НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

СЛОТА Наталя Володимирівна

УДК 37.016 : 78

ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ УМІНЬ СЦЕНІЧНОГО ВТІЛЕННЯ МУЗИЧНИХ ОБРАЗІВ У ПОЗАШКІЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

ДИСЕРТАЦІЯ
на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:
доктор педагогічних наук, професор
Падалка Галина Микитівна

Київ – 2013

ЗМІСТ

ВСТУП……..…4

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ СЦЕНІЧНОГО ВТІЛЕННЯ МУЗИЧНИХ ОБРАЗІВ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.

1.1. Аналіз наукової літератури з проблем музичного навчання молодших школярів……..……...11

1.2. Вікові особливості художнього сприймання, виконання і творчості учнів молодших класів……..……..21

1.3. Сутність та структура умінь сценічного втілення музичних образів у молодших школярів…….……..34

1.4. Вокально-ансамблевий спів як різновид музично-сценічної діяльності учнів у позашкільній роботі……..52

Висновки до першого розділу…….....62

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ СЦЕНІЧНОГО ВТІЛЕННЯ МУЗИЧНИХ ОБРАЗІВ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.

2.1. Педагогічні умови залучення учнів до втілення музичних образів у процесі прилюдної діяльності……..65

2.2. Методи і прийоми та форми музично-сценічного навчання учнів……92

Висновки до другого розділу…….…...120

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ УМІНЬ СЦЕНІЧНОГО ВТІЛЕННЯ МУЗИЧНИХ ОБРАЗІВ У ПОЗАШКІЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.

3.1. Критерії і стан сформованості у молодших школярів умінь сценічного втілення музичних образів у процесі ансамблевого співу (констатувальний експеримент)…….122

3.2. Умови, організація та хід формувального експерименту…….149
3.3. Аналіз результатів експериментального дослідження……164
Висновки до третього розділу……..….168
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....171
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ…….…….……175
ДОДАТКИ……...203

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Сучасний період здійснення радикальних змін в усіх сферах людської діяльності, які відбуваються у нашому суспільстві, спрямовано на розбудову демократичної держави, відродження національної культури. Це потребує докорінних змін у системі освіти, що зумовлює необхідність її динамічного розвитку. Особливої цінності для сучасної особистості набувають такі якості, як нестандартність мислення, гнучкість, мобільність, здатність до творчості.

Гуманізація педагогічної праці, спрямованість її на розвиток особистості дитини сприяють створенню мережі нетрадиційних видів шкіл, розробці альтернативних систем освіти, авторських методик навчання. Проблеми становлення творчої особистості дітей вимагають сьогодні від вчителя вміння працювати в творчому режимі, у нестандартних напрямках, постійно удосконалювати професійну майстерність, опановувати специфічні форми і методи роботи з учнями у навчально-виховному процесі.

Аналіз наукової літератури, присвяченої удосконаленню діяльності позашкільних навчальних закладів (Н. Гурець, С. Жуков, В. Полукаров, Е. Смірнова, Е. Цибуля та ін.) приводить до висновку, що художньо-естетичні дозвіллєві заклади мають значний педагогічний потенціал розвитку творчих здібностей дітей.

Однією з поширених та найулюбленіших форм колективної музичної діяльності учнів молодшого віку є спів у вокальних ансамблях. Разом з тим, зазначимо, що практична діяльність вокально-хорових дитячих колективів, зокрема вокальних ансамблів, частіше зводиться до удосконалення вокально-хорових навичок учасників, вивчення творів та участі у концертах. Найчастіше, учні отримують вже готові зразки сценічної інтерпретації творів для наслідування, створені керівниками.

До питань розвитку творчої індивідуальності, художніх здібностей, особливостей роботи з музичним художнім колективом зверталися (А. Болгарський, Б. Брилін, Т. Жигінас, Л. Паньків, В. Федоришин та ін.),

психологія сприйняття художніх образів була предметом дослідження (Л. Виготського, В. Роменця та ін.). Значна увага розвитку творчої особистості через власну творчу діяльність, втілення художніх образів у виконанні музичних творів надається у методичних працях О. Апраксіної, Н. Ветлугіної, В. Верховинця, К. Орфа та ін.

Проте, недостатньо опрацьовано такі питання, як особливості творчого самовираження школярів, можливості ансамблевого співу в творчому розвитку особистості; вікова специфіка сценічної діяльності учнів молодших класів, методи і прийоми педагогічного забезпечення означеного процесу. Отже, склались суперечності між:

- широким розповсюдженням дитячого концертного виконавства і недостатнім науковим обґрунтуванням питань підготовки школярів до сценічного втілення музичних образів;

- потребою творчого самовираження дітей в умовах музичної прилюдної діяльності й недостатньою увагою теорії і методики музичного навчання до наукової розробки цієї проблеми;

- необхідністю осучаснення змісту, методів і форм організації позашкільної роботи з учнями засобами мистецтва та недостатньою розробленістю цієї проблеми в контексті вокально-ансамблевого навчання молодших школярів.

Таким чином, недостатня теоретична розробленість проблеми і потреби практики зумовлюють вибір теми науково-дослідної роботи: *«Формування у молодших школярів умінь сценічного втілення музичних образів у позашкільній діяльності».*

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Тему дисертації затверджено Вченою Радою Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (протокол № 5 від 24.01.2007) та узгоджено з Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології в Україні (протокол №5 від 22.05.2007).

Мета дослідження: розробити, обґрунтувати і експериментально перевірити методику формування умінь сценічного втілення музичних образів у школярів молодших класів у процесі вокально-ансамблевого співу в позашкільній діяльності.

Об'єкт дослідження – процес навчання сценічного вокально-ансамблевого музикування школярів молодшого віку в позашкільній роботі.

Предмет дослідження – методика формування у молодших школярів умінь сценічного втілення музичних образів в процесі вокально-ансамблевого співу в позашкільній діяльності.

Відповідно до поставленої мети дослідження було визначено такі ***завдання***:

- проаналізувати наукову літературу з досліджуваної проблеми;

- визначити сутність та структуру умінь сценічного втілення музичних образів у молодших школярів в процесі вокально-ансамблевого співу у позашкільній діяльності;

- з'ясувати вікові особливості музичного сприймання та вокально-виконавської творчості молодших школярів;

- визначити критерії, показники, загальний стан та рівні сформованості у молодших школярів умінь сценічного втілення музичних образів у процесі вокально-ансамблевого співу;

- розробити методичну модель формування у молодших школярів умінь сценічного втілення музичних образів у процесі вокально-ансамблевого співу в позашкільній діяльності;

- експериментально перевірити ефективність запропонованої методичної моделі формування умінь сценічного втілення музичних образів учнів молодших класів у процесі вокально-ансамблевого співу.

Методологічну та теоретичну основу дослідження становлять праці давніх філософів (Арістотель, Платон, Сократ) та сучасних (Д. Гілфорд, П. Енгельмейер та ін.) про сутність творчої діяльності особистості; психологічні та педагогічні праці щодо розвитку творчої особистості в

процесі діяльності (Л. Виготський, Г. Костюк, Б. Теплов, В. Моляко, С. Сисоєва, Д. Юник та ін.), педагогічні дослідження щодо шляхів розвитку творчих здібностей особистості у процесі музичної діяльності (А. Душний, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, В. Шульгіна та ін.); праці з театрального (Н. Миропольська, В. Немирович-Данченко, К. Станіславський та ін.) та ораторського мистецтва (Б. Буяльский, З. Савкова, С. Шипунов та ін.), методичні праці з вокального навчання (В. Антонюк, Л. Василенко, Л. Дмитрієв, В. Ємельянов, А. Менабені, Ф. Ламперті, С. Ріггс та ін.).

Здійснено аналіз законодавчих та нормативно-правових документів про освіту, зокрема, Закон України «Про освіту», Концепція національного виховання, Державна національна програму «Освіта» (Україна XXI століття), Національна доктрина розвитку освіти України, Національна державна комплексна програма естетичного виховання.

Методи дослідження. Для досягнення визначеної мети та розв'язання поставлених завдань був застосований комплекс загальнонаукових методів, котрі забезпечували поетапне формування умінь сценічного втілення музичних образів у школярів молодших класів у процесі вокально-ансамблевого співу в позашкільній діяльності, а саме:

- *теоретичні*: аналіз, порівняння та узагальнення даних з проблеми дослідження на основі наукової психолого-педагогічної і методичної літератури; вивчення та порівняння світового досвіду організації творчої діяльності школярів в умовах дозвілля та педагогічного керівництва нею; ретроспективний аналіз власного педагогічного досвіду;

- *емпіричні:* методи масового збору емпіричного матеріалу (бесіда, інтерв'ю, опитування, анкетування), педагогічне спостереження – для виявлення рівнів сформованості умінь сценічного втілення музичних образів школярів молодших класів; педагогічний експеримент (констатувального, контрольного та формувального типу) – для аналізу реального стану сформованості умінь сценічного втілення музичних образів у молодших школярів та визначення ефективності розробленої методики;

- *статистичні методи* обробки експериментальних даних – доведення ефективності результатів педагогічного експерименту.

Організація дослідження. Дослідження здійснювалось у три етапи відповідно до поставлених завдань.

На першому етапі (2006-2007 рр.) визначено об'єкт, предмет, мету, гіпотезу, завдання дослідницької роботи, здійснювався аналіз наукової літератури з досліджуваної літератури, визначено сутність поняття «уміння сценічного втілення музичних образів», його структурні компоненти та розроблено умови, що ефективно впливають на формування у молодших школярів умінь сценічного втілення музичних образів.

На другому етапі (2007-2008 рр.) проведено констатувальний експеримент, з'ясовано стан сформованості у молодших школярів уміння сценічного втілення музичних образів в процесі ансамблевого співу, визначено критерії та показники рівнів сформованості уміння, розроблено методичне забезпечення процесу формування умінь сценічного втілення музичних образів.

На третьому етапі (2008-2012 рр.) здійснено впровадження методики формування умінь сценічного втілення музичних образів у навчально-виховний процес (формувальний експеримент), проаналізовано та узагальнено отримані дані, підготовлено методичні рекомендації з формування у молодших школярів умінь втілення музичних образів у ансамблевому співі, сформульовано висновки, здійснено літературне та графічне оформлення дисертаційного дослідження.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що *вперше***:**

- *охарактеризовано* сутність, зміст, компонентну структуру умінь сценічного втілення музичних образів;

- *визначено* критерії та показники сформованості умінь сценічного втілення художніх образів у молодших школярів;

- *розроблено* методику формування умінь сценічного втілення музичних образів в учнів молодших класів у процесі ансамблевого співу;

уточнено поняття «уміння сценічного втілення музичних образів молодших школярів»;

удосконалено особливості індивідуально-диференційного підходу до музичного навчання учнів молодших класів;

подальшого розвитку набуло методичне забезпечення процесу вокально-ансамблевого співу учнів молодших класів.

Практичне значення одержаних результатів дослідження визначається можливостями впровадження розробленої методики формування умінь сценічного втілення музичних образів молодших школярів в навчальний процес початкових навчальних мистецьких закладів. Матеріали і результати дисертаційного дослідження можуть мати практичне застосування у діяльності викладачів вищих навчальних закладів педагогічної освіти; використовуватися при написанні навчально-методичних посібників, розробці програм вокальних гуртків у початкових навчальних мистецьких закладах; у подальших наукових дослідженнях.

Результати дослідження впроваджено у навчальний процес музичної школи №1 імені М. Леонтовича м. Донецька (довідка № 7 від 14.06.2013), центру дитячої та юнацької творчості м. Красноармійськ (довідка № 127 від 05.05.2013), школи мистецтв №4 м. Макіївка (довідка № 113 від 27.06.2013); Національного педагогічного університету імені М. Драгоманова (довідка № 07-10/2129 від 23.09.2013).

Апробація та впровадження результатів. Основні положення роботи пройшли апробацію на третій міжнародній інтернет-конференції «Нові виміри сучасного світу» (Мелітополь, 2007), І міжвузівській науковій конференції «Людина і культура» (Донецьк, 2008), ІІІ міжнародній науково-практичній конференції «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» Київ, 2009), ІІ міжнародній науково-практичній конференції «Народно-інструментальне мистецтво на зламі століть» (Тернопіль, 2009), XI Педагогічно-мистецьких читаннях пам’яті професора О. П. Рудницької (Київ, 2013).

Обговорення результатів дослідження здійснювалось на засіданнях кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова впродовж 2007-2013 рр.

Вірогідність та аргументованість результатів дослідження забезпечується: комплексним застосуванням теоретичних й емпіричних методів, адекватних завданням дослідження; урахуванням ідей провідних та зарубіжних вітчизняних науковців у галузі філософії, педагогіки, психології, мистецтвознавства; методологічним та теоретичним обґрунтуванням вихідних положень; використанням комплексу методів, що відповідають об'єкту, предмету, меті, завданням дослідження; проведенням дослідно-експериментальної роботи на заняттях з вокального-ансамблевого навчання учнів та впровадженням позитивно результативної методики формування умінь сценічного втілення музичних образів молодших школярів у позашкільній діяльності; якісною та кількісною обробкою отриманих даних.

Публікації. Основний зміст дисертації відображений у 10 публікаціях: з них 5 – у наукових фахових виданнях, 1 – у міжнародному науковому виданні, у методичних рекомендаціях для викладачів початкових навчальних мистецьких закладів та студентів і викладачів вищих навчальних закладів музично-педагогічного профілю.

Структура дисертації складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (302 – з них 5 іноземними мовами). Загальний обсяг дисертації становить 234 сторінки, з них 165 сторінок основного тексту. Робота містить 12 додатків, 5 таблиць, 5 рисунків, що разом з додатками складає 41 сторінку.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ СЦЕНІЧНОГО ВТІЛЕННЯ МУЗИЧНИХ ОБРАЗІВ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

1.1. Аналіз наукової літератури з проблем музичного навчання молодших школярів

Розбудова сучасної національної системи освіти спонукає до пошуку і впровадження нових педагогічних підходів, форм і методів, які б відповідали розвитку особистості, сприяли розкриттю її моральних, духовних, розумових і фізичних здібностей. У зв'язку з цим неможливо переоцінити значення музичного мистецтва і художнього виховання в духовному становленні підростаючого покоління.

Музика, виникнувши в глибоку давнину, завжди мала одну мову, яка є зрозумілою для всіх національностей світу. Саме це робило її найбільш доступним видом мистецтва для розуміння різними людьми. Музичне мистецтво пройшло величезний шлях свого становлення і розвитку, відображаючи рівень емоційно-естетичного стану суспільства та завжди було одним з найважливіших засобів естетичного виховання.

В античній філософії (Платон, Арістотель, Арістоксен, Піфагор) визначено значення музики в житті суспільства та її вплив на духовний розвиток людини за допомогою ритму, ладу, мелодії. В естетичних поглядах того часу особливе місце займає думка про те, що музика має велике виховне значення для розвитку духовності особистості і супроводжує людину протягом усього життя.

Важливу галузь мистецтва стародавньої Греції становила вокальна музика, а зародження елементарних основ вокально-інтонаційної культури виникало, на наш погляд, одночасно з розвитком самого музичного мистецтва. Саме через спів людство впливало на формування душі

особистості, на її емоційно-чуттєву сферу, на світосприймання. Але художню насолоду давні греки отримували лише в тому випадку, коли три види мистецтва (поезія, музика і танок) діяли у взаємозв'язку.

У Стародавньому Китаї музика становила найважливіший елемент виховання і входила до кількості наук, обов'язкових для вивчення. У Середньовіччя не всі види мистецтва вважалися рівноцінними. Зокрема, музику і поезію відносили до «вільних мистецтв», розглядаючи музику передусім як науку і поділяючи її на «світову» та «людську». Остання могла бути «теоретичною» та «практичною», тобто музикою у власному розумінні слова. «Теоретичну» музику пов'язували з пізнанням світу, «світової» музики, і розглядали її як філософію математики [226, 50].

Розвиток гармонійно розвиненої особистості був актуальним в епоху Відродження, але цей напрям виховання не втратив своєї проблемності і в наш час. Музика вже не була підпорядкована моралі і математиці, у ній бачили мистецтво, яке містить естетичний та емоційний початок. Найвищим досягненням часів Відродження є розгляд мистецтва як засобу розвитку самодіяльної творчості особистості. Філософи того часу Дж. Царліно, М. Лютер відводять навчанню співу важливе місце в галузі музичного виховання.

Важливу роль у становленні сучасної системи виховання відіграє чеський педагог епохи Просвітництва Ян Амос Каменський, який став засновником класно-урочної системи навчання. Педагог прагнув охопити музичним вихованням всі періоди навчання, починаючи від народження дитини. Французький вчений Шарль Фурьє важливим засобом музичного навчання та виховання визначав оперу, яка поєднує в собі різні види мистецтва. Вчений вважав доцільним залучати дітей з раннього віку до участі в театральних виставах та запропонував програму створення музично-драматичних шкіл та інститутів.

Швейцарський педагог початку XIX століття Йоган Генрих Песталоцці ввів у педагогіку термін «розвиваюче навчання» . Одним з провідних засобів розвитку дитини педагог вважав спів.

Проблемам музичного виховання, впливу музичного мистецтва на розвиток особистості, її духовний світ присвячено значну кількість праць у різних галузях музичної педагогіки XX сторіччя (О. Апраксіна, Н. Ветлугіна, Н. Гродзенська, Е. Жак-Далькроз, Д. Кабалевський, З. Кодай, К. Орф, В. Шацька).

У своєму дослідженні О. Ростовський робить порівняльний аналіз методичних компонентів систем музичного навчання Е. Жак-Далькроза, К. Орфа, Б. Трічкова, З. Кодая, М. Леонтовича, К. Стеценка, В. Верховинця, Б. Яворського і Д. Кабалевського. Педагог приходить до висновку, що кожна система є специфічною, містить своєрідні нові риси, і водночас жодна з них не є абсолютно оригінальною. Особливість будь-якої розглянутої системи полягає не в принциповій новизні складових елементів, а в їхньому специфічному поєднанні. Саме синтетичний характер кожної з систем визначає оригінальність того чи іншого шляху музичного виховання.

Відмінність підходів у музичному вихованні полягає також у виборі різних провідних видів музичної діяльності. У Е. Жак-Далькроза – це ритмічний рух під музику, у З. Кодая, М. Леонтовича, К. Стеценка – хоровий спів, у В. Верховинця – гра як метод навчання, музично-рухова імпровізація, у Б. Яворського – взаємодія різних видів мистецтва, у К. Орфа – елементарне музикування, у Б. Трічкова – засвоєння нотної грамоти, свідомий спів з нот, у Б. Кабалевського – музичне сприймання. «Але спільним для названих педагогів-музикантів є прагнення засобами музики вплинути на духовний світ дитини, сприяти гармонійному розвитку особистості, вихованню емоційної чутливості та музичних здібностей, засвоєнню музики як специфічної мови людського спілкування» [226, 172].

Історико-філософський аналіз проблеми свідчить про те, що на всіх етапах розвитку людського суспільства музичне виховання існувало як складова частина духовного розвитку особистості.

Психологічний аспект проблеми знайшов відображення в працях Б. Теплова, Л. Виготського, П. Якобсона, що інтерпретують проблеми естетичного виховання як складний психологічний процес становлення особистості, як багатогранну здатність до сприйняття, вивчення, розуміння, переживання, насолоди, оцінки художнього змісту музичних творів тощо.

В. Петрушин у своїх дослідженнях з музичної психології акцентує увагу на гуманістичному навчанні. Демократичні прийоми і засоби керівництва (повага особистості учня) найбільш досконалі, оскільки створюють сприятливий психологічний клімат для музичного навчання [194, 330].

Головне завдання сучасної музичної педагогіки – поглиблення інноваційної спрямованості музичної освіти з урахуванням вимог сучасності, пошук нових форми та моделей музичного навчання і виховання, адекватних теперішній культурі.

Основними категоріями музичної педагогіки є музичне навчання, музичне виховання, музичний розвиток.

«Навчання – це цілеспрямований процес пізнання явищ навколишнього світу та освоєння способів діяльності внаслідок взаємодії учителя і учня. Музичне навчання визначається як процес взаємодії учня і педагога, спрямований на засвоєння знань, умінь, навичок і засобів пізнавальної та творчої діяльності в будь-якій сфері музичного мистецтва» [289, 171].

Основними завданнями музичного навчання є розвиток творчого потенціалу особистості, розвиток загальних і музичних здібностей; формування здатності в учнів використовувати набуті музичні знання та навички; формування здатності сприймати та інтерпретувати музичні твори; формування уявлень про сутність, види та жанри музичного мистецтва,

особливості його інтонаційно-образної мови, збагачення емоційно-естетичного досвіду; виховання музичних інтересів.

Відомий музикознавець Б. Асаф'єв основним завдання музичного навчання в загальноосвітній школі вважає розвиток музичного сприйняття, виховання музичних смаків учнів. На його думку, розвиток цих здібностей передбачає «практичне засвоєння музики», яке успішно відбувається у творчій діяльності та хоровому співі.

У вивченні проблеми музичного навчання школярів важливу роль відіграють дослідження видатного психолога Б. Теплова. Психолог звертає увагу на ранній прояв музичних здібностей, які є у кожної дитини. Поняття «музичність» він розглядає як здатність до гармонійного розвитку музичних здібностей у залученні до різних видів музичної діяльності. Б. Теплов підкреслював, що окремі здібності не просто співіснують поряд одна з одною і незалежно одна від одної. Кожна окрема здібність змінюється, набуває якісно нового характеру залежно від наявності і ступеня розвитку інших здібностей. Психолог вважає, що заняття ритмікою значною мірою сприяють удосконаленню музично-ритмічного відчуття, а спів розвиває звуковисотний слух.

Н. Ветлугіна вважає, що найсприятливішим віком для формування музичних навичок є молодший шкільний вік. Саме в цьому віці, як стверджує науковець, закладається фундамент естетичної культури, що потребує дієвого підходу до здійснення музичного навчання учнів, організації нових моделей виховання, отже, і нової якості процесу розвитку музичних здібностей. Вирішення цієї проблеми можливе шляхом залучення дітей до музичного мистецтва через спів як найдоступніший, найактивніший і найефективніший вид музичної діяльності дітей різного віку.

Процес самовираження через вокальне інтонування безпосередньо пов'язаний із зміцненням психічного та фізичного здоров'я дитини і може розглядатися як впливовий профілактичний фактор. Правильно поставлений спів позитивно впливає на формування постави, дихальний і артикуляційний

апарат, зміцнення голосових зв'язок. Крім того, в процесі співацької діяльності вирішуються виховні завдання, пов'язані з формуванням особистості школяра. Сучасною наукою доведено, що діти, які займаються співацькою діяльністю, більш емоційні, сприйнятливі и товариські. Володіння голосом дає можливість школярам миттєво висловити свої почуття в співі, і цей емоційній сплеск заряджає дитину життєвою енергією.

Великий внесок у розвиток методики музичного навчання школярів зробила Н. Гродзенська. Підкреслюючи єдність емоційного та свідомого у розвитку музичного сприйняття, педагог вважає, що аналіз музичного твору необхідний для його подальшого розуміння. Усвідомлюючи сприйняте, учні засвоюють знання про специфіку музичного мистецтва, особливості його мови, які включені до поняття «музична грамота».

Радянський вчений В. Сухомлинський зробив певний крок щодо внесення національного компонента в навчально-виховний процес. Він знайшов конкретні шляхи залучення дітей до морально-етичних, світоглядних, естетичних, трудових цінностей на культурно-національній основі.

Сучасне покоління дослідників (Л. Коваль, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова та ін.) особливу увагу приділяє пошуку шляхів, форм і методів музичного виховання. При цьому вибудовуються особистісно-орієнтовані моделі музично-освітнього процесу, значна увага приділяється психологічним основам музичного навчання, пошуку шляхів формування творчої активності та інтелектуальної сфери особистості.

Г. Падалка визначає специфіку мистецького навчання, до якої відносяться «пріоритет практичної діяльності над теоретичним засвоєнням учнями матеріалу та максимальне забезпечення художньо-творчої активності учнів» [185, 213].

О. Ростовський вважає, що головним завданням музичного виховання є формування активного сприймання музичних творів. Науковець створив концепцію педагогічного керування процесом музичного сприймання

школярів, суть якої полягає у ставленні до цього процесу як до соціально-педагогічного явища, у якому об'єктивні та суб'єктивні чинники перебувають у нерозривній єдності та взаємозв'язку; у визнанні провідної ролі вчителя в спільній діяльності з учнями; у спрямованості педагогічної діяльності на розвиток пізнавально-творчої діяльності учнів; у доцільному використанні в музично-виховному процесі взаємозв'язків музики з іншими видами мистецтва; у прагненні вчителя до системного аналізу педагогічного процесу [225, 10].

Музичне мистецтво виступає водночас і носієм високих духовних цінностей, і засобом розвитку творчих здібностей школярів. В позашкільних навчально-виховних закладах музичне мистецтво спрямоване на пізнання навколишнього світу засобами музики та розуміння учнями її зв'язків з іншими видами мистецтва. Використання взаємодії різних видів мистецтв, актуалізація міжпредметних зв'язків – ще одна з тенденцій сучасних методичних досліджень.

О. Ростовський підкреслював, що давні греки тривалий час не уявляли собі «чистої» (інструментальної, безсловесної) музики, яка в їхній свідомості та практиці завжди асоціювалася зі словом, танцем чи жестом. Справжньою музикою вважався тільки спів зі словами. Це пояснюється синкретизмом художнього мислення, що вимагав, щоб музика була зв'язною ланкою, що поєднувала поезію і танець [226, 29].

На думку Е. Печерської, для дієвого музичного виховання надзвичайно важливо, щоб дитина з ранніх років могла залучитися до живих джерел мистецтва, навчалася зі слова, ритму, руху творити музику.

Можливості розвитку музичних здібностей особистості на основі співацької діяльності з застосуванням синтезу мистецтв розглядають у своїх працях Т. Гризоглазова («Специфіка роботи над музичною казкою»), С. Дорогой, О. Хижна (« Наш музичний театр»), О. Кліманова («Дія та музика. Сценічна педагогіка»), В. Козлов, О. Гіршон, Н. Веремеєнко («Інтегративна танцювально-рухова терапія») тощо.

Музика містить можливість до вираження її змісту в співі, у пластиці, у малюнку. У цьому аспекті розглянуто праці присвячені взаємозв'язку образотворчого мистецтва та музики (Н. Ветлугина, Т. Комарова та ін.), психологічні особливості одноразового сприйняття музики і кольору (О. Леонтьєв), використання пластичного інтонування як одного із засобів «проживання» образів (Д. Кабалевський, Т. Вендрова), поєднання співу з елементарними рухами та музикуванням на елементарних інструментах (Е. Тютюннікова, К. Орф).

Як припускають Н. Ветлугина, А. Шибицька, Л. Фурміна, О. Ушакова, дитяча творчість в театрально-ігровій діяльності включає елементарні власні прояви дітей, що передбачає виконання свого задуму або задуму автора. Для вирішення цієї проблеми педагоги використовують два підходи: один з них припускає репродуктивний тип навчання, інший, передбачає організацію умов для творчої переробки матеріалу, створення нових музичних образів.

І. Назаренко визначає особливості музично-театральної діяльності молодших школярів у процесі формування та розвитку художньо-творчого потенціалу, надає аналіз дії мистецтв як психоемоційного чинника впливу на особистість дитини.

Аналіз досліджень з музикотерапії (Л. Бочкарьов, А. Готсдінер, В. Ємельянов, В. Петрушин та ін.) дає можливість використовувати на заняттях вокальних дисциплін у навчальних мистецьких закладах сучасні методи музикотерапії: вокальну та дихальну гімнастику з релаксацією; дихальні та співочі вправи на регулювання емоцій і настрою; вправи для зняття м’язової та психологічної скутості голосового апарату, які ми вважаємо коректними для музичного розвитку учнів.

С. Сисоєва визначає основні напрями сучасних досліджень педагогічної творчості. При вивченні проблем педагогічної творчості дослідниками приділяється увага:

- визначенню співвідношення поняття педагогічної творчості із супровідними ознаками, властивостями, якостями особистості (В. Лісовська,

В. Крутецький, М. Поташник, Л. Степанко та ін.);

- розгляду індивідуального стилю діяльності особистості як найважливішої ознаки її творчого характеру (Є. Климов, В. Мерлін, Н. Петров, Я. Пономарьов, Г. Філонов та ін.);

- з’ясуванню механізму взаємозв'язку творчого мислення і педагогічної майстерності (Ю. Азаров, В. Загвязинський, І. Зязюн, Н. Тарасович та ін.);

- розвитку науково-педагогічного стилю мислення як першооснови становлення творчої особистості вчителя (Ю. Чабанський, В. Сластьонін, Г. Щукіна та ін.);

- дослідженню суб’єктивних аспектів педагогічної творчості, видів і механізму педагогічної імпровізації (І. Зязюн, В. Кан-Калик, М. Нікандров та ін.);

- вивченню педагогічних умов, шляхів і засобів формування творчої позиції особистості (В. Андрєєв, О. Бодальов, Н. Кічук, М. Демінчук, Л. Лузіна, О. Мороз, В. Рибалко та ін.);

- створенню методик виявлення і розвитку творчих якостей особистості, вивчення обдарованості (В. Моляко, П. Перепелиця, М. Смульсон, М. Холодна та ін.) [240, 90-91].

Все більше дослідників вважають, що творчість є специфічною здатністю кожної людини, яка може і повинна розвиватися.

Т. Жигінас в своєму дослідженні наводить результати аналізу досягнень виконавської діяльності у творчості вітчизняних та зарубіжних митців. Позиція науковця в даному питанні полягає у визнанні продуктивності нового підходу, де перевага віддається індивідуальній музикознавчій характеристиці кожного виконавця. Безліч індивідуальних барв виконання, найтонших його нюансів, притаманних митцю, потребує відповідно і індивідуального аналізу. Конкретне визначення рис стилю того чи іншого виконавця має превалювати над групуванням, «натягуванням» за шаблоном виконавських ознак до певних категорій. На погляд дослідниці, це неминуче призводить до формального стереотипного тлумачення художніх

особливостей виконавської творчості митців, руйнівного для мистецтва [89, 21].

І. Шинтяпіна велику увагу приділяє розвитку творчої індивідуальності особистості, формуванню вмінь імпровізації та інтерпретації в хоровій діяльності. Для вирішення цієї проблеми педагоги використовують два підходи: один з них припускає репродуктивний тип навчання, інший, передбачає організацію умов для творчої переробки матеріалу, створення нових музичних образів.

Л. Сверлюк вважає, що для досягнення успіху у виконавській діяльності дитячих хорових колективах є необхідним формування гуманних взаємин, ансамблевої злагодженості в якісному звучанні виконуваного ними музичного твору.

На ранньому залученні молодших школярів до музично-сценічної діяльності акцентує увагу Е. Цибуля. На думку науковця, це сприяє формуванню в учнів відчуття відповідальності за якість власних знань, формує інтерес до даного виду діяльності.

Від рівня творчого розвитку особистості певною мірою залежить духовна еволюція людського суспільства. Як в історії цивілізації, так і в житті окремої особистості мистецтво, творчість допомогає опановувати дійсність, ще реально не освоєну і, таким чином, розширює, забігаючи наперед, духовну спадщину всього людства і кожної людини, готуючи своєрідну зону найближчого розвитку. Тому, виходячи з основних завдань освіти, педагогічна наука, школа, суспільство в першу чергу потребують досліджень, у яких розкриваються теоретичні та методологічні основи творчого розвитку школярів.

Аналіз літератури дозволив припустити, що музичному розвитку учнів молодшого шкільного віку сприяє спеціальна організація умов цілеспрямованого навчання дітей з поєднанням різних видів художньої діяльності.

Поділяючи думку щодо значущості музичного навчання дитини, підкреслимо необхідність спеціального навчання основам театральної та хореографічної діяльності у вокальних гуртках естетично-виховних закладів.

1.2. Вікові особливості художнього сприймання, виконання і творчості учнів молодших класів

Психологічною наукою доведено, що всі діти визначеного вікового періоду володіють певними здібностями до творчості, які повинні розвиватися та удосконалюватися за певних умов. Для того, щоб розвиток творчого самовираження школярів мав успіх, викладачу бажано знати психологічні та музичні особливості різних вікових груп.

Різні психологи дивляться по-різному на розподіл вікових груп. Наприклад, Л. Виготський та Л. Леонтьєв визначають молодший шкільний вік від 7 до 10 років, Г. Люблінська – від 7 до 11-12 років. В. Мухіна визначає період молодшого шкільного віку від 6-7 до 9-10 років та пов’язує цей період з важливою обставиною у житті дитини – початком навчання в школі.

З переходом загальноосвітніх шкіл на дванадцятирічне навчання, тобто навчання з шести років (це пов’язано з наближенням до західних вікових стандартів), шестирічних дітей також відносять до молодшого шкільного віку.

У нашому дослідженні беруть участь школярі з 6 до 10 років, отже цей віковий період ми відносимо до молодшого шкільного віку.

Кожному віку, як своєрідному та якісно-специфічному періоду життя людини, відповідає визначений тип провідної діяльності, як вважають психологи, зокрема Л. Виготський та Л. Леонтьєв.

Молодший шкільний вік психологи пов’язують з навчальною діяльністю та визначають її як основний вид діяльності молодшого школяра. У цьому віці, з погляду вчених, проходить формування:

1) пізнавальних інтересів;

2) відповідального та сумлінного відношення до навчання;

3) моральних якостей особистості;

4) мотивації навчання;

5) довільної поведінки та діяльності;

6) взаємовідносин у колективі;

7) нового ставлення до дорослих [51].

Г. Люблінська підкреслює розвиваючу роль змістовної, педагогічно організованої діяльності і визначає особливості найосновніших видів діяльності школярів: гри, навчання, праці та діяльності дитини в побуті. Ми погоджуємося з думкою психолога, що будь-яка діяльність і організація побуту містять великі можливості для всебічного розвитку дитини. У роботах педагогів К. Ушинського, А. Макаренко та ін. простежується думка впливової ролі активності в праці на розвиток мислення, уяви, фізичних та моральних здібностей дітей.

Огляд психологічної літератури приводить нас до висновку, що систематичне виконання різноманітних завдань формує у молодших школярів уміння діяти відповідно поставленої мети, долати при цьому різні внутрішні та зовнішні труднощі. Таким чином, розвивається вольова регуляція поведінки, але ще не досконала, тому що різні зовнішні обставини або власні швидкоплинні бажання часто призводять до дезорганізації поведінки.

На розвиток особистості учнів означеного віку впливають: дидактичні ігри, фізичні рухи, яскраві зовнішні враження, спілкування з однолітками. Загальновідомо, що в молодшому шкільному віці учні характеризуються великою здібністю до легкого сприймання нової, цікавої інформації. Саме у цей період діти наслідують дорослих, один одного, відтворюють спочатку мимовільно, а потім свідомо інтонації голосу, мовні звороти, жести, манеру спілкування, сприймають це елементом гри. Взагалі все, що пов’язано з ігровою діяльністю в навчальному плані, сприймається дітьми легко. Використання гри в навчанні створює плавний перехід між ігровою

діяльністю та серйозним навчанням. Гра мобілізує уяву дітей, сприяє збереженню інтересу до занять та допомагає запам'ятовуванню навчального матеріалу.

Аналіз психологічної і методичної літератури дозволяє виділити такі особливості розвитку учнів молодших класів:

– рухи та гра є життєвою необхідністю, проте поведінка дитини ще нестійка і залежить від емоційного стану;

– процеси збудження домінують над процесами гальмування;

– дитина не завжди може стримувати свої почуття;

– увага у молодших школярів нестійка, її обсяг незначний, продуктивно дитина може працювати впродовж 10-20 хвилин;

– переважає мимовільна пам'ять (запам'ятовується не те, що потрібно, а те, що захоплює);

– мислення конкретне (дитина прагне вивчати матеріал в наочно-образному і образно-дієвому аспектах);

– дитина ще недостатньо самостійна (пізнавальні мотиви часто підпорядковані зусиллям педагогів) [289, 48].

У педагогічному словнику під редакцією І. Каірова перехід від дошкільного до молодшого шкільного віку визначається можливістю дитини почати виконання серйозних суспільно-оцінюваних обов'язків. У житті молодшого школяра велике місце продовжує займати гра, яка має свій вплив на формування особистості. Головним чином, вона набуває колективного характеру. Вперше виникають ігри-змагання між окремими дітьми та колективами. У цих іграх розвиваються вольові якості (наполегливість, сміливість, витримка); інтелектуальні якості (винахідливість, спостережливість, швидкість орієнтування); моральні якості особистості (дисциплінованість, взаємодопомога, врахування інтересів колективу) [191].

У дослідженнях багатьох відомих науковців (Д. Ельконіна, Г. Люблінської, А. Усової та ін.) велике значення надається творчій грі як формі творчого відображення дитиною навколишнього світу. У процесі гри

діти вносять у свою діяльність багато власних вигадок і фантазії. «Свобода вигадок, безмежні можливості комбінування, підпорядкованого інтересам, бажанням і волі дитини, – джерело тієї глибокої і невичерпної радості, що її дає дітям творча гра» [145, 92]. Дитяча творчість тісно пов'язана з грою та межа між ними не завжди чітка.

Мислення у молодших школярів, в основному, наочно-образне, у силу чого дитині потрібна опора на практичні дії та наочний матеріал, але в значній мірі, мисленнева діяльність учнів означеного віку пов'язана з чуттєвим пізнанням.

Молодший шкільний вік – це сензитивний період, коли найактивніше можуть розвиватися соціально-значимі якості особистості, це період підвищеної емоційності, чутливості, врівноваження процесів збудження та гальмування, сприйнятливості, розвитку позитивних потреб та інтересів, і водночас певної пластичності. Це особливо емоційний період у житті людини.

На думку сучасних педагогів, зокрема Л. Хлєбнікової, збудником інтересу під час занять з учнями молодших класів є сила вражень, тому бажано виховувати співацьку культуру на яскравому, емоційному матеріалі. Нестійкість уваги молодших школярів вимагає різноманітності видів роботи.

Емоції молодших школярів виявляються у висловлюваннях з приводу прослуханих ними музичних творів. Для школярів цього віку також притаманне бажання виразити власну думку, показати своє ставлення до світу, розмаїття його проявів.

В. Бєлобородова та І. Вахнянська стверджують, що учні молодших класів можуть емоційно-естетично орієнтуватися у творах мистецтва, усвідомлювати переживання, викликані художнім твором. Але музична свідомість дітей цього віку мало розвинена, сприймання музики розчленоване. Важливим психологічним компонентом особистості є пам'ять учнів молодшої вікової групи. Досконалим засобом запам'ятовування є поділ тексту на смислові частини, складання плану. Взагалі учням важко виділити

головне з уривків тексту творів, тому важливо застосовувати на заняттях засоби співставлення та співвідношення.

В роботах О. Ростовського розкриваються провідні умови, педагогічні закономірності, принципи і методи керування процесом музичного сприймання, серед яких в контексті нашого дослідження особливого значення набуває принципова позиція щодо художньо-педагогічного спілкування як методу керування музичним сприйманням школярів. «Педагогічне спілкування на уроці музики має підпорядковуватися законам художньої логіки, мати естетичну природу і спрямовуватися на створення атмосфери колективного естетичного переживання твору», – підкреслює О. Ростовський. Дослідник вважає далі, що аналіз сприйнятої й виконаної музики утворює складну структуру художньо-педагогічного спілкування, особливістю якого виступає колегіальність, рівноправність учителя і школярів у судженнях і оцінці музики. Нав'язування власної думки вчителя учням спрощує процес сприймання, емоційно збіднює його. Разом з тим «...пробудити почуття, спрямувати сприймання учнів учитель може і повинен» [225, 214 – 216]. Положення щодо художньо-педагогічного спілкування як методу керування музичним сприйманням школярів є надзвичайно важливим для розвитку теорії і методики музичного виховання школярів. Це положення сприяє подоланню однобічного розгляду сутності процесу формування музичного сприймання учнів молодших класів, де до уваги приймаються лише закономірності впливу на художнє сприймання дітей.

Молодший школяр сприймає музику як природну, безпосередню передачу думок та почуттів, а не як велику та тяжку працю. Тому, найбільш прийнятним у музичній діяльності є використання ігрових прийомів, тоді дитина на заняттях поводиться зацікавлено та емоційно, як в улюбленій грі.

Глибина сприйняття музичного образу значною мірою залежить від естетичного й музично-асоціативного досвіду дітей. Музичні асоціації, що виникають під впливом позамузичних моментів, наприклад, літературного

тексту, живопису – поглиблюють почуття і переживання, що виникли під впливом музики. Тому розуміння емоційно-естетичного змісту художніх творів формується і на матеріалі інших видів мистецтва. Треба звертати увагу дітей на відмінність матеріалу, який послужив засобом вираження почуттів (звук, барва, слово).

Педагоги вважають, що в роботі з учнями молодших класів над пісенним матеріалом істотну роль відіграє засвоєння ними поетичного тексту. Усвідомлення змісту пісні, розуміння всіх понять і образів, що фігурують у тексті, є важливою умовою виразного і емоційного співу.

Л. Хлєбнікова зазначає, що діти молодшого шкільного віку ще не розуміють переносного значення понять. Вони люблять слухати казки, але зміст алегорій їм часто незрозумілий. Характерне для них механічне заучування текстів без намагання зрозуміти текст. Дослідження психологів показують, що дитина може порівняно швидко заучувати беззмістовний набір слів, якщо ці слова розміщені ритмічно. При вивченні тексту пісні це створює певні об’єктивні умови для механічного заучування. Слід мати на увазі, що у молодших школярів розвивається й осмислене запам’ятовування, але воно присутнє тоді, коли матеріал близький, доступний і цікавий для дитини. У запам’ятовуванні велике значення мають почуття.

Таким чином, огляд наукової літератури приводить нас до висновку, що кількість і якість сприймання та запам’ятовування музичних творів залежить від емоційних переживань школярів.

Музика розвиває творчі здібності дитини, пробуджує її фантазію, виховує емоційну сферу, стимулює жвавість розуму, зміцнює пам’ять, сприяє логічності мислення.

«Музика – уява – фантазія – казка – творчість – це доріжка, йдучи якої, дитина розвиває свої духовні сили. Музика пробуджує енергію мислення навіть у найінертніших дітей», – стверджує О. Сухомлинський

У період молодшого шкільного віку формується світогляд дитини, складається коло моральних уявлень та понять. Збагачується світ її

естетичних переживань, ширшими стають захоплення трудові, художні, спортивні. Частіше за все саме в початкових класах діти починають відвідувати позакласні та позашкільні самодіяльні колективи (гуртки, студії, ансамблі); школярі випробовують свої сили в різних видах образотворчого мистецтва, у театральному мистецтві, в ораторському мистецтві, у співі.

У творчій діяльності учні молодших класів природнім образом допитливі та зацікавлені. Вони із задоволенням грають, експериментують з найрізноманітнішим матеріалом. Для дітей цього віку не існує вірної або невірної роботи зі створенням малюнку, віршу або пісні. Школярі невимушено навчаються в цьому процесі і відчувають внутрішню свободу у самовираженні.

Сучасні педагоги, зокрема П. Волков та Л. Казанцев стверджують, що діти наділені уявою та потребою створювати. Експериментальні дослідження Н. Ветлугіної свідчать, що вже 6-річні діти схильні до імпровізації, можуть створювати невеличкі мотиви. Багато методик ґрунтуються на природних творчих здібностях дітей (Г. Шатковський, С. Мальцев та ін.).

Але треба відмітити, що в розвитку особистості дитяча творчість не тільки ґрунтується на знаннях і вже сформованих вміннях та навичках, а більше розвиває їх, сприяє становленню та є засобом саморозвитку особистості.

Л. Виготський виділяє одну з суттєвих ознак дитячої творчості – її синкретичну природу, коли «окремі види мистецтва ще не розчленовані і не спеціалізовані». Синкретизм ріднить творчість з грою, про що свідчить те, що в процесі творчості дитина прагне випробувати різні ролі.

Розвиток творчих здібностей особистості тісно пов’язаний з розвитком інших здібностей. І, таким чином, якщо ми прагнемо успішно розвивати, наприклад, вокальні навички, нам бажано розвивати загальні та творчі здібності. А для цього необхідно займатися багатьма видами діяльності: і літературою, і живописом, і танцями, і майстерністю актора, і музикою.

Молодший шкільний вік – перша сходинка послідовного залучення до музично-сценічної культури при належно організованому процесі музичного виховання дітей. Саме в молодшому шкільному віці дитина бере з довкілля в багато разів більше для розвитку свого розуму, почуттів, волі, характеру, ніж в подальші життєві періоди. Тому саме початкова школа стає для дітей першим щаблем систематичного, цілеспрямованого виховання музично-сценічної культури.

Для ефективності творчо-сценічної діяльності молодших школярів, тобто для ефективності роботи у вокальному гуртку, необхідно враховувати не тількі психологічні, але й фізичні особливості розвитку дітей.

Витривалість молодших школярів розвинута ще недостатньо. Оцінювання особливостей розвитку рухів молодших школярів показало, що діти не володіють достатніми можливостями регулювання власних дій. Вони ще не можуть підтримувати темп рухів, який від них вимагають, розпізнавати тонкі зміни ритму, відрізняти та дозувати м’язові зусилля різного ступеня. Але розвиток усіх цих важливих якостей відбувається досить інтенсивно. Саме на початку навчання в школі дитина починає опановувати багато навичок, які потребують гарної координації та швидкості рухів.

Голосовий апарат дітей 7-8 років ще не сформований, голос дитини знаходиться ще на початковій стадії розвитку, гортань дітей цього віку приблизно у 2-2,5 рази менша за гортань дорослих. Оскільки голосові м’язи недостатньо розвинені, діапазон голосу обмежений. Діапазон хлопчиків та дівчат цього віку приблизно однаковий у межах першої октави. Сила голосу дитини в цей період невелика, якщо підвищити силу звуку, голос набуває крикливої манери, нехарактерної для дитячого звучання [151, 37]. Голос дітей знаходиться на початковій стадії не тільки в силу того, що вокальні м’язи у них ще нерозвинуті, але й у результаті слабкого розвитку дихальних м’язів, не здатних увібрати велику кількість вдихуваного повітря.

Артикуляційний апарат дітей цього віку розвинутий недостатньо, саме в цей період зустрічається найбільше недоліків дикції. Голосовий апарат дітей 9-10 років відрізняється від дітей 7-8 років. Їхні голосові м'язи більш міцні, діапазон більш розвинений, дихальні м'язи здійснюють подачу більшого об'єму повітря. Приблизно з 10 років голоси дітей диференціюються на два типи: високі та низькі. Період 10-12 років можна назвати періодом розквіту дитячих голосів: голосові м'язи вже сформовані, об'єм легенів збільшився, сила звуку зростає.

Важливим питанням у вокальному вихованні дітей цього віку є охорона дитячого голосу. Крихкість голосового апарату дитини, який знаходиться в постійному розвитку, потребує особливої уваги та бережливого ставлення. Навантаження на голос нормальне для дорослого, непосильне для дитини. Окрім тендітності голосового апарату, дитина не може бути тривалий час уважною, активною, зосередженою на чомусь одному.

Під час співу до активної роботи підключаються усі органи голосоутворення, на них лягає значне нервово-м'язове навантаження. Для початківців у співі таке навантаження не звичне. Недостатня або надмірна активність одних органів може привести до перенапруження або порушень у роботі інших. Так, наприклад, буває при відсутності опори дихання, коли порушується нормальна робота м'язів гортані та голосових м'язів, вони перенапружуються та наступає перевтомлення.

Найбільш специфічні ознаки прояву перевтомлення на музичних заняттях: зниження емоційного сприйняття та відгуку, зниження слухової уваги, порушення чистоти інтонування. Для того, щоб уникнути цієї проблеми необхідно правильно розподілити окремі елементи роботи в процесі занять. Тривале перевантаження одним видом діяльності призводить до перевтомлення. На виникнення перевтомлення впливає також послідовність складових компонентів уроку.

У дослідженнях науковців стверджується, що діти мають різну природну витримку, тому необхідно враховувати індивідуальність кожної дитини. Доцільно змінювати різні види діяльності на одному уроці при формуванні вокально-хорових навичок: дихальні вправи, артикуляційна гімнастика, музичні ігри, розучування однієї пісні та повторення іншої (різних за характером), імпровізація, рухи під музику.

Дані психологічної науки свідчать, що тривалість вміння зосереджуватись у молодших школярів змінюється залежно від віку. Встановлено, що діти 5-6 років можуть бути зосередженими 15 хвилин, 7-9 років – 20 хвилин, 10-12 років – 25 хвилин. На тривалість довільної уваги впливає також наявність у дітей інтересу до занять, усвідомлення їхньої важливості. Але в щоденній роботі необхідно враховувати середні результати [236].

На думку сучасних дослідників, постулат про винятковість творчих здібностей, який стверджує, що творча діяльність ніби лише для вибраних людей, обдарованих особливим талантом, невірний. У більшій чи меншій мірі кожна дитина здатна до творчості, творчість – постійний та природний супутник формування особистості. Здатність до творчості розвивається у школярів дорослими: педагогами та батьками. Разом з цим це дуже тонка та делікатна галузь виховання, формувати творчі здібності дитини можливо лише на основі дуже глибокого знання її індивідуальних рис, на основі бережливого та тактовного ставлення до своєрідності цих рис.

Сприяння творчому розвитку школярів необхідне не просто для того, щоб заохочувати їх природну творчу поведінку, а й для того, щоб перетворити її у самостійну творчість, яка відповідає закономірностям мистецтва. Дитина повинна навчатися діяти з кольором, музичним звуком. Життєвий досвід учня, його бажання та інтереси природньо вплітаються в його творчу діяльність – без цього вона не може бути творчою. Кожен повинен мати у своїй творчій праці цікавий зміст.

Молодший шкільний вік особливо сприятливий до розвитку музично-естетичних здібностей. Такі типові психологічні особливості дітей як піддатливість, пластичність, чутливість всієї нервової системи, емоційність, образність мислення полегшують вплив на дітей, виступають важливим чинником у формуванні музичної культури, яка виховується передусім переживанням, а не логічним розумінням та запам'ятовуванням.

Дитину молодшого шкільного віку більше хвилює процес дії, ніж результат. На думку Л. Виготського, творча діяльність залежить від інтересів, від комбінаційної здібності та вправляння в цій діяльності, втілення продуктів уяви в матеріальну форму, від тих зразків творчості, які впливають на людину.

Неповторна своєрідність цього віку виражається в особливій схильності до творчості у всіх її проявах. Цьому сприяє довірливе підкорення авторитету, підвищена сприйнятливість, чуттєво-образний характер дитячого мислення, наївно-ігрове ставлення до всього, з чим зіштовховується школяр в оточуючому середовищі. Специфіка музично-сценічної творчості полягає в аналізі діяльності молодшого школяра у ролі виконавця, актора-творця.

Але існують деякі проблеми у творчому самовираженні школярів визначеного віку. Психологами доведено, що особливості музично-сценічної творчої діяльності, як і особливості їхньої діяльності у сфері інших мистецтв, визначені загальними психологічними особливостями даної вікової групи та безпосереднім образом залежать від них. До цих особливостей належать: емоційність сприймання та притаманна йому фрагментарність (невміння виділити головне, концентрація уваги на деталях); констатація фактів; відсутність задуму та його видозміна в процесі виконання у молодших школярів.

Отже, аналізуючи сучасні наукові дослідження, можна констатувати, що поглиблена і продуктивна розумова робота вимагає від дітей посидючості, стримування емоцій і регуляції природної рухової активності, зосередження і підтримки уваги. Багато з дітей швидко втомлюються.

Особливі труднощі для дітей 6-7-літнього віку, які починають навчання в школі, викликає саморегуляція поведінки. Їм не вистачає сили волі для того, щоб постійно утримувати себе в певному стані, управляти собою. До семирічного віку у дітей можна виявити лише репродуктивні образи-уявлення про відомі об’єкти чи події, що не сприймаються в даний момент часу, причому ці образи в основному статичні. Продуктивні образи-уявлення результату нової комбінації деяких елементів з'являються у дітей в процесі спеціальних творчих завдань.

Основні питання, які в цій сфері все ж таки можуть виникнути перед дитиною і вчителем на початку навчання, стосуються зв’язку уяви і уваги, здатності регулювати образні уявлення через довільну увагу, а також засвоєння абстрактних понять, які уявити і представити дитині, як і дорослій людині достатньо важко. Одним з показників творчого розвитку дитини, у тому числі і в музиці, є рівень художньо-образного мислення, рівень креативності.

Таким чином, специфіка процесу виховання музично-сценічної культури молодших школярів зумовлена особливостями молодшого шкільного віку, який характеризується як найсприятливіший період, що є визначальним етапом у формуванні особистості дитини. Від того, який «фундамент» буде закладено в цьому віці, залежить увесь подальший розвиток дитини. Це стосується як загальнолюдських цінностей, так і виховання музично-сценічної культури, зокрема готовності до співацької діяльності, художньо-творчої активності та формування ціннісних орієнтацій.

Отже, при доборі методів і засобів впливу на розвиток творчого самовираження молодших школярів у музично-сценічній діяльності необхідно враховувати вікові особливості художнього сприймання, виконання і творчості учнів молодших класів.

Заняття, що спрямовані на розвиток творчого самовираження учнів молодших класів у музично-сценічній діяльності можуть гармонійно

поєднуватись з різними формами роботи на уроці через застосування синкретичних видів мистецтв.

Аналіз вікових психофізіологічних особливостей та їхнього впливу на характер ансамблевого співу, сценічної діяльності учнів молодших класів, проблеми творчого самовираження викликають необхідність визначення засобів педагогічного впливу на процес музичного навчання учнів молодших класів.

Діти молодшого шкільного віку особливо сприйнятливі до музично-естетичного розвитку. Такі їхні вікові особливості, як чуттєво-образний характер мислення, підвищена емоційна реакція, наївно-ігрове ставлення до навколишніх обставин, довірливість, пластичність, необхідно враховувати, спонукати дітей до творчого самовираження у вокально-ансамблевій діяльності. Водночас слід зважати на певні вади сприймання і відтворення музики, характерні для школярів цього віку, а саме: фрагментарність музичного сприймання (невміння виділити головне, концентрація уваги на деталях); недовготривалість активного слухання і виконання музики, низький рівень розвитку музично-виконавських умінь (вузький співацький діапазон, неточне інтонування, несформоване вміння користування вокальним диханням, невміння підбирати засоби музичної виразності відповідно до образного змісту твору, скутість сценічної поведінки).

У процесі дослідження визначено, що музично-сценічна діяльність учнів молодшого шкільного віку має певні особливості. Виступи перед публікою викликають у дітей загострене почуття внутрішнього критика, що стає своєрідною перешкодою для повної реалізації потреб дитини в цьому виді творчості. У силу відсутності визначених навичок та умінь школярі-виконавці часто відчувають труднощі в перетворенні, у зміні себе для відтворення певного образу.

Таким чином, аналіз наукової, музично-методичної літератури і практики роботи дозволяє засвідчити необхідність розробки методичних

засобів щодо формування у молодших школярів умінь сценічного втілення музичного образу.

1.3. Сутність та структура умінь втілення музичних образів у молодших школярів

Серед головних завдань освітніх закладів на сучасному етапі становлення суспільства є розвиток здібностей особистості, створення умов для її творчого виховання, формування потреби саморозвитку й уміння самовдосконалюватися. Загальноосвітні та позашкільні заклади повинні створювати умови для виявлення здібностей особистості учня, забезпечення можливостей для творчості та самореалізації.

У психологічній, філософській та естетико-культурологічній науковій літературі велика увага останнім часом приділяється проблемам творчості і, зокрема, творчості дітей молодшого шкільного віку.

Характерним для дослідження проблем творчості є поєднання психологічного аспекту з іншими. У комплексному вивченні таких проблем психологічний аспект посідає одне з чільних місць. Психологія спирається на математичні методи, кібернетичні та фізіологічні поняття, незчисленний фактичний матеріал у галузі історії мистецтва, техніки, науки та суспільного розвитку людства [222, 4].

Згідно визначення у філософському словнику під редакцією О. Грицанова, творчість – це конструктивна діяльність зі створення нових, невідомих раніше духовних або матеріальних цінностей [176, 72].

Античний філософ Платон пов’язував творчу діяльність з креативним процесом космогенеза та поняттям Ероса як творчого цілеполягання. Вчений зазначав, що дитина народжується з ідеєю краси в душі поряд з ідеями добра та істини, а завдяки вихованню вона усвідомлює і розвиває ці ідеї. Реалізація ідей знаходить свій вияв у мистецтві.

Філософія Арістотеля поділяється на теоретичну (знання заради знання), практичну (знання заради діяльності) та поетичну (творчу), мета якої – знання заради творчості. Він створив вчення про трагічний катарсис (очищення душі). З погляду Арістотеля, індивід – не механічна «частка», а зменшена копія соціуму, будь-який професіоналізм загрожує перетворенням особистості з мети на засіб.

Ідеалістичний підхід, започаткований Платоном і Аристотелем щодо визначення сутності й змісту творчості, знайшов своє продовження у філософії І. Канта, І. Фіхна, Г. Гегеля.

Творчість, на думку Г. Гегеля, випливає з розумного прагнення людини духовно усвідомити внутрішній та зовнішній світ, уявляючи його як предмет, у якому вона пізнає власне «я» [29, 61].

Середньовічні філософи розглядали творчість у контексті християнського теїзму, у зв'язку з креативним потенціалом Бога як творця, тобто суб'єкта перетворення небуття в буття. Творчість у ренесансній та новоєвропейській культурі визначається як діяльність людини, спрямована на створення нового продукту.

У вченні зарубіжних філософів про форми освоєння світу – практичну, художню, наукову, філософську, міфологічну – зроблено суттєвий крок вперед, що допомагає виявити психологічну специфіку відповідних форм творчості та її найважливішого компоненту – уяви. Науковці зазначають, що будь-яка міфологія перемагає, підкоряє і формує сили природи в уяві та за допомогою уяви [222, 6].

Для сучасної філософії характерно паралельне тлумачення творчості, з одного боку, як сугубо інтелектуального феномена, а з другого – як екзистенціального феномена, в основі якого – свобода особистості.

Існують численні спроби створити загальну теорію творчості (Дж. Гілфорт, Н. Головін, А. Маслоу, К. Роджерс та ін.). Дж. Гілфорт стимул до творчості пояснює нудьгою, яка, на його думку, породжується гнітючою

хворобою сучасного виробництва, у процесі якого людина змушена виконувати дії, що мало відповідають нахилам і потребам її натури.

Згідно до концепції А. Маслоу, здатність до творчості – найбільш універсальна характеристика людини, яка притаманна всім від народження, але потім втрачена багатьма під впливом зовнішнього середовища та вимог соціуму.

К. Роджерс стверджував, що в кожній людині закладене від народження прагнення до повної реалізації власних здібностей та можливостей. У центрі його наукових пошуків – поняття самоактуалізації, яке визначає ту силу, яка примушує людину досягати різних рівнів розвитку: від володіння моторними навичками до найвищих творчих злетів.

Велику увагу питанням творчості приділяв один з видатних засновників радянської психології Л. Виготський. У його працях порушено проблеми загальної та генетичної психології творчості.

Необхідна ознака творчості – відповідність ідеалам, потребам особистості та людства. В основу творчості покладено принцип діяльності, який носить соціальний характер, отже, творчість навіть у своєму особистому проявленні носить надіндивідуальний соціальний характер. Соціалізація здійснюється через «знаряддя» творчості: свідомість, мову, діяльність, тобто через суб’єкт творчості [276, 4].

Болгарський філософ Т. Павлов відмічає, що творчий процес не існує як процес творчості окремої особистості, або індивідуума, а перш за все з’являється процесом творчості широких мас – класа, нації, народу, людства. Тільки у зв’язку з ним, тільки грунтуючись на них, окрема особистість, індивідум зможе отримати можливість також проявити справжню творчу діяльність у тих чи інших галузях людського життя.

З погляду психологів (Л. Виготський, Ю. Гільбух, В. Роменець) розвиток творчого мислення, а на його основі й творчої діяльності,

відбувається поетапно: від нижчого рівня до вищого, від виконання нескладних завдань до самостійного виконання творчих робіт.

На думку Л. Виготського, успішність творчої діяльності залежить від сформованості інтересів, від здатності особистості до комбінаційної діяльності та постійного вправляння в цій діяльності, від здатності до втілення продуктів уяви в матеріальну форму.

«Оволодіння системою ціннісного ставлення до мистецтва має йти поруч із стимулюванням учнів до самовираження в художній діяльності. Якщо йдеться про розвиток духовної культури, необхідно піклуватись про те, щоб на основі глибокого проникнення до авторських задумів, до внутрішнього світу композиторів, художників, поетів спонукати учнів до знаходження особистісно значущого в мистецтві, виявлення внутрішньо притаманних особистості емоційних координат життя, заохочувати до актуалізації глибинних засад власного психічного життя в мистецькій діяльності. Надання допомоги у формуванні творчих схильностей, спонукання до вираження власної індивідуальності – необхідні віхи у формуванні духовних координат мистецького становлення учнів» – так говорить Г. Падалка [185, 40].

У педагогічному словнику під редакцією І. Каірова відмічається, що діяльність – це найважливіша форма виявлення життя людини, її активного відношення до навколишньої дійсності. До діяльності людина спонукається різноманітими потребами, які відтворюються в її свідомості у вигляді образів, відповідних їм об’єктів та дій, які призводять до задоволення цих потреб [191].

Діяльність людини – необхідна умова її розвитку. У процесі діяльності набувається життєвий досвід, пізнається навколишня дійсність, засвоюються знання, виробляються вміння та навички, завдяки чому розвивається і сама діяльність.

Дослідження психологів (О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, Б. Теплова та ін.) показали, що в діяльності розвиваються психологічні процеси,

формуються розумові, емоційні, вольові якості особистості, її здібності та характер.

Сучасні психологи В. Давидов, О. Запорожець, Б. Ломов та ін. термін «діяльність» тлумачать як активну взаємодію з навколишньою дійсністю, у процесі якої жива істота виступає як суб'єкт, що цілеспрямовано діє на об'єкт, задовольняючи таким чином свої потреби.

Активність – не лише діяльність, її вид та стан. Активність – це характеристика особистості, її самодіяльність, яка має самостійну силу реагування та виявляється у вільній, свідомій внутрішньо необхідній діяльності, здійсненій за силою не зовнішньої, а внутрішньої потреби [209].

На думку С. Діденко, діяльність – це перш за все необхідність, а активність – вияв власної сутності, яка визначається інтересами, потребами, ідеалами та знаходить відображення в самодіяльності [79, 31].

В. Кардашов вважає, що не завжди діяльність – ознака активності і, що особливо важливо, не кожна діюча людина активна, оскільки творча активність характеризує передусім суб'єкта діяльності, а не її саму. У той же час, активність та діяльність тісно пов'язані. Саме діяльність несе зриму інформацію про людей, які її виконують, і продукція в її результаті показує наскільки і як активні ці люди [110, 53].

За переконанням М. Кагана, творчість – це особливий характер діяльності людини (на відміну від механічної, шаблонної діяльності), а не лише вагомість, цінність її результатів.

У будь-якому виді діяльності, матеріальній чи духовній, творчість відрізняється від звичайного виконання тим, що захоплює всю людину, з'єднує та організує її фізичні та духовні сили в єдине ціле. Без цільності, зібраності творчих сил та можливостей людини, діяльність виявляється неповноцінною та не може бути названа результатом творчої активності.

К. Ушинський підкреслював зв’язок творчих можливостей з минулим досвідом. Він вважав, що наша уява не може створювати щось цілком нове, чого не було в нашій пам’яті.

Чим багатший досвід людини, тим більше матеріалу має її уява. Саме тому уява дитини бідніша, ніж у дорослої людини, це пояснюється її незначним досвідом [52, 57].

Творча діяльність є єдиною формою діяльності, суб’єкт якої зацікавлений в актуалізації результатів минулої творчої діяльності, їх обов’язковому використанні.

Ми визначили *творчу діяльність* як самостійну діяльність, що охоплює процес створення матеріальних і духовних цінностей, нових, більш прогресивних форм самовиховання і саморегулювання власного розвитку та значно розширює можливості самовдосконалення особистості.

Оскільки всі дії, вчинки існують або як самостійні, або як наслідувальні, ми визначили *самостійність* як якісну, вольову, розумову та практичну діяльність, опосередковану життєвим досвідом індивіда.

Психологи та педагоги вважають, що самостійність – це складна якість, яка виражаєтьсся у свободі від зовнішніх впливів та примушувань. Це здібність підкоряти свою поведінку власним поглядам, готовність здійснювати діяльність не спираючись на чиюсь допомогу [56, 13].

Самостійність не народжується сама по собі, вона виховується та розвивається. В. Сухомлинський стверджував, що особистість народжується в дитині в той час, коли вона має бажання виразити себе, своє власне «я».

На думку О. Кононко, виховання школяра як самостійної людини потребує забезпечення двох важливих умов: надання вихованцеві можливості виявляти цю важливу якість і формування готовності до цього. Надати можливість означає не заважати становленню вміння дитини діяти за власним розсудом, не гальмувати розвиток її потреби робити щось по-своєму, свідомо сприяти вияву нею самостійної активності [126, 42].

Формування готовності передбачає збагачення учня знаннями й уміннями, необхідними для виконання певної діяльності, навчання позитивного ставлення до різних її видів.

Глибоку думку висловлює А. Дістервег про неможливість здобути освіту та розвиток без власної самодіяльності, активності. Саме діяльність учня і педагога, їх власна активність мають стати основою музичної освіти. При цьому учні повинні виступати не як об'єкти педагогічних впливів, а як активні суб'єкти навчального процесу, які у власній діяльності, відповідно до своїх вікових та індивідуальних особливостей, зі своїм, хоча й невеликим, але унікальним досвідом, відкривають дійсність, відтворену в музиці, по-своєму сприймаючи і переживаючи її. В активності самих дітей полягає величезний потенціал розвитку їхніх музично-творчих здібностей.

О. Макаренко стверджував, що джерелом самодіяльності є розуміння реальної відповідальності за доручену колективом справу, непохитні вимоги колективу.

Педагогічний словник пояснює дитячу самодіяльність як виявлення дітьми активності, ініціативи та самостійності думки, дії в праці, навчальних заняттях, у суспільному житті колективу та в ігровому процесі [191]. Чим самостійніша у своїх вчинках та діяльності людина, тим більшою мірою вона є зрілою особистістю.

В. Боричевська розглядає самостійність мислення як важливу складову в характеристиці особливостей особистості та наділяє самостійність мислення наступними вміннями:

- виділяти головне, бачити загальну закономірність та робити узагальнені висновки;

- послідовно, логічно обгрунтовувати свої дії та контролювати їх;

- застосовувати знання в нових умовах, часто ускладнених, з елементами творчого та нестандартного підходу до досягнення мети;

- приходити до істини, не звертаючись за допомогою до інших [31, 3].

Аналіз науково-педагогічної та методичної літератури з питань творчої діяльності (В. Верховинець, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.) дає можливість стверджувати, що творча діяльність завжди передбачає самостійність особистості у творчому процесі.

Т. Даллада розуміє самостійність як здатність на основі набутих знань та вмінь творчо підходити до вирішення певних завдань. За переконанням автора, процес розвитку самостійного мислення складний та поступовий. Уміння мислити не дається людині саме по собі, воно виховується шляхом певних тренувань волі та уваги. Виховуючи учнів, необхідно стимулювати їхню активність, без якої не буває справжньої самостійності в роботі. Але не можна ототожнювати ці два поняття: не кожна інтелектуальна активність означає самостійність, адже можна бути активним і не вміти самостійно працювати та навпаки. Отже, активність та самостійність – це різні рівні розвитку творчої індивідуальності [77, 54].

З погляду сучасної психології, розвиток творчого мислення, а на його основі й творчої самостійності, відбувається поетапно: від нижчого рівня до вищого, від виконання нескладних завдань до самостійного виконання творчих робіт.

Зміст такого складного психологічного утворення як творча самостійність, О. Кононко розкриває як узагальнену характеристику активності школяра, що виявляється в його незалежності (вмінні без прямого керівництва і допомоги іззовні, власними силами досягти поставленої мети), творчій ініціативі (схильності реалізувати свої починання, виявляючи винахідливість, оригінальність) і критичності (здатності аналізувати ситуацію або наслідок праці, щоб дати їм оцінку, виділити достоїнства та вади) [126, 41].

Т. Дорошенко визначає творчу самостійність як самовираження особистості. Вміння самостійно узагальнити, зробити висновок,

запропонувати свій варіант, на думку науковця, активізує мислення, естетичне почуття учнів, збільшує зацікавленість у навчанні [85, 36].

Проаналізувавши вище наведені підходи науковців щодо розвитку творчого самовираження школярів, ми визначили *творчу самостійність* учнів молодших класів як процес, який передбачає поєднання та взаємопроникнення ініціативності, незалежності мислення та творчих дій особистості у творчій діяльності.

І. Красильников розглядає творчість як активну самостійну діяльність, яка породжує щось нове. Новизна творчості може бути оцінена з об'єктивної та суб'єктивної точки зору. У першому випадку критерієм стає соціальна цінність та новизна рішення, тому можна говорити про творчість у повному сенсі слова як діяльність художника, вченого, винахідника. У другому випадку у творчому продукті немає новизни та соціальної значущості, але в процесі творчої діяльності є ті самі психологічні процеси, які характерні повноцінним формам творчості. Суб'єкт творчості в цьому випадку теж робить відкриття, але для себе самого, і, таким чином, збагачує власні здібності, творчий потенціал, внутрішній світ взагалі. Саме тому творча діяльність учнів у різноманітних проявах стає важливим засобом успішного розвитку багатьох соціально-значущих креативних якостей особистості (уяви, мислення, сміливості, рішучості, мужності, вольових якостей) та залучення до цієї діяльності розглядається як необхідний елемент змісту виховання [131, 25].

Враховуючи вище сказане, можна зробити висновок, що творча самостійність та творча активність є неодмінною ознакою будь-якої творчої діяльності.

У дослідженнях естетико-психологічної науки проблема художньої творчості займає особливе місце. Сутність творчої діяльності в мистецтві досліджувалась у роботах вчених, серед яких Л. Виготський, І. Зязюн, В. Роменець, Я. Пономарьов, П. Якобсон та ін.

Як стверджує А. Душний, художня творчість характеризується як процес і результат створеня образів мистецтва. Форми художніх образів є нескінченно різноманітними, їхня сутність одна – створення нового в мистецтві (художнього твору або його виконання). Музична творчість передбачає створення якісно нового в будь-якій галузі музичного мистецтва, досягнення художнього результату, що відтворює в образно-неповторній формі суттєві риси дійсності [86, 11].

Формою мислення в мистецтві виступає художній образ. Це основа будь-якого виду мистецтва, а засіб створення та втілення художніх образів – головний критерій приналежності до різних видів мистецтва.

Сучасні науковці часто не розділяють поняття *«художній образ»* і *«музичний образ»*. Музичний образ можна назвати художнім образом. Але поняття «художній образ» більш широке поняття, яке об’єднує образи мистецтва (музичного, образотворчого, літературного, театрального, архітектурного тощо).

Сучасні філософи, зокрема І. Фролов, визначають художній образ як форму віддзеркалення (відтворення) об'єктивної дійсності в мистецтві з позицій певного естетичного ідеалу.

Художній образ – це нерозривна, взаємнопроникаюча єдність об’єктивного і суб’єктивного, логічного і чуттєвого, раціонального і емоційного, опосередкованого і безпосереднього, абстрактного і конкретного, загального і індивідуального, необхідного і випадкового, внутрішнього (закономірного) і зовнішнього, цілого і частини, суті і явища, змісту і форми. Завдяки злиттю в ході творчого процесу цих протилежних сторін в єдиний, цілісний, живий образ мистецтва художник дістає можливість досягти яскравого, емоційно насиченого, поетично проникливого і, в той же час, глибокого натхненного, драматично напруженого відтворення життя людини, його діяльності. На основі цього злиття, що втілюється за допомогою специфічних для кожного виду мистецтва матеріальних засобів (слово, ритм, звукоінтонування, малюнок, колір, світло і тінь, лінійні

співвідношення, пластика, пропорційність, масштабність, мізансцена, міміка, кіномонтаж, ракурс тощо), створюються образи-характери, образи-події, образи-обставини, образи-конфлікти, образи-деталі, що виражають певні естетичні ідеї і відчуття. Саме з системою художніх образів пов'язана здатність мистецтва здійснювати свою специфічну функцію – доставляти людині (читачеві, глядачеві, слухачеві) глибоку естетичну насолоду, пробуджувати в ній художника, здатного створювати [273, 405].

Музичний образ уявляє узагальнене віддзеркалення в музиці явищ дійсності і духовного світу людини. У великих музичних творах музичний образ виступає як складна художньо-емоційна система, що забезпечує втілення змісту твору [294, 180].

Музичний образ у виконавській діяльності можна назвати «виконавський образ», що також є результатом творчої діяльності. Різновидами виконавської діяльності можна назвати виразне читання, хореографічні постанови, театралізовані вистави, інструментальне або вокальне виконавство, а також синтез художніх мистецтв.

Музичну творчу діяльність можна розглядати не лише як створення музики (композицію), а й як інтерпретацію задуму композитора та виконання музики. У сучасному музикознавстві підкреслюється творчий характер інтерпретації. Музичні образи, створені композиторами, є не об'єктом для наслідування, а основою для інтерпретації, яка передбачає не тільки осягнення авторської художньої концепції інтерпретатора і прагнення якнайповніше втілити її у власному виконанні, а й усвідомлення власної художньої позиції інтерпретатора, виявлення власного ставлення до музики, творче осмислення нотного тексту і відтворення його в музичному виконанні.

Г. Падалка виділяє провідні компоненти навчальної творчої діяльності: логічне мислення, емоційні переживання, інтуїтивне осягнення змісту художніх образів, уяву.

На думку О. Щолокової, головним змістом музичних образів є людські відносини в їхньому становленні і внутрішній боротьбі. Вони передаються в узагальненому вигляді і розкриваються шляхом ставлення до них і їх оцінки. Тому виховання здатності переживати людські почуття є головним призначенням музики [288, 57].

Науковими дослідженнями доведено, що процес художньої творчості неодмінно супроводжується високим напруженням емоцій, глибоким переживанням, інтенсивним емоційним сприйманням. Центральним компонентом творчого процесу слід вважати інтуїцію. Інтуїтивне, безпосереднє вирішення завдання супроводжується відчуттям упевненості в правильності обраного шляху.

Творчість, опосередкована інтуїтивними знахідками, особливо характерна для музичної галузі. Композиторська діяльність ґрунтується на інтуїтивному знаходженні засобів вираження того чи іншого стану людини, відтворенні в музичному творінні найтонших почуттєвих відтінків.

З інтуїцією дуже тісно пов'язана уява. Без уяви немислима творча діяльність. Для того, щоб створити що-небудь, спочатку необхідно собі уявити в ідеалі те, що буде втілено потім в матеріальному об'єкті. Художники, актори, музиканти дуже часто підкреслюють роль розвинутої уяви у своїй творчості.

Поняття *«художня творчість»* охоплює весь процес роботи митця незалежно від будь-якого конкретного виду мистецтва і включає в себе художню діяльність письменника і композитора, художника і актора. Це, безперечно, так. Адже представники кожного конкретного виду мистецтва вирішують спільне завдання – художньо освоюють об'єктивну дійсність.

Як відомо, виконавці виражають створюваний ним образ за допомогою своєї поведінки, своїх дій на сцені. Відтворення людської поведінки (дій людини) з метою створення цілісного сценічного образу і складає суть сценічної гри. Поведінка людини має дві сторони: фізичну і психічну. Вона утворює єдиний цілісний психофізичний процес. Тому зрозуміти поведінку

людини, її вчинки, не зрозумівши її мислення і відчуттів, неможливо. Але неможливо також зрозуміти її відчуття і мислення, не зрозумівши об'єктивних зв'язків і відносин його з навколишнім середовищем [89].

Виконавці повинні не тільки продумати образ, але й відчути його; вони мають бачити сенс свого мистецтва не тільки в тому, щоб пожити на очах публіки відчуттями своєї ролі, а, перш за все, у тому, щоб створити художній образ, що несе певну ідею, яка розкривала б важливу для людей об'єктивну істину.

У той же час виконавець має розуміти, що вирішити ці завдання він не зможе, якщо не відтворюватиме у своїй свідомості, у своїй психіці процесів внутрішнього життя створюваних ним образів, – інакше кажучи, якщо він тією чи іншою мірою не переживатиме думки і відчуття образу, тобто внутрішньо не зливатиметься з ним. Виконавець виступає не тільки як виконавець-образ, але й як виконавець-творець (бо кожен рух тіла не тільки виражає той або інший момент з життя образу, а й підкоряється цілому ряду вимог у плані сценічної майстерності: кожен рух тіла виконавця повинен бути чітким, пластичним, ритмічним, сценічним, гранично виразним – усі ці вимоги виконує не тіло виконавця, а тіло виконавця-майстра).

У створенні образів важливу роль відіграє емоційна пам'ять виконавця. Емоційна пам'ять – ось та комора, з якої виконавець витягує потрібні йому переживання. Саме емоційна пам'ять служить джерелом сценічних відчуттів, що виникають не інакше, як у формі емоційних спогадів. «Подібно до того, як в зоровій пам'яті перед вашим внутрішнім поглядом воскресає давно забуте, пейзаж або образ людини, – пише Станіславський, – так само в емоційній пам'яті оживають пережиті раніше відчуття. Здавалося, що вони зовсім забуті, але раптом якийсь натяк, думка, знайомий образ – і знову вас охоплюють переживання, іноді такі ж сильні, як вперше, іноді дещо слабші, іноді сильніші, такі ж самі або в декілька зміненому вигляді» [23].

Особливий інтерес викликає визначення природи сценічних відчуттів Є. Вахтанговим. В одній зі своїх лекцій він сказав: «Більшість відчуттів

відома нам з власних життєвих переживань, але тільки відчуття ці будувалися в душі не в такому порядку, не за тією логікою, як потрібно для образу, і тому завдання актора полягає в тому, щоб витягти відбитки необхідних відчуттів з різних куточків власної душі і укладати їх в ряд, потрібний логікою створюваного образу» [89].

Припустимо, що в реальному житті виконавцю ніколи не доводилося переживати певне почуття, яке необхідно відтворити у зв'язку з певними емоціями, визначеними за змістом твору. Проте в інших ситуаціях він це почуття неодноразово переживав. Відтворивши його в собі як емоційний спогад і багато разів відновлюючи його на репетиціях у зв'язку з реплікою партнера, актор набуває здатності збуджуватися цим відчуттям під впливом одній цієї репліки, яка, таким чином, за законом створення умовних рефлексів стає врешті-решт подразником цього відчуття.

Із сказаного випливає, що виконавець, знаходячись на сцені, переживає зазвичай два психофізіологічних процеси, що взаємодіють, взаємно конкурують, взаємно врівноважують і взаємно проникають. Один – за лінією життя образу, інший – за лінією життя виконавця як майстра і як людини. Перший процес є пожвавленням наслідків багаторазово відчутого в реальному житті (сценічні переживання), другий – думки і відчуття виконавця, пов'язані з його перебуванням на сцені на очах тисячі глядачів. Ці два процеси, взаємодіючи, утворюють врешті-решт єдине складне переживання, у якому життя виконавця як образу і його життя як виконавця-творця настільки зливаються один з одним, що важко буває визначити, де закінчується одне і починається інше. Подібно до того, як людина, що живе емоційними спогадами, піддаючись минулому, не забуває про сьогодення, так і виконавець, живучи життям образу, не забуває, що він знаходиться на сцені і що в нього у зв'язку з цим безліч найрізноманітніших обов'язків: бути сценічним, ритмічним, чітким, пластичним, гранично виразним. Виконавець може і повинен віддаватися відчуттям на сцені, але якраз настільки, наскільки це необхідно, щоб відчути вірну форму виявлення, таку, яка

абсолютно точно виразила б потрібне відчуття, потрібну думку, потрібну дію, з тим, щоб потім довести цю форму до граничної виразності. Для цього необхідна відома рівновага між життям і грою [95].

Отже, внутрішнє життя виконавця як творця і його внутрішнє життя як створений ним образ знаходяться в стані взаємодії і взаємопроникнення. Врешті-решт вони утворюють єдність. Проте провідною протилежністю в цій єдності є те, що ніколи не згасає, постійно спрямовує творчий процес активне творче «я» виконавця, у свідомості, у психіці якого відбуваються одночасно два взаємодіючі процеси.

Художній образ трактується в нашому дослідженні як результат, як продукт мистецької творчої діяльності, яка передбачає наявність творчої уяви, емоційності, інтуїції та образного мислення. Художні образи в галузі музики виникають у процесі художньо-творчої діяльності – різних її форм: інтерпретації, імпровізації, композиції та визначаються як музичні образи.

Музика як живе мистецтво народжується і живе в результаті поєднання всіх видів діяльності. Спілкування між ними відбувається через музичні образи, тому що без образів музика як вид мистецтва не існує. У свідомості композитора під впливом музичних вражень і творчої уяви зароджується музичний образ, який потім втілюється в музичному творі.

Таким чином, поняття *«музичний образ»* ми трактуємо як результат музичної діяльності, а саме: композиції, інтерпретації задуму композитора, сценічному втіленні музичних образів та виконанні творів музичного мистецтва.

У результаті аналізу наукової літератури з’ясовано, що значні можливості для реалізації творчого потенціалу учнів заходів естетичного виховання має музично-сценічна діяльність. Ми розглядаємо її як різновид синтезованої музичної діяльності, що інтегрує в собі різні види мистецтва в умовах сценічного публічного виступу. Ця діяльність може здійснюватися у двох формах: музично-виконавській та театралізованій. У музично-виконавській формі поєднуються вокальна, інструментальна, вокально-

інструментальна, хорова діяльність учнів, як правило, без наявності театральної атрибутики в рамках традиційних концертів і конкурсів. Театралізована форма поєднує в собі музично-виконавську (інтерпретація музичних творів), словесну (літературно-поетичну), акторську, режисерську, хореографічну діяльність у межах музичних вистав, музично-розважальних програм, літературно-музичних композицій, фестивалів тощо. Важливими засобами цієї форми є театральна атрибутика, основи акторської та режисерської майстерності, закони драматичної дії музичних вистав.

Музично-сценічна діяльність у закладах позашкільної освіти має потенціал не тільки для постановки завдань художнього виконання музичних творів у кожному предметі спеціального музичного циклу та перевіркою їхнього виконання в процесі традиційних академічних концертів. Діти із задоволенням приймають участь у різноманітних формах музично-сценічної діяльності: тематичних концертах, фестивалях, конкурсах, дитячих операх, музичних виставах, музичних презентаціях тощо, під час яких набувають відповідних знань, умінь та навичок. Максимальне використання активного музикування учасників цих заходів, творча інтерпретація музичних творів у поєднанні з акторською майстерністю, синтез діяльності актора і музиканта сприяють розвитку творчої активності учнів, надають основи сценічної майстерності, що у свою чергу удосконалює систему музичного виховання школярів.

Отже, створення та втілення музичного образу школярами має бути педагогічно організованим. При цьому найважливішим орієнтиром для вчителя є емоційно-образна сфера музики, з урахуванням своєрідності якої він повинен будувати свою роботу з розвитку у дітей адекватного, тонкого і глибокого сприйняття музики.

Осмислення результатів вивчення проблеми формування творчих умінь у музично-виконавській діяльності дало змогу визначити *«уміння сценічного втілення музичних образів»* як результат оволодіння особистістю розумово-

практичними діями на основі спеціальних знань та навичок, що дозволяють успішно створювати музичний образ у процесі сценічної діяльності.

Проаналізувавши дослідження науковців в обраній галузі ми визначили поняття *«уміння сценічного втілення музичних образів молодших школярів».* Це поняття інтерпретується як здатність дітей відтворювати і доносити до слухачів образний зміст твору, використовуючи при цьому виразність міміки, пантоміміки, елементів хореографії, та зберігати в умовах прилюдної діяльності творче самопочуття.

На основі опрацювання наукової літератури та власних спостережень було визначено структурні **компоненти** умінь сценічного втілення музичних образів молодших школярів: *мотиваційний, пізнавально-творчий, виконавсько-оцінювальний та комунікативно-артистичний.*

Мотиваційний компонент виражає стабільний інтерес дітей до музичної діяльності, до ансамблевого співу, до участі в різноманітних концертних заходах. За допомогою системи мотивів у молодших школярів формується прагнення до пізнання вокальної-ансамблевої музики; стійкий інтерес до музично-сценічної діяльності, де створюється можливість самостійної інтерпретації вокальних творів. Мотивація (від лат. moveo – рухаю) визначається науковцями, як свідомі чи несвідомі психічні фактори, що спонукають до здійснення певних дій; наявність причинно-наслідкового зв’язку між діями, вчинками, явищами. Таким чином, в основі мотивації лежить емоційне переживання, пов’язане з соціально приємним успіхом, якого досягає індивід. Учні, які мотивовані на успіх, характеризуються рішучістю в нестандартних ситуаціях, готовністю брати на себе відповідальність, адекватною самооцінкою. Такі учні не бояться перешкод, а шукають шляхи їнього подолання.

Пізнавально-творчий компонент умінь сценічного втілення музичних образів відтворює здатність молодших школярів до емоційного переживання музики, до усвідомлення її художньо-образного змісту, настроєність дітей на постійне вивчення, осягнення нового музичного матеріалу. Загальновідомо,

що спів – це творча діяльність, тому цей компонент передбачає у школярів розвиток здібності до вокально-ансамблевої інтерпретації, що має сформувати в них звуко-змістове мислення. Основою процесу створення інтерпретації вокального твору є засоби музичної виразності, що властиві твору, та суб'єктивне сприйняття учнями специфічних деталей образного змісту вокальних творів. Під час розвитку означеної здібності потрібно використовувати попередній досвід учнів в опануванні знань щодо стилів та жанрів вокальної музики, їхніх відмінностей, характерних ознак. Необхідно спрямувати увагу на активізацію знань учнів, на розкриття визначеного стильового і жанрового напряму або вокальної композиторської школи, виявлення вокально-виконавських можливостей учнів.

Виконавсько-оцінювальний компонент означає здатність учнів до виразного відтворення музичних образів, спроможність оцінити і скоректувати власну виконавську діяльність відповідно до потреб художньої інтерпретації музики, а також узгодити власний спів з виконанням інших учасників ансамблю. Важливим засобом розвитку здібностей школярів до інтерпретації вокальних творів є формування в них умінь художнього аналізу вокального твору. У процесі аналізу учні набувають досвіду художньо-творчої діяльності, оволодівають знаннями, уміннями і навичками, необхідними для інтерпретації вокальних творів. Також у процесі аналізу повніше розкривається зміст творів, посилюється емоційно-оцінний вплив музики.

Комунікативно-артистичний компонент умінь сценічного втілення музичних образів передбачає здатність молодших школярів до встановлення контакту з іншими учасниками ансамблю, до збереження творчого самопочуття у процесі концертних виступів, зокрема, невимушеної, безпосередньої поведінки на сцені.

Уміння сценічного втілення музичних образів вимагає у школярів володіння вокальними та акторськими навичками, в основі яких є художня уява. Отже, досвідчений виконавець збагачує музичний образ власним

ставленням, яке народжується творчою уявою. Головним завданням означеної технології є прищеплення учням елементарних умінь вокально-сценічної майстерності, таких як: культура співу, артистизм, сценічна поведінка, яка формується шляхом виступів на академічних концертах, фестивалях, конкурсах, на суспільних концертах різного характеру перед однолітками і дорослою аудиторією. Таким чином, за допомогою уяви можна цілеспрямовано впливати на роботу голосового апарату учасників вокального ансамблю і на поведінку учнів під час прилюдної діяльності.

1.4. Вокально-ансамблевий спів як різновид музично-сценічної діяльності учнів у позашкільній роботі

У третьому розділі «Закону України про позашкільну освіту» відображені основні напрями позашкільної освіти. Першим серед них значиться художньо-естетичний, який має забезпечувати розвиток творчих здібностей, обдарувань та здобуття виконавцями, учнями та слухачами практичних навичок, оволодіння знаннями в сфері вітчизняної і світової культури та мистецтва. Позашкільні навчальні заклади можуть функціонувати у формі центрів, комплексів, палаців, будинків, клубів, студій, шкіл мистецтв, початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів і т.д., що здійснюють позашкільну освіту.

У положеннях з «Комплексної програми художньо-естетичного виховання учнів в загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах» підкреслюється, що в позаурочний час створюються сприятливі умови для реалізації творчого потенціалу школярів у різноманітних формах: художніх гуртках і студіях, виконавських колективах (хори, музичні, танцювальні, фольклорні ансамблі), самодіяльних театрах, у формі клубів, які спрямовані на інтегрування різних напрямів мистецького життя. Участь школярів у музично-виконавській діяльності сприяє розвитку музичних здібностей, активізує мистецьке спілкування і творче самовираження.

До цього слід додати, що позашкільна діяльність має потенціал впливу на розвиток творчої діяльності школярів, який дає можливість учням випробовувати свої сили в різних її видах.

Проаналізувавши діяльність позашкільних навчальних закладів, ми визначили, що до форм музично-сценічної діяльності належать всі форми музичного виконавства (інструментальне, вокальне, ансамблеве, оркестрове, а також хореографічні постановки, театральні вистави та ін.).

Серед різних форм колективної музичної творчості вокально-ансамблевий спів є провідним різновидом музично-сценічної діяльності. Ансамблевий спів – найдоступніший засіб музичного виховання, який охоплює широке коло навчально-виховних завдань, це найпопулярніша та найулюбленіша форма колективної музичної діяльності учнів молодшого віку. Виконавська діяльність вокального ансамблю – це музично-сценічна колективна творчість дітей, що сприяє їхньому музичному розвитку. У процесі музичного виховання виконавська діяльність має велике значення ще й тому, що містить можливості естетичного орієнтування дітей.

Школярі із задоволенням відвідують вокальні гуртки. Не кожен учень може виступити сольно без попередньої довготривалої підготовки. Тут мова йде не про музично-обдарованих дітей від природи, а про дітей з середніми музичними даними, які приходять у вокальні колективи з бажанням навчитися співати, тому що музика – наймогутніший та нічим не замінний помічник у вихованні підростаючого покоління, вона необхідна кожній людині, а не окремим, від природи музично-обдарованим особистостям, як підкреслює В. Сухомлинський [259, 20].

Отже, в умовах сьогодення дитячі вокальні ансамблі набувають все більшої популярності. У вокальних ансамблях дитина має можливість набути вокально-хорових навичок, навчитися керувати власним голосом, має змогу розвити свої творчі здібності і завжди отримує спробу самовиразитися та має підтримку товаришів.

Педагоги-музиканти акцентують увагу на важливості вокально-ансамблевого музикування як активного засобу музичного та морально-естетичного виховання, вважаючи, що участь у вокально-хоровій діяльності може сприяти розвитку вокальних здібностей дітей (О. Апраксіна, В. Верховинець, Г. Струве, Л. Сверлюк та ін.). Проблеми вокального виховання молодших школярів висвітлюють у своїх працях С. Гладка, Н. Добровольська, Є. Малініна, А. Менабені та ін. У центрі уваги дослідників знаходиться така проблема, як музично-естетичне виховання молодшого школяра в художньому колективі (Н. Вишнякова, Н. Гурець, А. Каргін, О. Рудницька, Е. Цибуля та ін.). На жаль, в існуючих методичних роботах поки що мало висвітлено особливості діяльності дитячих вокальних ансамблів, методи формування вмінь, спрямованих на подолання труднощів, які виникають у процесі прилюдної діяльності.

Метою виховання виконавця вокального ансамблю є формування свідомого ставлення до музичного твору та музично-сценічного мистецтва і формування певних умінь та навичок, за допомогою яких учень самостійно міг би створити власну інтерпретацію образу, свідомо оперуючи засобами музичної виразності. Під час музичного навчання школярів важливо враховувати вікові відмінності художнього сприймання, виконання і творчості учнів молодших класів.

Термін «ансамбль» у перекладі з французької означає «разом».

У музичному мистецтві термін «ансамбль» має багато значень. Ансамблем називають групу виконавців, які виступають спільно. Існують ансамблі різного складу: вокальні, інструментальні, струнні, духові, об’єднані ансамблі хору, балету, оркестру тощо. Музичний твір, написаний для виконання кількома виконавцями також називають ансамблем.

Г. Дмитревський розкриває зміст поняття «ансамбль» у трьох значеннях. Перше значення – структурно-організаційне. У цьому випадку ансамбль означає будь-яке спільне виконання музичного твору – дуетом, тріо, квартетом та ін. Друге значення – технологічне. Це значення розкриває

форму звучання музичного твору, організацію звучання, якість і техніку. Третє значення – художнє. «Ансамбль» визначається не просто як рівновага, а як співвідношення, результатом якого є рівновага форми між частинами цілого.

Видатні майстри хорового мистецтва широко розглядають поняття «хоровий ансамбль» та роблять наголос на таких аспектах: ансамбль строю, інтонування інтервалів (П. Чесноков), кількісне та якісне співвідношення між хоровими партіями, гармонічний ансамбль (К. Пігров, В. Краснощьоков), ансамбль тембру (А. Авдієвський, В. Ірха), художній ансамбль (П. Горохов, Г. Дмитревський).

В. Ірха визначає хоровий ансамбль як врівноваженість, злиття та узгодженість усіх художніх елементів хорової звучності. Учений вважає, що під елементами художньої хорової звучності слід розуміти ансамбль строю, ансамбль тембру, ансамбль дикції, ансамбль фактури, теситурний ансамбль. Усі ці елементи хорової звучності в методиках роботи з хоровими колективами називають «частковими ансамблями». Якщо зруйнувати один з видів часткового ансамблю, руйнується «загальний» хоровий ансамбль та художній ансамбль.

Ми погоджуємося з В. Ірхою щодо визначення поняття «хорового ансамблю», як узгодженості всіх художніх елементів хорової звучності та уточнюємо поняття «художній ансамбль». Поняття «хоровий ансамбль» та «ансамбль художній» близькі за значенням та доповнюють один одного. Ми визначили художній ансамбль як кінцевий результат ансамблевого виконання, втілення художнього образу твору, який виконується.

Поняття «ансамблеве виконання» широко використовується в практиці музичного виконавства. О. Коломоєць розглядає ансамблеве виконання як мистецтво, яке спирається на вміння виконавців підпорядкувати свою художню індивідуальність відповідно до індивідуальності партнерів, що забезпечує злагодженість і гармонійність виконання в цілому.

Збереження хорового ансамблю, який забезпечує гармонійність та злагодженість виконання, важливе не тільки для хорових колективів, але й для вокальних ансамблів.

Українські вчені, педагоги, зокрема Ю. Юцевич, визначають вокальний ансамбль як групу співаків, які виступають спільно. Залежно від кількості учасників ансамблем можна називати дуети, тріо, квартети, квінтети і т.д. Залежно від складу ансамблю, визначають дитячі, жіночі, чоловічі ансамблі та мішані.

Виходячи з того, що склад хорового колективу від 12 учасників (приблизно по 3 учасники в кожній партії), ми визначили, що склад вокального ансамблю може варіюватись від 2 до 12 учасників. Залежно від кількості учасників вокальний ансамбль можна назвати дуетом (два учасники), тріо (три учасники), квартет (чотири учасники) тощо.

У нашому дослідженні мова йде про дитячий вокальний ансамбль учнів молодших класів. Посилаючись на дослідження А. Менабені, О. Коломойця, Л. Хлєбникової та ін., ми визначили дитячий вокальний ансамбль молодших класів як колектив виконавців до 12 учасників, до складу якого входять учні від 6 до 10 років, які володіють необхідними вокально-хоровими та виконавськими навичками і мають єдине розуміння, спільне відчуття художнього образу виконуваного твору. Загально відомо, що діти віком 6-7 років відрізняються від дітей віком 9-10 років психофізіологічними особливостями, розвитком голосового апарату, рівнем сформованості співацької культури. Враховувати вікові та психофізіологічні особливості кожної дитини при формуванні вокального ансамблю дуже важливо, тому що навіть в такому невеликому віковому діапазоні існує різниця.

Проаналізувавши діяльність позашкільних дитячих навчальних закладів, ми визначили три типи дитячого вокального ансамблю: фольклорний ансамбль, естрадний ансамбль і академічний ансамбль.

М. Гуральник, В. Третяк-Вороніна виокремлюють мету і характерні риси діяльності дитячих фольклорних колективів:

- вивчення, збереження та пропагування української фольклорної спадщини;

- залучення танцювально-ігрових елементів, елементів хореографії, театралізації, використання національних костюмів у концертному виконанні;

- головною умовою при зарахуванні до складу колективу є бажання вивчати та відтворювати народну творчість;

- наступність, що проявляється в необхідності передачі вмінь і навичок старшими дітьми молодшим.

Приймаючи до уваги ці міркування, ми даємо та визначаємо ще одну характерну рису, яка відрізняє фольклорний ансамбль від естрадного та академічного – це манера співу.

Загальновідомо, що учасники фольклорних ансамблів співають переважно в народній манері, звуком, близьким до розмовного. В. Ірха зауважує, що для співу в народній манері необхідним вільне, природне формування голосних звуків, наближене до натурального побутового співу.

До академічних вокальних ансамблів можна віднести навчальні вокальні колективи: це вокальні ансамблі музичних шкіл, шкіл мистецтв, хорових шкіл та ін. Прихильники академічного співу вважають, що для академічного вокального ансамблю характерні: академічна манера співу, яка відрізняється опертим змішано-прикритим звуком, вивчення та збереження класичних традицій, переважання в репертуарі класичних творів; духовна музика, обробки народних пісень та твори сучасних композиторів також виконуються в академічній манері.

У результаті аналізу діяльності позашкільних закладів та практичних спостережень, ми визначили, що естрадні вокальні ансамблі частіше створюються в будинках, палацах культури, будинках творчості. Естрадним вокальним ансамблям притаманна естрадна манера співу, яка відрізняється

від академічної манери більш відкритим звуком. У репертуарі естрадних вокальних ансамблів переважають твори сучасних композиторів. Народні пісні, класичні твори виконуються в сучасній обробці (з використанням джазової гармонії). У концертному виконанні часто використовуються театралізація, елементи хореографії, залучення танцювальної групи ансамблю, використання яскравих костюмів. Спів в естрадних вокальних ансамблях вимагає у школярів наявність умінь роботи з мікрофоном, роботи з фонограмою в якості супроводу.

О. Ізюрова визначає поняття «вокальный естрадный ансамбль» як творчий колектив особистостей, залучених до процесу творчої співпраці для виконання вокальної естрадної музики різних напрямів: поп, поп-рок, джаз тощо під власний акомпанемент (ВІА) або під заздалегідь записану фонограму. Дослідниця визначає структуру заняття вокального естрадного ансамблю, яка включає в себе три взаємопов'язані компоненти: вокальна підготовка, спрямована на формування навичок естрадного вокального виконання; творче обговорення та проектування концертного естрадного номеру, завдяки чому розвивається рефлексивна активність дітей, формується вміння співробітництва, розвивається здатність до емпатії; перегляд та обговорення відеоряду, що забезпечує формування загальної та музичної культури учнів при сприйманні ансамблю в різних видах мистецтва.

Виявлення відмінностей роботи з різними типами вокальних ансамблів є суттєвими для організації вокального колективу, але ми зосереджуємо зусилля на формуванні вмінь у виконавського колективу сценічного втілення музичного образу твору – створення власної інтерпретації та вміння передати створений образ слухачам. У нашому дослідженні ми приходимо до висновку, що незалежно від типу вокального ансамблю, учасників колективу поєднує єдина мета – сценічне втілення музичного образу твору.

Виконавська діяльність вокального ансамблю – це музично-сценічна колективна творчість дітей, що сприяє їхньому музичному розвитку. Ми

надаємо велике значення ансамблево-виконавській діяльності через можливість естетичного орієнтування дітей. Ансамблевий спів поєднує в собі різні види художньо-виконавської діяльності. У багатьох вокальних колективах, наприклад, застосовують театралізацію пісень, використовують елементи хореографії.

Ідея об'єднання різних видів мистецтв, використання різних видів діяльності важлива для формування цілісного художнього світогляду, розвитку емоційної, інтелектуальної та творчої сфер особистості.

Ми вважаємо, що в будь-якому гуртку необхідно використовувати різні види діяльності. Наприклад, у вокальному гуртку варто не тільки розучувати пісні, а й театралізувати їх, використовуючи елементи хореографії. Особливості ігрових елементів, потенціальні можливості вокальних, ритмічних, танцювальних імпровізацій доцільно враховувати в процесі творчої реалізації художніх здібностей школярів на сцені.

Дослідження показало, що участь дітей у роботі вокального ансамблю допомагає не лише осмислити музичний матеріал, діти навчаються керувати голосом, жестами, мімікою, пластикою тіла; у процесі діяльності розвивається логічне та образне мислення, музичні здібності, і діти навчаються створювати певні музичні образи. Ми переконалися, що музична діяльність сприяє розкріпаченню особистості учня, більш повному виявленню її індивідуальних якостей, виховує працездатність та дисциплінованість.

Таким чином, педагогу бажано прагнути зробити музичні заняття заняттями з мистецтва, де діти зможуть бачити, усвідомлювати процес народження музики та відтворювати його. Тоді учні виконують роль творця-музиканта, творця-поета та немовби знову створюють твір для себе та інших.

При цьому вчителю необхідно підштовхнути дітей до відкриття нових граней образу, викликати до життя ті музичні інтонації, за допомогою яких можливо передати ці переживання. У цьому випадку і музичний, і поетичний тексти виникають як вираження того, що учні відчувають, твір народжується

знов у процесі його сприймання та виконання дітьми. І цей процес повною мірою можна назвати творчим.

Школярі з великим задоволенням беруть участь в інсценуванні пісень та музичних творів, пропонують характер виконання музичного твору, творчо проявляють себе в рухах (самі створюють танцювальні рухи як істотний вираз почуттів, переживань).

Відомий музикознавець, професор В. Медушевський наголошує, що безкрайня багата інформація, яка міститься в музиці, читається не розумом, а динамічним станом тіла – соінтонуванням, пантомімічним рухом.

Д. Кабалевський вважає пластичне інтонування одним із засобів, однією з можливостей проживання образу, коли кожний жест, рух стає формою вираження емоційного змісту твору.

Самостійна творча діяльність тісно пов'язана з пластичним інтонуванням, тому що у цій діяльності головне – свобода творчості. Пластичне інтонування пов'язане з усіма видами виконавського мистецтва – рухи виконавця допомагають зрозуміти ідею музики, яку чує тільки цей виконавець.

На думку С. Шацького, самодіяльність має бути активно-пошукового, творчого характеру. Особливу увагу він приділяє ігровим моментам у організації самодіяльності. Діти дуже часто розігрують невеликі постановки, які складають самі. Діти не грають п'єсу, а грають дуже складну, але цікаву для них гру. Через такі постановки втілюється ідея комплексного використання різних мистецтв (літературного, драматичного, музичного) у розвитку уяви, художньо-естетичного, морального виховання особистості.

Гра – це реальна необхідна частина життя дитини. Ігрова діяльність, як діяльність творча, захоплює дитину цілком: її чуттєве сприйняття, образне мислення, емоції, інстинкт, волю та уяву.

З. Савкова стверджує, що мистецтво і гра схожі один на одного. У грі, яка здійснюється з дитячою вірою і захопленістю, безпосередністю

сприйняття вигадананих обставин, закладений корінь справжнього мистецтва.

Сінкретизм гри стає тією основою, з якої виникають різні види художньої діяльності дитини та її залучення до різних видів мистецтва, – визначає Л. Столович [13, 256].

Ігрове інсценування пісні тісно пов'язане з імпровізацією та усвідомленням дітьми процесу. Виконати пісню означає зіграти її. Учні самі обирають собі роль та знаходять засоби виразності, які на їх думку необхідні для створення образу.

К. Станиславський стверджував, що необхідна віра в самостійну цінність акторської творчості, переконання, що актор здатен створити самостійний твір мистецтва. Він визначає сценічного виконавця як головного творця сцени, як актора школи переживання [255, 45].

Цікавий висновок зробив Д. Покровський, розглядаючи труднощі виховання у вокальному ансамблі. Ключ до розуміння процесу виховання в ансамблях майстрів полягає в розумінні ансамблю не тільки як колективу виконавців, але й як ігрової групи, де в кожного учасника є роль, а процес виконавства є проживанням ігрової ситуації.

Таким чином, у сценічній діяльності виконавець стає майстром, який здатен до самостійного тлумачення твору і володіє творчою технологією багаторазового виконавства одного й того ж твору.

Безумовно, головним завданням вокального колективу є художньо-естетичне виховання кожного його учасника, формування виконавських навичок кожного співака. Тільки в тому випадку, коли кожен учасник ансамблю є «актором», який добре грає свою роль, можливе повне розкриття музичного образу. Отже, вокально-ансамблевий спів – шлях активізації дітей, який допомагає розкрити творчі сторони кожного співака. Спів у вокальному ансамблі також розвиває в дітях відчуття колективу, працьовитість, сприяє розвитку творчих взаємовідносин. З'являється поняття «співтворчість».

Ансамблевий спів впливає позитивно на духовний світ дитини. Зіткнення з труднощами в процесі навчання розвиває в дитині працьовитість, завзятість, уміння досягати мети. Крім моральних аспектів, навчання ансамблевому співу торкається, звичайно, технічних моментів. У дітей розвиваються вокально-хорові навички, пам'ять, артистичність. Активізується психічна діяльність дітей.

Таким чином, можна стверджувати, що ансамблевий спів – це найпопулярніша та найулюбленіша форма колективної музичної діяльності учнів молодшого віку, найдоступніший засіб музичного виховання, який охоплює широке коло навчально-виховних завдань.

Враховуючи вище сказане, ми стверджуємо, що вокальний ансамбль є провідним різновидом музично-сценічної діяльності. Метою виховання виконавця вокального ансамблю є формування свідомого ставлення до музичного твору та музично-сценічного мистецтва і формування певних умінь та навичок, за допомогою яких учень самостійно створює власну інтерпретацію музичного образу, задуму автора засобами музичної виразності.

Висновки до першого розділу

1. У результаті аналізу літератури з проблем музичного навчання молодших школярів, педагогічного трактування явищ художньої творчості, охарактеризовано сутність та структуру умінь сценічного втілення музичних образів у молодших школярів, розглянуто поняття вокально-ансамблевий спів як різновид музично-сценічної діяльності учнів у позашкільній роботі, уточнено вікові особливості художнього сприймання, виконання і творчості учнів молодших класів, здійснено огляд методологічних підходів до проблеми втілення музичних образів та визначено теоретичний зміст понять «музичний образ», «діяльність», «творчість», «музична діяльність», «творча самостійність», «музична творчість», «творчі уміння».

2. У дисертації подано визначення поняття *«уміння сценічного втілення музичних образів молодших школярів».* Це поняття інтерпретується як здатність дітей відтворювати і доносити до слухачів образний зміст музичного твору в процесі виконавської діяльності, використовуючи при цьому виразність міміки, пантоміміки, елементів хореографії та зберігати в умовах прилюдної діяльності творче самопочуття.

3. На основі опрацювання наукової літератури та власних спостережень було визначено структурні **компоненти** умінь сценічного втілення музичних образів молодших школярів: *мотиваційний,* який виражає стабільний інтерес дітей до музичної діяльності, до ансамблевого співу, до участі у різноманітних концертних заходах; *пізнавально-творчий,* що відтворює здатність молодших школярів до емоційного переживання музики, до усвідомлення її художньо-образного змісту, настроєність дітей на постійне вивчення, осягнення нового музичного матеріалу; *виконавсько-оцінювальний*, який означає здатність учнів до виразного відтворення музичних образів, спроможність оцінити і скоректувати власну виконавську діяльність відповідно до потреб художньої інтерпретації музики, а також узгодити власний спів із виконанням інших учасників ансамблю, *та комунікативно-артистичний*, який передбачає здатність молодших школярів до встановлення контакту з іншими учасниками ансамблю, до збереження творчого самопочуття в процесі концертних виступів, зокрема, невимушеної, безпосередньої поведінки на сцені.

4. У процесі дослідження визначено, що музично-сценічна діяльність учнів молодшого шкільного віку має певні особливості. Виступи перед публікою призводять до виникнення в дітей загостреного почуття внутрішнього критика, що стає своєрідною перешкодою для повної реалізації потреб дитини в цьому виді творчості. У силу відсутності визначених навичок та умінь школярі-виконавці часто відчувають труднощі в театралізованому перетворенні, у творчому самовираженні.

5. У результаті дослідження з’ясовано, що вокальний ансамбль є провідним різновидом музично-сценічної діяльності. Ансамблевий спів – найдоступніший засіб музичного виховання, який охоплює широке коло навчально-розвивальних завдань, це поширена та найулюбленіша форма колективної музичної діяльності учнів молодшого віку. Виконавська діяльність вокального ансамблю – це музично-сценічна колективна творчість дітей, що сприяє їхньому музичному розвитку. У процесі музичного виховання виконавська діяльність має велике значення ще й тому, що містить можливості естетичного орієнтування дітей.

Основні наукові результати розділу опубліковані в працях автора:

1. Слота Н. В. Вокально-ансамблевій спів як провідний різновид музично-сценічної діяльності молодших школярів / Н. В. Слота // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. – К. : НПУ, 2009. – Вип. 8 (13). – С. 211-215.

2. Слота Н. В. Вікові особливості художнього сприймання, виконання і творчості учнів молодших класів / Н. В. Слота // зб. наук. праць Львівської національної музичної академії імені М. В. Лисенка. – Дрогобич : Посвіт, 2009. – Вип. 21. – С. 216-233.

РОЗДІЛ 2
МЕТОДИЧНА МОДЕЛЬ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ УМІНЬ СЦЕНІЧНОГО ВТІЛЕННЯ МУЗИЧНИХ ОБРАЗІВ

2.1. Педагогічні умови залучення учнів до втілення музичних образів у процесі прилюдної діяльності

Формування творчої особистості учня в навчально-виховному процесі слід розглядати як процес фасілітації, тобто як створення умов з метою полегшення, сприяння, стимулювання, активізації розвитку творчих можливостей учнів [239, 155].

Педагогічні умови Г. Падалка визначає як цілеспрямовано створені чи використовувані обставини навчання, що забезпечують можливість досягнення його результативності [185, 160].

В основу методики формування умінь сценічного втілення музичних образів у молодших школярів покладено ***методичну модель***, яка складається з *мети* (формування у молодших школярів умінь сценічного втілення музичних образів у позашкільній діяльності), *компонентів* умінь сценічного втілення музичних образів молодших школярів, *педагогічних умов* залучення учнів до втілення музичних образів у процесі прилюдної діяльності, *методів і прийомів* музично-сценічного навчання учнів, *форм* та *етапів* формування у молодших школярів умінь сценічного втілення музичних образів у позашкільній діяльності.

У процесі дослідження було визначено педагогічні умови, що забезпечують ефективність формування умінь сценічного втілення музичних образів у молодших школярів, а саме:

- забезпечення позитивної установки школярів на музично-сценічну діяльність;

- реалізація індивідуально-диференційованого підходу до дітей в процесі ансамблевого музикування;
- цілеспрямована активізація слухового контролю в процесі ансамблевого музикування;

Забезпечення позитивної установки школярів на музично-сценічну діяльність є першою педагогічною умовою формування умінь сценічного втілення музичних образів у молодших школярів у позашкільній діяльності.

Реалізація цієї умови потребує: створення атмосфери доброзичливого морально-психологічного клімату; вибір оптимальної структури заняття з метою уникнення перевтоми юних співаків, образливості, відсутність на заняттях різкої критики, вияв уваги до кожного учасника колективу; розширення музичних вражень дітей у музично-сценічній діяльності; заохочення учнів до музично-сценічної діяльності шляхом перегляду дитячих театральних вистав, опер, концертів дитячих колективів, забезпечення можливостей вільного виявлення дитиною художнього ставлення до мистецтва в процесі обговорення та аналізу прослуханих та побачених вистав, концертів.

На думку психологів (О. Леонтьєв, М. Басов), необхідно мати якусь потребу, що виявляється в мотивах, які спонукають людину до певної діяльності.

В. Давидов, А. Запорожець, Б. Ломов розглядають мотиви як сукупність зовнішніх або внутрішніх умов, які викликають активність суб’єкта та визначають її спрямованість.

У людини джерелом розвитку мотивів є процес виробництва матеріальних та духовних цінностей. Потенціальними мотивами виступають притаманні даному суспільству об’єктивні цінності, інтереси та ідеали, які можуть набути спонукальної сили та стати реально діючими мотивами. Творче переживання мистецтва здатне забезпечити суб’єктивність естетичних мотивів, цілей та виступити потребою до подальшого розвитку творчості особистості.

«Саме в цьому полягає здатність мистецтва виробляти потребу, воно є каталізатором творчих здібностей особистості, створюючи ні з чим не зрівнянний імпульс до творчої діяльності. Це відбувається тому, що насправді мистецтво є відображенням життя з позиції естетичного ідеалу, тому завжди прагнення до цього ідеалу – його ствердження», – говорить С. Діденко [79, 42].

М. Басов звертає увагу на значущість емоційної установки. Він довів, що емоційна установка присутня людині та є показником того, що психологічно вона реагує на середовище як на єдине ціле. На думку психолога, емоційна установка є передумовою творчої активності особистості.

На уроці мають бути організовані та створені умови для самовираження. Таким чином, найважливішим завданням уроку є цілеспрямоване формування в навчальному колективі таких відносин, такого морально-психологічного клімату, який був би максимально сприятливим для розвитку найкращих якостей кожного учасника колективу, виявлення його творчого потенціалу.

Вчителю треба організувати умови, які сприяють розгортанню діяльності дітей за їхньою ініціативою, вважає Н. Ветлугіна. Дитяче музикування характеризується тим, що дитина повинна сама орієнтуватися в музиці – зіграти, заспівати, станцювати, щось відтворити або створити.

Розвиток самостійності сприяє залученню всієї маси школярів до різних видів діяльності, пробуджує творчу ініціативу та активність учнів, робить кожного учня глядачем та виконавцем, допомагає виховувати свідому дисципліну.

Недооцінка самостійності, коли діти діють за наказом вчителя, виконують сторонню, а не власну волю, – створює перешкоду у формуванні гармонійної особистості.

Вірним показником дійсно позитивної атмосфери в колективі є поважне відношення учасників один до одного та взаємовідносини учні – вчитель, добре самопочуття кожного школяра в колективі. Колектив має бути притягуючим центром для кожного школяра. Атмосфера та моральний мікроклімат такого колективу стають виховними, сприятливими для гармонійного розвитку дітей.

Однак, молодший школяр через відсутність необхідного досвіду взаємодії з однолітками та дорослими, а також через недостатню сформованість встановлених засобів діяльності та поведінки часто потрапляє у ситуації, що виходять за межі заданих норм та вимог, які за відсутності певних корекційних заходів на наступних етапах розвитку можуть привести до психічних розладів. Школяр, який усвідомлює таке становище, може переживати тривогу та почуття розгубленості. Педагогу слід бути особливо уважним до такого стану дитини і своєчасно розпізнати його, а далі вибудовувати єдину психологічно правильну тактику взаємовідносин учнів.

І. Бех вважає, що в дитини потрібно підтримувати всі її намагання зробити свою поведінку похвальною і надмірно не акцентувати її свідомість на всіляких прорахунках і негараздах, не застосовувати суворі каральні санкції. В іншому випадку дитина вироблятиме шкідливу звичку приховувати від авторитетних дорослих певні дії або вчинки.

Аналогічна ситуація може виникнути за умови, коли дитина відчуває потребу в піклуванні. Для її реалізації вона використовує дії, завдяки яким ця потреба вже одного разу була задоволена і звертається по допомогу, радиться тощо. Але учень раптом виявляє, що прояв потреби в піклуванні іноді обертається переживанням дискомфорту. Внаслідок цього дитина стає об’єктом глузування, вона відчуває себе приниженою. Саме тому учень демонструє агресивну поведінку та недоброзичливе ставлення до всього навколишнього. Тому педагог має своєчасно і послідовно закладати в дитини основу її доброзичливого ставлення до людей і життя в цілому.

Доцільно, щоб учитель у відкритій бесіді та у доступній для дитини формі розкривав важливі риси власної особисості про шляхи свого духовного зростання тощо.

Виховання особистості та колективу відбувається одночасно. Виховуючи особистість, педагог дбає про виховання всього колективу. Виховуючи колектив, він формує кожну особистість, яка є учасником його.

Успіх колективу прямо пов'язаний з рівнем його розвитку. Найважчі завдання згуртованому колективу виконати легко, він справляється з ними з більшим успіхом, тому що в колективі панує взаємодопомога, взаємовідповідальність, свідома дисципліна.

Колектив з повагою ставиться до особистості кожного його учасника. Він не тільки бачить та виправляє недоліки учня, але й можливості його розвитку, перспективу його духовного ставлення і створює кожній особистості умови для максимального розкриття всіх її вагомих задатків. Для кожного школяра колектив має стати джерелом радості. Тут він може задовольнити свою потребу в спілкуванні, дружбі, тут він може поділитися своїми знаннями, враженнями з іншими школярами та духовно збагатитися в спілкуванні з ними. Для учнів відкриваються найсприятливіші можливості для задоволення потреб, інтересів, отже, для гармонійного розвитку особистості.

Як вважає О Мєлік-Пашаєв, для творчих занять потрібні місце та час, а також абсолютно необхідна сприятлива емоційна атмосфера. Творчість повинна приносити людині радість. Потрібна зацікавленість у її задумах, дружнє обговорювання, порада (подана в такій формі, щоб дитина мала моральне право цю пораду відхилити, якщо вона не впевнена в її правильності). Потрібна повага до результатів роботи маленького творця – спочатку, мабуть, дещо більша, ніж у нього самого. Щоб здійснити це, учителю важливо проявляти постійний інтерес до життя, до вражень особистості та бути готовим допомогти їй у розв'язанні будь-якої проблеми. Необхідно вірити в можливості кожного учня, помічати навіть найменший

крок уперед, формулювати для кожного учня перспективу розвитку та заохочувати рух у напрямку цього ідеалу. Доброзичливість у відносинах між педагогом та школярами, у взаєминах між дітьми, дбайливість, чуйність, взаємодопомога – усе це умови виявлення особистісних можливостей кожного молодшого школяра.

Сприятливе оточуюче середовище допомагає правильно формувати необхідні уміння та навички, компенсує прогалини в знаннях та уміннях учнів. У колективі має бути творчій настрій, лише за цієї умови, в ньому розкривається особистість кожного учня. А це означає, що вихованці повинні бути ініціаторами колективної діяльності. Необхідно давати дітям можливість робити самостійно все, з чим вони вже мусять справлятися.

У своїй праці «Серце віддаю дітям» В. Сухомлинський довів, що можна виховувати дітей не тільки педагогічними впливами, а й особливою організацією стилю життя школярів, коли вони просто живуть у такій атмосфері, яка формує колективні стосунки: повагу, доброту, турботу, радість, повноцінне моральне, інтелектуальне, трудове, естетичне багатство дитячого буття.

Не викликає сумнівів необхідність розвитку творчої особистості школярів, яка значно впливає на розвиток моральних, громадських, естетичних почуттів. У розв’язанні цього завдання значна роль належить музично-сценічній діяльності.

На думку О. Ростовського, на заняттях слід прагнути до створення таких умов, які є однаковими для всіх учнів, незалежно від рівня їхної підготовки. Це розвиток потреби в музичних враженнях, інтересу до музики, що сприймається, створення емоційного налаштування, сприятливого психологічного клімату в класі, правильного режиму роботи, усунення перешкоджуючих чинників, організація посильної діяльності, її мотивації тощо.

Необхідно створити музично-естетичне, емоційне середовище, яке повинно виступати умовою для подальшого спілкування з музичним мистецтвом, а також для розвитку міжособистісних стосунків.

Налаштувати дитину на процес творчості допомагають певні емоційно-образні ситуації, які характеризуються перш за все формуванням музичного образу у свідомості дитини під час виконання ситуаційного завдання і вирішення проблеми вибору зображальних засобів вокального вираження своїх почуттів. Наприклад, завдання розказати, яку б музику учні придумали до певного малюнка, про якогось персонажа, якому інструменту віддали б роль у відображенні образу і чому, які засоби музичної виразності вони будуть використовувати.

Використання емоційно-образних ситуацій на позакласних музичних заняттях переконує, що це допомагає встановити емоційний контакт з музикою, розвиває здібності уявляти та фантазувати, викликає ефект самовираження і самоствердження.

Учні спілкуються з мистецтвом активно і захоплено. Їхнє сприймання невід'ємне від безпосереднього афекту і прямо пов'язане з моторикою (міміка, пантоміміка). Зовнішні вияви емоцій – показники того, що музика вплинула на учнів. Емоційні реакції служать показником ступеню впливу виконуваних творів.

Велике значення у формуванні емоційно-позитивного відношення до музично-сценічної діяльності має відвідування дитячих театральних постанов, опер, концертів дитячих колективів та аналіз побаченого та прослуханого. Робота зі школярами над оволодінням сюжету твору має бути особливо тонкою, щоб не порушувати цілісність та безпосередність дитячого сприймання, їхній інтерес до майбутньої концертної вистави.

Оцінювання музичних творів та сценічного виконання колективів в процесі навчання молодших школярів є одним із засобів мотивації і стимулювання їхньої навчально-пізнавальної діяльності. Так, оцінювання у

поєднанні з іншими мотивами школярів сприяє розвитку їхньої власної успішної діяльності, створює і підтримує позитивний емоційний настрій.

Емоційно-настановча підготовка до перегляду і обговорення вистав підвищує повноцінність їхнього сприймання. Вона спрямовує дитину на відповідну їй емоційну тональність, активізує уявлення, налаштовує мислення на асоціативний лад. Перед прослухуванням дитячої опери та театральної постанови доцільно попереднє ознайомлення учнів із сюжетом, музичними уривками вистави.

При обговоренні переглянутих та прослуханих вистав, концертів, на наш погляд, головною є ідея єдності сюжетно-змістових, морально-оцінних та естетичних компонентів. Естетично-повноцінне сприймання зображеного на сцені та художня виразність безпосередньо залежать від уміння дітей повноцінно осмислювати сюжет, систему образів, давати їм точну морально-естетичну оцінку, а також правильно розуміти ідейний задум.

Розвинена естетична оцінка художньої творчості потребує глибшого усвідомлення своїх почуттів, вміння пояснити емоційне ставлення до твору. Звичайно, що можливості оцінювання музичних творів та сценічного виконання колективів у молодших школярів обмежені віком та їхньою музичною підготовкою.

Творчій аналіз вистави має велике естетично-виховне значення як для поглибленого сприймання її ідейно-художнього багатства, так і для активізації творчої самостійності в музично-сценічній діяльності. Розвиток таких здібностей у дітей розширює здатність до співпереживання та посилює вплив музичних видовищ.

У процесі сприймання та аналізу музичного твору з боку вчителя не повинно бути нав’язування своєї точки зору, своїх думок. Відсутність авторитаризму з боку вчителя допоможе учням самостійно окреслити своє бачення змісту музичного твору. Уміння вести учнів у потрібному напрямку спостереження за музичним розвитком твору, концентрувати їхню увагу на деяких складових цілісного осягнення твору, продумати музично-пошукові

завдання для самостійного знаходження потрібних відповідей – усе це, безперечно, забезпечить краще розуміння змісту твору, виникнення в учнів щирих почуттів та інтересу до творів музично-сценічної діяльності.

Ми вважаємо, що саме такий демократичний підхід до оцінювання вокальних творів, прослуханих концертів або власного виконання в процесі педагогічної діяльності дозволяє сформувати в учнів молодшого шкільного віку низку вимог, таких як: об’єктивність, доцільність обґрунтування власної оцінки, набуття вмінь самоконтролю та самооцінки.

Отже, можна стверджувати, що формування позитивної установки на музично-сценічну діяльність є важливою умовою активізації творчої особистості, яка здатна визначати справжні цінності музичного мистецтва, самостійно пояснювати своє ставлення до того чи іншого твору, а також аналізувати особливості виражальних засобів, за допомогою яких створюється музичний образ.

Важливого значення у формуванні позитивної установки на музично-сценічну діяльність на заняттях з молодшими школярами набувають ігри. Унікальність гри в тому, що вона є абсолютно ефективною діяльністю, у процесі якої створюються умови для формування уяви. А без уяви, як відомо, неможливий творчий вияв особистості.

Ігри сприяють розвитку дружніх, товариських взаємин між учасниками вокального ансамблю, між учнями та керівником. Під час гри в дітей природним шляхом виникає потреба співробітництва, необхідність дотримання виконання певних правил поведінки, учні привчаються свідомо керувати імпульсивними діями, почуттями, вчаться шанувати права іншого.

Доцільно на заняттях з учнями молодших класів використовувати ігри-вправи з комплексу музично-творчих завдань, що сприяють формуванню у школярів позитивної установки на музично-сценічну діяльність (див. Додаток И).

Реалізація індивідуально-диференційованого підходу до дітей в процесі ансамблевого музикування **–** друга умова, яка не менш важлива, ніж перша, у музично-сценічній діяльності на заняттях вокального ансамблю.

Робота вчителя музики, керівника музичного гуртка буде тим успішнішою, чим точніше він виявить психологічні особливості кожного учня з тим, щоб краще формувати його творчі здібності. Успіх у розв'язанні складних музично-педагогічних проблем, здійснення виховних впливів через музичні образи значною мірою залежить від психологічної обстановки на уроці.

Вчитель має оцінювати будь-яку педагогічну ситуацію з погляду психології. Реалізація психодіагностики необхідна йому в будь-якій педагогічній ситуації, де визначається ступінь його індивідуальної майстерності. Такий професійний підхід особливо необхідний у музично-естетичному навчанні, специфіка якого пов'язана з формуванням у кожного учня творчих здібностей.

Психодіагностична майстерність викладача закладу естетичного виховання відрізняється насамперед його здатністю визначити ступінь складності педагогічної ситуації, зрозуміти міжособистісні стосунки школярів, відчути переживання кожної дитини.

Кожному педагогу треба враховувати, що нема однакових учнів, що всі вони мають певні індивідуальні особливості. Протягом уроку треба звернутися до кожного, помітити вираз обличчя, жвавість чи інертність, відзначити байдужість або зміну настрою, мімічні прояви та ненав'язливо відреагувати на це.

Потреба враховувати індивідуальні особливості в процесі виховання виникла давно, ще в часи Конфуція та Сократа. Але здійснювалась ця потреба по-різному і у різні часи. Великий древньогрецький філософ Сократ, спілкуючись зі своїми учнями в саду, надавав перевагу бесіді не разом зі всіма, а з кожним окремо. І, напевно, не випадково його учні Платон і Ксенофонт стали великими мислителями.

В. Сухомлинський визначає творчість дітей як «глибоко своєрідну сферу їхнього духовного життя, самовираження та самоствердження, у якому яскраво розкривається індивідуальна самобутність кожної дитини» [259, 51].

Л. Виготський виходив з того, що навчання повинно розвивати дитину і тому повинно спиратися не на вже досягнутий рівень розумового розвитку, а на інтелектуальні особливості, які ще відсутні, але для виникнення яких вже є передумови. І тому в розвитку дитини він виділив два рівні – актуальний та зона найближчого розвитку. Актуальний рівень розуміється як запас знань та умінь, сформованих у дитини до моменту дослідження. Поняття «зона найближчого розвитку» визначається як більша чи менша можливість переходу дитини від того, що вона може робити самостійно, до того, що вона може робити в співпраці [54, 248].

Учні одного віку можуть розрізнятися по показникам як актуального рівня, так і по зоні найближчого розвитку. І навчання може бути ефективним лише в тому випадку, якщо воно відповідатиме рівню розвитку учня, а це можливо лише при використанні індивідуального підходу.

Психологи М. Акімова та В. Козлова визначають індивідуальний підхід як один з основних принципів виховання. Вони розуміють його як орієнтацію на індивідуально-психологічні особливості учнів, застосування в роботі з ними спеціальних засобів та прийомів, які відповідають їхнім індивідуальним особливостям [3, 45].

Проте, застосування індивідуального підходу буде мати успіх лише в тому випадку, якщо воно буде застосовано в поєднанні з врахуванням вікових закономірностей.

Психологи підкреслюють, що молодші школяри відрізняються підвищеною сприйнятливістю, імпульсивністю та реактивністю. У той самий час відмічається їхня прихильність до слухняності, наслідування та ретельності. Для дітей цього віку більш характерні психологічні форми поведінки, які вказують на загальне виховне зрушення в бік слабкої нервової системи.

Маючи малий життєвий досвід, за відсутності відповідних знань молодший школяр не може самостійно «пізнати себе», не може ще працювати в потрібному йому режимі. Тому перед вчителем стоять такі завдання:

- вивчити кожну дитину;
- визначити тип її нервової системи (шляхом спостереження та тестів);
- реалізувати оптимальним шляхом формування індивідуального стилю її навчальної діяльності.

Психолог Є. Клімов під індивідуальним стилем діяльності розуміє систему індивідуально-своєрідних засобів рішення завдання, визначених комплексом природних особливостей людини. Якщо в учня вироблений індивідуальний стиль навчальної діяльності, це означає, що він пристосувався, адаптувався до умов навчання, використовуючи свої індивідуально-типові особливості [26, 32].

Допомогти учню знайти свій *індивідуальний стиль навчальної діяльності* означає змогу знайти в нього власні специфічні, оптимальні засоби пристосування до навчальних ситуацій.

Індивідуалізація навчання необхідна не тільки для забезпечення роботи кожного учня в доступному йому темпі, але й передусім для заохочення переходу від одного рівня розвитку до другого, для стимулювання здібностей одним і створення перспективи високого рівня знань іншим. Вже при підготовці до уроку виникає необхідність врахувати неоднакові можливості дітей, їхню різну підготовку та диференціювати завдання для самостійної роботи на уроці і вдома, як за ступенем самостійності необхідних пізнавальних дій, так і за складністю завдань.

Таким чином, плануючи роботу з формування творчої особистості школяра, необхідно знати потреби, інтереси, здібності, риси характеру та індивідуальні особливості його нервової системи.

Як показали психологічні дослідження, організація будь-якої діяльності – професійної чи навчальної – повинна спиратися на позитивні якості учня, від яких у значній мірі залежить успішність виконуваної діяльності. До позитивних якостей школяра належать спеціальні знання, навички, володіння певними вміннями. Вадами учня молодших класів можуть стати психологічні прояви деяких природніх якостей, тобто властивостей нервової системи.

Учню необхідно усвідомити, яка поведінка, які засоби роботи для нього бажані, якими механізмами вони забезпечуються та орієнтуватися на позитивні якості в ставлення до визначеної діяльності.

Учням з сильним типом нервової системи необхідно використовувати свою психологічну витривалість, працездатність, стійкість; а зі слабким – сприйнятливість, організованість, уміння планувати та контролювати. Учню з рухливим типом нервової системи необхідно вважати на власні швидкісні можливості, а з інертним – на тривале збереження активності. Можливі ситуації, у яких деякі індивідуальні особливості можуть не співпадати з вимогами навчальної діяльності. Тоді треба створити компенсаторні механізми.

Психологи М. Акімова та В. Козлова визначають *компенсаторні механізми* як компенсацію недоліків психологічних проявів основних властивостей нервової системи. Компенсування якостей, яких не вистачає та нівелювання тими, які ускладнюють діяльність, здійснюється частіше за рахунок переваги позитивних сторін нейродинамічних особливостей. Необхідною умовою є уміння використовувати свої позитивні якості, пристосовуючись до різноманітних навчальних ситуацій.

Таким чином, однією з обов’язкових умов застосування індивідуально-диференційованого підходу є усвідомлення та використання кожним учнем власних вад, розуміння та компенсація недоліків, тобто формування індивідуального стилю навчальної діяльності.

Особливо важливу роль відіграє психодіагностичний аналіз процесу творчої діяльності дітей (власне виконання пісень, аналіз музичних творів, імпровізація тощо).

До дітей з флегматичним, інертним типом нервової системи вчителю необхідно виявити тактовність та терпіння, дати час сформувати свою думку, відтворити мелодію пісні. Важливо пам'ятати, щоб ці навички сформувалися. Вчителеві слід діагностувати не тільки психологічну індивідуальність учня, але й обставини (поганий психологічний стан, невпевненість у своїх силах, нерозуміння запитання тощо). Ставлення до таких дітей повинне бути делікатним, їх необхідно підбадьорювати, допомогти повірити у свої сили та музикальність. Доцільно в таких випадках залишити учня після занять та запитати весь музичний матеріал у спокійній невимушеній обстановці.

Значну увагу варто приділяти діагностичній стороні в роботі над помилками та неточним відтворенням пісні. Реалізуючи індивідуальний підхід у навчанні слід вести індивідуальну бесіду, у процесі якої вчитель з'ясовує причини загальмованості, діагностує помилки.

Визначити більш точно особливості характеру дитини та її темперамент допоможе тест, у якому зібрані характеристики, якості характеру, властивості поведінки в різних ситуаціях відповідно до типу темпераменту. У 1-му, 2-му класі це може визначити вчитель за методом спостереження, у 3-му, 4-му класах учні можуть самі спробувати відповісти на запитання тесту, відповідаючи «так» чи «ні» (властиві їм ці якості характеру чи ні).

Одним зі шляхів вирішення проблеми індивідуального підходу до особистості дитини та максимальної реалізації її здібностей є диференціація навчання.

У відповідності з концепцією навчання диференціація проявляється у двох видах: рівнева та профільна .

Перший вид виражається в тому, що навчаючись в одному з класів за однією програмою, учні можуть засвоювати матеріал на різних рівнях. Другий вид – це диференціація за змістом. Вона передбачає навчання різних

груп школярів за програмами, які відрізняються глибиною викладання матеріалу, обсягом інформації [26, 31].

Одним з реальних шляхів відтворення диференціації навчання є розподіл учнів на групи з урахуванням їхніх індивідуальних психолого-педагогічних особливостей та організація роботи з цими групами.

Можливості для різнобічного гармонійного розвитку особистості розширюються в атмосфері товариства та взаємодопомоги.

Сутність та значимість колективної творчої діяльності полягає в тому, що здійснюючись спільними зусиллями, вона приносить задоволення кожному. Колективна творча діяльність припускає активність як вихованців так і вихователів. Тут кожен почуває себе особистістю і в процесі роботи, і в аналізі її результатів. У колективній творчій діяльності відбувається самовизначення, самоствердження особистості, реально здійснюється самокерівництво.

Головне виховне завдання колективної діяльності – не примушувати та контролювати, а захоплювати і допомогати.

Морально-психологічна підготовка вчителів та учнів щодо використання методик колективної творчої діяльності, як показує шкільна практика, пов’язана з формуванням морального клімату в колективі вихователів та вихованців.

В. Йоркін підкреслює, що спілкування є важливою передумовою, засобом, формою існування та розвитку повноцінного колективу. Являючи собою цілісне психологічне утворення, колектив формує спільність індивидів, які виконують цю діяльність. У свою чергу соціально значуща, відповідаюча інтересам особистості спільна діяльність членів колективу є джерелом колективоутворення.

Міжособистісна цілісність розкривається особливо у творчих видах діяльності. Тут, з одного боку, необхідно враховувати «виконавську сумісність» керівника та колективу, внутрішньоколективну міжособистісну

сумісність. З іншого боку, необхідно передбачати «індивідуально-психологічну сумісність», «ансамблеву спільність», «операційно-рольову сумісність».

Колектив виконавців – творче об'єднання музикантів, пов'язаних складною системою міжособистісних відносин, які прагнуть до однієї мети, але готові здійснювати її різними засобами. Тому, у групах, об'єднаних довготривалою спільною діяльністю, виникає вищий рівень скоординованості дій як ціннісно-орієнтаційна єдність колективу [103, 186].

Працюючи разом деякий визначений час, учасники колективу пристосовуються один до одного, підсвідомо обмінюються позитивними якостями характеру, властивостями голосу, поведінки, яка необхідна для успішного виступу, вони швидше вирішують завдання щодо створення художнього образу та приходять до однієї думки. Таким чином, усі учасники колективу перетворюються на одне ціле, стають справжнім згуртованим колективом.

Згуртований колектив здатен з легкістю справлятися з труднощами, повноцінно функціонувати як єдине ціле в різноманітних, у тому числі несприятливих умовах, створювати найбільш ефективні можливості для розвитку кожного його учасника. Колективна творча діяльність сприяє розвитку ініціативності, творчої самостійності, фантазії. Вона повертає прагнення мислити, творити, діяти, породжує захопленість вокально-ансмблевим співом.

Вокальний ансамбль як музична організація, уявляє собою вокально-хоровий колектив, поєднаний творчою метою та завданнями. Специфіка ансамблевого музикування потребує більш глибокого, причому не тільки індивідуального, але й синтезованого в колективне проникнення, розуміння змісту виконуваного твору, тому важливим принципом тут є колективний початок.

Працюючи з вокальним ансамблем, педагогу необхідно сформувати систему відносин, у яких, здійснюючи творчу діяльність спільними зусиллями, кожний почуває себе особистістю.

Посилаючись на розроблені І. Бехом інваріанти особистісно-орієнтованого підходу щодо виховання дитини, ми стверджуємо, що застосування індивідуально-диференційованого підходу в ансамблевому музикуванні молодших школярів має спиратися на наступні наукові умови:

1. Формування в суб'єкта здібності усвідомлювати себе як особистість в мистецтві.

Усвідомлення учнем своїх почуттів, прагнень, намірів відбувається за допомогою внутрішнього мислення. Таким чином, дитина створює свій життєвий досвід, у якому вона має виявити себе. Саме почуття вихованця щодо себе організовують його життєвий світ, визначаючи його емоційну атмосферу і ціннісну спрямованість. Тут важливі вміння здійснювати, усвідомлювати здатність, спроможність до виконання завдань, втілення художніх задумів.

2. Культивування у вихованця цінності іншої людини, здатності поважати.

Формування в дитини здібності цінувати особистість людини, здатності поважати здійснюється двома шляхами. Перший – детальне розкриття дитині позитивних сторін оточуючих її людей – дорослих, більш старших дітей чи ровесників. Другий – застереження зневажливого ставлення до неї.

3. Затвердження педагогом позитивної особистісної сутності вихованців як альтернатива аналізу, що викриває його негативні риси.

У дитини, яка під впливом кропіткої виховної роботи педагога психологічно ототожнила себе лише з істинним Я, створюються сприятливі внутрішні умови для безпристрасного сприйняття своїх негативних рис і переведення їх у конструктивне русло, тобто надання їм позитивної спрямованності як процесу перевиховання.

4. Розвиток здатності до «генерації музичних ідей» у виховному процесі. Ідеться про таке спрямування виховного процесу, коли дитині не транслюються чужі стандарти, правила, вимоги або зразки для наслідування, а вона стає час від часу в позицію активного створення. Річ у тому, що здобуті самостійно знання, створені художні образи не залишаються у свідомості їхнього автора на рівні певного пізнавального утворення, а емоційно збагачуються, позитивно переживаються, чуттєво забарвлюються, набувають особистісного сенсу.

5. Використання «ефекту присутності» у виховному процесі.

Психологічний зміст цього методу доцільно визначати як вплив педагога на дитину своєю сутністю, своїми духовними надбаннями.

6. Культивування в учнів досвіду свободи приймати особисті рішення щодо трактовки художніх творів.

Виховна робота педагога має бути спрямована на визнання суб'єктом усвідомлення власної здатності приймати рішення до трактовки художніх творів. Вчителю необхідно підтримувати самостійні творчі прояви учнів, спрямовувати ці прояви в потрібне русло та формувати здатність освідомлювати власні дії, мотиви індивідуальної поведінки як загальні цінності, ідеї до створення інтерпретації художніх творів.

7. Культивування зворушливого виховного впливу.

З цією метою необхідно створювати такі ситуації, які б актуалізували ті глибинні резерви душі, які буденне життя вимагає лише зрідка. Дитину потрібно спонукати до таких вчинків, коли вона почувається піднесено, захоплено.

Цілеспрямована активізація слухового контролю в процесі ансамблевого музикування – це необхідна умова, яка сприяє систематичній та цілеспрямованій підготовці молодших школярів до прилюдної демонстрації своїх вокальних надбань.

Ансамблевий спів – один з найпоширеніших та найулюбленіших видів музичної діяльності учнів. Він сприяє розвитку не тільки музичних

здібностей і співацького голосу дитини, але й мислення, мовлення, розширенню словникового запасу.

Під поняттям «ансамблевий спів» треба розуміти точну інтонаційну та ритмічну злагодженість звучання співаків, їхнє злиття та врівноваженість сили та тембру всіх голосів, повноцінний унісон у кожній партії, що разом утворять чудове, гармонічне співзвуччя [98, 46].

У процесі роботи з вокальним ансаблем, тобто в ансамблевому співі, в учнів розвиваються такі навички:

1) висока активність музичного мислення виконання і сприйняття музики за рахунок розвитку гармонічних функцій слуху виконавця;

2) розвиток інтонаційної активності слуху, здатності до передчуття, вибору інтонації та контроль над результатом, тобто знаходження вірної якості звучання в нерозривному зв’язку з завданнями інтерпретації музичного твору;

3) удосконалення темпо-ритмічної активності, слуху;

4) розвиток навичок багатоголосного співу;

5) засвоєння вокально-ансамблевого репертуару;

6) уміння максимально використовувати всі елементи вокально-ансамблевої звучності.

Злагоджений вокально-ансамблевий колектив буде сприйматися як вокальний інструмент, як будь-який інший інструмент. Але на відміну від музичних інструментів, які можна настроїти перед виконанням, виконавець навряд чи буде впливати на якості настроювання, вокальний ансамбль, як вокальний інструмент, який складається з людський голосів, потребує постійної уваги та контролю керівника і виконавців.

Однією з ознак музикальності дітей є вміння прислуховуватися, порівнювати, оцінювати найбільш яскраві та зрозумілі музичні явища. Це потребує елементарної музично-слухової культури, довільної слухової уваги, спрямованої на ті чи інші засоби виразності [51, 8].

Як вважає Е. Печерська, співу, як і звичайному мовленню, необхідна наявність апаратів: який створює і який відтворює звуки. Слухові подразники, які сприймаються органами слуху із зовнішнього середовища, є у свою чергу подразниками нервових клітин, які відповідають за роботу голосового апарату. Зв'язок між слухом та голосом двобічний: не тільки голос не може формуватися без участі слуху, але й слух також не може розвиватися без участі голосових органів.

Творча діяльність музиканта, безумовно, пов'язана з уявою, із створенням музичних образів, які складаються з музично-слухових уявлень, які називають внутрішнім слухом.

На думку А. Менабені, найбільш сприятливі умови для розвитку внутрішнього слуху створює спів без супроводу, у процесі якого активно розвиваються усі компоненти слухових уявлень про співацький звук: темброві, динамічні та звуковисотні. Під час співу без підтримки інструменту співак створює звукові уявлення довільно, свідомо, а не за рахунок недовільного сприйняття. Успішно відтворити звук він зможе лише тоді, коли ясно та чітко його собі уявить, тобто почує внутрішнім слухом. Передчуття дає можливість самостійно здійснити порівняння отриманого звучання з раніше уявленим. Тому, можна зробити висновок, що спів без супроводу посилює свідомість при співацькому звукоутворенні і сприяє розвитку самостійності та самоконтролю – здатності самостійно оцінювати відтворюваний звук.

Для розвитку внутрішнього слуху важливим є виконання вправ частково вголос, частково «про себе». Крім того, спів «про себе» розвиває почуття ритму та темпу (у тому випадку, якщо співати без диригування).

Не треба постійно користуватися інструментом, підігравати мелодію партії або партитуру навіть на початку роботи з колективом. Доцільно чергувати спів без супроводу та спів з супроводом. Корисним є виконання *a capella* також і творів з акомпанементом. Такий спів розвиває вміння слухати ансамблеву фактуру та інтонацію. Таким чином, увага юних співаків

не відволікається супроводжуючим інструментом, а зосереджується на власних відчуттях, дає змогу прислуховуватися до інших . Така концентрація уваги посилює сприйняття цих відчуттів при співацькому звукоутворенні, активізується пам'ять, – усе це допомагає співаку запам'ятати потрібне звучання та розвиває вокальний слух, встановлюється чітка координація між слухом та голосом і вдосконалюються вокально-ансамблеві навички.

Г. Струве у своїх хорових працях приділяв значну увагу розвитку слуху та його активізації. Активний слух – комплексне явище, яке передбачає інтонаційну активність, здатність до передчуття, вибір інтонації, а також контроль інтонаційного результату.

В. Ємельянов виділяє один з основних тезисів співака – це вміння правильно себе слухати. Звідси виходить поняття «вокальний слух». Вокальний слух – це складна навичка комплексного аналізу явищ голосоутворення. Вокальний слух відрізняється від звичайного тим, що слухач проводить аналіз явищ голосоутворення згідно критеріям академічного еталону та водночас інтуїтивно сприймає весь комплекс рухів голосового апарату, які відтворюють аналізований звук.

Вокальний слух можна визначити ще як інтуїтивне цілісне сприйняття загального фізіологічного комфорту або дискомфорту співака. Треба вміти розпізнавати, визначати і відчувати особливості правильного тембрового звучання та відрізняти неправильне.

Проблема ансамблю в співі – це проблема ідентичності голосоутворюючих рухів співаків, тобто артикуляція голосних звуків. Необхідно вироблення єдиної тембру, однакового забарвлення звуку. Тоді звук, зберігаючи індивідуальність кожного голосового апарату, отримує загальну тембральну якість, яка посилена кількістю тих, хто співає, набуває ансамблевого тембру. Кожен співак повинен за допомогою «затемнення» чи «освітлення», округлення або відкритості звуку знайти такі градації, які б змогли забезпечити максимальну єдність та злиття звучання.

Навички тембрового ансамблю є одними з найскладніших. Досить важко поєднати один голос з іншим за висотою, ритмом, силою, щоб не виникла темброва строкатість. Кожна група голосів має голоси легкі і важкі, теплі і холодні, світлі й темні з безліччю індивідуальних відтінків, які потребують від виконавців, щоб ансамбль був цілісним, темброво злагодженим.

Тембр залежить від різних поєднань обертонів, виділення одних і маскування інших. Тембр – поняття багатогранне. Це і тембр голосу, і інструментальний тембр, і сукупність засобів музичної виразності (лад, ритм, гармонія, інтерваліка, фактура, теситура, динаміка), так званий темброво-створюючий комплекс. Тембр – це логіка музичної мови, і певна мелодійна інтонація, і психологічне забарвлення. Темброву сферу музичного твору інколи порівнюють з палітрою в картинах кращих художників, які до дрібниць продумали кольорову та світлову гаму тіней, простір та перспективу [98, 32].

У понятті кольору та тембру співацького голосу необхідно розрізняти два моменти:

- природні особливості голосу;

- здатність співака за допомогою резонаторів, вібрації і дихання змінювати глибину, міцність, звукові кольори голосу. Під впливом співацької практики під час навчання, тембр голосу може змінитися. На тембр голосу також впливає і співацька атака звуку (тверда, м’яка, придихова), резонатори, положення гортані, дихання.

Науковці стверджують, що між центрами різних органів чуття утворюються асоціативні зв’язки, які й зумовлюють доцільність запозичення визначень звуку з галузі неслухових відчуттів. Це дозволяє включити у співацьку діяльність учнів наявний досвід чуттєвого пізнання. Зорові й дотикові відчуття та уявлення більш розвинені в молодших школярів, допоможуть їм сформувати необхідні музично-слухові уявлення, усвідомити особливості музичних образів, почуття й настрої, виражені в музиці.

У своїх працях Е. Печерська підкреслює, що процес навчання співу буде ефективнішим за умов опори на чуттєвий досвід дітей. Тому для визначення характеру й тембру співацького звуку рекомендується не обмежуватися словами *голосний* і *тихий*, а застосовувати образні вислови – епітети, пов'язані не тільки зі слуховими відчуттями, а й з неслуховими (зоровими, дотиковими). Викладач дає приклади характеристик співацького звуку, що грунтуються на різних асоціаціях. Їхнє застосування сприяє більшій образності, виразності словесних пояснень. Кожній групі визначень-синонімів відповідає група антонімів, які також синонімічні між собою:

Таблиця 2. 1

	Визначення-синоніми	Визначення-антоніми
1.	голосний крикливий гучний	тихий безшумний неголосний
2.	дзвінкий, сріблястий	глухий
3.	яскравий	блідий
4.	світлий, прозорий променистий	темний похмурий
5	м'який ніжний, ласкавий	жорсткий, твердий грубий, суворий
6.	легкий, польотний витончений	тяжкий, ваговитий незграбний грубий, масивний
7.	блискучий, іскристий кришталевий	бляклий

Треба відзначити, що вибір характеристики співацького звуку зумовлений рівнем музичного, інтелектуального розвитку, віковими особливостями учнів. Більшість дітей 6-7-ми річного віку не завжди розуміють, чого вимагає від них вчитель. Тому в цьому випадку бажано застосовувати емоційні словесні характеристики, образні порівняння та ігрові прийоми, що спираються на конкретні зорові образи. У роботі з дітьми 8-10 років у міру всебічного розвитку дитини методика змінюється. Слід прагнути, щоб діти самі знаходили епітети, образні порівняння, що характеризують співацький звук. Наприклад, щоб втілити легке, польотне звучання, зображуємо метелика; важке, незграбне – ведмедя. Використання таких прийомів вносять до змісту уроку різноманітність та емоційне пожвавлення.

Крім того, розвиток тембрового слуху учнів буде ефективнішим, якщо вони осмислюватимуть, як звучать різні музичні інструменти: фортепіано, баян, скрипка, віолончель, труба, арфа. Це допоможе дітям уважніше прислухатися до співацького звуку та відрізняти дзвінкий тембр від глухого, м’який від різкого, легкий від важкого. Застосовуючи образні визначення, виражені інтонаційно різноманітно, можна значно підвищити якість вокально-ансамблевої роботи.

Розвитку тембрового слуху допоможе використання такого завдання: учням пропонується вибрати з декількох варіантів вправи (пісні, уривка пісні) той у якому звучання було правильним, і обгрунтувати свою відповідь. При виконанні таких завдань діти усвідомлюють виразне значення тембру в передачі музичного твору.

Також розвитку вокально-тембрового слуху сприяє гра «Впізнай за голосом»: один з учнів співає, а інші впізнають його за голосом, не дивлячись на нього.

Існує також взаємозв’язок тембру, інтонації, міміки. Художньо осмислена міміка керівника викликає відповідну міміку на обличчях учасників ансамблю, що у свою чергу впливає на формування тембру. Вираз

обличчя є певною мірою показником того, наскільки в дітей розвинута уява та емоційність. Проте, не слід давати дітям вказівки, як треба поводитись та яку міміку використовувати в тому чи іншомі місті твору. Викладачеві слід прагнути викликати у дітей роботу думки, уяви, ті чи інші почуття і, як результат створеного настрою, у них з'явиться відповідний вираз обличчя. Таким чином у дітей розвиваються навички виконавської діяльності: від наслідування до самостійних виразних та творчих проявів у співі.

У роботі з дитячим вокальним ансамблем особливої актуальності набуває проблема емоційно-образного втілення виконуваних творів, тобто відсутності артистизму у виконанні, що виражається в маловиразній міміці. Причиною цього найчастіше є: млявість артикуляційного апарату, мімічних м'язів учнів. Крім того, кожна дитина індивідуальна і, відповідно, в одного учня деякі уміння розвинені більшою мірою, деякі меншою. На відміну від сольного виступу, про який можна сказати, що він був більш виразним або менш, у виступі вокального ансамблю, де беруть участь декілька дітей з різною мірою вираження емоцій, різний вираз обличчя відразу стає помітним, відволікає від повного сприймання музичного твору.

Тому, у процесі роботи з вокальним ансамблем учнів молодших класів доцільно застосовувати вправи на виправляння таких вад, як млявість артикуляційного апарату, мімічних м'язів учнів (особливо верхня частина обличчя), які беруть участь у віддзеркаленні емоційно-образної сфери виконуваних творів.

Н. Гродзенська виділяє ще один важливий момент: існує певний зв'язок між змістом пісень, характером звуку та виразом обличчя. Вираз обличчя має безпосередній вплив на тембр голосу, забарвлення звуку залежить від формування голосних, від положення ротової порожнини. Веселий характер виконуваних творів потребує світлого звучання, що досягається тим, що треба «посміхнутися» під час співу. Якщо твори потребують більш темного, суворого звуку, треба округлити рота.

Ми стверджуємо, що вираз обличчя впливає не тільки на тембр звуку, а й на інтонацію. Спів у високій позиції «на посмішці», з підтягнутими м’язами обличчя формує світлий, близький звук, сприяє точній інтонації. Спів у низькій позиції з мало рухливими м’язами (опущеними вниз) формує глибокий звук, часто буває причиною заниженої інтонації. Але не обов'язково неточна інтонація буде при співі низької позиції, співати неточно можна і в низькій, і у високій позиції. Тому необхідно вміти розрізняти спів в різних позиціях.

Враховуючи вище сказане, ми дійшли до висновку, що педагогу необхідно формувати навички виконавської діяльності в учасників вокального ансамблю: працювати над розкриттям емоційної сфери учасників ансамблю, формувати уміння виражати різні емоції, виявляти артистизм, невимушену поведінку в прилюдній діяльності, розвивати рухливість м’язів обличчя, тобто вільно управляти мімікою, володіти чіткою артикуляцією, формувати навички співу у високій позиції, уміння розрізняти і правильно застосовувати позиції в співі. Таким чином, ми пропонуємо *комплекс художньо-технічних вправ з метою активізації творчого самовираження учнів у прилюдній діяльності,* що включає застосування артикуляційної розминки, скоромовок, мімічної розминки, вправи на розвиток емоційної сфери виконання (додатки «Е», «Ж» «З», «И»).

Ще одна проблема, з якою можуть зіткнутися виконавці під час репетицій або концертного виступу, – це втрата контролю власного співу, спільної звучності в ситуаціях емоційно-підвищеного стану. Діти визначеного віку дуже імпульсивні, вони можуть занадто захопитися створенням музичного образу, емоційним виконанням твору та втратити контроль над власним співом, що може привести до порушення мелодійного та гармонійного слуху, порушення різних видів ансамблю, до невірного звукоутворення тощо.

З метою уникнення цієї проблеми необхідно буде використовувати різні види контролю: контролю з боку керівника в процесі репетицій та слухового контролю виконавців безпосередньо під час виконання.

Важливу роль в ансамблевому співі відіграє розташування співаків. Доцільним буде розташування «півколом» – таким чином кожний учасник ансамблю матиме змогу бачити інших, що призведе до утворення взаємозв'язку між усіма співаками. У такому випадку спілкування з метою втілення музичного образу допоможе здійснювати слуховий контроль та спільними зусиллями досягти єдності всіх видів ансамблю: інтонаційного (мелодичний та гармонічний стрій), тембрового, темпового, ритмічного, динамічного, ансамблю фразування тощо.

На заняттях треба виховувати самоконтроль, вміння правильно слухати, координувати голос і слух, корегувати власну інтонацію, підтримувати єдиний темп виконання.

Таким чином, ансамблевий спів максимально стосується всіх елементів вокально-хорового виконавства – навичків співу в ансамблі в усіх його проявах. Внутрішній, вокальний або тембровий слух повинні знаходитись в нерозривній взаємодії та координації із співацьким голосом.

Отже, цілеспрямована активізація слухового контролю в процесі ансамлевого музикування передбачає:

- накопичення у співаків слухового досвіду,
- використання художньо-асоціативних зв'язків, пов'язаних з емоційним станом,
- формування уміння контролю та регулювання власного співу в процесі ансамблевого звучання в ситуаціях емоційно-підвищеного стану;
- формування навичок співу *a capella*, який створює найкращі умови для розвитку внутрішнього слуху та навичок художнього інтонування.

2.2. Методи, прийоми та форми музично-сценічного навчання учнів.

Одним із стратегічних завдань, визначених у Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI ст.»), є створення умов для формування освіченого творчого громадянина, реалізації та самореалізації його природних здібностей і можливостей у процесі життєдіяльності.

Своєчасне виявлення і розвиток у кожної дитини творчих здібностей, формування у неї якостей, необхідних для того, щоб у подальшому навчанні, у будь-якому виді майбутньої діяльності вона була б не тільки виконавцем, а й творцем, є важливим завданням національної системи освіти.

Поставлені завдання значною мірою вирішує музичне мистецтво. Серед предметів естетичного циклу саме музика особливо найбільше стимулює учнів до творчої діяльності, сприяє формуванню в них здатності до пізнавального та емоційно-естетичного оцінювання мистецтва, розвитку творчого мислення, комунікативності.

Творча діяльність учнів є серцевиною змісту художньої освіти. Набуті на уроках мистецтва знання, уміння та навички є цінністю творчого характеру, оскільки вони можуть бути використані учнями у творчій по своїй суті діяльності. І тільки на основі даної діяльності в рамках занять мистецтвом відбувається формування естетичних, моральних, світоглядних відносин учнів, формування їхньої духовної культури. Дитяча творчість відіграє провідну роль у багатьох системах художньої освіти та в системах музичної освіти Е. Жак-Далькроза, К. Орфа, З. Кодая, Ш. Судзукі, Д. Кабалевського, Н. Ветлугіної. На думку педагогів, зокрема О. Клімановой, творче завдання спрямоване на створення учнями нового художнього продукту або фрагменту цього продукту (твір або виконавська інтерпретація), а також художнього образу твору, який сприймається, є засобом педагогічного управління художньою діяльністю учнів, центральним елементом уроку мистецтва.

Музично-естетичне виховання учнів здійснюється в різних формах колективної музичної творчості. Однією з найпопулярніших та найулюбленіших форм колективної музичної діяльності учнів молодшого віку є спів у вокальних ансамблях.

Проте, незважаючи на попередні дослідження, недостатньо розроблено такі питання, як особливості творчого самовираження школярів в ансамблевому співі, вікові відмінності музично-сценічної діяльності учнів молодших класів, методи і прийоми педагогічного забезпечення означеного процесу.

У результаті дослідження розроблено наступні **методи і прийоми** формування у молодших школярів умінь сценічного втілення музичних образів в умовах позашкільної діяльності:

- ***художній тренінг***, спрямований на формування та удосконалення міжособистісного спілкування учасників вокального ансамблю, а також здатності в учнів до збереження творчого самопочуття в умовах прилюдної діяльності. Художній тренінг здійснюється шляхом залучення школярів до рольової ігрової діяльності і передбачає:

- *залучення учнів до діяльності в умовах цілеспрямовано створених* ситуацій («заохочення», «успіху», «емоційно-сценічної концентрації» в умовах репетицій та концертного виступу);
- *спонукання до рефлексії* (формування самостійності, ініціативності в процесі діяльності, адекватної взаємооцінки, взаємоконтролю);
- *моделювання творчого процесу* (спрямування учнів на прояв самостійності при створенні інтерпретації);
- *корекцію співу та художньо-сценічної поведінки* (формування уміння гнучкого реагування на непередбачувані ситуації, уміння співвідносити власний спів зі співом інших учасників ансамблю);

- ***виконання музично-творчих завдань*:**

• пізнавально-пошукового характеру (вибір пісні, визначення жанрово-стильової приналежності твору тощо);

• оцінювального характеру (спонукання до слухового самоконтролю і самодіагностики результатів власної музично-сценічної діяльності, рефлексивної оцінки результатів концертних виступів, оцінки власного співу та співу інших учасників ансамблю);

• творчого спрямування, що включають інсценізацію вокального репертуару, імпровізування (вокальне, рухове в умовах сценічної діяльності);

- ***виконання комплексу художньо-технічних вправ*:**

• на розвиток і корекцію вокальних умінь (вправи, спрямоваі на розвиток співацького дихання, артикуляційна гімнастика, скоромовки, вокальні вправи на розвиток вокальної техніки: чистоти інтонування, правильного звукоутворення, поширення діапазону, уміння використовувати атаку звуку, штрихи);

• на розвиток і корекцію умінь ансамблевого співу (вправи на розвиток гармонічного слуху, розвиток в учнів почуття почуття колективізму);

• на формування елементів сценічної техніки (вправи на розвиток вокально-рухової координації, вміння використовувати зображальні засоби, вправи на формування сценічної культури, емоційності у виконанні).

Засіб впливу, спрямований на розвиток певних знань, умінь, установок та досвіду в галузі певної діяльності можна інтерпретувати як тренінг.

Ми вважаємо, що ефективність формування вмінь сценічного втілення музичних образів у молодших школярів значною мірою залежить від використання тренінгових форм сценічного спілкування.

В сучасних роботах термін «тренінг» використовується для позначення широкого кола методик, які базуються на різноманітних теоретичних принципах. Єдиної класифікації тренінгу не існує. Визначають тренінги, спрямовані на розвиток навичок саморегуляції, комунікативні тренінги, тренінгові підходи, що стимулюють особистісне зростання, виховні

тренінги. Ми інтерпретуємо тренінг як метод систематичного вправляння особистістю з метою набуття чи вдосконалення певних навичок.

До групи комунікативних тренінгів належать переважно групові варіанти тренінгу поведінки та соціально-психологічний тренінг. До складу соціально-психологічного тренінгу належать блоки різних комунікативних вмінь, наприклад, вміння, небхідні на початку спілкування, для переривання контакту, вміння та навики психологічного аргументування, активного слухання, виявлення прихованого наміру партнера по спілкуванню та ін.

Методика проведення тренінгу поведінки будується також на принципах відтворення складних для учасників групи тренінгу ситуацій за допомогою використання рольових ігор та групових дискусій.

Л. Петровська розглядає спілкування як складову діяльності. Для сучасної людини потреба в спілкуванні є самостійною значною цінністю, потребою знайти справжній відгук в іншої людини, прагнення бути зрозумілим та оціненим суспільством. Тренінг – це регулярна можливість дивитися на себе збоку та, водночас, зануритися у внутрішній світ іншого.

Тренінг нерідко порівнюють з багатогранним об’ємним дзеркалом, яке ніби охоплює людину з усіх боків, тобто дає унікальну можливість постійно бачити себе очима цілої групи людей, отримуючи від них різноманітні та цікаві відображення, кожне з яких охоплює та акцентує якісь свої особливі моменти.

У психотерапевтичному словнику група, у якій проводиться тренінг, визначається як тренінгова група. Завдання для тренінгових груп можуть бути різними: розвиток навичок саморегуляції, розвиток загальних комунікативних можливостей та навчання спеціальним комунікативним навичкам, особистісний зріст учасників.

Заняття в тренінгових групах сприяють формуванню групового контексту та спрямованості групи (наприклад, у щирому вираженні почуттів, взаємодії одне з одним на основі особистісних бажань, високому рівню саморозкриття тощо).

Найбільш характерним для тренінгу спілкування є ситуаційний зворотній зв'язок, у якому знаходяться учні, які по-різному виявляють себе в контексті поточних, стихійно-утворених ситуацій.

На думку С.Тарасюк, активність у спілкуванні молодших школярів як цілісне утворення є складною категорією, що містить у собі певну систему якостей, властивостей індивіда і характеризує:

а) емоційне ставлення до однолітків, до оточуючих людей, уміння співпереживати, співчувати, відчувати чужий біль і чужу радість, уміння ставити себе на місце іншого, бачити світ його очима, уміння володіти емоційно-почуттєвим станом;

б) знання норм і правил спілкування з іншими, здатність осмислювати процес спілкування (спостерігати, розуміти), прогнозувати ситуації спілкування, уміння інтуїтивно визначати стан іншого, здатність до рефлексії, до заглиблення у свій внутрішній світ;

в) ціннісні орієнтації особистості у сфері спілкування, що виступають критеріальною основою оцінного ставлення до оточуючих (симпатія чи антипатія); здатність до об'єктивної оцінки поведінки і вчинків оточуючих та своїх власних; уміння оцінювати ситуації спілкування;

г) вияв самостійності та ініціативи в наданні допомоги; творче ставлення до спілкування з оточуючими.

О. Економова визначає спілкування як умову розвитку людини в суспільстві. У результаті міжособистісного спілкування відбувається обмін думками, знаннями, переживаннями, цінностями [106, 123].

Спілкування учасників вокального ансамблю відбувається за допомогою таких засобів комунікації, як спів, мова, міміка, жести, рухи, та спрямоване на досягнення головної мети – втілення музичного образу.

У процесі систематичних занять у вокальному ансамблі діти навчаються розуміти, а потім і розкривати зміст та характер творів у своєму виконанні. Спів також розширює музичний кругозір учнів, тим самим

збагачуючи їхню уяву щодо змісту музики, її зв'язок з навколишнім життям, активно залучаючи дітей до творчого процесу.

Вокальний різновид сценічного спілкування складається з чотирьох компонентів – музики, слова, співу та акторської майстерності. Усі елементи цього синтезу однаково важливі. Водночас вони доповнюють і можуть компенсувати один одного. Практика професійного та аматорського мистецтва показує, що навіть за відсутності у виконавця яскравої акторської обдарованості виконання твору все ж таки справляє враження на аудиторію, але це відбувається за рахунок реакції слухачів, які силою своєї уяви компенсують недоліки акторської майстерності. Можна спостерігати ситуацію, коли слабкі вокальні дані доповнюються здатністю до яскравого сценічного втілення, до глибокого відтворення музичних образів.

Сценічна природа жанру вокального ансамблю потребує від виконавців-співаків володіння не тільки своїм голосовим апаратом (вокальним та мовним), але й пластикою тіла, жестикуляцією, мімікою, елементами хореографії.

Використання рухів під музику в роботі вокального ансамблю розвиває навички групових дій, необхідні при втіленні в рухах музичних вражень; сприяє поглибленню та активізації музичного сприймання дітей. Музичні рухи завжди мають зумовлюватись музичними образами. Через рухи діти передають зміст музики.

Використання елементів хореографії має важливе значення в досягненні оптимальності вокального спілкування та виконує завдання музично-рухового розвитку учнів, а саме:

1) допомагає поліпшувати виразність рухів дітей, розвиває вміння надавати рухам певного характеру в залежності від особливостей музичного образу, причому робити це невимушено і безпосередньо;
2) виховує в дітей уміння орієнтуватися в сценічному просторі, організовано рухатися, узгоджувати виконавсько-рухові дії, не створюючи перешкод один одному.

Елементи хореографії варто впроваджувати на заняттях гуртка. Це сприяє, крім іншого, посиленню інтересу молодших школярів до музичного навчання, активізації їхнього художньо-творчого потенціалу. Використання нескладних танцювальних рухів не відволікає дітей від музики, а навпаки, допомогає їм краще відчути та зрозуміти музичні образи. Танцювальні рухи можуть стати дієвим засобом спілкування та самовираження, якщо втілюють широкий спектр почуттів, передаючи мовою жестів та рухів тіла зміст художніх образів.

Отже, при формуванні вмінь сценічного втілення музичних образів у молодших школярів ми вважаємо доцільним створення груп (вокальних ансамблів) по 6-11 школярів, де учні доповнювали б один одного за рівнем розвитку творчих здібностей, вокально-хорових навичок, артистизму та також за психологічними характеристиками.

Через різнорідний склад групи, у якій є учні з різними психологічними характеристиками, різним рівнем розвитку творчих здібностей, вокально-хорових навичок, артистизму, у ній завжди знаходяться учні більш рішучі, ініціативні, активні, які своєю поведінкою створюють приклад для інших, і тим самим «ламають» скутість нерішучої частини групи. Вмотивованість учнів та ініціюючий приклад стають у тренінгу деяким пусковим механізмом для розкручування інерційного процесу надання зворотніх зв’язків. Далі, коли вказаний процес проходить початкову стадію свого становлення, включаються інші джерела його активізації. Зокрема і груповий тиск на пасивних учасників тренінгу. В основі вказаного тиску полягають два тіснопов’язаних джерела. Перше складається з усвідомленя групою того факту, що отримання зворотнього зв’язку та, відповідно, реалізація цільового призначення тренінгу можлива лише при умові добре налагодженої подачі зворотнього зв’язку. Друге джерело має емоційне забарвлення та полягає в негативній реакції групи на спроби окремих учасників отримати свою долю результатів спільної діяльності, не докладаючи до цього власних зусиль.

Гострота реакції групи та конкретні форми групового тиснення можуть бути різними від делікатного підштовховування до різких категоричних випадів.

Значної ролі у активізації тренінгових форм спілкування на заняттях з молодшими школярами набувають ігри. Гра, як і дитяча творчість, починається з уподібнення. Спочатку воно малозмістовне, носить примітивний характер, потім поступово наповнюється змістом, перетворюється у рольову поведінку.

В. Верховинець у власній педагогічній діяльності музичне виховання пов'язував з грою. У гру дитина вкладає всю свою енергію, бо це є зміст її життя. Завдяки використанню ігор у навчальному процесі можна виховувати в дитини позитивні якості. Граючись, дитина зосереджує увагу, що є початком формування сильної волі, залежно від ходу гри дитина мусить оцінювати загальну обстановку і швидко самостійно приймати рішення, дитина легко схоплює, розуміє та запам'ятовує гру, а ці якості, постійно розвиваючись, у свою чергу, полегшують виконання складніших завдань.

Т. Дорошенко поділяє ігри на сюжетно-рольові та проблемно-моделюючі. У сюжетно-рольових іграх підготовка до ролі дає дітям можливість пофантазувати самостійно, створюючи конкретний художній образ. Участь у таких іграх допомагає учням розширювати знання, набувати акторських, музично-виконавських навичок, глибше осягати характер музичного твору.

Проблемно-моделюючі ігри передбачають створення нестандартних ситуацій, що спонукають учнів до самостійного творчого розв'язання художніх проблем. Ми пропонуємо залучати учасників вокального ансамблю самостійно створювати музичний або руховий супровід до запропонованого оповідання, картини, казки (вокальні, інструментальні імпровізації, пластичні рухи), до імпровізації та художнього доопрацювання (підбір звуку, пропущеного в мелодії пісні, закінчення вірша, мелодії, пісні), до колективного створення музичних казок. Ці та подібні форми ігрових ситуацій сприяють забезпеченню потрібних умов для творчого розкріпачення

та самовираження дитини, реалізації нею свого прагнення до активної творчої діяльності.

В. Козлов, А. Гиршон та А. Веремеєнко підкреслюють важливість дотримання послідовності, зв'язку між вправами тренінгу та окреслюють декілька принципів можливого порядку (плану) занять:

- принцип маятника – активність змінюється пасивністю, висока активність – медитативністю. Іноді різка зміна теми заняття (контраст) сприяє більш глибокому її засвоєнню за рахунок оновлення сприйняття;

- принцип інтериорізації – спочатку робота проводиться в групах або парах, потім – індивідуально;

- принцип екстериорізації – вже засвоєні вправи, засоби дії закріплюються у взаємодії з партнерами;

- принцип зміни модальностей – для інтеграції в структуру свідомості нових навичок бажано змінювати мову переживань, проводити міжмодальні трансляції (наприклад, до танцю підключати голос або малювання, запропонувати зображувати сприйняття рухів через образи тощо).

До ефективних тренінгових форм підготовки учасників вокального ансамблю до сценічного спілкування слід віднести також проведення конкурсів між окремими групами вокального ансамблю. Змагання стимулюють самостійність у творчому самовираженні школярів молодшої вікової групи.

У процесі нашого дослідження ми розробили комплекс тренінгових вправ, який спрямований на формування в дітей умінь сценічного втілення музичних образів. Кожна група вправ містить методи та прийоми, які застосовують при дотриманні певних педагогічних умов (див. Додаток «И», «К»):

Загалом, можна стверджувати, що комплексне впровадження художньо-тренінгових форм спілкування учасників вокального ансамблю є важливим, необхідним методом у формуванні вміння сценічного втілення музичних образів.

З удосконаленням набутих вокально-хорових навичок виконання зростають і музичні здібності учнів. Перед викладачем постає вже нове завдання: пошук ефективних форм і методів навчання, спрямованих на розвиток здібностей співаків до музично-образного мислення.

Формування музично-образного мислення, що сприяє розумінню змісту музичних творів, можливо тільки на основі розвитку музичного слуху – вирішального фактору музичного виховання і навчання.

Активним методом є мислення, внутрішнє прочитання (проспівування «про себе» нотного змісту музичного твору). Внутрішнє проспівування додає певних труднощів, але при цьому особливо активізує увагу співаків на звичному процесі виконання. Цей метод вигідно відрізняється від пасивного сприйняття музики шляхом механічного заучування тим, що розвиває у виконавців:

- свідоме ставлення до репертуару, що вивчається;
- цілеспрямовану слухову увагу та навички слухового самоконтролю, без яких процес співу буде неповноцінним.

Для того, щоб слух став музично активним, доцільним буде використання методу співу «про себе». Буде корисно чергувати спів «про себе» зі співом вслух, перевіряючи точність інтонації співаків на контрольних звуках.

У формуванні музично-образного мислення співаків досить часто допомагає образне бачення. Творчу уяву можна викликати шляхом асоціацій.

Перш за все, сам керівник у період підготовки до репетиції веде пошук відповідного психологічного стану шляхом глибокого аналізу музично-поетичного твору. Для того, щоб сформувався відповідний емоційний настрій, керівник може наводити дітям певні яскраві порівняння, як художнього, так і побутового характеру.

Формуванню музично-образного мислення сприяють бесіди, прослуховування фонозаписів, аналіз прослуханого матеріалу. В аналізі обов’язково беруть участь учасники вокального ансамблю, керівник же

підводить підсумок. Кінцевою метою є художньо-виразне виконання, якого можна досягти, володіючи строєм, ансамблем, взаємопов'язаними з вокальною технікою виконавців, їх умінням цікаво і переконливо, у відповідності до авторського задуму, розкрити зміст твору, надати йому чіткої форми, повної образно-емоційної виразності.

Для успішного формування в учнів молодших класів умінь втілення музичних образів доцільним буде використання методів стимулювання активності. До традиційних методів педагогічного стимулювання належать методи позитивного підсилення такі, як «*метод заохочення» та «метод успіху»*.

Термін «підсилення» спочатку був характерним для дослідників умовно-рефлекторної діяльності, психології біхевіоризму (поведінкового напрямку), етологів — спеціалістів з поведінки тварин, але пізніше він став більш поширеним і доречним для позначення педагогічного стимулювання. Позитивне підсилення — це приємний для вихованця мовний чи дійовий вплив, що стає стимулом для здійснення чи продовження певної поведінки.

Це може бути позитивна мімічна або лаконічна мовна реакція педагога, привітний погляд, посмішка, стверджувальне кивання педагога головою на знак вірної поведінки вихованця або коротенькі репліки типу: «Так, так», «Добре», «Молодець». Ці, здавалося б, незначні знаки схвалення є досить дієвим педагогічним засобом. Вони не тільки показують, що треба робити саме таким чином, але й демонструють добре, тепле ставлення педагога до вихованця. Цей нескладний і зрозумілий метод, на жаль, не використовується повною мірою через традиційну, історично зумовлену суворість методів стимулювання, яка досить важко піддається змінам. Ним користуються більш привітні за темпераментом педагоги, хоча цю техніку треба розвивати всім.

Застосування в процесі занять методу заохочення сприяє:

- розвитку у вихованців сфери позитивних емоцій, звертає ці позитивні емоції на корисні справи;

- поширенню позитивних емоцій на педагога, викликає довіру учня до нього і таким чином прокладає шлях до подальшого педагогічного впливу на даного вихованця.

Основними вимогами до застосування методу заохочення є:

- заохочення учнів переважно за докладені зусилля, а не за здібності. Ця вимога виходить з того, що діти мають різні здібності, і те, що від одного потребує зусиль, дається іншому без особливої напруги. Безумовно, іноді треба відзначати й здібності, але стриманіше, ніж працьовитість;
- врахування думки колективу. Це, так би мовити, вимушена, але дуже важлива вимога. Іноді виникають ситуації, у яких думка колективу спрямована проти деяких вимог педагога. У таких випадках заохочення учня за гарне виконання цієї вимоги може викликати недоброзичливе ставлення групи до нього і посилити негативізм групи. Так, наприклад, усі учні, крім одного, не виконали домашнє завдання. Цей один, безумовно, заслуговує позитивної оцінки, але в даний момент педагогу не варто акцентувати увагу на схваленні цього учня, загострюючи ситуацію. Це, звісно, незріла позиція, але в цих конкретних умовах з нею доводиться рахуватися. Заохочення можна буде використати тоді, коли пройде гострота ситуації, і тільки в контексті, не образливому для групи. Звичайно, перш за все треба формувати правильну загальну думку групи, але, поки її немає, подібні заохочення потребують великої обережності.

Крім того, доводиться рахуватися й з таким реально існуючим почуттям, як заздрість. Якщо одного або декількох учнів заохочують за те, що неспроможні зробити інші, то це треба робити без підкресленої критики групи і без того, аби робити її негативним фоном. Так, на занятті з ансамблевого музикування, виявила ініціативу в створенні музичного образу тільки одна учениця. «Усі ви ледащо, – сказала вчителька, – і тільки Марина займається завзято». Таке заохочення стало для Марини ведмежою послугою, оскільки викликало недоброзичливість інших учасників колективу.

А ось приклад ще однієїї помилки цього типу. У колектив прийшла нова учениця. Керівник з найкращих спонукань розхвалила дівчину, навіть перебільшуючи її достоїнства. Вона пише вірші, перемагає в конкурсах, розумна, добра, вихована. Дівчина дійсно була обдарованою, дисциплінованою, старанною, але їй бракувало комунікабельності, і цю особистісну рису колектив сприйняв як за розумілість. Склалося недоброзичливе ставлення, яке зробило перебування дівчини в колективі нестерпним і змусило її припинити музикування у вокальному ансамблі.

На заняттях колективу необхідно враховувати, що учні дуже ревниво слідкують за ставленням до них педагогів і схильні легко приписувати їм необ'єктивність, яку вони передають словами «має улюбленців». Педагоги і справді симпатизують здібним і вихованим дітям, більш прохолодно ставляться до учнів з негативними проявами поведінки, що є абсолютно природним, але справедливість і тактовність як професійні риси не повинні дозволити педагогові демонстрацію своїх симпатій та антипатій. Рахуючись з ревнивою спостережливістю учнів, педагогу бажано не заохочувати весь час тих самих вихованців, хоча б це здавалося йому цілком справедливим. Треба знаходити приводи для заохочення більшої кількості учнів.

На жаль, методи та прийоми заохочення недостатньо розроблені в наших закладах освіти, що значно збіднює всю технологію виховання. Найчастіше використовується усне схвалення. Воно є достатньо ефективним засобом, але було б краще використовувати різноманітніші прийоми та форми і головне – розширити коло приводів для заохочень. Розвиток системи заохочень – це один з істотних напрямків гуманізації сучасної практики виховання.

Особливу увагу необхідно приділяти застосуванню методу «*створення ситуації успіху»*. Цей метод треба розуміти як позитивне підсилення в широкому значенні. Він полягає в тому, що педагог допомагає вихованцеві домогтися певного успіху в необхідній справі і тим підкріплює мотивацію

подальшої активності. Метод, звичайно, потребує від педагога значно більших зусиль, ніж заохочення, але він є й більш результативним.

К. Ушинський зазначав, що успіх та невдачі учнів у навчанні – це внутрішній світ дитини, ігнорування якого може привести до плачевних результатів. Педагог стверджував, що тільки успіх підтримує інтерес дитини до навчання.

Ми вважаємо, що застосування методу «створення ситуації успіху» є одним з дієвих та ефективних у формуванні умінь сценічного втілення музичних образів в учасників дитячого вокального ансамблю. Це дало змогу визначити *ситуацію успіху учасників вокального ансамблю* як створення сприятливих організаційно-педагогічних обставин, де кожен учень відчуватиме особливий психічний стан, що виражається задоволенням від позитивного результату музично-сценічної виконавської діяльності. Ситуація успіху стає стимулом для подальшого успішного розвитку дитини.

Одним з прийомів ситуації успіху є прийом «авансування». Це також є заохоченням, яке використовується, так би мовити, авансом, коли учень ще його не заслужив, або заслужив частково. Якщо педагог показує впевненість у можливостях учня і добре ставлення до нього, авансування часто стає плідним засобом позитивного підсилення. Прийом полягає в тому, що педагог заздалегідь попереджує учня про труднощі, надаючи можливість підготуватися до них. Найчастіше це робиться перед контрольними роботами, з якими, як учитель напевно знає, учень не впорається. При традиційному підході це порушує принцип справедливості і вимогливості, але з виховного погляду це досить плідний і гуманний засіб. Міркування, що такий учень звикне до потурань, можна заперечити тим, що без них він взагалі не буде докладати зусиль, і що це не система, а прийом, який використовується один чи декілька разів. Та й сам вчитель бачить, до чого призводить авансування, і чи варто його застосовувати в даному випадку. Прийом авансування можна використовувати і в суто виховних ситуаціях, у позашкільній роботі.

Безпроблемне, спрощене викладання мистецтва не дозволяє дитині розвиватися в якості особистості в повній мірі. Але дуже важливо, щоб на заняттях у початкових мистецьких закладах він реалізувався як особистіть, як музикант. Тому треба допомогти дітям відповісти на запитання: що означає творити (вигадувати, виконувати, слухати) музику і навіщо людина це робить? Відповісти на ці запитання допоможе метод моделювання художнього процесу, який ставить школяра в позицію творця-композитора, творця-поета, творця-художника, ніби мистецтва для себе, що наново створює твори інших людей, забезпечує дитині проживання знання і розуміння сенсу своєї діяльності.

Досягнення успіху в музично-сценічній діяльності учнів в процесі вокально-ансамблевого музикування залежить від застосовування методу *«емоційно-сценічної концентрації».*

Прилюдна діяльність, яка в ансамблевому співі має форму концертного виступу – це відповідальний момент у житті художнього коллективу. Він є показником усієї організаційної, навчально-творчої, виховної роботи керівника та учасників колективу. На думку Г. Струве, участь у концертах виявляє всі можливості колективу, його художні досягнення, досягнутий виконавський рівень, демонструє його згуртованість, дисципліну, сценічність, емоційність, зібраність.

Музично-сценічна діяльність учнів молодшого шкільного віку має свої особливості. Виступи на концертах нерідко призводять до виникнення у дітей загостреного почуття самокритичності, що у свою чергу стає своєрідною перешкодою для повної реалізації вокальних можливостей дитини. Через відсутність умінь довільного подолання страху школярі-виконавці часто відчувають труднощі у сценічній діяльності, не вміють подолати емоційні «перешкоди», вільно створювати музичні образи.

Звідси виникає потреба розробки методичних засобів, які допоможуть школярам зберегти творче самопочуття в умовах прилюдної діяльності.

До питань розвитку творчої індивідуальності, художніх здібностей дітей зверталися Л. Баренбойм, В. Роменець, О. Ростовський та ін. Емоційна стійкість музикантів у процесі концертного виступу стала предметом дослідження Г. Струве, С. Клітіна, Л. Котової, Д. Юника та ін.

Концертний виступ відрізняється від звичайної репетиції. На концерті немає, наприклад, можливості зупинити виконавців, виконати ще раз невдало проінтонований уривок пісні, зробити відповідні зауваження. Твір виконується один раз та сприймається таким, яким він вийшов у даному виконанні.

Для того, щоб повною мірою передати зміст музичного образу виконавцю необхідно перебувати в стані творчого підйому, при якому можливе найкраще відтворення змісту музичного твору і передача його іншим. Але творчому натхненню часто заважають умови прилюдної діяльності.

Учасники та керівник колективу в ситуаціях прилюдної діяльності переживають особливі почуття. Концертне хвилювання, яке відчувають виконавці, накладає відбиток на емоційно-психологічний та фізіологічний стан. Часто через хвилювання діти не можуть достойно виконати твір, у деяких виникає страх перед сценою.

Залежність від аудиторії може викликати у виконавців стан страху, невпевненості, розгубленості, неуважності, скутості, напруги тощо. Виникнення цих станів неминуче, якщо виконавець не навчиться створювати умови для нормального стану людини під час прилюдного виступу.

Творче самопочуття – це і є такий душевний і фізичний стан, при якому весь творчий апарат виконавця діє чудово, майже так, чи навіть краще, ніж у самому житті [233, 162].

Під час концертного виступу можуть виникнути зовсім непередбачені ситуації: поломка апаратури, раптова розгубленість окремого виконавця-соліста або групи виконавців. Крім того, можливі перешкоди на концерті з боку слухачів: шум, шурхіт, шепіт, ходіння залом. Такі негативні моменти не

просто дратують виконавців та слухачів, але й позначаються на якості виконання. Виконавцям подібні ситуації заважають успішно виступити, нерідко завдають розчарування.

Для того, щоб підготувати учнів до виступу, необхідно знайти засоби подолання їхнього хвилювання, допомогти вирішити проблему внутрішнього розкріпачення, зняття нервової напруги.

Видатні педагоги, психологи, зокрема Г. Ципін, вважають, що вміння керувати своїм внутрішнім емоційним станом означає працювати краще, ефективніше, впевненіше, добиватися більш високих та надійних творчих результатів, створювати більш комфортний душевний фон для роботи.

Творче хвилювання в ситуації прилюдної діяльності слід спрямувати у таке русло, щоб воно сприяло найкращому розкриттю виконавських задумів, а не породжувало невпевненість, страх перед слухачами.

Ми вважаємо, що для успішного виступу дітей необхідний емоційний настрій коллективу, який повинен забезпечити загальну активність учнів під час виступу. Перед виступом на сцені дітям варто самим для себе продемонструвати те, що вони будуть показувати іншим. Для цього ми рекомендуємо застосовувати ситуацію «емоційно-сценічної концентрації». Ми визначили «емоційно-сценічну концентрацію» як вміння зосереджуватися на майбутньому концертному виступі та вміння максимально повно донести до слухача музичний образ виконуваного твору.

Перед концертом можливе виникнення ситуацій, коли декілька вокальних колективів змушені знаходитись в одному приміщенні та за обмежений час емоційно настроїтись та підготуватися до виступу. Учасники колективу повинні бути готовими до таких ситуацій. Тут також допоможе емоційно-сценічна концентрація, яка формує вміння не реагувати та не відволікатися, а сконцентруватися на художньо-образному змісті виконуваних творів.

З метою формування здатності до «емоційно-сценічної концентрації» доцільно на репетиціях виконувати підготовлені номери програми в ситуації

спеціально створених перешкод: зайвий шум, паралельне включення фрагменту інструментальної музики, звучання радіо, мобільних телефонів.

Метод *спонукання до рефлексії* спрямований на формування в учнів самостійності, ініціативності в процесі діяльності, адекватної взаємооцінки, взаємоконтролю.

Один з принципів розвиваючого навчання – принцип активності і свідомості. Дитина може бути активна, якщо усвідомлює мету навчання, його необхідність, якщо кожна її дія є усвідомленою і зрозумілою. Обов'язковою умовою створення розвиваючого середовища на уроці є етап рефлексії. Термін «рефлексія» походить від латинського reflexio – звернення назад. Словник іноземних слів визначає рефлексію як роздум про свій внутрішній стан, самопізнання. Тлумачний словник російської мови трактує рефлексію як самоаналіз. У сучасній педагогіці під рефлексією розуміють самоаналіз діяльності і її результатів.

Рефлексія може здійснюватися не лише в кінці заняття, як це прийнято вважати, але і на будь-якому його етапі. Рефлексія спрямована на усвідомлення вивченого матеріалу. Її мета не просто піти з уроку із зафіксованим результатом, а й побудувати смисловий ланцюжок, порівняти засоби і методи, провести аналіз.

Виходячи з функцій рефлексії пропонується наступна класифікація:

- рефлексія настрою та емоційного стану;
- рефлексія діяльності;
- рефлексія змісту навчального матеріалу.

Зазвичай у кінці заняття підводяться його підсумки, обговорення того, що пізнали, і того, як працювали – тобто кожен оцінює свій вклад в досягнення поставлених на початку заняття цілей, свою активність, ініціативність у процесі діяльності, корисність обраних форм роботи. Учні по черзі висловлюються, відповідають на запитання: про що нове дізнались, чому навчились, які види діяльності були цікавими, які завдання були легкі у виконанні та які викликали труднощі, що здивувало та ін. Наприклад, учням

запропоновано продовжити фразу: «Сьогодні я дізнався; було цікаво; було важко; я виконував завдання; я зрозумів, що; тепер я можу; я відчув, що; я навчився; я зміг; я спробую; мене здивувало; урок дав мені для життя; мені захотілося; я не втомився або втомився; я задоволений або не задоволений».

Проведення рефлексії настрою і емоційного стану є доцільним на початку уроку з метою встановлення емоційного контакту з групою і в кінці діяльності. Застосовуються картки із зображенням осіб, кольорове зображення настрою, емоційно-художнє оформлення (картина, музичний фрагмент).

Для підведення підсумків заняття можна скористатися вправою «Плюс-мінус-цікаво». Цю вправу можна виконувати як усно, так і письмово, залежно від наявності часу. Для письмового виконання пропонується заповнити таблицю з трьох граф. У графу «П» – «плюс» – записується все, що сподобалося на занятті, інформація і форми роботи, які викликали позитивні емоції або, на думку учня, можуть бути йому корисні для досягнення певних цілей. У графу «М» – «мінус» – записується все, що не сподобалося на занятті, здалося нудним, залишилося незрозумілим, або інформація, яка, на думку учня, виявилася для нього не потрібною, даремною з погляду вирішення життєвих ситуацій. У графу «Ц» – «цікаво» – учні вписують усі цікаві факти, про які дізналися на занятті і що б ще хотілося дізнатися з цієї проблеми, питання до викладача. Цю таблицю створив Едвард де Боно, доктор медичних наук, доктор філософії Кембріджського університету, фахівець у галузі розвитку практичних навичок в області мислення. Ця вправа дозволяє викладачеві поглянути на урок очима учнів, проаналізувати його з погляду цінності для кожного з них. Для учнів найбільш важливими будуть графи «П» і «Ц», оскільки в них міститимуться пам’ятки про ту інформацію, яка може їм коли-небудь бути корисною.

У кінці заняття можна дати учням невелику анкету, яка дозволяє здійснити самоаналіз, дати якісну і кількісну оцінку заняття. Деякі пункти можна варіювати, доповнювати, це залежить від того, на які елементи заняття

звертається особлива увага. Можна попросити учнів аргументувати свою відповідь, наприклад:

1. На уроці я працював…

2. Своєю роботою на уроці я…

3. Урок для мене виявився…

4. За урок я…

5. Мій настрій…

6. Матеріал уроку мені був…

7. Домашнє завдання мені здається: активним або пасивним, коротким або довгим, зрозумілим або не зрозумілим, корисним або даремним, цікавим або нудним, легким або важким, цікавим або не цікавим.

Для того, щоб закінчити заняття на позитивній ноті, можна скористатися вправою «Комплімент» (комплімент-похвала, комплімент виконавським якостям, комплімент у почуттях), в якому учні оцінюють вклад один одного в заняття і дякують один одному і викладачеві. Такий варіант закінчення заняття дає можливість задоволення потреби у визнанні особової значущості кожного.

Метод *моделювання творчого процесу* спрямований на вияв самостійності учнів при створенні інтерпретації. Цей метод за своєю суттю поглиблює і розширює проблемний метод, який запропонував Д. Кабалевський. Проблемний метод підкреслює важливість самостійного прийняття дітьми рішень: «Учитель повинен прагнути до того, щоб учні якомога частіше самі відповідали на питання, що виникають протягом уроку, а не задовольнялися отриманням від учителя готових відповідей, які їм залишається лише запам’ятати» [105, 106]. Потрібно зробити все можливе для залучення учнів до ініціативності та самостійності у вирішенні завдань. Важливо, щоб вирішення нових питань набувало форми коротких дискусій викладача з учнями. У процесі дискусій викладачеві необхідно:

- чітко сформулювати завдання;

- поступово, разом з учнями, вирішити це завдання;

- остаточний висновок зробити повинні самі учні (завжди, коли це можливо).

Т. Жигінас зазначає, що «натягування» за шаблоном виконавських ознак до певних категорій неминуче призводить до формального стереотипного тлумачення художніх особливостей виконавської творчості митців, руйнівного для мистецтва, та пропонує визнання продуктивності нового підходу, де перевага надається індивідуальній музикознавчій характеристиці кожного виконавця.

На заняттях необхідно спрямувати творчий процес у таке русло, щоб активна самостійна діяльність учня була провідною у створенні інтерпретації. Потрібно зробити усе можливе, щоб до творчого вирішення проблеми учні підходили самостійно.

Цей метод вимагає від учнів:

- самостійності в добуванні і привласненні знань, творчості (коли школярі в опорі на музичний досвід і на уяву, фантазію, інтуїцію зіставляють, порівнюють, перетворюють, обирають, створюють тощо),

- розвитку здатності до індивідуального слухання і творчої інтерпретації.

Моделювання художньо-мистецького процесу – це, по суті, і є проходження шляху народження музики, відтворення її ніби «з середини» і проживання самого цього моменту. Особливо це важливо під час освоєння дітьми великих класичних творів, які завжди були призначені тільки «для слухання»; це важливо під час освоєння пласту народної музики – фольклору, коли школярі занурюються в стихію народження музики, самі складають і проговорюють музичною мовою прислів’я, приказки, загадки, билини; це важливо і під час освоєння (розучування) будь-якої пісні, і для інструментального музикування.

Метод моделювання художньо-мистецького процесу спрямовує мислення витоків походження явища, що вивчається, у русло виявлення. Художня і педагогічна цінність запитання полягає в можливості дати на

нього різні правильні відповіді, у його багатоплановості і творчій основі. Тоді творчість проявляється в учнях вже з перших кроків навчання у своєрідності відповідей. Роздумуючи характер пісні Н. Май «Колискова», діти дають визначення цьому характеру: «сумна, ніжна, спокійна, тиха, повільна, ласкава, гарна». Усі діти перебувають під впливом музики: вони разом творять, відтворюють образ вокальних творів, розкривають своє ставлення до творів. При цьому важливо, якщо колективну інтерпретацію створять самі діти, а не викладач. Ось чому необхідно не лише відчувати і розуміти творчий колектив учнів, але й зберігати індивідуальність, неповторність кожної дитини.

Важливо звертати увагу не лише на зміст, але й на інтонацію мови учня. Мовна інтонація, тісно пов’язана з проявами психічного життя дитини, дає можливість почути багато цікавого. Вже в самій емоційно забарвленій мові – захопленні, радості, привітності, дратівливості виражається відношення дитини до музики, до моральної проблеми. Дуже важливо спостерігати за розвитком образності та інтонаційної виразності мови учня на уроці. Це один з величезних витоків пізнання творчої діяльності дітей.

Для того, щоб розвинути в учнів сприймання музики і сформувати в них здатність стежити за розвитком музичного образу, допоможе методичний прийом – складання психологічного портрету героя. Різноманітні слухові образи, отримані в активній музичній діяльності, усвідомлюються дітьми, узагальнюються в музичних картинках, яскравих словесних характеристиках образів. Так, завдяки прийомам активізації спостереження за розвитком музичного образу створюються умови для засвоєння знань про засоби музичної виразності, отримані знання допомагають учням усвідомлено сприймати музику, аналізувати та оцінювати вокальні твори.

Доцільним буде використання ігор «Композитор», «Художник», «Музика про мене» (див. Додаток «И»). Мета гри «Композитор» – відповісти на головні питання: «Про що з тобою говорить композитор? Що він хоче тобі

сказати своєю музикою?». Мета подібного питання полягає в тому, щоб допомогти дитині зрозуміти сенс своєї діяльності. Через те необхідно змоделювати творчий процес так, щоб дитина заглянула в себе, побачила себе з позиції іншої людини. Тільки коли учень самостійно пройде шлях творця, він може зрозуміти, як вигадувати мелодію, як виконувати музику, як її слухати.

З метою активізації творчих проявів учнів у процесі ансамблевого співу доцільним є застосування в роботі методів к*орекції співу та художньо-сценічної поведінки,* які передбачають формування уміння гнучкого реагування на непередбачувані ситуації, уміння співвідносити власний спів зі співом інших учасників ансамблю.

У формуванні уміння гнучко реагувати на непередбачувані ситуації важливу роль відіграє застосування імпровізації на репетиціях та в ситуаціях прилюдного виступу.

На нашу думку, головним напрямом роботи з дитячим вокальним ансамблем є залучення дітей до імпровізації в найрізноманітніших формах, де поєднуються спів, вправи на мовлення та рух. Уміння імпровізувати має важливе значення в забезпеченні стабільності самопочуття в прилюдній діяльності та безпосередньо впливає на якість концертного виступу. Гнучке реагування на несподівані ситуації, непомітний вихід зі складних ситуацій, швидке вирішення проблеми саме під час виступу, збереження емоційно-творчого настрою під час виконання – усі ці завдання з легкістю виконують учні, які вміють імпровізувати.

А. Маслоу вважає, що необхідно виховувати дітей як творчих особистостей, здатних до сприйняття новизни, уміння імпровізувати. В умовах сьогодення людина повинна почувати себе достатньо сильною та відважною для того, щоб сміливо входити в сучасну ситуацію, уміти володіти проблемою творчо, без попередньої підготовки, якщо це необхідно. У часи швидких змін діти потребують гнучкості та незалежності мислення,

віри у свої сили та ідеї, мужності пробувати та помилятись, пристосовуватися та змінювати, доки задовільне рішення не буде знайдено.

Одним із засобів активізації творчих проявів учнів молодших класів є застосування імпровізації в ситуаціях прилюдного виступу в процесі ансамблевого співу.

Як підкреслюють В. Козлов, А. Гиршон, Н. Веремеєнко, імпровізація – це можливість бути на рівних з багатомірним, непередбаченим плином життя, бути таким різноманітним та істотним, як саме життя, його вічний танок [121, 284].

Термін «імпровізація» походить від слова «імпровізус», що в перекладі з латинської означає – «несподіваний», «раптовий».

Відомо, що імпровізація передбачає наявність розвиненої уяви. У сучасних дослідженнях наголошується на існуванні двох шляхів управління уявою: впливати на свідомість прямо і впливати опосередковано, у залежності від типу уяви та віку учня. Реальні життєві спостереження, перетворені і збагачені уявою дитини, дозволяють створювати фантастичні сюжети, відображати події минулого досвіду.

Отже, імпровізація часто виступає результатом яскравої уяви, буйної дитячої фантазії, засобом відкривати в собі нове.

У своїх елементарних проявах імпровізація доступна всім дітям. Це може бути:

- ритмо-інтонаційне пластичне втілення образів навколишнього світу (наприклад, шелест листя, щебіт птахів, краплі дощу, цокіт копит, завивання вітру і т.п.);
- імпровізація (пошуки фантазування) лише одного слова у вірші, прозі;
- вибір інтонації до літературного чи музичного тексту в цілому (може бути і до короткої фрази) для передачі його емоційного змісту;
- образне бачення і прослуховування творів різних видів мистецтва, фіксація цього в слові, малюнку, звуці (музичне, літературне, живописне моделювання);

– створення елементарних приказок, приспівок; ритмізація музичних пісень, віршів; мелодизація прози, коротких фраз; пластичне втілення в русі, танці звукових фарб, а також різних літературних сюжетів тощо.

У процесі дослідження ми помітили інтерес, схильність дітей до діяльності не нав'язаної ззовні, невідомої їм раніше.

Неупереджений інтерес породжує самовіддачу, у той час, як репродуктивні методи навчання та виховання є перешкодою до самовираження дітей.

Власна дитяча творчість, навіть найпростіша, власні дитячі знахідки, навіть найскромніші, власні дитячі думки, навіть найнаївніші, – ось що створює атмосферу радості, формує особистість, виховує людяність, стимулює розвиток творчих здібностей.

Імпровізація в процесі творчої діяльності передбачає активну діяльність як учня, так і педагога. Точніше – це співпраця, співтворчість педагога і дітей, де педагог, пропонуючи спонтанні завдання, виконує їх разом з учнями. Різноманітні власні музично-творчі досліди вчителя повинні давати імпульс до самобутніх імпровізацій дітей як найдоступніших та найефективніших форм їхнього продуктивного самовираження.

Імпровізація може носити колективний характер. Саме цей тип імпровізації властивий ансамблевому співу. Використання імпровізації як форми активізації творчих проявів учнів має важливе значення у прилюдній діяльності.

Початковими формами імпровізацій може бути створення ритмічних супроводів (власні рухові жести: плескання в долоні, плескання руками по колінах, клацання пальцями, притупування; гра на музичних ударних інструментах) до декламацій або співу самих дітей.

Далі можна вводити вокально-творчі вправи на озвучення простих текстів, які попередньо ритмізуються, та створення мелодій та ритмів на коротенькі тексти віршів або скоромовок.

У молодших школярів ще недостатньо розвинені спеціальні здібності (писати, малювати і т.п.), тому вчити їх фантазувати щодо певної теми, уявляти свій можливий вибір – основна передумова їхніх майбутніх успіхів. Тут доцільно заняття усним творенням (створення музики до запропонованих картинок).

Імпровізація на заняттях з учнями молодших класів має відбуватись у ігровій формі, де завжди є місце для фантазії, можливі різні варіанти виконання творів, зміна ролей, а не виконання однієї вивченої версії. Граючи разом, інсценюючи сюжети пісень, необхідно створювати атмосферу спілкування, де всім комфортно та радісно.

Унікальність гри в тому, що саме гра є діяльністю, у процесі якої формується уява, без якої неможливе ніяке творче проявлення особистості.

В. Верховинець у власній педагогічній діяльності музичне виховання пов’язував з грою. В гру дитина вкладає всю свою енергію, бо це є зміст її життя. Застосування ігор у навчальному процесі виховує в дитини позитивні якості. Граючись, дитина зосереджує увагу, що є початком формування сильної волі, залежно від ходу гри дитина мусить оцінювати загальну обстановку і швидко самостійно приймати рішення, дитина легко схоплює, розуміє та запам’ятовує гру, а ці якості, постійно розвиваючись, у свою чергу, полегшують виконання складніших завдань.

Ми пропонуємо комплекс вправ, створених нами на різні форми імпровізацій. Кожна група вправ спрямована на формування певних вмінь та навичок (див. Додаток «И»):

1. Перша група вправ – це вправи та завдання на розвиток уяви, фантазії, які також розширюють кругозір та сприяють формуванню творчої особистості, здатності створити власну інтерпретацію музичного твору, тобто створити музичний образ.

2. Вправи на розвиток рухової координації: пластичність тіла, координація рук, відчуття ритму інших учасників.

3. Вправи на розвиток вокально-рухової координації. Ці вправи поєднують спів із рухом, їхнє виконання тренує ритмічність, точність та вокально-рухову координацію. При виразному виконанні спів та рух не повинні заважати один одному, мета цих вправ – формування свободи виконання.

4. Завдання на розвиток і корекцію умінь ансамблевого співу (вправи на розвиток гармонічного слуху, розвиток в учнів почуття колективізму).

5. Вправи на формування вміння використовувати зображальні прийоми (глісандо, філірування, трелі) – наслідування звуків природи, озвучення тексту.

Враховуючи вище сказане, можна стверджувати, що використання імпровізації в ансамблевому співі є необхідною, важливою формою активізації творчих проявів учнів молодших класів, що виражається в артистизмі та вільній, невимушеній поведінці в ситуаціях прилюдного виступу.

У процесі дослідження розроблено оптимальні **форми роботи** музично-сценічної підготовки молодших школярів, а саме:

1) репетиції, що включають різновиди: за метою (підготовка до конкурсу, концерту); за характером діяльності (формування вокальних навичок, робота над репертуаром); за часом проведення (поточна, заключна);

2) концертні виступи, що включають різновиди: виступ-конкурс; академічний концерт; виступи для батьків (на батьківських зборах, репетиціях), репетиційний виступ перед товаришами;

3) обговорення результатів музично-сценічної діяльності: власних виступів; виступів інших колективів.

Схематичне зображення розробленої методичної моделі формування умінь сценічного втілення музичних образів у учнів молодших класів у позашкільній діяльності представлено на рис. 2.1.

Рис. 2.1


Мета – формування умінь сценічного втілення музичних образів у молодших школярів у позашкільній діяльності
Структура формування умінь сценічного втілення музичних образів
мотиваційний компонент
пізнавально-творчий компонент
виконавсько-оцінювальний компонент
комунікативно-артистичний компонент
Критерії сформованості уміння сценічного втілення музичних образів
ступінь зацікавленості вокально-ансамблевим співом в умовах прилюдної діяльності
міра здатності до усвідомлення і адекватного відтворення змісту музичних образів в умовах прилюдної діяльності
міра здатності до ансамблевої взаємодії
міра здатності до артистичної передачі змісту музичних образів
міра здатності до збереження творчого самопочуття в умовах прилюдної діяльності
Педагогічні умови формування умінь сценічного втілення музичних образів
формування у школярів позитивної установки на музично-сценічну діяльність
застосування індивідуально-диференційованого підходу як засобу активного спонукання школярів молодшої вікової групи до самовираження в процесі ансамблевого музикування
цілеспрямована активізація слухового контролю в процесі ансамблевого музикування
Методи і прийоми формування умінь сценічного втілення музичних образів
Художній тренінг (створення ситуацій «успіху», «емоційно-сценічної концентрації», «заохочення»)
виконання музично-творчих завдань (пізнавально-пошукового характеру, оцінювального характеру)
виконання комплексу художньо-технічних вправ
Етапи педагогічної роботи з формування умінь сценічного втілення музичних образів
Мотиваційний
Творчо-репетиційний
Творчо-сценічний
Підсумково-коригуючий

Висновки до другого розділу

1. У процесі дослідження представлено методичну модель формування умінь сценічного втілення музичних образів молодших школярів у позашкільній діяльності. Дана модель містить у собі мету (визначення педагогічних засобів, що спрямовують музично-сценічну діяльність на формування умінь сценічного втілення музичних образів у молодших школярів), компоненти умінь сценічного втілення музичних образів молодших школярів, педагогічні умови залучення учнів до втілення музичних образів у процесі прилюдної діяльності, методи і прийоми музично-сценічного навчання учнів, форми та етапи формування у молодших школярів умінь сценічного втілення музичних образів у позашкільній діяльності.

2. Ефективність формування у молодших школярів умінь сценічного втілення музичних образів у процесі прилюдної діяльності залежить від створення і дотримання таких педагогічних умов, а саме: забезпечення позитивної установки школярів на музично-сценічну діяльність, реалізація індивідуально-диференційованого підходу до дітей як засобу активного спонукання школярів молодшої вікової групи до самовираження в процесі ансамблевого музикування; цілеспрямована активізація слухового контролю в процесі ансамблевого музикування.

3. У результаті дослідження розроблено наступні **методи і прийоми** формування умінь сценічного втілення музичних образів в учнів молодших класів в умовах позашкільної діяльності: художній тренінг, виконання музично-творчих завдань пізнавально-пошукового, оцінювального та творчого характеру та виконання комплексу художньо-технічних вправ на розвиток і корекцію вокальних умінь, умінь ансамблевого співу, формування елементів сценічної техніки.

4. У процесі дослідження виявлено оптимальні форми роботи музично-сценічної підготовки молодших школярів, а саме: репетиції (за метою, за

характером діяльності, за часом проведення); концертні виступи (виступ-конкурс; академічний концерт; виступи для батьків, виступ перед товаришами); обговорення результатів музично-сценічної діяльності.

Основні наукові результати розділу опубліковані в працях автора:

1. Слота Н. В. Імпровізація як засіб активізації творчих проявів учнів молодших класів у ситуаціях прилюдного виступу / Н. В. Слота // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць. – К. : НПУ, 2007. – Вип. 5 (10). – С. 177-182.

2. Слота Н. В. Індивідуально-диференційований підхід як умова активізації творчого самовираження молодших школярів в ансамблевому музикуванні / Н. В. Слота // Збірник наукових праць Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка. – Тернопіль : ТНПУ, 2007. – №10. – С. 9-13.

3. Слота Н. В. Методи і прийоми комплексного впровадження художньо-тренінгових форм спілкування вокального ансамблю / Н. В. Слота // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки : реалії та перспективи : зб. наук. праць. – К. : НПУ, 2008. – Вип. 10. – С. 170-174.

4. Слота Н. В. Використання імпровізації як форми творчого самовираження молодших школярів у ансамблевому співі / Н. В. Слота // Нові виміри сучасного світу : зб. матеріалів ІІІ Міжнародної наукової інтернет-конференції. – Мелітополь : МДПУ, 2007. – С. 51-52.

5. Слота Н. В. Формування позитивної установки на музично-сценічну діяльність як умова розвитку творчої особистості молодших школярів / Н. В. Слота // Наукові повідомлення студентського наукового товариства Гуманітарного інституту ДонНУ : зб. матеріалів наук. досліджень. – Донецьк : Гуманітарний інститут ДонНУ, 2008. – Вип. 3. – С. 150-156.

6. Слота Н. В. Сценічне втілення музичних образів у процесі вокально-ансамблевого співу: Методичні рекомендації. – Донецьк, 2013. – 39 с.

РОЗДІЛ 3
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ УМІНЬ СЦЕНІЧНОГО ВТІЛЕННЯ МУЗИЧНИХ ОБРАЗІВ У ПОЗАШКІЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

3.1. Критерії і стан сформованості у молодших школярів умінь сценічного втілення музичних образів у процесі ансамблевого співу

З'ясування реального стану сформованості у молодших школярів вміння сценічного втілення музичних образів у процесі ансамблевого співу потребувало визначення критеріїв сформованості уміння сценічного втілення музичних образів.

Сформованість у молодших школярів вміння сценічного втілення музичних образів визначається в дослідженні як стан особистості, що характеризується вмінням учнів у колективному музикуванні в умовах роботи шкільних вокальних ансамблів імпровізувати, схильністю школярів до створення інтерпретації власного музичного образу, емоційністю в процесі репетицій та в прилюдній діяльності, артистизмом у виконанні та вмінням учнів контролювати та корегувати власне виконання в контексті спільного ансамблевого виконання.

На першому етапі експериментального дослідження проведено констатувальний експеримент, з'ясовано стан сформованості у молодших школярів уміння сценічного втілення музичних образів у процесі ансамблевого співу, визначено критерії та показники рівнів сформованості уміння, розроблено методичне забезпечення процесу формування умінь сценічного втілення музичних образів.

Мета констатувального експерименту полягає у вивченні стану сформованості уміння сценічного втілення музичних образів у молодших школярів у процесі ансамблевого співу та кількісному та якісному аналізі рівнів сформованості уміння.

Завдання констатувального експерименту:

- визначити критерії та показники сформованості у молодших школярів уміння сценічного втілення музичних образів у процесі ансамблевого співу;

- встановити рівні сформованості у молодших школярів уміння сценічного втілення музичних образів у процесі ансамблевого співу експериментальної та контрольної групи до початку експерименту;

- перевірити стан сформованості у молодших школярів уміння сценічного втілення музичних образів за означеними критеріями та показниками;

- зафіксувати отримані результати, проаналізувати їх і зробити загальні висновки.

В експериментальному дослідженням брали участь 210 учнів молодших класів мистецьких закладів різних міст України, де здійснюється естетичний розвиток дітей: Музична школа №1 імені М. Леонтовича (м. Донецьк), Центр дитячої та юнацької творчості (м. Красноармійськ), Школа мистецтв №4 (м. Макіївка, Донецька область).

Оцінка виконання завдань здійснювалась компетентним журі. Експертне журі створювалось з 3-5 викладачів хорових дисциплін у кожному позашкільному навчальному мистецькому закладі. Члени журі отримували відповідні рекомендації щодо проведення та оцінювання експерименту.

Констатувальний експеримент проводився в процесі спостереження за вивченням дисципліни «Вокальний ансамбль» у музичних школах та у вокальних гуртках Палацу дитячої та юнацької творчості, естетичного центру загальноосвітньої школи протягом одного півріччя. До педагогічного експерименту залучались усі школярі без попереднього відбору. Опитування учнів проводилося неодноразово (два або три рази) з метою уникнення випадкових результатів.

Спостереження за проведенням групових занять з дисципліни «Вокальний ансамбль» та у вокальних гуртках здійснювались у формі відкритих уроків і занять, широко застосовувались проведення аналізу

відеозаписів занять та концертних виступів. Результати спостережень обговорювались членами експертного журі, особливо експерти цікавились наявністю творчого аспекту в процесі занять.

Критеріями сформованості уміння сценічного втілення музичних образів було визначено такі:

- *Ступінь зацікавленості вокально-ансамблевим співом в умовах прилюдної діяльності*. Цей критерій виражає характер мотиваційно-особистісних уподобань учнів. Ми вважаємо, що мотиваційна зацікавленість є передумовою успішної музично-сценічної діяльності. Від наявності цільової спрямованості учнів на творчу діяльність залежить міра її інтенсивності: активність чи пасивність. Показники: виявлення постійного бажання до сценічно-творчої діяльності; яскрава емоційна реакція на ансамблево-сценічну діяльність;

- *Міра здатності до усвідомлення і адекватного відтворення змісту музичних образів в умовах прилюдної діяльності*. Висунення цього критерію виражає глибину мистецького розвитку дітей і передбачає формування сприймання музики, що характеризується спроможністю надати словесну характеристику музичному образу, проявити самостійність у трактовці музичного твору. Показники: виявлення активності та самостійності у створенні колективної інтерпретації музичного твору; уміння виразно виконати фрагмент самостійно розученого твору; уміння дати елементарну словесну характеристику образу;

- *Міра здатності до ансамблевої взаємодії*. Результативність прилюдного виступу значним чином залежить від здатності коригувати власний спів відповідно до співу інших учасників ансамблю, від спроможності визначити «на слух» вади власного співу в порівнянні з іншими. Даний критерій спрямовано на діагностування, по-перше, якості власного співу, по-друге, результатів співу в ансамблі. Показники: уміння коригувати власний спів відповідно до співу інших учасників ансамблю на основі слухового контролю; уміння визначити вади власного співу в

порівнянні зі співом інших учасників ансамблю;

- *Міра здатності до артистичної передачі змісту музичних образів*. Цей критерій спрямовано на виявлення рівня емоційності учнів у процесі виконання, з'ясування особливостей поведінки під час прилюдного виступу. Ми вважаємо, що такі показники, як вільна, невимушена поведінка, емоційність учнів у музично-сценічній діяльності, певним чином позначаються на рівні артистичної передачі змісту художніх творів. Показники: виявлення емоційності в процесі виконання; уміння вільно використовувати сценічні рухи, жести, міміку;

- *Міра здатності до збереження творчого самопочуття в умовах прилюдної діяльності*. Це також необхідна умова забезпечення успіху концертного виступу. Ступінь результативності музично-сценічної діяльності характеризується виразністю виконання, образною яскравістю, що передбачає впевненість виконання, схильність до імпровізації у виникненні непередбачуваних ситуацій, ситуацій помилок тощо. Показники: емоційна стабільність в умовах прилюдного виконання; виявлення елементів імпровізації в сценічній поведінці; вільна, невимушена, безпосередня поведінка під час прилюдного виступу.

Процес формування вмінь втілення музичного образу є синкретичним і цілісним, що й визначає взаємозв'язок і взаємозалежність критеріїв та показників під час визначення ефективності музично-сценічної діяльності молодших школярів.

Отримані показники стану сформованості у молодших школярів умінь сценічного втілення музичних образів були результатом втілення різних форм та методів – від спостереження за навчально-виховною діяльністю на заняттях вокального ансамблю до оцінювання їх під час прилюдної діяльності.

Таблиця 3.1

Система критеріїв та показників

сформованості вмінь сценічного втілення музичних образів

Критерії	Показники
ступінь зацікавленості вокально-ансамблевим співом	виявлення постійного бажання до сценічно-творчої діяльності
	виявлення яскравої емоційної реакції на ансамблевий спів, на виступи вокальних ансамблів
	захопленість власним співом у вокальному ансамблі
міра здатності до усвідомлення змісту музичних образів	уміння виразно виконати фрагмент самостійно розученого твору
	уміння дати елементарну словесну характеристику образу
	виявлення активності та самостійності в колективній інтерпретації музичного твору
ступінь вокально-ансамблевої взаємодії	здатність коригувати власний спів відповідно до співу інших учасників ансамблю на основі слухового контролю
	здатність визначити «на слух» вади власного співу в порівнянні з іншими
міра здатності до артистичної передачі змісту музичних образів	виявлення емоційності в процесі виконання
	уміння вільно використовувати сценічні рухи, жести, міміку
міра здатності до збереження творчого самопочуття в процесі прилюдної діяльності	стійкість у збереженні творчого самопочуття, уміння не відволікатись на сторонні фактори
	виявлення елементів імпровізації в сценічній поведінці
	вільна, невимушена, безпосередня поведінка під час прилюдного виступу

В процесі констатувального експерименту використовувалась дослідницька методика, яка передбачала:

1. Педагогічні спостереження за проведенням групових занять у музичних школах з дисципліни «Вокальний ансамбль» і спостереження за проведенням занять у вокальних ансамблях у Центрі дитячої та юнацької творчості. Особлива увага в спостереженні зверталась на такі моменти занять, як:

- психологічна атмосфера на заняттях;

- ставлення школярів до музично-сценічної діяльності;

- використання педагогом завдань творчого характеру на залучення дітей до імпровізації, до інтерпретації музичних творів, до артистичної передачі музичних образів при опрацюванні вокальних творів та ступінь самостійності їхнього виконання школярами;

2. Аналіз сценічно-творчої діяльності молодших школярів та занять вокальних гуртків (тестування).

Мета цього методу дослідження полягала в з'ясуванні рівня підготовленості, сформованості вмінь сценічно-творчої діяльності школярів, особливості впливу керівників вокальних колективів на активізацію творчої діяльності учнів. У процесі проведення цього методу дослідження враховувались такі показники, як наявність різноманітних творчих завдань у процесі проведення занять (завдання на імпровізацію, інтерпретацію музичних творів, на розвиток творчої уяви та фантазії), можливість школярів висловлювати власні думки з приводу створення художніх образів музичних творів, а також активність виконавської діяльності колективів (участь у концертах, фестивалях, конкурсах та інших заходах).

Цей метод діагностики був спрямований на отримання об'єктивних даних саме шляхом аналізу артистизму та збереження творчого самопочуття в процесі музично-сценічної діяльності, а не шляхом усного або письмового опитування. Виявлення фактичного стану рівня активності школярів було досягнуто, по-перше, шляхом вилучення допомоги з боку керівника, по-

друге, аналізу проявів самостійності, емоційності та схильності до імпровізації в процесі виконання.

3. Опитування (анкетування) школярів (письмове та усне) та тестування.

У процесі опитування школярів особлива увага приділялася ставленню молодших школярів до прилюдної діяльності, їхнім смаковим уподобанням, виявленню творчого потенціалу учнів.

Письмове та усне опитування, а також тестування мало на меті визначити музичний кругозір учнів, творчі вміння, підготовленість до спілкування у творчому напрямку, творчий потенціал учнів. У питаннях анкети і тестів враховувались: емоційне ставлення учнів до творчої діяльності і, зокрема, музичної; музичні уподобання учнів; творчі уміння, якими має володіти кожний учасник колективу.

4. Аналіз результатів самооцінки школярами власної діяльності та порівняння.

Введення цього методу дослідження мало слугувати отриманню показників, пов’язаних з рівнем творчої самостійності учнів у виконанні завдань на створення музичних образів та емоційності в процесі сценічного виступу. У той же час враховувалось, що самооцінка школярами власної творчої діяльності містить небезпеку суб’єктивних підходів щодо вірогідності оцінювання музично-сценічної діяльності. Порівняння самооцінки школярів з показниками оцінювання результатів творчої діяльності експериментальним журі мало на меті отримання об’єктивних даних.

Використання сукупності вказаних методів сприяло можливості отримання вірогідних результатів щодо стану сформованості у молодших школярів умінь втілення музичних образів.

У ході проведення костатувального експерименту дотримувались такі умови: забезпечення рівних умов для учасників експерименту шляхом виконання однакової системи завдань; відсутність часової обмеженості під

час виконання завдань, підведення підсумків методом застосування колективної оцінки незалежного компетентного журі.

Для отримання об'єктивних результатів експерименту було розроблено та впроваджено трибальну систему оцінювання відповідно до рівнів сформованості у молодших школярів умінь сценічного втілення музичних образів у процесі ансамблевого співу (див. табл. 3.2):

Таблиця 3.2

Трибальна система оцінювання рівнів сформованості

умінь сценічного втілення музичних образів молодших школярів

Бал	Рівень	Характеристика
2,1-3	Високий	Показники виявляються в повному обсязі
1,1-2	Середній	Показники виявляються частково
0,1-1	Низький	Показники не виявляються

«Ступінь зацікавленості вокально-ансамблевим співом в умовах прилюдної діяльності»:

- *високий рівень* – 3 бали виставлялись молодшим школярам, якщо вони: потребують спілкування у вокальному ансамблі; виявляють постійне бажання до сценічно-творчої діяльності; яскраво емоційно реагують на ансамблевий спів;

- *середній рівень* – 2 бали виставлялись учням тоді, коли вони: час від часу потребують спілкування у вокальному ансамблі; виявляють недостатнє бажання до сценічно-творчої діяльності; мають недостатній інтерес до ансамблевого співу;
- *низький рівень* – 1 бал ставився учням молодшого шкільного віку, якщо у них була: несформована потреба в спілкуванні у вокальному ансамблі; відсутня наявність бажання до сценічно-творчої діяльності та інтересу до ансамблевого співу.

***«Міра здатності до усвідомлення і адекватного відтворення змісту музичних образів в умовах прилюдної діяльності»*:**

- *високий рівень* – 3 бали виставлялись молодшим школярам, якщо вони: уміють дати словесну характеристику музичному образу вокального твору; їм притаманна висока активність у виконанні фрагменту самостійно розученого твору; адекватна реакція на зміст музичного твору;
- *середній рівень* – 2 бали виставлялись учням тоді, коли вони: недостатньо цілісно відтворюють музичний образ у єдності змісту й виражальних засобів вокального твору; недостатньо володіють основами елементарної вокальної техніки; частково здатні розкрити музично-сценічні образи; у них недостатньо розвинене почуття міри в сценічній інтерпретації вокальної музики;
- *низький рівень* – 1 бал ставився учням молодших класів, якщо вони: не вміють відтворити музичний образ у єдності змісту і виражальних засобів вокального твору; недостатньо володіють основами елементарної вокальної техніки; не здатні застосовувати її в розкритті музично-сценічних образів; у них не розвинене почуття міри в сценічній інтерпретації вокальної музики.

***«Міра здатності до ансамблевої взаємодії»*:**

- *високий рівень* – 3 бали виставлялись молодшим школярам, якщо вони: у процесі ансамблевої взаємодії добре відчувають партнерів та

допомагають своєю впевненістю іншим, менш упевненим у собі учасникам ансамблю, уміють коригувати власний спів відповідно до співу інших учасників ансамблю на основі слухового контролю; уміють визначити вади власного співу в порівнянні зі співом інших учасників ансамблю;

-*середній рівень* – 2 бали виставлялись учням, якщо: уміння коригувати власний спів в учнів цього рівня розвинене недостатньо, деякі з них прагнуть виділитися на фоні інших учасників ансамблю, часто у таких школярів виникають труднощі у визначенні вад власного співу в порівнянні зі співом інших учасників ансамблю;

-*низький рівень* – 1 бал ставився учням молодших класів, якщо вони: не вміють коригувати власний спів відповідно до співу інших учасників ансамблю на основі слухового контролю; почувають себе відокремлено, не вміють працювати в колективі.

- ***«Міра здатності до артистичної передачі змісту музичних образів»*:**

- *високий рівень* – 3 бали ставились у тому випадку, коли молодші школярі вміють: цілісно відтворити музичний образ у єдності змісту і виражальних засобів вокального твору; володіють основами елементарної вокальної техніки; здатні доцільно її застосовувати в розкритті музично-сценічних образів; у них високий рівень почуття міри в сценічній інтерпретації вокальної музики;
- *середній рівень* – 2 бали виставлялись учням тоді, коли вони: недостатньо цілісно відтворювали музичний образ у єдності змісту і виражальних засобів вокального твору; не достатньо володіють основами елементарної вокальної техніки; частково здатні доцільно її застосовувати в розкритті музично-сценічних образів; недостатньо розвинене почуття міри в сценічній інтерпретації вокальної музики;
- *низький рівень* – 1 бал ставився учням молодших класів, якщо вони: не вміють відтворити музичний образ у єдності змісту і виражальних

засобів вокального твору; недостатньо володіють основами елементарної вокальної техніки; не здатні доцільно її застосовувати в розкритті музично-сценічних образів; у них не розвинене почуття міри в сценічній інтерпретації вокальної музики.

- ***«Міра здатності до збереження творчого самопочуття в умовах прилюдної діяльності»:***
  - *високий рівень* – 3 бали ставились у тому випадку, коли молодші школярі проявляють стійкість у збереженні творчого самопочуття в процесі прилюдної діяльності (репетиція, концертний виступ) в різних умовах, схильні до імпровізації, їм притаманна вільна, невимушена, безпосередня поведінка під час прилюдного виступу;
  - *середній рівень* – 2 бали виставлялись учням тоді, коли вони: у прилюдній діяльності почувають себе невпевнено, їхнє виконання не яскраве, не емоційне; вони недостатньо володіють умінням застосовувати елементи імпровізації в процесі музично-сценічної діяльності;
  - *низький рівень* – 1 бал ставився учням молодших класів, якщо вони: не здатні реалізувати себе у творчій діяльності, та, відповідно, не можуть втілити зміст музичного образу; були емоційно обмежені, не здатні застосовувати елементи імпровізації в процесі музично-сценічної діяльності.

Відповідно до визначених критеріїв було розроблено питання для анкет та усного опитування, а також психологічний тест «Неіснуюча тварина» (М. Сеченова) та творчі завдання (Див. Додатки А, Б, В, Г, И, К).

Застосування анкети та тестів відбувалося за структурою:

1) виявлення знань у галузі музичного мистецтва (тест «Перевірка музичної обізнаності учнів молодших класів»);

2) визначення емоційних та смакових переваг у доборі музичних творів (анкета «Виявлення смакових уподобань та музично-артистичних здібностей»);

3) дослідження готовності до творчої співпраці та комунікації (психологічний тест «Неіснуюча тварина»);

4) самооцінка учнями розвитку творчих умінь, необхідних для музично-сценічної діяльності (тест «Виявлення творчих умінь»);

5) визначення ступеня схильності до імпровізації, виявлення самостійності в трактуванні художніх образів музичних творів (завдання на імпровізацію, Додаток «И») ;

6) збереження вільної, безпосередньої поведінки під час прилюдного виступу (завдання на розвиток творчого самовираження, див. Додаток «К»).

Опитування учнів передбачало дотримання умов збереження природної обстановки на заняттях. Усне опитування, тестування та анкетування учнів здійснювалось керівниками колективів, які діяли відповідно до інструкції щодо проведення експерименту.

Для перевірки сформованості у молодших школярів умінь сценічного втілення музичних образів за таким критерієм, *як «Ступінь зацікавленості вокально-ансамблевим співом в умовах прилюдної діяльності»,* було проведене опитування за анкетою «Виявлення смакових уподобань та музично-артистичних здібностей». Також учням було запропоновано завдання *на визначення художньої привабливості музичного твору.*

Питання анкети «Виявлення смакових уподобань та музично-артистичних творчих здібностей молодших школярів» сформульовані таким чином, щоб з’ясувати ставлення молодших школярів до музично-сценічної діяльності, виявити їхні смакові уподобання та наявність музично-артистичних здібностей. На такі питання, як «Чи подобається вам приймати участь у концертах?», «Відвідуєте ви концерти або вистави?», «Чи подобається вам складати вірші або пісні?», більшість опитуваних дали позитивні відповіді, що свідчить про готовність молодших школярів до музично-сценічної діяльності. Деякі питання викликали у школярів труднощі. Відповіді були невпевненими, іноді суперечливими. На питання «Чи подобається вам приймати участь у концертах?» деякі учні відповіли:

«Ні», і слідом на питання «Як ви почуваєте себе на сцені?» відповідали: «Вільно, впевнено». Це говорить про невпевненість, неуважність та невеликий досвід музично-сценічної діяльності. Також слід відзначити, що школярі надають перевагу сучасній популярній музиці.

Стосовно ставлення до музично-сценічної діяльності можна стверджувати, що невелика кількість учнів негативне ставлення до такого роду діяльності мотивувала небажанням витрачати зусилля на діяльність, яка відволікає їх від більш цікавої, на їхню думку, діяльності (у багатьох учнів – це комп'ютерні ігри). Ряд питань анкети викликав певні труднощі у молодших школярів. Відповіді були непевними. У переважної кількості школярів викликали труднощі запитання «Наведіть приклади класичного твору, народної пісні» і «Назвіть ваш улюблений музичний твір та визначте його характер», що свідчить про перевагу наслідувальної творчості над спробами зробити самостійну інтерпретацію музичного твору та недостатню роботу викладачів у цьому напрямку.

Також у процесі дослідження перевірки означеного критерію учням було запропоновано *завдання на визначення художньої привабливості музичного твору.* Кожен учень молодшого шкільного віку отримав аркуш паперу в клітинку, на якому було накреслено декілька однакових вертикальних ліній (4). На кожній лінії була відмічена середина. Респондентам давали можливість ознайомитись з прикладами різних жанрів вокальної музики. Учням були запропоновані наступні приклади у виконанні дитячих вокальних колективів: класичної музики, народної та естрадної. На прохання вчителя учні позначкою на кожній лінії, у залежності від їхніх уподобань, відмічали ступінь зацікавленості кожним твором вокального мистецтва.

Якщо будь-який запропонований вокальний твір подобався, учень ставив позначку вище точки середини, якщо не подобався – нижче. За кожну точку вище середини ставився 1 бал, за точку нижче – 0 балів. Підрахунки балів позначок «інтересу», зроблених учнями, разом з результатами

спостереження допомогли зробити висновки про те, наскільки подобається молодшим школярам той чи інший жанр вокального мистецтва та окремий твір.

За допомогою цього методу та методу анкетування ми перевірили стан сформованості у молодших школярів умінь сценічного втілення музичних образів за таким критерієм, як «Ступінь зацікавленості вокально-ансамблевим співом в умовах прилюдної діяльності». Результати обох методів показали, що у 73 учнів молодших класів (66,4 %) не сформована потреба в музично-сценічній діяльності, відсутнє бажання до вокально-ансамблевого навчання та відсутній інтерес до ансамблевого співу. Молодші школярі мають переважний інтерес до сучасної музики легких жанрів. 29 учнів (26,3%) мають слабо сформовану потребу в музично-сценічній діяльності, на недостатньому рівні сформоване бажання до вокально-ансамблевого навчання, інтерес до ансамблевого співу. Учні надають перевагу музиці західноєвропейського спрямування. Тільки 8 учнів молодшого шкільного віку (7,3%) мають усвідомлену потребу в музично-сценічній діяльності, наявність усвідомленого бажання до вокально-ансамблевого навчання, глибокого інтересу до ансамблевого співу, коло їхніх музичних уподобань досить широке.

Для перевірки сформованості у молодших школярів умінь сценічного втілення музичних образів за таким критерієм, як *«Міра здатності до усвідомлення і адекватного відтворення змісту музичних образів в умовах прилюдної діяльності*», ми запропонували методику визначення типу загальної емоційної спрямованості учнів та їхньої творчої спрямованості: опитування учнів за тестом «Перевірка музичної обізнаності учнів молодших класів», аналіз виконання учнями завдань на виявлення творчої уяви, фантазії, початкових навичок інтерпретації.

Учням повинні були виконати у вказаному порядку наступні завдання згідно із запропонованою інструкцією: уважно прослухати наведений нижче приклад переживань та обрати з нього ті, які вони найчастіше відчувають

після прослуховування вокальних творів (для прослуховування пропонувалось 5 вокальних прикладів). Ми наводимо наступні приклади переживань:

1. Почуття незвичайного, таємного, незнайомого для вас.
2. Інтерес, радісне хвилювання.
3. Захоплення, задоволення при розумінні суті та змісту вокально-ансамблевих творів.
4. Своєрідне красиве почуття, яке виникає при сприйманні музики та природи, віршів та інших творів мистецтва.
5. Почуття незадоволення, зміна радісного настрою на поганий, нерозуміння почутого.

Аналіз відповідей учнів дав можливість зрозуміти почуття, які охоплюють учнів під час прослуховування вокальних творів та емоційно-образне мислення молодших школярів, яке спонукає їх до інтерпретації та відтворення змісту творів вокально-ансамблевого мистецтва.

Тест «Перевірка музичної обізнаності учнів молодших класів» (Додаток «А») мав на меті визначити музичний кругозір учнів, отримати уявлення про наявність у школярів спроможності виявлення початкових навичок характеристики музичного образу, свідомого ставлення до музично-сценічної діяльності, спроможність до необхідності досягнення художньої співтворчості, співпраці в процесі спілкування. Питання були складені таким чином, щоб з різних боків дослідити необхідні якості для вокально-ансамблевої діяльності: «Які якості необхідні для участі в концертах?», «Що, по-твоєму, означає бути музикальним?».

Методика проведення: викладач ставить запитання, потім пропонує відповіді з порядковими номерами. Учні обирають правильну на їхню думку відповідь і пишуть відповідний порядковий номер. Правильні відповіді оцінюються в один бал і підраховуються.

Система оцінювання:

1)16 - 20 балів – високий рівень музичного кругозору, свідомого ставлення до музично-сценічної діяльності (або оцінка «5»);

2) 11- 15 балів – середній рівень музичного кругозору (або оцінка «4»);

3) 6 - 10 балів – низький рівень музичного кругозору (або оцінка «3»)

4) 5 балів і менше – дуже низький рівень музичного кругозору.

Аналіз відповідей на поставлені в тесті питання дав змогу з'ясувати, що у деяких учнів спостерігаються розпливчасті уявлення про музичне мистецтво та зокрема, про музично-сценічну діяльність, але переважна більшість школярів (в основному, це учні музичних шкіл та шкіл мистецтв) дали вірні відповіді на запитання.

Великого значення ми надавали аналізу виконання учнями завдань на виявлення їхньої творчої уяви, фантазії, початкових навичок інтерпретації. Найскладніша ситуація склалася з виконанням завдання «Музика про мене», де школярам було запропоновано розказати, яку б музику вони написали «про себе». Близько 10% учнів зовсім не змогли виконати завдання, близько 70% дітей виконали завдання з використанням односкладних відповідей (наприклад, веселу або сумну) і лише близько 20% школярів у виконанні завдання дали більш поширену характеристику «музики про себе» з використанням засобів музичної виразності. Приблизно така сама ситуація склалася з виконанням завдання «Композитор», метою якого був пошук зображальних засобів та словесних характеристик до малюнків, також школярі мали розповісти, яку музику вони б написали до конкретного малюнка, якому музичному інструменту надали провідну роль у відображенні музичного образу. У більшої частини учнів було відмічено емоційну скутість, невпевненість у правильності власної відповіді.

Результати проведених вищеназваних методів, тесту і завдань показали, що в 68 учнів молодшого шкільного віку (61,8%) недостатньо сформоване уміння дати словесну характеристику музичного образу вокального твору, відсутня активність і самостійність під час колективної інтерпретації музичного твору, виявляється слаба емоційна реакція на

прослухані твори, низький рівень виконавських умінь. На достатньому рівні можуть дати словесну характеристику музичним образам вокальних творів 27 молодших школярів (24,6%), вони проявляють емоційну активність та самостійність у прослуховуванні та виконанні вокальних творів, у них спостерігається адекватна реакція на зміст запропонованого твору, але на недостатньому рівні сформовані виконавські уміння. І тільки у 15 учнів (13,6%) на високому рівні сформоване уміння дати словесну характеристику музичним образам вокальних творів, домінує активна емоційна реакція на прослуховування та виконання музики та адекватна реакція на зміст музичного твору, достатній рівень виконавських умінь.

Завдання, у якому пропонувалось виконати музичний твір (з репертуару колективу на вибір) виявило рівні сформованості умінь сценічного втілення музичних образів за декількома критеріями: *«Міра здатності до усвідомлення і адекватного відтворення змісту музичних образів в умовах прилюдної діяльності*», «*Міра здатності до артистичної передачі змісту музичних образів» та* «*Міра здатності до збереження творчого самопочуття в умовах прилюдної діяльності».* Виконання цього завдання мало об’єктивно засвідчити емоційність виконання, рівень виконавської культури школярів, здатність до збереження творчого самопочуття в процесі прилюдної діяльності та виявило такі вади, як виконавсько-психологічна нестабільність, відсутність концентрації уваги та орієнтації на реакцію залу (глядацької аудиторії). Більшість учнів втрачала в умовах прилюдного виступу ряд художніх досягнень, зайве хвилювання заважало багатьом з них втілити музичний образ твору. Розгубленість, страх «збитись», забути слова твору або елементи хореографії не давали змогу зосередитись на вокально-ансамблевій діяльності, а саме, на втіленні образного змісту твору. Загалом, аналіз результатів виконання реципієнтами завдання на виконання музичного твору призвів до висновку про недостатність розвитку психологічної готовності молодших школярів до художньо-творчого спілкування в умовах прилюдної діяльності та

недостатність сформованості вміння вільно використовувати сценічні жести, рухи, міміку.

За результатами даних експериментальних методів ми встановили, що 73 учні молодшого шкільного віку (60,6%) не продемонстрували цілісного відтворення музичного образу в єдності змісту і виражальних засобів, не володіють основами елементарної вокальної техніки, не здатні доцільно її застосовувати в розкритті музичних образів, не мають почуття міри у сценічній інтерпретації вокальної музики. 29 учнів (24,2%) показали недостатньо цілісне відтворення музичного образу твору, часткове володіння основами вокальної техніки, наявне на задовільному рівні почуття міри в сценічній інтерпретації вокальної музики. І тільки 18 реципієнтів (15,2%) показали високі показники щодо цілісного відтворення музичного образу в єдності змісту і виражальних засобів, уміле володіння основами елементарної вокальної техніки, здатність доцільно її застосовувати в розкритті музичних образів та високий рівень почуття міри в сценічній інтерпретації вокальної музики.

Для перевірки сформованості умінь сценічного музичних образів в учнів молодшого шкільного віку за таким критерієм, як *«Міра здатності до ансамблевої взаємодії»,* був проведений аналіз колективного виконання вокальних ансамблів у процесі прилюдної діяльності та тест «Неіснуюча тварина».

У результаті аналізу виконавської діяльності учнів з’ясувалось, що лише незначна їхня кількість була спроможна застосовувати комунікативні дії і спеціальні прийоми в процесі виконання, зрозуміти їхнє призначення. У кращих ансамблевих виконаннях можна було простежити, що учні були уважними, прислуховувались до інших учасників ансамблю. Але в більшості учнів простежувався низький рівень ансамблевої взаємодії, що виражалося в прагненні виділитися з групи виконавців або в стані невпевненості, розгубленості, відсутності готовності до творчої співпраці, що відволікало інших учасників ансамблю.

Для того, щоб повною мірою виявити картину стану готовності молодших школярів до роботи в досліджуваній галузі, аналіз відповідей було доповнено аналізом психологічного тесту «Неіснуюча тварина» (див. Додаток Г). Тестування було спрямовано на виявлення психічного стану, творчого потенціалу дитини, її ставлення та готовність до художньо-творчої діяльності.

Аналіз тесту «Неіснуюча тварина», завданням якого було намалювати будь-яку неіснуючу тварину та вигадати їй назву (цей метод дослідження побудований на теорії психомоторного зв'язку) дав змогу зробити наступні висновки: близько 50% опитуваних виявили високий творчий потенціал. Це учні, які у своїх малюнках та назвах проявили фантазію та оригінальність, фігури тварин були створені з більшої кількості дрібних елементів, а не з цілих заготівок, які зображували б якусь одну тварину (кіт, собака, мавпа тощо). Ці елементи були гармонійно поєднані між собою. Назви тварин були оригінальні і також складалися з декількох слів. Група з середнім творчим потенціалом – близько 35% – враховувала дітей, які малювали в більшою мірою існуючу тварину, але додавали їй неіснуючі деталі у вигляді геометричних елементів та частин тіла інших існуючих тварин (наприклад, кіт з крилами). До групи з низьким творчим потенціалом (близько 13%) ми віднесли дітей, які намалювали зовсім правдоподібну тварину або тварину, дуже схожу з людиною. Дуже низький потенціал (лише 2%) виявили діти, у яких це завдання викликало труднощі. Вони або зовсім нічого не намалювали, або намалювали розрізнені між собою елементи, які не складали єдине ціле.

Стосовно психологічного стану та підготовленості до спілкування молодші школярі виявили у своїх малюнках такі різновиди психологічних станів:

– агресивність (яка може бути як захисна, так і негативна) – у малюнках було більше елементів з гострими кутами: зубів, дзьобів, кігтів тощо (незначна кількість учнів);

– замкнутість – у малюнках застосовано геометричну фігуру коло, яке не було заповнене (незначна кількість учнів);
– доброзичливість – у малюнках домінують відкриті очі, вуха, антени тощо (більшість учнів).

Отримані дані рівня сформованості умінь сценічного втілення музичних образів в учнів молодшого шкільного віку в процесі вокально-ансамблевого співу за критерієм *«Міра здатності до ансамблевої взаємодії»* відображають великі відсоткові показники низького (61,8%) та невеликі показники середнього (31,8%) та високого рівнів (6,4%). Це свідчить про недостатньо сформовані вміння за означеним критерієм, але учні мають творчий потенціал і психологічну готовність до творчої співпраці.

Для перевірки сформованості вмінь сценічного втілення музичних образів в учнів молодшого шкільного віку за таким критерієм, як *«Міра здатності до артистичної передачі змісту музичних образів»,* був проведений розроблений нами метод аналізу виконавської інтерпретації учнів, аналіз учнями власного виконання та тест «Виявлення творчих умінь».

Учням молодшого шкільного віку надавалась можливість самостійно вдома підготувати та виконати перед гуртківцями вокальний твір. Учням, у яких це завдання викликало труднощі, було запропоновано виконати музичний твір з репертуару колективу. Оцінювання виконання музичного твору відбувалося за такими показниками: цілісне відтворення молодшим школярем музичного образу у єдності змісту і виражальних засобів; володіння основами елементарної вокальної техніки, міміки, пантоміміки, елементів хореографії; здатність застосовувати означені уміння в розкритті музичних образів. Кожний показник оцінювався за дванадцятибальною шкалою:

- 1-3 бали – відсутнє цілісне відтворення молодшим школярем музичного образу у єдності змісту і виражальних засобів; незадовільне володіння основами елементарної вокальної техніки,

міміки, пантоміміки, елементів хореографії; нездатність доцільно застосовувати означені уміння в розкритті музичних образів;

- 4-6 бали – розшароване донесення музичного образу твору учнем; недостатнє володіння основами елементарної вокальної техніки, міміки, пантоміміки, елементів хореографії; слабка здатність доцільно застосовувати означені уміння в розкритті музичних образів;
- 7-9 балів – не досить цілісне відтворення музичного образу твору учнем молодших класів у єдності змісту і виражальних засобів; часткове володіння основами елементарної вокальної техніки, міміки, пантоміміки, елементів хореографії; задовільна здатність доцільно застосовувати означені уміння в розкритті музичних образів;
- 10-12 балів – цілісне донесення музичного образу твору в єдності змісту і виражальних засобів учнем молодшого шкільного віку; професійне володіння основами елементарної вокальної техніки, міміки, пантоміміки, елементів хореографії; відмінна здатність прицільно застосовувати означені уміння в розкритті музично-сценічних образів.

Для виявлення рівня свідомої оцінки результатів виконавського процесу був проведений тест «Виявлення творчих умінь», який мав засвідчити здатність самодіагностики школярами їхніх творчих умінь. За результатами цього тесту слід відзначити, що в переважній більшості опитуваних підвищена самооцінка. Більшість школярів поставили знак «+» біля окремих умінь: уміння фантазувати, володіти голосом, мімікою, що не співпадає з результатами інших попередніх тестів і завдань та результатами спостережень і аналізу музично-сценічної діяльності учнів молодших класів.

За результатами даного експериментального методу ми встановили, що 69 учнів молодшого шкільного віку (62,7%) не продемонстрували цілісного відтворення музичного образу в єдності змісту і виражальних засобів, не

володіють основами елементарної вокальної техніки, не здатні вільно використовувати сценічні рухи, жести, міміку, не виявили емоційність у процесі виконання. 31 учень (28,2%) показали недостатньо цілісне відтворення музичного образу твору; часткове володіння основами вокальної техніки; присутню на задовільному рівні емоційність в процесі виконання; не достатньо вільно використовували сценічні рухи, жести, міміку. І тільки 10 реципієнтів (9,1%) виявили високі показники щодо цілісного відтворення музичного образу в єдності змісту і виражальних засобів, уміле володіння основами елементарної вокальної техніки, емоційність в процесі виконання, здатність вільно використовували сценічні рухи, жести, міміку.

Для перевірки сформованості вмінь сценічного втілення музичних образів в учнів молодшого шкільного віку за критерієм *«Міра здатності до збереження творчого самопочуття в процесі прилюдної діяльності»* був проведений аналіз сценічної поведінки учнів під час прилюдного виступу.

Для перевірки рівня означеного критерію ми штучно створили умови перешкод, які можуть виникати в процесі прилюдного виступу: вимикали мікрофон або фонограму, просили концертмейстера грати іноді невірну гармонію; не дотримувались потрібних умов слухання музики – викладачам і учням дозволялось слухати неуважно, розмовляти, заходити, виходити з аудиторії, тобто навмисно відволікати учнів.

Результати даного експериментального методу показали, що 70 учнів молодшого шкільного віку (63,6%) не продемонстрували стійкість у збереженні творчого самопочуття, вони відволікались на сторонні фактори, у них відсутнє уміння виявляти елементи імпровізації в сценічній поведінці, вони не здатні подолати зайве хвилювання, страх в умовах прилюдної діяльності. 28 учнів (25,5%) показали недостатню стійкість у збереженні творчого самопочуття в процесі прилюдної діяльності, часткове вміння виявляти елементи імпровізації в сценічній поведінці, їхня сценічна поведінка недостатньо вільна, невпевнена. І тільки 12 реципієнтів (10,9%) виявили високі показники щодо стійкості в збереженні творчого самопочуття

в процесі прилюдної діяльності, вільну, невимушену, безпосередню поведінку під час прилюдного виступу, достатнє володіння умінням виявляти елементи імпровізації в сценічній поведінці,.

У результаті узагальнення результатів аналізу членами експертного журі було визначено як позитивні, так і негативні моменти щодо характеру проведення занять у вокальних ансамблях. Як позитивні моменти було відмічено:

- високий професійний рівень викладачів, професійна виконавська майстерність переважної більшості керівників колективів, що виявляється в демонстрації школярам вокальних творів або їхніх уривків.

- на заняттях переважно панує позитивна доброзичлива атмосфера, більшість учнів зацікавлені музично-сценічною діяльністю;

- простежується уважне ставлення до індивідуальних якостей школярів, до особливостей їхнього творчого самовираження.

Разом з тим було виявлено ряд негативних моментів:

- викладачі нерідко не враховували думки учнів щодо інтерпретації музичних творів, у трактовці пісень переважало наслідування учнями інтерпретації керівника;

- відсутність творчих завдань на інтерпретацію музичних творів;

- практично (переважно) не було виявлено спроб викладачів залучити учнів до самостійної творчої діяльності і активізувати творчий процес втілення музичних образів.

Найбільші похибки пов’язані зі сценічною підготовкою – учні не вміють утримати творчого самопочуття під час прилюдного виступу, подолати зайве хвилювання, страх в умовах прилюдної діяльності, у них відсутня здатність до невимушеного, вільного спілкування з аудиторією в процесі музично-сценічної діяльності, уміння втримати увагу слухацької аудиторії, захопити її. Уміння об’єктивного самоаналізу і самооцінки надто обмежені, переважає узагальнене критичне ставлення до аналізу власної

діяльності; учні орієнтуються здебільшого на виявлення недоліків у виступі товаришів.

У результаті аналізу і узагальнення відповідей ми дійшли висновку, що молодші школярі найменше підготовлені в галузі художнього-образного мислення, їм бракує досвіду такого спілкування, вони мають розпливчасті поняття про засоби музичної виразності, у них не досить розвинені схильність до інтерпретації музичних творів, імпровізації та самостійної творчої діяльності.

У результаті констатувального експерименту було визначено три рівні сформованості у молодших школярів уміння сценічного втілення музичних образів у позашкільній діяльності.

Високий рівень характеризується яскравою потребою в сценічно-творчій діяльності, емоційністю, захопленістю ансамблевим співом. Учням цього рівня притаманна творча ініціатива; певна самостійність; вони спроможні створювати музичні образи, спираючись на власний досвід; виявляють здатність до аналізу та інтерпретації музичних творів, проявляють стійкість у збереженні творчого самопочуття в процесі прилюдної діяльності (репетиція, концертний виступ) в різних умовах, схильні до імпровізації, у процесі ансамблевої взаємодії вони добре відчувають партнерів та допомагають своєю впевненістю іншим, менш упевненим у собі учасникам ансамблю, у виконавській діяльності емоційні, володіють виразною мімікою, сценічними рухами, жестами, артистично відтворюють зміст музичних образів.

Середній рівень. В учнів цього рівня добре розвинена уява та фантазія, вони зацікавлені сценічно-творчою діяльністю, проявляють активність у процесі репетицій, але потреба в сценічній діяльності обмежена, здатність імпровізувати, інтерпретувати виявлена обмежено, недостатньо розвинене образне мислення, процес ансамблевого виконання носить репродуктивний характер. Часто в цих школярів виникають труднощі під час передачі певного настрою за допомогою міміки, їхні жести більш скуті, ніж в учнів,

які досягли високого рівня. Уміння коригувати власний спів в учнів цього рівня розвинене недостатньо, деякі з них прагнуть виділитися на фоні інших учасників ансамблю (голосніше співають, використовують багато рухів). У прилюдній діяльності такі учні почувають себе невпевнено, їхнє виконання не яскраве, не емоційне, що безпосередньо впливає на артистичну передачу музичних образів.

Низький рівень виявляють учні, у яких відсутня зацікавленість процесом ансамблевого співу. Вони емоційно обмежені, не здатні імпровізувати, аналізувати, не проявляють ініціативу у відтворенні змісту музичних образів, вокальні навички розвинені слабо. Міміка учнів цього рівня маловиразна, або зовсім нерухома в процесі виконання, у них виникають труднощі із застосуванням сценічних рухів. У колективі ці учні пасивні, не прагнуть проявляти ініціативу. Такі школярі не здатні реалізувати себе у творчій діяльності, та, відповідно, не можуть втілити зміст музичного образу. Як правило, вони почувають себе відокремлено, не вміють працювати в колективі.

Підведення підсумків констатувального експерименту засвідчило, що:

1. Більшість молодших школярів мають середній та низький рівні готовності до музично-сценічної діяльності. Найбільші похибки пов’язані зі сценічною підготовкою – учні не вміють зберегти творче самопочуття в умовах прилюдної діяльності, подолати зайве хвилювання під час виступу, у них відсутня здатність до вільної, невимушеної поведінки, уміння утримати увагу під час музично-сценічної діяльності.

2. У процесі спостережень за проведенням занять вокальних гуртків ми зробили висновки, що в переважній більшості випадків індивідуально-диференційований підхід викладачі застосовували до солістів та більш розвинутих у творчому напрямку дітей.

3. Напрямок творчої діяльності занять вокальних гуртків носить більш наслідувальний характер. Це, зокрема, широке використання викладачами прикладів власної інтерпретації художніх образів музичних творів, що

виконуються в колективі та їхня виконавська демонстрація. Учні в процесі навчання орієнтуються переважно на вказівки викладача. Хоча, серед засобів, що використовуються викладачами, відмічені такі, які сприяють створенню творчої атмосфери занять. Переважно це засоби, які впливають на свободу виконання в прилюдній діяльності.

4. У процесі музично-сценічної діяльності переважна більшість учнів проявляє зацікавленість та активність саме в концертному виконанні творів, у виконанні ігрових творчих завдань (наслідувальна творчість). Разом з тим відмічено, що значних успіхів досягають ті учні, які проявляють активність у виконанні завдань на імпровізацію, на інтерпретацію музичних творів.

5. Несформованість навичок втілення музичного образу в музично-сценічній діяльності є наслідком роботи керівників вокальних гуртків. Творчість у процесі ансамблевої діяльності не носить цілеспрямованого характеру, а відбувається епізодично.

У період проведення дослідження зі школярами експериментальної групи планується робота з формування умінь сценічного втілення музичних образів у таких напрямках:

1. Створення вокальних ансамблів навчального характеру, де учні доповнюватимуть один одного за рівнем розвитку творчих здібностей, вокально-хорових навичок, артистизму, психологічної підготовленості до творчого спілкування.

2. Виконання школярами творчих завдань, різноманітних творчих ігор (на розвиток фантазії, уяви, пам’яті), застосування на заняттях різних форм імпровізацій (пластичність тіла, координація рук), вправи на розвиток вокально-рухової координації, вправи на розвиток вміння використовувати зображальні прийоми (глісандо, філірування, трелі).

3. Підготовка та участь у різних формах прилюдної сценічної діяльності (концертах, конкурсах; фестивалях тощо).

Таблиця 3.3

Загальні результати констатувального експерименту

Критерії	Рівні сформованості в молодших школярів умінь сценічного втілення музичних образів у позашкільній діяльності					
ступінь зацікавленості вокально-ансамблевим співом в умовах прилюдної діяльності	низький		середній		високий	
	обс.	%	обс.	%	обс.	%
	73	66,4	29	26,3	8	7,3
міра здатності до усвідомлення і адекватного відтворення змісту музичних образів в умовах прилюдної діяльності	68	61,8	27	24,6	15	13,6
міра здатності до ансамблевої взаємодії	68	61,8	35	31,8	7	6,4
міра здатності до артистичної передачі змісту музичних образів	69	62,7	31	28,2	10	9,1
міра здатності до збереження творчого самопочуття в процесі прилюдної діяльності	70	63,6	28	25,5	12	10,9
Загальні показники	63,3		27,3		9,4	

Кількісні та відсоткові показники констатувального експерименту свідчать про недостатню сформованість у молодших школярів умінь втілення музичних образів Музичної школи №1 імені М. Леонтовича (м. Донецьк), Центру дитячої та юнацької творчості (м. Красноармійськ), Школи мистецтв №4 (м. Макіївка Донецька область), як КГ, так і ЕГ, що спонукало до подальшого розгляду означеної проблеми.

3.2. Умови, організація та хід формувального експерименту

Мета формувального експерименту полягала в дослідній оцінці ефективності розробленої методики та визначенні етапів формування у молодших школярів умінь втілення музичних образів у позашкільній діяльності.

Завдання формувального експерименту:

- впровадити розроблену методику формування вмінь у молодших школярів втілення музичних образів у позашкільній діяльності;

- визначити етапи формування у молодших школярів умінь сценічного втілення музичних образів у позашкільній діяльності;

- зафіксувати та проаналізувати отримані результати, зробити остаточні висновки.

Умови проведення експерименту.

Для перевірки ефективності розробленої методики було створено п’ять експериментальних (ЕГ) і п’ять контрольних груп (КГ) по 6-9 школярів у кожній. Формувальним експериментом загалом було охоплено 210 учнів мистецьких закладів. Кількість учнів в ЕГ і КГ була приблизно вирівняно (37 – контрольна група і 37 – експериментальна. Експеримент проходив на базі Музичної школи №1 імені М. Леонтовича м. Донецька, Центру дитячої та юнацької творчості м. Красноармійська, Школи мистецтв №4 м. Макіївка Донецької області. Автор дисертації працював з учнями 1-4 класів МШ № 1 імені М. Леонтовича м. Донецька (8 – КГ і 8 – ЕГ), з реципієнтами інших шкіл працювали викладачі закладів естетичного розвитку дітей та керівники вокальних ансамблів за інструкціями, що розробив автор.

Групи було підібрано таким чином, щоб у кожну з них входили учні з однаковими показниками сформованості вмінь втілення музичних образів, які було визначено в результаті констатувального експерименту. Також при комплектації груп ми звертали увагу на те, шоб до ЕГ увійшли учні з нижчими показниками сформованості вмінь, ніж у КГ. Такий підхід був

спрямований на досягнення умов, які б сприяли отриманню об’єктивних даних щодо експериментальної перевірки створеної методики. Отже, до ЕГ увійшли 3 учні з високим рівнем сформованості вміння сценічного втілення музичних образів, 13 – з середнім рівнем та 21 – з низьким. До КГ – 5 учнів з високим рівнем, 10 – з середнім та 22 – з низьким.

Формувальний експеримент проводився протягом чотирьох років. Експериметальна методика впроваджувалась у процесі вивчення дисципліни «Вокальний ансамбль» у музичних школах та у вокальних гуртках Палацу дитячої та юнацької творчості, Естетичного центру загальноосвітньої школи.

Підготовка до успішної прилюдної діяльності проводилась з учнями і контрольної, і експериментальної групи в процесі навчальних занять з дисципліни «Вокальний ансамбль», у процесі проведення спеціальних репетицій перед концертними виступами, у процесі відвідування концертних виступів вокальних колективів, а також під час обговорення та підведення підсумків власних виступів. Заняття в експериментальних групах відбувались за новою методикою, у контрольних групах – за традиційною.

Результати навчання молодших школярів фіксувались експериментаторами. Для отримання більш об’єктивної картини, з метою уникнення впливу індивідуальних естетичних схильностей і уподобань експериментаторів, підсумки експериментальної роботи по закінченню фіксувались експертним журі, до складу якого входили викладачі тих навчальних закладів, де проводився експеримент.

Під час проведення експерименту було застосовано такі технічні засоби: аудіоапаратура, мікрофон, акустична та звукопідсилююча апаратура (для відтворення концертного звуку, прослуховування та аналізу виконуваних учнями творів) тощо.

Про ефективність розробленої методики методики мали свідчити результати порівняння даних, отриманих у результаті проведення констатувального та формувального експериментів за попередньо визначеними критеріями і показниками.

З метою отримання результатів динаміки формування вмінь у школярів, а також для своєчасної фіксації можливих недоліків та внесення відповідних корективів до попередньої роботи результати спостережень формувального експерименту фіксувались після кожного з етапів (*мотиваційний, творчо-репетиційний, творчо-сценічний та підсумково-коригуючий*), кожен з яких відрізняється від попереднього характером діяльності – від спостереження за досягненнями інших до відпрацювання власних умінь у музично-сценічній діяльності, від наслідування до самостійного створення музичних образів, від фрагментарної участі у створення музичних образів до цілісного його здійснення, а також ступенем самостійності і творчих проявів учнів.

Перший етап – *мотиваційний* – зорієнтований на формування мотивації, потреби в прилюдній діяльності шляхом створення умови позитивного налаштування у школярів на музично-сценічну діяльність.

Другий етап – *творчо-репетиційний* – переслідує мету формування вміння інтерпретації музичних творів, розвиток здатності до відповідного вибору музично-виражальних засобів музичного твору; основний метод роботи на цьому етапі – художній тренінг з метою досягнення оптимального спілкування учасників вокального ансамблю, який передбачає виконання комплексу імпровізаційно-творчих вправ, проведення рольових ігор, інсценізації вокальних творів.

Третій етап – *творчо-сценічний* – спрямований на залучення учнів до використання елементів імпровізації шляхом застосування методу «емоційно-сценічної концентрації», залучення учнів до цілеспрямованої активізації слухового контролю в процесі ансамблевого музикування.

Четвертий етап – *підсумково-коригуючий* - підпорядкований залученню школярів до власного самодіагностування щодо готовності до творчо-сценічної діяльності із застосуванням методів аналізу результатів індивідуальної і колективної музично-сценічної діяльності, самооцінки власної творчої музично-сценічної діяльності.

Наведемо результати спостережень і оцінки результатів впровадження запропонованої методики в ЕГ відповідно до кожного з визначених етапів роботи.

Хід формувального експерименту

Динаміка процесу підготовки молодших школярів до музично-сценічної діяльності представлена в дослідженні чотирма етапами, у кожному з яких домінує певний вид та характер діяльності: у мотиваційному етапі – спостереження за творчими досягненнями інших та формування позитивного ставлення учнів до музично-сценічної діяльності, мотивації під час концертних виступів, у творчо-репетиційному – від наслідувальної творчості до створення власних інтерпретацій музичного образу твору; творчо-сценічний – відпрацьовування вмінь, отриманих учнями на попередніх етапах, формування вміння втілення музичного образу в прилюдній діяльності; підсумково-оцінювальний – залучення учнів до діагностування власних умінь.

На *першому етапі* формувального експерименту робота була спрямована на адаптацію учнів до вокально-ансамблевого співу, створення позитивно налаштованої атмосфери на заняттях, формування мотивації, потреби в музично-сценічній діяльності, розширення понять про концертну діяльність, її зміст, творчий розвиток дітей.

Поставлена мета та завдання вимагали застосування таких методів, як: установчі бесіди щодо мети навчання вокально-ансамблевому співу, зацікавлення слуханням та вокально-ансамблевим виконанням творів, бесід щодо змісту і художньої цінності окремих вокальних творів, демонстрації еталонного виконання твору (вчителем або в записі), тематичних бесід про жанри музики, надання інформаційних відомостей щодо цікавих фактів виникнення твору, спонукання учнів до виокремлення під час прослуховування естетично привабливих творів, порівняння різних жанрів на

одну тему, проведення художніх аналогій між вокальними творами та творами різних видів мистецтва, аналіз прослуханих концертів дитячих колективів, залучення учнів до слухання і виконання музики, оволодіння елементарними навичками інтерпретацій вокальних розучуваних творів.

Організаційний етап кожного заняття вимагає створення атмосфери довіри та доброзичливості, забезпечення нормальної зовнішньої обстановки для роботи. Робота в напрямку створення атмосфери доброзичливого морально-психологічного клімату відбувалася завдяки систематичному використанню вправ з психологічного тренінгу *«Побажання для друга», «Комплімент»,* музично-творчої вправи *«Повтори звук».* Музичний супровід завдань ознайомлював учнів з вокальним матеріалом, який вивчався на даному музичному занятті, розширював музичний кругозір учнів.

Створення ситуації заохочення відбувалося шляхом демонстрації вокальних творів у живому виконанні експериментатора та у магнітофонному записі, а також прослуховування вокальних творів на концертах дитячих вокальних колективів та їхнього аналізу.

Під час аналізу молодшими школярами прослуханих вистав, концертів викладачі звертали їхню увагу на такі критерії оцінювання:

- яскравість вистави;
- засоби музичної виразності твору (динаміка, темп, лад тощо);
- техніка вокалу виконавців (інтонація, тембр голосу, артикуляція тощо);
- артистизм виконавців (яскравість та доцільність міміки, жестів, хореографії);
- сценічна поведінка виконавців;
- сценічний костюм та додаткові реквізити (чи відповідають вони змісту твору, як допомагають у розкритті музичного образу).

Виконання на заняттях музично-творчих завдань пізнавально-пошукового характеру, таких, як вибір пісні, визначення її жанрово-стильової приналежності, визначення засобів музичної виразності до вокальних творів,

сприяло формуванню в молодших школярів інтересу до вокально-ансамблевого виконавства та до таких видів музичної діяльності, як слухання та аналіз творів. Вирішення творчих завдань відбувалося і колективно, і індивідуально з кожним учнем, чергування таких форм роботи активізувало увагу та самостійність учнів на заняттях з вокального ансамблю.

Результати спостережень цього етапу навчання здійснювались (були опрацьовані) у процесі індивідуальних бесід учнів з викладачами-експериментаторами, колективного перегляду та обговорення концертних виступів колективів та спостереження за ступенем активності школярів в процесі музично-сценічній діяльності.

У процесі проведення формувального експерименту з'ясувалось, що формування позитивної установки в школярів на музично-сценічну діяльність відбувається більш ефективно при систематичному заохоченні школярів до цього різновиду роботи.

Вимоги до досягнення художньої взаємодії між учасниками ансамблю певною мірою можуть бути забезпечені шляхом вибору відповідного репертуару, художньо вивіреної його інтерпретації, зацікавленості в музично-сценічній діяльності та творчої активності учнів.

Другий етап – ***творчо-репетиційний*** – мав на меті формування вміння інтерпретації, розвиток здатностей до найбільш точного відтворення музично-виражальних засобів художнього твору; основний метод роботи на цьому етапі – художній тренінг спілкування учасників вокального ансамблю, який передбачає виконання комплексу імпровізаційно-творчих вправ, проведення рольових ігор, інсценізації вокальних творів, формування початкових понять з вокалу та навичок співу у вокальному ансамблі.

Вирішення першочергового поставленого нами завдання – формування в молодших школярів уміння інтерпретації вокальних творів – ми здійснювали завдяки впровадженню методу *моделювання творчого процесу.* Виконання завдання на підбір відповідних музичному образу характеристик, засобів музичної виразності виявилось ускладненим для ряду учнів. Тому

налаштування учнів на прояв самостійності при створенні інтерпретації на початку роботи відбувалося шляхом вибору відповідного репертуару, який містить яскраві, чітко виражені за змістом образи, прості для сприймання їх молодшими школярами. Наприклад, українські народні пісні «Два півники», «Гопачок», чеська народна пісня «Полечка», Д. Кабалевський «Гра в гостей», Н. Май «Дощик», «Колискова». Як позитивний приклад відзначимо, що деякі учні вже на початковому етапі роботи над означеним репертуаром виявили ініціативу до інсценування пісень. Створити інтерпретацію вокального твору та усвідомити музичний образ молодшим школярам допомагало виконання завдань на рухові імпровізації з допоміжним реквізитом (лялькою, парасолькою, квіткою тощо), рухові імпровізації під музику контрастного характеру.

На цьому етапі пропонувалося виконання завдань з відпрацювання вокально-виконавської техніки школярів з метою втілення художньо-образного змісту твору (артикуляційна гімнастика, мімічна розминка, вправи на співацьке дихання тощо), використання системи завдань на чистоту інтонування вокальних творів, на порівняння вокального твору в інтерпретаціях різних вокальних дитячих колективів, на створення власної художньо-творчої інтерпретації вокального твору.

На початковому етапі підготовки учнів до музично-сценічної діяльності виконання завдань на імпровізацію було під силу не всім учасникам експерименту. Тому робота в цьому напрямку починалася з відтворення простіших настроїв (радісний, сумний). Систематичне виконання музично-творчих завдань, артикуляційної та мімічної гімнастики сприяло розвитку відповідних знань і умінь учнів. Наприклад, з більш складним завданням на вокальну імпровізацію: придумати мелодію на фразу «Я піду на концерт» в певному настрої (з інтересом, з радістю, здивовано, зі страхом, урочисто, сумно) учні впоралися успішно. Після виконання завдання був проведений аналіз мелодії фрази. Учням було поставлене запитання, як мелодія впливає на настрій. Приклади відповідей: мелодія з сумним настроєм

була створена в мінорному ладі з низхідним рухом мелодії, у мелодії зі здивованим настроєм застосований стрибок вгору на інтервал чиста квінта, мелодія з радісним настроєм створена в мажорному ладі з рухом мелодії вгору.

Третій етап – ***творчо-сценічний*** – мета якого залучення учнів до використання елементів імпровізації шляхом використання методу «емоційно-сценічної концентрації», використання імпровізації як необхідного компоненту формування вміння «емоційно-сценічної концентрації», формування установки на цілеспрямовану активізацію слухового контролю в процесі ансамблевого музикування, розвиток комунікативно-артистичних умінь.

Поставлена мета вимагає вирішення таких завдань: закріплення та практична апробація молодшими школярами отриманих на попередніх етапах знань з техніки виконавського мистецтва, впровадження та розширення здатності учнів молодших класів до втілення в процесі співу зразків вокально-ансамблевого мистецтва; залучення учнів до самостійної творчої інтерпретації; підготовка до публічної демонстрації учнями вокальних надбань; формування оцінного ставлення молодших школярів до результатів власного творчого самовираження в процесі співу.

Під час даного етапу пропонується застосування методів і прийомів: використання системи завдань на чистоту інтонування вокальних творів, на порівняння вокального твору в інтерпретаціях різних вокальних дитячих колективів, на створення власної художньо-творчої інтерпретації вокального твору; методи, спрямовані на підготовку учнів молодших класів до публічної демонстрації вокальних надбань (дотримання послідовної етапності у підготовці до публічного виступу, спів з інсценізацією, зіставлення виконання в класі та на сцені, позитивний аналіз сценічних здобутків); методи, що застосовуються на тлі визначення педагогом індивідуальних психологічних особливостей кожного учня-співака та впровадження тренінгів з метою зняття можливих психологічних утисків під час виступу на сцені (залучення до використання імпровізації в прилюдній діяльності,

активізація адекватної реакції на публіку, спонукання до зосередження на передачі музичного образу твору, спонукання до самоконтролю учня під час виступу, вироблення в кожного учня психологічної установки на успішність діяльності, формування в учнів впевненості в їхніх здібностях, встановлення контакту з аудиторією.

На цьому етапі роботи особлива увага приділялась таким формам роботи, як рухи зі зміною напрямку (відносно сцени, відносно залу), зі зміною темпу, ритму із зупинками; спів у поєднанні з інструментальною фонограмою; спів із мікрофоном (на стійці, в руці).

Ознайомлення учнів молодшого шкільного віку зі сценічною етикою відбувалося на першому – ввідному занятті цього етапу – та на початку наступних занять.

Учасники експерименту дотримувалися таких правил сценічної етики:

1. Зовнішній вигляд, зачіска, сценічний костюм мають бути охайними та відповідними репертуару.
2. Повна концентрація на сценічному виступі, невимушена поведінка.
3. Вихід та ухід зі сцени мають бути організованими, активними, супроводжуватися позитивними емоціями (усмішка) .
4. Контроль за своєю поведінкою (не поправляти без потреби волосся, одяг тощо).
5. Не слід оглядатися по сторонах, розглядати декорації сцени, освітлення вгорі (не гуляти поглядом по сцені). Дивітися поверх голів глядачів або на керівника.
6. Слідкувати за тим, щоб дії були узгоджені зі всім ансамблем. Успіх на сцені залежить від того, наскільки в ансамбля злагоджені дії та звучання.
7. Чітко вимовляти всі слова разом з їхніми закінченнями.
8. Між піснями і під час сольного виступу не розмовляти і не ділитися враженнями один з одним, не кивати головою. Усі розмови і контактні рухи повинні стосуватися лише проведення заходу або бути технічною необхідністю, пов’язаною з непередбачуваними ситуаціями.

9. Не слід акцентувати увагу на помилках мімікою чи жестами.

Важливу роль у заохоченні учнів до музично-сценічної діяльності і збереженні творчого самопочуття та натхнення в музично-сценічній діяльності відіграє сценічний костюм – частина музично-сценічного образу. Використання сценічних костюмів у вокальному ансамблі допомагало учням перевтілитись у певний образ, надало впевненості, творчої наснаги в процесі прилюдної діяльності. Застосування однакових костюмів допомагає школярам відчути ансамблеву єдність, проте застосування різних моделей костюмів з однаковими елементами дозволяє учням проявити власну індивідуальність та ініціативність. Учні самостійно можуть обрати модель костюма за допомогою керівника або батьків.

Четвертий етап – ***підсумково-коригуючий*** – підпорядкований залученню школярів до власного самодіагностування щодо готовності до творчо-сценічної діяльності із застосуванням методів аналізу результатів індивідуальної і колективної музично-сценічної діяльності, самооцінки власної творчої музично-сценічної діяльності, формуванню оцінного ставлення молодших школярів до результатів власного творчого самовираження у процесі співу; вокально-виконавська корекція після виступу (застосування творчо-оцінювальних тренінгів щодо результатів інтерпретації вокальних творів, результатів їхньої інсценізації, досягнень і прорахунків публічної концертної діяльності, перегляд відеоматеріалів виступу та виконавський аналіз, робота над помилками).

На четвертому етапі підготовки широко застосовувався самоконтроль і самооцінювання учнів. Учні недостатньо підготовлені до компетентного аналізу власної музично-сценічної діяльності. Найбільші недоліки в самоконтролі і самооцінюванні виявились у переважно негативній реакції, огульній критиці власних дій. Разом з тим, учні не завжди вміють виявити причини невдалих дій, часто звинувачуючи в недоліках інших, а не себе.

В процесі формувального експерименту учні залучались до цілеспрямованих спостережень за власною сценічною поведінкою та

поведінкою інших учасників колективу відповідно до визначених експериментатором орієнтирів. Особлива увага учнів зверталась на особливості міміки, пантоміміки виконавців, сценічної поведінки. У полі зору учнів мали також бути чіткість дикції і зовнішній вигляд виконавців.

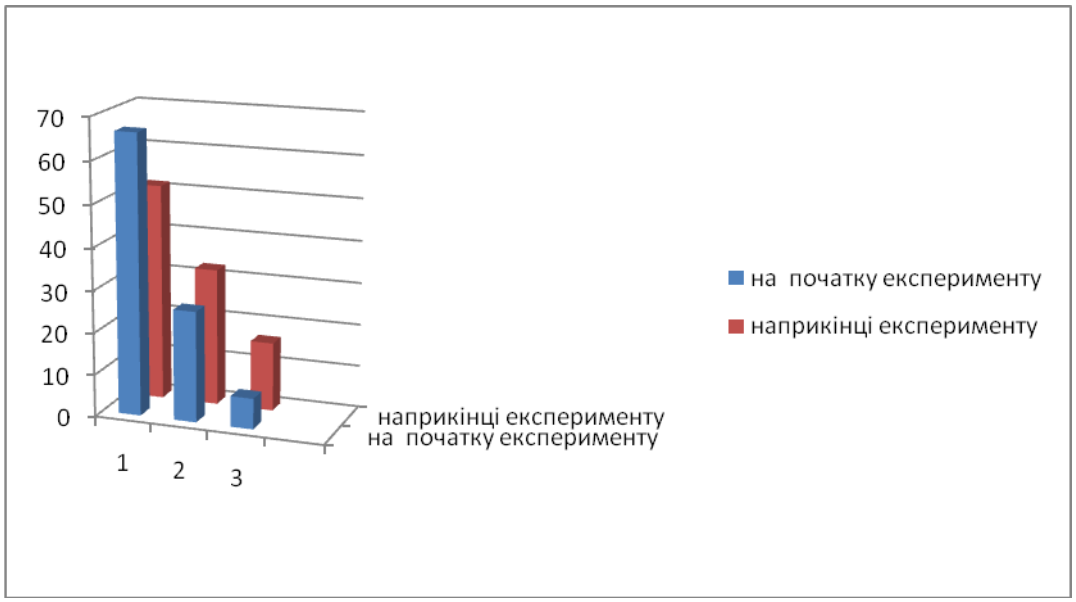
Підготовка до публічної демонстрації учнями вокальних надбань відбувалася завдяки методам зіставлення виконання в класі та на сцені, позитивного аналізу сценічних здобутків.

У процесі нашого дослідження ми спостерігали, що методи та прийоми, спрямовані на формування вмінь сценічного втілення музичних образів, учням молодших класів подобались, вони із задоволенням виконували і активно знайомили з ними своїх товаришів.

Динаміка змін рівнів сформованості у молодших школярів КГ та ЕГ сценічного втілення музичних образів за критерієм «Ступінь зацікавлення молодших школярів вокально-ансамблевим співом» на початку та наприкінці експерименту показана у гістограмі 3.1. З гістограми «3.1» ми бачимо, що низький рівень сформованості вмінь сценічного втілення музичних образів спостерігається у 19 молодших школярів (51,4%) контрольної групи, у 8 учнів (21,6%) експериментальної; середній рівень: у 12 учнів (32,5%) молодшого шкільного віку контрольної та 23 (62%) експериментальної групи; високий рівень ЕГ і КГ виявився однаковим: у 6 молодших школярів (16,3%) контрольної та у 6 учнів (16,3%) експериментальної групи.

Надана гістограма показує, що після проведення формувального етапу дослідження у молодших школярів ЕГ з’явилася яскрава емоційна реакція на ансамблевий спів, на виступи вокальних ансамблів; виявилось бажання до сценічно-творчої діяльності, до власного співу у вокальному ансамблі. У учнів контрольної групи ступінь зацікавлення молодших школярів вокально-ансамблевим співом збільшився на формувальному етапі дослідження, але не досяг того рівня, що у молодших школярів експериментальної групи.

Контрольна група



Експериментальна група

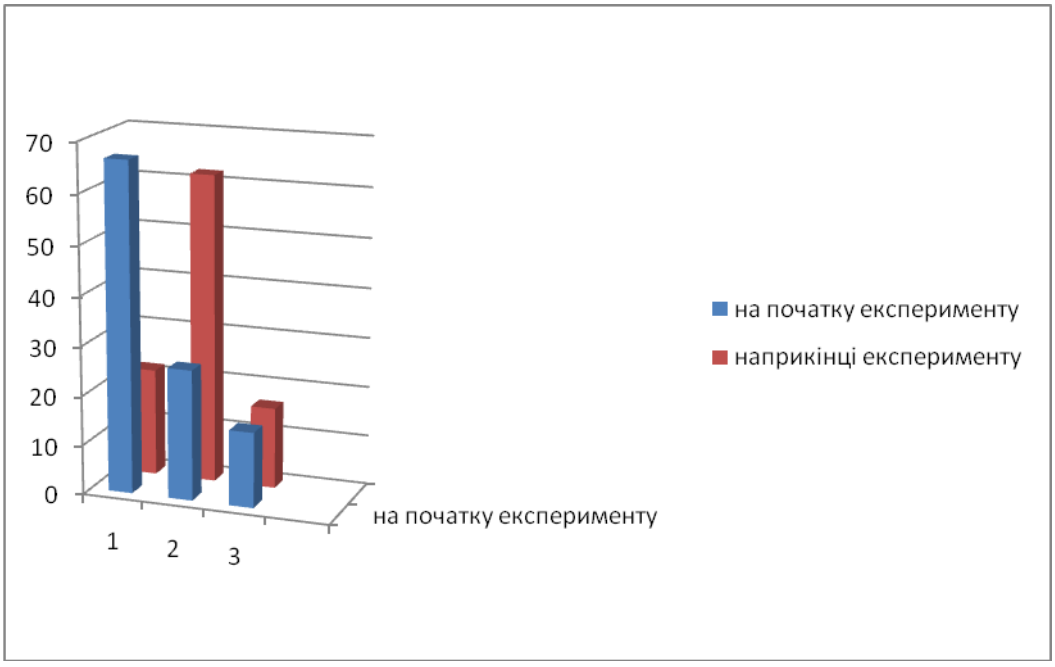
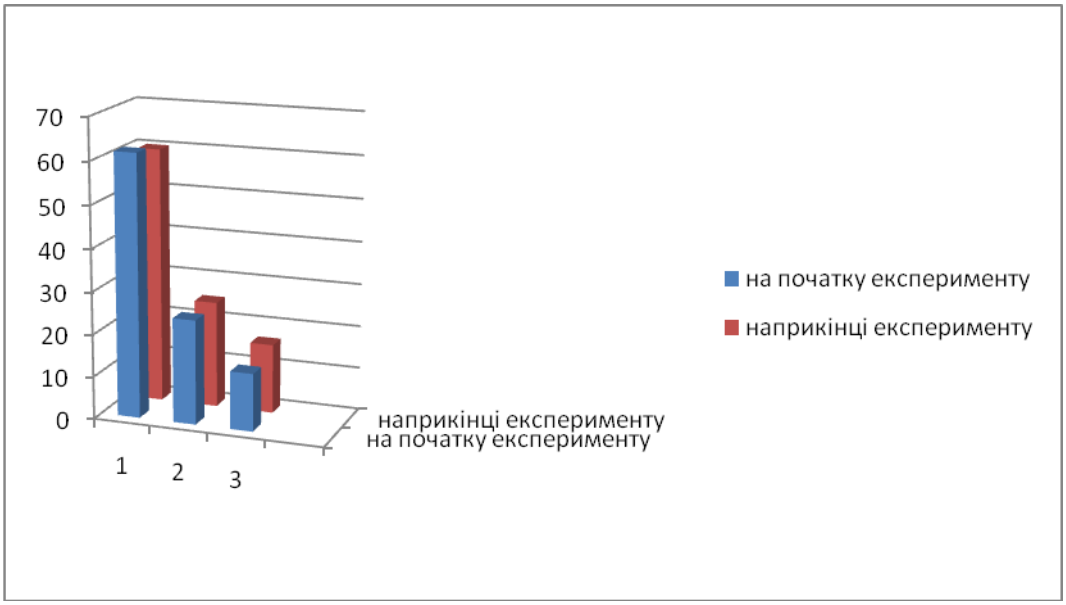


Рис.3.1 Динаміка змін рівнів сформованості у молодших школярів КГ та ЕГ сценічного втілення музичних образів за критерієм «Ступінь зацікавлення молодших школярів вокально-ансамблевим співом» на початку та наприкінці експерименту.

Динаміка змін рівнів сформованості у молодших школярів КГ та ЕГ умінь сценічного втілення музичних образів КГ та ЕГ за критерієм «Міра здатності до усвідомлення змісту музичних образів» на початку та наприкінці експерименту відображена у гістограмі 3.2.

Контрольна група



Експериментальна група

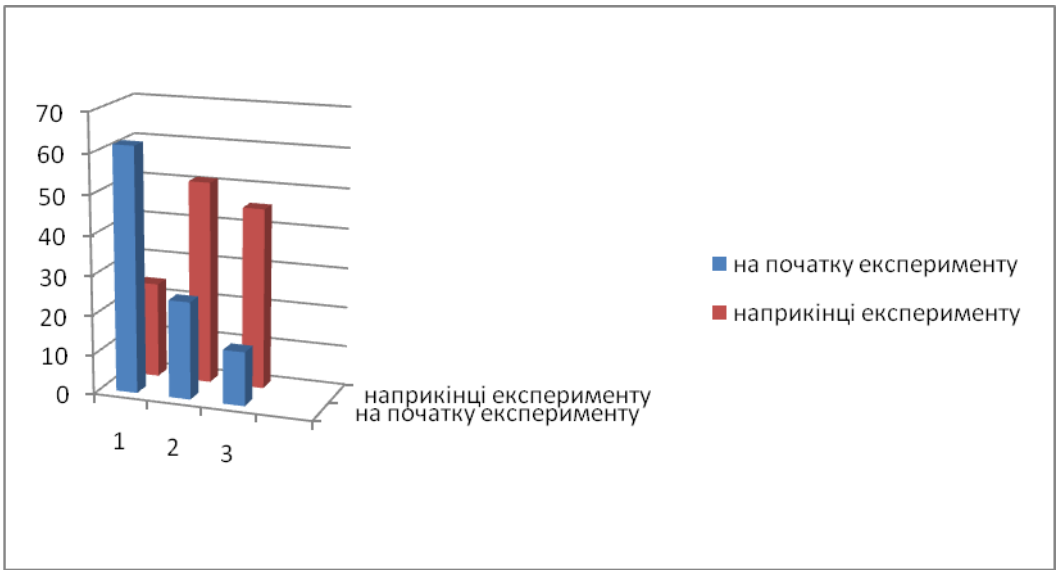


Рис. 3.2 Динаміка змін рівнів сформованості у молодших школярів КГ та ЕГ умінь сценічного втілення музичних образів за критерієм «Міра здатності до усвідомлення і адекватного відтворення змісту музичних образів» на початку та наприкінці експерименту.

З гістограми 3.2. бачимо, що низький рівень сформованості умінь сценічного втілення музичних образів спостерігається у 22 молодших школярів (60%) контрольної групи та у 9 учнів (24%) експериментальної групи; середній рівень: КГ – у 9 учнів молодшого шкільного віку (30,3%); ЕГ – 19 (51%); високий рівень: у 6 учнів (16,3%) контрольної групи та у 9 молодших школярів (25%) експериментальної групи.

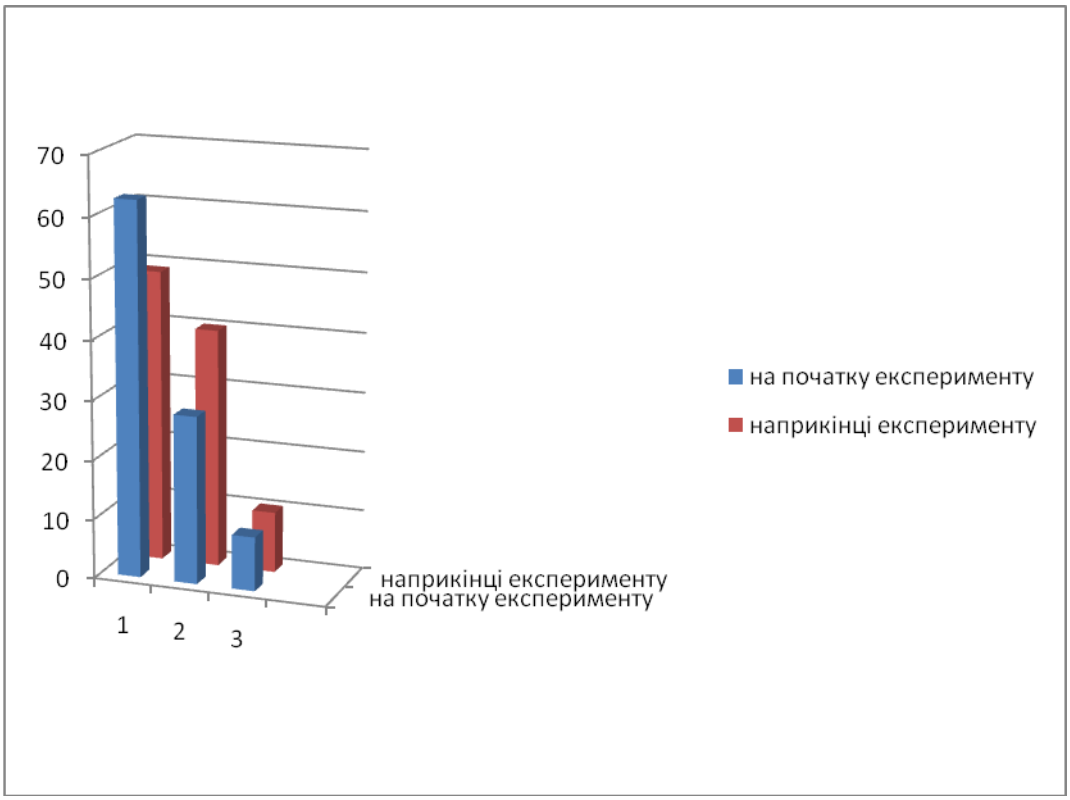
Вищевикладені дані демонструють, що саме завдяки впровадженню даної методики учні ЕГ можуть виразно виконати фрагмент самостійно розученого твору, дати елементарну словесну характеристику музичному образу, виявляють активність та самостійність в колективній інтерпретації музичного твору, ніж молодші школярі контрольної групи.

Динаміка змін рівнів сформованості у молодших школярів умінь сценічного втілення музичних образів КГ за ЕГ критеріями «Ступінь вокально-ансамблевої взаємодії, міра здатності до артистичної передачі змісту музичних образів, міра здатності до збереження творчого самопочуття в процесі прилюдної діяльності виразного виконання музичного твору» на початку та наприкінці експерименту показана в гістограмі 3.3.

З гістограмі 3.3 можна побачити, що низький рівень сформованості умінь сценічного втілення музичних образів за означеними критеріями спостерігається у 18 учнів молодших класів (49%) контрольної групи та у 7 учнів (18,8%) експериментальної групи; середній рівень: у 15 учнів (40%) молодшого шкільного віку контрольної та 25 (67,5%) експериментальної групи; високий рівень: у 4учнів (10,2%) контрольної групи та у 5 молодших школярів (13,5%) експериментальної групи.

Загальні результати формувального експерименту демонструють високі показники стану сформованості у молодших школярів умінь сценічного втілення музичних образів експериментальної групи та досить низькі у учнів контрольної групи.

Контрольна група



Експериментальна група

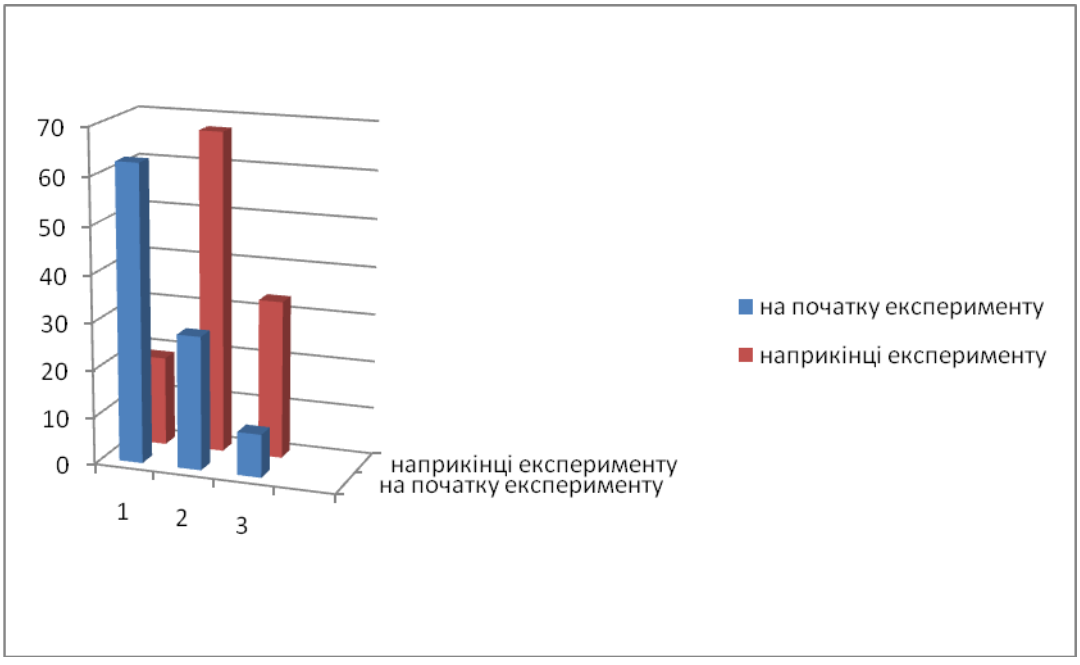


Рис. 3.3 Динаміка змін рівнів сформованості у молодших школярів умінь сценічного втілення музичних образів КГ за ЕГ критеріями «Ступінь вокально-ансамблевої взаємодії, міра здатності до артистичної передачі змісту музичних образів, міра здатності до збереження творчого самопочуття в процесі прилюдної діяльності виразного виконання музичного твору» на початку та наприкінці експерименту.

3.3. Аналіз результатів експериментального дослідження

Підведення підсумків формувального експерименту відбувалось шляхом порівняння кількості учнів, віднесених до низького, середнього і високого рівнів в експериментальній і контрольній групах, а також у процесі обробки даних методами математичної статистики.

Оскільки точність оцінювання результатів застосування запропонованих методів у кількісних вимірах має дещо відносний характер і приблизно на 1/5 визначається випадковими помилками, для обчислення результатів експерименту було застосовано методи математичної обробки, метою якої було максимальне уникнення похибок в отриманні кількісних результатів.

Результати виконання завдань з кожного етапу оцінювались в балах.

Порівняння результатів констатувального і формувального експерименту наведено в Таблиці 3.4

Таблиця 3.4

Порівняння сформованості уміння сценічного втілення музичних образів на початку та наприкінці формувального експерименту

Групи	Експериментальна			Контрольна		
На початку формувального експерименту						
Рівні	високий	середній	низький	високий	середній	низький
Кількість учнів	3	13	21	5	10	22
%	8,1	35,1	56,8	13,5	27,0	59,5
Наприкінці формувального експерименту						
Кількість учнів	7	22	8	5	12	20
%	18,9	59,5	21,6	13,5	32,5	54,0

Динаміка змін рівнів сформованості вмінь сценічного втілення музичних образів молодших школярів контрольної та експериментальної груп на початку та наприкінці експерименту відображена в гістограмі 3.4.

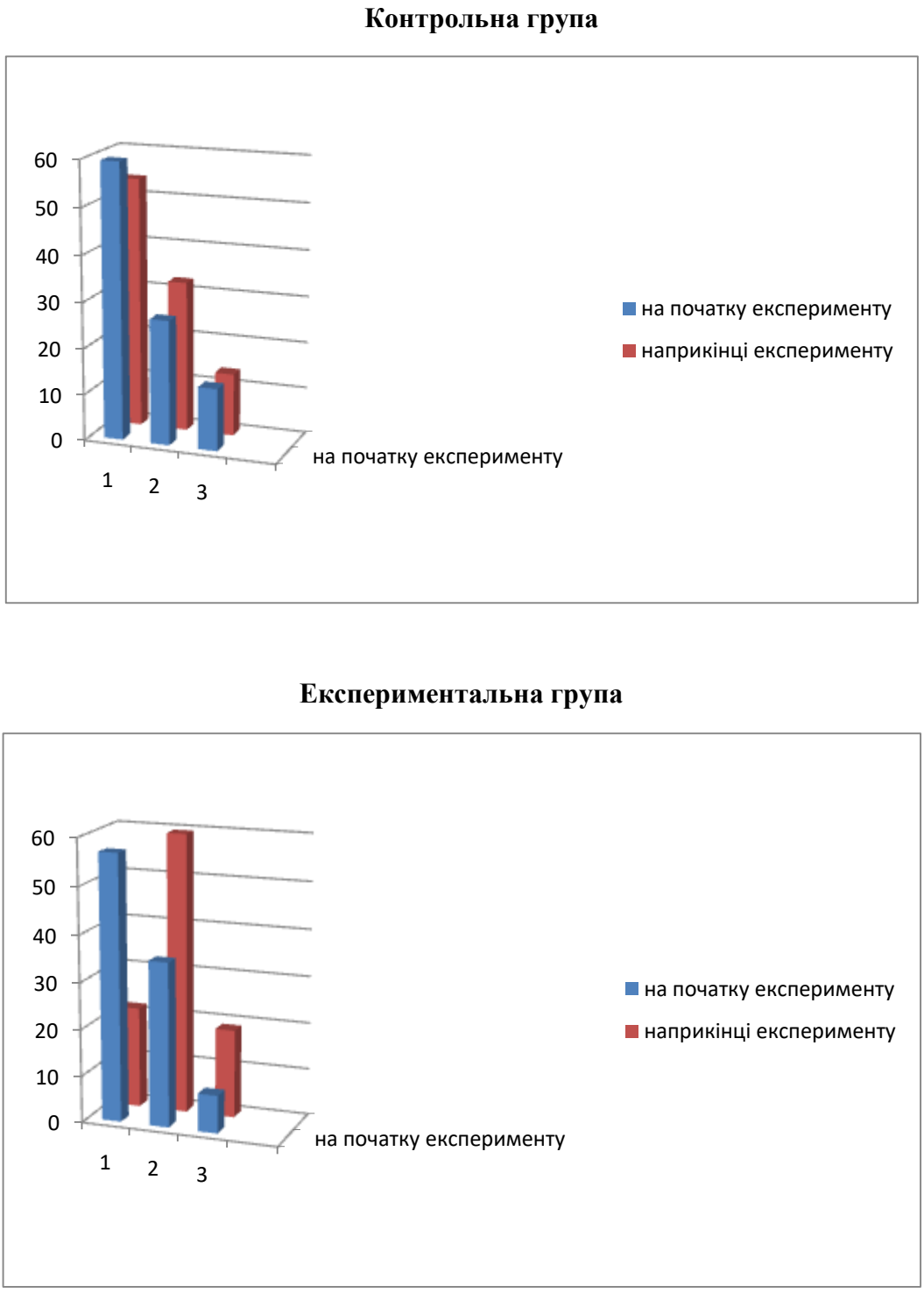


Рис. 3.4 Динаміка змін рівнів сформованості вмінь сценічного втілення музичних образів молодших школярів контрольної та експериментальної груп на початку та наприкінці експерименту.

Шляхом порівняльного аналізу педагогічних зрізів констатувального та формувального експериментів виявлено тенденцію до значного збільшення кількості учнів ЕГ з високим 18,9 % та середнім 59,5 % рівнем, спостерігається значне перевищення їхньої кількості у порівнянні з КГ, в якій високого рівня досягли 13,5%, середнього – 32,5% та низького – 54,0%, хоча на початку експерименту співвідношення рівня сформованості вмінь в ЕГ і КГ було приблизно одноковим.

Перевірка ефективності розробленої методики формування вмінь у молодших школярів втілення музичних образів у позашкільній діяльності відбувалася завдяки впровадженню статистичних методів опрацювання експериментальних даних за формулою χ^2–критерій («хі–квадрат критерій»).

Результативність запропонованої методики підтверджується результатами проведення статистичних методів опрацювання експериментальних даних за формулою χ^2–критерій («хі–квадрат критерій») [187, 572]:

$$X^2 = \sum_{k=1}^{m} \frac{(V_k - P_k)^2}{P_k}$$

Результативність запропонованої методики підтверджується результатами проведення статистичних методів опрацювання експериментальних даних за формулою χ^2–критерій («хі–квадрат критерій»):

$$X^2 = \sum_{k=1}^{m} \frac{(V_k - P_k)^2}{P_k}$$

де P_k – результати спостережень до експерименту;

V_k –результати спостережень після експерименту;

m – загальна кількість груп, на які поділились результати спостережень.

а) Підставивши експериментальні дані учнів контрольної групи у наведену формулу, ми отримали наступні результати:

$$X^2 = \sum_{k=1} \frac{(54-59,5)^2}{59,5} + \frac{(32,5-27)^2}{27} + \frac{(13,5-13,5)^2}{13,5} = 1,54$$

За показниками учнів контрольної групи величина χ^2–критерію становила 12,68. Користуючись таблицею, де для означеної кількості ступенів свободи ми маємо змогу визначити ступінь значущості отриманих відмінностей на початку та наприкінці експериментального дослідження, було зафіксовано, що значення χ^2 = 1,54 менше значення, наведеного у таблиці m–1=2 ступенів свободи, що дорівнює 13,82 при можливості допущеної помилки менше 0,001%. Дане вимірювання показало, що навчання за традиційною методикою не забезпечує потрібного формування у молодших школярів вмінь втілення музичних образів у позашкільній діяльності.

b) Підставивши дані учнів експериментальної групи у наведену формулу, ми отримали такі результати:

$$X^2 = \sum_{k=1} \frac{(21,6-56,8)^2}{56,8} + \frac{(59,5-35,1)^2}{35,1} + \frac{(18,9-8,1)^2}{8,1} = 23,83$$

Відповідно до показників учнів експериментальної групи, величина χ^2 критерію дорівнює 23,83, що перевищує значення у таблиці, яке становить 13,82 при вірогідності допущеної помилки менше 0,001%. Таким чином, динаміка результативних надбань молодших експериментальної групи свідчить про результативність запропонованої методики формування вмінь втілення музичних образів у позашкільній діяльності.

Таким чином, на основі проведеного експерименту, можна вважати, що досягнуто високої ефективності розробленої нами експериментальної методики формування вмінь втілення музичних образів у позашкільній діяльності.

Висновки до третього розділу

1. Підведення підсумків констатувального експерименту засвідчило, що: творчість у процесі ансамблевої діяльності в позашкільних закладах не носить цілеспрямованого характеру, а відбувається епізодично. Більшість молодших школярів мають середній та низький рівні готовності до музично-сценічної діяльності. Найбільші похибки пов'язані зі сценічною підготовкою – учні не вміють зберегти творче самопочуття в умовах прилюдної діяльності, подолати зайве хвилювання під час виступу, у них відсутня здатність до вільної, невимушеної поведінки, уміння утримати увагу під час музично-сценічної діяльності. Напрямок творчої діяльності занять вокальних гуртків носить більш наслідувальний характер. Це, зокрема, широке використання викладачами прикладів власної інтерпретації художніх образів музичних творів, що виконуються в колективі та їхньої виконавської демонстрації. Учні у процесі навчання орієнтуються переважно на вказівки викладача. Хоча, серед засобів, що використовуються викладачами, відмічені такі, які сприяють створенню творчої атмосфери занять. Переважно це засоби, які впливають на свободу виконання в прилюдній діяльності. В процесі музично-сценічної діяльності переважна більшість учнів проявляють зацікавленість та активність саме в концертному виконанні творів, у виконанні ігрових творчих завдань (наслідувальна творчість). Разом з тим відмічено, що більших успіхів досягають ті учні, які проявляють активність у виконанні завдань на імпровізацію, на інтерпретацію музичних творів.

Несформованість навичок втілення музичного образу в музично-сценічній діяльності є наслідком роботи керівників вокальних гуртків.

2. Обґрунтовано критерії сформованості умінь сценічного втілення музичних образів у молодших школярів, до яких віднесено:

- ступінь зацікавленості вокально-ансамблевим співом в умовах прилюдної діяльності;

- міра здатності до усвідомлення і адекватного відтворення змісту музичних образів в умовах прилюдної діяльності;

- міра здатності до вокально-ансамблевої взаємодії;

- міра здатності до артистичної передачі змісту музичних образів;

- міра здатності до збереження творчого самопочуття в умовах прилюдної діяльності.

3. У результаті аналізу спостереження за проведенням занять з дисципліни «Вокальний ансамбль», усного опитування учнів молодших класів, виконання творчих завдань у галузі створення інтерпретації музичних творів було визначено три рівні сформованості уміння сценічного втілення музичних образів у молодших школярів.

До *низького рівня* віднесено учнів, у яких відсутня зацікавленість процесом ансамблевого співу. Вони емоційно обмежені, не здатні імпровізувати, аналізувати, не проявляють ініціативу у відтворенні змісту музичних образів, вокальні навички розвинені слабо. Міміка учнів цього рівня маловиразна або зовсім нерухома в процесі виконання, у них виникають труднощі із застосуванням сценічних рухів. У колективі ці учні пасивні, не прагнуть проявляти ініціативу. Такі школярі не здатні реалізувати себе у творчій діяльності та, відповідно, не можуть втілити зміст музичного образу. Як правило, вони почувають себе відокремлено, не вміють вливатися в колектив.

В учнів *середнього рівня* добре розвинена уява та фантазія, вони зацікавлені сценічно-творчою діяльністю, проявляють активність у репетиційному процесі, але потреба в сценічній діяльності обмежена, здатність імпровізувати, інтерпретувати недостатньо сформована, недостатньо розвинуте образне мислення, процес ансамблевого виконання носить репродуктивний характер. Разом з тим, у них виникають труднощі в передачі певного настрою за допомогою міміки, їхні жести більш скуті, ніж в учнів, які досягли високого рівня. Вміння коригувати власний спів в учнів цього рівня розвинене не достатньо, деякі з них прагнуть виділитися на фоні

інших учасників ансамблю (голосніше співають, використовують багато рухів). У прилюдній діяльності такі учні почувають себе невпевнено, їхнє виконання не яскраве, не емоційне, що безпосередньо впливає на артистичну передачу музичних образів.

Високий рівень характеризується яскравою потребою школярів у сценічно-творчій діяльності, захопленістю ансамблевим співом. Учням цього рівня притаманна творча ініціатива, певна самостійність; вони спроможні створювати музичні образи, спираючись на власний досвід; виявляють здатність до аналізу та інтерпретації художніх творів, проявляють стійкість у збереженні творчого самопочуття в процесі прилюдної діяльності (репетиція, концертний виступ) в різних умовах, схильні до імпровізації, у процесі ансамблевої взаємодії вони добре відчувають партнерів та допомагають своєю впевненістю іншим, менш впевненим у собі учасникам ансамблю, у виконавській діяльності емоційні, володіють виразною мімікою, сценічними рухами, жестами, артистично відтворюють зміст художніх образів.

4. Шляхом порівняльного аналізу педагогічних зрізів констатувального та формувального експериментів виявлено тенденцію до значного збільшення кількості учнів ЕГ з високим 18,9 % та середнім 59,5 % рівнем, спостерігається значне перевищення їхньої кількості в порівнянні з КГ, у якій високого рівня досягли 13,5%, середнього – 32,5% та низького – 54,0%, хоча на початку експерименту співвідношення рівня сформованості вмінь в ЕГ і КГ було приблизно одноковим.

Основні наукові результати розділу опубліковані в працях автора:

1. Слота Н. В. Дослідно-експериментальна робота по впровадженню методики формування у молодших школярів умінь сценічного втілення музичних образів у позашкільній діяльності / Н. В. Слота // Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць. – К. : НПУ, 2013. – Вип. 5 (10). – С. 177-182.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дослідженні представлено теоретичне узагальнення і нове вирішення проблеми формування у молодших школярів умінь сценічного втілення музичних образів у позашкільній діяльності, розроблено та впроваджено методику формування у молодших школярів сценічного втілення музичних образів.

1. У результаті аналізу філософської, психологічної, музикознавчої, музично-методичної літератури з'ясовано, що проблема формування у молодших школярів умінь сценічного втілення музичних образів у позашкільній діяльності є однією з актуальних і майже зовсім не розроблених у теорії і методиці музичного навчання. Не зважаючи на дослідження окремих аспектів естетичного, творчого розвитку молодших школярів, такі питання, як формування артистичних умінь дітей, їх здатності до музично-ансамблевого співу, особливості роботи з музичним художнім колективом учнів початкових класів не стали предметом спеціального вивчення вчених.

2. Уміння сценічного втілення музичних образів молодших школярів у дослідженні інтерпретується як здатність дітей відтворювати і доносити до слухачів образний зміст твору в процесі виконавської діяльності, використовуючи при цьому виразність міміки, пантоміміки, елементів хореографії, та зберігати в умовах прилюдної діяльності творче самопочуття. Структура означених умінь складається з таких компонентів, як: мотиваційний, пізнавально-творчий, виконавсько-оцінювальний та комунікативно-артистичний.

3. Визначено, що у процесі формування у молодших школярів умінь сценічного втілення музичних образів необхідно орієнтуватись на такі їх вікові особливості, як чуттєво-образний характер мислення, підвищена емоційна реакція, наївно-ігрове ставлення до навколишніх обставин, довірливість, пластичність. Водночас слід враховувати певні вади сприймання і відтворення музики, характерні для школярів цього віку, а

саме: фрагментарність музичного сприймання (невміння виділити головне, концентрація уваги на деталях); недовготривалість активного слухання і виконання музики, низький рівень розвитку музично-виконавських умінь (вузький співацький діапазон, неточне інтонування, несформоване вміння користування вокальним диханням, невміння підбирати засоби музичної виразності відповідно до образного змісту твору, скутість сценічної поведінки).

Загалом молодший шкільний вік визначається в дослідженні як сприятливий період для формування вмінь сценічного втілення музичних образів.

4. Критеріями сформованості умінь сценічного втілення музичних образів у молодших школярів визначено: *ступінь зацікавленості вокально-ансамблевим співом в умовах прилюдної діяльності*, що виражається виявленням постійного бажання до музично-виконавської діяльності, зокрема, до ансамблевого співу, до сценічних виступів; *міру здатності до усвідомлення і адекватного відтворення змісту музичних образів*, що характеризується здатністю до виразного виконання музики, виявленням активності та самостійності у створенні інтерпретації музичних образів, спроможністю дати елементарну словесну характеристику образу; *міру здатності до ансамблевої взаємодії*, що визначається спроможністю коригувати власний спів відповідно до співу інших учасників ансамблю на основі слухового контролю, здатність визначити вади власного співу у порівнянні з іншими; *міру здатності до артистичної передачі змісту музичних образів*, що характеризується виявленням емоційності, здатністю до невимушеного, безпосереднього використання рухів, жестів, міміки для розкриття образу під час співу; *міру здатності до збереження творчого самопочуття в умовах прилюдної діяльності*, що виявляється у відсутності зайвого хвилювання, у здатності до застосування елементів імпровізації під час сценічного виконання.

5. Згідно з встановленими критеріями визначено рівні сформованості уміння сценічного втілення музичних образів у молодших школярів: високий, середній, низький. Стан готовності молодших школярів до музично-сценічної діяльності визначено в цілому як незадовільний, що виявляється у відсутності в учнів умінь ансамблевого виконання на тлі їхньої загальної зацікавленості співом та сценічними виступами; надто обмеженій обізнаності у музичних творах при загальній яскравій реакції дітей на музику; у сценічно-творчій скутості. Названі вади є наслідком недостатньої уваги та підготовленості педагогів до художньо-творчої роботи з молодшими школярами, прямому перенесенні методів і прийомів навчання вокально-ансамблевого співу без урахування вікових особливостей дітей, відсутності спеціальної методики підготовки учнів до сценічних виступів.

6. У результаті дослідження запропоновано методичну модель, що включає визначення мети, педагогічних умов, методів і прийомів, форм та етапів формування у молодших школярів умінь сценічного втілення музичних образів у позашкільній діяльності.

7. З’ясовано, що формування у молодших школярів умінь сценічного втілення музичних образів у позашкільній діяльності залежить від створення і дотримання таких педагогічних умов, як: забезпечення позитивної установки школярів на музично-сценічну діяльність, реалізація індивідуально-диференційованого підходу до дітей в процесі ансамблевого музикування; цілеспрямована активізація слухового контролю в процесі ансамблевого музикування.

8. Ефективність процесу формування у молодших школярів умінь сценічного втілення музичних образів забезпечується використанням у роботі з молодшими школярами таких методів і прийомів роботи, як: художній тренінг (цілеспрямоване створення ситуацій «успіху», «концертного виступу», «емоційно-сценічної концентрації», «заохочення» тощо), виконання завдань пізнавально-пошукового, оцінювального та

творчого характеру та виконання вправ на розвиток і корекцію вокальних умінь, умінь ансамблевого співу, формування елементів сценічної техніки.

9. Встановлено, що формування у молодших школярів умінь сценічного втілення музичних образів здійснюється ефективніше у разі використання таких форм роботи, як: різноспрямовані репетиції (за характером діяльності, за метою, за часом проведення), різноманітні прилюдні виступи (виступ-конкурс, академічний концерт, концерт для батьків тощо), обговорення (власних виступів, виступів інших колективів, музичних телепередач тощо).

10. Розроблена методика передбачає чотири взаємопов'язаних етапи навчання, розрахованого на чотири роки: *мотиваційний*; *творчо-репетиційний*; *творчо-сценічний*; *підсумково-коригуючий,* кожен з яких відрізняється змістом педагогічних ситуацій, навчальних завдань і вправ, а також ступенем самостійності їх виконання учнями і передбачає послідовну активізацію сценічної діяльності учнів, ускладнення художніх та технічних завдань, вправ.

11. Результати дослідно-експериментальної роботи дали можливість зафіксувати позитивну динаміку формування у молодших школярів умінь сценічного втілення музичних образів експериментальної групи порівняно з контрольною, що проявлялася в зростанні позитивної мотивації, збагаченні знань щодо музичного мистецтва та практичних умінь учнів у вокально-ансамблевій сценічній діяльності. Дані формувального експерименту свідчать про ефективність експериментальної методики.

Дослідження не вичерпує усіх аспектів даної проблеми формування у молодших школярів умінь сценічного втілення музичних образів у позашкільній діяльності. Подальших досліджень потребують такі питання: визначення принципу добору виконавського репертуару для учнів різних вікових категорій, дослідження способів художньої взаємодії співаків у мистецьких дитячих колективах, методи активізації творчого ставлення учнів до вокально-хорового навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абелян Л. Как Рыжик научился петь : учебное пособие [для детей дошкольного и младшего школьного возраста] / Л. Абелян – М. : Сов. композитор, 1989. – 34 с.

2. Абрамова Г. С. Возрастная психология : учеб. пособие [для студ. вузов] / Г. С. Абрамова. – М. : Издательский центр Академия, 1998. − 672 с.

3. Акимова М. К. Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход / М. К. Акимова, В. Т. Козлова – М. : Знание, 1992. – 80 с.

4. Алянский Ю. П. Азбука театра / Ю. П. Алянский. – Л. : Дет. лит., 1986. – 143 с.

5. Ананьев Б. Г. Задачи психологии искусства. Художественное творчество : сборник / Б. Г. Ананьев. – Л. : Наука, 1935. – С. 236 – 242.

6. Антонюк В. Г. Українська вокальна школа : етно-культурологічний аспект / В. Г. Антонюк. – К. : Українська ідея, 1999. – 168 с.

7. Апраксина О. А. Музыкальное воспитание в школе / О. А. Апраксина. – М. : Музыка, 1975. – Вып.10. – 230 с.

8. Апраксина О. А. Методика музыкального воспитания в школе / О. А. Апраксина // Музыка и пение : учебное пособие. – М. : Просвещение, 1983. – 224 с. : нот. и ил.

9. Артемьева И. В. Методика музыкального воспитания школьников I-IV классов / И. В. Артемьева, Г. В. Белова, М. П. Блинова – М. - Л. : Просвещение, 1965. − 44 с.

10. Арчажникова Л. Г. Теория и методика музыкального воспитания : учебное пособие / Л. Г. Арчажникова. – М. : МГОПИ, 1994. – 160 с.

11. Асафьев Б. В. Через прошлое к будущему / Б. В. Асафьев. – М. : Советская музыка. – 1943. – № 1. – С. 26 – 38. – (О русском музыкальном фольклоре как народном музыкальном творчестве в музыкальной культуре нашей действительности).

12. Бабаева В. В. Эстетическое воспитание в школе / В. В. Бабаева // Материалы международного совещания по музыкальным дисциплинам. – М. : Музыка, 1974. – С. 213.

13. Багадуров В. А. Очерки по истории вокальной педагогики / В. А. Багадуров. – М. : Музгиз, 1956. – 268 с.

14. Барвінок І. Ти і музика навколо тебе. Особливості формування музично-естетичної культури молодших школярів у позашкільній роботі / І. Барвінок // Рідна школа . – 1999. – №7 – 8. – С. 54-56.

15. Баренбойм Л. О. О самостоятельности / Л. О. Баренбойм. – М. : Советская музыка, 1963. – № 9. – С. 66.

16. Баринова М. Н. О развитии творческих способностей ученика : сб. статей / ред. В. Михелис. – Л. : Лизгиз, 1961. – С. 59. – (В помощь педагогу музыкальной школы).

17. Басин Е. А. Двуликий Янус / Е. А. Басин. – М. : Магистр, 1996. – 171 с.

18. Басов М. Я. Избранные психологические произведения / М. Я. Басов. – М., 1975. – 432 с.

19. Бєлікова В. Художнє виконання – творчість / В. Бєлікова. – К. : Музика. – Вип. 6. – С. 20. – (Про виконавське мистецтво).

20. Білоус В. П. Психологічні аспекти формування виконавської художньої майстерності : дис. канд. пед. Наук : 17.00.03 / Білоус Владислава Павлівна ; НМА Укр. ім. П. І. Чайковського. – К. : Музичне мистецтво, 2005. – 194 с.

21. Благінін М. Т. Розвиток творчих здібностей учнів у процесі вивчення музики : з досвіду роботи вчителя музики і співів Носівської середньої школи № 1. ім. В. І. Бурноса / М. Т. Благінін. – Чернігів : Чернігівський обласний інститут підвищення та перепідготовки працівників освіти, 1997. – 34 с.

22. Бершадский М. Е. Научный метод в педагогике / М. Е. Бершадский // Педагогические технологи. – 2006. – №4. – С. 3-39.

23. Беседы К. С. Станиславского [сост. К. Е. Антарова]. – М.: Сов. Россия, 1990. – 80 с. – (Б-ка «В помощь худ. самодеяльности»).

24. Бех І. Інваріанти особистно-орієнтованого підходу до виховання дитини / Іван Бех // Початкова школа. – 2001. – №2. – С. 3-7.

25. Бех І. Молодший школяр у виховному просторі міжособистісних взаємин / Іван Бех // Початкова школа. – 2000. – №5. – С. 1-3.

26. Блохін О. І. Індивідуальний стиль педагогічної діяльності як один з ефективних засобів підвищення якості навчально-виховного процесу в початковій школі / О. І. Блохін, Н. В. Блохіна // Гуманізація навчально-виховного процесу. Збірка наукових праць. – Слов'янськ : СДПІ, 1996. – С. 31-33.

27. Богословский Н. Певец на сцене / Н. Богословский. – М. : «Советская культура», 1979. – С. 5. – (О некоторых недостатках сценической культуры у эстрадных певцов).

28. Бойко Б. В. Энергия и эмоции в общении / Б. В. Бойко. – М. : Филин, 1996. – 472 с.

29. Большой психологический словарь / [под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко]. – СПб. : Прайм-еврознак, 2006. – 672 с.

30. Бондаренко Л. А. Методика хореографической работы в школе и внешкольных заведениях / Л. А. Бондаренко. – К. : Муз. Украина, 1985. – 222 с.

31. Боричевская В. И. Развитие самостоятельности мышления учащихся / В. И. Боричевская // Начальная школа. – 1992. - №1. – С. 2 – 3.

32. Бочкарев Л. Л. Психологические механизмы музыкального переживания : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.01 / Л. Л. Бочкарев. – К., 1989. – 433 с.

33. Брилін Б. А. Педагогічні основи музично-творчого розвитку учнів старших класів у сучасних формах дозвілля : автореф. … дис. доктора пед. наук : 13.00.01 / Брилін Борис Андрійович ; АПН України, Інститут педагогіки. – К., 1998. – 40 с.

34. Буало-Депрео Н. Поэтическое искусство ; [пер. с франц. Э. Фельдман-Линецкая] / Никола Буало-Депрео. – М. : Государственное издательство художественной литературы, 1957. – 232 с.

35. Будняк Т. Г. Проблемы эстетического воспитания младших школьников в педагогическом наследии В. А. Сухомлинского / Т. Г. Будняк. – К., 1977. – 98 с.

36. Букреєва Г. Б. Цікава музика. Музично-дидактичні ігри. 5-8 класи : навчальний посібник для учнів основної школи / Г. Б. Букреєва. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2006. – 104 с.

37. Буяльский Б. А. Искусство виразительного чтения : [кн. для учителя] / Б. А. Буяльский. – М. : Просвещение, 1986. – 176 с.

38. Василенко Л. М. Взаємодія вокального і методичного компонентів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Василенко Людмила Михайлівна ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2003. – 20 с.

39. Вендрова Т. Е. Художественно-педагогический анализ на уроке музыки / Т. Е. Вендрова. – М. : Музыка в школе. – 1989. – №3. – С. 10-16.

40. Вербовая Н. П. Искусство речи / Н. П. Вербовая, О. М. Головина, В. В. Урнова. – М. : Искусство, 1997. – 302 с.

41. Верховинець В. Весняночка. Ігри з піснями для дітей дошкільного віку та молодших школярів / В. Верховинець. – К. : Музична Україна, 1979. – 339 с.

42. Ветлугіна Н. О. Виховання естетичного ставлення дітей до музичної діяльності / Наталя Олексіївна Ветлугіна // Музика у дитячому садку : збірка статей. – К. : Радянська школа, 1986. – С. 3.

43. Ветлугина Н. А. Возраст и музыкальная восприимчивость / Н. А. Ветлугина : [под ред. В. Н. Максимова]. – М. : Знание, 1980. – С. 229 – 244. – (Восприятие музыки).

44. Вилинская И. Н. Значение репертуара в воспитании певца / Вилинская Ирина Николаевна. – М. : Музыка, 1967. – Вып. 3. – С. 45 – 67. – (Вопросы вокальной педагогики).

45. Вишнякова Н. Розвиток творчої активності молодших школярів на позакласних музичних заняттях / Н. Вишнякова // Музика в школі : збірка статей. – К. : Музична Україна, 1981. – Вип. 7. – С. 62-71.

46. Внукова І. П. Диференціація навчання – важливий засіб гуманізації навчання молодших школярів / І. П. Внукова, Є. В. Кузьміна // Гуманізація навчально-виховного процесу : збірка наукових праць. – Слов'янськ : СДПІ, 1996. – С. 31 – 36.

47. Внукова І. П. Гуманізація педагогічної освіти та ціннісно-індивідуальний творчий підхід в організації навчання / І. П. Внукова, Л. Т. Моторний // Гуманізація навчально-виховного процесу : збірка наукових праць. – Слов'янськ : СДПІ, 1996. – С. 2 – 8.

48. Вокальне виховання дітей та юнацтва в закладах загальної додаткової освіти : методичний посібник [для вчителів музики загальноосвітньої школи, керівників вокальних гуртків, студентів диригентсько-хорових факультетів музичних та педагогічних вузів] / [уклад. Ю. О. Юрко]. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2005. – 137 с.

49. Вопросы певческого воспитания / [под ред. Н. М. Шереметьевой]. – Ленинград, 1959. – 94 с. – (В помощь учителю).

50. Воспитание и охрана детского голоса / [под ред. В.А. Багадурова]. – М., 1953. – 71 с.

51. Воспитание музыкой : Из опыта работы / [сост. Т. Е. Вендрова, И. В. Пигарёва]. – М. : Просвещение, 1991. – 205 с.

52. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк / Л. С. Выготский. – М., 1967. – 93 с.

53. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – М. : Искусство, 1965. – 334 с .; М., 1984. – 205 с.

54. Выготский Л. С. Собрание сочинений / Л. С. Выготский. – М. : Искусство, 1982. – 485 с.

55. Воронцов Д. Д. Страна детства / Д. Д. Воронцов – М. : Знание, 1986. – 96 с. – (Народный ун-т .Пед.фак.; №7)

56. Гаврилычева Г. Ф. Это желанное слово «Сам». Развитие самостоятельности у детей / Г. Ф. Гаврилычева // Начальная школа . – 1992. – №2. – С. 13 – 18.

57. Гаккель Л. Б. Исполнителю, педагогу, слушателю : статьи, реценции / Л. Б. Гаккель. – Л. : Музыка, 1988. – 168 с.

58. Гамезо М. В. Атлас по психологи : информационно-методические материалы к курсу «Общая психология» : учебн. пособ. [для студентов пед. ин-тов] / М. В. Гамезо, И. А. Домашенко. – М. : Просвещение, 1986. − 272 с.

59. Гамезо М. В. Возрастная и педагогическая психология : учебн. пособ. / Гамезо М. В., Петрова Е. А., Орлова Л. М. – М. : Педагогическое общество России, 2003 – 512 с.

60. Гильбух Ю. З. Темперамент и познавательные способности школьника : психология, диагностика, педагогика : [пер. с укр. – перераб. и доп.] / Ю. З. Гильбух. – Киев : Ин-т психологии АПН України, 1993. – 272 с.

61. Гіптерс З. Мистецтво як засіб художньо-естетичного виховання / З. Гіптерс // Рідна школа. – 2001. – №9. – С. 60 – 63.

62. Гладка С. Наукові основи вокального виховання учнів початкових класів / С. Гладка // Музика в школі : збірка статей. – К. : Музична Україна, 1981. – Вип. 7. – С. 29 – 32.

63. Гнатюк Н. П. Мир увлечённых людей / Н. П. Гнатюк. – М. : Педагогика, 1989. – 160 с.

64. Гонтаренко Н. Б. Сольное пение : секреты вокального мастерства / Н. Б. Гонтаренко. – 4-е изд. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2008. – 183 с. : ил. – (Любимые мелодии).

65. Гончаров И. Ф. Действительность и искусство в эстетическом воспитании школьников (из опыта работы учителя) / И. Ф. Гончаров. – М. : Просвещение, 1978. – 160 с.

66. Горбунова К. М. Педагогічні умови вдосконалення керівництва творчою діяльністю молодших школярів у сфері дозвілля : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Горбунова К. М. ; КНУКіМ. – К., 1997. – 184 с.

67. Горюнова Л. Пение как состояние души / Л. Горюнова // Искусство в школе. – 1994. – №1. – С. 30 – 37.

68. Горюнова Л. Развитие художественно-образного мышления детей на уроках музыки / Л. Горюнова, Л. Школяр // Музыка в школе. – 1991. – №1. – С. 30 – 33.

69. Готсдинер А. Л. Подготовка учащихся к концертным выступлениям : методические записки по вопросам музыкального образования / А. Л. Готсдинер ; ред.-сост. А. И. Лагутин. – М. : Музыка, 1991. – № 3. – С. 182 – 192. – (К вопросу об эстрадном волнении).

70. Гребенюк Н. Є. Формування вокально-виконавських навичок та роль міжособистісного спілкування у класі сольного співу : автореф. … дис. канд. мистецтвознавства : 17.00.02 / Н. Є. Гребенюк ; КДК ім. П. І. Чайковського. – К., 1994. – 18 с.

71. Гризоглазова Т. І. Специфіка роботи над музичною казкою / Т. І. Гризоглазова // Початкова школа. – 1998. – №6. – С.26 – 28.

72. Гріншпун І. А. Про виховання актора оперети / [ред. С. В. Гіппіус] // Сценічна педагогіка / І. А. Гріншпун. – Ленінград, 1976. – Вип. 2. – 161 с.

73. Гроздовська О. Г. Вербалізація як засіб розкриття художньо-творчих здібностей дітей / О. Г. Гроздовська // Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету. – Ніжин, 1999. – ч. 2. – С. 103 – 106.

74. Гуренко Е. Г. Проблемы художественной интерпретации /Философский анализ / Е. Г. Гуренко. – Новосибирск : Наука, 1982. – 256 с.

75. Гурець Н. Т. Педагогічні умови розвитку творчої активності молодших школярів у гуртковій роботі : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Гурець Н. Т. ; КДУКіМ. – К., 1994. – 23 с.

76. Давидов М. Інтерпретаційні аспекти виконавської майстерності / М. Давидов // Науковий вісник. Музичне виконавство. – К. : НМАУ, 1999. – № 2. – С. 88 – 98.

77. Даллада Т. Г. Виховання творчої самостійності студентів у процесі інструментальної підготовки / Т. Г. Даллада // Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету. – Ніжин, 1999. – ч. 2. – С. 53-57.

78. Джола Д. М. Теорія і методика естетичного виховання школярів : навч.-метод. посібник / Д. М. Джола, А. Б. Щербо. – К. : ІЗМН, 1998. – 392 с.

79. Диденко С. В. Формирование активности младших школьников в условиях оценочно-эстетической деятельности : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Диденко Светлана Васильевна ; Киевский гос. пед. институт им. А. М. Горького. – К., 1987. – 156 с.

80. Дмитриева Л. Г. Методика музыкального воспитания в школе : учебник [для учащихся педагогических училищ] / Л. Г. Дмитриева, Н. М. Черноиваненко. – М. : Просвещение, 1989. – 207 с.

81. Добровольская Н. Вокально-хоровые упражнения в детском хоре / Н. Добровольская. – М. : Музыка, 1987. – 35 с.

82. Довідник учителя художньо-естетичного циклу в запитаннях та відповідях / [упоряд. М. С. Дємчишин]. – Х. : Веста : Видавництво «Ранок», 2006. – 608 с.

83. Дорогой С. В. Наш музичний театр / С. В. Дорогой, О. П. Хижна // Початкова школа. – 1988. – №8. – С. 60 – 66.

84. Дорошенко Т. Розвиток творчих здібностей на уроках музики / Т. Дорошенко // Початкова школа. – 2001. – №4. – С. 34 – 37.

85. Дорошенко Т. В. Формування у молодших школярів навичок музичного сприймання : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Дорошенко Т. В. ; Інститут педагогіки АПН України. – К., 1996. – 190 с.

86. Душний А. І. Методика активізації творчої діяльності майбутніх учителів музики у процесі музично-інструментальної підготовки : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / А. І. Душний ; НПУ ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2006. – 204 с.

87. Естетичне виховання в школі засобами музики / [упоряд. В. Д. Остроменський]. – К. : Учбово-педагогічне видавництво, 1962. – С. 10.

88. Емельянов В. В. Развитие голоса. Координация и тренаж / В. В. Емельянов. – Санкт-Петербург, 1997. – 190 с.

89. Жигінас Т. В. Методичні засади підготовки майбутніх учителів музики до концертно-освітньої діяльності серед дітей та юнацтва освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Т. В. Жигінас ; НПУ ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2007. – 43 с.

90. Жорнова О. І. Художньо-творча діяльність на заняттях з хорового співу, як колективне культуротворення / О. І. Жорнова // Педагогіка і психологія формування творчої особистості, проблеми і пошуки. Збірка наукових праць / ред. кол. Т. І. Сущенко та ін. – Київ-Запоріжжя. – Вип. 18. – С. 120 – 127.

91. Завадська Т. М. Педагогічне діагностування музично-естетичного досвіду молодших школярів / Т. М. Завадська // Початкова школа. – 1993. – №3. – С. 27-29.

92. Зазвязинский В. И. Учитель как исследователь / В. И. Зазвязинский // Новое в жизни, науке, технике. Серия «Педагогика и психология». – М. : Знание, 1980. – №4 – 96 с.

93. Закон України про позашкільну освіту. Освіта України. 2000. – № 31.

94. Засоби навчання та методика їх використання в початковій школі : кн. для вчителя / [Г. Ф. Суворова, Я. В. Владимиров, А. В. Полякова та ін.]. – М. : Освіта, 1990. – 160 с.

95. Захава Б. Е. Мастерство актера и режиссера : учеб. пособие для институтов культуры, театральных, и культ.-просвет. училищ / Б. Е. Захава. – Москва : Просвещение, 1973. – 233 с.

96. Зеленицкая И. Методика работы с нечисто интонирующими учениками на уроках музыки / И. Зеленицкая // Мистецтво та освіта. – 2000. – №1. – С. 27 – 31.

97. Зязюн І. А. Естетичний досвід особи. Формування та сфери впливу / І. А. Зязюн. – К. : Вища школа, 1976. – 172 с.

98. Ірха В. Основи методики викладання вокалу в хоровому класі : навч. посібник / В. Ірха. – Харк. держ. акад. культури. – Х. : ХДАК, 2002. – 141 с. : нот. іл.

99. Иванова Л. М. Сердце. Ум. Характер / Л. М. Иванова. – Народный ун-т. Пед.фак. – М. : Знание, 1986. – №12. – 96 с.

100. Изюрова О. С. Вокальный эстрадный ансамбль как форма развития толерантного отношения подростков-воспитанников детского дома к сверстникам / О. С. Изюрова // Искусство и образование. – 2008. – №1. – С. 37-45. – [Електронний ресурс] : – Режим доступу : http://www.referun.com/n/vokalnyy-estradnyy-ansambl-kak-forma-razvitiya-tolerantnogo-otnosheniya-podrostkov-vospitannikov-detskogo-doma-k-sverstni – Назва з екрана.

101. Из истории музыкального воспитания : хрестоматия / [сост. О. А. Апраксина]. – М. : Просвещение, 1990. – 207 с.

102. Искусство в жизни детей : Опыт художественных занятий с младшими школьниками : кн. для учителя / [А. Г. Ершова, Е. А. Захарова, Т. Г. Пеня и др.] – М. : Просвещение, 1991. – 128 с.

103. Йоркін В. В. Проблема міжособистісної взаємодії учасників сумісної діяльності в процесі спілкування / В. В. Йоркін // Теоретичні та практичні питання культурології : Зб. наук. статей. Вип. 3. – Запоріжжя : ЗДУ, 2000. – С. 184 – 188.

104. Йоркіна Є. Б. Психолого-педагогічні умови формування індивідуального стилю музиканта-інструменталіста : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Є. Б. Йоркіна – К. : КДІК, – 1996. – 21 с.

105. Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца : кн. [для учителя] / Дмитрий Борисович Кабалевский. – М. : Просвещение, 1984. – 206 с.

106. Каган М. С. Мир общения: Проблемы межсубъектных отношений / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.

107. Каган М. С. Философия культуры. Становление и развитие / Моисей Самойлович Каган. − Санкт-Петербург : Лань, 1998. – 434 с.

108. Кант И. Сочинения в шести томах / Иммануил Кант. − М. : Мысль, 1964. – Т. 5. – 1964. – С. 203 – 245.

109. Каргин А. С. Воспитательная работа в самодеяльном художественном коллективе : учебное пособие для студентов культ.-просвет. фак. вузов культуры и искусства / А. С. Каргин. – М. : Просвещение, 1984. – 224 с.

110. Кардашов В. М. Теоретичні та методологічні засади художньо-творчого розвитку школярів : Монографія / [ред. Н. А. Кушаєва]. – Бердянськ : ТОВ «Будинок техніки плюс», 2000. – 160 с.

111. Карпенко Л. А. Краткий психологический словарь / [ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – М. : Политиздат, 1985. – 431 с.

112. Карпось В. Основні положення з теорії та практики співу : навч.-метод. посібник / В. Карпось – Луцьк : Вежа, 1999. – С. 56.

113. Касьяненко М. Д. Педагогіка співробітництва : навч. посібник / М. Д. Касьяненко. – К. : Вища школа, 1993. – 320 с.

114. Климанова О. Ф. Действие и музыка. Сценическая педагогика / [ред. С. В. Гиппиус, О. Ф. Климанова]. – Ленинград, 1976. – Вып. 2, – 161 с.

115. Клитин С. С. Эстрада. Проблемы теории и методики: учебное пособие / С. С. Клитин – Л. : Искусство, 1987. – 190 с.

116. Коваленко Н. В. Педагогические условия повышения музыкально-эстетической культуры участников самодеятельных вокально-инструментальных ансамблей : автореф. дис. … канд. пед. наук. : 13.00.05 / Н. В. Коваленко ; МГИК. – М., 1986. – 16 с.

117. Коваль Л. Активізація творчої діяльності учнів молодших класів як засіб формування естетичних потреб / Л. Коваль, О. Крамчанінова // Музика в школі. – К. : Музична Україна, 1981. – №7 – С. 24-28.

118. Коваль О. Формування музично-естетичних здібностей першокласників як педагогічна проблема // Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету. – Ч. 2. – Ніжин, 1999. – С. 99 – 102.

119. Кодай З. Избранные статьи / Золтан Кодай. – М. : Советский композитор, 1983. – С. 246.

120. Козир А. В. Теорія та практика формування професійної майстерності вчителів музики в системі багаторівневої освіти : автореф. дис. … докт. пед.

наук : 13.00.02, 13.00.04 / А. В. Козир ; НПУ ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2009. – 43 с.

121. Козлов В. В. Интегративная танцевально-двигательная терапия / В. В. Козлов, А. Е. Гиршон, Н. И. Веремеенко. – Санкт-Петербург : Издательство «Речь», 2006. – 283 с.

122. Козлянинова И. П. Сценическая речь / И. П. Козлянинова. – М. : Просвещение, 1976. – 336 с.

123. Коломоєць О. М. Хорознавство : навч. посібник / Олена Михайлівна Коломоєць. – Київ : Либідь, 2001. – 168 с.

124. Колоней В. Художественная целостность в исполнительском интонировании // Художня цілісність як феномен музичної творчості та виконавства : зб. статей / В. Колоней // Науковий вісник НМАУ. – К., 2005. – № 48. – С. 262 – 268.

125. Кондаш О. Хвилювання. Страх перед випробуванням / О. Кондаш. – К. : Рад. школа, 1981. – 170 с.

126. Кононко О. Л. Як виявляти рівень самостійності учнів / О. Л. Кононко // Початкова школа. – 1989. – №1. – С. 40 – 44.

127. Коробко С. Робота психолога з молодшими школярами : методичний посібник / С. Коробко, О. Коробко. – К. : Літера ЛТД, 2006. – 416 с.

128. Костандов Э. А. Восприятие и эмоции / Э. А. Костандов ; М-во здравоохранения СССР. – М. : Медицина, 1977. – 248 с. : ил.

129. Костюк Г. С. Вікова психологія : підруч. [ред. проф. Г. С. Костюка]. – К. : Радянська школа, 1976. – 268 с.

130. Котова Л. М. Емоційна стійкість музикантів-інструменталістів в процесі дії зовнішніх стрес-факторів / Л. М. Котова // Теоретичні та практичні питання культурології. – Запоріжжя : ЗДУ, 2000. – Вип. 3. – 277 с.

131. Красильников И. М. Музыкальное творчество как предмет педагогики / И. М. Красильников. – М. : Музика в школе. – 2001. – №1. – С. 18 – 27.

132. Крылова Н. Б. Эстетический потенциал культуры / Наталья Борисовна Крылова. – М. : Прометей, 1990. – 146 с.

133. Кузин В. С. Психология. Учебник / В. С. Кузин. – М. : Высшая школа, 1974. – 280 с.

134. Кузнєцова Л. В. Гармонійний розвиток особистості молодшого школяра : кн. [для вчителя] / Л. В. Кузнєцова. – Освіта, 1988. – 224 с.

135. Кульневич С. В. Современный урок : научно-практическое пособие / С. В. Кульневич, Т. П. Лакоценина. – Ростов-на-Дону : Издательство «Учитель», 2004. – Ч. 1. – 288 с.

136. Куренкова Р. А. Эстетика – Музыка – Образование : феноменологическая целостность / Р. А. Куренкова : Владимирский государственный педагогический университет и др. – Владимир, 2001. – 307 с.

137. Кушка Я. С. Методика навчання співу : Посібник з основ вокальної майстерності / Я. С. Кушка. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2010. – 288 с.

138. Ламперти Ф. Искусство пения / Ф. Ламперти. – С-Петерб., 2009. – 192 с.

139. Лехвицький В. В. Музичне виконання як процес інтонування / В. В. Лехвицький // Актуальні проблеми історії, теорії, практики художньої культури : зб. наук. праць. − Ч. 2, № 4-5. – К., 2000. – С. 154 – 157.

140. Лисенко М. В. Дитячий вокально-інстументальний ансамбль : метод. посіб. / Микола Віталійович Лисенко. – К. : Музична Україна, 1970. – 92 с. : нот. іл.

141. Листовский В. В. Вопросы взаимодействия сценической среды и актера в работах К. С. Станиславского / В. В. Листовский // Сценическая техника и технология : реферат. сборник. – М., 1978. – Вып. 1. – 40 с.

142. Лихачев Б. Т. Педагогика : курс лекцій : учебн. пособ. [для студентов педагог. учебн. заведений и слушателей ИПК и ФПК] / Борис Тимофеевич Лихачев. – М. : Прометей, Юрайт, 1998. – 464 с.

143. Лобова О. В. Мир волшебных звуков : учебное пособие для первого класса. Часть 2 / О. В. Лобова. – К. : Освіта, 1998. – 96 с.

144. Логачєвська С. П. Дійти до кожного учня / За ред. О. Я. Савченко / С. П. Логачєвська. – К. : Рад. шк., 1990. – 158 с.

145. Люблінська Г. О. Дитяча психологія / Г. О. Люблінська. – Київ : Видавниче об'єднання «Вища школа», 1974. – 355 с.

146. Ляховець О. О. Естетичне виховання молодших школярів [Електронний ресурс] : [стаття] / О. О. Ляховець. – Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vchu/ped/2011_196_2/N196p103.pdf. – Назва з екрана.

147. Лященко І. Ф. Музика в системі естетичного виховання / І. Ф. Лященко. – К. : Наука, 1975. – 48 с.

148. Макаренко А. С. Лекции про воспитание детей. Педагогические сочинения / А. С. Макаренко. – М., 1968. – 116 с.

149. Максімова Н. Психологічні умови забезпечення розвитку творчого потенціалу учнів / Н. Максімова, Л. Порох // Рідна школа. – 2001. – №5. – С. 18 – 19

150. Максименко С. Д. Общая психология / Сергей Дмитриевич Максименко. − М. : Рефл-бук; К. : Ваклер. − 2000. – 528 с.

151. Макшанов С. И. Психогимнастика в тренинге / С. И. Макшанов, Н. Ю. Хрящева. – СПб. : Институт тренинга, 1996. – Ч. 3. – 84 с.

152. Малинина Е. М. Вокальное воспитание детей / Е. М. Малинина. – Ленинград : Музыка, 1967. – 88 с.

153. Маркуорт Л. Самоучитель по пению / Линда Маркуорт ; [пер. с англ.]. – М. : Астрель, 2008. – 158 с.

154. Мартинюк А. К. Диригування : навч. посібн. / Анатолій Кирилович Мартинюк. – Хмельницький, 1996. – 200 с.

155. Мартьянова Г. М. Зміст, форми і методи формування креативності учнів засобами музики : навч. посібн. [для студентів педагогічних

навчальних закладів] / Г. М. Мартьянова ; Криворізький державний педагогічний інститут. – К. : КДПІ, 1995. – 134 с.

156. Маслов С. И. Эмоции и ценности в начальном образовании / С. И. Маслов. – Megastar. – 1999. – №6. – С. 84 – 95.

157. Медушевский В. В. О содержании понятия «Адекватное восприятие» / В. В. Медушевский // Восприятие музыки : сб. ст. – М. : Музыка, 1980. – С. 141 – 155.

158. Мелик-Пашаев А. А. Педагогика искусства и творческие способности / А. А. Мелик-Пашаев. – М. : Знание, 1981. – 96 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Серия «Педагогика и психология», №1).

159. Менабени А. Г. Методика обучения сольному пению / А. Г. Менабени. – М. : Просвещение. – 1987. – 95 с.

160. Мильштейн Я. Вопросы теории и истории исполнительства / Я. Мильштейн. – М. : Сов. композитор, 1983. – 187 с.

161. Мир детства : Младший школьник / [ред. А. Г. Хрипковой; отв. ред. В. В. Давыдов.] – М. : Педагогика, 1981. – 400 с.

162. Миропольська Н.Є. Театральне мистецтво в школі / Н. Є. Миропольська // Мистецтво та освіта. – 2002. – № 1. – С. 25-27.

163. Миропольська Н. Є. Уроки художньо-естетичного циклу в школі: навчання і виховання : навч. посібн. / [Н. Є. Миропольська [та ін.]. – Тернопіль : Начальна книга – Богдан, 2006. – 240 с.

164. Михайленко М. П. Вопросы подготовки к выступлениям на экзаменах и концертной эстраде / М. П. Михайленко // Розвиток інноваційних процесів в навчально-виховних закладах : (мистецтвознавство ; ч. 1.) : зб. наук. праць. – Х., – 2003. – С. 154 –161.

165. Модернизация образовательного процесса в начальной, основной и старшей школе : варианты решения / [под ред. А. Г. Каспржак и др.]. – М. : Просвещение, 2004. – 405 с.

166. Моляко В. А. Психологія творчої діяльності / В. А. Моляко. – К., 1978. – 48 с.

167. Мостова Ю. В. Театралізація твору як аспект виконавської інтерпретації / Ю. В. Мостова // Теоретичні та практичні питання культурології. – Запоріжжя : ЗДУ, 2000. – Вип. 3. – 277 с.

168. Мухина В. С. Возрастная психология. Феноменология развития : учебник для студ. высш. учеб. заведений. – 10-е изд., перераб. и доп. / В. С. Мухина. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 608 с.

169. Навчання і виховання шестирічних першокласників : збірка статей / [упоряд. К. С. Прищепа]. – К. : Рад. шк., 1990. – 256 с.

170. Назаренко І. М. Формування естетичних потреб старшокласників в умовах вільного часу (на матеріалі музики) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Назаренко Ігор Миколайович ; Український педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 1995. – 208 с.

171. Науменко С. І. Основи вікової музичної психології / С. І. Науменко. – Київ, 1995. – 103 с.

172. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті : Проект. К. : «Шкільний світ», 2001. – 16 с.

173. Немов Р. С. Психология образования / Р.С. Немов. – М., 1995. – С. 104 – 113 .

174. Немов Р. С. Психология : учеб. [для студ. высш. пед. учеб. заведений] : в 3 кн. – 4-е изд. / Р. С. Немов. – М. : Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 1995 – 2003. – Кн. 3 : Психодиагностика. Введение в научно-психологическое исследование с элементами математической статистики. – 2001. – 640 с.

175. Новгородська Ю. В. Сухомлинський про роль вчителя у формуванні творчої особистості / Ю. В. Новгородська // Рідна школа. – 1999. – №7 – 8.

176. Новейший философский словарь / [ред. А. А. Грицанов]. – М.: Изд. В. М. Скакун, 1998. – 896 с.

177. Нижник О. О. Інтеграція системи муз. виховання в загально-освітній школі : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13. 00. 03 / О. О. Нижник. – Київ, 1996. – 20 с.

178. Ніколаї Г. Ю. Методологія та технологія науково-педагогічних досліджень : навч. посібник для студентів музично-педагогічних факультетів вищих закладів та аспірантів. – Суми : Редакційно-видавничий відділ СДПУ, 2000. – 108 с.

179. Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений / Н. Н. Обозов. – К. : Лыбидь, 1990. – 192 с.

180. Олексюк О. М. Музична педагогіка : навчальний посібник / О. М. Олексюк. – К. : КНУКіМ, 2006. – 188 с.

181. Онофрійчук Л. М. Формування творчих умінь підлітків засобами музичного театру ляльок : автореф. дис. … канд. пед наук : спец. 13.00.02 / Л. М. Онфрійчук. – К., 2009. – 20 с.

182. Організатор позакласної та позашкільної роботи / [за ред. В. А. Якубовського]. – К. : Радянська школа, 1976. – 160 с.

183. Основи загальної психології / Максименко С. Д., Ніколенко Д. Ф., Соловієнко В. О., Василишина Т. В. ; [за ред. С. Д. Максименка]. – К. : НПЦ Перспектива, 1998. – 256 с.

184. Основи сценічного руху : посібник для організатора шкільної художньої самодіяльності // Позакласний час. – 2002. – № 7. – С. 71 – 76 ; Позакласний час. – 2002. – № 9. – С. 5 – 11.

185. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва : теорія і методика викладання мистецьких дисциплін / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.

186. Падалка Г. М. Українська філармонія для дітей та юнацтва : Проблеми модернізації музично-педагогічної освіти / Г. Н. Падалка // Мистецтво та освіта. – 1998. – №3. – С. 7 – 11.

187. Падалка Г. Н. Эстетические идеалы и вкусы студентов в системе формирования творческих качеств / Г. Н. Падалка // Повышение эффективности развития творческих качеств учителя музыки в процессе вузовского обучения : межвуз. сб. науч. трудов. – М., 1991. – С. 20 – 27.

188. Паламарчук А. Позакласна музична виховна робота з школярами молодших класів / А. Паламарчук // Музика в школі. – К. : Музична Україна, 1981. – Вип. 7. – 136 с. (С. 55 – 61).

189. Панкевич Г. І. Образи, що звучать (про музичну виразність) / Г. І. Панкевич. – М. : Знання, 1977. – 112 с.

190. Паньків Л. І. Теорія і методика підготовки майбутнього вчителя до керівництва учнівськими музичними колективами : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Л. І. Паньків ; НПУ ім. М.П. Драгоманова. – Київ, 2005. – 221 с.

191. Педагогический словарь [ред. И. А. Каиров]. – М. : Издательство академии пед. наук. – 1960. – Т 2. – 766 с.

192. Пекерская Е. М. Вокальный букварь : [учеб. пособ.] / Е. М. Пекерская. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.manybooks.org/auth/5670/book/16577/pekerskaya_em/vokalnyiy_bukvar. – Назва з екрана.

193. Петровская Л.А. Компетентность в общении : Социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – М. : МГУ, 1989. – 215 с.

194. Петрушин В. Культура співака / В. Петрушин. – М. : Музика, 1975. – № 3. – С. 24. – (Виконавство).

195. Петрушин В. И. Музыкальная психология : учеб. пособ. для студ. средних и высших учебных заведений / В. И. Петрушин [зав. ред. Е. С. Ивашкина]. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. – 384 с.

196. Петрушин В. И. Музыкальная психотерапия / В. И. Петрушин. – М. : Владос, 1999. – С. 12 – 20.

197. Печерська Е. Елементи хореографії на уроках музики / Е. Печерська, О. Микулинська // Початкова школа. – 2002. – №1. – С. 41 – 42.

198. Пидкасистый П. И. Самостоятельная деятельность учащихся (Дидактический анализ процесса и структуры воспроизведения и творчества). – М. : Педагогика, 1972. – 184 с.

199. Полоскова А. А. К вопросу о методике вокальной работы с детьми / А. А. Полоскова // Народно-певческая культура : региональные традиции, проблемы изучения, пути развития : материалы междунар. научн.-практ. конф. – Тамбов, 2002. – С. 185 – 188.

200. Полукаров В. Теория и практика организации клубной деятельности учащихся : дис. … док. пед. наук: 13.00.01 / Полукаров Владимир Васильевич ; МПГУ. – Москва, 1994. – 405 с.

201. Полякова І. О. Особливості музично-художнього мислення суб'єктів виконавської діяльності / І. О. Полякова // Теорія та методика мистецької освіти : зб. наук. праць. – К., 2000. – Вип. 1. – С. 51.

202. Попов В. С. Советы руководителю хора / В. С. Попов // Школа хорового пения. – М. : Педагогика, 1973. – С. 15.

203. Потебня О. О. Естетика : поетика слова / О. О. Потебня. – К. : Мистецтво, 1985. – С. 174.

204. Практикум по методике музыкального воспитания в начальной школе : учеб. пособие для студ. нач. отделений и фак. сред. пед. учеб. заведений / [ред. Г. П. Сергеевой]. – М. : Издательский центр «Академия», 1998. – 128 с.

205. Предвечний Г. П. Социальная психология. Краткий очерк / Г. П. Предвечний, Ю. А. Шерковин. – М. : Политиздат, 1975. – 319 с.

206. Психологические вопросы художественного воспитания / [авт. текста Б. М. Теплов] // Известия АПН РСФСР. – М. – Л., 1947. – №11. – С.10 – 11.

207. Психологический словарь / авт.-сост. В. Н. Копорулина, М. Н. Смирнова, Н. О. Гордеева, Л. М. Балабанова ; [под общей ред. Ю. Л. Неймера]. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2003. – 640 с.

208. Психологические тесты / [под ред. А. А. Карелина]. – М. : Гуманит. изд. центр Владос, 2000. – Т.1. – 312 с.

209. Психологический словарь / [под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др.] – М. : Педагогика, 1983. – 448 с.

210. Психология. Словарь / [под общей ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – 2-е изд., испр. и доп. – М., 1990. – 494 с.

211. Психотерапевтическая энциклопедия / [под ред. Б. Карсаварского]. – М. : Изд. центр «Книжный дом», 1990. – 947 с.

212. Праздников Т. А. Условия формирования творческой личности. - Сценическая педагогика / [ред. С. В. Гиппиус]. – Ленинград, 1976. – Вып. 2. – 161 с.

213. Прокоф'єва Л. Б. Проблема розвитку образного сприймання музики молодшими школярами в історії та методиці музичного виховання: дис. … канд. пед. наук / Л. Б. Прокоф'єва ; КДУКіМ. – К., 1998. – 160 с.

214. Пфляумер Е. Д. Творчество как способ положительной мотивации обучения младших школьников / Е. Д. Пфляумер // Начальная школа. – 1992. – № 11 – 12. – С. 25 – 29.

215. Раввінов О. Г. Методика хорового співу в школі / О. Г. Раввінов . – К. : Муз. Україна, 1971. – 124 с.

216. Работа с хором. Методика, опыт / [сост. Б. Г. Тевлина]. – М. : Профиздат, 1972. – 208 с.

217. Ражников В. Г. Резервы музыкальной педагогики / В. Г. Ражников. – М. : Знание, 1980. – 96 с. (Новое в жизни, науке, технике. Серия «Педагогика и психология», №7).

218. Раппорт С. Х. Искусство и эмоции / С. Х. Раппорт. – 2-е изд. – М. : Музыка, 1972. – 168 с.

219. Резерв успіху – творчість / [ред. Г. Нойнера]. – М. : Педагогіка, 1989. – 118 с.

220. Решетникова В. І. Вокальне виховання молодших школярів / В. І. Решетникова // Початкова школа. – 1992. – №1. – С.33 – 38.

221. Ровнер В. Є. Вокальний ансамбль. Методика роботи з самодіяльним коллективом : навч. посібник / В. Є. Ровнер. – Ленінград, 1984. – 58 с.

222. Роменець В. А. Психологія творчості / В. А. Роменець. – К. : Вища школа, 1971. – 248 с.

223. Роменець В. А. Історія психології 20- го сторіччя : навч. посібник / В. А. Роменець, І. П. Маноха. – К. : Либідь. – 1998. – 992 с.

224. Ростовський О. Я. Методика викладання музики у початковій школі : навч.-метод. посібник / Ростовський О. Я. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2000. – 2-е вид., доп. – 216 с.

225. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання : навч.-метод. посібник / О. Я. Ростовський. – К. : ІЗМН, 1997. – 248 с.

226. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : навч.-метод. посібник / Ростовський О. Я. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. – 640 с.

227. Ростовський О. Я. Художньо-педагогічний аналіз музичних творів у школі / О. Я. Ростовський. – К. : Рад.школа, 1989. – 72 с.

228. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М., 1946. – 2-е изд. – 704 с.

229. Рудницька О. Деякі проблеми музично-естетичного виховання молодших школярів / О. Рудницька // Музика в школі : зб. статей. – К. : Музична Україна, 1981. – №7. – 136 с. (С. 11-16).

230. Рудницька О. П. Музика і культура особистості : проблеми сучасної педагогічної освіти : навч. посібн. / О. П. Рудницька ; АПН України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – К. – 1998. – 247 с.

231. Рудницька О. П. Основи педагогічних досліджень : навч.-метод. посібник / О. П. Рудницька, А. Г. Болгарський, Т. Ю. Свистєльнікова. – Київ, 1998. – 143 с.

232. Рудницька О. П. Педагогіка : загальна та мистецька : навчальний посібник / Рудницька О. П. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.

233. Савкова З. В. Искусство оратора : [учебное пособие для студентов вуза] / Зинаида Васильевна Савкова // [Електронний ресурс]. – Формат файлов : PDF / Adobe Acrobat. – С. 1 – 3. – Режим доступу : http://www.pseudology.org/Reklama/Ritorika/IskusstvoOratora.pdf. – Назва з екрана.

234. Савкова З. В. Как сделать голос сценическим. Практические приемы для развития голоса / З. В. Савкова. – М. : Искусство, 1968. – 127с.

235. Сартан Г. Н. Тренинг самостоятельности у детей / Г.Н. Сартан. – М. : ТЦ «Сфера» , 2000. – 128 С. – (Серия «Практическая психология»).

236. Сапунджієва К. В. Естетичне виховання молодших школярів засобами театрального мистецтва / К. В. Сапунджієва // Початкова школа. – 1988. – №9. – С. 69 – 71.

237. Світова художня культура . Шкільний курс світової художньої культури і методика його викладання : програми педагогічних університетів / [О. П. Щолокова, Н. М. Провозіна, О. Л. Олещук та ін.]. – К. ; РНМК, 1991. – 134 с.

238. Сверлюк Л. І. Формування гуманних взаємин у дитячих хорових колективах : автореф. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Сверлюк Лілія Іванівна ; Київ. нац. ун-т культури і мистецтв. – К., 2006. – 19 с.

239. Сет Риггс. Как стать звездой / Риггс Сет // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://rutracker.org/forum/viewtopic.php?t=370820. – Назва з екрана.

240. Сисоєва С. О. Творча педагогічна діяльність вчителя : ознаки і методи / С. О. Сисоєва // Обдарована дитина : Науково-практичний освітньо-популярний журнал. – 2005. – №4. – С. 6 – 14.

241. Словарь психолога-практика / [сост. С. Ю. Головин]. – 2-е изд. – Мн. : Харвест, 2005. – 976 с.

242. Слота Н. В. Імпровізація як засіб активізації творчих проявів учнів молодших класів у ситуаціях прилюдного виступу / Н. В. Слота // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць. – К. : НПУ, 2007. – Вип. 5 (10). – С. 177-182.

243. Слота Н. В. Індивідуально-диференційований підхід як умова активізації творчого самовираження молодших школярів в ансамблевому музикуванні / Н. В. Слота // Збірник наукових праць Тернопільського

національного педагогічного університету імені В. Гнатюка. – Тернопіль : ТНПУ, 2007. – №10. – С. 9-13.

244. Слота Н. В. Методи і прийоми комплексного впровадження художньо-тренінгових форм спілкування вокального ансамблю / Н. В. Слота // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки : реалії та перспективи : зб. наук. праць. – К. : НПУ, 2008. – Вип. 10. – С. 170-174.

245. Слота Н. В. Вокально-ансамблевій спів як провідний різновид музично-сценічної діяльності молодших школярів / Н. В. Слота // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць. – К. : НПУ, 2009. – Вип. 8 (13). – С. 211-215.

246. Слота Н. В. Дослідно-експериментальна робота по впровадженню методики формування у молодших школярів умінь сценічного втілення музичних образів у позашкільній діяльності / Н. В. Слота // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць. – К. : НПУ, 2013. – Вип. 15 (20). – С. 61-65.

247. Слота Н. В. Сочетание индивидуального подхода и коллективных видов деятельности в формировании творческого самовыражения участников вокального ансамбля / Н. В. Слота // Всероссийский журнал научных публикаций. – Москва : 2013. – Вып. 4 (19). – С. 73-75.

248. Слота Н. В. Вікові особливості художнього сприймання, виконання і творчості учнів молодших класів / Н. В. Слота // Зб. наук. праць Львівської національної музичної академії імені М. В. Лисенка. – Дрогобич: Посвіт, 2009. – Вип. 21. – С. 216-233.

249. Слота Н. В. Використання імпровізації як форми творчого самовираження молодших школярів у ансамблевому співі / Н. В. Слота // Нові виміри сучасного світу : зб. матеріалів ІІІ Міжнародної наукової інтернет-конференції. – Мелітополь : МДПУ, 2007. – С. 51-52.

250. Слота Н. В. Формування позитивної установки на музично-сценічну діяльність як умова розвитку творчої особистості молодших школярів / Н. В. Слота // Наукові повідомлення студентського наукового товариства Гуманітарного інституту ДонНУ : зб. матеріалів наук. досліджень. – Донецьк : Гуманітарний інститут ДонНУ, 2008. – Вип. 3. – С. 150-156.

251. Слота Н. В. Сценічне втілення музичних образів в процесі вокально-ансамблевого співу : Методичні рекомендації. – Донецьк, 2013. – 39 с.

252. Смолина Е. А. Современный урок музики : творческие приемы и задания / Е. А. Смолина. – Ярославль : Академия развития, 2007. – 128 с. – (В помощь учителю).

253. Соболев А. С. Речевые упражнения на уроках пения : пособ. [для учителей] / А. С. Соболев. – М. – Л. : Просвещение, 1965. – 92 с.

254. Соціальна філософія : Короткий енциклопедичний словник / [заг. ред. і уклад. В. П. Андрущенко, М. І. Горлач]. – Київ – Харків : ВМП «Рубікон», 1997. – 400 с.

255. Станиславський К. С. Робота над собою у творчому процесі переживання // Збірка творів. – М., 1954. – Т. 2. – 403 с.

256. Стеценко К. Г. Про педагогіку музичного виховання / Кирило Григорович Стеценко. – Автограф, 25.04.1917. – ЦНБ, 1-420020, зошит 4. – С. 6. – 4 л.

257. Стецюк К. В. Розвиток музично-творчих здібностей учнів у навчально-виховному процесі мистецьких шкіл : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13. 00. 07 / Стецюк Кіра Володимирівна ; Луганськ. держ. пед. ун-т. – Луганськ, 2005. – 20 с.

258. Субботский Е. В. Ребёнок открывает мир : [кн. для воспитателей дет. сада] / Е. В. Субботский. – М. : Просвещение, 1991. – 207 с.

259. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – К. : Сов. шк., 1974. – 288 с.

260. Сценическая педагогика. Сборник трудов / [отв. ред. С. В. Гиппиус]. – Л., 1973. – 320 с.

261. Сценическая речь / [под ред. И. П. Козляниновой]. – М : Просвещение, 1976. – 336 с.

262. Сценическое общение : Труд актера / [Сост. О. Л. Кудряшов]. – М. : Сов. Россия, 1979. – Вып. 22. – 144 с. – (Б-чка «В помощь худ. самодеятельности» ; № 16 «Труд актера»).

263. Тарасюк С. Соціально-комунікативна активність дитини як фактор розвитку її індивідуальності / С. Тарасюк // Початкова школа. – 1998. – №12. – С. 7 – 9.

264. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. – М. – Л. : АПН РСФСР, 1947. – 334 с.

265. Ткачук Л. Василь Сухомлинський про виховання успіхом у навчанні / Л. Ткачук // Початкова школа. – 1999. – №9. – С. 11 – 13.

266. Тютюникова Т. Э. Уроки музыки. Система обучения К. Орфа / Т. Э. Тютюникова. – М. : Астрель, 2000. – 94 с.

267. Україна 20 ст. Державна нац. програма «Освіта». – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.

268. Уроки художньо-естетичного циклу в школі : навчання і виховання: навч. посіб. / [Н. Миропольська та ін.]. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2006. – 240 с.

269. Учите детей петь / [сост. С. И. Бекина, Т. М. Орлова]. – М. : Просвещение, 1988. – 120 с.

270. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Педагогическая антропология [собр. соч.] / К. Д. Ушинский. – М., 1950. – Т. 8. – 679 с.

271. Федоришин В. І. Формування виконавської майстерності студентів музично-педагогічних факультетів у процесі колективного музикування : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / В. І. Федоришин ; Київський національний ун-т культури і мистецтв. – К., 2006. – 206 с.

272. Фельдштейн Д. Й. Психологія становлення особистості / Д. Й. Фельдштейн. – М. : Міжнародна педагогічна академія, 1994. – 192 с.

273. Философский словарь / [под ред. И. Т. Фролова]. – М. : Политиздат, 1981. – 4-е изд. – 445 с.

274. Фляумер Е. Д. Творчість як засіб позитивної мотивації навчання молодших школярів / Е. Д. Фляумер // Початкова школа. – 1992. – №11-12. – С. 25–29.

275. Хлєбнікова Л. О. Методика хорового співу у початковій школі : методичний посібник / Л. О. Хлебнікова – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2006. – 216 с.

276. Цапок В. А. Творчество (философский аспект проблеми) / В. А. Цапок [под ред. Н. Г. Михай]. – Кишинев : Штиинца, 1989. – 150 с.

277. Цибуля Е. М. Формування стійкого інтересу до народної художньої творчості у молодших школярів в процесі дозвіллєвої діяльності : автореф. ... дис. канд. пед. наук / Е. М. Цибуля ; КДУКіМ. – К., 1996. – 27 с.

278. Цыпин В. Музыка XX века ипроблемы воспитания музыковеда / В. Цыпин // Современная музыка и проблемы воспитания музыковеда. – Новосибирск, 1988. – № 9. – С. 7 – 14.

279. Цыпин Г. М. Музыкант и его работа. Проблемы психологии творчества / Г. М. Цыпин. – М. : Сов. композитор, 1988. – 384 с.

280. Чернецкая Л. В. Психологические игры и тренинги в детском саду / Л. В. Чернецкая. – Изд. 3-е. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. – 128 с.

281. Шакирова И. Музыка в сказке : книга для детей и взрослых (серия «Через игру – к совершенству») / И. Шакирова. – М. : Лист. – 2000. – 272 с.

282. Шамина Л. Работа с самодеятельным хоровым коллективом / Л. Шамина. – М. : Музыка, 1988. – 175 с.

283. Шацкая В. Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества : сб. статей / Валентина Николаевна Шацкая. – М. : Педагогика, 1975. – 200 с.

284. Шацкая В. Н. Музыка в школе. Художественное воспитание средствами музыкального искусства / В. Н. Шацкая. – М. : АПН РСФСР, 1950. – 175 с.

285. Шинтяпіна І. В. Формування художньо-творчих умінь майбутніх вчителів музики в процесі диригентсько-хорової підготовки : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13. 00. 02 / І. В. Шинтяпіна. – К., 2005. – 20 с.

286. Шипунов С. Харизматичный оратор : руководство к курсу «Словесная импровизация» / С. Шипунов. – М., 2010. – 288 с.

287. Шульгіна В. Д. Українська музична педагогіка : підручник / В. Д. Шульгіна ; Держ. ак. кер. кадрів культ. і мист-в. – К. : ДАКККіМ. – 2005. – 271 с.

288. Щолокова О. П. Художньо-естетичне виховання школярів засобами світової художньої культури : навч. посібник / О. П. Щолокова. – К. : УДПУ,1993. – 80 с.

289. Энциклопедический музыкальный словарь / [авт.-сост. Б. С. Штейнпрес, М. Ямпольский]. – М. : Гос. наук. издательство. – 1959. – 327 с.

290. Эстетика и человек // Материалы теоретической конференции (18 – 19 ноября 1966 г.) – М., 1967. – 132 с.

291. Юдина Е. И. Первые уроки музыки и творчества : популярная библиотека для родителей и педагогов / Е. И. Юдина. – М. : Аквариум ЛТД, 1999. – 272 с.

292. Юник Д. Г. Збудливість як засіб регуляції емоційної стійкості музикантів інструменталістів у концертному виступі / Д. Г. Юник // Теоретичні та практичні питання культурології : зб. наук. статей. – Вип. 3. – Запоріжжя : ЗДУ, 2000. – С. 194 – 202.

293. Юник Д. Г. Виконавська надійність музикантів: зміст, структура і методика формування : [монографія] / Дмитро Григорович Юник. – К. : ДАКККіМ, 2009. – 338, [2] с.

294. Юцевич Ю. Є. Музика : словник-довідник / Ю. Е. Юцевич. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2003. – 352 с.

295. Якобсон П. М. Психология художественного творчества / П. М. Якобсон. – М. : Знание, 1971. – 47 с.

296. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996. – 96 с.

297. Яновська Н. М. Мистецтво навчання або навчання через мистецтво / Н. М. Яновська // Початкова школа. – 2005. – №9. – С. 47 – 50.

298. Bloom L. Psychology and Aesthetic a methodological doctrine / L. Bloom // Journal of General Psychology. – 1961. – Vol. 65. – P. 305 –317.

299. Deutch M. Educating for a peaceful world / M. Deutch // American Psychologist, 1993. – №48 (5). – P. 510 – 517.

300. Leonard Bernstein. The infinite variety of music / Bernstein Leonard. – Simon and Schuster, 1966. – 286 p.

301. Posner M. I. Attention in cognitive neuroscience : an overview / M. I. Posner, M. S. Gazzaniga // The cognitive neurosciences. – Cambridge, MA, USA : MIT Press, 1994. – P. 615 – 624.

302. Stokmann D. Muzyka jako system komunicacji. RF / D. Stokmann. – Krakow : PWM, 1982. – t. 9. – S. 230 –246.

ДОДАТКИ

Додаток А

Тест «Перевірка музичної обізнаності учнів молодших класів»

1. Які види мистецтва тобі відомі?

а) образотворче;

б) театральне;

в) машинобудування;

г) математика;

2. Чим відрізняється пісня від розмовної мови?

а) всі слоги проспівуються протяжно;

б) гучністю, силою звуку;

в) під час співу дихання необхідно витрачати економно, щоб вистачило на всю фразу;

г) головне в співі – приголосні звуки, які потрібно співати протяжно.

3. Люди яких професій приймають участь у музичних виставах?

а) музиканти;

б) актори;

в) кінорежисери;

г) будівники;

4. Які якості необхідні для участі у концертах?

а) артистичність;

б) музикальність;

в) байдужість;

г) неорганізованість;

5. Які музичні інструменти тобі відомі?

а) баян;

б) труба;

в) магнітофон;

г) мікрофон;

6. Що по-твоєму означає бути музикальним?

а) вміти співати;

б) вміти складати пісні;

в) вміти складати вірші;

г) вміти малювати;

7. Про що тобі говорить назва «колискова», це:

а) пісня;

б) музичний твір;

в) вірші;

г) балет;

8. Про що тобі говорить назва «ансамбль»?

а) музичний інструмент;

б) група виконавців;

в) гучність виконання;

г) виконання музичних творів разом;

9. Ким був Л.Бетховен?

а) композитором;

б) співаком;

в) художником;

г) винахідником.

Додаток Б

Анкета *«Виявлення смакових уподобань та музично-артистичних творчих здібностей молодших школярів »*

П. І., вік.

1. Яка музика тобі подобається:

а) класична;

б) народна;

в) сучасна популярна;

г) свій варіант.

2. Наведи приклади:

а) класичного твору;

б) народної пісні;

в) сучасної популярної пісні.

3. Назви твій улюблений музичний твір (пісню) та визначи його характер.

Наприклад: американська новорічна народна пісня «Бубенці» (весела, святкова, дзвінка, енергійна, витіювата).

4. Які види мистецтва тебе приваблюють:

а) кіно;

б) театр;

в) література;

г) музика;

д) свій варіант.

5. Які гуртки ти відвідуєш:

а) музична школа;

б) музична студія;

в) студія живопису;

г) хореографічна студія;

д) інші гуртки (дописати).

6. В яких гуртках ти хоті(в)ла б займатися (дописати):

_____

7. Чи подобається тобі складати вірші, пісні:

а) так;

б) ні.

8. Чи подобається тобі приймати участь у концертах?

а) так;

б) ні.

9. Як ти почуваєш себе на сцені:

а) вільно;

б) трохи сковано;

в) боязливо.

10. Чи подобаються тобі ритмічні рухи під музику?

а) так;

б) ні.

11. Чи відвідуєш ти концерти, спектаклі, які? (дописати)

_____

Додаток В

***Тест* «Самооцінка творчих умінь»**

Тест сприяє діагностиці здатності до самооцінки умінь, якими має володіти кожен учасник вокального ансамблю, тобто:

- Уміння фантазувати;
- Уміння емоційно відгукуватися на почуте, побачене (радіти, співчувати, захоплюватись тощо);
- Музична пам’ять (уміння запам’ятовувати проспівану мелодію, пісню);
- Почуття ритму (уміння відтворювати ритмічний малюнок музичного твору);
- Володіння голосом, тобто вокальні дані (уміння інтонаційно вірно проспівати мелодію пісні);
- Сценічна свобода рухів (володіння мімікою та рухами);
- Взаємодія з партнером (уміння втілювати єдиний художній образ твору, а не відчувати себе відокремлено).

Кожен учень має поставити лише знак «+», або «-» біля тих умінь, якими він, на його думку, володіє чи не володіє.

Додаток Г

Тест *«Неіснуюча тварина»*

Учням необхідно вигадати та намалювати неіснуючу тварину та назвати її неіснуючою назвою.

Метод дослідження побудований на теорії психомоторного зв'язку. Для реєстрації стану психіки використовується дослідження стану моторики (зокрема, моторики домінантної руки, якою дитина малює), зафіксоване у вигляді графічного сліду руху (малюнка).

Згідно теорії І.М. Сєченова, будь-яке уявлення, яке виникає у психіці, будь-яка тенденція, пов'язана з ним, закінчується рухом (будь-яка думка закінчується рухом). Якщо реальний рух з якоїсь причини не здійснюється, то у відповідних групах м'язів складається значна напруга енергії, необхідної для здійснення відповідного (на думку) руху. Так, наприклад, образи та думки (уявлення), які викликають страх, створюють у групах ножної мускулатури та м'язах рук напругу, що є необхідним у разі відповіді на страх утечею або захистом за допомогою рук (вдарити, заслонитися). Тенденція руху має спрямування у просторі: приближення, притягання до себе, нахил, випростання, падіння і т.п. При виконанні малюнка аркуш уявляє собою модель простору і, крім стану м'язів, таким чином фіксує ставлення до простору, тобто виникаючу тенденцію.

Простір у свою чергу пов'язаний з емоційним переживанням та часовим періодом (теперішнім, майбутнім, минулим), а також з дійсністю та ідеально-мисленим планом роботи психіки. Простір, розташований ліворуч та позаду суб'єкта, зв'язаний з минулим та з бездіяльністю (відсутність активного зв'язку між мисленням та уявленням, плануванням та його здійсненням. Права сторона, простір спереду та зверху, пов'язані з періодом майбутнього та дійсністю. На аркуші (моделі простору) ліва сторона та низ

пов’язані з негативно забарвленими та депресивними емоціями, з невпевненістю та пасивністю. Права сторона аркушу (згідно домінантної правої руки) та верх пов’язані з позитивно забарвленими емоціями, енергією, активністю, конкретністю дії.

На даних закономірностях побудовані такі давно розроблені та статистично вивірені тести, як «Малюнок людини» Маховер, малюнок-тест «Плодове дерево», тест «Міокінетика» Міра-і-Лопеса. Згідно з цими закономірностями можна аналізувати вільний малюнок.

Окрім загальних закономірностей психомоторного зв’язку та відношення до простору, при тлумаченні матеріалу тесту, використовуються теоретичні положення оперування символами та символічними геометричними елементами та фігурами. За своїм характером тест має відношення до проективних. Він не був опрацьований в статистичній перевірці, тому аналізується подібно до вільного малюнку; результат аналізу може бути представленим у описових формах.

За складом даних тест є орієнтовним, тому як єдиний метод дослідження використаним бути не може. Він потребує об’єднання з іншими методами або тестами, тобто використання у якості накопичувального інструмента дослідження.

Показники та інтерпретація.

Для роботи краще бажано брати білий або трохи кремовий, не глянцевий аркуш; олівець середньої м’якості; ручкою або фломастером малювати не рекомендується.

Розміщення малюнка. У нормі малюнок розміщається посередині вертикально розташованого аркуша.

Розміщення малюнка ближче до верхнього краю (чим ближче, тим більше виявлена якість) говорить про високу самооцінку, незадоволеність своїм місцем в суспільстві, недостатнє визнання оточуючими, прагнення до самоствердження. Розміщення малюнка в нижній частині – зворотна характеристика: невпевненість в собі, низька самооцінка, пригніченість,

нерішучість, незацікавленість в своєму місці в суспільстві, у визнанні, відсутність бажання самоствердж уватися в соціумі.

При розгляді окремих деталей малюнка загальний підхід до інтерпретації такий: певна якість більш виявлена, якщо:

- ця деталь вималювана особливо ретельно;

- цих деталей декілька;

- ця деталь збільшена в розмірах відносно інших.

Якщо певної деталі на малюнку немає, її зображення не досить виразне, деталь мала за розміром – дана якість відсутня або слабо виявлена.

Голова (або деталь, що її заміняє). Положення: голова повернена вправо (відносно того, хто малює) – прагнення до діяльності, майже все, що планується, – здійснюється, або, принаймні, починає здійснюватися (хоч, можливо, і не доводиться до кінця). Людина активно прагне реалізації своїх планів. Голова повернена вліво – прагнення швидше міркувати, ніж щось робити. Це не людина дії: лише незначна частина її задумів реалізується або хоча б починає реалізовуватися. Часто такій людині притаманні страх перед активними діями і нерішучість. Положення «анфас» – зображення «дивиться» на глядача – трактується як егоцентризм, перебільшена увага досліджуваного до власного «я», своїх проблем. Непропорційно збільшений розмір голови – показник того, що людина цінує інтелект, ерудицію в собі та інших.

Окремі деталі голови, що відповідають органам чуття (вуха, рот, очі).

Вуха – зацікавленість інформації щодо власного «я», в оцінці себе людина переважно орієнтована на думки і оцінки оточуючих.

Рот. Відкритий рот в поєднанні з язиком, без промальовування губ, інтерпретується як велика мовна активність (балакучість). Наявність губ – як чуттєвість. Відкритий рот без промальовування язика і губ, особливо заштрихований, – легкість виникнення недовіри, страхів. Рот з зубами – словесна агресивність (людина огризається, задирається, грубо відповідає на звертання). Закритий рот круглої форми – страх, тривожність.

Очі – це символ властивого людині переживання страху, який часто не усвідомлюється людиною. Про це говорить різке промальовування райдужки, сильний нахил олівця при виконанні малюнка очей. Якщо зображені вії – людина демонстративна, любить бути в центрі уваги, «працює на публіку», зацікавлена в тому, щоб оточуючі були в захопленні від її зовнішності, манери одягатися, людина надає занадто великого значення враженню, яке вона справляє на оточуючих.

Рот, особливо зображений у вигляді гострих кутів, – агресія. Якщо роги поєднуються зі щетиною, панциром, – агресія носить захисний характер. Якщо ж вони зображені разом з нігтями, голками, іншими знаряддями нападу, – агресія носить спонтанний наступальний характер.

Пір'я – прояв бажання до самовиправдання, до демонстративності.

Несуча, *опорна частина фігури* тварини (ноги, лапи, іноді – постамент). Масивність цієї частини тіла свідчить про ґрунтовність, обдуманість, переважання раціонального над емоційним при ухваленні рішень, формуванні думки, висновків; взагалі опора на істотні положення і значущу інформацію. Слабке вираження або відсутність опорної частини фігури свідчать про поверховість думок, легковажність у висновках, іноді імпульсивність в ухваленні рішень. Характер з'єднання ніг з корпусом – точне, ретельне, або недбале, ноги слабко з'єднані чи зовсім не з'єднані з корпусом – свідчить про наявність, або, навпаки, відсутність контролю за міркуваннями, висновками, рішеннями. Однотипність чи односпрямованість форми ніг, лап, будь-яких елементів опорної частини – стандартність, банальність думок, рішень. Різноманітність у формі і положенні цих деталей – оригінальність, нестандартність думок, суджень, самостійність, творче начало (виявляється в незвичній формі цих елементів).

Частини, що є виступаючими з фігури. Можуть бути функціональними чи такими, що прикрашають тварину (крила, додаткові ноги, щупальця, деталі панцира), – свідчать про прагнення до охоплення різних галузей людської діяльності, впевненість у собі, допитливість, про бажання брати

участь у якомога більшому числі справ інших людей, про завоювання собі місця під сонцем, іноді – про нерозбірливий вчинок оточуючих. Деталі, що прикрашають (бантики, завиті кучері, квіточки, парасольки), вказують на демонстративність, на бажання привернути увагу оточуючих, манірність.

Хвости. Виявляють ставлення до власних дій, рішень, висновків, до своєї словесної продукції. Позитивне або негативне забарвлення цього ставлення виражене положенням хвоста (або хвостів): вгору – впевненість, позитив, бадьорість; вниз – незадоволеність, сумнів у власній правоті, жалкування щодо зробленого, сказаного, розкаяння.

Хвости повернені вправо – це оцінка своїх дій і поведінки. Хвости вліво – ставлення до своїх думок, рішень, до втрачених можливостей, до власної нерішучості.

Контури фігури. Звертається увага на наявність чи відсутність виступів (шипів, панцирів, голок), промальовування контуру, наявність плям, затемнень. Якщо на малюнку багато гострих кутів – це прояви агресивності. Затемнення, зафарбовування контурної лінії – наявність страху і тривоги. Про підозрілість, побоювання свідчить наявність щитів, заслонів, подвоєння лінії контуру.

Недбалість, неакуратність, стереотипність ліній говорить про відповідні якості людини. Наявність виправлень, перемальовувань можуть свідчити про те, що людина не приймає себе такою, яка вона є.

Загальна енергія. Оцінюється кількість зображених деталей – зображена тільки необхідна кількість щоб дати уявлення про вигадану неіснуючу тварину (голова, тіло, кінцівки; або тіло, хвіст, крила), чи має місце щедре зображення не тільки необхідних, але й ускладнених конструкцій додаткових деталей. Чим більше складових частин і елементів, тим вища енергія. Якщо мало, тільки необхідні, – відсутність енергії, втома, можливе хронічне захворювання. Про це також свідчить характер лінії – слабка павутиноподібна лінія. Жирна з натиском лінія свідчить про наявність тривожності, особливо, якщо це різко продавлені лінії, видимі навіть на

зворотному боці листа – це різка тривожність. Важливо звернути увагу на те, яка деталь так намальована, – це допоможе зрозуміти, з чим пов'язана тривога.

Загальна оцінка тварини. Тварини діляться на тих, що загрожують; тих, що бояться, та нейтральних. Тварина є уособленням людини, виявляє ставлення до себе, свого «я», уявлення про своє становище у світі, свою значущість або її відсутність, тобто тварина представляє того, хто малює, в залежності від характеру того, на кого схожа людина (подібні до лева, бегемота, птаха, равлика, мурах, собаки, зайця, комашки, слона і т. ін.).

Схожість намальованої тварини людині, починаючи з постави тварини на дві лапи, замість чотирьох і закінчуючи «одяганням» тварини в людський одяг (штани, спідниці, плаття), включаючи схожість морди на обличчя, ніг і лап – на руки, свідчить про емоційну незрілість, інфантильність в характері і поведінці відповідно до ступеня «олюднення» тварини.

Механізм схожий на алегоричне значення тварин і їх характерів у казках, притчах.

Рівень агресивності виявляється кількістю, характером (гострі чи тупі) кутів на малюнку. Особливо вагомі при цьому прямі знаряддя агресії – кігті, зуби, дзьоби.

Якщо загальний контур фігури близький до кола (особливо нічим не заповненого), то це символізує прагнення до замкнутості, потайливості, закритості внутрішнього світу, небажання розкриватися перед іншими, або ж небажання здійснювати це дослідження. Такі малюнки дають, зазвичай, мало даних для аналізу.

Якщо на малюнку в тіло тварини вмонтовані механічні частини (танкові гусениці, пропелер, електролампа замість ока, антени), це може свідчити про наявність у людини шизоїдного радикала (більш докладну інформацію щодо цієї особливості можуть дати дослідження акцентуацій характеру за відповідними методиками).

Творчі можливості виявляються кількістю елементів, що поєднані у фігурі: про банальність, відсутність креативності свідчать варіанти, коли зображена існуюча істота (людина, кінь, собака, риба), до якої приєднується певна деталь, взята від іншого створіння (кішка з крилами, риба з пір'ям, собака з плавниками). Творче начало, креативність переважає при зображенні фігури, що складається з багатьох елементів, що притаманні різним істотам.

В назві можуть бути поєднання змістовних частин («заєць, що літає», «бегемот», «мухожер» і т. п.). Інший варіант – словотворення з книжно-науковим, іноді латинським суфіксом або закінченням («ратолетіус» і т. п.). Перше свідчить про раціональність, конкретність при орієнтуванні й адаптації; друге – про демонстративність, спрямовану головним чином на показ власного розуму, ерудиції, знань. Зустрічаються назви як набір літер без жодного смислу («ляліє», «ліошана», «гратекер» тощо), що свідчать про легковажне ставлення до оточуючих, ігнорування сигналів небезпеки, наявність в оточуючому світі критеріїв в основі мислення, перевагу естетичних елементів у емоційних думках над раціональними.

Спостерігаються іронічно-гумористичні назви («ріночурка», «пузиренд» тощо) – це відповідає іронічно-поблажливому ставленню до оточуючих. Про інфантильність, дитячість свідчать назви, що мають елементи, які повторюються («тру-тру», «лю-лю», «кус-кус» і т. ін.). Схильність до фантазування виявляється звичайно подовженими назвами («аберосінотиклірон», «гулобарніклєта-мієшинія» тощо).

Додаток Д

«Комплекс вправ для розвитку співацького дихання»

ВПРАВА 1.

Робимо короткі різкі вдихи носом (рот закритий).

ВПРАВА 2.

Зробити те саме при закритій правій ноздрі.

ВПРАВА 3.

Повторити те саме при закритій лівій ноздрі.

ВПРАВА 4.

Вдох – треба запрокинути голову назад, видих – повертаємся у вихідне положення.

ВПРАВА 5.

Вдох з поворотом голови направо, видих – повернення в вихідне положення.

ВПРАВА 6.

Повторити те саме в лівий бік.

ВПРАВА 7.

Рот відкритий. Зробити вдох та видих носом.

ВПРАВА 8.

Рот закритий. Зробити вдох носом та видих ротом.

Кожна з вправ, наведених вище повторюється 7-9 разів. Ці вправи впливають на вироблення змішаного дихання (носом і ротом одночасно). Крім того вправи корисні для здоров’я.

Наступна група вправ також сприяє правильному використанню носового дихання, полегшує його. Тут поєднані дихальні вправи з фізичними рухами.

ВПРАВА 9.

Вправа виконується стоячи. Корпус прямий. Ноги на ширині плечей. Руки на поясі. На рахунок «раз» - піднятися на носках із вдохом через ніс, «два» – опуститись на п’яти з видихом через рот. Повторити 3-5 разів.

Далі вправи цієї групи повторювати 3-5 разів.

ВПРАВА 10.

Вихідне положення стоячи, руки вільні, вдох та видих носом. На вдосі підняти руки вгору, відставити ногу назад на носок. Повертаючись у вихідне положення, зробити видих.

ВПРАВА 11. «Лісоруб».

Ноги на ширині плечей, руки внизу. Візьміть обома руками топор, підніміть його над головою, одночасно легко та глибоко вдихаючи, та з коротким видихом через рот зробіть швидкий наклон уперед, опускаючи руки вниз (удар топора по поліну). Повернутись у вихідне положення. Можна чергувати беззвучний видих через рот з видихом на слові «раз».

ВПРАВА 12. «Втома».

Вихідне положення таке саме, що і у впр.11. Підніміться на носки, одночасно піднімаючи руки і вдихаючи. Киньте вільне тіло вниз з окликом «Ух!». Та, не випрямляючись, зробіть ще три додаткових пружинних наклони, видихаючи залишене повітря з окликом «Ух-ух-ух!».

Ця вправа також активізує м’язи діафрагми.

Вправи 11-12 відносяться до групи вправ під час видоху, що звучить. Ці вправи є досить ефективними. Вони допомагають свідомо розраховувати довжину видоху. Дихання, яке створюється піджатими губами при фіксованому видоху, активізує роботу м’язів пресу брюшини та діафрагми. Наведемо ще декілька прикладів таких вправ.

ВПРАВА 13.

Вимовляти на видоху почергово звуки «ж», «з», «нь». За своїм забарвленням ці звуки належать до різних резонаторів: «ж» ближче до грудного, «з» - до мішаного та «нь» - до головного.

ВПРАВА 14.

Уявімо, що в руках кожного троянда. Раптом, на наших очах троянда розкривається та стає пишною і великою. Ми дивуємось та разом за наказом вчителя тихо кажемо «Ах!», далі – миттєва затримка дихання від здивування та краси і співаємо звук «фа» або «соль» першої октави на голосний «а». Необхідно стежити, щоб учні не перенапружувались, не набирали багато повітря.

Цю вправу треба використовувати для організації та одночасного природного видоху, бо в момент здивування або переляку людина інстинктивно забезпечує себе фізіологічно-необхідним запасом кисню, крім того, у цей момент піднімається м'яке піднебення, а це – основа співу.

ВПРАВА 15. «Гудок».

Глибокий вдох, видих на звук «у» (імітуємо гудок пароплава). Гудок неголосний, без напруження, тягнемо «у» на будь-якому комфортному звуці.

Наступна група вправ спрямована на розвиток діафрагматичного дихання, на активізацію м'язів діафрагми та брюшини. Ці вправи також дуже важливі, тому що вони настроюють на необхідний тип дихання, на глибокий вдох та фіксують розширення нижніх ребер.

ВПРАВА 16. «Гармошка».

Короткий вдох при розсуненні нижніх ребер з фіксацією на цьому уваги учнів (кожний контролює свої дії, свої рухи, поклавши руки на ребра). Видих довгий.

ВПРАВА 17. «Свічка».

Глибокий вдох, затримка дихання та повільне задування уявленої свічки. Необхідно досягти рівномірності видихуваного повітря. Для наглядності треба взяти вузьку смужку паперу (шириною 2-3 см, довжиною 7-10см) та використовувати її як свічку. Якщо папір

відхилився – відхилилось «полум’я» свічки, якщо видих правильний (рівний) – папір знаходиться в одному положенні до кінця видиху.

ВПРАВА 18. «Вперта свічка».

Глибокий вдох, секундна затримка дихання, короткими поштовхами видихаємо повітря на свічку, свічка не гасне. Робимо поштовхи видоху інтинсивніше та різче.

Додаток Е

Артикуляційна гімнастика

1. Чотири рази легко прикусіть кінчик язика зубами.
2. Покусайте язика по черзі правими та лівими боковими зубами, ніби жуючи його.
3. Зробіть язиком кругові рухи між губами та зубами з закритим ротом. Те саме в протилежному напрямку.
4. Покусайте нижню губу, верхню губу, втягніть щоки та закусіть боковими зубами їхню внутрішню поверхню.
5. Натягніть верхню губу на верхні зуби.
6. Натягніть нижню губу на нижні зуби.
7. Почергово впирайтесь язиком в ліву та праву щоку. Рот закритий. Вправа називається «футбол».

Під час виконання вправ необхідний візуальний контроль учителя. Ці вправи є важливою та необхідною ланкою у виправленні недоліків мовлення та в роботі над в'ялістю артикуляційного апарату. Для досягнення необхідного ефекту вправам необхідно приділяти 3-5 хвилин перед співом.

Додаток Ж

Розминка для міміки.

Завдання: активізувати м’язи обличчя, визначити, який вираз обличчя підходить для вираження певного настрою.

Як картинка, у якій багато відтінків, виглядає багатшою, яскравішою, насиченою, ніж та сама картинка в палітрі з декількох кольорів, так само для того, щоб виступ був яскравим та живим, потрібно, щоб міміка обличчя теж була живою:

- наморщити чоло, підняти брови (подив), розслабитися;
- зсунути брови, нахмуритися (серджуся), розслабитися;
- повністю розслабити брови, закотити очі (а мені все одно – байдужість);
- розширити очі, рот відкритий, руки стиснуті в кулаки, усе тіло напружене (страх, жах), розслабитися;
- розширити очі, рот відкритий, вдихнути, трохи посміхнутися (здивування, захоплення);
- розслабити повіки, чоло, щоки (лінь, хочеться дрімати);
- розширити ніздрі, зморщити ніс (огида), розслабитися;
- стиснути губи, примружити очі (презирство), розслабитися;
- посміхнутися, підморгнути (посмішка – запорука успіху).

Додаток З

Скоромовки

Для вдосконалення співацького слова необхідно включати до змісту занять скоромовки, які не тільки поліпшують артикуляційну рухливість мовленевих органів, але й прищеплюють увагу та повагу до кожного вимовленого звуку, слова, до якості та чистоти вимови.

Ми пропонуємо скоромовки на різні приголосні звуки, які, в першу чергу, потребують виправлення та відпрацювання.

«б-п» Бык тупогуб, тупогубенький бычок,
У быка бела губа была тупа.

«ч» В четверг, четвёртого числа,
В четыре с четвертью часа
Четыре чёрненьких чумазеньких чертёнка
Чертили чёрными чернилами чертёж.

«м-р» Мурлика муркоче, морозива хоче,
Мурлико руденький, – замерзнеш , дурненький.

«ж-ш» Вийшов Гришка на доріжку
На доріжці сидить кішка,
Взяв з доріжки Гришка кішку,
Хай піймає кішка мишку.

«с» Спить старий сердитий сом
Сниться сому сьомий сон,
Сонце пестить поплавок,
Сом сопе на весь ставок.

Гра «Свинки» (вірші К.Чуковського)

Учні уявляють себе веселими бешкетливими свинками, які «друкують» на машинці та приговорюють в такт з ударами:

Как на пишущей машинке

Две хорошенькие свинки

Туки-туки-туки-тук!

И постукивают и похрюкивают!

Хрюки-хрюки-хрюки-хрюк!

Хрюки-хрюки-хрюки-хрюк!

Спочатку темп не швидкий, потім все швидше та швидше «друкуємо» та приговорюємо. Рухи кісті руки легкі. Вона швидко відскакує від уявної машинки разом з ударним голосним звуком.

Методика розучування та роботи зі скоромовками.

1. Учитель промовляє два рази чітко в повільному темпі.
2. Промовляємо хором (всі учні) чітко у повільному темпі. Учитель виправляє помилки (розучування поступово).
3. Промовляють окремі учні в повільному темпі.
4. Хором промовляємо з прискоренням темпу.
5. Хором – швидко, чітко та помірно голосно.
6. У швидкому темпі промовляють окремі учні.

Можна промовляти так:

Пошепки – повільно.

Тихо – трохи швидше.

Голосно – ще швидше.

Голосно – швидко.

Можливі інші варіанти.

Цінною є індивідуальна робота зі скоромовками.

Додаток И

«Комплекс музично-творчих завдань»

1. Перша група завдань – вправи та завдання на розвиток уяви, фантазії, поширення кругозору.

«Проспівай своє ім'я»

Цю вправу-гру бажано виконувати на перших заняттях з вокальним ансамблем. Гра допомагає запам'ятати імена товаришів, викликає позитивні емоції та формує відчуття групової єдності. Зміст вправи: «Діти розташовані по колу, кидають один одному м'яч, кому в руки потрапляє м'яч, той співає своє ім'я.»

«Музика про мене»

Дітям пропонується розказати, яку б вони написали музику «про себе». Ця музика повинна відповідати особливостям характеру, поведінки, настрою самого «композитора». Учні розказують, які засоби виразності і чому саме ці засоби виразності вони б використали при створенні такого музичного твору, яку б дали йому назву. Таким чином, завдання розвиває в дітей фантазію, творчу уяву, спонукає до самозаглиблення і самопізнання, до зіставлення властивостей власного характеру, внутрішнього світу з уявним музичним образом.

«Композитор» (пошук зображувальних засобів,
відбір найбільш доцільних варіантів)

Вправа починається з того, що учням роздають малюнки із зображенням звірів, пташок, казкових героїв, репродукції картин, пейзажі, портрети тощо. Діти розповідають, яку б музику вони написали до цього малюнка, про цього персонажа, який інструмент використали б для втілення образу і чому.

Школярам можна допомогти запитаннями:

- У якому регістрі буде написана музика?
- Чому обрано цей регістр?
- У якій тональності?
- Який настрій цієї картини? Весела чи сумна?
- У якому темпі буде ця музика?

«Художник» (музичне моделювання)

Зміст цієї вправи полягає в тому, що після звучання вокального твору бажаючі по черзі розповідають, якими кольорами вони б намалювали картину до прослуханої музики. При цьому потрібно спонукати маленьких «художників» до пояснення, чому саме такий колір вони обрали, а за необхідності допомогти їм визначитись та аргументувати свій вибір.

2. Друга група завдань – завдання на розвиток рухової координації: пластичність тіла, координація рук, відчуття ритму інших учасників.

«Біг тіней»

Ця вправа на раптову імпровізацію рухів виконується парами. Перший учасник під музику виконує вільні рухи (за власним бажанням), а другий наслідує першого і ці рухи повторює.

«Шикування зграйкою»

Завдання на поєднання рухів рук та співу. Спочатку вивчаємо 2 куплети пісні-маршу, наприклад, «Тихий марш» (муз. Г.Гладкого, сл. П. Сингаївського). Розташувати дітей зграйкою. Спочатку без співу під музику в повільному темпі виконуємо рухи: вперед, перед грудьми, в сторону, вниз спочатку правою рукою, потім лівою. Об’єднати рух правої і лівої рук, але ліва рука на одну долю запізнюється. Це важко, і виконувати вправу треба дуже повільно. Якщо вправа вийде, поступово прискорити темп. У разі невдачі повторити ще кожною рукою окремо. Знов виконати вправу двома руками. Потім ускладнюємо завдання: під час виконання йти вперед, потім назад. Кожний крок – одна чверть. Поєднуємо спів з рухами рук. Потім поєднуємо всі елементи вправи: крокуємо з рухами рук та співаємо.

3. Третя група завдань – завдання на розвиток вокально-рухової координації, формування свободи виконання.

«Фарбування»

Уявляємо, що долоня і пальці рук – малярний пензель, занурений у фарбу. Цим «пензлем» треба пофарбувати паркан. «Фарбувати» треба під музику розміром 4/4, повільну, плавну. Один такт – рух вниз, другий такт – вгору і т.д. Учасникам пропонується спочатку виконати завдання біля стіни, потім зробити той самий рух у повітрі так, ніби він виконується на стіні. «Фарбувати» за таким малюнком: два рази згори вниз, два рази справа наліво, два рази зліва направо і два рази знизу в гору. Нове завдання: «фарбувати» дуже високий паркан. Це повинно збільшити розмір рухів. Потім поєднуємо спів з рухом. Рекомендується проспівати ліричну пісню. Дуже важливо, щоб рух був безперервним. Руки повинні начебто «співати» рух.

«Скакалка»

Вивчаємо текст вірша. Потім учням пропонується створити свій варіант мелодії. Найкращий варіант виконуємо. Уявляємо, що в кожного з нас у руках скакалка. Поєднуємо стрибки зі співом. Темп виконання спочатку повільний, потім поступово прискорюється.

Два півники, два півники горох молотили,
Дві курочки-чубарочки до млина носили.
Цап меле, цап меле, коза засипає,
А маленьке козенятко на скрипочку грає.
Танцюй, танцюй, козуленько, ніженьками туп-туп,
Татусенько з матусею принесуть нам круп, круп.
А вовчок-сірячок з лісу виглядає
Та на біле козенятко скоса поглядає.

4. Завдання на розвиток і корекцію умінь ансамблевого співу (вправи на розвиток гармонічного слуху, розвиток у учнів почуття колективізму).

«Повтори звук»

Хтось з учнів відтворює, проспівує звук. Той, хто стоїть поряд, має наслідувати цей звук (висоту, характер, динаміку), звук починає «рухатись» по колу. Можна урізноманітнити завдання проханням утримувати звук на ланцюговому диханні (починає один, потім усі вступають по черзі).

«Луна»

Діти сидять по колу. Вчитель співає фразу пісні, з репертуару ансамблю, учні по колу по черзі повторюють цю фразу (намагаються її точно відтворити), але з кожним разом все тихіше, уподібнюючи луні, доки спів не перетвориться у шепіт.

«Побажання для друга»

Вчитель під веселу вокальну композицію кидає кожному учню м’яч і запитує, що він бажає присутнім. Відповіді можуть бути наступні: «бажаю усім гарного настрою», «бажаю успіхів», «бажаю творчого натхнення» та інші.

Побажання завжди піднімають настрій, сприяють виникненню довірливих відносин між вчителем та учнями, формують у учнів почуття колективізму. Веселий музичний супровід психологічного тренінгу може знайомити учнів з вокальним матеріалом, який буде вивчатись на даному музичному занятті, розширювати музичний кругозір.

5. Завдання на формування вміння використовувати зображальні прийоми (глісандо, філірування, трелі) – наслідування звуків природи, озвучення тексту.

«Весняні голоси»

У цій фонопедичній вправі учні самі будуть наслідувати різні звуки природи, які можна почути навесні. Педагог читає текст, учні його озвучують:

Пригріло весняне сонечко (усі підіймають руки вгору, вітають сонце і кожний співає звук у фальцетному регістрі).

З пагорка побіг веселий струмок (учні швидко рухають язиком, відтворюють булькотіння струмка).

Доверху наповнив велику глибоку калюжу (усі на гліссандо опускаються в низький регістр).

Перелився через край (декілька учнів на фоні «булькотіння» інших зображують голосом «хвилю» – вверх-вниз).

І побіг далі (половина учнів «булькоче» на фоні кластеру).

Вибралися з-під кори жучки («жжж-жжж-жжж» в низькому регістрі) та комахи («ззз-ззз-ззз» у середньому регістрі).

Розправили крильця («крш» з поступовим збільшенням сили звуку).

Та полетіли («тр-тр-тр» пошепки).

Раптом під купою хворосту щось зашаруділо («шур-шур», «шур-шур»).

І виліз їжачок (сопіти носом, енергійно втягуючи та видуваючи повітря).

Під теплим весняним сонцем ожив мурашник (кожний співає гострі, веселі звуки в різних регістрах).

Ліс наповнився пташиним гомоном (імітація пташиних голосів одночасно).

Ось і прийшла весна (кожний співає звук у фальцетному регістрі, потім кластер можна звести в унісон).

«Подорож на лісову галявину» (фонопедична гра з рухом)

Уявляємо собі, що ми їдемо в подорож на лісову галявину. Учні вільно рухаються залою, декламують текст (розповідають, що вони бачать по дорозі та озвучують побачене). Педагог читає текст, учні його озвучують:

Ми їдемо на візку («скрип, скрип, скрип»).

Листя шелестять («ш-ш-ш»), птахи співають («фіть-пірю, фіть-пірю»).

Білка горішки гризе («цок-цок»).

Лисичка зайця стереже (причаїтися та завмерти).

Струмок журчить (теліпати язиком), у річку він біжить (теліпати язиком). Довго-довго ми їхали і нарешті приїхали («ух!» (хором)).

Можна вигадати свій варіант вправи або доповнити її.

Додаток К

«Комплекс художньо-технічних вправ з метою активізації творчого самовираження учнів у прилюдній діяльності»

1. Вправа *«Втілити настрій»*.

Завдання: навчити вільно володіти мімікою, уміти застосовувати певний вираз обличчя для певного настрою.

Перебіг вправи: діти по черзі дають один одному завдання передати настрій: веселий, сумний, урочистий, злий, здивований, образливий, тривожний, сердитий тощо. Потім учні оцінюють, чи вдалося передати настрій достатньою мірою, чи ні, якої міміки не вистачило, над якими м'язами обличчя необхідно працювати.

Далі ускладнюємо вправу – учням необхідно втілити настрій, який передає музика. Звучить музика, діти по черзі відтворюють настрій (за допомогою жестів, рухів, міміки, співу), потім бажано обговорити, який саме настрій передала музика.

2. Вправа *«Відгадай настрій»*.

Завдання: розвивати міміку обличчя; формувати вміння керувати своїми емоціями, уміння читати емоції інших учасників ансамблю.

Хід вправи: один з учнів зображує певний емоційний стан (на його вибір), інші учні повинні відгадати настрій, який виражає учень. Далі інші учні по черзі зображують різні емоційні стани.

3. Вправа *«Розфарбуй звуки».*

Завдання: формувати вміння застосовувати відповідну міміку і жести для емоційного виконання голосних «а», «о», «у», «и», «і», «я».

Хід вправи: учням надаються приклади емоційних станів: радість, здивування, оклик, гнів, посмішка, урочистий настрій – та приклади голосних звуків: «а», «о», «у», «и», «і», «е». Необхідно визначити (у процесі

співу різних голосних), за допомогою якого голосного звука можна найкраще втілити емоційний стан, який настрій більше підходить до визначених звуків. Можна допомагати собі втілювати настрій жестами.

Варіанти відповідей:

«а» – радість (очі широко розкриті, руки розходяться в сторони),

«о» – здивування (підняті брови, плечі, руки з розкритими долонями трохи розведені в сторони),

«у» – оклик (губи витягнуті вперед, руки теж),

«и» – гнів (брови нахмурені, руки в боки),

«і» – посмішка (очі радісні, обличчя посміхається),

«я» – урочистий настрій (розправити плечі, голову підняти догори, рот широко відкритий, руки показують людину та опускаються вниз).

4. Вправа на розвиток емоцій у процесі співу *«Створи фразу»* .

Завдання: формувати творчу самостійність учнів у виявленні емоцій в процесі співу.

Перебіг вправи: учням була запропонована фраза «Я піду на концерт» та домашнє завдання: придумати мелодію на цю фразу в певному настрої (з інтересом, з радістю, здивовано, зі страхом, урочисто, сумно). Потім на уроці всі по черзі повинні продемонструвати її та звернути увагу, як мелодія впливає на настрій. Наприклад, мелодію з сумним настроєм учениця створила в мінорному ладі з низхідним рухом мелодії, в мелодії зі здивованим настроєм застосований стрибок вгору на інтервал чиста квінта, мелодія з радісним настроєм створена в мажорному ладі з рухом мелодії вгору.

5. Вправа на розвиток вміння відрізняти спів у високій та низькій позиції.

Завдання: навчити відрізняти спів у високій та низькій позиції та застосовувати позиції в співі.

Перебіг вправи: учням надані аудіозаписи співу у високій та низькій позиціях. Треба визначити, у якій позиції співають виконавці, проаналізувати, який у них вираз обличчя і як це впливає на тембр звуку, на

інтонацію. Потім учням пропонується проспівати фразу пісні з репертуару ансамблю спочатку в низькій, потім у високій позиції та відчути різницю.

6. Вправа *«Пантоміма».*

Завдання: розвивати уяву, виразність рухів, уміння розпізнавати і самостійно відтворювати різні емоційні стани.

Перебіг вправи: учні виконують пісню з репертуару ансамблю. Один з учнів виходить на середину і мімікою та жестами відтворює зміст твору, втілює різні емоції та настрої, які хотів передати композитор. Потім хтось інший з учасників ансамблю показує пантоміму. Далі учні аналізують, які настрої вдалося добре втілити, які не дуже, на що необхідно звернути увагу.

Додаток «Л»

Рекомендований репертуар вокального ансамблю учнів молодших класів

Старовинна та класична музика

Б. Фільц. «Богородице-Діво, радуйся!»

М.Людкевич «Алілуйя»

М. Леонтович «Святий Боже»

С. Рахманінов на вірші М.Лермонтова «Янгол»

А. Вівальді. «Мелодія», аранжування для хору О. Пономарьова

Дж. Мартіні. «Ластівка»

Й. Штраус. «Весняний вальс»

Обробки народних пісень

М. Леонтович. «Щедрик», «Дударик», «Женчичок-бренчичок», «Ой, сивая зозуленька», «Добрий вечір, дівчино»

Українські народні пісні «Ой ходила дівчина бережком», «Дінь-дінь», «Вийшли в поле косарі», «Два півники», «Гопачок»

Укр. колядки «Ой чи є, чи нема», «Коляд, коляд, колядниця»

Українська народна пісня в обробці А. Авдієвського «Павочка ходить»

Чеська народна пісня «Полечка»

Твори українських композиторів

О. Кошиць. «Колискова»

І. Шамо, сл. В. Юхимовича «Веснянка», «Грушечка», з хорової кантати «Ятранські ігри»

Б. Фільц. «Як не любити той край!», «Любимо землю свою», «На зеленому горбочку»

Л. Дичко. «Пастораль» з дитячої кантати «Барвінок», «Березень» з хорової кантати «Весно»

К. Стеценко, сл. В. Самійленка. «Тихесенький вечір»

Уривки з опери М. Лисенка «Коза-дереза»

Твори сучасних композиторів

Сл. і муз. Н. Май «Кап-кап», «Дощик», «Квітуча Україна», «На нашій Україні», «Колискова»

Муз. И. Кадомцева, сл. П.Синявського «Семицветная дорога»

Муз. Л. Горової «Пісня наша дзвенить», «Амур», «Музика звучить»

Муз. І. Кириліної «У долині серед літа»

Муз. Т. Ялової «Кіт і Сардина», «Сонечко сміється»

Муз. О. Злотника, сл. О. Вратарьова «Матроси», «Мамина пісня»

Муз. І. Білик, сл. К. Гнатенка , аранж. Н. Слоти «Надія»

Муз. Л. Рубальської «Кенгуру»

Муз. Е. Птичкина, сл. М. Пляцковского «Сказки гуляют по свету»

Муз. Б. Бакарака, сл. Х. Д. Дэйвіда, аранж. Н. Слоти «Грустные капельки дождя»

Муз. Я. Дубравіна «Вальс»

Муз. М. Дунаевського, сл. Н. Олєва «Лев и брадобрей»

Муз. Д. Кабалевского «Игра в гостей»

Дж. Гершвін. «Плескай в долоні»

Л. Левітова, сл. О. Марунич. Хорова сюїта «Зима»: «Зима в лісі»

Дж. Герман, аранжування Клей Вервік. «Hello Dolly!»

При виборі репертуару можливі зміни з урахуванням індивідуальних особливостей учня. Репертуар не є вичерпним та може поповнюватися новими творами.

Додаток «М»

Пам’ятка членам журі щодо проведення констатувального експерименту

Констатувальний експеримент має проводитися в процесі спостереження за викладанням дисципліни «Вокальний ансамбль» у музичних школах та у вокальних гуртках палацу дитячої та юнацької творчості, естетичного центру загальноосвітньої школи протягом одного півріччя. Опитування учнів (тестування та анкетування) бажано проводити неодноразово (два або три рази) з метою уникнення випадкових результатів.

Широке застосовування у констатувальному експерименті повинен мати метод спостереження за проведенням групових занять з дисципліни «Вокальний ансамбль» та у вокальних гуртках, який здійснюється у формі відкритих уроків і занять. Тут бажано фіксувати результати за допомогою відеозаписів занять та концертних виступів. Особливу увагу експертів має привертати:

- наявність творчого аспекту в процесі занять;
- наявність позитивної доброзичливої атмосфери, зацікавленості учнями музично-сценічною діяльністю;
- уважне ставлення до індивідуальних якостей школярів, до особливостей їх творчого самовираження;
- професійну компетентність викладачів, характер добору репертуару;
- виразність і художність виконання музики учасниками вокального ансамблю;
- сценічна поведінка виконавців;
- спрямованість учнів на активізацію слухового контролю в процесі ансамблевого музикування.