МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Національний педагогічний університет ім. М. Драгоманова

Інститут мистецтв

Курсова робота

на тему: "Методика формування музичного сприйняття

молодших школярів"

Роботу виконала

студентка ІV курсу

заочного відділу

Шпетна Ю.В.

Київ 2008

План

Вступ

Розділ І. Формування і розвиток музичного сприйняття

1.1 Формування музичного сприйняття школярів

1.2 Розвиток сприйняття музики на хорових заняттях

1.3 Розвиток музичного сприйняття молодших школярів

Висновки

Список використаної літератури

## Вступ

Розвиток музичного сприйняття є одним із найвідповідальніших завдань на уроці музики у загальноосвітній школі, центральною проблемою музично-естетичного виховання школярів.

Особливу значущість останнім часом мають питання формування в учнів естетичного сприйняття класичної музичної спадщини минулого й сучасного, шедеврів світової художньої культури, народної музики, фольклору. Тільки такі твори містять у собі величезний потенціал, мають глибокий художній вплив на слухача.

Музика є одним із наймогутніших засобів виховання, що надає естетичного забарвлення всьому духовному життю людини. Уміння слухати й чути музику не є вродженою якістю. Пізнавально-творчі можливості учнів розвиваються в активній музичній діяльності. У процес сприйняття музики включається досвід безпосередніх переживань і роздумів учнів, який формується під впливом музичного мистецтва, а також художній досвід, пов'язаний з виконанням музики. Це дає можливість розглядати сприйняття як основу засвоєння школярами втіленого в музиці досвіду естетичного ставлення до дійсності. Тому головним завданням музичного виховання учнів є формування в них активного сприймання музичних творів. Як предмет дослідження, музичне сприйняття є складною і багатогранною проблемою. Потрапляючи в коло інтересів різних наук, проблема музичного сприйняття вивчається відповідно в різних аспектах.

У теорії музичного сприйняття, головним чином, досліджується вплив різних чинників на музичний розвиток особистості, а також характер їх цілеспрямованого використання у процесі музичного виховання.

Формування музичного сприйняття школярів є провідною проблемою сучасної музичної педагогіки. Учитель має розвинути чутливість дітей до музики, ввести їх у світ краси й добра, відкрити в музиці животворне джерело людських почуттів і переживань. Великого значення у цьому процесі набуває вміла й цілеспрямована музично-педагогічна робота вчителя.

У сучасній науковій літературі найчастіше зустрічаються два терміни, що визначають діяльність людини, яка слухає музику: "сприйняття музики" і "музичне сприймання". Поняття "сприйняття музики" здебільшого використовується у працях психологів, воно відображає ситуацію, коли сприйняття охоплює музику лише як предметний матеріальний процес, як специфічний об'єкт впливу на людину. Поняття "музичне сприйняття" означає спрямування сприйняття на "осягнення й осмислення тих значень, якими володіє музика як мистецтво, особлива форма відображення дійсності, як естетичний художній феномен".

Як відомо, сприйняття є чуттєвим відображенням предметів і явищ об'єктивної дійсності в сукупності притаманних їм властивостей та особливостей при їх безпосередній дії на органи чуття. Музичне сприйняття, у зв'язку зі специфікою об'єкта сприйняття - музики, поняття значно ширше, ніж безпосереднє почуттєве відображення дійсності, бо відбувається водночас у формі почуттів, сприймань, уявлень, абстрактного мислення. Це складний багаторівневий процес, зумовлений не лише музичним твором, а й духовним світом людини, яка сприймає цей твір, її досвідом, рівнем розвитку, психологічними особливостями тощо.

Проблема формування музичного сприйняття має глибоку історію. Накопичення величезного обсягу теоретичного матеріалу призвело до виникнення у ХХ ст. науки про музичне сприйняття, яка на сучасному етапі виступає як наука про закономірності процесу формування та функціонування суб'єктивного музичного образу. У становленні цієї науки велику роль відіграли праці Б. Асаф'єва, Н. Гродзенської, О. Костюка, Є. Назайкінського, Б. Теплова, В. Шацької, а також багатьох інших вітчизняних і зарубіжних учених.

Сприйняття музики досліджується в багатьох напрямах. Музикознавчий напрям, наприклад, складають передусім праці Б. Асаф'єва, який показав, як закономірності музичного сприймання враховуються композитором, як структура сприйняття відбивається на побудові музичного твору. Психологічний напрям складають дослідження, присвячені музично-перцептивним здібностям людини (Л. Бочкарьов, В. Ветлугіна, С. Науменко, Б. Теплов та ін.). Філософські аспекти ще розглядав давньогрецький вчений Аристотель.

У педагогічному аспекті виділяють три типи емоцій, які можна співвіднести з триступеневою структурою музичного сприйняття, яку умовно розрізняють дослідники О. Рудницька та Т. Завадська, підкреслюючи їх важливість та специфічність у формуванні перцептивних та інтелектуальних умінь музичного пізнання:

1. "Емоції вираження", в яких виявляється безоціночне недиференційоване ставлення до музичного мистецтва, яке ґрунтується на інтуїтивних відчуттях, що відповідають перцептивному сприйманню музичних звучань, їх слуховому розрізненню.

2. "Емоції переживання" - усвідомлення особистісного смислу музичного твору, на основі яких здійснюється розуміння виразно-змістовного значення музики.

3. "Емоції співпереживання", які характеризуються злиттям суб'єктивного переживання з позицією автора й виконавця, внаслідок чого здійснюється естетична оцінка й інтерпретація емоційно-образного змісту музики.

Створення у слухачів відповідного настрою (тобто установки) на сприймання музики є важливою умовою формування музичного сприйняття школярів.

Положення теорії установки мають важливе значення для керування процесом музичного сприйняття. Вони є основою передбачення поведінки учнів, програмування їхньої діяльності у цілісному процесі музичного сприйняття. Від художньо-пізнавальної установки, створеної вчителем у дітей, залежить зміст думок і почуттів, образів і асоціацій, що виникають у їх свідомості.

## Розділ І. Формування і розвиток музичного сприйняття

## 1.1 Формування музичного сприйняття школярів

Уроки музики в загальноосвітній школі покликані готувати вдумливого слухача, що любить музику, здатного розуміти глибину ідей, почуттів, переживань, закладених у кращих творах класичної, сучасної і народної музики. Тому розвиток музичного сприйняття є одним з головних завдань музичного виховання школярів.

Із самого раннього дитинства дитину оточує різноманітна музика, що здійснює на неї емоційний вплив (хоча далеко не все сприймане буває гідне дитячої уваги). Діти яскраво реагують на музику, що проявляється в їхніх емоціях.

Завдяки систематичним музичним заняттям у дитячому садку в багатьох дітей цілеспрямований розвиток музичного сприйняття починається до школи. Вони знайомляться з доступними їм художніми творами, вчаться усвідомлювати через свої переживання зміст, характер музики, розрізняти засоби музичної виразності, запам'ятовувати почуте.

Формувати інтерес до музики важливо з перших же уроків, інакше пізніше може виникнути негативне відношення до серйозної музики, і тоді перебороти це відношення вчителеві надзвичайно складно.

Чим частіше діти слухають твори різних композиторів, тим більший інтерес вони починають проявляти до їхньої творчості, впізнаючи їхні твори серед інших. Н.Л. Гродзенська писала, що, слухаючи музику, учні вже в IV класі можуть розрізняти твори В. Моцарта та Л. Бетховена. Діти знаходять, наприклад, що музика В. Моцарта світла, сонячна в порівнянні з музикою Л. Бетховена, що відрізняється мужністю, волею, героїзмом.

Ю.Б. Алієв вважає, що, освоюючи на слух твори, в яких яскраво відбите індивідуальне мислення композитора, учні одержують уявлення про найважливішу сторону його творчості й здатні дізнаватися стиль цього композитора. Знайомлячи, наприклад, підлітків з музичною мовою Е. Гріга, педагог показував "Вальс-експромт", "Мелодію", "Стародавній норвезький романс"; даючи поняття про стиль С. Прокоф'єва, він пропонував увазі учнів "Маски" з балету "Ромео і Джульєтта", фрагмент із "Російської увертюри", Гавот з "Класичної симфонії"; уявлення про музичну мову П. Чайковського учні одержали, слухаючи Andante cantabile із квартету №1, п'єсу "Квітень" ("Пролісок") з фортепіанного циклу "Пори року", "Сентиментальний вальс" тощо. "Чим раніше діти довідаються й полюблять гарну музику, - писала Н. Гродзенська, - тим це буде плодотворніше для їхнього музичного розвитку, для виховання їхнього почуття, формування особистості". Щоб знайти більш широкі можливості для сприйняття музики класиків дітьми, вона пропонувала не тільки слухати, але й співати доступні теми й мелодії з інструментальних і вокальних творів.

Особливо коштовним вона вважала спів мелодій, що втілюють у собі найбільш типові риси стилю композитора, наприклад, тему Концерту для скрипки з оркестром Л. Бетховена, що діти співали в I класі:

В III класі учні співали тему "Варіації в стилі рококо" П. Чайковського для віолончелі з оркестром:

З найперших уроків виховується любов дітей до народної пісні. Народні пісні залучають красою, задушевністю мелодій, глибиною й щирістю, різноманіттям жанрів.

Знайомство школярів з народною творчістю - важлива умова пізнання музичної мови, проникнення в зміст, розуміння цінності класичного й сучасного мистецтва.

Багато характерних рис російської народної пісні з'явилися джерелом творчості великих російських композиторів. М. Глінка, А. Бородін, М. Римський-Корсаков, М. Мусоргський, П. Чайковський вчилися на кращих зразках народної музики. Композитори часто включали народну пісню у свої твори, по-своєму переломлюючи її, надавали їй нове звучання (у фіналі Четвертої симфонії П. Чайковського - російська народна пісня "Во поле береза стояла", в опері М. Римського-Корсакова "Сказка о царе Салтане" - мелодія пісні "Во саду ли, в огороде").

Освоєння музики різних епох і стилів будується на основі слухового досвіду дітей. У послідовності освоєння музики враховується тісний інтонаційний зв'язок народної творчості, класики й сучасності. При використанні їх "споріднення" освоєння одних інтонацій може з'явитися сходинкою до розуміння інших, більш складних.

Так, знайомство молодших школярів, у яких слуховий досвід ще формується, з окремими фрагментами музики С. Прокоф'єва, Г. Свиридова, Р. Щедріна, Д. Шостаковича, Д. Кабалевського, Кара Караева та інших радянських композиторів створює необхідні передумови для сприйняття дітьми надалі більш складних творів цих авторів. М. Корсунська, наприклад, надає великого значення освоєнню вже в молодшому шкільному віці музики С. Прокоф'єва, обґрунтовуючи це тим, що в стилі композитора сконцентровані характерні риси мови епохи. "Стиль Прокоф'єва, - пише М. Корсунська, - досить ясний для дитячого сприйняття, виявляється ніби каталізатором, що прискорює процес прилучення школярів до різноманіття творчих почерків сучасної музичної мови". Разом з тим у стилі С. Прокоф'єва автор бачить нерозривний зв'язок і з характерними рисами російської класичної музики. "У світлій образності прокоф'євської музики як би переломлюються сонячні промені мистецтва М. Глінки, епічна широта ріднить радянського композитора з Бородіним, мальовнича картинність - з М. Римським-Корсаковим, мовна виразність прокоф'євської інтонації перегукується з М. Мусоргським, а широта мелодійного подиху зближає С. Прокоф'єва із П. Чайковським". Таким чином, освоєння молодшими школярами творів Прокоф'єва підготовлює до сприйняття як класичної, так і сучасної музики.

Н. Гродзенська готувала учнів до розуміння сучасної музики через класику. Звернувши, наприклад, увагу дітей на близькість мови М. Мусоргського сучасній музиці, вона включала в їхній співочий репертуар п'єсу "С куклой" з вокального циклу "Детская". Завдяки виниклому інтересу до музики Мусоргського діти легко справлялися з виконавськими труднощами.

Н. Гродзенська вважала також, що не тільки можливо, але й важливо проспівати, "пропустити через себе" доступні сучасні мелодії, що відрізняються новизною мови. Спів у класі нескладних сучасних мелодій створює інтонаційний запас, необхідний для сприйняття та розуміння близької по стилю музики.

Сучасний учитель має різноманітні засоби формування сприйняття й інтересу учнів до художньо-цінної музики в процесі її вивчення. Н. Гродзенська порівнювала цей процес із формою сонатного алегро. "Спочатку вступ (слово вчителя), потім експозиція (слухання твору), потім розробка (аналіз, розбір), потім реприза (слухання музики на новому, більш високому свідомому й емоційному рівні) і, нарешті, коду - повторення, закріплення музики в пам'яті".

Вступне слово покликане створити емоційний настрой, викликати інтерес і підготувати учнів до сприйняття музики. Учитель прагне у своїй розповіді наблизити учнів до твору. У молодших класах розповідь відрізняється стислістю й безпосередньою спрямованістю до почуттів, переживань дітей. Вчитель звертається до їхньої уяви, прагне викликати почуття, настрої, аналогічні змісту твору. Можна коротко повідомити про які-небудь яскраві події, пов'язаних зі створенням того або іншого твору.

Але, як відзначала Н. Гродзенська, не можна давати молодшим школярам дати й факти, що відволікають їх безпосередньо від змісту музики. "Набагато важливіше, - писала вона, - щоб діти знали, наприклад, що М. Глінка народився на початку позаминулого століття, що жив він одночасно з С. Пушкіним. Коли він помер (всередині минулого століття), уже підростали його майбутні послідовники - члени "Могутньої купки" М. Римський-Корсаков, М. Мусоргський, Б. Бородін".

Іноді учням необхідно попередньо роз'яснити незрозумілі слова, що зустрічаються в творі, розповісти про ролі тієї або іншої частини великої форми (опери, балету, симфонії).

Іноді на уроці музики використовуються й твори інших видів мистецтва; живопису, літератури. Однак треба мати на увазі, що увага учнів при цьому може зосереджуватися не на музичному, а на літературному або образотворчому матеріалі. Особливо це стосується живопису. Відомо, що сприйняття молодших школярів відрізняється своєю конкретністю; виходячи з назви твору вони схильні створювати в уяві під звучання музики інші від її безпосереднього змісту сюжети. Тому твори живопису варто вводити в урок музики дуже обережно й спочатку досить обмежено.

Так, після прослуховування дітьми фортепіанної п'єси П. Чайковського "Осінь" Н. Гродзенська пропонувала учням визначити, яка із двох картин І. Левітана - "Золота осінь" чи "Сокольники" - більш співзвучна настрою пісні. Педагог вважала за можливе показати дітям картину "Бурлаки" Рєпіна, коли вони слухають або співають пісню "Эй, ухнем", або картину Васнєцова "Богатирі" при знайомстві з "Богатирською симфонією" Бородіна.

Іноді у вступному слові вчитель використовує діафільм або кінофільм, що дає більш повне уявлення про життя й творчість композитора.

Перед слуханням музики вчитель часто націлює увагу учнів питаннями, на які вони повинні відповісти після прослуховування. Але цілісне враження від музики може зруйнуватися, якщо питання, що випереджає прослуховування зосереджує увагу не на змісті твору, а на його формі, окремих її елементах. У такому випадку сприйняття музичного твору можна вважати невдалим.

Інтерес до твору, викликаний вступним словом, повинен підсилюватися яскравим, виразним виконанням. Однак не всякий твір вчитель може виконати сам. Якщо воно написано для хору або оркестру, то слухати його краще в грамзапису. У цей час звуковідтворюючі засоби (програвач, магнітофон) стали незамінними помічниками вчителя. Завдяки ним можна познайомити учнів з твором у будь-якому виконанні, але запис не може зрівнятися з "живим" виконанням, тому більший ефект досягається при їхньому розумному сполученні.

Сприйняття сценічних творів (опера, балет) розширюється і за допомогою телебачення. Зорові образи сприяють створенню більш глибокого враження. Однак помічене й інше: зорові ефекти часом відволікають слухову увагу, знижуючи її.

Виконання музичного твору завжди повинне бути яскравим, виразним. Це один з найважливіших моментів сприйняття музики. Саме музика, її слухання формує інтереси й смаки учнів, і про це вчителеві ніколи не можна забувати.

Розвиток музично-слухових уявлень, необхідних для сприйняття музики, відбувається не тільки в процесі слухання, але й під час вокальної та інструментальної імпровізації учнів.

Імпровізація, подібно дитячій грі, що має ряд стадій розвитку (маніпулярні дії, предметні й рольові ігри), спочатку орієнтує дітей у властивостях звуків. В імпровізації відбувається їхнє самостійне освоєння, коли діти, захоплені передачею своїх почуттів, шукають найбільш виразні інтонації, ритмічні сполучення, темброві й динамічні співвідношення. Пошук різних звукових комбінацій при використанні накопиченого музично-слухового досвіду сприяє сенсорному розвитку дитини.

Творчі завдання починаються з ритмічних і мелодичних імпровізацій питання-відповіді, свого імені, інтонацій на основі засвоєних раніше щаблів. Далі учні в імпровізаціях розвивають заданий мелодійний початок, підбирають ритмічний супровід, імпровізують підголоски. Ці імпровізаційні музичні обороти, інтонації прості, а часом примітивні, тому що виконавські й творчі можливості дітей ще обмежені.

Цілеспрямований розвиток звуковисотного, ритмічного слуху ще не забезпечує сприйняття музики в повнім розумінні цього слова. Можна розрізняти співвідношення звуків мелодії по висоті, тривалості, тембру, динаміці, співати з листа, але при цьому не випробовувати ніякого емоційного переживання.

Кращі педагоги, розвиваючи в дітей музичні навички, прагнули виховувати головне - уміння не тільки чути музику, але й емоційно сприймати, співпереживаючи її зміст, а також виразно виконувати.

Цікаво вирішувалися Н. Гродзенською завдання одночасного розвитку музичного слуху й сприйняття на основі співу по нотах зручних мелодій з репертуару по слуханню музики. Так, наприклад, для освоєння в I класі співу по нотах звукоряду Гродзенська використала, як ми вже говорили, тему з Концерту для скрипки з оркестром Л. Бетховена. Освоївши мелодію, учні переходили до слухання всього фрагменту концерту. У такий спосіб у дітей формувалися одночасно і слух і емоційна чуйність.

Л. Горюнова, займаючись із підлітками, також включала у розспівки уривки із класичних інструментальних творів. Спочатку виконувалася яка-небудь тема, а потім учні співали її, орієнтуючись на нотний запис, що допомагає усвідомити рух мелодії й краще її запам'ятати. Для розспівок були використані:

мелодія середньої частини Прелюдії № 5 С. Рахманінова:

тема з II частини Сонати № 27 Л. Бетховена:

мелодія п'єси "Ранок" із симфонічної сюїти Е. Гріга "Пер Гюнт":

Більшу роль у вихованні емоційної чуйності грає аналіз твору. Якщо почутий твір залишився незрозумілим, у процесі розбору створюються можливості привернути увагу до його змісту, розкрити виразність художніх образів, музичної мови.

Про відношення учнів до твору, їх враженні від сприйнятого вчитель якоюсь мірою довідається з їхніх висловлювань після прослуховування, які, у свою чергу, залежать від віку й рівня розвитку учнів. Спочатку висловлювання дітей являють собою елементарні визначення свого відношення до твору ("сподобалося", "не сподобалося") і його характеру. Багато залежить від словарного запасу. Якщо в I класі вони говорять про характер музики: *веселий, смутний, ласкавий, жартівливий, спокійний,* то в II класі вже вводять нові слова: *урочистий, бадьорий, жалібний,* в III класі відзначають більш тонкі нюанси переживань: *смутний, рішучий,* *переможний, героїчний,* а в IV - з'являються визначення: *величний, легкий,* *хвилюючий*. Оволодіння запасом слів дозволяє учням тонше усвідомлювати свої враження.

Уже на перших уроках стає ясним, що діти добре розрізняють такі жанри, як марш і танець, хоча не завжди можуть їх правильно назвати. "Під цю музику добре ходити" - говорять вони про марш; "ця музика тиха, спокійна, під неї мама качає маля" - про колискову; "під цю музику можна танцювати" - зауважують про польку.

Поняття про музичний твір, про те, що є його змістом і як воно передається, формується в учнів з найперших уроків і найбільш активно - у процесі освоєння виразних елементів музичної мови, розкриття й передачі музичного образу.

Учні краще освоюють поняття не просто в поясненні вчителя, а в осмисленні для себе нових музичних явищ. Це може відбуватися в такий спосіб: учитель порушує єдність змісту й форми музичного твору, змінюючи один із засобів музичної виразності, наприклад, темп у відомій п'єсі "Сміливий наїзник" Р. Шумана, від чого міняється й характер музики. Учні це відразу зауважують. Перед ними ставиться завдання визначити, чому змінився настрій п'єси.

Виникла проблемна ситуація спонукає дітей до пошуку причини: рішенню допоможе відчуття метричної пульсації, передача її за допомогою рухів руки (тактування), а потім порівняння в "правильному" й "неправильному" виконанні. З'ясовується, що причиною зміни характеру п'єси з'явилася зміна темпу. Так учні відкривають для себе один із засобів музичної виразності - швидкість руху музики.

Змінюється характер музики й зі зміною ритмічного малюнка. Якщо виконати п'єсу не рівними восьмими, а в пунктирному ритмі, учні на цьому прикладі усвідомлюють виразне значення ритму в музиці. Так поступово освоюється розуміння єдності змісту й форми музичного твору.

Н. Гродзенська вважала, що розумінню такої єдності сприяє твір музики. Наприклад, у творчій грі "Якби я був композитором" вчитель пропонує учням молодших класів подумки "створити" твір певного характеру, підібравши відповідні засоби музичної виразності. Після того, як діти виконають завдання, їм дається для прослуховування аналогічний по змісту твір, діти порівнюють і виявляють особливість "свого" твору й прослуханого.

Головною творчою діяльністю, в якій у дітей найбільш ефективно розширюється подання про виразність музичних засобів, є спів. Саме пісня служить основним виконавським матеріалом на уроці музики. Її текст вносить певні нюанси в зміст кожного куплету, тому зміна характеру музики вимагає відповідного підбору виконавських засобів. Створення учнями виконавського плану пісні починається з виявлення її характеру, настрою, потім здійснюється пошук необхідних виразних засобів.

Молодшим школярам важко представити в розумі темп, динаміку, якість звучання пісні, що вони повинні виконувати, тому вони пробують співати, підбираючи вголос кращий варіант, порівнюючи із задуманим. Згодом, з нагромадженням досвіду, це здійснюється вже на рівні внутрішніх музично-слухових уявлень, хоча уточнення задуму ще триває при його втіленні. На відміну від імпровізації, де відбувається мимовільне комбінування музично-слухових уявлень, у процесі інтерпретації музики розвивається логічно аргументована уява учнів, що робить вплив і на сприйняття музики.

Накопичуючи художні враження, розкриваючи виразність елементів музичної мови, учні осягають і його закономірності. Уже молодші школярі здатні визначити, що чіткість, властива маршу, досягається за допомогою пунктирного ритму і дво- або чотиридольного розміру, спокійний і ласкавий характер колискової - за допомогою помірного темпу, динаміки *піано*, розміряного руху мелодії; плавність вальсу залежить від тридольного розміру, ритму тощо.

Здатності до розрізнення музичних засобів, розкриттю їхнього виразного значення формуються поступово - від простих до більш складних. Наприклад, розрізнення тембрів співочих голосів і музичних інструментів починається з відчуття таких якостей звучання, як звук *м'який, дзвінкий,* *світлий, темний* тощо.

Багатим матеріалом для знайомства учнів з різними тембрами музичних інструментів є казка С. Прокоф'єва "Петя и волк", у якій кожен герой має свій лейтмотив, що виконується відповідним інструментом, що передає своєрідність характеру героя. Щоб добре орієнтуватися у звучанні різних тембрів, визначати їхнє виразне значення, недостатньо прослухати й розібрати один твір, виконаний конкретним інструментом. Знадобиться прослуховування багатьох творів, де інструмент звучить окремо в різних регістрах, а також у сполученні з іншими інструментами.

Г. Ригіна у своїх дослідженнях установила, що для визначення дітьми тембрів деяких інструментів велике значення має те, яка музика виконується. Приміром, при слуханні російської народної музики баян впізнають майже всі учні молодших класів, а в "Шествии гномов" Е. Гріга, представленому в перекладенні для баяна, цей інструмент визначає менша половина класу. Виходячи з того, що діти краще розрізняють інструменти з контрастними тембрами, в I класі був встановлений наступний порядок знайомства: балалайка - оркестр народних інструментів - фортепіано - ксилофон - скрипка - симфонічний оркестр - контрабас - труба - духовий оркестр.

Учні знайомились зі звучанням інструмента на відомому їм музичному матеріалі, а їхня увага зосереджувалася на тембровій виразності цього інструмента. У записі давався спочатку як би індивідуальний "портрет" інструмента, тобто виконання соло, а потім показувалося його звучання в оркестрі. Постійне послідовне збагачення тембрових подань сприяє більш глибокому і повному розкриттю й розумінню художнього образу.

Більш складним елементом для сприйняття є гармонія. Її розрізнення вимагає спеціальної підготовки, що включає дво-, трьоголосний спів і музичні вправи. Ю. Алієв у своєму досвіді використає наступні завдання. Наприклад, після дворазового прослуховування початку російської народної пісні "Во поле береза стояла" в акордовому викладі дітям дається деяка зміна гармонії, вони повинні почути ці зміни. Інший приклад: слухаючи пісню "Взвейтесь кострами, синие ночи" у різній гармонізації, учні визначають різницю у звучанні.

Велика увага в процесі аналізу музики приділяється визначенню форми твору. Уже в I класі учні здатні визначити, чи змінилася музика, чи повторюється вона. Діти підняттям руки відзначають зміну частин, а потім кожна частина фіксується на дошці буквами: приміром, двочастинна форма одержує позначення А-Б, тричастинна А - Б - В або А-Б-А. Аналогічним образом діти знайомляться із варіаційною формою, вони не тільки зауважують варіаційність викладу матеріалу в тому чи іншому творі, але й визначають, чим одна варіація відрізняється від іншої. Поступово освоюється складна тричастинна форма, рондо тощо. Так, слухаючи арію Фарлафа з опери М. Глінки "Руслан і Людмила", діти відзначають зміну частин, а потім фіксують їх: А-Б-А - В-А.

Н. Гродзенська звертала увагу на особливі труднощі засвоєння сонатної форми і давала рекомендації до тлумачення цього поняття: "Учитель розповідає про те, що саме в розробці відбувається основна дія, що тут знову будуть звучати знайомі теми, але в зміненому, нестійкому виді, часто в уривках та в інших, можливо, тональностях, що боротьба цих тем завершиться перемогою головної теми. У слухачів звичайно це викликає інтерес, і вони слухають музику з напруженою увагою.

Не можна обмежитися в циклічній формі лише ознайомленням з однією частиною - сонатним алегро. Учитель говорить про характерні риси інших частин (адажіо, скерцо, фінал), виконуючи хоча б початок, фрагменти їх. Увага учнів звертається й на увертюру, написану у формі сонатного алегро".

На перших етапах учні знаходять розходження лише в контрастних характерах і звучанні, наприклад, у різних жанрах (марш і танець, марш і колискова), у різних образах ("Три чуда" з "Сказки о царе Салтане" М. Римського-Корсакова), і лише надалі, з розвитком музичного сприйняття, вони починають зауважувати більш тонкі нюанси звучання музики, своєрідність та особливості, що відрізняють твір одного жанру та інше. Приміром, спочатку учні можуть відрізняти контрастність тембрів контрабаса й скрипки, баса й тенора, а потім розрізняють тембри скрипки й віолончелі, баса й баритона.

Твір може бути виконаний тихіше або голосніше, повільніше або швидше, у мажорі або мінорі, з різними штрихами. Співвіднесення змін звучання й характеру музики дозволяє повніше сприйняти його найтонші нюанси. Н. Гродзенська називала даний прийом - знаходженням різного в подібному. Вона відзначала, що "найбільш сприятливі умови для порівняння створюються, коли зіставляються два однакових явища, причому в одному з них щось міняється. Це щось, його зміст, значення стають при порівнянні особливо ясним і зрозумілим". Визначити різне в подібному зручно у варіаційній формі. Приміром, у симфонії П. Чайковського можна простежити, як композитор "цитує" російську народну пісню "Во поле береза стояла", які зміни він вносить у її звучання, настрій. Учні здатні визначити особливості звучання при обробці російських народних пісень А. Лядова ("8 російських народних пісень для симфонічного оркестру"), особливо в "Билині про птахів", де основна мелодія повторюється 25 разів. Діти відрізняють зміну регістрів, тембри інструментів, гармонії тощо.

Учні з інтересом порівнюють твори одного жанру, однієї тематики, збираючи так звані "музичні колекції". Так, учні зібрали "колекцію" "Шарманок", куди входили: "Шарманщик" Ф. Шуберта, "Шарманщик співає" П. Чайковського, "Сурок" Л. Бетховена, "Шарманка" з балету "Петрушка" І. Стравінського. Порівнюючи музику, учні знаходили те загальне, що поєднує ці твори, а потім, проводячи детальний аналіз, відзначали особливості кожного з них. Час від часу зібрані "колекції" поповнювалися більш складними творами.

Ю. Алієв у своїй роботі показав, що зіставлення сприяють формуванню почуття музичного стилю. Це відбувається в такий спосіб. Знайомлячи з індивідуальним стилем композитора, підлітки спочатку уважно прослуховують характерний для його творчості твір, вслуховуються в особливості мелодії, гармонії, метроритма тощо. Потім вони повинні виявити серед трьох-чотирьох незнайомих їм музичних уривків той, котрий належить даному композиторові. Подібні завдання даються на яскравому контрастному матеріалі й викликають більшу активність класу. Наприклад, учні слухають "Зеленый дубок" Г. Свиридова, визначають специфіку мови композитора, а потім їм даються фрагменти з наступних творів: "Здравица" С. Прокоф'єва, хор "Поет зима, аукает" (починаючи зі слів: "И снится им прекрасная... ") з кантати Г. Свиридова "Памяти Сергея Есенина", хор "Ходим мы к Арагве светлой" з опери А. Рубінштейна "Демон".

Щоб цілеспрямовано розвивати музичне сприйняття школярів, учитель повинен знати їхні музичні інтереси, рівень підготовленості до сприйняття, ступінь емоційної чуйності тощо. Це з'ясовується на уроці під час опитування. Для виявлення музичних інтересів учнів досить попросити назвати улюблені твори, скласти "програму концерту".

Визначаючи рівень підготовленості до сприйняття в молодших класах, Н. Гродзенська, наприклад, пропонувала кілька відповідей, серед яких діти повинні були вибрати вірний. Так, наприклад, у відповідь на запитання: до якого жанру відноситься ця пісня? (виконувалася пісня "Ай, во поле липенька") давалися відповіді:

1. Історична,

2. Трудова,

3. Хороводна,

4. Танцювальна. Відповідаючи на запитання письмово, діти вказували цифру. На запитання: хто написав цей твір? (виконувався початок "Колискової" А. Лядова) пропонувалися відповіді:

1. М. Римський-Корсаков,

2. А. Лядов,

3. П. Чайковський, 4.В. Моцарт.д.ля перевірки засвоєння музичного матеріалу учням давалося кілька творів, близьких по характеру, жанру, серед яких необхідно було довідатися відоме.

Наприклад, якщо учні слухали "Польку" П. Чайковського, демонструвалося кілька польок, серед яких був і згаданий твір. Почувши його, діти піднімали руки. Далі вони давали точне визначення характеру твору й відзначали найбільш виразні музичні засоби.

Розвиток музичного сприйняття на уроках музики триває в різних формах позакласної роботи. Це - концерти, лекції, бесіди.

Тут школярі розширюють уявлення про творчість композиторів, слухають твори нових авторів. Добре, коли ініціативу в підборі музичного матеріалу проявляють самі учні. Такі концерти викликають великий інтерес у глядачів, які з особливою увагою ставляться до виступів своїх товаришів. Велике значення лекціям-концертам для школярів надавала В. Шацька. Ґрунтуючись на своїй багатій практиці, вона давала рекомендації, які лекції краще проводити для школярів та як їх організувати.

Шацька пропонувала, наприклад, слідуючі теми: "Казка в музиці", "Музика і її виразні засоби", "Танець і танцювальна музика", "Аппассіоната". Розглянутий методичний матеріал дозволяє зробити висновок про те, що в цей час накопичений багатий досвід розвитку музичного сприйняття школярів, формування в них інтересу до народної, класичної й сучасної музики.

Використання вчителем на уроці найрізноманітніших методів створює можливість більш глибокого співпереживання дітьми музики, розуміння переданих у ній думок, почуттів.

Сприйняття музики здатне впливати на духовний світ дитини, становлення його високих моральних якостей.

## 1.2 Розвиток сприйняття музики на хорових заняттях

У практиці музичного виховання останніх років помітну роль відіграють дитячі хорові студії, яких у країні налічується вже понад 500 і сітка їх продовжує розширюватися (як у містах, так і у сільській місцевості). У студіях здійснюється загальне музичне виховання та освіта дітей при основному виді діяльності - хоровому співі. Однак і багаторічна робота, і спостереження роботи різних хормейстерів показують, що тут ще багато невирішених питань.

Здавалося б, що в дитячих студіях, де крім співу в хорі є ще й заняття по фортепіано, сольфеджіо, у дітей повинно бути добре розвинене сприйняття музики. Але, на жаль, це не зовсім так. Наприклад, якщо в студії не ведеться спеціальна робота з розвитку сприйняття музики, учні навіть старших хорів студій (за даними дослідження Л.Б. Бартеньової) не завжди можуть визначити характер музики і роль засобів музичної виразності, що створюють цей характер. Розвиток навичок сприйняття музики в цьому випадку відбувається значно повільніше, ніж ріст технічної майстерності. Разом з тим роль розвитку сприйняття музики в хорових студіях дуже важлива - адже завдання студій насамперед навчити дітей любити й розуміти музику. В "Основних принципах і методах програми по музиці в загальноосвітній школі" Д.Б. Кабалевський підкреслює, що "активне сприйняття музики - основа музичного виховання в цілому, всіх його ланок". Ця мета повинна стояти на всіх заняттях у хоровій студії, але особлива роль належить хоровим заняттям з починаючими дітьми, коли заставляється фундамент всього наступного музичного розвитку.

З метою пошуку ефективних шляхів і методів формування навичок сприйняття музики при роботі з підготовчим хором вчителі протягом 5 років проводили спеціальний експеримент (на базі студії "Зарница" Будинку культури "Новатор" м. Москви).

Не маючи можливості докладно освітити весь хід експерименту, зупинимося лише на основних напрямках, по яких велася робота, і на тих позиціях, з яких розглядався процес хорових занять.

Насамперед необхідно відзначити комплексний характер навчання засобами хорового мистецтва. Вважали, що, як і всякий навчальний процес, хорові заняття повинні вестися відповідно до загальних принципів дидактики, з яких спеціальну увагу ми приділили принципу наочності, як найбільш відповідаючому особливостям сприйняття дітей зазначеного віку. Враховуючи і той факт, що навчання в хоровому класі відбувається в процесі виконавської діяльності, що включає і концертні виступи, опиралися також на музично-дидактичні принципи навчання у виконавських класах, сформульовані Г.М. Ципіним:

"1. Збільшення обсягу використовуючого в учбово-педагогічній роботі матеріалу.

2. Установка на оволодіння необхідними виконавськими навичками в стислі відрізки часу.

3. Збільшення міри теоретичної ємкості занять музичним виконавством.

4. Акцент на таку роботу з матеріалом, при якому з максимальною повнотою виявилася б самостійність, творча ініціатива учня-виконавця".

Необхідно було враховувати й специфіку хорового виконавства - його колективну форму при обов'язковому індивідуальному оволодінні всім змістом проведеної роботи. Підкреслюючи комплексний характер занять, це мається на увазі, що вони повинні містити в собі не тільки хоровий спів, роботу над текстом твору, що виконується (із проведенням його аналізу), але й складання плану виконання пісні, освоєння засобів музичної виразності.

Головним вважають підбор репертуару, тому що від його якості значною мірою залежить розвиток музичної культури учнів. Як відомо, у процесі освоєння пісні розвивається музична пам'ять, слух, здобуваються вокально-хорові навички і разом з тим знаходить своє вираження розуміння дітьми змісту твору, його художнього образу. Тому при складанні репертуару розглядали його з наступних позицій: з виховної точки зору - як даний твір може впливати на формування психології дитини; з педагогічної - як пісня може бути використана для індивідуального розвитку деяких сторін музикальності.

При підборі пісень враховувалися емоційність, художня цінність, доступність; передбачалося освоєння дітьми поняття про пісенність, маршевість, танцювальність, образність в музиці, забезпечення оптимальних варіантів знайомства із засобами музичної виразності.

Репертуар включав пісні різного характеру для виконання як із супроводом, так і без супроводу. При цьому передбачалося поступове ускладнення матеріалу. Твори композиторів-класиків входили в репертуар із другого року навчання.

На першому році занять враховували доцільним використати для розспівування (необхідної й важливої частини заняття) різні народні розспівки, примовки, невеликі по обсягу пісні радянських композиторів, тобто музику з текстом, що має свій образ, характер. Щодо цього дотримувалися погляду Е.М. Малиніної, що вважала, що всі вправи на початковому етапі навчання краще виконувати з текстом. Розспівування підбиралися відповідно до характеру творів, намічуваних для розучування в хорі. Більшість народних пісень і примовок виконувалися без супроводу. Поряд з вокально-технічними завданнями, розв'язуваними в процесі розспівування, вважалося принципово важливим ставити перед дітьми і творчі завдання, щоб будь-яке розспівування сприймалося ними як мініатюрний художній твір. Згодом, у міру придбання учнями знань і навичок, включалися у розспівування окремі розспівки на склади або спеціально підібрані слова, але й у цьому випадку ставили художнє завдання: виконати мелодію в певному характері, з урахуванням динаміки, темпу, потрібних штрихів.

У репертуарний список на навчальний рік увійшло 20 пісень і розспівок для розспівування (природно, що віршований їхній текст використовувався зазвичай не повністю) і 23 пісні основного репертуару. Експеримент показав, що така кількість творів не є надмірною, тим більше що з деякими з них діти знайомляться ескізно, як рекомендують в області навчання гри на фортепіано Л.А. Баренбойм, Г.М. Ципін, Л.В. Осипова та інші. Включення в репертуар творів для ескізного розучування інтенсифікує музичний розвиток учнів, значно поповнює їх музично-слуховий досвід, тобто погоджується з основним завданням - формуванням навичок сприйняття музики дітьми. З 23 творів основного репертуару сім були призначені для ескізного розучування. В свою чергу, концертна діяльність - важлива складова частина навчального й виховного процесу. Відношення до починаючого хору як до "неконцертної одиниці" (в результаті чого учні виступають у ролі виконавців лише епізодично) є гальмом у розвитку їхніх здатностей. Із цього приводу висловив свою точку зору Б.М. Теплов: "Не можна складати, грати, малювати тощо тільки для вправи в даній діяльності; необхідно, щоб якась частина художньої діяльності дитини була спрямована на створення продукту, який на кого-небудь повинен зробити вплив, що комусь потрібний... Без цього розвиток дитини неминуче підмінюється розвитком деякого вміння".

Учні починаючого хору систематично брали участь у виступах: раз на місяць 5-6 останніх хвилин хорового заняття виділялися для своєрідного "концерту" - батькам; діти брали участь також у загальностудійних концертах, проведених за планом заходів Будинку культури, де працювала студія. Після таких виступів обов'язково слідував розбір кожного твору, що робили самі учні за певною схемою, запропонованою педагогом:

а) Чи вдалося передати характер музики у виконанні?

б) Що вийшло в плані здійснення виконавського задуму?

в) Які недоліки можна відзначити і як треба їх виправити?

г) Чи вдалося донести до слухачів поетичний текст пісні?

З питань видно було напрямок усього навчального процесу, оскільки в ході роботи над кожним твором (включаючи і пісні-розспівування) обов'язково з'ясовувався його характер, намічався план виконання та проводився аналіз, що ускладнювався в міру поступового вивчення дітьми засобів музичної виразності. Стимулювало цю роботу постійне використання наочних засобів і "моделей". Діти мали можливість аналізувати і складати план виконання індивідуально в ході загально-хорового заняття - це було можливо завдяки застосуванню, зокрема, невеликих карток типу лото (розроблених вчителями). Велику увагу приділяли характеру звуковедення й особливостям тембрової характеристики співочого звуку. Як відомо, основним способом звуковедення, що відповідає розвитку дитячого голосу, є легато. Але також безсумнівно і те, що вже на початковому етапі навчання діти повинні одержати уявлення про маркато і стаккато. Те ж можна сказати й про темброву характеристику співочого звуку: ця навичка формується довгостроково, на всьому протязі процесу навчання, і починати працювати над нею необхідно з перших кроків.

У цьому досвіді спосіб звуковедення й темброва характеристика звуку були наочно представлені у вигляді умовних моделей. Наприклад, вчителі користувалися наступними тембровими характеристиками звуку: яскравий, світлий, затемнений, темний, м'який, гострий, повний. Таким чином, з'ясування характеру твору і засобів музичної виразності зв'язувалися із зазначеними виконавськими засобами (тембровою характеристикою звуку й способом звуковедення), створюючи як би "блок" їхнього взаємозв'язку і взаємозалежності. Цей процес, в остаточному підсумку, удосконалював сприйняття музики.

Навіть елементарний аналіз, виконаний дітьми, розглядався як прояв художньої та інтелектуальної активності, самостійного підходу до рішення тих або інших конкретних виконавських завдань. Крім того, такий аналіз допомагає учням засвоювати музичну мову, робить його більш зрозумілим, усвідомленим.

При знайомстві з текстом пісні діти вчилися виділяти в ньому головне, розставляти смислові акценти, виявляли своє відношення до розкриття змісту. Виразне читання тексту і послідуючий за ним спів сприяли усвідомленню учнями головних виконавських фарб - зміни динаміки й темпу, особливостей мовних інтонацій (наприклад, підвищення тону при незавершеності думки і зниження при її завершенні). Аналіз тексту сполучався з вивченням засобів музичної виразності.

Як показав досвід вчителів, введення в хорові заняття аналізу та складання плану виконання позитивно впливає на музичний розвиток учнів, прискорює процес засвоєння творів, тому що діти свідомо підходять до виразного значення кожного нюансу, акценту, зміни темпу тощо. Це, у свою чергу, служить надійним фундаментом для придбання дітьми вокально-хорових навичок.

Весь навчальний процес у хорі, що здійснювався в доступній і цікавій для дітей формі, у той же час був спрямований на можливо більш глибоке сприйняття музики, розуміння її мови і на вираження особистого сприйняття у власному виконанні. Уже на цьому етапі ставилося завдання формування в учнів специфічних виконавських якостей, якими, по визначенню Л.А. Баренбойма, є: "здатність запалюватися, переймаючись музикою, і воля до втілення музики, до спілкування зі слухачем і до впливу на слухача". Звичайно, стосовно дітей 6-7 років ці вимоги зводилися лише до їхніх зачатків, але закладалися вони саме на початковому етапі роботи.

Значною важливою умовою вдосконалювання навіть таких маленьких хористів вважали - і експеримент підтвердив це припущення - спеціальну роботу над створенням потрібного емоційного стану співаючих. Саме емоція виявляє собою "ключ, яким відкриваються не тільки чудеса людського голосу, але й технічні способи їхнього досягнення".

На формування співочого звуку впливає міміка та мікроміміка співаючого. Однак ще К.С. Станіславський попереджав, що вчити міміці не можна, тому що від цього може розвинутися небажане "гримасничание". Міміка повинна народжуватися природно, від внутрішнього переживання. Тому, враховуючи, що дітям 6-7 років особливо властива ігрова діяльність, враховувалося доцільним використати в роботі основне положення системи К.С. Станіславського про пропоновані обставини, що дають можливість виконавцям перейнятися почуттями героя твору. Дітям пропонувалося фантазувати в руслі теми твору, доповнювати уявою слова педагога, бачити внутрішнім зором те, про що вони співають. Зорові асоціації ("кінострічка бачень", по К.С. Станіславському) створювали певний настрій і дозволяли дітям більше зосереджуватися на творі. "Кінострічка бачень" служила також засобом усунення м'язової напруги, що перемикає увагу дітей з процесу виконання твору на сам твір. Дотримуючись ідей К. Станіславського, вчителі вводили в заняття етюди, наближені по змісту до ситуацій, відбитих в розучуваних піснях. Етюди використовувались і як настроювання на художній образ, і як засіб, що сприяє одержанню потрібних уявлень. У ряді випадків вони служили підготовкою до інсценівки деяких пісень (що також мало місце в практиці). При цьому участь в інсценівці було обов'язковим для всіх. "Ролі" не закріплювалися, кожен учень мав можливість виступити в кожній з них. Цілком природно, що не все виходило, тому, наголошуючи на невдалому, ставилися перед дітьми завдання "дозайматися", щоб вийшло, - принцип К. Станіславського, який означає: зрозуміти, чого від тебе хоче педагог; домогтися позитивних результатів у своїй роботі; пред'являти до себе і своєї роботи усе більше й більше вищі вимоги. Вирішувати ці завдання допомагало психологічне настроювання учнів на те, що кожен з них може внести позитивний вклад у спільну справу або, навпаки, підвести товаришів.

Так як у впливі на емоційний стан учнів величезний вплив має слово педагога, вчителі у своїй роботі керувалися тими вимогами, які сформульовані в книзі П.В. Симонова "Метод К.С. Станіславського і фізіологія емоцій". Використовуючи взаємозв'язок емоцій і міміки, виробляли в дітей своєрідний "відгук": даний характер музики можна виразити тільки тим, а не іншим співочим звуком, його тембр народжується лише при певному емоційному стані і, як наслідок того, - міміці співаючого. При названому підході процес вироблення співочих навичок проходив значно інтенсивніше, що дозволило досягти більшої волі й виразності у виконанні.

Перевірка якості сприйняття музики учнями експериментальної й контрольної груп переконливо свідчили про результативність застосованої цієї методики, і, що особливо важливо, учні експериментальної групи переносили навички сприйняття музики, отримані в ході роботи над хоровими творами, на музику інструментальну. Таким чином, підтвердилося положення, що сприйняття музики розвивається значно повільніше, якщо не є постійною педагогічною метою.

Позитивні результати експерименту, перевірені на практиці рядом інших хормейстерів, дозволяють рекомендувати використання методів, що застосовувалися, педагогам хорових студій, а також керівникам шкільних хорів.

## 1.3 Розвиток музичного сприйняття молодших школярів

Розвиток у школярів здатності повноцінно сприймати музику здійснюється у двох тісно зв'язаних між собою напрямках. Один з них - розвиток у широкому плані, коли в дітей формується здатність усвідомлювати роль і місце музики в житті людини, її багатство і різноманітність, здатність усвідомлювати й систематизувати одержувані з навколишнього життя музичні враження. Інший напрямок передбачає розвиток музичного сприйняття в цілому і окремих його компонентів як музичної здібності, як психологічного процесу.

Співробітники лабораторії музики Інституту художнього виховання АПН СРСР створили нову, експериментальну програму по музиці, у якій реалізуються обидва ці напрямки.

В основу програми покладені дві ідеї, два аспекти, виходячи з яких підбирається репертуар і розробляється методика навчання:

1) у школярів формуються уявлення про зв'язок музики з життям, про музичне мистецтво як своєрідну форму відбитку життя;

2) педагогічний процес ґрунтується та виходить зі змістовної сторони музики, тобто із закладених у музиці почуттів, настроїв, думок людини.

Обидва ці аспекти дозволяють здійснювати цілісний підхід до проведення уроків музики. Всі види діяльності дітей на уроці поєднує завдання формування здатності глибоко й тонко сприймати і переживати емоціонально-естетичний зміст музики, розуміти її зв'язок з життям, усвідомлювати на основі отриманих знань образність і виразність музичного твору.

У першій же темі I класу: "Музика розповідає про життя, виражає думки й почуття людини" - акцентуються обидві основні ідеї програми. Школярі слухають невеликі музичні п'єси про життя дітей, про природу, про різні явища навколишнього світу. Одночасно починається ознайомлення з "ключовими" музичними знаннями (засобами музичної виразності, структурами, інструментами, співочими голосами). Поступове оволодіння ними допомагає дітям краще розбиратися в музиці, свідоміше сприймати її. Діти за допомогою вчителя аналізують твори, і це сприяє поступовому розвитку в них здатності сприйняття музики в поглибленому плані.

Учитель на першому ж уроці говорить про те, яку велику роль у нашому житті грає музика: вона звучить навколо нас, радує й веселить, втішає в смутку, викликає гарні, добрі почуття. Учитель прагне викликати активну реакцію дітей на висловлену думку, просить їх самих згадати, де вони чують музику. Діти відповідають, що чують її вдома по радіо, телебаченню, із платівок, у кіно та у театрі, на концерті та на вулиці в дні свят тощо.

Це важливий момент у їхньому розвитку: діти усвідомлюють й оцінюють свій досвід спілкування з музикою, переконуються в тім, що музика дійсно всюди супроводжує нас, що вона дуже потрібна людині.

На наступних уроках вчитель грає дітям різноманітні п'єси з дитячого життя, які знову й знову підтверджують думку про те, що "музика розповідає про життя". Щоб діти з більшим інтересом слухали ці п'єси й краще їх запам'ятовували, можна об'єднати їх єдиною сюжетною лінією, наприклад, включити в розповідь "про один шкільний день".

На уроках можна грати дітям "музичні портрети школярів": "Упрямый братишка" Д. Кабалевського, "Зубрилка-Вишенка" В. Цитовича до казки Дж. Родарі "Чіполіно", "Ваня делает кляксы в тетради и мечтает" В. Малиннікова, "Спор упрямцев" Д. Благого, "Две плаксы" Е. Гнесіної, "Задира" Г. Корчмара, "Опять двойка" Ю. Яцевича та інших.

Багато яскравих і виразних п'єс можна підібрати для показу ігор і розваг дітей після уроків: хлопчики зображують із себе бійців-кавалеристів (виконується перша частина "Кавалерійської" Д. Кабалевського), влаштовують бої ("Битва" Н. Хоффера), грають у солдатиків ("Марш дерев'яних солдатиків" П. Чайковського).

У дівчаток теж багато розваг: вони стрибають через мотузочку ("Скакалка" Д. Файзи), танцюють ("Светланина полька" Ю. Слонова), жартують і сміються ("Жарт" В. Селіванова).

А коли на вулиці погана погода, іде дощ, настрій відразу псується, стає смутно ("За вікном дощ" В. Волкова, "Крапельки" В. Павленко).

Ввечері всі збираються біля телевізора, дивляться цікаві передачі, слухають гарну музику. А потім діти йдуть спати. Мама розповідає їм казки: то страшні, таємничі ("Казка" В. Жубинської), то добрі, веселі ("Казочка" С. Майкапара).

Всі ці п'єси, при повторенні, учитель може використати для аналізу музики.

Основна тема першого півріччя занять розкривається і у піснях. На першому уроці діти повторюють пісні з дитячого садка: "Портрет Ілліча", "Осінь". Потім співають пісні про природу, про тварин ("Жаба", "Прийшла зима"), про свята (жовтневі пісні, ялинкові). Співають народні пісні, у яких відбиті різні сторони життя.

Важливо, щоб вчитель "подавав" дітям ці пісні в плані розкриття основних ідей навчання ("Музика відбиває життя, виражає почуття й думки людини") і використав для аналізу засобів музичної виразності, а не просто вивчав слова й мелодію.

Повернемося до питання про необхідність оволодіння дітьми "ключовими" музичними знаннями.

Одне із завдань школи - допомагати дітям орієнтуватися у музиці, учити їх виділяти в ній "великі" і найбільш помітні ознаки, орієнтири (музичні жанри, форми, тембри інструментів і співочих голосів). Із цією метою репертуар програми по музиці підбирається таким чином, щоб діти могли систематично й послідовно знайомитися з різними музичними жанрами (марш, танець, пісня; опера, балет, симфонія), з різними музичними структурами й формами (куплетна, тричастинна, варіації, рондо).

Починаючи з I класу, діти поступово елементарно знайомляться із деякими інструментами та типами оркестрів. Друге півріччя I класу присвячено знайомству з головними інструментами симфонічного оркестру, зі співочими голосами, хорами. Отримані художні враження закріплюються потім на матеріалі II класу. У першій чверті III класу діти більш докладно знайомляться із симфонічним оркестром, групами його інструментів, з багатством, розмаїттям і барвистістю його звучання.

Дітям рекомендується слухати вдома радіо та телебачення, запам'ятовувати музику, що сподобалася, прізвище композитора, назву твору, примічати, хто його виконував.

Уже в I класі діти накопичують уявлення про велику роль музики в житті людини, про широке поширення її в нашому побуті. В III класі ці уявлення узагальнюються.

Програму по музиці для початкової школи завершує тема інформаційно-просвітительського характеру - "Музичне життя країни". Учитель розповідає дітям про музичні театри, концертні зали, музичні навчальні заклади. Знайомить на окремих музичних прикладах з деякими інструментальними й вокальними колективами.

Така побудова програми допомагає дітям орієнтуватися у музиці, вчить ставитися до неї не байдуже, а з інтересом і увагою.

Даючи "великі" орієнтири, викладач разом з тим учить дітей вникати в зміст кожного окремого твору програми, виявляти його виразні засоби.

Формування в учнів здатності розуміти музику, розбиратися в ній - важливе завдання вчителя, яке повинне здійснюватися систематично, послідовно і виконання якого вимагає тривалого часу.

Сприйняття музики являє собою єдність емоційного та свідомого.

Психологи стверджують, що будь-який процес сприйняття предмету, явища як цілого вимагає виділення його ознак і встановлення зв'язків між ними. Якщо цього не відбувається, то сприйняття надовго залишається неясним, недиференційованим.

Здатність до усвідомленого сприйняття музики ґрунтується на розвитку музичного мислення дітей. Музичне мислення треба розглядати як одну із різновидів мислення взагалі. Специфічною його особливістю є те, що воно протікає в емоційній формі. Всі операції й форми музичного мислення (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення тощо) проявляються стосовно музичного образу, засобів музичної виразності. Істотною особливістю є й те, що процес музичного мислення відбувається в нерозривному зв'язку з діяльністю музичного слуху і без нього неможливий. Діяльність логічного мислення відбувається в тісному зв'язку з образним мисленням.

Для спеціального та систематичного музичного розвитку на уроках висуваються ті операції й форми мислення, від яких найбільшою мірою залежить усвідомленість музичного сприйняття: аналіз музичного твору (загальна характеристика музики, аналіз виразності окремих засобів), порівняння одного твору з іншим (що в них загальне, що різне).

Спеціально проведені спостереження показали, що молодші школярі ще недостатньо володіють названими розумовими операціями, їх треба цьому навчати. У тих випадках, коли вчитель допомагає дітям розібратися в музиці, вони краще справляються із завданням. Виявляється, що вони чують і розрізняють окремі елементи музичної мови і розуміють їхнє виразне значення. Однак самостійно виконувати розумові операції вони не вміють. Важливо вчити дітей способам мислення. Привчати спочатку виділяти головне в музиці (її емоційний зміст, загальний характер), потім аналізувати використані композитором засоби музичної виразності.

У першій чверті діти знайомляться з виразністю темпу, динаміки (найпростіших, знайомих з життя засобів) і регістра. При цьому використовуються вже знайомі дітям маленькі п'єси; частково вводяться в урок нові п'єски-еталони, у яких той або інший засіб є головним.

Вчитель поступово, по мірі нагромадження музичних вражень, формує в дітей уявлення про те, що в тих невеликих п'єсах, які вони слухають, високий регістр може розповісти про щось маленьке, легеньке, дзвінке, жартівливе, радісне, а низький регістр - про велике, важке, глибоке, страшне, таємниче.

По мірі знайомства з більшими творами, з "музикою дорослих" уявлення про виразність регістрів та інших музичних засобів поступово розширюються й збагачуються.

У другій чверті I класу діти освоюють виразність мелодій різного характеру (плавних, стрибкоподібних), "мажорне" й "мінорне" забарвлення. У третій і четвертій чвертях знайомлять із дисонантними та консонантними акордами, поліфонічним складом, пунктирним ритмом на тих же невеликих п'єсах, які діти слухали на початку року. Наприклад: "Ваня делает кляксы в тетради и мечтает" (дисонанси й консонанси); "Опять двойка", "Битва" (дисонанси); "Зубрилка - Вишенка", "Колискова" Г. Свиридова, "Спор упрямцев", "Две плаксы" (поліфонічний склад).

У наступних класах діти слухають уже справжні поліфонічні твори і вчаться розуміти виразність поліфонічної фактури.

Аналізуючи з дітьми музичний твір, вчитель учить їх установлювати зв'язки між загальним характером музики та використаними композитором засобами виразності. Наприклад, діти міркують: "Це полька, весела музика, тому її темп досить швидкий і звучить вона голосно. Мелодія в польки стрибкоподібна, тому що танцюють під цю музику злегка підстрибуючи". Або: "У музиці про Буратіно мелодія стрибкоподібна. Якби вона була плавна, було б несхоже на Буратіно; адже він веселий, увесь час скакає й стрибає".

Однією з найважливіших і корисних для розвитку мислення є операція порівняння. Учитель із самого початку навчання дає дітям неважкі завдання на порівняння двох творів або двох частин одного твору. Він починає з порівняння загального характеру творів, потім зрівнюються темпи, динаміка та інші засоби виразності, по мірі ознайомлення з ними дітей.

У першій чверті I класу можна зрівняти характер пісень: "А я по лузі" (задирливий танець) і "Марш" Р. Шумана (бадьорий марш). Зрівняти першу й другу частини п'єси Г. Уствольської "Пляска и плакса" (стрімливо-швидка, "лиха", голосна музика першої частини й тиха, "тягуча", "плаксива" - другої).

Щоб організувати увагу дітей і полегшити їм розбір твору, можна спочатку користуватися найпростішою схемою аналізу, що вивішується на дошці.

Характер музики

Темп

Сила звучності

Регістр

Мелодія

Ритм

Спеціально проведений експеримент показав, що схема набагато полегшує дітям аналіз музики. У цій схемі засоби виразності названі в тому порядку, у якому вони проходяться в першій і другій чвертях I класу (схема написана великими буквами на картонних платівках, які з'єднуються між собою короткими шматочками вузької стрічки. Завдяки цьому вся схема може складатися й розкладатися залежно від того, який елемент музики вчитель хоче виділити).

Досвід показав, що освоєння засобів музичної виразності, розуміння їхньої ролі в створенні музичного образу не так просто для дітей, як це може здатися з першого погляду. Наприклад, здавалося б, що вичленовування таких яскравих, примітних для дітей засобів виразності, як темп і динаміка, буде відразу і з легкістю зрозуміло й освоєне дітьми. Однак на практиці все відбувається інакше. Діти чують, що твір грається голосно або тихо, швидко або повільно, але вичленувати ці засоби із загального звучання, усвідомити їхню виразність, назвати, що змінилося при другому виконанні вони не завжди можуть. Ще більшою мірою це відноситься до таких специфічних музичних засобів виразності, як мелодія і ритм.

Тому кожен із засобів треба окремо й послідовно добре "проробити" з дітьми на коротких, яскравих по музичній мові прикладах-еталонах. Такими прикладами-еталонами можуть служити п'єси, які діти слухають на перших уроках, а також інші, спеціально підібрані твори. Природно, що аналізу піддаються і основні твори з репертуару по слуханню й співу.

При цьому вчитель може використати найрізноманітніші прийоми й методи роботи.

Почати можна просто з розрізнення на слух у п'єсах темпів і динаміки. Потім ввести аналіз твору, використовуючи частину схеми: "Характер музики - темп - сила звучності". Це важливий етап у розвитку сприйняття: виразність темпу і динаміки зв'язується із загальним характерам твору або з його сюжетом.

Іншим разом можна зіграти дітям початок "Маршу" С. Прокоф'єва: перший раз - у помірному темпі, другий раз - у більш швидкому, запитати, у чому різниця. На це запитання дітям відповісти порівняно легко. А от назвати, що саме змінилося в другому виконанні, багато дітей затрудняються, тому що тут постає завдання вичленовування засобу музичної виразності - темпу.

Гарним прийомом є усна імпровізація. Учитель пропонує дітям ситуацію: "Уявіть собі, що ви композитори. Як би ви створили музику про Буратіно?" Діти відповідають, якого характеру повинна бути ця музика (весела, бешкетна, уривчаста) і які, відповідно з цим, вони виберуть засоби виразності (стрибкоподібну мелодію, дрібні, легкі восьмі тривалості; регістр, темп і сила звучності можуть мінятися). Для гарної і ніжної дівчинки Мальвіни діти "складають" зовсім іншу музику, вибирають інші засоби виразності.

Корисно запитувати дітей, який вони пам'ятають музичний твір (з репертуару по слуханню або співу), написаний в повільному (швидкому) темпі, що звучить тихо (голосно).

Відчути загальний характер твору й вичленувати окремі засоби музичної виразності допомагає рух під музику (хоча можливості його використання на уроці дуже скромні) - дітьми усвідомлюється характер музики і у той же час допомагає вчителеві перевіряти правильність відповіді всього класу.

Рухи під музику і у характері музики важливі лише на найпершому етапі розвитку музичного сприйняття. Поступово їх заміняє здатність словесно характеризувати музику, а при достатньому рівні музичного розвитку весь процес сприйняття музики відбувається вже "у розумі".

Систематично проведена робота з розвитку музичного сприйняття дітей дає вже в I класі відчутні результати. Діти не тільки з інтересом слухають музику, але й більше в ній чують. Вони починають розуміти, що музика тісно пов'язана з життям, що своєю специфічною мовою вона може розповісти про різні життєві явища й ситуації, виразити почуття, настрої і думки людини. Діти звикають розбиратися в музиці (спочатку - за допомогою вчителя), вчаться розуміти мову музики, його специфічну виразність.

Все це робить сприйняття музики дітьми більш емоційним та усвідомленим.

## Висновки

Робота написана на актуальну тему, тому що, на думку вчених, головний шлях формування музичного сприйняття полягає у збагаченні школярів художнім і емоційним досвідом, знаннями, вміннями і навичками, значущими для естетичного осягнення змісту музичних творів. Влучення в цей процес духовного потенціалу особистості, її творчих сил здійснюється через розвиток активної діяльності у процесі сприйняття, переживання й осмислення музики.

"Інтерес до музики, захопленість музикою, любов до неї, - пише Д.Б. Кабалевський, - обов'язкова умова для того, щоб вона широко розкрила і подарувала дітям свою красу, для того, щоб вона могла виконати свою виховну й пізнавальну роль... Будь-які ж спроби виховувати й навчати того, хто музикою не зацікавився, не захопився, не полюбив її, приречені на невдачу".

Звідси слідує, що не можна навчати музиці, не розбудивши в дітях інтересу до неї. А любов, інтерес до музики можуть виникнути тільки тоді, коли діти навчаться сприймати справді художні зразки музичного мистецтва.

Музична діяльність, яка здійснюється на основі сприйняття, усвідомлення музичного образу, впливає на розвиток емоційно-чуттєвої сфери особистості. Інтегрована діяльність вчителя музики спрямована на спеціальний музичний розвиток школярів, їх музичні здібності, формування творчої особистості учня з глибоким внутрішнім світом, усвідомленим музичним інтересом.

Л. Виготський писав: "Перш ніж ти хочеш залучити дитину до якоїсь діяльності, зацікав її нею, потурбуйся про те, щоб виявити, що вона готова до цієї діяльності, що в неї напружені всі сили, необхідні для цього, і що дитина діятиме сама, вчителеві ж лишається тільки керувати й спрямовувати цю діяльність".

Пізнання навколишнього світу засобами музичного мистецтва, формування повноцінного музичного сприйняття вимагає розвитку емоційної сфери дітей, їх художньо-творчої активності, здатності до розуміння і переживання музики, збагачення естетичного досвіду.

Пізнання закономірностей формування музичного сприйняття є одним із найважливіших завдань теорії й практики музичного виховання. Однак при наявності значної кількості праць з цієї проблеми у педагогічному аспекті вона вивчена недостатньо.

Кожна наука пізнає закони тієї сфери діяльності, яку вивчає, і водночас характеризується цими законами. Знання закономірностей формування музичного сприйняття дасть можливість відповісти на численні запитання, які постають перед учителем музики.

Оскільки педагогічне управління музичним сприйняттям має своєрідний характер, вчитель музики має знати не тільки методи управління, а й володіти педагогікою як мистецтвом, бути артистом, який "заражає" дітей своєю любов'ю до музики, наповнювати їх естетичною радістю та впливати передусім своїм власним виконанням цієї музики та силою образного слова про музичне мистецтво. Усе це має вирішальне значення для виховного впливу на підростаюче покоління.

Працюючи з дитячим хором, необхідно пам'ятати, що "музичне навчання і освіта цінні не самі по собі, а як найважливіший шлях музичного виховання, тобто виховання культурної людини з розвиненими музичними здібностями, високим смаком, любов'ю та інтересом до музики".

## Список використаної літератури

1. Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе. М., 1983.
2. Асафьев Б.А. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. - 2-е изд. - Л.: Музыка, 1973. - 144 с.
3. Асафьев Б.А. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. М. - Л., Музика, 1965.
4. Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство. Л., 1974.
5. Ветлугіна Н. Музичний розвиток дитини. - К.: Музична Україна, 1997. - 94 с.
6. Вопросы музыкальной педагогики: Сборник научных трудов. - М.: МГПИ им.В.И. Ленина, 1980. - 131 с.
7. Восприятие музыки: Сб. ст. / Ред. - сост.В.М. Максимов. - М.: Музыка, 1980. - 256 с.
8. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. .В. Давыдова. - М.: Педагогика, 1991. - 480 с.
9. Кабалевский Д.Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы. М., 1982.
10. Коваль Л.Г. Виховання почуття прекрасного. - К.: Музична Україна, 1983. - 224 с.
11. Костюк А.Г. Эстетические аспекты восприятия музыки // Проблемы музыкальной культуры. - Вып.2. - К.: Музична Україна, 1989. - С.143-156
12. Левчук Л.Т. Західноєвропейська естетика ХХ століття. - Навч. Посібник. - К.: Либідь, 1997. - 224 с.
13. Музика в школі, вип. .3: Збірник статей. Упор. О.Г. Раввінов. К.: Музична Україна, 1976. - 119 с.
14. Музыкальное воспитание в школе, вып.16: Сборник статей. Сост. О.А. Апраксина. - М.: Музыка, 1985. - 92 с., нот.
15. Музыкальное воспитание в школе, вып.13: Сборник статей.
16. Музыкальное воспитание в школе, вып.15: Сборник статей.
17. Науменко С.І. Психологія музикальності та її формування у молодших школярів: Навч. Посібник. - К.: НДПІ, 1993. - 180 с.
18. Ростовський О.Я. Педагогіка музичного сприймання: Навч. посібник. - К.: ІЗМН, 1997. - 256 с.
19. Симонова П.В. Метод К.С. Станиславского и физиология эмоций.
20. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць / Ред. колегія О.П. Щолокова та інші. - К.: НПУ, 2000. - 181 с.
21. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2-х т. - М.: Педагогика, 1985. - Т.1. - 328 с.
22. Теплов Б.М. Психологические основы художественного воспитания. Известия АПН РСФСР, 1947, №11.
23. Художественное творчество. Вопросы комплексного изучения / Ред. Б.С. Мейлах. - Л.: Наука, 1983. - 287 с.
24. Цыпин Г.М. Проблема развивающего обучения в преподавании музыки. М., 1977.
25. Шацкая В.Н. Эстетическое воспитание средствами искусства. - В сб. Эстетика и человек. М., 1967.
26. Яковлев А. Проблемы идейно-воспитательной работы. - "Коммунист", 1971, №10.