Спочатку всі разом декламували заданий текст, проплескуючи ритм повністю, потім окремі ритмічні елементи виконувались як супровід: одна група декламує, а друга проплескує акомпанемент. Ця робота докладно описана в “Методичних рекомендаціях” (Додаток Д). Далі на фоні такого супроводу вчитель імпровізує мелодію. На наступному, пізнавально-корекційному етапі, коли діти отримують необхідні навички, мелодію можуть імпровізувати і учні. Наступні творчі завдання зі створення мелодії на заданий текст проводились на основі ритмізованого читання цього тексту.

У подальшій роботі ритмічний супровід та “озвучені жести” супроводжували виконання розученої з голосу вчителя пісні, наприклад : “Іде, іде, дід” В.Верховинця, яка пізніше мала зазвучати у виконанні дітей з контрастним акомпанементом в обробці Л.Ревуцького. Коли пісня була засвоєна, ми пропонували її для сприймання у хоровій обробці О.Долгого. У ході експерименту дітям для виконання пропонувалися пісні : “Вийди, вийди сонечко”, “Я коза ярая”, “Ой, дзвони дзвонять” в обробці Л.Ревуцького.

Гра “Відлуння” (“Ехо”) приводила до оволодіння прийомами бурдонного співу методом розділення мелодії на дві площини. Ми застосовували коротенькі поспівки, в яких мелодична лінія розділяється на два голоси. Спочатку весь клас вчить монодичний варіант пісні, потім ділиться на дві групи, що виконують її фразами, чергуючись (перегук голосів). Вчитель, керуючи цим процесом, показує вступ кожній групі, а потім показує вступ двом групам одночасно. Маленьку пісеньку-поспівочку, що нагадує забавлянку-лічилку, дітям навіть цікаво повторити декілька разів то чергуючись, то виконуючи одночасно, вслухаючись в сполучення партій.

Прийом розділення мелодичної лінії на два голоси ми застосовували також на наступному, пізнавально-корекційному етапі, для засвоєння творів імітаційної поліфонії. У межах орієнтовно-потребового етапу ми пропонували створити партію остінатного характеру другого голосу. Наприклад, ефект звуконаслідування ми використали для створення остінатної партії другого голосу на складі “бом” в дитячій пісні в обробці Л.Ревуцького “Бім-бом”, із вже згадуваної збірки “Сонечко”. Остінатні варіанти у поєднанні створюють своєрідний супровід до основного голосу (Додаток Е).

Виконання поспівки доручали солістові (солістам), а партію остінато (один варіант) виконували всі інші діти хором. В іншому варіанті клас було поділено на дві групи, одна з яких виконувала зображальний супровід до основного голосу, а друга – слухала і спостерігала за якістю звучання, потім – навпаки.

У процесі активного сприйняття знаходились всі учні, незалежно від отриманого завдання, і всі мали нестримне бажання до участі у виконанні. Контрастний акомпанемент подобається дітям, що підтверджується даними констатувального експерименту. Але чи розгалужується він з мелодією на дві лінії у свідомості маленьких слухачів? Результати констатувального експерименту досить суперечливі. Виробити відповідні навички можливо, активізувавши в процесі сприйняття увагу, уяву та мислення за допомогою кольорового зображення мелодії та супроводу. Для цього необхідна підготовча робота.

Спочатку дітям пропонувалося використати колір для позначення емоційного сприйняття характеру мелодії (одноголосної пісні без супроводу). Це завдання всіма учнями виконується із задоволенням. Пропонуючи його дітям після тестів О.Орехової, цікаво ще й проаналізувати, скільки учнів для певної пісні обирає однаковий колір і який саме. Це говорить і про емоційний стан учнів, і про особливості їхнього характеру, і про ставлення до того, чим вони зайняті. Так, для пісні “Їхав козак містом”, після першого знайомства з

твором, більшість учнів обрала червоний і оранжевий кольори (64%), а для пісні “Перепілонька” – жовтий (32%), сірий (41%).

Наступний крок – графічне зображення руху мелодії з її підйомами і спадами, проведення суцільної лінії – хвилястої, або прямої, хвилястої з гострими кутами – зигзаг, або пунктирної – рисочками, чи крапочками.

Для більшої наочності та доступності сприйняття дітьми поліфонії, маючи на меті розвиток поліфонічного слуху, ми застосовували метод образних аналогій у програмних творах, в яких кожен голос має свою образну характеристику. Завдання виконувалося паралельно з ритмічними рухами, що вивільняють емоції, та з показом руху мелодії. Свої відчуття (від музичного образу і характеру мелодичної лінії) діти втілюють у кольорі та відповідному зображенні ліній на папері.

Для знайомства з піснями контрастної поліфонії пропонувалися також пісні українських композиторів : “Осінні кораблики”, муз. Т.Ярошенко, “Котик і птахи”, сл. і муз. Ю.Поплавської. Акомпанемент у них гармонічно підтримує вокальну лінію, але містить образний контраст. Розучування проводилось без супроводу, з голосу вчителя. Потім – виконання з гармонічною підтримкою, за ним – з контрастним супроводом. Після порівняння обох варіантів, діти отримували завдання зобразити графічно у кольорі партію голосу та супроводу. Після зображення руху мелодії та кольорової характеристики музики це завдання не викликало труднощів.

*Другий етап – пізнавально-корекційний* – присвячений формуванню художньо-пізнавальної активності в процесі інтелектуально-духовної праці на уроках. На другому етапі продовжувалося формування навичок сприйняття поліфонії в хоровому виконанні на матеріалі музичного фольклору паралельно з вивченням творів декоративно-ужиткового мистецтва. Продовжувалися також формування навичок створення імпровізацій та робота над творами контрастної поліфонії з ускладненням завдань, формування умінь створення темброво-ритмічного супроводу, що не дублює ритм мелодії. Набували розвитку

комунікативні здібності дітей у процесі опанування практично-творчими навичками виконання творів імітаційної поліфонії.

*Метою* цього етапу було : надати знання тезаурусу, розвинути уявлення про типи поліфонічного викладу, виробити навички художньо-образного аналізу поліфонічних творів, навички слухової диференціації, познайомити дітей з національними особливостями поліфонічного співу, елементами національного орнаменту, розвинути творчі та комунікативні здібності дітей з опанування практично-творчими навичками виконання поліфонічних творів (народних пісень).

На цьому етапі було розглянуто такі *поняття* як : контраст, імітація, канон, підголосок, вивід, календарно-обрядові пісні, ансамбль, тріо, троїсті музики, народні промисли, орнамент.

Головна увага приділялась виробленню навичок та умінь в поступовому опануванні *імітаційним* викладом у поліфонічних творах, виконанні найпростіших канонів (спів а сарреПа), а потім і *підголосковою* поліфонією (створення підголосків в дитячих піснях). Що стосується виконавської складової, ми прагнули вироблення у дітей навичок діалогового ансамблевого виконання, усвідомлення дітьми власних виконавських дій, здійснення слухового контролю. Слухове сприймання поліфонії відбувалося шляхом залучення музичного поліфонічного матеріалу в інструментальному виконанні для стимулювання розвитку поліфонічного мислення на інструментальному рівні. З метою розвитку темброво-динамічного слуху проводилась робота з формування навичок диференціації багатоголосся в інструментальних поліфонічних творах.

Візуалізація музичного матеріалу відбувалась шляхом графічного зображення імітаційної поліфонії, а потім і підголоскової, тобто, переведенням музичного твору в орнамент, український розпис – твори декоративно-ужиткового мистецтва. Графічне зображення мелодичної лінії сприяло формуванню спрямованості дитячого сприйняття на мелодичну горизонталь, що в подальшій роботі розвивало уміння виокремлювати та прослуховувати в хоровому або

інструментальному поліфонічному творі конкретний мелодичний голос (Додаток И).

Нами застосовувались такі методичні прийоми та форми роботи : прийом коротких ритмічних та мелодичних імітацій на витриманому звуці, імпровізація вчителя та дітей на витриманому звуці, “Гра в канон”, гра “Питання та відповіді” (імпровізаційне закінчення мелодії, одночасне сполучення “відповідей” – два, три відповідаючих), гра “Впізнай голос” (слухова тембрально-динамічна диференціація голосів однокласників). Наступна гра – “Впізнай мелодію” (одна й та ж мелодія, виконана на різних інструментах – слухова диференціація тембрів інструментів). У цій грі потрібно впізнати мелодію, виконану на різних інструментах, адже, як показала констатувальна діагностика, часто діти не впізнають мелодію, якщо її виконує незвичний інструмент. Ще одна гра – “Впізнай музичний інструмент”, в якій діти впізнавали сам інструмент за звучанням та зображенням.

Робота над творами контрастної поліфонії продовжувалась шляхом ускладнення партії голосу остінатного характеру в контрастному двоголоссі. В якості пісенного матеріалу залучалися пісні світового фольклору – російські, литовські, білоруські та інші у відповідній поліфонічній обробці. Двоголосся в них складало головний голос та інший, що повністю відрізняється своєю ритмоінтонаційною структурою, такі як литовські народні пісні та пісні литовських композиторів, запропоновані З.Рінкявічюсом (Додаток Е).

Ігровий характер навчання, що впроваджується застосуванням прийомів перегуку, звуконаслідування для досягнення образного контрасту в творах контрастної поліфонії ми використовували з деякими змінами при опануванні іншими видами поліфонії. При переході до роботи над імітаційною поліфонією ми використовували такий музичний матеріал, в якому контрастні прийоми поєднуються з імітаційними. У хоровому співі – це прийом розділення мелодичної лінії на дві площини. Прийом перегуку голосів є продовженням прийому короткої ритмічної та мелодичної імітації на витриманому звуці. Ритмічна гра “Відлуння” продовжується “Грою в канон”, яка описана в

“Методичних рекомендаціях” додатку (Додаток Д). Завдяки поступовому застосуванню цих прийомів відбувалося введення в мелодичний канон.

Робота над канонами проводилась у такій послідовності: розучування одноголосся з голосу вчителя, простукування ритму, ритмізоване вимовляння слів з “озвученими жестами”, виконання шляхом гри “Відлуння” (“учитель – діти”) та “Три в канон”. Особлива увага в роботі з канонами приділялась підкріпленню слухових вражень зоровими образами – “малюванню” рукою в повітрі напрямку мелодії (метод просторової візуалізації мелодії), з фіксуванням руху мелодичної лінії на дошці та кожним учнем на папері, що є продовженням розвитку навичок візуалізації музичного матеріалу шляхом їх графічного зображення.

Ми добирали такий музичний матеріал, в якому простежувався поступеневий рух мелодії вгору та вниз, адже це дуже зручно для визначення вступу другого голосу в створюваному каноні: він починає висхідний рух знизу саме тоді, коли перший знаходиться на найвищій позиції і продовжує звідти низхідний рух (наприклад, “Я навчусь”). У ході роботи нами з успіхом застосовувалась гра “Жайворонки та Сиви”. Весь клас умовно (“по-нарошкучу”) ділиться на дві групи: перша – учні, які рано встають, так звані “Жайворонки”, а друга – ті, що ранком люблять поспати, так звані “Сиви”. “Жайворонки” першими приходять до школи, а “Сиви” – слідом за ними, трохи пізніше. На дошці схематично, різними кольорами, зображувались мелодичні лінії співу “Жайворонків” та “Сов”, з яких завдяки фантазії учнів утворився своєрідний орнамент. Орнамент створювався колективно за аналогією з українськими орнаментами рушників та вишиванок. Створення орнаменту допомагає дітям усвідомити імітаційний виклад поліфонічного твору. Індивідуальні роботи учнів до інших канонів подані у додатках (Додаток І).

На цьому етапі, працюючи над каноном (французька народна пісня “Пастух”), ми почали знайомство з музичною формою варіацій, обравши для слухового сприйняття (в межах теми: “Будова (форми) музики”) варіації В.Моцарта на тему цієї пісні. Поліфонічний виклад варіацій дозволив говорити з

дітьми про поліфонію як виражальний засіб, оскільки поява іншого голосу впливала і на характер кожної варіації. Відповідно, ці зміни знаходили своє відображення і у творчих роботах дітей, і у вербальних образних характеристиках у процесі слухового аналізу. Навички слухового сприймання та виконання імітацій в пісенних творах сприяють подальшому розвитку навичок слухового сприймання фуги в інструментальному звучанні. Методика роботи розгорнуто подана у “Методичних рекомендаціях” (Додаток Д).

Опанування практично-творчими навичками виконання підголоскової поліфонії логічно витікає з уміння створення імпровізацій, розвиток навичок якого було покладено на першому етапі формувального експерименту. При переході до двоголосного підголоскового співу ми виробляли навички створення підголоску як мінімально зміненого варіанту головного голосу.

У момент виконання діти показували рукою напрямок руху мелодії та свого підголоска за *методом просторової візуалізації*. Вони вчилися усвідомлювати, де саме – вгорі чи внизу – знаходиться їх підголосок, набуваючи досвіду та навичок створення підголосків. і, водночас, розуміння, що вони можуть бути вгорі та внизу. Дітям пояснювалося, що в підголоску може змінюватися не лише один-два звуки, а може з’являтися новий варіант закінчення основної мелодії і, навіть, новий варіант самого наспіву. Водночас проводилося слухання народних пісень, з підголосками вгорі та внизу, відбувався процес ознайомлення учнів з творчістю виводчиць та поняттями “вивід” або “горак”. Процес слухового сприймання, таким чином, передбачав збагачення тезаурусу та розвитку мислення.

Перші імпровізації учнів, як варіанти закінчення мелодії, підкріплювалися також графічними зображеннями. Після показу підголоска рухом кисті руки вгору, або вниз, напрямок руху мелодії переводився в малюнок на папері. За *методом образних аналогій* проводилось ознайомлення дітей з творами декоративно-ужиткового мистецтва, а саме художніми розписами. Особлива увага приділялась інформації про зображення дерева життя та символіку в творах народного мистецтва. Діти, використовуючи набуті

знання, вчилися створювати свої композиції з елементами розпису, що допомагало їм усвідомити підголоскову поліфонічну фактуру.

Задля розвитку у дітей навичок виконання підголоскової поліфонії ми пропонували їм проспівувати закінчення мелодій, застосовуючи *ігровий метод* “питань” та “відповідей”. Гра “Питання та відповіді” використовується, як така, що активізує відчуття тоніки в дітей і водночас формує навички створення імпровізацій на заданий текст. Після кожної дитячої відповіді педагогу необхідно повторити всю мелодію (тобто, і “питання”, і “відповідь”), звертаючи увагу дітей на те, що перша фраза звучить логічно, коли закінчується не тонікою (“питання”), а друга, природно, вимагає стверджувальної інтонації і завершується тонікою. Пошук варіанта відповіді-імпровізації на запитання розвиває креативність мислення, логіку (ці дві музичні фрази мають бути логічно пов’язані). Активізація творчої діяльності приводить до розвитку пам’яті та інтелекту дітей, що стало помітно вже через півроку занять, коли діти самі будували і “питання”, і “відповіді”. З точки зору розвитку поліфонічного слуху, всі ці “відповіді” у грі стають варіантами основного наспіву – підголосками. (Додаток Д).

Гра “Питання та відповіді”, в якій педагог ставить “питання”, а діти “відповідають”, створюючи імпровізацію, на наступному етапі має проходити без участі та допомоги вчителя. А на пізнавально-корекційному, етапі ми звертали увагу дітей на те, чи гарну співзвучність з основним наспівом мають їхні імпровізації. Дітям пояснювалося, чим не підходить невдалий варіант, демонструючи різке, дисонантне звучання на інструменті.

При цьому чи не найскладнішим було створити атмосферу, в якій кожна дитина не тільки б не боялася “відповідати”, а й правильно реагувала в разі невдачі, не втрачаючи бажання спробувати знову. Найбільш вдалі варіанти виконувалися усіма учнями, які кожного разу проспівували обидві фрази повністю. Серед цих варіантів “відповідей” знаходилися справжні підголоски, які декілька учнів виконували в ансамблі, утворюючи багатоголосся. Таким

чином ми розвивали внутрішній слух, логіку, креативність мислення, пам'ять, що приводило до розвитку поліфонічного слуху. Слухове та виконавське сприймання різних видів поліфонії в пісенних та інструментальних творах здійснювалось за допомогою застосування прийомів візуалізації музичних образів, методом їх переведення на мову іншого виду мистецтва (декоративно-ужиткового).

Після показу підголоска рухом кисті руки вгору, або вниз, напрямок руху мелодії переводився в малюнок на папері. За *методом образних аналогій* проводилось ознайомлення дітей з творами декоративно-ужиткового мистецтва, а саме художніми розписами. Особлива увага приділялась інформації про зображення дерева життя та символіку в творах народного мистецтва. Діти, використовуючи набуті знання, вчилися створювати свої композиції з елементами розпису, що допомагало їм усвідомити підголоскову поліфонічну фактуру. В якості основного наспіву, ми орієнтувались на такі народні пісні як : “А вже красне сонечко припекло”, “Галя по садочку ходила”, “Їхав, їхав козак містом”, “Ой сивая та і зозуленька”, “Щебетала пташечка”, в яких підголоски можуть бути створені як внизу, так і вгорі основного голосу (Додаток В).

Корекційна робота вчителя полягала у формуванні в дітей умінь та розвитку навичок самостійної виконавсько-творчої роботи, контролю за власним виконанням. Діти набували досвіду не тільки власної творчості, а й розвитку уміння чути іншого під час виконання, тобто, набували досвіду діалогічних взаємовідносин у процесі колективного музикування.

*Третій етап – креативно-самостійний.* Основним завданням на даному етапі було виробити в молодших школярів практичні уміння діалогового музичного спілкування та навички креативно-самостійної творчості в процесі колективної поліфонічно-виконавської діяльності. На цьому етапі педагогічне керування з оволодіння різноманітними способами художньої діяльності, навичками диференційованого сприймання багатоголосся, імпровізації

підголосків у процесі виконавсько-творчого спілкування зводилось до вибору репертуару та відповідних методів розучування музичних творів, вибору поліфонічних творів для слухання та обговорення, створення необхідної атмосфери на уроці, яка б сприяла творчому самовираженню дітей та набутті ними позитивних емоційних вражень.

Педагогічна *мета* етапу полягала в систематизації знань тезаурусу, поєднання пізнавальної, слухової та виконавської складових розвитку поліфонічного слуху молодших школярів, у набутті учнями навичок художньо-образного виконання поліфонічного твору.

Кінцевим результатом етапу є сформований поліфонічний слух відповідно віку та періоду навчання. Початковий досвід слухового сприйняття різних видів поліфонії в українських піснях, інструментальних творах, навички тембрально-динамічної диференціації дозволили дітям проводити художньо-образний аналіз поліфонічних творів без допоміжних питань вчителя. У процесі виконання поліфонічних творів учні усвідомлювали власні виконавські дії та намагалися здійснювати постійний слуховий контроль власного виконання. Створення орнаментів було результатом самостійних слухових вражень від музичного твору з певним видом поліфонічного викладу. Повернення до слухання та художньо-образного аналізу творів, знайомство з якими відбулося на першому етапі, на даному етапі привело до осмислення їх поліфонічної виразності завдяки напрацьованим навичкам, що підтверджували результати виконання контрольних та формуючо-творчих завдань (Наприклад, варіації В.Мяскова на тему білоруської народної пісні “Перепілонька”).

На цьому етапі в урок включалися нові форми роботи: пізнавальні вікторини, виставки дитячої творчості. З’явилася потреба в проведенні циклу уроків-бесід: “Бабусяна скринька” (про призначення і символіку рушників, український костюм, символіку кольорів стрічок до українського вінка, про значення і символіку квітів у вінку).

На заняттях впроваджувались контрольні та формуючо-творчі завдання спрямовані на розвиток у молодших школярів поліфонічного слуху. До контрольних завдань відносилися опитування, до формуючо-творчих – слухання та виконання поліфонічних творів, їх художньо-образний аналіз, створення імпровізацій, візуалізація (графічне зображення) поліфонічного твору методом переведення на мову іншого виду мистецтв:

- виконати пісню “Щебетала пташечка”, зімпровізувавши підголосок, створити графічне зображення;

- виконати канон “Зозуля”, визначити роль імітаційного викладу у пісні, дати образну характеристику, створити графічне зображення;

- порівняти вокальне та інструментальне звучання народної пісні “Ой, ти, дівчино, зарученая”;

- порівняти виконання мішаного хору, жіночого та дитячого твору “Дударик” М.Леонтовича;

- порівняти вокальне та хорове (в обробці для дитячого хору П.Мережина) виконання твору А.Соневицького “Під твоєю милістю”;

- дати художньо-образний аналіз творів: К.Мясков, варіації на тему білоруської народної пісні “Перепілонька”, В.-А.Моцарт, варіації на тему французької народної пісні “Пастух”;

- прослухавши “Романс” Г.Свірідова до кінофільму “Заметіль” у виконанні камерного ансамблю (дві скрипки у супроводі фортепіано), визначити: склад виконавців; роль кожного інструмента; у якій взаємодії знаходяться дві скрипки (у згоді чи в суперечці); чи можна, слухаючи музику, уявити діалог двох людей.

У процесі впровадження розробленої методики поетапно зростав слухацький, виконавський та пізнавальний досвід сприйняття поліфонії, спрямований на розвиток поліфонічного слуху молодших школярів у всіх компонентах – мотиваційно-ціннісному, когнітивно-операційному, діяльнісно-творчому.

Поступово адекватність сприйняття школярами поліфонічної фактури у народних піснях, у інструментальних творах зростала. З отриманням знань про властивості та особливості музичної мови українських народних пісень, про багатоголосся, варіантність підголосків, про прийоми імітації, здобуттям навичок створення імпровізацій шляхом підкріплення слухових образів зоровими з використанням елементів українського орнаменту з'являлося і кріпло в дітей бажання краще пізнати українське народне мистецтво. З'являлося бажання музичного самовираження, бажання творчості, відзначилась помітна тенденція до емоційного розкріпачення дітей, підсилення дитячого інтересу до поліфонічної музики, до занять музичним мистецтвом.

### **3.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи**

Діагностика сформованості поліфонічного слуху молодших школярів проводилася відповідно до визначених структурних компонентів за визначеними критеріями й показниками. Проведення дослідно-експериментальної роботи дало змогу простежити за динамікою розвитку поліфонічного слуху молодших школярів від 2-го до 4-го класу.

Для перевірки ефективності впровадженої методики розвитку поліфонічного слуху молодших школярів нам було необхідно простежити динаміку формування в молодших школярів поліфонічного слуху за допомогою проміжних та контрольних діагностичних зрізів, провести порівняльний аналіз отриманих результатів у контрольній та експериментальній групах, перевірити їх вірогідність та довести дієвість запропонованої методики.

З учнями ЕГ робота проводилася за запропонованою нами методикою, якісний склад ЕГ і КГ та умови навчання були приблизно однаковими. У процесі впровадження формувальної методики було здійснено два проміжних та один контрольний зрізи: 1 зріз – наприкінці другого навчального року (після проведення першого етапу формувального експерименту); 2 – наприкінці третього

навчального року (після проведення другого етапу формувального експерименту);  
3 – наприкінці четвертого навчального року (після проведення третього етапу).

Зрізи проводилися на основі спостережень за показниками, що дозволяло простежити динаміку сформованості поліфонічного слуху за кожним критерієм та розвитком поліфонічного слуху в цілому.

Перший діагностичний зріз проводився наприкінці другого року навчання шляхом виконання навчальних та творчих завдань, подібних констатувальному діагностуванню. Творчі завдання були спрямовані на визначення критеріальних показників розвитку поліфонічного слуху дітей молодшого шкільного віку і мали виявити рівень знань учнів, наявність творчих умінь, ставлення до музичного мистецтва, поліфонічних творів на фольклорному матеріалі, до національного багатоголосного співу, потреби включатись у навчальну діяльність з їх вивчення, наявність творчих умінь візуалізації музичного матеріалу шляхом графічного зображення в кольорі та навичок створення ритмічного супроводу, перших імпровізацій, руху з елементами фольклорного танцю згідно з показниками мотиваційно-ціннісного, когнітивно-операційного, діяльнісно-творчого компонентів розвитку поліфонічного слуху молодших школярів.

Результати першого зрізу у відповідності до компонентів унаочнено в таблицях 3.5; 3.6; 3.7.

З таблиці 3.5 видно, що за мотиваційно-ціннісним компонентом в КГ до початкового рівня сформованості поліфонічного слуху молодших школярів віднесено 43,3 %, учнів, до середнього – 50 %, до достатнього – 6,7 % школярів. У ЕГ до початкового рівня сформованості поліфонічного слуху молодших школярів віднесено 26,7 % учнів, до середнього – 60,0 %, до достатнього – 13,3 % дітей. Варто відзначити, що учні обох груп досить активно ставилися до виконання запропонованих завдань. Але, результати першого зрізу показали, що школярі експериментальної групи випереджали учнів із контрольної групи.

Таблиця 3.5

**Рівні сформованості поліфонічного слуху молодших школярів ЕГ і КГ за мотиваційно-ціннісним компонентом (у %)**

Показники	Рівні					
	достатній		середній		початковий	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
позитивне ставлення до поліфонічних музичних творів в суб'єктивно-емоційному реагуванні;	13,3	10	56,7	50,0	30,0	40,0
бажання, потреба включатись у навчальну діяльність з вивчення поліфонічних творів;	20	3,33	60,0	43,3	20,0	53,3
наявність ціннісно-установчих схильностей учнів до сприйняття поліфонічного фактору у народній творчості;	6,7	6,66	63,3	56,7	30,0	36,7
Середнє значення	13,3	6,7	60,0	50,0	26,7	43,3

Статистичні дані когнітивно-операційного компоненту унаочнено в таблиці 3.6.

Результати першого зрізу за когнітивно-операційним компонентом свідчать, що у КГ до достатнього рівня сформованості поліфонічного слуху не піднявся жоден учень, що з рештою співпадає з результатами констатувальної діагностики. У ЕГ помітні певні зрушення: до достатнього рівня віднесено 6,7% учнів. До середнього рівня у КГ віднесено – 20,0 % від усього числа учнів, до початкового – 80,0 %. У ЕГ до середнього рівня сформованості поліфонічного слуху віднесено 33,3 % учнів, що на 13,3 % більше ніж у КГ, до початкового – 60,0 %, школярів, що на 20 % менше, ніж у КГ. Таким чином, школярі експериментальної групи випереджали учнів із контрольної групи і за даними когнітивно-операційного компоненту.

Статистичні дані діяльнісно-творчого компоненту унаочнено відповідно в таблиці 3.7.

Таблиця 3.6

**Рівні сформованості поліфонічного слуху молодших школярів ЕГ і КГ за когнітивно-операційним компонентом (у %)**

Показники	Рівні					
	достатній		середній		початковий	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
сформованість знань про народну музичну творчість та народне декоративно-ужиткове мистецтво;	10,0	0	30,0	20,0	60,0	80,0
сформованість навичок тембро-динамічної диференціації;	6,67	0	26,66	23,3	66,66	76,7
сформованість навичок сприйняття поліфонічного багатоголосся;	3,33	0	36,7	13,3	60,0	86,7
наявність знань елементарного поліфонічного тезаурусу.	6,66	0	40,0	23,3	53,33	76,6
Середнє значення	6,7	0	33,3	20,0	60,0	80,0

Таблиця 3.7

**Рівні сформованості поліфонічного слуху молодших школярів ЕГ і КГ за діяльнісно-творчим компонентом (у %)**

Показники	Рівні					
	достатній		середній		початковий	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
вияв чутливості до поліфонічного матеріалу;	3,33	0	40,0	23,33	56,66	76,66
здатність до вокальної імпровізації у поліфонічному контексті;	3,33	0	30,0	10,0	66,66	83,33
практично-творче застосування набутих навичок, знань та умінь у художньо-поліфонічній сфері, контроль за власним виконанням поліфонічних творів.	3,33	0	10,0	10,0	86,66	90,0
Середнє значення	3,33	0	26,66	16,66	70,0	83,33

Дані таблиці 3.7 показують, що в КГ достатній рівень сформованості поліфонічного слуху молодших школярів за діяльнісно-творчим компонентом не показав жоден учень, до середнього рівня віднесено – 16,6 % учнів, до початкового – 83,33 % дітей, що знову ж таки співпадає з результатами констатувальної діагностики. У ЕГ до достатнього рівня сформованості поліфонічного слуху віднесено 3,3 % учнів, до середнього 26,66 %, до початкового – 70,0 % школярів.

За результатами першого зрізу можна відзначити підвищення у дітей експериментальної групи інтересу до музичного фольклору, вивчення народних традицій та видів декоративно-ужиткового мистецтва, відбулися помітні зрушення в розвитку темброво-динамічного та вокального слуху, здатності до вокальної імпровізації. Помітні також зміни у виявах чутливості до поліфонічного матеріалу та сприйнятті поліфонічного багатоголосся. Показники рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту зросли на 9,43 % (достатній рівень) та на 13,93 % (середній рівень), відповідно на 23,36 % зменшився показник початкового рівня. На 9,02 % зріс середній рівень, на 10,04% зменшився початковий стосовно діяльнісно-творчого компоненту. Зрушення у показниках когнітивно-операційного компоненту на цьому етапі не такі помітні.

Статистичні дані таблиці 3.8 свідчать про рівні розвитку поліфонічного слуху учнів у експериментальній групі наприкінці першого етапу дослідно-експериментальної роботи.

Підсумовуючи результати першого зрізу формувального експерименту, можна стверджувати, що в дітей експериментальної групи показники підвищилися, тоді як у контрольній суттєвих змін не відбулося. Внаслідок проведеної експериментальної роботи початковий рівень прояву визначених компонентів зменшився, а достатній і середній зросли, що свідчить про доцільність педагогічної роботи з розвитку поліфонічного слуху молодших школярів.

**Рівні розвитку поліфонічного слуху учнів ЕГ  
наприкінці першого етапу**

Компоненти	Рівні					
	Достатній		Середній		Початковий	
	ЕГ		ЕГ		ЕГ	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Мотиваційно-ціннісний	4	13,33	18	60,0	8	26,67
Когнітивно-операційний	2	6,66	10	33,3	18	60,0
Діяльнісно-творчий	1	3,33	8	26,66	21	70,0
Середнє значення у %	7,78		39,98		52,22	

Другий діагностичний зріз було проведено наприкінці третього року навчання. Для з'ясування ефективності проведеної експериментальної роботи за кожним із показників визначених критеріїв у відповідності до розроблених компонентів розвитку поліфонічного слуху було визначено комплекс творчих завдань для виявлення динаміки їх формування упродовж експериментальної роботи. Статистичні дані другого діагностичного зрізу відповідно до компонентів у контрольній та експериментальній групах та динаміка розвитку поліфонічного слуху молодших школярів у ЕГ наприкінці другого етапу представлено в таблицях додатку Л.

Статистичні дані другого діагностичного зрізу показали помітні зрушення показників компонентів розвитку поліфонічного слуху молодших школярів у експериментальній групі, особливо стосовно когнітивно-операційного компоненту порівняно із попереднім діагностуванням. За когнітивно-операційним компонентом відзначається помітне зростання показника середнього рівня на 13,4 %, зменшення початкового на 17,7 %. За діяльнісно-творчим компонентом показник середнього рівня зріс на 6,64 %, показник початкового зменшився на 10,0 %. У контрольній групі за другим діагностичним зрізом значних змін у порівнянні з першим не виявлено.

На рисунку 3.3.наочно представлена динаміка розвитку поліфонічного слуху молодших школярів у ЕГ на другому етапі у порівнянні з результатами першого діагностичного зрізу та даними дослідної роботи до експерименту.

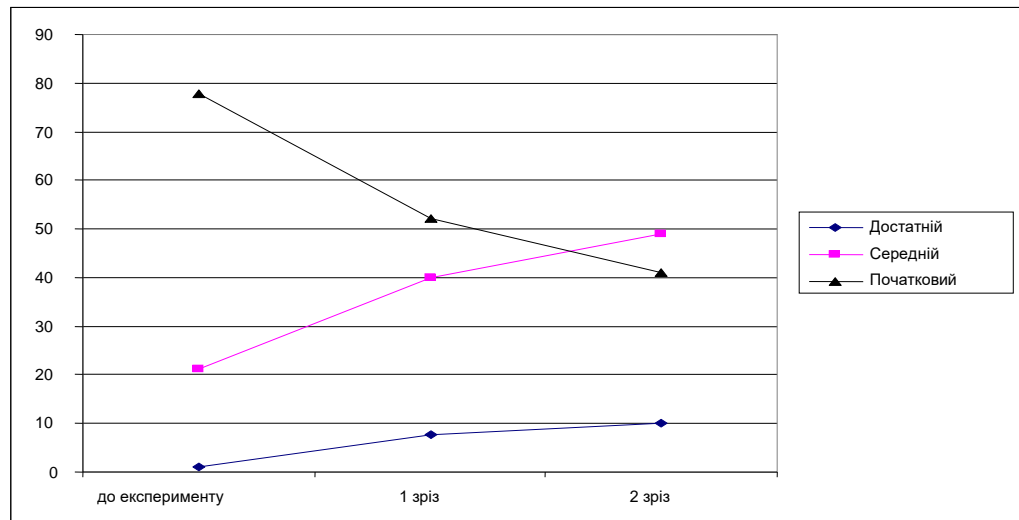


Рис. 3.3. Динаміка розвитку поліфонічного слуху молодших школярів у ЕГ на другому етапі

Результати третього зрізу фіксувалися також наприкінці навчального року (четвертий клас). Статистичні дані третього зрізу за кожним компонентом у контрольній та експериментальній групах проілюстровано в таблицях додатку М. Отримані результати дали можливість відзначити значні відмінності в проявах показників критеріїв розвитку поліфонічного слуху учнів початкової школи.

При порівнянні статистичних даних у контрольній та експериментальній групах помітна значна різниця сформованості компонентів розвитку поліфонічного слуху учнів контрольної та експериментальної груп, що видно з таблиці додатку М. В таблиці зафіксовано, що у ЕГ показник достатнього рівня зріс на 32,3 % порівняно з КГ. Показник початкового рівня у ЕГ, порівняно з КГ, зменшився на 13,44 %.

Динаміка зростання показників розвитку поліфонічного слуху молодших школярів у експериментальній групі наприкінці третього етапу представлена у таблиці 3.9 :

Таблиця 3.9

**Рівні розвитку поліфонічного слуху учнів ЕГ наприкінці  
третього етапу**

Критерії	Рівні					
	Достатній		Середній		Початковий	
	ЕГ		ЕГ		ЕГ	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Мотиваційно-ціннісний	5	16,7	22	73,3	3	10,0
Когнітивно-операційний	8	26,7	15	50,0	7	23,3
Діяльнісно-творчий	4	13,3	13	43,3	13	43,3
Середнє значення у %	19,0		55,5		25,5	

За сформованістю мотиваційно-ціннісного компонента на початковому рівні знаходиться у п'ять разів менше учнів експериментальної групи порівняно з контрольною, на середньому рівні учнів експериментальної групи майже удвічі більше, на достатньому рівні – у п'ять разів більше. До початкового рівня сформованості когнітивно-операційного компонента в контрольній групі віднесено вдвічі більше учнів, ніж в експериментальній, а достатній рівень прояву того ж компонента в експериментальній групі переважає у чотири рази. Показники початкового рівня діяльнісно-творчого компонента в півтора рази нижчі в експериментальній групі у порівнянні з контрольною, за показниками середнього рівня у експериментальній групі на 16,6 % учнів більше, ніж у контрольній, показники достатнього рівня експериментальної групи у два рази переважають показники контрольної.

Отже, кількість учнів ЕГ, віднесених до достатнього рівня розвитку поліфонічного слуху збільшилась на 17,9 %, до початкового – зменшилась на 52,3 %, кількість учнів, що відповідають середньому рівню – збільшилась на 25,36 %. Результати третього зрізу дозволяють проілюструвати динаміку зростання показників розвитку поліфонічного слуху молодших школярів у експериментальній та контрольній групах, що унаочнено в таблиці 3.10.

Таблиця 3.10

**Динаміка рівнів сформованості поліфонічного слуху молодших  
школярів (у %)**

Рівні	Експериментальна група				Контрольна група			
	До експерименту	1 зріз	2 зріз	3 зріз	До експерименту	1 зріз	2 зріз	3 зріз
Початковий	77,8	52,2	41,1	25,5	75,6	68,9	61,1	57,8
Середній	21,1	40,0	48,9	55,5	23,3	28,9	34,5	36,7
Достатній	1,1	7,8	10,0	19,0	1,1	2,2	4,4	5,5

Наприкінці I семестру з метою з'ясування динаміки оцінно-емоційного ставлення дітей до художньо-естетичних видів діяльності було повторно проведено тести за методикою О.Орехової. Також наприкінці I семестру було повторно проведено психолого-педагогічну діагностику, що дозволяла визначити динаміку розвитку творчого мислення учнів початкової школи від другого до четвертого класу.

Повторне проведення тестів О.Орехової відбувалося наприкінці першого семестру 4-го класу. За результатами тестування оцінно-емоційне ставлення дітей до художньо-естетичних видів діяльності росте разом із диференціацією естетичних відчуттів, отриманням нових знань, виконанням формульовано-творчих завдань, вивільнення емоцій в процесі ритмічно-творчої ігрової діяльності, в процесі слухання музики та виконавської діяльності. Рейтинг видів естетичної діяльності у дітей виріс до 5,1 балів з музики та до 5,5 балів з образотворчого мистецтва.

Аналіз позитивного оцінного відношення молодших школярів до уроку музики показав, що спостерігається стійке зростання рейтингу музичної діяльності (з четвертого – п'ятого місця – на перше – друге – третє місця) від

першого до четвертого класу. Причому у хлопчиків зростання рейтингу музичної діяльності більш значне. Був проведений аналіз результатів соціальних і естетичних відчуттів, позначених дітьми одним кольором з музичною діяльністю, який засвідчив, що гама позитивних відчуттів переважає над негативними. Це свідчить про підвищення інтересу, осмислення змісту музичної діяльності і власної творчості на уроках.

Протягом формувального експерименту ми відзначили оздоровчий вплив занять фольклором на дітей. Це стало підтвердженням нашого припущення щодо терапевтичного ефекту у процесі інтенсивної роботи на уроках музики з розвитку поліфонічного слуху молодших школярів на українському народнопісенному матеріалі.

Про терапевтичний ефект говорить також А. Афанасьєва, наводячи в своїх дослідженнях термін “фольклоротерапія” в межах арттерапії на основі апробованого в педагогічній науці методу казкотерапії. Нею був проведений цикл інтегрованих уроків літератури та додаткових занять і виявлений терапевтичний ефект, який був підтверджений експериментально в петербурзькій гімназії № 470. Результати видалися нам цікавими, адже підтверджували наше припущення.

На основі використаної А.Афанасьєвою методики психологічної діагностики САН нами були також проведені відповідні заміри, які включали оцінку учнями свого самопочуття, активності, настрою за п'ятибальною шкалою до і після занять на уроках музики в у школі № 115 м. Києва. Один з уроків включав розучування, повторення і виконання дитячих народних ігрових пісень. Другий урок був присвячений повторенню та виконанню обрядових пісень і хороводів до весняних свят (кривий танець). На третьому уроці проводилось розучування та виконання обрядових пісень до новорічних свят (колядок і щедрівок) з обігруванням тексту і створенням відповідних ситуацій – традиційних святкових обрядових дій.

Аналіз експериментальних даних показав, що заняття фольклором дають хороший результат з вираженим терапевтичним ефектом. Статистичну обробку результатів дослідження наводимо у таблиці додатку Н. З таблиці видно, що за більшістю показників у дітей покращились самопочуття і настрої. В цілому, заняття викликали живий відгук, зацікавленість, активність і, як результат, – гарні емоції.

Отже, застосування на уроках музичного мистецтва орнаменту, фольклорного матеріалу у його синкретичній єдності (спів, танець, декоративно-ужиткове мистецтво) не тільки сприяє формуванню навичок багатоголосного співу, розвитку у дітей поліфонічного слуху, але й справляє терапевтичний вплив. Звісно, такий підхід сприяє також більш повному знайомству молодших школярів з українською культурою та національними традиціями.

Підводячи підсумки проведеної роботи, варто додати, що статистичні дані про стан сформованості поліфонічного слуху в молодших школярів контрольної та експериментальної груп за всіма компонентами до початку експерименту та динаміку розвитку поліфонічного слуху дітей молодшого шкільного віку на всіх етапах формувального експерименту унаочнено відповідно в розгорнутій таблиці додатку М.

Проілюструємо графічно зміну структури рівнів сформованості поліфонічного слуху молодших школярів в контрольній та експериментальній групах на початковому та заключному етапах експерименту (рис. 3.4, 3.5).

На основі попереднього кількісного та графічного аналізу можна висунути гіпотезу про те, що в експериментальній групі відбулись більш суттєві структурні зміни рівнів сформованості поліфонічного слуху.

Вивчимо методами математичної статистики наскільки суттєвими є відмінності між двома статистичними вибірками (КГ та ЕГ). Оскільки в нашому експерименті розглядаються дві незалежні вибірки, які необхідно співставити за частотою досліджуваного показника (рівень сформованості поліфонічного

слуху), то найдоцільніше використати кутове перетворення Фішера  $\varphi^*$ . Цей критерій оцінює достовірність відмінностей між процентними долями двох виборок, в яких реєструється досліджуваний показник.

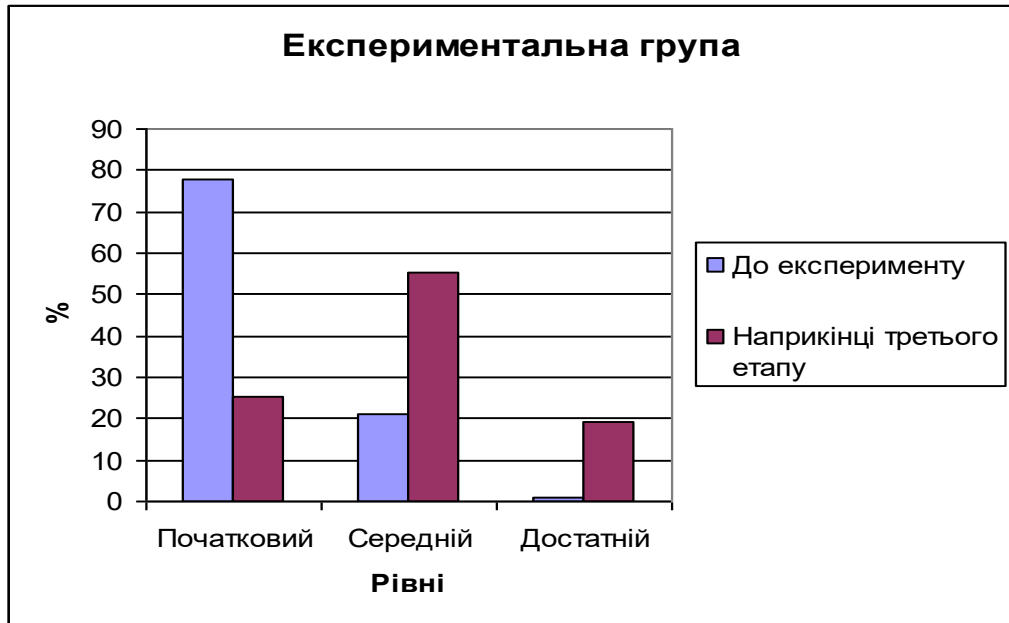


Рис. 3.4. Зміна рівнів сформованості поліфонічного слуху молодших школярів експериментальної групи

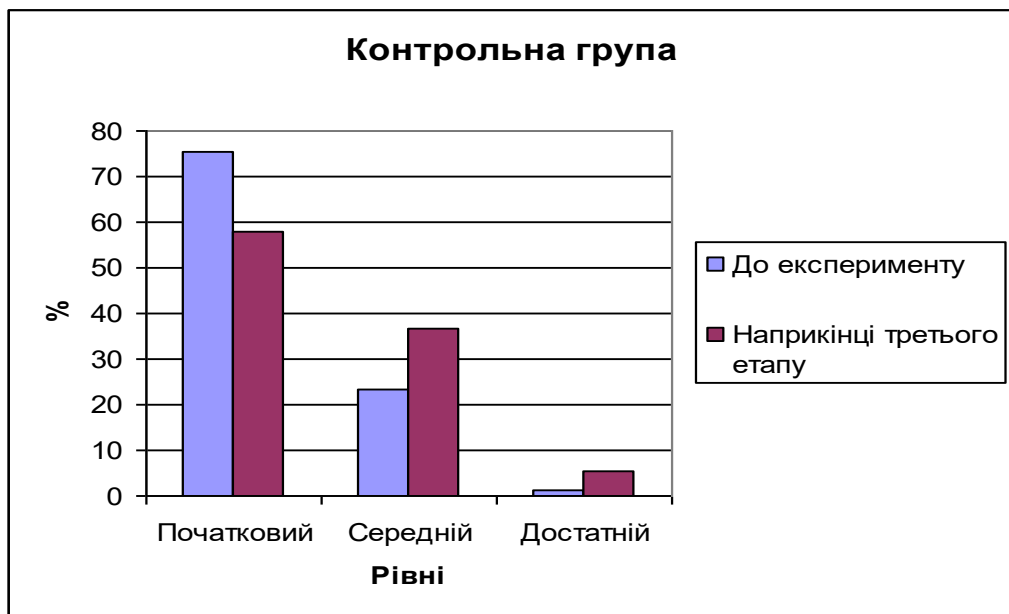


Рис. 3.5. Зміна рівнів сформованості поліфонічного слуху молодших школярів контрольної групи

Сутність кутового перетворення Фішера полягає в переводі процентних долей в величини центрального кута, що вимірюється в радіанах. Більшій процентній долі відповідатиме більший кут  $\varphi_1$ , а меншій – менший кут  $\varphi_2$ , співвідношення між ними задається формулою:  $\varphi = 2 \arcsin \sqrt{P}$ , де  $P$  – процентна доля, виражена в долях одиниці.

При збільшенні розходжень між кутами  $\varphi_1$  і  $\varphi_2$  та збільшенні чисельності виборок значення критерію зростатимуть. Чим більше значення величини  $\varphi^*$ , тим більш ймовірно, що відмінності між вибірками є не випадковими (статистично значущими).

За допомогою кутового перетворення Фішера можна перевіряти наступні гіпотези:

$H_0$ : доля осіб, у яких проявляється досліджуваний ефект, у виборці 1 не більша, ніж у виборці 2.

$H_1$ : доля осіб, у яких проявляється досліджуваний ефект, у виборці 1 більша, ніж у виборці 2.

При обчислення емпіричного значення процентні співвідношення переводяться в долі одиниці, які, в свою чергу переводяться в радіани за формулою кутового перетворення Фішера:  $\varphi_1 = 2 \arcsin \sqrt{P_1}$ ,  $\varphi_2 = 2 \arcsin \sqrt{P_2}$ , де  $P_1$  і  $P_2$  – відповідні долі, що порівнюються.

Емпіричне значення критерію визначається за формулою:

$$\varphi_{\text{д.і.}}^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 n_2}{n_1 + n_2}},$$

де  $n_1$  і  $n_2$  – обсяги досліджуваних виборок. Критична область визначається за допомогою критичних точок розподілу Стьюдента.

У ході обробки експериментальних даних були отримані результати, представлені відповідно у таблицях 3.11 (до початку експерименту) та 3.12 (наприкінці експерименту).

Таблиця 3.11

	Рівні					
	Початковий		Середній		Достатній	
	Мотиваційно-ціннісний компонент, до початку експерименту					
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Долі одиниці	0,5	0,467	0,467	0,5	0,033	0,033
Кутове перетворення	1,5708	1,5047	1,5047	1,5708	0,3653	0,3653
Спостережуване значення критерію $\varphi^*$	0,4670		0,4670		0	
Ймовірність спостережуваного значення за критерієм Стьюдента	0,6415		0,6415		1	
Ймовірність з якою приймається альтернативна гіпотеза	0,3585		0,3585		0	
Когнітивно-операційний компонент, до початку експерименту						
Долі одиниці	0,933	0,867	0,067	0,133	0	0
Кутове перетворення	2,6179	2,3950	0,5236	0,7466	0	0
Спостережуване значення критерію $\varphi^*$	0,8635		0,8635		0	
Ймовірність спостережуваного значення за критерієм Стьюдента	0,4899		0,4899		1	
Ймовірність з якою приймається альтернативна гіпотеза	0,5101		0,5101		0	
Діяльнісно-творчий компонент, до початку експерименту						
Долі одиниці	0,9	0,933	,0,1	0,067	0	0
Кутове перетворення	2,4981	2,6179	0,6435	0,5236	0	0
Спостережуване значення критерію $\varphi^*$	0,4642		0,4642		0	
Ймовірність спостережуваного значення за критерієм Стьюдента	0,6435		0,6435		1	
Ймовірність з якою приймається альтернативна гіпотеза	0,3565		0,3565		0	

Таблиця 3.12

	Рівні					
	Початковий		Середній		Достатній	
Мотиваційно-ціннісний компонент, наприкінці експерименту						
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Долі одиниці	0,1	0,567	0,733	0,4	0,166	0,033
Кутове перетворення	0,6435	1,7052	2,0556	1,3694	0,8393	0,3653
Спостережуване значення критерію $\varphi^*$	4,1119		2,6573		1,8355	
Ймовірність спостережуваного значення за критерієм Стьюдента	0,0001		0,0092		0,0694	
Ймовірність з якою приймається альтернативна гіпотеза	0,9999		0,9908		0,9306	
Когнітивно-операційний компонент, наприкінці експерименту						
Долі одиниці	0,233	0,5	0,5	0,433	0,267	0,067
Кутове перетворення	1,0075	1,5708	1,5708	1,4364	1,0860	0,5236
Спостережуване значення критерію $\varphi^*$	2,1817		0,5205		2,1781	
Ймовірність спостережуваного значення за критерієм Стьюдента	0,0315		0,6038		0,0317	
Ймовірність з якою приймається альтернативна гіпотеза	0,9685		0,3962		0,9683	
Діяльнісно-творчий компонент, наприкінці експерименту						
Долі одиниці	0,433	0,667	0,433	0,267	0,133	0,067
Кутове перетворення	1,4364	1,9113	1,4364	1,0860	0,7466	0,5236
Спостережуване значення критерію $\varphi^*$	1,8395		1,3569		0,8635	
Ймовірність спостережуваного значення за критерієм Стьюдента	0,0688		0,1779		0,3899	
Ймовірність з якою приймається альтернативна гіпотеза	0,9312		0,8221		0,6101	

У результаті математичної обробки експериментальних даних можна зробити наступні **висновки**:

- До проведення експерименту розбіжності між виборками, що утворювали контрольну та експериментальну групу були статистично незначущими (максимальний рівень ймовірності розбіжностей між групами становив 0,5101 для когнітивно-операційного компоненту).
- Після проведення експерименту в експериментальній групі відбулись суттєві зміни в прояві досліджуваних рівнів сформованості поліфонічного слуху у молодших школярів, при цьому розбіжності між ЕГ та КГ стали не випадковими і статистично значущими (ймовірність прийняття альтернативної гіпотези прямує до 1). Особливо сильно відмінності проявились у початковому та достатньому рівнях сформованості компонентів.

### **Висновки до третього розділу**

Програма дослідно-експериментальної роботи передбачала *три* етапи: підготовчий етап, констатувальна діагностика, формувальний експеримент. Підготовчий етап слугував основою для визначення методики дослідно-експериментальної роботи, критеріального апарату дослідження, дав можливість визначити педагогічні умови, необхідні для реалізації цілеспрямованого розвитку поліфонічного слуху молодших школярів, а також підібрати методичні прийоми, що якісно впливають на його розвиток.

Вирішальну роль у накопиченні слухацького досвіду молодших школярів відіграють засоби масової інформації: радіо, телебачення. Діти загалом “споживають” низькопробну музику, яка, на жаль, впливає на формування естетичного смаку. Але прізвища улюблених композиторів та готовність слухати музику (і класичну, і народну) залишають місце для плідної роботи в іншому напрямку, для розвитку культури сприйняття та інтелекту.

Загалом спостерігається прихильність та готовність учнів до спілкування з народним мистецтвом, хоча аналіз результатів анкетування не показав бажаного результату. Це свідчить про недостатність використання музичного фольклору в навчанні учнів перших — третіх класів та формального ставлення до нього в четвертих.

Констатувальне дослідження виявило низку суперечностей і показало, що робота з розвитку поліфонічного слуху в дітей початкової школи потребує подальшого вдосконалення. Виконання експериментальних завдань показало, що диференціація різних видів поліфонічного викладу викликає певні труднощі. Тому довелось констатувати, що через відсутність знань та малий слуховий досвід відповіді першокласників мало чим відрізнялися від відповідей учнів четвертого класу. Було також виявлено рівні сформованості поліфонічного слуху у молодших школярів: достатній – 3,06 %, середній – 30,14%, початковий – 66,8 %. Діагностика рівнів сформованості поліфонічного слуху молодших школярів з використанням математично-статистичної обробки даних дала можливість дослідити динаміку його розвитку на всіх етапах формувального експерименту.

На основі даних констатувальної діагностики було з'ясовано, що повноцінне сприйняття і відтворення поліфонічної музики молодшими школярами залежить від рівня розвитку в них поліфонічного слуху. За результатами констатувального експерименту було зроблено висновок, що в межах сучасної початкової музичної освіти в загальноосвітній школі проблемі розвитку поліфонічного слуху приділяється недостатня увага. З метою отримання позитивних зрушень у цьому напрямку нами розроблено поетапну методику розвитку поліфонічного слуху молодших школярів, що включає три етапи: *орієнтаційно-потребовий, пізнавально-корекційний, креативно-самостійний*.

Складовими формувальної методики виступили інформаційні, наочні, дієво-практичні, ігрові методи, розподілені нами на три групи: *методи теоретичного аналізу поліфонічних творів* (слухання та виконання поліфонічних

творів визначення художньо-образного змісту), ; *методи інтеграції мистецтв* (просторової візуалізації мелодії, графічного зображення мелодії, переведення художньо-образного змісту музичного твору на мову іншого виду мистецтва – декоративно-ужиткового); *методи активізації творчої діяльності* (активізації музичної уваги та творчих проявів дітей, музичної імпровізації). Застосовувалися колективні, групові та індивідуальні форми роботи.

Проведений формувальний експеримент і наступний аналіз здобутих результатів у контрольній та експериментальній групах засвідчив значні відмінності в динаміці розвитку поліфонічного слуху учнів молодшого шкільного віку.

За сформованістю мотиваційно-ціннісного компоненту на початковому рівні знаходиться у п'ять разів менше учнів експериментальної групи порівняно з контрольною, на середньому рівні учнів експериментальної групи майже удвічі більше, на достатньому рівні – учнів експериментальної групи у п'ять разів більше, ніж у контрольній.

До початкового рівня сформованості когнітивно-операційного компоненту в контрольній групі віднесено вдвічі більше учнів, ніж в експериментальній, а достатній рівень прояву того ж компоненту в експериментальній групі переважає у чотири рази.

Показники початкового рівня діяльнісно-творчого компоненту у півтора рази нижчі в експериментальній групі у порівнянні з контрольною, за показниками середнього рівня у експериментальній групі на 16,6 % учнів більше, ніж у контрольній, показники достатнього рівня експериментальної групи у два рази переважають показники контрольної.

Таким чином, в експериментальній групі внаслідок впровадження розробленої методики зменшилася кількість початкового рівня на 52,3 %, а в контрольній лише на 17,8 %. Середній рівень в експериментальній групі збільшився на 34,4 %, тоді як середній рівень контрольної групи тільки на

13,4%. Достатній рівень в експериментальній групі зріс на 17,9 %, в контрольній – на 3,3 %.

Протягом формувального експерименту відзначався оздоровчий вплив занять фольклором на дітей. Це стало підтвердженням нашого припущення щодо терапевтичного ефекту у процесі інтенсивної роботи на уроках музики з розвитку поліфонічного слуху молодших школярів на українському народнопісенному матеріалі.

Основні наукові результати розділу опубліковані в працях [246; 250; 252; 248].

## ВИСНОВКИ

У дисертації представлено результати теоретичного дослідження та практичного вирішення проблеми розвитку поліфонічного слуху молодших школярів на уроках музики, що знайшло відображення у визначенні специфіки означеного процесу, у розробці, обґрунтуванні та експериментальній перевірці відповідної методики.

1. Проблема розвитку поліфонічного слуху молодших школярів є актуальною у зв'язку з тим, що вона залишилася поза увагою вчених, незважаючи на значну кількість досліджень з питань розвитку музично-творчих здібностей дітей. Відсутність поглиблених досліджень з означеної проблеми істотно впливає на якість та ефективність загального музично-естетичного виховного процесу. Створення ефективної методики розвитку поліфонічного слуху молодших школярів на національному ґрунті надасть змогу удосконалити музичне виховання дітей молодшого шкільного віку в загальноосвітніх навчальних закладах.

2. На основі узагальнення результатів теоретичного аналізу наукової літератури розкрито сутність *поліфонічного слуху*, конкретизовано його визначення як здібності розчленовано сприймати, співвідносити, відтворювати фактурну горизонтальну (лінеарну) багатоскладність музики. Науково обґрунтовано проблему розвитку поліфонічного слуху молодших школярів з позицій комплексного, діяльнісного, особистісного підходів. Виявлено *компонентну структуру* розвитку поліфонічного слуху, який ми розуміємо як процес комплексного удосконалення структурних складових означеного слуху кожної особистості в умовах виконання нею різних видів творчої діяльності. Компонентну структуру розвитку поліфонічного слуху складають: *мотиваційно-ціннісний компонент*, що забезпечує сформованість позитивного ставлення до музичного мистецтва, поліфонії, рівень сформованості естетичних потреб, відображує бажання та потребу дитини в заняттях музикою, усвідомлення нею цінності народного мистецтва; *когнітивно-операційний*

*компонент*, що охоплює обсяг та якість спеціальних музично-поліфонічних знань, чіткість уявлень, а також сформованість операційних навичок їх застосування; *діяльнісно-творчий компонент*, що показує ступінь оволодіння різноманітними способами художньої діяльності, розвиток творчих та комунікативних здібностей.

3. Основними критеріями розвитку поліфонічного слуху нами визначено: *міру потреби учнів у музично-поліфонічній діяльності*, який характеризують такі *показники*: ставлення до поліфонічних музичних творів у суб'єктивно-емоційному реагуванні; бажання, потреба включатись у навчальну діяльність з вивчення поліфонічних творів; наявність ціннісно-установчих схильностей учнів до сприйняття поліфонічного фактору у народній творчості; *ступінь обізнаності молодших школярів у сфері музично-поліфонічної творчості*, означений такими *показниками*: сформованість знань про народну музичну творчість та народне декоративно-ужиткове мистецтво; сформованість навичок тембро-динамічної диференціації; сформованість навичок сприйняття поліфонічного багатоголосся; наявність знань елементарного поліфонічного тезаурусу; *міру здатності учнів до поліфонічно-імпровізаційного виконавства* з такими *показниками*: вияв чутливості до поліфонічного матеріалу, самостійне орієнтування в ньому; здатність до вокальної імпровізації у поліфонічному контексті; практично-творче застосування набутих навичок, знань та умінь у художньо-поліфонічній сфері, контроль за власним виконанням поліфонічних творів.

4. Ефективний розвиток поліфонічного слуху молодших школярів на уроках музики у загальноосвітніх навчальних закладах України вимагає відповідних *педагогічних умов*, а саме: вибору навчального репертуару на українському національному матеріалі, застосування співу без супроводу, характерного для українських народних пісень; послідовного включення до навчального процесу різних видів поліфонії у такій наступності: контрастна, імітаційна, підголоскова; залучення елементів українського національного орнаменту як засобу візуалізації поліфонічної фактури; створення на уроці

атмосфери творчої активності, невимушеності та підтримки творчих досягнень учнів. Функціями цього процесу є: пізнавальна, виховна, естетично-розвиваюча художньо-творча, гедоністична, комунікативна.

6. У ході констатувального експерименту було розроблено рівні сформованості поліфонічного слуху молодших школярів: початковий, середній, достатній. До початкового рівня було віднесено 66,8 % учнів, до середнього – 30,14 %, до достатнього – 3,06 %. На основі визначених критеріїв розвитку поліфонічного слуху молодших школярів для уточнення здобутих емпіричних даних нами були використані діагностичні методи педагогічного спостереження, інтерв'ю, тестування, анкетування, опитування, бесіди, методи практично-творчих завдань, аналізу виконання та самооцінки, аналізу та обробки результатів. Перший етап був спрямований на дослідження показників мотиваційно-ціннісного компоненту. Другий етап констатувального експерименту був спрямований на перевірку показників когнітивно-операційного компоненту. Третій етап був спрямований на перевірку показників діяльнісно-творчого критерію розвитку поліфонічного слуху.

7. Формувальний експеримент складався з трьох етапів педагогічної роботи: *орієнтаційно-потребового, пізнавально-корекційного та креативно-самостійного*. Основною метою була перевірка на практиці дієвості та ефективності методики розвитку у молодших школярів поліфонічного слуху на національному ґрунті. На кожному з етапів застосовувалися інформаційні, наочні, дієво-практичні, ігрові методи, поділені нами на три основні групи: методи теоретичного аналізу поліфонічних творів, методи інтеграції мистецтв, методи активізації творчої діяльності. У процесі формувального експерименту розроблено методичні рекомендації для впровадження запропонованої методики у шкільну практику.

Результати підсумкових контрольних зрізів за розробленими критеріями та показниками рівнів сформованості поліфонічного слуху учнів свідчать про ефективність запропонованої методики. Кількість учнів ЕГ, віднесених до достатнього рівня розвитку поліфонічного слуху збільшилась на 17,9 %, до

початкового – зменшилась на 52,3 %, кількість учнів, що відповідають середньому рівню – збільшилась на 25,36 %. Зафіксована на основі порівняльного аналізу статистичних даних експериментальної та контрольної груп позитивна динаміка сформованості поліфонічного слуху молодших школярів доводить дієвість та результативність розробленої поетапної методики розвитку поліфонічного слуху молодших школярів на уроках музики. Це дає підставу рекомендувати її для впровадження у шкільну практику.

Проведене дослідження не вирішує всіх питань розглянутої проблеми. Подальшого дослідження потребує методика розвитку поліфонічного слуху молодших школярів у процесі позакласної та позашкільної діяльності, послідовності відповідного навчально-виховного процесу в початковій та основній школі, підготовки вчителів музики та студентів педагогічних вузів мистецьких спеціальностей до викладання предмету з урахуванням розвитку в учнів поліфонічного слуху.

## ДОДАТОК А

### Анкети для учнів

Дорогий друже! Ти знаєш, що українці – один з найспівучіших народів світу, деякі пісні знаєш і ти. Щоб перевірити свої знання, дай відповіді на наші запитання. Дякуємо за співпрацю.

#### Перший блок:

1. Чи подобається тобі слухати українські народні пісні?
2. Чи подобається тобі співати українські народні пісні?
3. Чи звучать українські народні пісні в твоїй родині? Які?
4. Чи вишиває хтось із твоїх рідних рушники, інші речі домашнього вжитку?
5. Чи є в тебе вишиванка? Як часто її вдягаєш?
6. Чи подобається тобі українське національне вбрання?

#### Другий блок:

1. Які українські народні пісні ти знаєш? Наведи приклади.
2. Які ти знаєш пісні до народних свят?
3. Чи співала тобі мама колискову? Можеш пригадати, яку саме?
4. Чи можеш згадати, які українські народні пісні вивчалися в школі на уроці музики?
5. Чи знаєш ти, що таке декоративно-ужиткове мистецтво або народні промисли? Наведи приклади.

Дякуємо за відповіді.

## ДОДАТОК Б

### Опитування учнів

1. Чи любиш ти слухати музику?
2. Які пісні ти любиш співати – сучасні естрадні пісні, дитячі пісні та пісні з мультфільмів, народні пісні?
3. Яка музика подобається більше – інструментальна (наприклад, виконана на фортепіано, скрипці, бандурі, сопілці, тощо), вокальна (виконана голосом – дитячим, чоловічим, жіночим), хорова (виконана дитячим, академічним, народним хором)?
4. Яких виконавців, в тому числі й колективи, ти любиш (знаєш)?
5. Чи є у тебе улюблений композитор, хто він?
6. Який музичний твір (твори) є твоїм улюбленим (улюбленими)?

## ДОДАТОК В

### Пісенна вікторина

1. “Ой хто, хто Миколая любить?”
2. “Ішов Миколай”
3. “Ой, чи є, чи нема”
4. “Ой, на горі жито”
5. “Щебетала пташечка”
6. “Ой минула вже зима”
7. “Соловєчку, сватку, сватку” (“Мак”),
8. “Вийди, вийди, Іванку”
9. “Подоляночка”
10. “Як діждемо літа”
11. “Два півники”
12. “Вийшли в поле косарі”
13. “Женчичок-бренчичок”
14. “Розпрягайте хлопці коней”
15. “Ой на горі та й женці жнуть”
16. “Ой єсть в лісі калина”
17. “Ходить сонко по вулиці”
18. “Котику сіренький”.

## ДОДАТОК Д

### Методичні рекомендації

Музична мова сучасності відрізняється підсиленням поліфонізму. Одночасне звучання мелодичних ліній, ритмів, тембрів, гармонічних пластів потребує від слухачів багатопланового, поліфонічного сприйняття. До такого сприйняття потрібно готувати з дитинства.

Поліфонічний склад притаманний і нашій народній хоровій музиці, для якої характерне багатоголосся з самостійністю голосів, мелодичною виразністю кожної партії.

Отже, методичні рекомендації присвячені актуальній проблемі розвитку поліфонічного слуху у дітей молодшого шкільного віку на національному ґрунті.

Методичні рекомендації адресовані вчителям музики загальноосвітніх шкіл, викладачам теоретичних дисциплін дитячих музичних шкіл, керівникам дитячих хорових колективів. Методичні рекомендації можуть бути використані педагогами в лекціях та семінарах, в практичній роботі зі студентами педвузів мистецьких спеціальностей.

### **Розділ 1. Початкові форми роботи з розвитку поліфонічного слуху у молодших школярів.**

Ключовими аспектами нашої методики розвитку поліфонічного слуху у дітей молодшого шкільного віку є:

- розвиток навичок співу без супроводу, що використовується при виконанні народних пісень;
- ритмічне виховання, що сполучається зі всіма видами музичної діяльності;

- використання українського фольклору, що є універсальним матеріалом для формування поліфонічного мислення;

- знайомство дітей з поліфонією через елементарні форми багатоголосся, що розкриває можливості для поступового освоєння всіх її видів.

Перш за все, не можна забувати про те, що на початковому етапі гармонічний слух ще не розвинений, і опора тільки на гармонію неможлива. Навчання поліфонії необхідно проводити паралельно із засвоєнням гомофонно-гармонічного складу, тому особливого значення набуває спів без супроводу. А у виконанні без супроводу органічно сприймаються саме народні пісні. Тож, перші поспівки, використані навіть для розспівування, дитячі примовки та пісні слід розучувати з голосу вчителя та виконувати без супроводу. Такий підхід сприяє також прискоренню координації між слухом і голосом. Вже через рік послідовних занять з'явиться переконливий результат.

Навички співу без супроводу потрібні у всій подальшій роботі з розвитку вокально-хорових навичок у дітей, в процесі виконання пісень з контрастним акомпанементом, при виконанні канонів, під час створення імпровізацій або підголосків до основної мелодії у багатоголосному співі.

Якомога раніше треба починати і ритмічне виховання, сполучаючи його зі всіма видами музичної діяльності. При співі це допомагає безпосередності, виразності виконання, визначає свободу самовираження, що є ефективною підготовкою для відчуття поліфонічних ліній. Початкові ритмічні вправи повинні базуватися на фразах, що включають тільки долі (четвертні) і групи з двох півдолей (восьмих) – “ритмічних блоках” К.Орфа, який знаходить їх в дитячих віршах та піснях. Поєднання четвертних і восьмих тривалостей характерно для дитячих народних пісень і засвоюється легше, ніж сполучення восьмих і половинних [99, 256 ]:



Від відтворення одного остінатного ритму діти легко переходять до одночасного виконання двох або декількох – дві групи учнів вступають одна за одною з різними остінатними супровадами:

The image shows a musical score with two staves. The top staff is labeled 'Плескання' (Clapping) and contains a sequence of four quarter notes. Below this staff, the rhythmic notation 'j - 2op, j - 2op, j - 2op, j - 2op' is written, indicating a sequence of quarter notes followed by eighth notes. The bottom staff is labeled 'Стукання' (Tapping) and contains a sequence of four quarter notes. Below this staff, the rhythmic notation 'Анто ніна, Анто ніна' is written, indicating a sequence of quarter notes followed by eighth notes.

Для того, щоб учні краще могли чути себе та свою партію, в ансамблі з іншою (що надзвичайно важливо для розвитку поліфонічного слуху), вони виконують свої ритмічні остінато “озвученими жєстами” – проплескуваннями та простукуваннями. У К.Орфа “зовнішні рухи”, “озвучені жєсти” стали основою в системі музичного виховання. Моделями для ритмічних фігур служили слова і фрази, барабанні діалоги і монологи, а також імпровізовані декламації. Крім того, велике значення в системі К.Орфа має опора на світовий фольклор. Інтонанційна формульність, наприклад, календарно-обрядових пісень дозволяє дітям швидко запам’ятовувати і довго зберігати їх в пам’яті, а також забезпечує нерозривний зв’язок з мовою, рухом і грою [261, 118]. Що стосується декламацій, різного роду мовних вправ, які сполучаються з ритмічними вправами, то вони теж мають своє значення – розвивають не тільки ритм, а й голос [99, 257].

Таким чином, ритмічні вправи, коли матеріал для навчання базується на народних піснях і танцях, створюють можливості для розігрування, інсценування, активної співучасті. Крім того, вони необхідні на початкових етапах навчання, щоб в подальшому дітям, що співають різні голоси, було легше ритмічно збагнути свою партію і зкоординувати її з іншими.

Важко переоцінити значення використання українського фольклору для формування поліфонічного мислення українських школярів. Поліфонічний тип мислення українського народу проявляється у різних видах народного

мистецтва. В ньому все було орнаментовано: вишивка з її барвистими і символічними рушниками та килимами, декоративний розпис на будівлях (внутрішня і зовнішня орнаментация), музичних інструментах. Орнамент присутній у різьблярстві, на одязі, в кераміці, у співах і танцях. [286, 14]. Ми маємо справу з так званим архетипом краси національної культури. Звідси й потяг до декоративності у всіх сферах життя українців [211, 27]. Наявність архетипу краси з декоративним світовідчуттям у ментальності уможливорює розвиток поліфонічного слуху вже у молодших школярів, хоча у дітей в початкових класах ще мало розвинене естетичне почуття, абстрактне мислення. У них переважає конкретний, наглядно-образний характер мислення, тісно пов'язаний з їхнім життєвим досвідом (світ іграшок, тварин, птахів, казок). Тому велике значення у молодшому шкільному віці в процесі розвитку навичок сприйняття музики мають зорові уявлення [21, 19].

Враховуючи все вище сказане, логічно починати художньо-образне знайомство з поліфонією з орнаментів вишивок (рушники, вишиванки) та декоративного розпису, де в наявності аналоги всіх типів багатоголосся: контрастної, імітаційної, підголоскової поліфонії. Стосовно форм багатоголосся для розвитку поліфонічного слуху дітей, слід зупинитися на формах елементарної музики, таких як: гетерофонія, бурдонний супровід, органний пункт, остінато, імітація, які зустрічаються у всіх музичних культурах. [98]. Такі форми допускають можливості створення багатьох варіантів, а від них – прямий шлях до поліфонії.

## **Розділ 2. Послідовність впровадження видів поліфонії в музичне виховання школярів.**

Проблема почерговості включення видів поліфонії в шкільне музичне навчання становить головне питання методики. На підставі власного

викладацького досвіду і враховуючи досвід інших педагогів, видається доцільним починати навчання з контрастної поліфонії, як найбільш доступної.

### **2.1. Контрастна поліфонія.**

Особливості сприйняття молодших школярів обумовлюють уподобання дітей, коли вони вибирають дисонуючий супровід до пісні, адже “чим більше дисонансів утворюється між голосами, тим більше імпульсів отримує сприйняття слухача.” [288, 96]. Цим обов'язково слід скористатися і запропонувати дітям для розучування зразки контрастної поліфонії, де вокальна партія і акомпанемент являють собою два яскравих самостійних плани. Благодатним музичним матеріалом в цьому плані є обробки українських народних пісень для дітей Л.Ревуцького (Збірник “Вийди, вийди сонечко”).

Більшість пісень в обробці Л.Ревуцького можуть бути розучені вже в першому класі. Це: “Галя по садочку ходила”, “Вийди, вийди сонечко”, “Ой єсть в лісі калина”, “Ой дзвони дзвонять” (із транспозицією, виходячи з теситурних умов), “Диби – диби”, “Я коза ярая”,. В другому класі можна включати до репертуару “Подоляночку”, “Павук сірий, волохатий”, в другому і навіть в третьому – “Прилетіла перепілонька”.

Метод розучування такий. Діти вчать вокальний рядок з голосу вчителя, послухавши перед цим пісню у відповідній обробці. Виконання слід підкріпити зоровими образами за допомогою декоративно-ужиткового мистецтва, оскільки це важливо для дітей молодшого шкільного віку. Наприклад, при роботі над піснею “Ой єсть в лісі калина” важко відмовитись від уявлення куща калини. А на рушниках і вишиванках часто присутній кетяг калини як орнаментальний мотив. Після демонстрації і перегляду орнаменту вишивок вчитель “переводить” звучання пісні в імпровізований орнамент, в якому вокальну партію можна показати орнаментальною лінією з кетягами калини. Потім увага учнів звертається на інструментальний супровід, який прозвучить окремо кілька разів. Для нього теж можна знайти орнаментальну лінію:



Рис.1. Орнамент до пісні “Ой єсть в лісі калина”

Тепер можна приступати до виконання пісні з контрастним супроводом, маючи перед очима орнамент з двох самостійних ліній. Такий, чи подібний орнамент можуть створити на папері і самі діти.

Велике значення для повноцінного поліфонічного сприйняття має засвоєння інструментальної партії. Вчителю слід звернути увагу дітей на неї, вона у дитячих піснях буває досить цікавою, з поліфонічною фактурою. Особливо добре у свідомості учнів диференціюються дві площини, коли акомпанемент включає в себе контрастність із зображальним ефектом. Прикладом можуть слугувати пісні: “Струмок” А.Штогаренка на сл. М.Забіли; “Котик і птахи”, сл. і муз Ю.Поплавської; “Осінні кораблики”, муз. Т.Ярошенко, сл.В.Івченко в перекладі Ю.Логвіної.

Розпочинаючи поліфонічний двоголосний спів, найкраще застосовувати коротенькі поспівки, в яких мелодична лінія розгалужується на два голоси. Звукові лінії спочатку чергуються, а потім розташовуються одна над одною. Розучування проводиться в ігровій формі способом перегуку голосів, кінцевий результат – два голоси звучать одночасно.

Найпростіший варіант (особливо враховуючи тих дітей, яким інтонувати мелодію важко внаслідок поганої координації між слухом та голосом) – це використання остінато другого голосу, коли в ньому використовується частина мелодії, яка в одноголосному варіанті служить вступом, доповненням або заключенням.

Наприклад, у пісні “Два півники” (муз.В.Верховинця) остінато нижнього голосу можна утворити з чергування лише двох звуків – третього і першого

ступенів ладу. Цей голос починає, і після двох вступних тактів звучить мелодія верхнього голосу:

Два півни-ки, два пів-ни-ки го-дох мо-ло-ти-ли,  
 Два пів-ни-ки, два пів-ни-ки мо-ло-ти-ли,  
 дві ку-роч-ки у ба-роч-ки, а д м л и н о н о-си-ли.  
 дві ку-роч-ки та н о-си-ли.

Графічне зображення в цій пісні вже може бути схоже на справжній орнамент: нижній голос (остінато) виглядатиме, наприклад, як лінія з горошинок, а верхній – хвиляста лінія з півниками й курочками. Цей орнамент дітям створити набагато простіше, ніж традиційний малюнок за завданням вчителя, адже в нашому випадку зовсім непотрібна художня досконалість малюнка, достатньо вималювати хвіст, дзьоб і гребінь на голові пташок. Важливо, що птахи використовуються як мотив орнаменту з певним ритмом (повторенням). Про ритм і мотив у музиці знають діти вже другого класу, а фантазія дітей справді невичерпна, вони самі запропонують безліч варіантів.

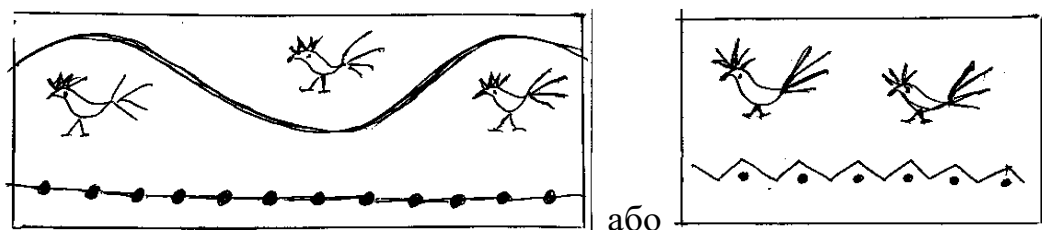


Рис. 2. Варіанти орнаменту до пісні “Два півники”

Ці методи з деякими змінами та іншими комбінаціями, можуть використовуватися при вивченні інших видів поліфонії.

## 2.2. Імітаційна поліфонія.

При виборі матеріалу для освоєння імітаційної поліфонії потрібно враховувати вокальні, теситурні можливості школярів, доступність в ритмо-інтонаційному відношенні, яскраву відмінність голосів у канонічному сполученні (тобто, нерівномірний розподіл напрямку мелодичних ліній). Велике значення на підготовчому етапі мають ритмічні вправи, про що вже зазначалося вище. Розучування одноголосся проходить уже відомим способом з простукуванням і проплескуванням ритму, ритмізованим вимовлянням слів, потім виконання – “учитель – діти” шляхом “Три в канон”. А “Гра в канон” – логічне продовження ритмічної гри “Відлуння”, в яку діти грають з великим задоволенням. Від неї до перших канонічних імітацій – короткий крок :

The image displays musical notation for a rhythmic exercise. The top system consists of two staves. The first staff is labeled "Учитель:" (Teacher) and the second "Діти:" (Children). Both are in 2/4 time. The teacher's part consists of a sequence of notes and rests, with 'x' marks indicating specific rhythmic points. The children's part is a simplified version of the teacher's part. The bottom system shows a more complex rhythmic pattern with multiple staves, also featuring 'x' marks.

Якщо у “Відлунні” призначені для повторів такти-паузи заповнити імпровізацією вчителя, то вийде “Гра в канон”. На початковому етапі навчання це можуть бути ритмічні імпровізації і, діти, відтворюючи прослухану раніше послідовність, в той же час сприймають і запам'ятовують новий ритм. На наступному етапі ритмічні ігри слід замінити мелодичними. В такому випадку такти-паузи в своїй партії вчитель заповнює мелодичними імпровізаціями, а в партії дітей паузи залишаються. Введення в мелодичний канон проходить більш поступово.



українських орнаментів прямо підштовхують до орнаментального бачення поліфонічних пісень, пробуджуючи дитячу уяву, сприяючи рельєфним відчуттям голосів:

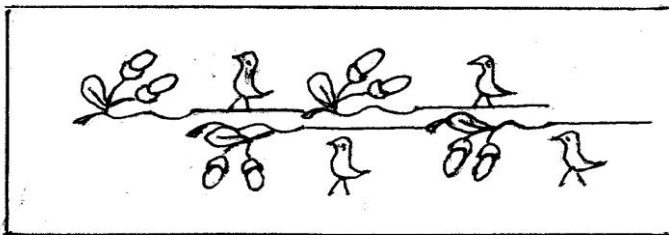


Рис. 4. Орнамент до канону “Ой, ду-ду, ду-ду”

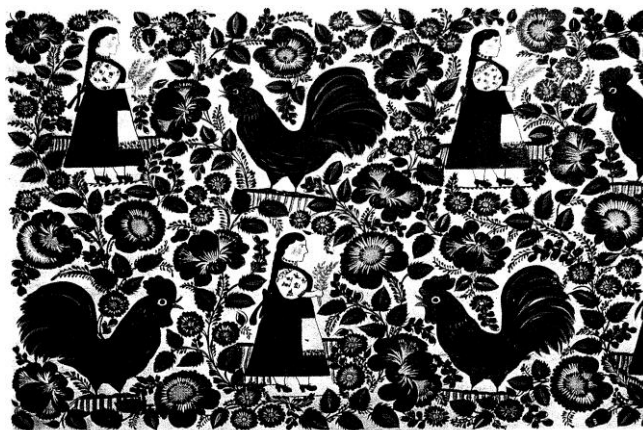


Рис. 5. Український орнамент

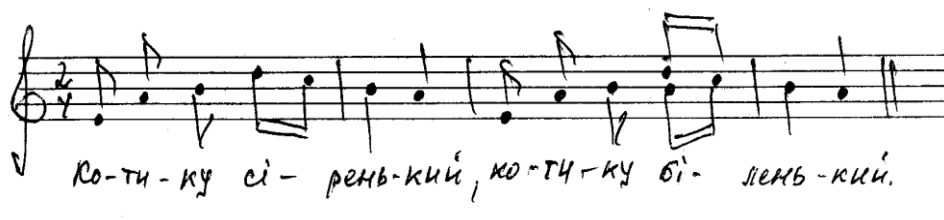
Один з наведених орнаментів (вгорі) зображує канон “Ой, ду-ду, ду-ду”, в другому теж явно проглядає двоголосний канон.

Велике значення для засвоєння імітаційної поліфонії на початковому етапі навчання також має прийом короткої імітації на витриманому звуці, що веде свій початок від народної дитячої елементарної (за К.Орфом) музики і впритул підводить до канону.

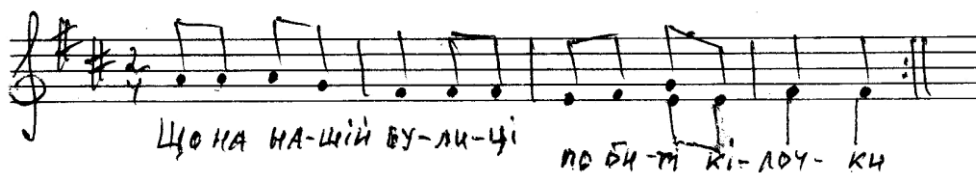
### 2.3. Підголоскова поліфонія.

В основі підголоскового виду поліфонії, притаманному українським народним пісням, лежить розвиток головного голосу (заспіву). Інші голоси, що виникають як його розгалуження, мають більшу або меншу самостійність.

В початковій роботі використовується підголосок як мінімально змінений (мінється буквально один звук) варіант головного наспіву. Підібравши матеріал для співу, вчитель має залучати дітей до творчості, керуючи пошуком підголосків. Спочатку вчитель сам підспівує другий голос під час хорового виконання пісні. Багато учнів одразу приєднуються до вчителя, а потім і самі тримають другий голос. При цьому велике значення має показ рукою напрямку руху мелодії та підголоска, голос “тягнеться” за рукою. Перші імпровізації учнів впливають безпосередньо з уміння знаходити варіанти закінчення мелодії. Такі навички формує метод підбору закінчення мелодій в одноголосному співі, наприклад:



або:

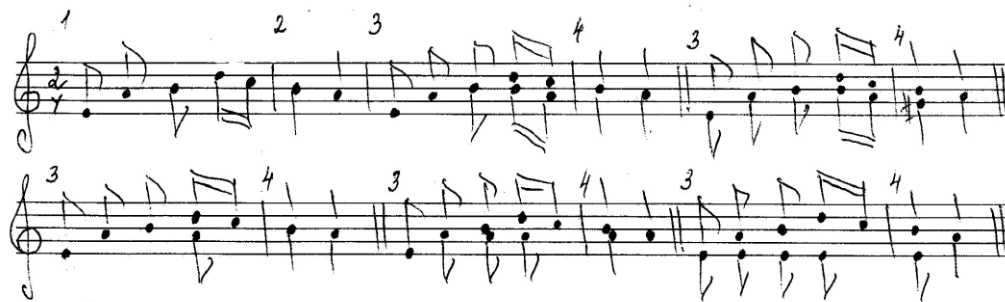


Вчитель підказує, як графічно можна представити мелодичну лінію з мінімально зміненим підголоском, що сходяться в унісон:



Рис. 5. Приклад графічного зображення “Колискової” та “Що на нашій вулиці”

Згодом пошуки підголосків стануть сміливішими, а самі підголоски – виразнішими, як, наприклад, у колисковій “Котику сіренький” :



Тоді графічно можна їх відтворити інакше, з елементами українського розпису, наприклад, графічне зображення тієї ж колискової “Котику сіренький” з різними варіантами підголосків може бути таким:

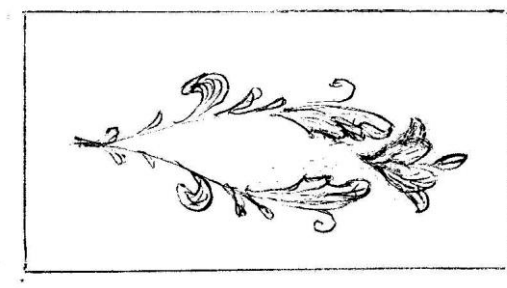


Рис. 7. Приклад графічного зображення “Коліскової”

А можна й інакше, використовуючи в процесі опанування підголоскової поліфонії для наочності елементи українського розпису та орнаменту:

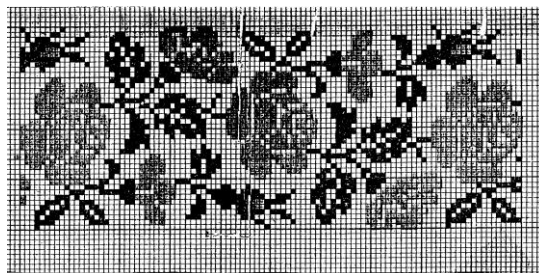


Рис. 8. Зразок українського орнаменту

Створюючи підголосок як відхилення від основного наспіву, дитина поєднує у своєму сприйнятті та розумінні лінії основного голосу та підголосків з лініями основної стеблини та паростків на малюнку, тобто візуально сприймає подібний хід ліній в орнаменті. Таким чином, орнамент починає

“звучати”. Цей прийом також допомагає пояснити дітям, що підголоски можуть бути і внизу, і вгорі, тобто, над основним голосом і під ним.

Природно, що перші спроби дітей ще не будуть результатом свідомого уявлення, передбачення, передчуття загального звучання голосів, тому не всі підголоски дадуть красиве співзвуччя з основним наспівом. Поступово вслухаючись в результати своїх пошуків, діти набувають навичок підбору на слух благозвучних підголосків. Головне – пояснити дітям, що підголоски можуть бути і внизу, і вгорі головного голосу, розбудити дитячу фантазію та уяву.

Таким чином, створюючи підголоски, почати треба зі співу лише заключних звуків, потім дати дітям можливість зімпровізувати частину фрази, або другу фразу у відповідь на першу. Зрозуміло, що цій роботі передує робота з формування навичок підбору закінчення мелодій в одноголосному співі, і, зрозуміло, без інструментального супроводу. Інструмент може бути використаний лише у випадку демонстрації невдалого сполучення голосів – дисонанс звучатиме різкіше, і то дуже коректно, щоб не відбити бажання дитини до творчості.

Підбір закінчення мелодій в одноголосному співі починається з ігор у “питання” і “відповіді”, в яких педагог ставить “питання”, а діти створюють “відповідь”. Адже мелодії, в яких одна фраза звучить як “питання”, а друга як “відповідь” часто зустрічаються в шкільній практиці: як правило, педагоги використовують яскраве тяжіння до тоніки у другій фразі, працюючи над ладовим відчуттям учнів [284]. Через півроку занять діти самі зможуть побудувати і “питання”, і “відповіді”.

Одразу після відпрацювання навичок створення імпровізації - “відповіді” слід перейти до розучування дитячих пісень, народних пісень, пісень-ігор, в яких другий голос може бути навіть природніший і виразніший, ніж перший. Потім дітям варто запропонувати створити інші варіанти. Досвід показує, що вони відгукуються швидко і легко створюють подібні імпровізації-закінчення і внизу, і вгорі відносно основного наспіву.

Для активізації творчої роботи дітей в процесі створення підголосків бажано використовувати ігри. В молодшому шкільному віці ігрові моменти працюють і на здобуття знань, і на закріплення здобутих навичок, і на створення невимушеної атмосфери, що сприяє творчому пошуку, і просто на отримання емоційного задоволення від спілкування та роботи на уроці.

Пропонуємо гру, в якій творчі пошуки дітей виглядають так: в колі дітей гру починає учень (ведучий), виконуючи першу фразу розученої пісні (умовне “питання”). На другій фразі (умовна “відповідь”) приєднується вчитель, який дає свій варіант основного наспіву (змінену мелодію), тобто, підголосок. Таким чином, у другій фразі звучать два голоси. Вчитель, поставивши творче завдання, першим включається в гру, на власній імпровізації показуючи, що має звучати в ідеалі, і чого він чекає від дітей. Після вчителя у гру включаються інші учні по черзі (кого вибере ведучий), пропонуючи кожен свій варіант - підголосок, вслухаючись у сполучення двох мелодичних ліній. Кожен вдало знайдений варіант повторюється класом, красиве звучання надихає дітей і дає радість творчості, бажання підбирати підголоски, приймати участь у грі. А це вже впевнений крок на шляху освоєння поліфонії взагалі.

### **Розділ 3. Слухання поліфонічної музики.**

“Музичний слух...розвивається лише в процесі навчання і в процесі слухання численних музичних творів. Обов’язкова умова при цьому – активне відтворення музики...”.[ 227, 12]. Тому практичне набуття навичок виконання багатоголосся має сполучатися з активним слуханням музики. Слід враховувати, що багатоголосся легше диференціюється дітьми саме в народній хоровій музиці, завдяки яскравим тембрам народних голосів. Бажано, щоб темп був помірним, а розмір твору – невеликим.

Головними джерелами інтонаційного збагачення учнів є народна музика у хорошому виконанні. Так, в процесі роботи над підголосковою поліфонією,

пояснюючи, що підголоски можуть бути як внизу, так і вгорі головного наспіву, слід познайомити учнів з поняттям “вивід” або “горак” на яскравому матеріалі хорових обробок народних пісень “Ой, ти, вишенько”, “Понад садом, садом”, “Ой, Іване, Іваночку” та інших пісень з виводом у виконанні провідних українських народних колективів (наприклад, тріо “Золоті ключі”).

Потім можна звернутися до інструментальної музики. З творів українських композиторів, що є інструментальними поліфонічними обробками народних пісень підголоскового складу слід рекомендувати для сприйняття фортепіанні твори: “Степова пісня” Ю.Щуровського, колискова “Ой, ходять сон” Л.Ревуцького, “Перепілонька” Д.Колесса-Залеської.

Своєрідним показником сприйняття імітаційної поліфонії є вміння простежити рух теми у фугі. Одним з підготовчих етапів сприйняття фуги є робота з розвитку тембрового слуху. Вміння розпізнавати тембри і безпомилково впізнавати мелодію, виконану на різних інструментах, допомагає поліфонічному сприйняттю. Полегшують впізнавання однієї і тієї ж мелодії в різних тембрових барвах спеціальні вправи:

- 1) виконання вчителем знайомих пісень і повторення їх на октаву вище або нижче;
- 2) слухання знайомої мелодії в різних регістрах на різних інструментах – фортепіано, скрипці, трубі.

Наступним етапом при переході до фуги доцільно пропонувати дітям знайому з попередніх уроків мелодію народної пісні в різних тональностях з короткими “інтермедіями”:

“Ой, дзвони дзвонять”





Після цих вправ можна переходити до слухання фуги. Для молодших школярів найкраще підходять твори, в яких тема подається з контрастним за характером протискладанням. Наприклад, п'єса К.Мясковського “Мисливський перегук”, а також фортепіанні твори, що є інструментальними поліфонічними обробками народних пісень, наприклад: “Канон” С.Шевченка (“Реве та стогне Дніпр широкий”) “Канон”, Е.Юцевича, варіації на українську народну пісню “Два півники”. “Українська народна пісня” М.Любарського, “Інвенція на тему української народної пісні “Сонце низенько” Е.Юцевича та “Прелюдія і fuga” О.Зноско-Боровського у транскрипції для фортепіано М.Сільванського будуть своєрідним трампліном до сприйняття творів Й.-С. Баха, Г.-Ф.Генделя, в яких fuga досягла найвищого розквіту.

## ДОДАТОК Е

Нотні приклади музичних творів для сприймання, розучування та обговорення  
учнями з метою розвитку поліфонічного слуху

1. “Падає, падає листя”, фрагмент пісні М. Красєва на сл. М. Івенсен (з контрастним підтримуючим супроводом):

листя в саду ме\_рех\_ тить, жов\_те, яскра\_во\_вог\_ нис\_ те,  
в нашем са\_ду лис\_то\_ пад, жел\_ты\_е, красны\_е ли\_ стья

ти\_ хо за віт\_ром ле\_ тить. Жов\_те, яск\_ра\_во\_вог\_  
по вет\_ру вьют\_ся, ле\_ тят. Жел\_ты\_е, крас\_ны\_е

pp

pp

7

2. “Ой, дзвони дзвонять“, обробка Л.Ревуцького із збірки “Сонечко“ (з контрастним супроводом):

**Allegro assai.**

The musical score consists of four systems. The first system shows the piano introduction with a treble and bass clef, a key signature of one sharp (F#), and a 2/4 time signature. The tempo is marked 'Allegro assai'. The second system introduces the vocal line with the lyrics 'Ой Ко- дзвони ло- кол'. The third system continues the vocal line with lyrics 'дзво- нять, хор- ти вов- на го- нять по бо- ло- тах, зво- нит, хор- ты вол- на го- нят по бо- ло- там,'. The fourth system concludes the vocal line with lyrics 'о- че- ре- тах, де лю- ди не хо- дять! по тря- си- не, где лю- ди не хо- дят!'. The piano accompaniment features a rhythmic pattern of eighth and sixteenth notes throughout.

Ой Ко- дзвони ло- кол

дзво- нять, хор- ти вов- на го- нять по бо- ло- тах,  
зво- нит, хор- ты вол- на го- нят по бо- ло- там,

о- че- ре- тах, де лю- ди не хо- дять!  
по тря- си- не, где лю- ди не хо- дят!

## 3. "Бім-бом" (бурдонний супровід)

„БІМ-БОМ“

БІМ-БОМ, АЗЕЛЕНЬ БОМ, ЗА-ТО-РІВ-СА КИЦИН ДОМ, БІЖИТЬ КУРОЧКА ЗВІД-РОМ І Т.Д.

або:

Detailed description: The score consists of three staves. The top staff is a treble clef with a melody of eighth notes. The middle staff is a treble clef with a drone accompaniment of quarter notes, indicated by downward-pointing arrows. The bottom staff is a treble clef with a melody of quarter notes. The lyrics are written below the first two staves.

## 4. З.Рінкявічюс, "Я навчусь" (канон)

Як би ви-рос-ти ско-ріш, щоб нав-ча-тись в школі, і чи-ти-ти, й мило-вать  
і пи-са-ти вво-лю.

Як би ви-рос-ти ско-ріш, щоб нав-ча-тись в школі,  
і чи-та-ти, й мило-вать, і пи-са-ти вво-лю.

Detailed description: The score is a canon for two voices, shown on two staves. The top staff starts with the melody, and the bottom staff enters later with the same melody. The lyrics are written below the staves.

## 5. "Щебетала пташечка" (варіанти створення підголосків)

Ще-бе-та ла пташечка підві-ко-нер-ком, епо ді во-ласе пта шечка  
вас ми зго-нер-ком.

Detailed description: The score shows four variations of accompaniment for the melody. Each variation is on a separate staff, with the melody line above and the accompaniment below. The variations are numbered 1, 2, 3, and 4. The lyrics are written below the first two staves.

## ДОДАТОК Ж

Приклад результатів тестування творчого мислення молодших школярів

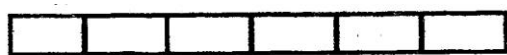
Короткий тест творчого мислення учнів 4-А класу  
спеціалізованої школи № 115 ім. І.Огієнка м.Києва

№	Прізвище, ім'я	Гнучкість Мах10 б	Творчість max 100%	Розробка max 100%	Абстрактне мислення max 11 б.	Примітки рівень КГТМ. інші
1	Тетяна А.	6	53	41	6	С
2	Назарій Г.	10	57	39	7	С
3	Анастасія Г.	10	63	43	11	В
4	Сара Г.	7	50	44	8	С
5	В'ячеслав Г.	6	45	41	7	С
6	Єлизавета Г.	10	57	41	8	С
7	Дарина Г.	10	63	42	5	В
8	Анатолій В.	10	60	41	7	В
9	Анна К.	6	60	50	11	В
10	Софія К.	8	57	43	6	С
11	Денис Л.	5	43	48	8	С
12	Олена Л.	10	53	46	10	С
13	Тетяна Л.	8	43	38	7	С
14	Дмитро Л.	7	50	39	8	С
15	Іван Л.	8	50	40	8	С
16	Ярослав П.	8	65	52	11	В
17	Вероніка П.	7	60	49	11	В
18	Валерія П.	8	45	36	10	С
19	Вікторія С.	8	45	39	6	С
20	Артем С.	10	70 !	44	9	В
21	Оля Т.	8	58	52	9	В
22	Анна Ц.	6	58	63	11	В

## ДОДАТОК 3

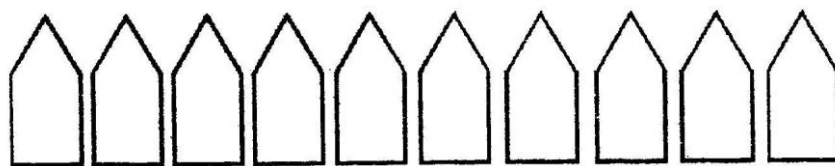
Адаптований тест особистісних відносин та ціннісних  
орієнтацій О.Орехової.

1 завдання. Ранжування кольорів за ступенем віддавання переваги кожному  
кольору.



1 2 3 4 5 6

2 завдання. Суб'єктивна шкала духовних цінностей дитини.



1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

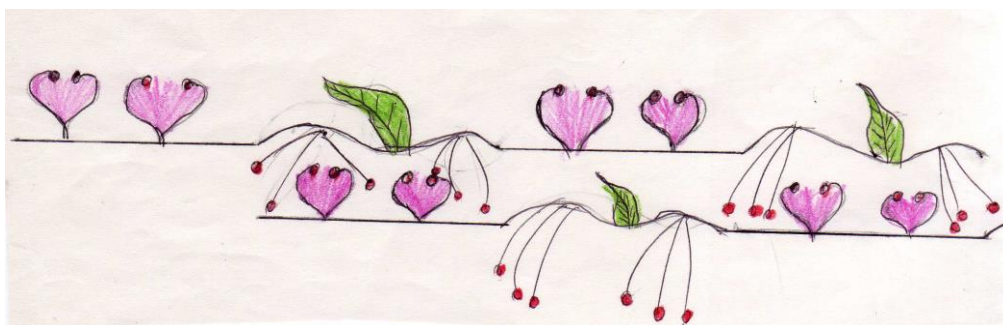
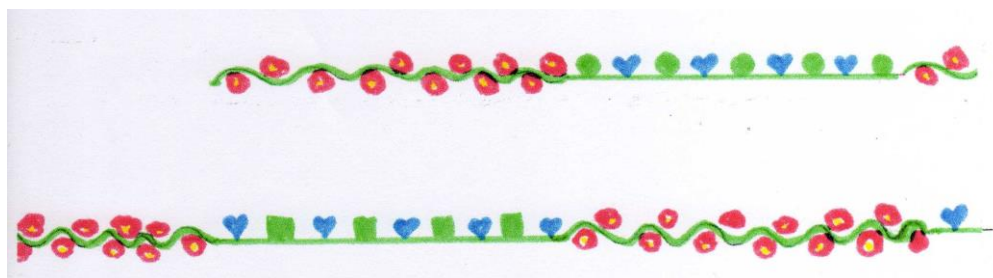
## ДОДАТОК И

### Творчі роботи дітей

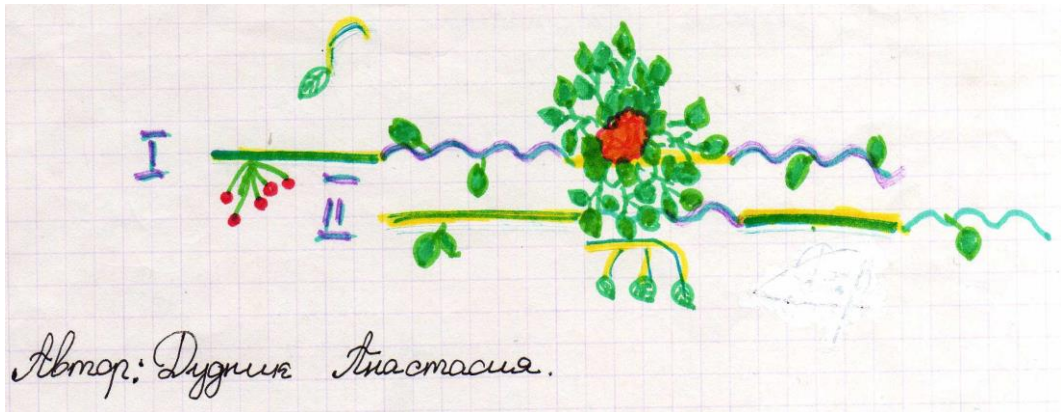
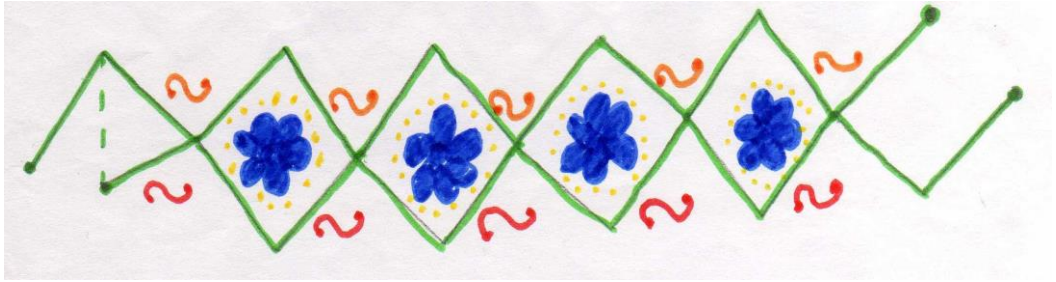
Творчі роботи дітей: створення вражень у вигляді орнаментів та малюнків до поліфонічних творів

Варіанти робіт до творів з імітаційним викладом.

а) до канону “Кроковеє колесо”:

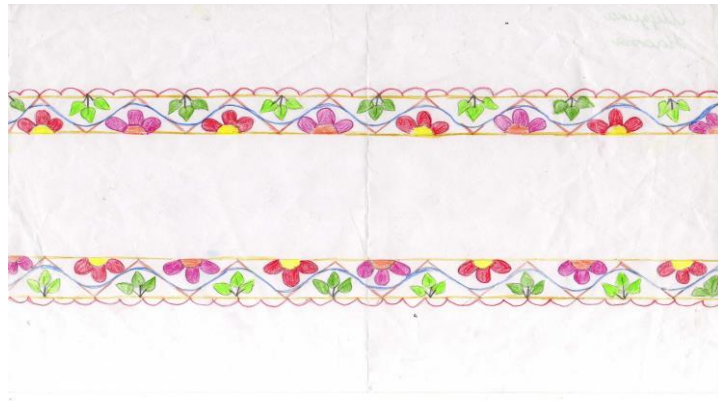


б) до канону “Зозуля”



Варіанти дитячих робіт до поліфонічних творів з контрастним та підголосковим викладом:

а) українська народна пісня в обробці Л.Ревуцького “Вийди, вийди, сонечко” (з контрастним супроводом)



б) “Тихо над річкою” П.Батюка на слова С.Черкасенка в обробці Е.Ляшенка (підголоскова поліфонія)



## ДОДАТОК К

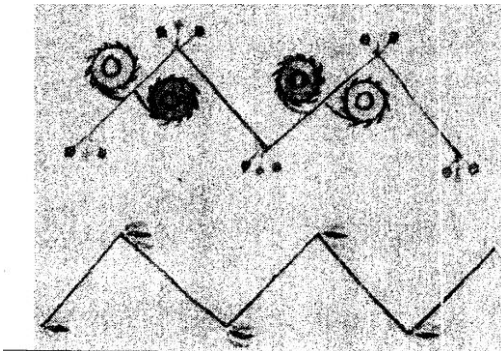
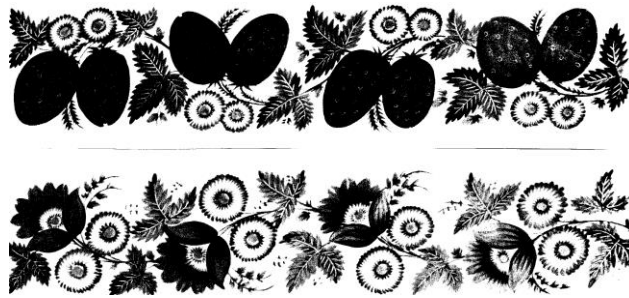
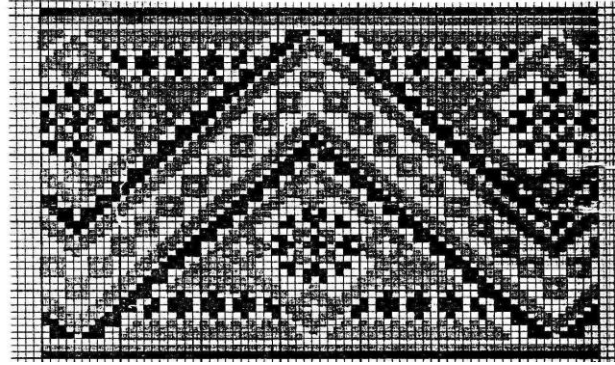
Зразки народного декоративно-ужиткового мистецтва

Художній розпис та орнаменти рушників, у яких простежуються аналогі різних типів поліфонічного викладу:

а) контрастного та підголоскового ;



б) імітаційного викладу



Малюнок на печі, с.Городецьке, .  
Умань, 1907 – 1900 рр.

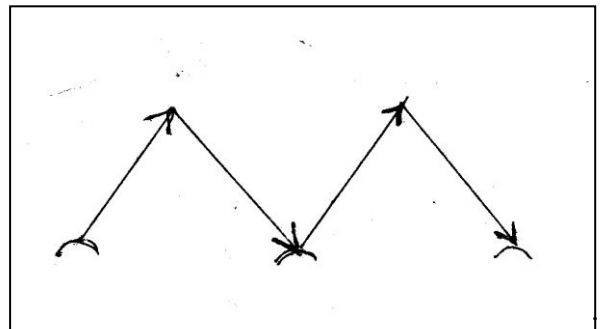


Схема руху мелодії посівки  
“Я навчусь”.

## ДОДАТОК Л

Розгорнуті таблиці експериментальних даних другого зрізу у ЕГ та КГ відносно усіх компонентів та динаміка розвитку поліфонічного слуху молодших школярів у ЕГ наприкінці другого етапу

### Виявлені рівні сформованості поліфонічного слуху молодших школярів мотиваційно-ціннісного компоненту(у %)

Показники	Рівні					
	достатній		середній		початковий	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
позитивне ставлення до поліфонічних музичних творів у суб'єктивно-емоційному реагуванні	20,0	10,0	66,6	40,0	13,33	50,0
мотивоване бажання, потреба включатись у навчальну діяльність з вивчення поліфонічних творів	10,0	6,66	70,0	43,33	20,0	50,0
наявність ціннісно-установчих схильностей учнів до сприйняття поліфонічного фактору у народній творчості	10,0	3,33	63,33	36,66	26,66	60,0
Середнє значення у %	13,3	6,7	66,7	40,0	20,0	53,33

**Виявлені рівні сформованості поліфонічного слуху молодших школярів когнітивно-операційного компоненту (у %)**

Показники	Рівні					
	достатній		середній		початковий	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
сформованість знань про народну музичну творчість та народне декоративно-ужиткове мистецтво	10,0	6,66	46,66	40,0	43,33	80,0
сформованість навичок тембро-динамічної диференціації	13,33	3,33	50,0	36,66	36,66	60,0
сформованість навичок сприйняття поліфонічного багатоголосся	10,0	0	43,33	33,33	46,66	56,66
наявність знань елементарного поліфонічного тезаурусу	6,67	3,33	46,66	36,66	46,66	76,61
Середнє значення у %	10,0	3,3	46,7	36,7	43,3	60,0

**Виявлені рівні сформованості поліфонічного слуху молодших школярів діяльнісно-творчого компоненту (у %)**

Показники	Рівні					
	достатній		середній		початковий	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
вияв чутливості до поліфонічного матеріалу	10,0	6,66	40,0	30,0	50,0	63,33
здатність до вокальної імпровізації у поліфонічному контексті	6,66	3,33	33,33	26,66	60,0	70,0
практично-творче застосування набутих навичок, знань та умінь у художньо-поліфонічній сфері, контроль за власним виконанням поліфонічних творів	3,33	0	26,66	23,33	70,0	76,66
Середнє значення у %	6,7	3,3	33,3	26,7	60,0	70,0

### Рівні розвитку поліфонічного слуху учнів ЕГ наприкінці другого етапу

Компоненти	Рівні					
	Достатній		Середній		Початковий	
	ЕГ		ЕГ		ЕГ	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Мотиваційно-ціннісний	4	13,33	20	66,7	6	20,0
Когнітивно-операційний	3	10,0	14	46,7	13	43,3
Діяльнісно-творчий	2	6,7	10	33,3	18	60,0
Середнє значення у %	10,0		48,9		41,1	

## ДОДАТОК М

Розгорнуті таблиці експериментальних даних третього зрізу у ЕГ та КГ по кожному компоненту та стан сформованості поліфонічного слуху молодших школярів на всіх етапах експерименту.

### Виявлені рівні сформованості поліфонічного слуху молодших школярів мотиваційно-ціннісного компоненту (у %)

Показники	Рівні					
	достатній		середній		початковий	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
позитивне ставлення до поліфонічних музичних творів в суб'єктивно-емоційному реагуванні	13,3	6,66	70	36,7	16,7	56,66
мотивоване бажання, потреба включатись у навчальну діяльність з вивчення поліфонічних творів	23,3	3,33	66,66	33,3	10,0	63,33
наявність ціннісно-установчих схильностей учнів до сприйняття поліфонічного фактору у народній творчості	13,3	0	83,33	50,0	3,3	50,0
Середнє значення у %	16,7	3,3	73,3	40,0	10,0	56,7

**Виявлені рівні сформованості поліфонічного слуху молодших школярів когнітивно-операційного компоненту (у %)**

Показники	Рівні					
	достатній		середній		початковий	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
сформованість знань про народну музичну творчість та народне декоративно-ужиткове мистецтво	23,33	10,0	56,7	50,0	20,0	40,0
сформованість навичок тембро-динамічної диференціації	33,33	10,0	46,7	43,33	20,0	46,7
сформованість навичок сприйняття поліфонічного багатоголосся	20,0	0	53,3	36,66	26,7	63,3
наявність знань елементарного поліфонічного тезаурусу	30,0	6,7	43,3	43,33	26,7	50,0
Середнє значення у %	26,7	6,7	56,7	43,3	23,3	50,0

**Виявлені рівні сформованості поліфонічного слуху молодших  
школярів діяльнісно-творчого компоненту (у %)**

Показники	Рівні					
	достатній		середній		початковий	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
вияв чутливості до поліфонічного матеріалу	23,33	10,0	53,3	33,33	23,33	56,66
здатність до вокальної імпровізації у поліфонічному контексті	10,0	6,66	40,0	26,66	50,0	66,66
практично-творче застосування набутих навичок, знань та умінь у художньо-поліфонічній сфері, контроль за власним виконанням поліфонічних творів	6,66	3,33	36,66	20,0	56,66	76,66
Середнє значення у %	13,3	6,7	43,3	26,7	43,3	66,7

**Статистичні дані в КГ та ЕГ наприкінці третього етапу**

Рівні	Початковий				Середній				Достатній			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
Компо- ненти	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Мотива- ційно- ціннісний	3	10,0	17	56,7	22	73,3	12	40,0	5	16,7	1	3,3
Когнітив- но- операцій- ний	7	23,3	15	50,0	15	50,0	13	43,3	8	26,7	2	6,7
Діяльніс- но -творчий	13	43,3	20	66,7	13	43,3	8	26,7	4	13,3	2	6,7
Середнє значення	25,5		57,8		55,5		36,7		19,0		5,56	

**Стан сформованості поліфонічного слуху молодших школярів ЕГ та КГ на всіх етапах дослідно-експериментальної роботи**

Компоненти	Рівні	Контрольно-діагностичні зрізи															
		До початку експерименту				Наприкінці першого етапу			Наприкінці другого етапу			Наприкінці третього етапу					
		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
		абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Мотиваційно-ціннісний	Початковий	15	50,0	14	46,7	8	26,7	13	43,3	6	20,0	16	53,3	3	10,0	17	56,7
	Середній	14	46,7	15	50,0	18	60,0	15	50,0	20	66,7	12	40,0	22	73,3	12	40,0
	Достатній	1	3,3	1	3,3	4	13,3	2	6,7	4	13,3	2	6,7	5	16,6	1	3,3
Когнітивно-операційний	Початковий	28	93,3	26	86,7	18	60,0	24	80,0	13	43,3	18	60,0	7	23,3	15	50,0
	Середній	2	6,7	4	13,3	10	33,3	6	20,0	14	46,7	11	36,7	15	50,0	13	43,3
	Достатній	0	0	0	0	2	6,7	0	0	3	10,0	1	3,3	8	26,7	2	6,7
Діяльнісно-творчий	Початковий	27	90,0	28	93,3	21	70,0	25	83,3	18	60,0	21	70,0	13	43,3	20	66,7
	Середній	3	10,0	2	6,7	8	26,7	5	16,7	10	33,3	8	26,7	13	43,3	8	26,7
	Достатній	0	0	0	0	1	3,3	0	0	2	6,7	1	3,3	4	13,3	2	6,7

## ДОДАТОК Н

Таблиця психологічної діагностики САН

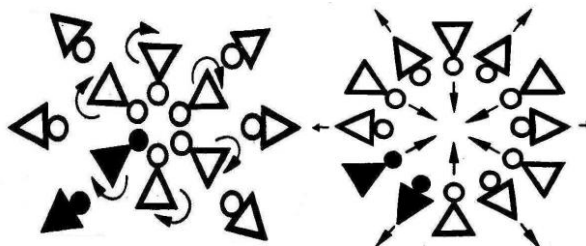
Тема уроку	Самопочуття %			Активність %			Настрій %		
	Стабільне	Підвищилось	Понижилось	Стабільне	Підвищилось	Понижилось	Стабільне	Підвищилось	Понижилось
Обрядові пісні та хороводи до весняних свят	40	50	10	33,3	36,7	30	40	33,3	26,7
Обрядові пісні до новорічних свят	33,3	66,7	0	43,3	46,7	10	26,7	73,3	0
Дитячий фольклор	40	40	20	50	36,7	13,3	43,3	50	6,7
Середнє значення %	37,7	52,2	10	42,2	40	17,8	36,7	52,2	11,1

## ДОДАТОК П

### Пісні-ігри

#### 1. В. Федоришин, “Веснянки”: Ой в’яжіться, огірочки, схема рухів.

Ой в’яжіться, огірочки, на зелені попліточки.  
 Най вам люди завидують, що зелені процвінуть.  
 В’язалися – то великі, то маленькі – пірвалися.



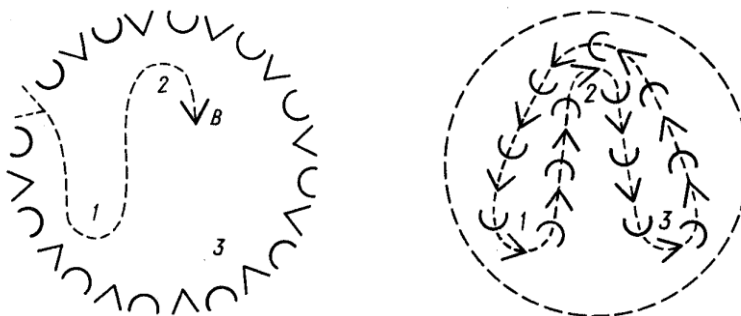
#### 2. В. Верховинець, “Весняночка” : “Кроковеє колесо”. Опис гри:

Кроковеє колесо  
 Вище тину стояло...

Діти утворюють замкнене коло. На площині кола вбивають у землю три кілочки (1, 2, 3), ніби по кутах уявного трикутника. У приміщенні замість кілочків робляться якісь позначки – маленькі кружальця тощо.

Ось гурт заводить пісню: “Кроковеє колесо...”. На цих словах Ведучий розриває біля себе коло і веде учасників гри такою дорогою: спочатку перед першим, тоді поза другим, потім перед третім кілками, а далі завертає до другого кола і десь за ним подає руку своєму колишньому сусідові.

Таким чином коло перетворилось на фігуру, що нагадує велику підкову. Діти співають веснянку і кружляють досхочу.



## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллин Э.Б. Музыкально-педагогические технологии учителя музыки : учебное пособие / Э.Б.Абдуллин, Е.Б.Николаева. – М. : Прометей, 2005. – 232 с.
2. Абдуллин Э.Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе : пособие для учителя / Э.Б.Абдуллин. – М. : Просвещение, 1983. – 112 с.
3. Алексюк А.М. Загальні методи навчання в школі / Анатолий Николаевич Алексюк . – К. : Рад. школа, 1981. – 206 с.
4. Алексеев А. Методика обучения игре на фортепиано / Алексеев Александр Дмитриевич. – М. : Музыка, 1978. – 288 с.
5. Алиев Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта / Ю.Б.Алиев. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 236 с. – ноты. – (Б-ка учителя музыки).
6. Алиев Ю.Б. Пути формирования многоголосных навыков в детском хоре. / Ю.Б Алиев. – Музыкальное воспитание в школе, вып. 10. – М. : Музыка, 1975. – С. 136–140.
7. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества: Книга для учителя / Ш.А.Амонашвили. – К. : Освіта, 1991. – 111 с.
8. Ананьев Б.Г. Формирование одаренности / Б.Г. Ананьев // Склонности и способности. – Л. : ЛГУ, 1962. – С. 15–36.
9. Ананьев Б.Г. Психология чувственного познания / В.Г.Ананьев. – М. : Изд-во АН СССР, 1980. – 484 с.
10. Анатолий Никодимович Дмитриев. К 100-летию со дня рождения: Статьи. Воспоминания. Документы / [ ред.-сост. Л.Г.Данько] – СПб., 2008. – 409 с.

11. Андрущенко В.П. Мистецька освіта в системі формування педагога XXI століття / В.П.Андрущенко // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова : [зб. наук. праць]. – К. : НПУ, 2004. – Вип. 1 (6). С. 4–6. – (Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти).
12. Апраксина О.А. Методика музикального виховання в загальноосвітній школі : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2119 “Музыка и пение” / Ольга Александровна Апраксина. – М. : Просвещение, 1983. – 224 с., нот. ил.
13. Арисменди А.Л. Дошкольное музыкальное воспитание : [пер. с исп.] / Общ. Ред. М.Шуаре. – М. : Прогресс, 1989. – 176 с.
14. Арсеньев А.С. Проблема цели в воспитании и образовании. Философско-психологические проблемы развития образования / А.С.Арсеньев. – М. : Педагогика, 1981. – 176 с.
15. Арцишевський Р.А. Світ і людина: Підручник для 8–9 класів / Р.А. Арцишевський. – К. : ВТФ “Перун”, 1996. – 448 с. : іл.
16. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки : кн. для учителя / Л.Г. Арчажникова. – М. : Просвещение, 1984. – 111 с.
17. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс / Б.В. Асафьев. – Кн. 1, 2. – Л. : Музыка, 1971. – 376 с.
18. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б.В. Асафьев. – [2-е изд.] – Л. : Музыка. 1973. – 144 с.
19. Афанасьева А.Б. Фольклоротерапия: здоровьесберегающий эффект занятий народным творчеством / А.Б. Афанасьева // Педагогика культуры. – СПб., 2010. – № 9.
20. Бабій В.І. Використання елементів поліфонії у творчій музичній діяльності учнів 4-5 класів загальноосвітньої школи / В.Бабій // Музыка в школі : зб. ст. / Упорядник Л. Хлебнікова. – К., 1987. – 56 с. – Вип. 11. – 35–40 с.

21. Бальчитис Е.О. О восприятии инструментальной музыки в младших классах школы / Е.О. Бальчитис. // Музыкальное воспитание в школе. – М. : Музыка, 1975. – Вып. 10 – С. 42–48.
22. Барабаш О. Про теоретичні основи інтонації в українознавстві: Українське народознавство і проблеми виховання учнів. – Ч. 1. – Івано-Франківськ, 1995. – С. 117–121.
23. Баренбойм Л.А. Путь к музицированию / Л.А.Баренбойм. – [2-е изд., доп.] – Л. : Сов. композитор, 1979. – 352 с.
24. Барська З.М. Сольфеджіо на основі української народної пісні. Хрестоматія / З.М.Барська. – Тернопіль : Навчальна книга, 2008. – 158 с.
25. Батюк Н.О. Формування художньо-образного мислення молодших школярів на уроках музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія і методика навчання музики та музичного виховання” / Н.О. Батюк. – К., 2003. – 19 с.
26. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского / (3-е изд.). – М. : Худ. лит., 1972. – 471 с.
27. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М. : Искусство, 1986. – 444 с.
28. Башич Э. Задачи и перспективы изучения детского творчества / Э. Башич // Музыкальное воспитание в странах социализма : [сб. ст.] / сост. А.Л.Островский. – Л. : Музыка, 1975. – С. 226–232.
29. Башич Э. Импровизация как способность творческого выражения // Музыкальное воспитание в странах социализма : сб. ст. / сост. А.Л.Островский. – Л. : Музыка, 1975. – С. 232–246.
30. Бефани А.А. Роль движений в процессе восприятия ритмических раздражителей // Вопр. психологии. – 1971. – № 1. – С. 127–129.
31. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: наук.-метод. посібник / І.Д.Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 203, [1] с.
32. Бібік Н. М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів : [монографія] / Надія Михайлівна Бібік. – К. : Віпол, 1998. – 199 с.

33. Блинова М.П. Некоторые вопросы музыкального воспитания школьников в свете учения о высшей нервной деятельности. Пособие для учителей пения / Блинова Мария Павловна. – М. – Л. : Просвещение, 1964. – 104 с.
34. Бог предвічний народився. Колядки та щедрівки / [упорядкув. І.Бойко., пер. Я.Гояна]. – К. : Веселка, 2002. – 39 с.
35. Бодрова Т.О. Підготовка майбутніх учителів музики до використання української музично-педагогічної спадщини у професійній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / Т.О.Бодрова. – К., 2006. – 18 с.
36. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л.И.Божович. – М. : Просвещение, 1968 – 464 с.
37. Болгарський А.Г. Деякі аспекти формування художньо-творчих вмінь у майбутнього вчителя музики / А.Г. Болгарський // Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики : зб.. наук. праць / відп. ред. Н.В. Гузій. – К. : УДПУ, 1997. – С. 290–293.
38. Борев Ю.Б. Эстетика : ученик / Ю.Б.Борев. – М. : Высшая школа, 2002. – 511 с.
39. Бочкарев Л. Л. Психология музыкальной деятельности / Л.Л.Бочкарев. – М. : Изд-во ин-та психологии РАН, 1997. – 352 с.
40. Бочкарев Л. Л. Социально-перцептивные механизмы музыкального переживания / Л. Л. Бочкарев // Вопр. психологии. – 1986. – № 3. – С. 150–158.
41. Браніцька Т.Р. Методичні засади формування інтересу до народно-інструментального виконавства молодших школярів у позаурочний час / автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 “Теорія та методика навчання музики і музичного виховання” / Т.Р. Браніцька. – К., 2005. – 19 с.
42. Вдовина И.С. Проблема человеческого общения в этической феноменологии Э. Левинаса / И.С.Вдовина // Проблема человека в современной религиозной и мистической литературе. – М., 1988.

43. Вейс Ф.Ф. Ступеньки в музыку / Ф.Ф. Вейс. – М. : Сов. композитор, 1987. – 199 с.
44. Вейс П. Методические разработки и проведение уроков музыки в 1 классе школы / П.Вейс, Г.Ригина, Н.Головина. – М. : Советский композитор, 1972.
45. Вербов А.М. Техника постановки голоса / А.М.Вербов. – М. : Государственное музыкальное издательство, 1961. – 51 с.
46. Верховинець В.М. Весняночка: Ігри з піснями для дітей дошк. і мол. шк. в. / В.М. Верховинець [5-те вид.]. – К. : Муз. Україна, 1989. – 343 с.
47. Ветлугина Н.А. Возраст и музыкальная восприимчивость / Н.А. Ветлугина // Восприятие музыки : сб. ст. / [ред.-сост. В.Н.Максимов]. – М. : Музыка, 1980. – С. 229–243.
48. Ветлугина Н.А. Музыкальное развитие ребенка / Н.А. Ветлугина. – М. : Просвещение, 1967. – 415 с. : с нот.
49. Возрастная и педагогическая психология : учебник / под ред. А. Петровского. – М. : Просвещение, 1979. – 288 с.
50. Волков И.П. Приобщение школьников к творчеству : из опыта работы / И.П. Волков . – М. : Просвещение, 1982. – 144 с.
51. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк / Л.С. Выготский. – [3-е изд.]. – М. : Просвещение, 1991. – 93 с.
52. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – Изд. 5, испр. – М. : Лабиринт, 1999. – 350 с. [2].
53. Выготский Л.С. Психология искусства / под ред. М.Г.Ярошевского / Л.С.Выготский. – М. : Педагогика, 1987. – 344 с.
54. Гадалова И.М. Формирование элементов творческой музыкальной активности у младших школьников : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Теория и история педагогики” / И.М. Гадалова. – К., 1983. – 20 с.

55. Гарбузов Н.А. Зонная природа динамического слуха / Н.А. Гарбузов. – М. : Гос. муз. изд-во, 1955. – 107 с.
56. Гарбузов Н.А. Зонная природа звуковысотного слуха / Н.А. Гарбузов. – М.-Л. : Издательство Академии наук СССР, 1948. – 83 с.
57. Гасюк О.О. Художнє вишивання : Альбом / Е. О. Гасюк, М. Г. Степан. – [3-тє вид., перероб. і доп]. – К. : головне вид-во видавничого об'єднання Вища школа, 1984. – 104 с.
58. Гейнрихс И.П. Музыкальный слух / И.П. Гейнрихс // Музыкально-педагогическая подготовка учителя: Ученые записки МГПИ. – М. : Изд-во МГПИ, 1970. – С. 3–130.
59. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376с.
60. Горбенко С.С. Історія гуманізації музичної освіти дітей шкільного віку: навч. посібник / С.С.Горбенко. – Кам'янець-Подільський, 2007. – 347 с.
61. Городецька Д. Мережива долі / Д. Городецька. – Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 1999. – 60 с. : іл.
62. Горюнова Л.В. Певческое музицирование как творческая деятельность на уроках музыки / Л.В.Горюнова // Музыкальное воспитание в школе. – 1973. – Вып. 8. – С. 49–59.
63. Горюнова Л.В. К вопросу о методике измерения уровней музыкального развития школьников / Горюнова Л.В., Николаева Е.В. // Вопросы подготовки учителя-музыканта и музыкального развития детей : сб. трудов МГПИ им. Ленина. – М. : 1974. – С. 72–78.
64. Горюнова Л.В. Развитие художественно-образного мышления детей на уроках музыки / Горюнова Л.В., Школяр Л. // Музыка в школе. – 1991. – № 1. – С. 30–33.
65. Готсдинер А.Л. О восприятии музыки и музыкальном слухе / А.Л. Готсдинер // Роль музыки в эстетическом воспитании юношества : сб. ст. / [сост. А.Л. Готсдинер]. – Л. : Музыка, 1981. – С. 41–56.

66. Готсдинер А.Л. Формирование музыкально-слуховых представлений / А.Л.Готсдинер // Методы активизации эстетического воспитания в школе. – Л. : Музыка, 1968. – 251 с.
67. Григорьев С. Учебник полифонии / Григорьев С., Мюллер Т. – [Изд. 3-е]. – М. : Музыка, 1977. – 309 с.
68. Гродзенская Н.Л. Школьники слушают музыку / Н.Л. Гродзенская. – М. : Музыка, 1969. – С. 18.
69. Гродзенская Н.Л. Воспитательная работа на уроках пения / Я.Л.Гродзенская. – М. : АПН РСФСР, 1953. – С. 81–98.
70. Гузій Н.В. Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / Н.В. Гузій. – К., 2007. – 37 с.
71. Гумінська О. Уроки музики в загальноосвітній школі : метод. посіб. / О.О.Гумінська. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 104 с.
72. Давыдова Е . Методика преподавания сольфеджио / [под. ред. Ю.Н.Рагса] – М. : Музыка, 1975. – 160 с.
73. Два півники горох молотили. Краці пісні з нотами для дітей 4–8 років / [автор-укладач Чаморова Н.В.]. – Донецьк : ТОВ ВКФ “БАО”, 2004. – 16 с.
74. Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття) // Науково-освітній потенціал нації: погляд у ХХІ століття / авт. кол. : В. Литвин (кер.), В. Андрущенко, А. Гужій [та ін.]. – К. : Навч. книга, 2004. – Кн. № 3. – 943 с.
75. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа, 2001. – № 1. – С. 28–54.
76. Дмитриев А.Н. Полифония как фактор формообразования / А.Н. Дмитриев. – Л. : Музгиз, 1962. – 488 с.
77. Дмитриева Л.Г. Система творческих заданий в музыкальном воспитании младших школьников (на примере первого класса) : автореф. дисс.

на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец.13.00.02 “Методика преподавания” / Л.Г. Дмитриева. – М., 1981. – 16 с.

78. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб. : Питер, 2002. – 368 с. : ил. – (Серия “Мастера психологии”).

79. Дорошенко Т.В. Формування у молодших школярів навичок музичного сприймання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / АПН України. Інститут педагогіки. – К., 1996. – 24 с.

80. Еміль Жак-Далькроз про свою методику. З передмови до II тому Ритміки (За пол. tłum. Alicja Ludwikiewiczowa. Materiały Informacyjno-Dyskusyjne COPSA 1963).

81. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; [гол. ред. В.Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

82. Завадська Т.М. Формування музично-естетичного досвіду молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Теорія та історія педагогіки” / Т.М. Завадська. – К., 1993. – 23 с.

83. Задесенець М.П. Вікові особливості розвитку та виховання дітей / М.П. Задесенець. – К. : Радянська школа, 1973. – 152с.

84. Закувала зозуленька: Антологія укр. нар. поет. творчості : для ст. шк. віку / [упоряд., вступ. і прим. Н.С. Шумади]. – К. : Веселка, 1998. – 510 с. : іл. – (Шкільна бібліотека).

85. Запорожец А.В. Некоторые психологические вопросы развития музыкального слуха у детей дошкольного возраста / А.В.Запорожец // Развитие детского голоса / [под ред. В.Н.Шацкой]. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1963. – С. 186–195.

86. Зязюн І.А. Філософсько-гуманістичні та психолого-педагогічні аспекти сучасної освіти / І.А. Зязюн // Діалог культур: Україна у світовому контексті: Філософія освіти : зб. наук. праць / [ред. кол. І.А. Зязюн (голов. ред.), С.О. Черепанова (упор. і відпов. ред.), Н.Г. Ничкало, С.О. Сисоєва та ін.]. – Львів : Сполом, 2002. – Вип. 8. – С. 4–14.

87. Иванченко Г.В. Психология восприятия музыки: подходы, проблемы, перспективы / Г.В.Иванченко. – М. : Смысл, 2001. – 264 с. : ил.
88. Искусство в жизни детей: Опыт художественных занятий с младшими школьниками : кн. для учителя : Из опыта работы / [А.П.Ершова, Е.А.Захарова, Т.Г.Пеня и др.] – М. : Просвещение, 1991. – 128 с.
89. Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца : кн. для учителя. / Д.Б.Кабалевский. – М. : Просвещение, 1984. – 206 с.
90. Кабалевский Д.Б. Музыка и музыкальное воспитание / Д.Б.Кабалевский. – М. : Знание, 1984. – 248 с.
91. Кадобнова И., Усачева В., Школяр Л. Занятия музыкой в I классе четырехлетней начальной школы // Музыка в школе. – 1989. – № 3. – С. 16–24.
92. Калинина Н.П. Клавирная музыка Баха в фортепианном классе / Н.П.Калинина. – Л. : Музыка, 1974. – 128 с.
93. Кара-Васильева Т. Українська сорочка: Альбом / Кара-Васильева, Тетяна. – К. : Томіріс, 1994. – 32 с. : іл. – (Таємниці чарівної нитки).
94. Карасева М.В. Сольфеджио – психотехника развития музыкального слуха / Карасева Марина Валериевна. – М. : АО “МЭЙН”, 1999. – 371 с.
95. Каркошка Г. Використання мистецтва в медицині: арт-терапія / Габріела Каркошка, Хенрік Каркошка // Мистецька освіта в контексті європейської інтеграції : [зб. наук. праць]. – Суми-Київ : СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2005. – С. 95–104.
96. Каузова А.Г. Полифонический слух и специфические задачи его развития в процессе музыкально-исполнительской подготовки студента: Вопросы исполнительской подготовки учителя музыки / А.Г. Каузова. – М. : ВЛАДОС, 1982. – 168 с.
97. Качур М.М. Патріотичне виховання молодших школярів засобами художнього краєзнавства : автореф дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец.13.00.07 “Теорія і методика виховання” / М.М.Качур. – К., 2010. – 20 с.

98. Келлер В. Шульверк Орфа и его международное значение // Музыкальное воспитание в современном мире : Материалы IX конф. Междунар. общества по музыкальному воспитанию (ИСМЕ). – М. : Советский композитор, 1973. – С. 198–200.

99. Келлер В. Введение в “музыку для детей” / В.Келлер // Элементарное музыкальное воспитание по системе К.Орфа – М. : Советский композитор, 1978. – С. 253–259.

100. Киричук О. Виховний ідеал у контексті української ментальності / О. Киричук // Нові технології навчання. – К., 1997. – Вип. 19. – С. 11–17.

101. Ключарева Т. Развитие слухового, музыкального и художественного восприятия в начальный период обучения / Т.Ключарева // Вопросы музыкальной педагогики : [сб. ст. ] / ред.-сост. В.А.Натансон. – М. : Музыка, 1979. – Вып. I. – С. 3–20

102. Коваль Л.Г. Виховання почуття прекрасного : метод. посіб. / Лариса Григоровна Коваль. – К. : Рад. школа, 1983. – 120 с.

103. Коваль О.В. Формування музичних здібностей молодших школярів на уроках музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія та методика навчання музики і музичного виховання” / О.В.Коваль. – К., 2002. – 19 с.

104. Кодай З. Избранные статьи / З.Кодай. – М. : Сов. композитор, 1982. – 288 с.

105. Козир А.В. Теорія та практика формування професійної майстерності вчителів музики в системі багаторівневої освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія та методика музичного навчання”; 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / А. В. Козир. – К., 2010. – 43 с.

106. Колесса Ф. Спогади про Миколу Лисенка / Ф.Колесса. – Львів : Вільна Україна, 1947. – 64 с.

107. Колядки / [Упоряд. Бервецький З.] – К. : Мале підприємство “Пам’ятки України”, Бібліотека журналу “Пам’ятки України”, 1990. – Кн. 5. – 40 с.

108. Комес Л. Метод приобщения детей к полифоническому пению / Л.Комес // Музыкальное воспитание в современном мире : Материалы IX конф. Междунар. общества по музыкальному воспитанию (ИСМЕ). – М. : Советский композитор, 1973. – С. 278–280.

109. Кон И.С. Психология юношеского возраста (Проблемы формирования личности) : учеб. пособие / И.С.Кон. – М. : Просвещение, 1979. – 175 с.

110. Концепція загальної середньої освіти (12 річна школа) // Книга вчителя дисциплін художньо-естетичного циклу : Довідково-методичне видання / упор. : О. Гайдамака, М. Демчишин. – Х. : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2006. – С. 62–78.

111. Концепція та комплексна програма художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах / Л. Масол (наук. керівник), Н. Ганнусенко, О. Комаровська [та ін.] // Інформаційний збірник МОНУ. – 2004. – № 10. – 32 с.

112. Копытман М.Р. О полифонии / Марк Рувимович Копытман. – М. : Сов. композитор, 1961. – 67 с.

113. Коренева Т. Ф. Музыкально-ритмические движения для детей дошкольного и младшего школьного возраста : учеб.-метод. Пособие : в 2 ч. – (Воспитание и дополнительное образование детей). / Т.Ф. Коренева. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – Ч. 2. – 104 с. : ноты. – (Б-ка музыкального руководителя и педагога музыки).

114. Короткий тлумачний словник української мови / [під. ред. Д.Г.Гринчишина]. – 2-е вид, перероб. і допов. – К. : Рад. шк., 1988. – 320 с.

115. Костюк Г.С. Избранные психологические труды / Г.С.Костюк. – М. : Педагогика, 1988. – 304 с.

116. Костюк О.Г. Сприймання музики і художня культура слухача / Александр Григорьевич Костюк. – К. : Наукова думка, 1965. – 123 с.

117. Котик : Збірка дитячих забавлянок / зібрала К.Петричко. – Мукачево : Вид-во Елара, 1996. – 123 с.
118. Кременштейн Б. Л. Педагогика Г.Г.Нейгауза / Б.Л.Кременштейн. – М. : Музыка, 1984. – 89 с.
119. Крижанівська Т.І. Методика комплексного використання мистецтв у процесі розвитку художньої культури молодших школярів на уроках музики : автореф. дис.. канд. пед. наук : 13.00.02 / Київський держ. ун-т культури і мистецтв. – К., 1998. – 18 с.
120. Крицька І.В. Розвиток естетичних суджень учнів молодшого шкільного віку (на матеріалі музичного мистецтва) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Теорія та історія педагогіки”. – К., 1993. – 24 с.
121. Куненко Л. О. Інтеграційна спрямованість початкової музичної освіти дітей з порушеннями зору : теорія та методика : монографія / Людмила Олександрівна Куненко. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 593 с.
122. Куненко Л. О. Методичне забезпечення інноваційними технологіями педагогічної практики майбутніх учителів музики / Л. О. Куненко // Наукові записки : [зб. наук. ст. ] / укл. Л. Л. Макаренко. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – Вип. LXXXIX (89). – С. 91–96.
123. Куненко Л.О. Концептуальні підходи до музичної освіти в школах різних типів / Л.О. Куненко. Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г.М.Падалки. Колективна монографія / під наук. ред. А.В.Козир. – К. : НПУ імені М.П.Драгоманова, 2010. – 360 с. – С. 222–248.
124. Куприянова Л.Л. Активизация творческой деятельности младших школьников при освоении музыкального фольклора : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теория и методика преподавания музыки и музыкального воспитания” / Л.Л. Куприянова. – М., 1990. – 16 с.

125. Курковский Г.В. Некоторые вопросы исполнения сочинений И.С.Баха имитационно-полифонического склада / Г.В.Курковский // Воспитание пианиста в детской музыкальной школе. – К. : Мистецтво, 1964. – С. 57–69.

126. Курт Э. Основы линейного контрапункта: Мелодическая полифония Баха / пер. с нем. Зинаиды Эвальд ; под ред. Б.Асафьева. – М. : Гос. муз. изд, 1931. – 304 с.

127. Кушнарёв Х.С. О полифонии : сб. статей / [под ред. : Ю.Н.Тюлина, И.Я. Пустыльника]. – М. : Музыка, 1971. – 135 с.

128. Ласоцкий Ю.К. Музыкальное воспитание в польской общеобразовательной школе / Ласоцкий Ю.К., Поврожняк Ю. // Музыкальное воспитание в странах социализма : сб. ст. / [сост. А.Л.Островский]. – Л. : Музыка, 1975. – С. 140–177.

129. Лейтес Н.С. Способности и одаренность в детские годы / Лейтес Натан Семенович. – М. : Знание, 1984. – 80 с. – Новое в жизни, науке, технике. Сер. “Педагогика и психология”, №4 .

130. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст / Натан Семенович Лейтес. – М. : Педагогика, 1971. – 280 с.

131. Леонтович М.Д. Практичний курс навчання співу у середніх школах України (з педагогічної спадщини композитора) / упор. Л.О.Іванова. – К. : Муз. Україна, 1989. – 136 с.

132. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения : в 2-х т. / А.Н. Леонтьев . – М. : Педагогика, 1983. – Т. 2. – 320 с.

133. Леонтьева О. Карл Орф – для детей / О.Леонтьева // Советская музыка. – 1963. – № 7. – С. 60–68.

134. Леонтьева О.Т. Карл Орф / О.Т. Леонтьева. – М. : Музыка, 1984. – 324 с.

135. Люлі, люлі, люліса. Українські народні колискові пісні та забавлянки. Для дошкільного віку / упоряд. Голентюк А.І. – К. : Веселка, 1992. – 32 с. : іл.

136. Макаренко А.С. О воспитании [сост. и авт. вступ. статьи В.С. Хелемендик]. – 2-е изд., перераб. и доп. / А.С. Макаренко. – М. : Политиздат, 1990. – 115 с.

137. Малашевська І.А. Методика музично-теоретичної підготовки майбутніх учителів музики на історико-стильовій основі. : автореф дис.. на здобуття наук. ступеня канд. пед.наук : спец. 13.00.02 “Теорія та методика навчання музики і музичного виховання” / І.А.Малашевська. – К., 2005. – 20 с.

138. Маркова А.К. Формирование мотивации учения : кн. для учителя / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с. – (Психологическая наука – школе).

139. Масол Л.М. Вивчення музики в 1–4 класах : навчально-методичний посібник для вчителів / [Масол Л.М., Беземчук Л.В., Очаковська Ю.О., Наземнова Т.О.]. – Х. : Скорпіон, 2003. – 144 с.

140. Масол Л.М. Методика навчання мистецтва у початковій школі: посіб. для вчителів / Людмила Михайлівна Масол. – Х. : Веста , 2006 – 256 с.

141. Л.Масол. Ігрові художньо-педагогічні технології у процесі викладання інтегрованого курсу “Мистецтво” / Початкова школа. – 2007. – № 1. – С. 46–54.

142. Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В.В. Медушевский. – М. : Музыка, 1976. – 256 с.

143. Медушевский В.В. О содержании понятия “адекватное восприятие” // Восприятие музыки : [сб. статей] / ед.-сост. В.Н.Максимов. – М. : Музыка, 1980. – С. 141–154.

144. Медушевский В.В Музыкальное мышление и логос жизни / В. В. Медушевский // Музыкальное мышление: сущность, категории, аспекты исследования. – К., 1989. – С. 18–34.

145. Мелик-Пашаев А.А. Педагогика искусства и творческие способности / Александр Александрович Мелик-Пашаев. – М. : Знание, 1981. – № 1. – 96 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Серия: “Педагогика и психология”).

146. Менабени А.Г. Методика обучения сольному пению / Менабени Анжелина Георгиевна. – М. : Просвещение, 1987. – 95 с., ил., нот., ил.

147. Методика музыкального воспитания в детском саду: учебник для учащихся пед. уч-щ по спец. “Дошкольное воспитание” / [Н.А.Ветлугина, И.Л.Дзержинская, Л.Н.Комиссарова и др.] ; под ред. Н.А.Ветлугиной. [– 2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Просвещение, 1982. – 271 с. : ил.

148. Методичні рекомендації до підручника “Музика” (1 клас) / [уклад.: Л.П. Ізмайлова, С.І. Науменко]. – Сімферополь : Кримське навчально-педагогічне державне видавництво, 2004. – 24 с.

149. Методы активизации эстетического воспитания в школе : Ученые записки Ленинградского Государственного ордена Трудового Красного знамени педагогического института имени А. И. Герцена. – Л. : Изд-во ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1968. – Т. 371. – 251 с.

150. Микиша М.В. Практичні основи вокального мистецтва / [літ. виклад М.Головащенко]. – 2-е вид. – К. : Музична Україна, 1985. – 80 с. – мал., іл.

151. Милич Б. Воспитание ученика-пианиста в 1–2 классах ДМШ / Б.Милич. – К. : Муз. Україна, 1977. – 78 с. : нот.

152. Молдавин М. Підголоскова поліфонія в українському народному співі. Метод. розробка / М.Молдавин. – К., 1972. – 35 с.

153. Моляко В.О. Психологічна теорія творчості / В.О.Моляко // Актуальні проблеми сучасної української психології : Наукові записки Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / [за ред. Н.В.Чепелевої]. – К., 2002. – Вип. 22. – С. 221–229.

154. Морозов В.П. Вокальный слух и голос / В.П.Морозов. – М.–Л. : Музыка, 1985. – 86 с. : рис.

155. Морозова С.Н. Из истории массового музыкального воспитания. Б.Л.Яворский / С.П. .Морозова // Музыкальное воспитание в школе : [сб ст. ] / сост. О.А. Апраксина. – М. : Музыка, 1977. – Вып 12. – С. 75–85.

156. Музыка в начальных классах : метод. пособ. для учителя / [Э.Б.Абдуллин, Т.А.Бейлер, Т.Е.Вендрова и др. ; науч. рук. Д.Б.Кабалевский]. – М. : Просвещение, 1985. – 140 с. : нот. – (Б-ка учителя нач. классов).

157. Музыка как форма интеллектуальной деятельности / [ред.-сост. М.Г.Арановский] ; РАН, Федеральное агентство по культуре и кинематографии Р.Ф., Гос. ин-т искусствоведения. – М. : URSS, 2007. – 234 с.
158. Музыкальная акустика : учеб. пособ. для консерваторий / [общ. ред. Н.А. Гарбузова]. – 2-е изд. – М. : Музгиз, 1954. – 236 с. : ил.
159. Музыкальная фактура в аспекте стиля и формообразования : сб. статей / [отв. ред. Е.Б.Трембовельский]. – Воронеж : Изд-во ВГУ, 1992. – 184 с.
160. Музыкальное воспитание в странах социализма : сб. статей / [сост. и ред. А.Л.Островского]. – М.–Л. : Изд-во “Музыка”, Ленинградское отделение, 1975. – 246 с
161. Музыкальное восприятие как предмет комплексного исследования : сб. статей / [сост. А.Г.Костюк]. – К. : Музична Україна, 1986. – 126 с.
162. Музыкальное восприятие школьников: сб. статей / [под ред. М.А.Румер]. – М. : Педагогика, 1975. – 160 с.
163. Музыкальное мышление : сущность, категории, аспекты исследования : сб. статей / [сост Л.И. Дыс]. – К. : Музична Україна, 1989. – 181 с. : нот.
164. Музыкальный энциклопедический словарь / гл. ред. Г.В.Келдыш. – М. : Советская энциклопедия, 1990. – 672 с. : ил.
165. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия / Е.В.Назайкинский . – М. : Музыка, 1972. – 383 с.
166. Науменко, Т.І. Музичне виховання дошкільників засобами українського фольклору / Т.І.Науменко. – К. : Віпол, 1996. – 63 с.
167. Науменко С.І. Музично-естетичне виховання дошкільнят. Програма та методичні рекомендації. – К. : “Магістр – S ”, 1996. – 96 с.
168. Науменко С.І. Основи вікової музичної психології / Світлана Іванівна Науменко. – К. : Український центр творчості дітей та юнацтва, 1995. – 103 с.
169. Національна доктрина розвитку освіти України / Освіта України. – 2002. – 23 квітня.
170. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. [5-е изд.] / Г.Г.Нейгауз. – М. : Музыка, 1988. – 240 с.

171. Николаева Е. Некоторые стилистические особенности детских хоров Золтана Кодая / Е.Николаева // Музыкальное воспитание в школе : [сб ст. / сост. О.А.Апраксина]. – М. : Музыка, 1976. – Вып. 11 – С. 102–116.
172. Ніколаєва Т.О. Історія українського костюма / Ніколаєва Тамара Олександрівна. – К. : Либідь, 1996 – 176 с. : іл.
173. Ніколаї Г.Ю. Інтеграція як провідна тенденція розвитку сучасної мистецької освіти в Європі / Г.Ю. Ніколаї // Педагогічні науки : зб. наук. праць. – Суми: СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2001. – С. 408–417.
174. Нова радість стала. Колядки та щедрівки: для дошкільного та молодшого шкільного віку / [упоряд. Іван Малкович]. – К. : Веселка, 1991. – 31 с.
175. Новосельська В.В. Естетичне виховання учнів у вальдорфських школах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 “Теорія і методика виховання” / В.В. Новосельська. – К., 2004. – 20 с.
176. Огієнко І. Українська культура / І.Огієнко. – К., 1918. – 272 с.
177. Огороднов Д.Е. Музыкально-певческое воспитание детей в общеобразовательной школе : метод. пособие. – [Изд. 2е, исправ., доп.] / Огороднов Дмитрий Ерофеевич. – К. : Музична Україна, 1981. – 165 с.
178. Опанасюк О.П. Развитие творчих здібностей учнів ЗОШ на уроках музичного мистецтва / О.П.Опанасюк. – Львів : ЛОІППО, 2008. – 32 с.
179. Орехова О.А. Цветовая диагностика эмоций ребенка / Ольга Александровна Орехова. – СПб. : Речь, 2006. – 112 с. – (Практикум по психодиагностике).
180. Орлов Г. Серьезные игры // Дерево музыки. – Вашингтон-Санкт-Петербург : Сов. композитор, 1992. – 408 с.
181. Островский А. Методика теории музыки и сольфеджио / А.Островский. – Л. : 1970. – 152 с.
182. Островський В.М. Уроки музики. 1–4 класи : посіб. для вчителя / Островський Володимир Михайлович, Сидір Мар’ян Васильович – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 60 с.

183. Падалка Г.М. Музична педагогіка : Курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін в системі педагогічної освіти / за ред. В.Г.Бутенка / Г.М.Падалка. – Херсон: ХДПІ, 1995. – 104 с.

184. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва. (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г.М.Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.

185. Панченко Г.П. Методика розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя музики в процесі вокальної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02. “Теорія та методика музичного навчання” / Г.П.Панченко. – К., 2008. – 19 с.

186. Переверзев Н.К. Проблемы музыкального интонирования / Н.К. Переверзев. – М. : Музыка, 1966. – 224 с.

187. Пермінова С.О. Формування навичок сприйняття хорового багатоголосся у студентів вузів культури на заняттях з сольфеджіо : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія та методика навчання музики і музичного виховання” / С.О. Пермінова. – К., 1999. – 21 с.

188. Петрушин В.И. Формирование у подростков музыкального творчества на ладогармонической основе : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец.13.00.02 “Методика преподавания” / В.И.Петрушин – М., 1976. – 26 с.

189. Петрушин В.И. Музыкальная психотерапия: теория и практика : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Петрушин. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 176 с.

190. Печерська Е.П. Уроки музики в початкових класах: навч. посібник / Печерська Елла Пилипівна. – К. : Либідь, 2001. – 272с.

191. Побережна Г.І. Загальна теорія музики: підручник / Побережна Галина Іонівна, Щериця Тамара Володимирівна. – К. : Вища шк., 2004. – 303с.: іл.

192. Побережная Г.И. Музыка в детской душе / Побережная Галина Ионівна – К. : Українське агентство інформації та друку “Рада”, 2007. – 80с.

193. Побережная Г.И. Музыка и психика: Слушать душой / Б.Любан-Плоцца, Г.Побережная, О.Белов. – К. : “Адеф-Украина”, 2002. – 200с.
194. Побережная Г.И. Универсальные основы дифференциации психотипов / Г.И.Побережная // Музична освіта в Україні: теорія і практика. Науковий вісник НМАУ імені П.Чайковського. – К. : НМАУ, 2003 – Вип. 29. – С. 200-218.
195. Попова Т. Русское народное музыкальное творчество, в 2 томах / Т. Попова. – М. : Музгиз, 1956. – С. 189 – 191.
196. Португалов К.П. Серьезная музыка в школе (из опыта работы учителя) / К.П.Португалов. – М. : Просвещение, 1974. – 128 с.
197. Пріоритети розвитку освіти / Науково-освітній потенціал: погляд у XXI століття. [В.Литвин, В.Андрущенко, С.Довгий та ін.] – К. : Навчальна книга, 2003. – Кн. 1: Пріоритет інтелекту. – С. 145-166.
198. Програми з музики середньої загальноосвітньої школи та позакласна робота з музики у 1–4 класах / [А.Т.Авдієвський, А.Г.Болгарський, І.М.Гадалова, З.З.Жофчак]. – К. : Освіта, 1991. – 70с.
199. Програми та поурочні методичні розробки для середніх загальноосвітніх шкіл. Музыка 1–4 класи / [О.Я.Ростовський, Р.О.Марченко, Л.О.Хлебнікова, З.Т.Бервецький]. – Тернопіль : Навч. книга – Богдан, 2000. – 112 с.
200. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Музыка. 1–8 класи / [Р.Марченко, О.Ростовський, Л.Хлебнікова]. – К. : Шкільний світ, 2001. – 238 с.
201. Программы для школ (классов) с углубленным теоретическим и практическим изучением музыки : 1–11 классы / [подгот. З.З.Жофчак]. – К. : Освіта, 1991. – 174 с.
202. Программы средней общеобразовательной школы. Музыка 1–3 классы трехлетней начальной школы / [научн. рук. Д.Б.Кабалевский]. – М. : Просвещение, 1988. – 160 с.

203. Програми для середньої загальної школи. – К. : Початкова школа, 2006. – 432 с.

204. Психологія: підручник / [Ю.Л. Трофімов, В.В. Рибалка, П.А. Гончарук та ін.] ; за ред. Ю.Л. Трофімова. – К. : Либідь, 1999. – 558 с.

205. Рабинович И. О работе над полифонией с учащимися начальных и средних классов ДМШ / И.О. Рабинович // Очерки по методике обучения игре на фортепиано. – М. : Музыка, 1965. – Вып. 2 – 60 с.

206. Рагозіна В.В. Формування творчих здібностей молодших школярів у процесі музичної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01. “Теорія та історія педагогіки” / В.В. Рагозіна. – К., 1999. – 25 с.

207. Ражников В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике / Владимир Григорьевич Ражников. – М. : Музыка, 1989. – 139, [1] с.

208. Ражников В.Г. Три принципа новой педагогики в музыкальном обучении / В.Г. Ражников // Вопросы психологии. – М. : Изд-во НИИТ МГАФК 1988. – № 1. – С. 33–41.

209. Развитие музыкального слуха, голоса и музыкально-творческих способностей учащихся общеобразовательной школы : тезисы VI науч. конф., (Москва, апрель, 1982 г.) – М. : Музыка, 1982. – 270 с.

210. Раппопорт С.Х. От художника к зрителю: как построено и функционирует произведение искусства / С.Х. Раппопорт. – М. : Сов. художник, 1978. – 236 с.

211. Ратко М. Світоглядні основи української художньої культури / М. Ратко // Мистецтво і освіта. – К. : Вид-во “Фенікс”. – 2007. – № 1. – С. 25–30.

212. Ригина Г.С. Восприятие инструментальной музыки младшими школьниками / Г.С. Ригина // Музыкальное воспитание в школе. – М. : Музыка, 1975. – Вып. 10. – С. 213–220.

213. Ринкявичюс З. Воспринимают ли дети полифонию? / Ринкявичюс Зенонас. – Л. : Музыка, 1979. – 64 с.

214. Ринкявичюс З.А. Развитие восприятия полифонической музыки у младших школьников : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Методика преподавания” / З.А. Ринкявичюс. – М., 1974. – 35 с.

215. Ройтерштейн М.И. Практическая полифония : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2119 “Музыка” / М.И. Ройтерштейн. – М. : Просвещение, 1988. – 158 с. : ил.

216. Ройтерштейн М.И. Полифония : учеб. пособ. для вузов / М.И. Ройтерштейн. – М. : Академия, 2002. – 192 с. – (Серия “Высшее образование”).

217. Ростовський О.Я. Педагогіка музичного сприймання : навч.-метод. посібник / О.Я.Ростовський. – К. : ІЗМН,1997. – 248 с.

218. Ростовський О.Я. Методика викладання музики в основній школі: навч.-метод. посіб. / О.Я.Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2001. –272 с.

219. Ростовський О.Я. Взаємозв'язок різних видів мистецтва на уроках музики: методичні рекомендації / Олександр Якович Ростовський. – К. : Освіта, 1991. – 48 с.

220. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 685 с.

221. Руденко Ю. Основи сучасного українського виховання / Юрій Дмитрович Руденко. – К. : Вид-во імені Олени Теліги, 2003. – 328 с.

222. Рудницька О.П. Українське мистецтво у полікультурному просторі: навч. посіб. / Рудницька Оксана Петрівна. – К. : ЕксОб, 2000. – 208 с.

223. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. / Рудницька Оксана Петрівна. – Тернопіль : Навчальна книга. – Богдан, 2005. – 360 с.

224. Рушер М.А. Вопрос воспитания музыкального слуха / М.А.Рушер // Музыкальное воспитание в школе. – М. : Музыка,1964. – Вып. 3. – С. 68–79.

225. Рябов І.М.Фортепіано. Методика навчання та виховання піаніста в 2–3 класах : метод. посіб. для педагогів / І.М.Рябов. – К. : Музична Україна, 1997. – 74 с.

226. Савченко О. Дидактика початкової школи: підручник для студентів пед. факультетів. / О.Савченко. – К. : Абрис, 1997. – 416 с. (Трансформація гуманітарної освіти в Україні).

227. Савшинский С. Пианист и его работа / Савшинский Самарий Ильич. – Л. : Советский композитор, 1961. – 270 с.

228. Савшинский С. Работа пианиста над техникой / Савшинский Самарий Ильич. – Л. : Музыка, 1968. – 108 с.

229. Садовенко С.М. Методика формування музичних здібностей у дітей дошкільного віку (на матеріалі українського фольклору) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія та методика навчання музики і музичного виховання” / С.М.Садовенко. – К., 2007. – 20 с.

230. Садовенко С.М. Світ фольклору: Український дитячий музичний фольклор як засіб формування музичних здібностей дітей дошкільного віку : навч.-метод. посіб. / С.М.Садовенко. – К. : К.Т.”Київська нотна фабрика”, 2007. – 332 с.

231. Садовенко С.М. Розвиток музичних здібностей засобами українського фольклору : навч.-метод. посіб. / Світлана Садовенко. – К. : Шкільний світ, 2008. – 128 с. – (Б-ка “Шк.світу”).

232. Семенов О. Український фольклор: навч. посіб. [Текст] / О. Семенов. – Глухів: РВВ ГДПУ, 2004. – 254с.

233. Сибірякова-Хіхловська М.І. Формування досвіду сприйняття поліфонії у майбутніх учителів музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – “Теорія та методика навчання (музика і музичне виховання)” / М. І. Сибірякова-Хіхловська. – К., 2007. – 20с.

234. Скребков С.С. Учебник полифонии / С.С.Скребков – [изд. 3-е]. – М. : Музыка, 1965. – 288 с.

235. Смолина Е.А. Современный урок музыки: творческие приемы и задания / Е.А. Смолина. – Ярославль: Академия развития, 2007. – 128с. (В помощь учителю).

236. Смоляк О.С. Український дитячий музичний фольклор: Підручник хрестоматія для для викл. та учнів[Текст] / О.С.Смоляк. – Тернопіль: ЛІЛЕЯ, 1998. – Вип. 1 –78с.: ноти

237. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А.М.Прохоров. – 3-е изд. – М. : Сов.энциклопедия, 1984. – 1600 с. : ил.

238. П.Сокальський. Руська народна музика, російська і українська в її будові мелодичній і ритмічній і відмінності її від основ сучасної гармонічної музики / Сокальський Петро Петрович [Пер.[з рос. вид. 1888р. М.Хомичевського, прим. І.Сокальського, післямова М.Гордійчука]. – К. : Держ. вид. образотворч. мистецтва і муз.літ. УРСР, 1959. – 399с. : нот. іл.

239. Соколова О.В. Методичні основи інтеграції мистецьких знань у підготовці майбутніх учителів музики і художньої культури : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія та методика начання музики і музичного виховання” / О.В.Соколова. – К., 2004. – 20с.

240. Соколова О.П. Формирование навыков двухголосного пения в начальной школе: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 731 “Методы обучения” / О.П.Соколова. – Москва, 1971. –19с.

241. Сонечко. Українські народні пісні для дітей в обробці Л.Ревуцького – К. : 1975. – 35с.

242. Сохор А.Н. О задачах исследования музыкального восприятия / А.Н.Сохор // Художественное восприятие [сб. статей / под ред Б.С.Мейлаха]. – Л. : Наука, 1971. – С. 325 – 334.

243. Спиркин А.Г. Основы философии. / А.Г. Спиркин. – М. : Политиздат, 1988. – С. 257–288.

244. Старчеус М.С. “Психология музыкальной деятельности”. Теория и практика : учебное пособие для студ. / под ред. Г.М.Цыпина. – М.С. Старчеус. – М. : Изд. центр “Академия”, 2003. – 368с.

245. Старчеус М.С. К проблеме типологии музыкального восприятия / М.С.Старчеус // Музыкальное восприятие как предмет комплексного исследования [сост. А.Г.Костюк]. – К. : Музична Україна. -1986. – С. 29 – 44.

246. Степанова Л. П. Діагностика сформованості поліфонічного слуху у молодших школярів / Л. П. Степанова // Наукові записки : [зб. наук. статей] / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова; укл. Л.Л.Макаренко. – К. : Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2010. – 276 с. – Вип. LXXXVII (87). – С. 188–195. – (Серія педагогічні та історичні науки).

247. Степанова Л. П. Методика опанування імітаційної поліфонії в процесі розвитку поліфонічного слуху молодших школярів / Л. П. Степанова // Науковий вісник Мукачівського державного університету : [журнал наук. праць] / Мукачівський державний ун-т. – Мукачево : Вид-во “Карпатська вежа”, 2009. – 157 с. – № 6 (1). – С. 110–121.

248. Степанова Л. П. Методичні рекомендації з розвитку поліфонічного слуху у дітей молодшого шкільного віку / Л. П. Степанова. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 27 с.

249. Степанова Л. П. Музично-творча діяльність за системою К. Орфа та деякі аспекти її застосування в процесі розвитку поліфонічного слуху молодших школярів на уроках музики / Л. П. Степанова // Наукові записки : [зб. наук. статей] / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова ; укл. : П. В. Дмитренко, Л. Л. Макаренко. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – 310 с. – Вип. LXXIV (74). – С. 201–208. – (Серія педагогічні та історичні науки).

250. Степанова Л. П. Педагогічні умови засвоєння підголоскової поліфонії молодшими школярами на уроці музики / Л. П. Степанова // VII Культурологічні читання пам'яті Володимира Подкопаєва “Культурна трансформація сучасного українського суспільства” : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. – К. : ДАКККіМ, 2009. – 416 с. – Ч. 1. – С. 370–377.

251. Степанова Л. П. Поліфонічне багатоголосся українського музичного фольклору як підґрунтя виховання поліфонічного слуху молодших школярів / Л. П. Степанова // Науковий часопис Національного педагогічного університету

імені М. П. Драгоманова. : [зб. наук. праць]. – К. : НПУ, 2010. – 219 с. – Вип. 10 (15). – С.160–166. – (Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти).

252. Степанова Л. П. Розвиток поліфонічного слуху в молодших школярів засобами українського фольклору / Л. Степанова // Мистецтво та освіта. – К. : Вид-во “Фенікс”. – 2009. – 64 с. – № 2. – С. 17–21.

253. Степанова Л. П. Традиції народного хорового співу і розвиток у дітей поліфонічного слуху засобами фольклору / Л. П. Степанова. // Україна: від самотності – до соборності : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф., (Київ, 22–23 трав. 2008 р.). – К. : ДАКККіМ, 2008. – 292 с. – С. 223–225.

254. Стражний О.С. Український менталітет: Ілюзії. Міфи. Реальність / Олександр Стражний. – К. : “Книга”, 2008. – 368с. : іл.

255. Сухомлинский В. А. Сто советов учителю / Василий Александрович Сухомлинский. – К. : Рад. школа, 1984. – 254 с.

256. Тарасов Г.С. Музыкальная потребность, музыкальные способности, музыкальное восприятие / Г.С.Тарасов // Музыкальное восприятие как предмет комплексного исследования: сб. ст. [сост. А.Г.Костюк]. – К. : Муз Украина, 1986. – С. 56 – 69.

257. Тарасов Г.С. О коммуникативной природе музыкальных способностей / Г.С.Тарасов // Вопросы психологии. – 1987. – № 3. – С. 115 – 121.

258. Тарасова К.В. Онтогенез музыкальных способностей / К.В.Тарасова. – М. : Педагогика, 1988. – 176с.

259. Теплов Б. Психология музыкальных способностей в 3-х томах / Борис Михайлович Теплов. – М. – Л., Изд-во АПН РСФСР, 1947, том 1 – 335с.

260. Тюлин Ю. Музыкальная форма / [Тюлин Ю., Бершадская Т. и др.] – М. : Музыка. -1974. – 395 с.

261. Тютюнникова Т.Е. Видеть музыку и танцевать стихи ... Творческое музицирование, импровизация и законы бытия: [монография] / Тютюнникова Татьяна Едуардовна. – М. : Едиториал УРСС, 2000 – 264с.

262. Тютюнникова Т.Е. Карл Орф в начальной школе / Т.Е. Тютюнникова. // Искусство в школе. – М. : 1999– №6. – С.10-17.

263. Україна ХХІ століття. Державна національна програма “Освіта”. – К. : Райдуга, 1994. –61с.
264. Ходанич Л. Виховне значення кольору в українському дитячому фольклорі // Мистецтво та освіта. – 2002. – № 5. – С. 22-25.
265. Ходанич Л. Виховні та дидактичні аспекти ментального в українській поезії для дітей. – Ужгород: Гранда, 1998.
266. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М.А. Холодная. – Питер, 2002. – 272с. – (Серия “Мастера психологии”).
267. Художественное творчество и ребенок: [монография] / под ред. Н.А.Ветлугиной. – М. : Педагогика, 1972. – 287с.
268. Федоришин В. Веснянки / Василь Федоришин. – К. : Феміна, 1995. 30с.
269. Федотов Є. Кирило Григорович Стеценко – педагог / Є.Федотов – К. : Муз. Україна, 1977. – 102 с.
270. Фейгин М.Э. Мелодия и полифония в первые годы обучения фортепианной игре : методическое пособие для педагогов-пианистов / М.Э.Фейгин. – М. : Советская Россия, 1960. – 72с.
271. Фіцула М.М. Педагогіка: навч. посібник. – 3-є вид., перероб. і доп. / Фіцула Михайло Миколайович. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2008. – 232 с.
272. Цурканенко І.В. Принципи фактурно-поліфонічної організації в сучасній українській фортепіанній музиці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознавства : спец.17.00.03 “Музичне мистецтво” / І.В. Цурканенко. – Харків, 1998. – 16с.
273. Цыпин Г. М. Музыкант и его работа: Проблемы психологии творчества / Геннадий Моисеевич Цыпин. – М. : Сов.композитор, 1988. – 384 с.
274. Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2119 .”Музыка и пение”/ Геннадий Моисеевич Цыпин. – М.,Просвещение, 1984.–176 с.
275. Чембержі М. Мрії веселкові. Цикл пісень для дітей. Нотне видання / Михайло Іванович Чембержі. – К., ПТО “Мета – Арт”, 1999. – 56с.

276. Черватюк П.А. Проблемы преподавания гармонического сольфеджио. – Майкоп, 1974
277. Чижик И.А. Стилевое и внестилевое в механизме смены системы стиля / И.А. Чижик // Наук. вісник НМАУ ім. П.І.Чайковського. Стиль муз. творчості: естетика, теорія, виконавство. – К. : 2004. – Вип. 37. – С.51-58.
278. Чижик И. А. Динамические свойства развития темы в баховской фуге / И.А. Чижик // Науковий вісник НМАУ ім. П.І. Чайковського. Старовинна музика:сучасний погляд. – К. : НМАУ ім. П.І.Чайковського, 2007. – Вип. 61. – С. 140–148.
279. Чижик И.А. Музыкальное произведение как предмет научного познания / И.А. Чижик // Науковий вісник НМАУ ім. П.І. Чайковського. Музично-творчий процес: наукові рефлексії. – К. : НМАУ ім. П.І.Чайковського, 2008.- Вип. 72. – С. 39 – 42.
280. Шапар В.Б. Психологічний тлумачний словник / В.Б. Шапар. – Х. : Прапор, 2004. – 640с.
281. Шевнюк О.Л. Формування художньо-естетичного досвіду майбутнього вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Теорія та історія педагогіки” / О.Л.Шевнюк – К., 1997. – 22.с.
282. Шевченко Г. Эстетическое воспитание в школе: учебн.-метод. пособие. / Галина Павловна Шевченко. – К. : Рад. школа, 1985. –144 с.
283. Шевченко М. Психологические рисуночные тесты для детей и взрослых / Маргарита Шевченко. – Екатеринбург: У-Фактория; М.: АСТ МОСКВА; Владимир: ВКТ, 2009. – 128с.
284. Шеломов Б.И. Импровизация на уроках сольфеджио / Шеломов Борис Иванович. – Л. : Музыка, 1977. – 96с.
285. Шульгіна В.Д. Українська музична педагогіка: підручник / Валерія Дмитрівна Шульгіна. – К. : ДАКККіМ, 2005. – 271 с.
286. Щербаківський В.Ю. Українське мистецтво: Вибрані неопубліковані праці / Ю.В.Щербаківський; [упоряд. В.Ульяновський]. – К. : Либідь,1995. – 288с.

287. Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа.: Музыкальное воспитание в XX веке / [сост. Л.А.Баренбойм]. – М. : Советский композитор, 1978. – 368 с.

288. Южак К.И. О природе и специфике полифонического мышления / К.И.Южак // Полифония : сб. статей / [под ред. К.Южак]. – М. : Музыка, 1975. – С. 93–104.

289. Южак К.И. Некоторые вопросы современной теории полифонии как системы музыкального мышления : автореф. дисс. на соискание. учен. степени канд. искусствоведения : спец. 17821 “Музыкальное искусство” / К.И. Южак. – Ленинград, 1972. – 24 с.

290. Юсов Б. Принципи побудови інтегрованих поліхудожніх програм з образотворчого мистецтва / Б.Юсов // Мистецтво та освіта. – К. : Вид-во “Фенікс”. – 2001. – № 3. – С. 40–41.

291. Юцевич Ю.Є. Музыка. Словник-довідник / Ю.Є. Юцевич. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2003. – 352 с.

292. Яворский Б.Л. Курс лекций. Баховский семинар в первом Московском музыкальном техникуме в 1924 / 25 уч. году / запись С.Риданова : рукопись. – 52 с.

293. Ярещенко А.П. Під чаром рідної землі: посіб. з українознавства / А.П. Ярещенко. – К. : ТОВ “ШАНС”, 2008. – 344 с.

294. Яценко Л.І. Українське народне багатоголосся / Л.І.Яценко. – К. : Вид-во АН УРСР, 1962. – 236 с.

295. Birkenshaw-Fleming L. Musik for Fun, Music for learning. – N.-Y., 1982.

296. Brophy T. Unveiling the Mysteries of Developing Child Improviser // The Orff Echo. – Summer 2000. – P. 33–37.

297. Fernald F. Starbuck S. Music for Children. – California, 1977.

298. Weikart P. Movement Plus Music. Activities for Children. – Chicago, 1989.



